

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

**DA QUEIXA AO DIAGNÓSTICO DE CRIANÇAS COM DISTÚRBIOS
DE APRENDIZAGEM**

MAYARA THAÍSE DAL PASQUALE AMARAL

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**DA QUEIXA AO DIAGNÓSTICO DE CRIANÇAS COM DISTÚRBIOS DE
APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada por MAYARA THÁISE DAL PASQUALE AMARAL, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores.

Orientador(a): Prof^(a). Dr(a). SILVIA PEREIRA GONZAGA DE MORAES

MARINGÁ
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

A485q

Amaral, Mayara Thaise Dal Pasquale

Da queixa ao diagnóstico de crianças com distúrbios de aprendizagem / Mayara Thaise Dal Pasquale Amaral. -- Maringá, PR, 2022.
204 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Distúrbios de aprendizagem. 2. Teoria histórico-cultural. 3. Medicalização - Educação. 4. Patologização - Educação. I. Moraes, Sílvia Pereira Gonzaga de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.15

MAYARA THAÍSE DAL PASQUALE AMRAL

**DA QUEIXA AO DIAGNÓSTICO DE CRIANÇAS COM DISTÚRBIOS
DE APRENDIZAGEM**

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes
(Orientadora) – UEM

Profª Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr – UNESP –
Bauru

Profª Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi – UEM

Maringá, 23 de maio de 2022

Ao meu avô, Pedro Alzemir Dal Pasquale (*in memorian*), que foi uma das pessoas que mais me incentivou a estudar e que sempre dizia que dessa vida podem nos tirar tudo o que temos, apenas não podem nos tirar o que aprendemos. “*Rebuscando a consciência. / Com medo de viajar. / Até o meio da cabeça do cometa. / Girando na carrapeta. / No jogo de improvisar. / Entrecortando. / Eu sigo dentro a linha reta. / Eu tenho a palavra certa. / Pra doutor não reclamar. / Avôhai. / Avôhai (Avôhai – Zé Ramalho).*”

À minha avó, Delair Dias Dal Pasquale (*in memorian*), fonte inesgotável de carinho, afeto e amor, que mal sabia ler e escrever, mas que sempre me estimulou a estudar, e, principalmente, a ser professora.

“*Ó, meu pai do céu, limpe tudo aí. / Vai chegar a rainha. / Precisando dormir. / Quando ela chegar. / Tu me faça um favor. / Dê um banto a ela. / Que ela me benze aonde eu for*” (*Dona Cila – Maria Gadu*).

AGRADECIMENTOS

Aos sujeitos participantes da pesquisa que possibilitaram por meio de suas experiências que a realização dessa pesquisa fosse possível. *“Um arquiteto de sonhos. / Engenheiro do futuro. / Um motorista da vida / dirigindo no escuro. Um plantador de esperança / plantando em cada criança / um adulto sonhador” (Força do professor – Braúlio Bressa).*

A todos os meus professores da educação básica que me ensinaram, incentivaram e que desenvolveram em mim o gosto pelos estudos. *“Sou eu que vou seguir você. / Do primeiro rabisco até o bê-a-bá. / Em todos os desenhos. / Coloridos vou estar. / [...] Seus problemas ajudar a resolver. / Te acompanhar nas provas bimestrais. / Você vai ver”. (O Caderno – Toquinho)*

Aos meus professores dos cursos de pedagogia e psicologia que desenvolveram em mim a necessidade de sempre aprender mais sobre a atividade pedagógica e atividade do psiquismo. *“Viver e não ter a vergonha de ser feliz. / De ser feliz. / Cantar, e cantar, e cantar. / A beleza de ser um eterno aprendiz”. (O que é, o que é – Gonzaguinha).*

Aos meus orientadores no período de graduação Cleudet de Assis Scherer, Neide Silveira Duarte de Matos, Maria José Pereira, Paulo Sérgio Pereira Ricci, Griziele Martins e todos os demais professores que sempre me incentivaram e nunca me deixaram desacreditar que o mestrado era um sonho possível. *“É saber se sentir infinito num universo tão vasto e bonito. / É saber sonhar. / E então fazer valer a pena. / Cada verso daquele poema sobre acreditar” (Trem bala – Ana Vilela).*

Às professoras que me deram aula durante a realização do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PPE/UEM por todos os conhecimentos transmitidos que contribuíram para a minha formação acadêmica e profissional. *“Hoje me sinto mais forte. / Mais feliz, quem sabe. / Só*

levo a certeza. / De que muito pouco sei. / Ou nada sei. (Tocando em frente – Almir Sater)

Aos participantes do Grupo de Pesquisa e Ensino “Trabalho Educativo e Escolarização” (GENTEE/CNPq) e da Oficina Pedagógica de Matemática (OPM) que, nos últimos anos, possibilitaram momentos valiosos de estudo e reflexão. Até porque a elaboração de uma pesquisa nunca é fruto apenas do esforço individual do pesquisador, mas é elaborada tendo como base as considerações de um coletivo, o qual nos fortalece. Obrigada, Silvia, Luciana Lacanallo, Lucinéia, Maria Angélica, Augusta, Fátima, Helóisa, Silvana, Merly, Luciana Ferro, Paula, Edilson, Amanda e todos os demais participantes do GENTEE e OPM por terem sido esse coletivo que me fortaleceu durante a realização do mestrado. *“Meu jovem Professor, quem mais ensina e quem mais aprende? / O professor ou o aluno? / De quem maior responsabilidade na classe, do professor ou do aluno? / [...] Feliz é o professor que aprende ensinando. [...] Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” (Elevar – Cora Coralina).*

Às professoras Marta Sueli de Faria Sforini e Flávia da Silva Ferreira Asbahr, por terem aceitado o convite de participarem como banca examinadora e por contribuírem significativamente para o aprimoramento desta pesquisa. Pois, afinal de contas, é sempre importante aprender com quem veio antes; com quem tanto sabe e que deixa lições diárias... É tão edificante começar ainda que seja enquanto uma pesquisadora iniciante aprendendo e se desenvolvendo a partir do legado, e, principalmente das marcas que em mim vocês deixaram. *“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra” (A alegria de ensinar - Rubem Alves).*

À professora Silvia Pereira Gonzaga de Moraes, por ser essa orientadora tão querida, dedicada, humana e que nos ensina tanto sobre o ato de ser professora e as possibilidades do processo de ensino e aprendizagem que colocam professor e estudante em atividade. Muito obrigada por estar sempre junto comigo, por ter me acolhido como sua orientanda, e, sobretudo, por considerar a minha trajetória

acadêmica no momento de definição do meu projeto de pesquisa que culminou na elaboração desta dissertação. *“É tão bonito quando a gente sente. / Que nunca está sozinho por mais que pense estar. / É tão bonito quando a gente pisa firme. / Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos. / É tão bonito quando a gente vai à vida. / Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração (Caminhos do Coração – Gonzaguinha).*

À Débora Carvalho, por ser uma profissional tão dedicada e humana que sempre me auxiliou nos momentos mais difíceis e que sempre me ajudou a olhar de outro modo os acontecimentos inerentes à vida. Obrigada por ser uma das minhas referências quando penso em que profissional da psicologia quero ser. *“Se alguém. / Já lhe deu a mão. / E não pediu mais nada em troca. / Pense bem. / Pois é um dia especial. / Eu sei. / Não é sempre. / Que a gente encontra alguém. / Que faça bem. / Que nos leve deste temporal. (Dia especial – Cidadão Quem).*

Às amigas Silvana Vieceli de Souza, Pamela Matumoto e Rafaela Séfrin de Góis, por tornarem o percurso de mestrado mais leve, alegre e por serem um alento nos momentos difíceis. *“Amigo é coisa para se guardar. / No lado esquerdo do peito. / Mesmo que o tempo e a distância digam “não”. / Mesmo esquecendo a canção. / O que importa é ouvir. / A voz que vem do coração” (Canção da América – Milton do Nascimento).*

Ao Vinícius do Amaral, obrigada, por tudo que construímos juntos ao decorrer desses onze anos, e, por aprender comigo que todo o verbo (amor) que é forte, não se trata de uma questão de sorte, mas sim de se aprender a conjugar nos diferentes tempos. Portanto, para nós meu amor não desejo outra coisa a não ser tempo. Tempo o bastante para viver o máximo de dias que o tempo me der para viver ao seu lado. *“Deitado perto de você. / Sentindo o seu coração bater. / E imaginando o que você está sonhando. [...] Então beijo seus olhos e agradeço a Deus por estarmos juntos. / E eu só quero ficar com você. / Neste momento para sempre, para todo o sempre” – Aerosmith).*

Ao meu pai, Luiz Carlos da Silva, que apesar de hoje não lembrar tanto de algumas coisas, nunca me deixa esquecer do quanto sou por você amada. *“De repente, a gente vê que perdeu. / Ou está perdendo alguma coisa. / Morna e ingênua que vai ficando no caminho. / Que é escuro e frio, mas também bonito porque é iluminado. / Pela beleza do que aconteceu há minutos atrás”* (Poema – Cazuza).

À minha mãe, Márcia de Fátima Dal Pasquale por ser essa exímia educadora que nunca mediu esforços para ensinar e fazer com que seus alunos aprendessem, além de inspirar em mim e na minha irmã o apreço pelo exercício da docência. Obrigada também, mãe, por toda a sua amorosidade, cuidado e apoio incondicional ao longo da minha existência. *“Mãe, na sua graça. / É eternidade. / Fosse eu rei do mundo. / Baixava uma lei. / Mãe não morre nunca. / Mãe ficará sempre. / Junto de seu filho. / E ele, velho embora. / Será pequenino. / Feito grão de milho”* (Para sempre – Carlos Drummond de Andrade).

À Deus, por ser presença viva em minha vida e por ser ele a bússola que me orienta quando navego em águas turbulentas. *“Eu só peço a Deus. / Que a dor não me seja indiferente. / Que a morte não me encontre um dia. / Solitário ser ter feito o que eu queria* (Eu só peço a Deus – Mercedes Sosa).

“Dani é uma criança que não sabe andar de bicicleta. Todas as outras crianças do seu bairro já andam de bicicleta; os da sua escola já andam de bicicleta; os da sua idade já andam de bicicleta. Foi chamado um psicólogo para que estude seu caso. Fez uma investigação, realizou alguns testes [...] e chegou a uma conclusão: esta criança tem um problema, tem dificuldades para andar de bicicleta. Dani é disbiclético.

Agora podemos ficar tranquilos, pois já temos um diagnóstico. Agora temos a explicação: o garoto não anda de bicicleta porque é disbiclético e é disbiclético porque não anda de bicicleta. Um círculo vicioso tranquilizador. [...]

Pouco importa se na casa de Dani seus pais não tivessem tempo para compartilhar com ele, ensinando-o a andar de bicicleta. Porque para aprender a andar de bicicleta é necessário tempo e auxílio de outras pessoas.

Pouco importa que não tenham colocado rodinhas auxiliares ao começar a andar de bicicleta. Porque é preciso ajuda e adaptações quando se está começando. Pouco importa que não haja, nas redondezas de sua casa, clubes esportivos com ciclistas com quem ele pudesse se relacionar, ou amigos ciclistas no bairro que o motivassem. Porque, para aprender a andar de bicicleta não pode faltar motivação e vontade de aprender. E pessoas que incentivem!”

(Disbicléticos - Emilio Ruiz Rodrigues)

AMARAL, Mayara Thaíse Dal Pasquale. **DA QUEIXA AO DIAGNÓSTICO DE CRIANÇAS COM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM.** 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Silvia Pereira Gonzaga de Moraes. Maringá, 2022.

RESUMO

De acordo com diferentes pesquisas, nas últimas décadas do século XXI, houve um aumento significativo de crianças, do Ensino Fundamental, que são diagnosticadas com distúrbios em decorrência do não aprendizado. Ao considerarmos que o diagnóstico realizado no ambiente escolar é o primeiro passo para se chegar ao atendimento especializado é, importante, que ele seja realizado com a máxima precisão. Nesse sentido, perguntamos: De que modo a escola identifica, avalia e encaminha para os especialistas da saúde as crianças que não acompanham o processo de escolarização? E quais são as ações realizadas com essas crianças após a realização do diagnóstico? Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como a escola identifica, avalia e encaminha para o setor de saúde crianças que não acompanham o processo de escolarização a fim de compreender a relação entre a medicalização/patologização e o trabalho pedagógico. Fundamentamos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e como metodologia para apreensão e análise dos dados, realizamos o levantamento bibliográfico sobre o objeto de investigação; a pesquisa documental em que as fontes foram os relatórios da vida escolar de estudantes diagnosticados com distúrbios de aprendizagem e a pesquisa de campo cujos sujeitos foram as professoras e pedagogas que atuaram com as crianças diagnosticadas em uma escola pública do município de Campo Mourão. No levantamento bibliográfico, o intuito foi o de apreender a visão hegemônica e contra-hegemônica sobre o fracasso escolar e sua relação com a medicalização/patologização do processo educativo, bem como apresentar as principais concepções psicológicas sobre aprendizagem e desenvolvimento presentes no discurso e na prática escolar. Na pesquisa documental, consultamos os documentos disponibilizados pela escola acerca do processo de identificação da queixa escolar ao diagnóstico dos estudantes. Na pesquisa de campo, apreendemos dados juntos às professoras (cinco) e pedagogas (duas) referente ao processo de identificação, avaliação, diagnóstico e ações realizadas pela escola com três crianças diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem. Com base nos dados coletados, por meio dos documentos e das entrevistas, sistematizamos quatro eixos de análise que explicitaram que o processo de identificação, avaliação e diagnóstico dos estudantes. Verificamos que, esse processo ocorre circunscrito a uma compreensão biologizante acerca do desenvolvimento humano, visto que desconsideram o papel imprescindível do processo de ensino e aprendizagem para a formação das funções psicológicas superiores, em especial, da atenção voluntária. Ademais, constatamos que há uma busca para respostas sobre o não acompanhamento da aprendizagem e do comportamento “inadequado” dos estudantes, a qual se materializa no diagnóstico feito pelo médico, em que este prescreve medicação e encaminha para a sala de recursos multifuncionais. Constatamos que, o diagnóstico não resolve o fenômeno do não aprendizado, mas

corroborar para a medicalização/patologização do processo educativo, além de suscitar mais dúvidas às profissionais da educação na organização do trabalho pedagógico. Os dados evidenciaram a necessidade de reafirmar a função social da escola, a qual consiste em ações que contribuem para que as crianças aprendam e se desenvolvam plenamente. Para isso, é necessário que a instituição escolar e os profissionais da educação tenham condições objetivas para assumirem o papel diretivo e efetivo na formação dos sujeitos.

Palavras-chave: Distúrbios de Aprendizagem; Medicalização/Patologização; Trabalho Pedagógico; Teoria Histórico-Cultural. Ensino Fundamental

AMARAL, Mayara Thaíse Dal Pasquale. **FROM COMPLAINT TO DIAGNOSIS OF CHILDREN WITH LEARNING DISORDERS**. 213 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Silvia Pereira Gonzaga de Moraes. Maringá, 2022.

ABSTRACT

According to different researches, in the last decades of the 21st century, there was a considerable increase in cases of elementary school children as a result of non-learning. In view of this, recognizing the need for more work to investigate what exists behind the way these diagnoses are made, we developed the present investigation which had the following guiding question as its central problem: how has the school dealt with children who do not follow the schooling process? Thus, the general objective is to investigate how the school identifies, evaluates and forwards children who do not follow the schooling process to the health sector, in order to understand the relationship between medicalization/pathologization and pedagogical work. We are based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory and as a methodology for apprehending and analyzing data, we carried out a bibliographic survey on the object of investigation; the documental research in which the sources were the reports of the school life of students diagnosed with learning disorders and the field research whose subjects were the teachers and pedagogues who worked with diagnosed children. In the bibliographic survey, the aim was to apprehend the hegemonic and counter-hegemonic view of school failure and its relationship with the medicalization/pathologization of the educational process, as well as to present the main psychological conceptions about learning and development present in the speech and in the school practice. In the documentary research, we consulted the documents made available by the school about the process of identifying the school complaint to the students' diagnosis. In the field research, we collected data, along with the teachers (five) and pedagogues (two) regarding the process of identification, evaluation, diagnosis and actions carried out by the school with the three children diagnosed with learning disorder. Based on the data collected through documents and interviews, we developed four axes of analysis that explained that the process of identification and evaluation of students is limited to a biologizing understanding of human development, since they disregard the essential role of the process of teaching and learning for the formation of higher psychological functions voluntary attention. Furthermore, we found that there is a search for answers about the non-monitoring of learning and "inadequate" behavior of students, which materializes in the diagnosis made by the doctor, in which he prescribes medication and forwards it to the multifunctional resource room. We found that the diagnosis does not resolve the phenomenon of non-learning, but it corroborates the medicalization/pathologization of the educational process, in addition to raising more doubts to education professionals, regarding how to organize the pedagogical work so that these students learn. However, we found that knowing how the process of identification, evaluation and actions carried out by the school occurs after the diagnosis, based on the principles of the Historical-Cultural Theory, made it possible to oppose the practice of referring students who did not follow the schooling process. as well as having subsidies to rethink how the school

deals with this issue, in the sense of reaffirming its social function, which consists of developing actions that contribute to children learning and developing fully. For this, it is required that the school institution, along with education professionals, have objective conditions to assume the directive and effective role in the formation of subjects.

Key words: Learning Disorder; Medicalization/Pathologization; Pedagogical Work; Historical-Cultural Theory; Elementary School.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Desenvolvimento e aprendizagem como processos independentes...	86
Figura 2 - Desenvolvimento e aprendizagem como processos idênticos	90
Figura 3 - Desenvolvimento e aprendizagem como processos diferentes e relacionados.....	93
Figura 4 - A relação entre nível de desenvolvimento atual, zona de desenvolvimento proximal e ensino	108
Quadro 1 - Dados das teses selecionadas.....	53
Quadro 2 - Dados das dissertações selecionadas	53
Quadro 3 - As principais correntes psicológicas desenvolvidas no final do século XIX e no início do século XX	79
Quadro 4 - Concepções psicológicas sobre o desenvolvimento humano	82
Quadro 5 - Formação das profissionais participantes da pesquisa	132
Quadro 6 - Sobre o tempo de atuação das participantes da pesquisa	133
Quadro 7 - Síntese do processo de identificação, avaliação e intervenções realizadas com os estudantes diagnosticados com distúrbios de aprendizagem.....	141
Quadro 8 - Profissionais que acompanharam os estudantes antes e após a realização do diagnóstico	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados por meio dos descritores/palavras-chave selecionados... 51
Tabela 2 - Quantidade de pesquisas por área e grau acadêmico..... 52

LISTA DE SIGLAS

ADD – Attention Deficit Disorder (Transtorno de Déficit de Atenção)

ADD-H –Déficit de Atenção e Hiperatividade

ADHD – Attention Deficit and Hyperactivity Disorders (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COPEP – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

DCM – Disfunção Cerebral Mínima

DCNEI – Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

DSM-III – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (versão de 1980)

DSM-IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (versão de 1994)

DSM-V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (versão de 2013)

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LCM – Lesão Cerebral Mínima

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

QI – Quociente de rendimento

RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil

SNAP-IV - Questionário Swanson, Nolan e Pelham-IV

TCLE – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TOD – Transtorno Opositor Desafiante

UEM – Universidade Estadual de Maringá

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. CONCEPÇÕES HEGEMÔNICA E CONTRA-HEGEMÔNICA ACERCA DO FRACASSO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A MEDICALIZAÇÃO/PATOLOGIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO	25
2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	27
2.2 A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA CIENTÍFICA NO CONTEXTO ESCOLAR	32
2.3 A TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO PEDAGÓGICO EM CLÍNICO E A POPULARIZAÇÃO DOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM.....	38
2.4 O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE MEDICALIZAÇÃO/PATOLOGIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL?	49
3. CONCEPÇÕES DE ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NAS TEÓRIAS PSICOLÓGICAS	74
3.1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM PARA AS CORRENTES PSICOLÓGICAS INATISTA, AMBIENTALISTA E INTERACIONISTA.....	76
3.2 ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL EM CONTRAPOSIÇÃO À MEDICALIZAÇÃO / PATOLOGIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO	96
3.2.1 A Relação Intrínseca entre Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento ...	102
3.2.2 A Contribuição dos Signos para a Formação das Funções Psicológicas Superiores.....	111
3.2.3 A Importância da Educação Escolar para a Formação da Atenção Voluntária	116
4. AÇÕES REALIZADAS PELA ESCOLA COM ESTUDANTES QUE NÃO ACOMPANHAM O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: IDENTIFICAÇÃO, AVALIAÇÃO E DIAGNÓSTICO	125
4.1 A INSTITUIÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	127
4.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	130

4.3 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	131
4.4 O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS SOBRE O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO, AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS REALIZADOS COM OS ESTUDANTES GABRIELA, GERALDO E GILBERTO?.....	133
4.5 O QUE RELATAM AS PROFESSORAS E PEDAGOGAS SOBRE O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES QUE NÃO ESTÃO ACOMPANHANDO O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO?	148
4.6 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE A AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR?	156
4.7 COMO A ESCOLA LIDA COM OS ESTUDANTES APÓS A REALIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO?	162
5. DA QUEIXA AO DIAGNÓSTICO DE CRIANÇAS COM DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS.....	177
APÊNDICES	191
APÊNDICE A – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES	192
APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA.....	193
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	195
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR.....	197
APÊNDICE E – ROTEIRO ENTREVISTA COM COORDENADOR PEDAGÓGICO	199
APÊNDICE F – ENTREVISTA COM O PROFESSOR.....	201

1. INTRODUÇÃO

Quero começar, mas não sei por onde. / Onde será que o começo se esconde? (Quero começar - Tiquequê)

Tal como o trecho da canção “Quero começar”, do grupo Tiquequê, assim também é a postura do investigador quando frente à observação dos fatos e constatação de uma problemática que movimenta sua indagação científica, muitas vezes, se pergunta: E agora, o que eu faço? Por onde começo? Qual caminho devo seguir? Comigo não foi diferente, pois nos momentos iniciais desta pesquisa fiz os mesmos questionamentos. E compreender como esta pesquisa foi estruturada e consolidada nos leva a retomar como esta problemática de pesquisa foi levantada, o que exige conhecer um pouco sobre a minha trajetória de formação e atuação como professora e psicóloga.

Há dez anos, antes de cursar as graduações de psicologia e pedagogia, escutava pela primeira vez o termo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Naquela época, ouvia de algumas pessoas conhecidas que um determinado menino com aproximadamente 7-8 anos ao ingressar no Ensino Fundamental era arteiro, inquieto, tagarela, distraído, que não se interessa por estudar e que muito provavelmente tinha TDAH. A princípio, aquilo me soou um pouco estranho, porque ao meu olhar, ainda empírico, compreendia que aquelas eram características bastante pueris ao se tratar de uma criança que morou sua vida toda no sítio tendo contato com diversos tipos de animais; andando de pé no chão; tendo uma área externa ampla para brincar; nadando em rios e lagos; subindo em árvores e comendo dos seus frutos; cuidando de horta e ajudando com a criação de animais; entre tantas outras ações que apenas a vida no campo poderia oferecer.

Pouco tempo depois, no ano de 2011, iniciei o curso de psicologia e na disciplina de Técnicas de Observação foi solicitado que cada estudante observasse uma criança com diagnóstico de TDAH. Optei por observar o referido menino que agora fazia uso de medicação, mais especificamente, do cloridrato de metilfenidato vendido sob os nomes comerciais de Ritalina ou Concerta.

Em conversa com a pedagoga e professores da criança, eles comentavam que era explícita a mudança de comportamento do menino após o uso de medicação;

diziam que havia ficado mais calmo, tranquilo e passou a se concentrar mais nas aulas.

Em 2012, iniciei a graduação de pedagogia e, por meio desse curso, pude participar de uma pesquisa de iniciação científica intitulada “Patologização do Processo Educativo: estudos de casos sobre o TDAH no município de Campo Mourão”. Essa pesquisa teve como intuito coletar dados quantitativos que pudessem ser analisados qualitativamente sobre a medicalização de crianças que frequentavam o Ensino Fundamental no município de Campo Mourão. Os participantes da pesquisa foram estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental de escolas municipais e estaduais do município de Campo Mourão diagnosticados com TDAH.

Nessa investigação, analisamos dados referentes a três escolas, sendo duas municipais e uma estadual. A escolha destas escolas ocorreu de acordo com os seguintes critérios: localização geográfica; características do bairro; condição econômica da população; modalidade de ensino; infraestrutura da escola, entre outros. A referida pesquisa envolveu 1337 estudantes. Destes, 48 estudantes diagnosticados com TDAH. Verificamos que destes 48, aproximadamente 92% faziam uso de medicação controlada. Ademais, por meio dessa investigação, constatamos que em sua maior parte os diagnósticos de TDAH ocorriam logo após as crianças ingressarem nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ainda nos últimos anos do Ensino Fundamental, estes estudantes continuavam com o uso de medicação controlada (DAL PASQUALE; SCHERER; MATOS, 2015).

Em 2016, assumi o cargo de psicóloga escolar em uma prefeitura da região centro-oeste do estado do Paraná, e pelo exercício da minha função, recebia muitos encaminhamentos das escolas municipais para fazer avaliação psicológica e aplicação de teste de inteligência. Entre as principais queixas relacionadas ao encaminhamento das crianças, o motivo consistia no fracasso escolar e no “mau comportamento”. E a maior demanda por atendimentos continuavam sendo crianças que cursavam os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Desde então, venho me dedicando, quase exclusivamente, à área da educação e atuando como professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental, e continuo me deparando com essa mesma problemática que viria a culminar na elaboração dessa pesquisa de mestrado, isto é, continuo observando que a maior parte das crianças encaminhadas para a avaliação pelos profissionais da saúde continuam sendo as crianças que frequentam os primeiros anos do Ensino Fundamental; e que

as justificativas para os encaminhamentos ocorrem em decorrência dos mesmos motivos expressos anteriormente.

De acordo com Franco, Mendonça e Tuleski (2020), embora não haja no Brasil pesquisas que mapeiem o número de crianças diagnosticadas e medicalizadas nos estados, não se pode deixar de reconhecer que nas últimas três décadas houve um aumento de casos de crianças encaminhadas pelas escolas para os mais diversos tipos de atendimentos especializados (fonoaudiologia, psicopedagogia, neurologista, psiquiatra e a psicoterapia) em decorrência de supostos distúrbios de aprendizagem e que acabam tendo como principal forma de intervenção o uso de medicamentos.

No artigo intitulado “Medicalização da infância: avanço ou retrocesso”, os autores apresentam o resultado de uma pesquisa realizada na rede pública municipal de ensino (Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental) de três municípios paranaenses: Ponta Grossa, Cambé e Cascavel. O objetivo da pesquisa consistiu em levantar dados acerca do número de crianças medicadas na educação infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental nas redes municipais de ensino. Por meio deste levantamento, os autores também constataram um aumento no número de crianças medicadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental (FRANCO; MENDONÇA; TULESKI, 2020).

Além disso, com o intuito de apontar a relevância dessa temática, realizamos um levantamento acerca das produções científicas que antecederam o nosso estudo, permitindo realizar um mapeamento das pesquisas publicadas. Todo o estudo ancorou-se nos seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico das produções acadêmicas nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); definição de critérios para seleção do material em estudo, arquivamento e leitura dos trabalhos selecionados; fichamento das obras estudadas etc.

Desta forma, a revisão bibliográfica consistiu na análise de teses e dissertações desenvolvidas no Brasil que tratam sobre a organização do ensino e a patologização do processo educativo entre os anos de 2011 a 2021, tendo como descritores os termos medicalização/patologização. Com esses descritores, obtivemos 1132 (mil cento e trinta e dois) resultados, sendo 50 resultados encontrados na BDTD e 1082 no banco de teses e dissertações da CAPES.

Para selecionar as produções que mais se aproximavam do nosso objeto de pesquisa, estabelecemos os seguintes critérios de análise: a) Primeiramente, ter como

objeto de estudo a medicalização e patologização do processo educativo; b) Abordar no resumo, introdução e índice dos trabalhos questões pertinentes à patologização e medicalização de crianças, especificamente, nos primeiros anos do Ensino Fundamental; c) Ter como respaldo os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e d) Serem pesquisas realizadas por Programa de Pós-Graduação em Educação e Psicologia. Após a aplicação do critério 'a', constatamos 42 (quarenta e dois) em duplicidade; 1005 (mil e cinco) excluimos e selecionamos 85 (oitenta e cinco) trabalhos para a leitura dos resumos, índices e introduções.

Com relação aos 1005 (mil e cinco) trabalhos excluídos, estes foram desconsiderados por tratarem de temáticas que não tinham relação direta com o nosso objeto de estudo, tais como medicalização na relação com à (ao): beleza; patologização da loucura; patologização dos afetos; vida e espírito empresarial; produção do sujeito jovem em conflito com a lei; patologização do comportamento amoroso; cuidado em saúde na Estratégia Saúde da Família; mulheres; crime; criminalização e a loucura; existência do sujeito depressivo; sofrimento psíquico; obesidade; formação/atuação do psicólogo/fonoaudiólogo diante das distúrbios de aprendizagem; trabalho de parto; Síndrome de Burnout; futebol brasileiro; benzodiazepínicos; autolesão; gênero; pobreza; transplante cardíaco; promoção da saúde; patologização do luto; patologização e educação no ensino superior, entre outros.

Com um universo de 85 trabalhos, fizemos a leitura dos resumos, índices e introdução e aplicamos os critérios 'c' e 'd' (ter como respaldo os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e serem pesquisas realizadas por Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia). Assim, obtivemos 9 trabalhos para fazermos a leitura na íntegra. Entre os trabalhos excluídos, estão todos aqueles que se embasavam nos fundamentos teóricos dos estudos foucaultianos; psicanálise; epistemologia genética, representações sociais ou que entendiam os distúrbios apenas com base no enfoque biológico. Ademais, também excluimos todos os trabalhos que não tratavam particularmente da questão da patologização do processo educativo nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Destes 9 trabalhos, selecionamos 3 teses de doutorado e 6 dissertações de mestrado.

Após a leitura na íntegra de todas essas produções, percebemos em algumas a tendência de se questionar a forma como os diagnósticos são feitos. No entanto, não foi objeto de estudo de nenhuma dessas pesquisas necessariamente o

detalhamento de como ocorre todo esse processo de identificação da queixa escolar ao diagnóstico, bem como quais são as ações realizadas pela escola após o diagnóstico. Dessa forma, por meio da realização do levantamento bibliográfico, percebemos a necessidade de mais pesquisas que investiguem o que existe por trás da forma como os diagnósticos são feitos. Portanto, com base na realização da síntese das produções existentes que tinham relação com o nosso objeto de estudo, pudemos não apenas conhecer melhor o fenômeno pesquisado, mas também delimitar o nosso problema de pesquisa.

Como questão norteadora dessa pesquisa, sistematizamos a seguinte pergunta: De que modo a escola identifica, avalia e encaminha para os especialistas da saúde as crianças que não acompanham o processo de escolarização? E quais são as ações realizadas com essas crianças após a realização do diagnóstico? De tal modo, o objetivo geral constitui-se em investigar como a escola identifica, avalia e encaminha para o setor de saúde crianças que não acompanham o processo de escolarização a fim de compreender a relação entre a medicalização/patologização e o trabalho pedagógico.

Logo, esta investigação se justifica diante da necessidade de se conhecer quais são as ações realizadas pela escola desde o levantamento da queixa escolar ao diagnóstico das crianças que não acompanham o processo de escolarização, ou seja, é necessário compreender se essas ações são suficientes ou adequadas para lidar com estudantes que não acompanham o processo de escolarização. É importante conhecer como a escola realiza essas ações, tendo em vista que, para a realização dos diagnósticos de distúrbios de aprendizagem, não existem até o momento exames físicos que detectam esse problema, sendo as manifestações comportamentais os dados mais significativos para o diagnóstico. Assim, ter a sensibilidade para interpretar essas manifestações é de suma importância para não cometer equívocos.

Para a efetivação da pesquisa, realizamos estudos teóricos e empíricos, os quais foram organizados em quatro seções, sendo que a introdução compõe a primeira seção.

Na segunda seção, expomos os resultados de um estudo teórico que buscou compreender a concepção hegemônica e contra-hegemônica acerca do fracasso escolar enfatizando como estas concepções podem contribuir ou se posicionar contrárias à compreensão comumente divulgada acerca dos distúrbios de aprendizagem, isto é, que associam o fracasso escolar de inúmeros estudantes como

sendo resultado direto da influência dos fatores de cunho biológico, levando à medicalização/patologização do processo educativo.

Ao buscarmos compreender as questões pertinentes à medicalização/patologização do processo educativo que tem sido incorporada ao discurso escolar, não podemos deixar de reconhecer que tais concepções são fortemente embasadas por teorias psicológicas sobre desenvolvimento e aprendizagem que fundamentam o próprio discurso hegemônico e dão subsídios para a proposição das práticas pedagógicas. Nesse sentido, na terceira seção, apresentamos as principais concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem existentes no início do século XX e sua relação com a medicalização/patologização do processo educativo. E, em contraposição a essas concepções, apresentamos também a visão da Teoria Histórico-Cultural acerca do papel de destaque do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento humano.

Na quarta seção desta dissertação, mediante a pesquisa de campo, apresentamos os dados apreendidos juntos às professoras e pedagogas referente ao processo de identificação, avaliação, diagnóstico e ações realizadas pela escola com crianças diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem, além de procurarmos responder ao questionamento inicial que levou a concretização desta pesquisa.

Nas considerações finais reafirmamos a função social da escola, bem como apontamos a necessidade da instituição escolar, em conjunto com os profissionais da educação, tenham condições objetivas para assumirem o papel diretivo e efetivo na formação dos sujeitos.

2. CONCEPÇÕES HEGEMÔNICA E CONTRA-HEGEMÔNICA ACERCA DO FRACASSO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A MEDICALIZAÇÃO/PATOLOGIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

Há tempos são os jovens que adoecem (Há tempos – Legião Urbana)

Durante o estudo e compreensão sobre o fracasso escolar de muitos estudantes das escolas públicas brasileiras, comumente, vemos atrelado a esse fenômeno a prática de encaminhamento e a realização dos denominados diagnósticos de distúrbios de aprendizagem. Sabemos que o modo como esse fenômeno é tratado depende da concepção que se tem dele, por isso, é fundamental conhecermos primeiramente quais são as concepções hegemônica e contra-hegemônica acerca do fracasso escolar e dos distúrbios de aprendizagem.

Distúrbio de aprendizagem não é um tema novo, pois muitas pesquisas no campo da saúde e educação têm como objeto de estudo essa temática, sendo que, algumas delas enfatizam os distúrbios de aprendizagem apenas tendo como base os seus aspectos orgânicos, tais como: Barkley (2008), Rotta (2007) e Kaefer (2007). Em contrapartida, as pesquisas de Moysés e Collares (1992, 2012), Eidt (2004) e Leite (2010), Suzuki e Leonardo (2016), entre outros, oferecem uma crítica à visão comumente difundida acerca dos distúrbios de aprendizagem e ressaltam a necessidade de se compreender melhor o que vem ser a medicalização/patologização da vida e do processo educativo.

A seguir, veremos como compreender as concepções hegemônica e contra-hegemônica sobre o fracasso escolar que corroboram ou não para a medicalização/patologização de estudantes que frequentam o processo de escolarização. Primeiramente, precisamos entender a história da educação escolar ao decorrer do desenvolvimento da sociedade capitalista, como uma instituição criada para a manutenção da nova ordem social que teve a função de ser uma via de transmissão da concepção de mundo e moral burguesa. Embora a escola pública tenha sido reivindicada desde a Revolução Francesa, foi apenas na segunda metade do século XIX que ela seria criada nos países mais prósperos economicamente, a partir da consolidação dos sistemas nacionais de ensino. Portanto, apesar da defesa

de uma educação para todos, o que se observou foi uma educação dualista, ou seja, uma escola voltada para a educação do povo e outra para a elite. Esta dualidade era vista com bastante naturalidade e fortemente amparada pelas ideias da doutrina liberal, que pregava que o talento e a capacidade não são iguais entre os sujeitos, bem como a distribuição de oportunidades.

Mediante esse entendimento, se o sucesso era identificado como mérito pessoal, o fracasso era algo exclusivo do sujeito que não se dedicou ou não se empenhou suficientemente para alcançar o sucesso. Tal visão foi utilizada não apenas para justificar a desigualdade entre as classes, mas também para justificar o fracasso escolar de inúmeros estudantes das escolas públicas brasileiras.

Nesta seção, após o entendimento sobre como se deu a consolidação da educação escolar na sociedade capitalista, passamos para o segundo momento da nossa discussão. Com base nos estudos de Patto (1999), demonstramos como a história da política educacional, desenvolvida entre o final do século XIX e início do século XX, pode ser dividida em dois momentos: a crença de que a escola teria a missão de ser a redentora da humanidade e a descrença em tal posicionamento, que culminou na consolidação do movimento pela Escola Nova, o qual propunha uma pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano.

No que implica a atuação do professor, o ideário escolanovista pregava que este profissional deveria respeitar as leis e as etapas do desenvolvimento das crianças. Em decorrência disso, cada vez mais observaremos a inserção da psicologia científica no contexto escolar para justificar e mensurar as diferenças individuais. Essa ciência chega ao espaço escolar não apenas para entender o comportamento dos estudantes, mas também intervir, controlar e padronizar os mais aptos dos menos aptos. Desse modo, a psicologia como uma prática de diagnóstico e tratamento dos distúrbios psíquicos, juntamente aos conhecimentos da área de medicina, cada vez mais passou a ser reivindicada para justificar o fracasso escolar.

Já na terceira parte desta seção, tratamos sobre o surgimento e popularização dos distúrbios de aprendizagem, bem como apresentamos a visão da Teoria Histórico-Cultural que se contrapõe à compreensão comumente divulgada acerca dos distúrbios de aprendizagem, que associa o fracasso escolar à influência de fatores de cunho biológico e não sociais. Nesse sentido, ancorados nos princípios desta perspectiva teórica, apresentamos uma visão crítica ao reducionismo biológico que respalda a

concepção hegemônica acerca dos distúrbios de aprendizagem, além de buscar desvelar o que denominamos de medicalização/patologização do processo educativo.

Por último, compreendendo que todo o pesquisador ao realizar uma investigação precisa ter conhecimento do que existe de mais avançado em termos de produções científicas pertinentes ao seu objeto de estudo, apresentamos um levantamento bibliográfico sobre o que dizem as pesquisas acerca da medicalização/patologização do processo educativo.

2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Com o intuito de entender a concepção hegemônica acerca do fracasso escolar, que leva à medicalização/patologização de crianças e adolescentes das escolas públicas brasileiras, precisamos retomar a história da educação escolar no decorrer da sociedade vigente. História esta que nos evidencia as condições necessárias para o surgimento da escola pública, suas transformações e sua relação intrínseca com o modo pelo qual os seres humanos produzem sua existência. Por isso, ao pensar sobre os distúrbios de aprendizagem, precisamos antes compreender as concepções sobre o fracasso escolar, como também sua relação com o processo de escolarização, o que exige de nós conhecer como a realidade social contribuiu para originar diversas maneiras de explicar o fracasso escolar de acordo com os distintos segmentos sociais.

Falar do século XIX como ápice de expressão da escola pública implica considerarmos as nuances ocorridas durante o século XVIII, período este marcado por duas grandes revoluções: Revolução Francesa e Primeira Revolução Industrial. Ambas corroboraram para o surgimento de formas de relações inéditas que contribuiriam para justificar a derrocada do antigo regime (feudalismo) e a ascensão de um novo modo de organização social (capitalismo).

A transição do sistema feudal para o modo de produção capitalista não ocorreu de forma imediata e sem gerar um grande embate físico e intelectual. Em termos sociais e políticos, a ascensão do sistema capitalista levou à mudança significativa da forma como o mundo se consolidava. Até o final do século XIX, o capitalismo culminou na abdicação de vários monarcas; destituiu a nobreza e o clero do poder político e econômico; incentivou o processo de expansão marítima e o contato com culturas

estrangeiras; questionou a posição da igreja como detentora do saber, das normas e dos costumes; anulou a relação entre servo e senhor feudal; incentivou a migração da população rural para os centros industriais; originou grandes centros urbanos; consagrou a manufatura em detrimento do artesanato; consolidou os estados nacionais modernos e emplacou duas classes sociais – os burgueses (detentores dos meios de produção e instrumentos de trabalho) e os proletários (classe explorada economicamente), os quais têm que vender sua força de trabalho em troca de um salário para conseguir garantir sua sobrevivência (MARX, 2008; SOUZA; FERREIRA; BARROS, 2009; BORGES; YAMAMOTO, 2014).

É válido mencionar que o período manufatureiro consagrado entre o século XVI e XVIII foi a forma clássica de divisão do trabalho no processo de produção capitalista. Diferente do artesanato em que o artesão tinha total conhecimento sobre as diferentes etapas do processo de produção, ditava seu próprio ritmo de trabalho e era dono dos meios de produção (instalações, instrumentos e da matéria-prima), na manufatura, a produção passou a ocorrer em cooperativas, o tempo de trabalho passa a ser ditado pelo patrão, e o ritmo de trabalho é determinado externamente (MARX, 2008; SOUZA; FERREIRA; BARROS, 2009; BORGES; YAMAMOTO, 2014).

Ao especificar o trabalho, a manufatura consegue expandir a produção, aumentar a produtividade e potencializar a lucratividade daquilo que antes era desenvolvido pelo artesanato e pelo trabalho familiar. Mais tarde, a partir da segunda metade do século XVIII com o processo de Revolução Industrial, a manufatura foi substituída pela maquinofatura. Com isso, a produção passou a ser em larga escala por meio do uso intensificado de máquinas que especializou ainda mais o trabalho. Diante do aprisionamento do trabalhador a um único ofício, temos a alienação do trabalho, visto que, ao não ter consciência sobre todo o processo de produção, o trabalhador muitas vezes não usufrui do produto gerado pelo seu trabalho. Ademais, a máquina propiciou que a produção aumentasse consideravelmente, visto que não havia a barreira orgânica que a ferramenta manual de um trabalhador poderia alcançar. Assim, frente à essa nova forma de produção, cabia somente ao trabalhador vigiar e corrigir as eventuais falhas da máquina (MARX, 2008).

Por meio da Revolução Francesa, a burguesia incentivou a derrubada da velha ordem social sobre o pretexto de não concordar com os privilégios destinados apenas ao clero e à nobreza, enquanto a maior parte da população vivia em condições subumanas. Diante desse cenário, os burgueses não concordavam com o modelo

vigente na França e decretaram guerra na tentativa de conquistar uma sociedade sobretudo livre, fraterna e justa em que seus direitos fossem atendidos e houvesse a implantação de um Estado Democrático.

Apesar dessa construção ideológica e das promessas de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, na metade do século XIX, já era possível à classe trabalhadora compreender as inúmeras contradições gestadas por essa nova forma de organização social. Por isso, a história de desenvolvimento do sistema capitalista implica na história de resistência da classe trabalhadora.

A ampliação e expansão do uso da máquina no processo produtivo possibilitaram, de um lado, um grande aumento da produção e da riqueza social e, de outro lado, a miséria social gerada pelo grande índice de desemprego e pela redução dos salários. As contradições do capital, marcadas pela produção coletiva e apropriação privada dos bens, ao serem elucidadas, geraram o descontentamento popular e conflitos entre facções da burguesia e entre burgueses e proletários. Para agravar a situação, desenvolveram, nesse momento, ideais socialistas e comunistas, cuja expressão maior é o Manifesto do Partido Comunista, de 1848, elaborado por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895). O espectro do comunismo, como disseram estes dois pensadores, rondava a Europa e ameaçava a ordem social burguesa. A burguesia, agora na posição de classe contrarrevolucionária, precisava encontrar meios para conter tais problemas sociais (FERREIRA et al., 2012, p. 1773).

A luta da burguesia contra o feudalismo tomou força à medida que a ciência assumia o lugar da fé. Por meio da ciência, foi possível aos homens abandonarem os preceitos religiosos e transformar o que antes eram dogmas em questões de vida que podiam ser objeto de especulação pelos seres humanos. E sobre a posse desse conhecimento é que a burguesia conseguiu derrubar o antigo regime, mas que por contradição, a partir do século XIX, esse mesmo conhecimento seria utilizado pelo proletariado contra a burguesia (GALUCH, 2013).

Não podemos nos esquecer que alguns séculos antes a classe burguesa já havia passado pela Revolução Francesa ao lutar contra o Antigo Regime e se estabeleceu como classe revolucionária. Então, após vencer a revolução, a classe burguesa conhecia muito bem os instrumentos e as armas necessários para conter, dispersar e evitar uma revolta da classe trabalhadora. Para além do uso da violência e do embate direto com a classe opositora, a burguesia buscou uma forma mais eficaz

e sutil de conter suas crises sociais constantes, por meio de uma educação contrarrevolucionária (SOUZA; FERREIRA; BARROS, 2009).

Os ideais da escola pública e laica como a conhecemos atualmente, surgiram com a Revolução Francesa (1789), tendo como princípios norteadores a liberdade, igualdade e fraternidade, proclamados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). O discurso liberal tornou-se hegemônico, considerada como uma das cruzadas da burguesia contra a feudalidade com a tomada do poder político. Urgia então construir um novo sistema de ensino, voltado para formar um novo homem. Constituiu-se em um arrojado manifesto da burguesia na luta contra o absolutismo, ao criar condições políticas favoráveis para o desenvolvimento das relações capitalistas, passando a nortear a nova ordem mundial (SILVA, 2007, p. 26).

Apesar da escola pública ter sido reivindicada desde a Revolução de 1789, foi apenas após a segunda metade do século XIX que o ensino obrigatório seria criado na França e este não ocorreu de acordo com as propostas iniciais. Ao contrário, foi desenvolvido para a manutenção da nova organização social em que coube à escola a função de ser o instrumento de disseminação da concepção de mundo e da moral burguesa (GALUCH, 2013).

A escola pública como uma construção histórica se originou a partir da modificação dos modos de sociabilidade, além de permitir uma relação social nunca vista antes, produzindo uma força moral suficiente para sobrepujar as outras instâncias socializadoras, tais como: a família e a igreja. A escola pública consolida com maestria um sistema de valores, uma cultura nacional e científica que são internalizadas pelos sujeitos.

Sua invenção corresponde, assim, à necessidade de se promover a difusão dos ideais de civilização dos costumes, visando garantir um tipo de sociabilidade reivindicado pela vida urbana, marcada pelo autocontrole das emoções e pelo respeito a normas hierarquizadas de convivência social. Tal construção histórica também atendeu a fins políticos, contribuindo para criar sentimentos cívicos e patrióticos, bem como para fixar os contornos geográficos e administrativos; políticos e jurídicos; linguísticos e culturais, indispensáveis ao projeto de conformação e organização dos Estados Nacionais Modernos e da República como forma de Governo (XAVIER; CHAVES, 2018, p. 260).

Consolidada entre o final do século XIX e início do século XX, a escola pública¹ surge quando alguns países mais prósperos economicamente têm a necessidade de reorganizar e implantar seus sistemas nacionais de educação. Isto porque ao defender o regime constitucional, a burguesia acreditava estar dando voz aos interesses do povo, reconhecido agora como “nação”. É válido destacar que a conduta moral capitalista exige uma dupla contradição: A primeira exigindo que o homem coloque os seus interesses privados acima dos interesses coletivos, uma vez que, o cerne do modo de produção capitalista é a produção do lucro por meio da exploração do trabalho alienado. A segunda, principalmente, com a constituição do Estado democrático, exige a formação de um cidadão de caráter, de honra, de coragem, altruísta, de disposição para o trabalho, ou seja, idealiza um cidadão voltado ao bem-estar coletivo, possuidor de vários deveres com a esfera pública (GALUCH, 2013; SILVA, 2007).

Esta questão permeou a educação pública no final do século XIX. Ao ser criada, a escola popular assumiu a dupla função: por um lado, a tarefa de proporcionar o desenvolvimento da inteligência e a divulgação das ciências modernas, fundamental para o mundo do trabalho, que é o mundo da competição, por outro, a função de desenvolver sentimentos que, ligando o cidadão ao Estado, o preparassem para o cumprimento de deveres cívicos, fundados na unidade, no interesse comum e na solidariedade (GALUCH, 2013, p. 74).

No que diz respeito a forma de organização das escolas, Aranha (2012) destaca que apesar da defesa de uma educação liberal, era calamitosa a situação do ensino na Europa: o conteúdo caracterizava-se por ser extremamente literário e pouco científico; havia poucas escolas; os mestres não tinham qualificação adequada para dar aula, além de serem mal remunerados e sem formação adequada (não conseguiam ensinar ou sequer disciplinar as classes, o que resultava em abuso dos castigos físicos).

Apesar da defesa de uma educação para todos, o que prevaleceu foi o dualismo escolar, isto é, uma escola voltada para educação do povo e outra para a

¹ Zucchinni e Agudo (2018) apontam três acepções sobre a adjetivação do termo “público” utilizado para caracterizar a escola. A primeira associando o termo o público enquanto algo coletivo (de todos), em contraposição à ideia de privado e individual. A segunda implica considerarmos como público aquilo que está relacionada à população, no sentido de ser algo popular, em oposição ao que é da elite. A terceira implica concebermos enquanto público aquilo que está relacionado ao Estado.

elite. Essa dualidade era vista com bastante naturalidade, sem contrariar o preceito de igualdade defendido pelos ideais revolucionários. A justificativa para tal constatação era expressa pela doutrina liberal que entendia que o talento e a capacidade não são iguais entre os sujeitos, logo o mesmo também ocorre com a distribuição de riquezas e oportunidades.

A criação e oficialização das ciências humanas foi extremamente útil nesse momento ao compactuar com as ideias da doutrina liberal e justificar as poucas conquistas do proletariado e a acumulação de riqueza da burguesia. Desse modo, foi difundida a ideia de que alguns homens seriam melhores sucedidos economicamente devido às questões de habilidade ou mérito pessoal, uma vez que esses privilégios não advinham do nascimento. Com base nesse entendimento, se o sucesso provinha do mérito pessoal, o fracasso obviamente ocorreria devido à falta de mérito, **naturalizando a concepção de que o sucesso ou fracasso dependeriam exclusivamente dos próprios sujeitos**. Tal visão é utilizada até hoje para não apenas justificar as distinções entre classes, mas também para justificar o fracasso escolar (ou não aprendizagem) de estudantes da escola pública.

2.2 A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA CIENTÍFICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Como pudemos aprender, a escola pública como concebemos hoje é uma instituição recente sendo criada ao final do século XVIII, durante a Revolução Francesa, e tendo seus princípios discutidos e reorganizados durante a criação dos Estados Nacionais o que exigiu a consolidação dos sistemas nacionais de ensino.

A implantação dos sistemas nacionais de ensino veio ao encontro da necessidade de instituição de mecanismos sociais que transformassem os antigos súditos em cidadãos. Diante das transformações impostas pela Revolução Francesa e a criação dos Estados Nacionais, a escola pública surge justamente para garantir a unidade nacional, em que deveriam ser pulverizadas as diferenças de classes, raças, credo e origens. Desse modo, a escola assume a missão de ser a redentora da humanidade.

[...] análises históricas do nacionalismo têm permitido concluir que os movimentos nacionalistas conscientes praticamente inexistiram antes

de 1830. Mais que isso, tudo indica que na primeira metade deste século os movimentos nacionalistas fora do mundo burguês e fora da Europa não passavam de movimentos protonacionalistas. Mesmo em sua segunda metade, o nacionalismo de massa ainda não era uma realidade nas nações emergentes, até pelos menos 1860. [...] Até então, os sistemas nacionais de ensino são muito mais anseio da pequena e média burguesia e da pequena nobreza. As classes empresariais, nesta época, preferiam os grandes mercados em expansão, e a grande massa popular, para quem a religião era o grande indicador da nacionalidade, ainda não tinha qualquer interesse digno de nota pela escola elementar. Afinal os aparatos ideológicos por excelência ainda eram a Igreja e a família (PATTO, 1999, p. 45).

É apenas nos países capitalistas liberais e prósperos que, a partir de 1848, a escola assumirá significados diversos para os diferentes grupos e classes, em função do lugar que ocupam no sistema de relações sociais de produção. Nesses países, a escola passou a ser vista como instrumento que permitiria às classes médias e elites emergentes ascenderem e alcançarem prestígio social. Além disso, logo também os empresários perceberam na escola uma importante aliada para enfrentar as sucessivas crises do novo modo de produção. Assim, a partir disso, a escola ficou incumbida de estar a serviço do desenvolvimento tecnológico.

Patto (1999) assevera que podemos dividir a história da política educacional mundial, ocorrida entre o final do século XIX e início do século XX, em dois principais momentos: o primeiro momento ocorreu de 1870 até 1914, quando a **escola teve a missão de ser a redentora da humanidade**. Durante esse período, sobre a influência do ideário nacionalista, exigia-se a construção de nações unificadas, independentes e progressistas. E para que isso se efetivasse, era necessário ter um sistema de instrução oficial que garantisse a unificação da língua, dos costumes e a consciência de nacionalidade. A constituição das nações não foi algo que ocorreu espontaneamente, muito pelo contrário, foi algo arquitetado em que coube à escola a função estratégica na imposição da uniformidade nacional. O segundo período ocorreu de 1918 a 1936, quando o poder da **escola passou a ser questionado diante da eclosão da Primeira Guerra Mundial**.

O século XX inicia-se colocando à prova a crença de que a escola obrigatória e gratuita viria para ser a redentora da humanidade, ao livrar as pessoas da opressão e permitir a todos se tornarem esclarecidos. A elaboração da constituição, a criação da imprensa, a divulgação do alfabeto e a disseminação da ciência e moralidade não foram suficientes para livrar os homens da barbárie, da desigualdade social e da

exploração. Muito distante disso, o caótico cenário instaurado pela Primeira Guerra Mundial fez com que os liberais passassem a desacreditar na função redentora da escola, ocasionando agora que eles investissem contra a pedagogia tradicional e elaborassem uma pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano.

Essa segunda etapa da política educacional teve como intenção rever os princípios e as práticas da educação com o intuito de fazer com que a escola fosse uma instituição a serviço da paz e da democracia. Os propositores do movimento sugeriram uma Escola Nova² e teciam duras críticas à escola tradicional que se difundiu ao longo do século XIX, responsabilizando-a pelos conflitos sociais. Os defensores do escolanovismo acreditavam que a Escola Tradicional deveria ser substituída pela Escola Nova que, amparada nos conhecimentos desenvolvidos pela psicologia, pregava a substituição do verbalismo do professor pela participação ativa do estudante no processo de aprendizagem (PATTO, 1999).

Com base nesse entendimento, a educação nos moldes da Escola Nova se caracterizaria como processo e não produto; um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo que deveria potencializar a eficiência individual. Ademais, no que diz respeito à atuação do professor, este deveria agir como uma espécie de facilitador, ao respeitar as leis e as etapas do desenvolvimento das crianças (GADOTTI, 2003). Em decorrência deste posicionamento, passamos a observar cada vez mais a presença da psicologia científica no contexto escolar para justificar e mensurar as diferenças de rendimento apresentadas pelos estudantes.

Como expressão máxima da nova ordem social, a ciência psicológica serviu não apenas para entender, mas também intervir, controlar e padronizar os comportamentos dos seres humanos de acordo com os interesses da moral burguesa. Assim, observamos, a partir do início do século XX, a presença da psicologia nos discursos educacionais para explicar os ritmos diferenciados de aprendizagem e validar os casos de reprovação que vigoravam nos países capitalistas. Criada nos laboratórios de fisiologia experimental e intensamente influenciada pela teoria da evolução natural e pelo exacerbado cientificismo da época, a psicologia ficou

² De acordo com Gadotti (2003), a Escola Nova, sob muitos aspectos, contribuiu para o progresso e o desenvolvimento da sociedade capitalista, à medida que preparou os jovens para o mercado de trabalho, para a atividade prática e o exercício da competição, além de terem sido pouquíssimos escolanovistas que buscaram contestar a exploração do trabalho e a dominação política, própria da sociedade burguesa.

responsável pela missão de selecionar os supostamente mais aptos dos menos aptos, colaborando com a falácia da chegada da vida social fundada na justiça.

Pelo valor que atribuía ao psiquismo, entendido do ponto de vista médico, a Escola Nova tinha precisamente como um de seus fundamentos a Psicologia e a Biologia, resgatando das duas as influências sobre as questões relativas à saúde, à doença, à normalidade e à anormalidade. O campo da educação deixa de ser visto como um fenômeno histórico para ser um fenômeno psíquico e biologicamente determinado. A psicologia torna-se o mecanismo privilegiado da educação e a biologia, o fundamento sobre o qual radicava o trabalho médico (JUNIOR WANDERBROOCK, 2009, p. 118).

O ideário da Escola Nova contribuiu para transformar a escola em epicentro do saber médico e psicológico e o estudante em receptáculo das atenções. Assim, o foco do interesse pedagógico na escola deslocou-se do modo de ensinar para o próprio estudante.

Outro movimento presente que influenciou intensamente o ideário escolanovista, a partir do início do século XX, foi a Liga Brasileira de Higiene Mental³. Com o crescimento da cidade e potencialização do contingente populacional, os doentes mentais cada vez mais deixaram a esfera privada e passaram a ser evidenciados nos espaços públicos. Cresce a ideia de que o “[...] progresso da Nação não dependia somente da erradicação de epidemias, mas também e sobretudo, de uma mente sadia” (JUNIOR WANDERBROOCK, 2009, p. 29).

Diante desta constatação, a concepção evolucionista ganha força para justificar o adoecimento mental. De acordo com a visão dos médicos higienistas, para se desenvolver uma nação saudável, era preciso investir/evoluir com os sujeitos saudáveis e excluir os não-saudáveis. Além disso, a própria Liga acreditava que a

³ Antes de entendermos o que foi a Liga, precisamos compreender que com o processo de industrialização brasileira (ainda que tardio se comparado aos países da Europa e da América do Norte), provocou no país o aumento de sua produtividade, a ampliação e acúmulo de capitais e estimulação de novos investimentos e técnicas. Em decorrência do processo de industrialização, as cidades começaram a crescer, contribuindo para o êxodo rural e deslocando o contingente de mão de obra de trabalho livre, antes concentrado nas fazendas para as indústrias. Com o crescimento dos centros urbanos e expansão do capital para terras até então inexploradas pela classe dominante, muitos dos trabalhadores passaram a contrair uma série de doenças infectocontagiosas. Desse modo, a partir de meados do século XIX, o desenvolvimento do higienismo sanitário ganhou notoriedade no discurso dos médicos brasileiros, os quais esperavam erradicar as epidemias por meio da adoção de medidas sanitárias. Com o avanço do higienismo, via sanitarianismo e a consolidação da medicina como saber hegemônico, a Liga com as suas medidas sanitárias assumiu um lugar secundário no campo da medicina que agora elegeu outro protagonista: a higiene mental (JUNIOR WANDERBROOCK, 2009).

higiene mental não devia ser apenas o tratamento, mas também a forma de prevenção, de cultivo da mentalidade humana. Tal como a planta que diante do menor desvio ou defeito deve ser podada, corrigida e modificada, assim também a criança por ser o futuro da nação deveria ser submetida às devidas precauções desde cedo para que não se desenvolvesse com desvios. **Higienizar para conter** era o princípio que orientava a Liga. O futuro da sociedade higienizada surgiria em decorrência da higienização infantil.

Conforme Junior Wanderbroock (2009, p. 108-109), diferentemente dos adultos que, na visão dos higienistas não poderiam ser corrigidos, as crianças seriam suscetíveis à correção. Para poder aplicar tal correção, o melhor a se fazer seria “[...] entendê-las, testá-las, selecioná-las e preparar as ‘sadias’ para o futuro, enquanto as ‘doentes’ seriam depuradas e confinadas em classes especiais”. E, eis que assim o lugar que permitiria o acesso rápido e fácil a inúmeras crianças em que os testes poderiam ser utilizados era na escola. Embora a Liga estivesse interessada em difundir sua doutrina em todos os espaços escolares, foi nas escolas infantis que se ocuparam de diagnosticar com mais precisão os predispostos à debilidade mental, os deficientes ou débeis mentais⁴ e os psicopatas em início.

Uma das defesas da Liga era que se fizesse uma triagem das crianças no período pré-escolar. Portanto, somente as “normais” seriam encaminhadas para a escola de Ensino Fundamental e as “anormais” seriam excluídas. Ao contar com esse rigor, a Liga atribuiu aos educadores além da tarefa de ensinar, a de aplicar os testes psicológicos. Tais testes passaram a ser imprescindíveis para as investigações que diziam respeito à esfera da criança. Assim, em setembro de 1924, foi criada a Seção de Psicologia aplicada com o intuito de instruir um grupo de professores que por meio de observações e experiências pudessem adaptar os parâmetros das escalas de medida mental à realidade vivenciada pelos estudantes brasileiros. Uma vez na

⁴ Atualmente, o termo deficiente mental ou débil mental caiu em desuso e passou a ser adotado os termos “doente mental” e “deficiente intelectual” a fim de se romper com a crença equivocada de que ser deficiente é ser doente. Assim, embora haja confusão muitas vezes feita com os termos doente mental e deficiente, para os estudiosos da área, ambas as expressões têm significado totalmente distintos. Conforme Fernandes (2011), o termo doença mental é mais utilizado quando há a realização de diagnósticos de transtornos ou distúrbios psíquicos relacionados a comportamentos desviantes daqueles determinados pela sociedade como normais. Quanto à deficiência intelectual, caracteriza-se pelo funcionamento intelectual significativamente inferior à média, além do sujeito apresentar limitações significativas em outras áreas como o autocuidado, a comunicação, habilidades interpessoais e sociais etc.

escola, ficou a cargo dos professores treinados pela Seção de Psicologia Aplicada indicar quais crianças deveriam ser submetidas aos testes.

Nesse sentido, os testes mais do que diagnosticar os supostamente “normais” e “anormais”, consolidaram uma forma de se compreender o ensino atribuindo às crianças os problemas da educação. De acordo com Junior Wanderbroock (2009), sob essa ótica, **os problemas da educação são desalojados da sociedade, do governo, do Estado e da instituição para o estudante**. No entanto, com o passar do tempo, percebeu-se que a maior parte do professorado estava despreparada para a aplicação dos testes. Desta forma, as funções atribuídas à escola foram divididas: cabe ao professor a função de educar e aos psicólogos realizar suas avaliações clínicas.

É válido comentar que, no início do século XX, a psicologia ainda não era uma profissão regulamentada no Brasil⁵, mas coube à Liga povoar as escolas desses especialistas, além de também chamar a atenção dos médicos inspetores escolares especializados em neuropsiquiatria infantil. Ademais, a Liga esperava que os critérios de seleção vividos dentro da instituição escolar fossem reproduzidos para além dos portões da escola, que se desdobrassem em todos os domínios coletivos. Entretanto, para que isso fosse possível, teria que ser criado um critério de seleção e um padrão a ser seguido. O critério foi a inteligência e o padrão de normalidade em seu sentido oposto seria expresso pela anormalidade.

A seleção dos considerados supostamente “anormais” (nomenclatura utilizada na época) e sua segregação já era uma prática muito comum desenvolvida pelos médicos, muitos dos quais tiveram uma importância significativa na constituição teórica e instrumental da psicologia educacional, direcionando-a para uma identidade baseada no modelo médico. Embora as primeiras publicações sobre os testes psicológicos tenham ocorrido durante os anos 20, foi apenas a partir da década de 1930 que a psicologia se consolidou no Brasil como uma prática de diagnóstico e tratamento dos distúrbios psíquicos. Logo, passou a justificar o fracasso escolar ou no máximo desenvolver programas de psicologia preventiva embasados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento infantil (PATTO, 1999).

Destarte, tudo indica que, ao se aliar à pedagogia, a psicologia produziu duas distorções na proposta original do movimento escolanovista:

⁵ Somente com a promulgação da Lei 4. 119, de agosto de 1962, que a psicologia seria regulamentada como profissão no Brasil.

[...] de um lado, enfraqueceu a ideia revolucionária e enriquecedora de levar em conta, no planejamento educacional, especificidades do processo de desenvolvimento infantil enquanto procedimento fundamental ao aprimoramento de ensino (PATTO, 1999, p. 88).

Com isso, substituiu-se pela exaltação dos procedimentos psicométricos que deslocam a atenção dos determinantes escolares do fracasso escolar para o próprio estudante e seus supostos distúrbios. De outro, contribuiu para a apropriação do ideário escolanovista em sua manifestação mais técnica, relegando a segundo plano a dimensão de luta política pela ampliação e democratização da rede de Ensino Fundamental.

Em suma, no início do século XX, tanto a pedagogia nova quanto a psicologia científica desenvolvidas nasceram influenciadas pelo espírito liberal e cumpriram a tarefa de identificar e promover os considerados mais “aptos”, além de difundir a ideia de desigualdades pessoais, biologicamente determinadas, para aquilo que eram desigualdades sociais promovidas pela forma como a sociedade estava organizada.

2.3 A TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO PEDAGÓGICO EM CLÍNICO E A POPULARIZAÇÃO DOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Ao decorrer desse estudo, observamos as mais diversas explicações acerca das desigualdades de classes sociais existentes na sociedade capitalista. Essas explicações também influenciam o entendimento acerca do fracasso escolar dos estudantes, em especial na escola pública. Ademais, observamos que a disseminação do ideário escolanovista e a inserção da psicologia no contexto escolar, principalmente a partir da década de 1930, contribuiu para entender o fracasso escolar como resultado das diferenças individuais. Sob respaldo dos estudos de Darwin acerca da evolução das espécies, os casos de crianças que não aprendiam ou não se comportavam bem na escola passaram a ser diagnosticados e tratados por psiquiatras, dando origem a medicalização/patologização do fracasso escolar.

Esse modo de lidar com os estudantes que não aprendiam ou eram indisciplinados foi fortemente respaldado pelas teorias racistas que enfatizavam a suposta superioridade da raça branca em relação aos indígenas, negros e mestiços e

deixavam claro o preconceito do colonizador tido como “civilizado” contra os nativos tidos como “selvagens” (FORGIARINI; SILVA 2001).

Ao cientificismo do século XIX, coube a missão de relacionar as ideias liberais⁶ com as crenças racistas. No período imperial, o pensamento evolucionista surgiu para legitimar a suposta inferioridade das raças não-brancas, justificando a submissão dessas ao homem branco (pensamento este que até hoje buscamos superar). E, mesmo com a abolição da escravatura e o advento do Estado republicano, o pensamento evolucionista continuou exaltando esta inferioridade, agora para explicar a posição subalterna, mas formalmente livre que negros, indígenas e mestiços ocupavam na estrutura social (FORGIARINI; SILVA 2001).

A expansão da escola pública e dos sistemas nacionais de ensino nos países capitalistas da Europa e da América trouxeram dois problemas para os educadores: O primeiro consistia na necessidade de **explicar as diferenças de rendimento dos escolares**; e o segundo, atendia a necessidade de **justificar o acesso desigual desses estudantes aos graus mais avançados de escolarização**. Isto é claro **sem deixar de compactuar com a ideologia liberal**, ao não se distanciar da crença de que o mérito pessoal seria o único critério legítimo para a seleção social e educacional (PATTO, 1999).

A psicologia dessa época contribuiu imensamente para a disseminação dessa concepção de mundo, à medida que os resultados dos testes de inteligência geralmente identificavam os mais ricos como detentores de um coeficiente intelectual mais elevado, reforçando a ideia de que os mais capazes é que ocupavam os melhores postos na estrutura social.

Os primeiros especialistas que se ocuparam de casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos. O final do século XVIII e

⁶ O liberalismo surgiu, paulatinamente, como uma forma de opor-se às monarquias absolutistas e ao seu respectivo regime econômico, o mercantilismo. A existência do regime mercantilista pressupunha a existência de um Estado regido por um monarca ou por um governo republicano, com amplo poder de interferir na economia a fim de promover o desenvolvimento e a distribuição de rendas. Assim, muitos favores eram concedidos às elites e aos grupos privilegiados. Nesse sentido, como teoria econômica, o liberalismo surge no século XVII, a partir dos estudos de Adam Smith, Alexis de Tocqueville e Benjamin Constant e propunha “[...] um projeto de sociedade, marcado pela defesa das liberdades de mercado e ação individual, pela justificação da propriedade e dos interesses privados e especialmente pela crença na tendência à harmonia social. Esta última propiciada pela ‘mão invisível’, meio ‘natural’ [...] responsável por solucionar os conflitos surgidos entre os indivíduos e desequilíbrios econômicos” (FIGUEIREDO, 2009, p. 114). Dessa forma, os liberais acreditavam que o Estado deveria ter o mínimo de participação e gestão na economia, que deveria ser regulada por ela mesma. Para Adam Smith, o mercado deveria ser regido por uma espécie de “mão invisível” que atuaria na regulação de todos os processos econômicos, sem necessitar da interferência do Estado.

o século XIX foram de grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da psiquiatria. Datam desta época as rígidas classificações dos “anormais” e os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria conduzidos em laboratórios anexos a hospícios. Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros de cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de **anormalidade** dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como **anormais escolares** e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica (PATTO, 1999, p. 63, grifos da autora).

Muitas vezes, anexos a estabelecimentos de ensino, coube aos laboratórios de psicologia avaliar as aptidões por meio de instrumentos de avaliação que buscassem explicar o rendimento desigual dos escolares. Medir aptidões que se determinava como naturais tornou-se a grande incumbência atribuída aos psicólogos na transição do século XIX ao século XX. Nesse contexto, o termo aptidão ganha notoriedade uma vez que se difunde a ideia de uma disposição natural, ou seja, de uma pré-disposição. E assim as aptidões dos estudantes passaram a ser identificadas sem levar em consideração as influências ambientais, e, mais especificamente, aquelas que dizem respeito aos determinantes socioeconômicos.

Tendo como base a avaliação médica, ficou a psicometria⁷ responsável pela avaliação intelectual dos estudantes, que praticamente se tornou sinônimo da avaliação dos supostos “anormais”. A partir dessa época, os resultados dos testes de quociente de rendimento – (QI) passaram a ter um peso muito grande nas decisões dos educadores a respeito dos encaminhamentos adotados para um vasto contingente de crianças que tinham conseguido ter acesso à escola.

Conforme Jannuzzi (1992, p. 37), “[...] o critério para avaliar a anormalidade seria o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade, bem como a observação da atenção do aluno, da sua memória”. Entretanto, não se tinha clareza do que seria inteligência embora fosse o principal parâmetro utilizado para classificar as crianças em supernormal ou precoce; subnormal ou tardio; e normal. Assim, a referida autora supõe que o critério adotado para o entendimento do nível de

⁷ Psicometria: É um ramo da psicologia que faz vínculo com a área de matemática aplicada com foco específico na estatística. Assim, a psicometria, amplamente influenciada pelos estudos de Wundt (1832-1920) e Binet (1857-1911), tem como objetivo mensurar as características psicológicas dos sujeitos por meio da utilização de testes psicológicos.

inteligência de um estudante seria determinado pelo seu rendimento escolar, obtido pelas notas nas avaliações de desempenho.

Com a popularização dos conceitos psicanalíticos, ocorre uma nova reinterpretação em relação à visão dominante sobre a doença mental, e por sua vez, também influenciou as concepções até então difundidas acerca do fracasso escolar. Ao enfatizar a influência do ambiente sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e exaltar o papel da dimensão afetivo-emocional na manifestação do comportamento e seus distúrbios, a psicanálise contribuiu para promover uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de anormal, a criança que não aprendia ou era indisciplinada passou a ser identificada como criança problema.

Se antes elas são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam de anormalidades genéticas e orgânicas, agora são os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis (PATTO, 1999, p. 66).

Em decorrência desse fato, **amplia-se o quadro de possíveis problemas que um aprendiz supostamente apresenta, que explica seu fracasso escolar por meio das causas físicas, emocionais, intelectuais e culturais**. Em decorrência disso, a partir da década de 1930, várias clínicas voltadas ao atendimento infantil foram criadas em todo o mundo com o propósito de diagnosticar os distúrbios de aprendizagem. É válido frisar que nesse momento a explicação para o fracasso escolar se deslocou da questão racial para a questão cultural, isto é, passou-se a acreditar que essas crianças seriam desajustadas e problemáticas por conviverem em grupos familiares patológicos e em ambientes atrasados.

A disseminação da teoria da carência cultural corroborou para justificar o diagnóstico de muitos estudantes das classes sociais proletárias presentes no contexto escolar. Essa concepção ganha força, principalmente, a partir da década de 1960, quando é difundida com mais vigor a crença de que os sujeitos das camadas mais desfavorecidas economicamente possuem uma cultura pobre, negativa e comprometedora do desenvolvimento psicológico. Assim, a pobreza nos ambientes de convívio passou a ser identificada como a principal causa dos distúrbios de aprendizagem e de adaptação escolar de alunos-problemas, conforme foram

reconhecidos gradualmente a partir da década de 1980 (ISFRAN; LADEIRA; FARIA, 2020).

Ao final da década de 1970, a teoria da carência cultural foi perdendo força e tem início uma nova forma de entendimento para o fracasso escolar, que agora exigia a compreensão da participação do próprio sistema escolar na manifestação do fracasso escolar. Desse modo, passou-se a atribuir à escola (e não mais aos estudantes) a responsabilidade pelo fracasso. Em decorrência dessa nova concepção, o discurso reproduzido nessa época era de que a sua causa estaria no professor tido como despreparado ou no funcionamento do próprio sistema escolar que não favorecia um ensino de conhecimentos que fossem relevantes para a clientela carente, ou seja, que relacionassem aos conhecimentos da própria realidade ou do cotidiano dessas crianças.

Na década de 1970 as pesquisas sobre o fracasso escolar voltaram-se, também as práticas escolares, relacionadas, [...], a fatores como o confronto escola versus população atendida, o desconhecimento dos professores sobre os programas e práticas escolares utilizados na escola e mesmo em seu trabalho em sala de aula, a burocracia pedagógica, a formação inicial e em serviço inadequada para compreender os problemas no processo de escolarização, a rotatividade dos professores, a falta de autonomia no trabalho... [...] Nesse momento, constatamos que a escola também passou a ser encarada como grande 'culpada' pelo fracasso escolar. Assim, a análise não ultrapassava as instâncias escolares e não havia uma compreensão maior acerca dos fatos que interferiam negativamente na prática pedagógica (FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012, p. 163).

Assim, observa-se que novamente o enfoque continua sendo individualizante recaindo ora sobre o professor, ora sobre a instituição. No entanto, não se ultrapassa as instâncias escolares e pouco se avança no sentido de realmente compreender quais eram os fatos que interfeririam negativamente na prática pedagógica e que contribuíam para o fracasso escolar.

Não muito diferente dessas concepções acerca do fracasso escolar, ainda hoje buscamos compreender esse fenômeno com base em teorias que estabelecem uma correspondência direta entre a não aprendizagem e os problemas psicológicos e biológicos. Com base nessa visão, difunde-se a crença de que os estudantes com distúrbios teriam poucas chances de alcançarem um desempenho escolar satisfatório, a menos que se recorra aos especialistas da área de saúde, o que leva à medicalização/patologização do processo educativo (BONADIO, MORI, 2013).

As autoras Moysés e Colares (1992) chamam a atenção para o significado daquilo que se convencionou chamar de **distúrbios de aprendizagem**⁸, explicando que a palavra distúrbio se origina do radical *turbare* (que significa alteração violenta na ordem natural) e do prefixo *dís* (que apresenta o significado de anormal ou patológico). Portanto, a palavra distúrbio tem uma conotação bastante pejorativa.

Ao levarmos essa definição para o campo da educação, os distúrbios de aprendizagem então seriam uma anormalidade ocasionada por uma alteração violenta na ordem natural da aprendizagem. As autoras alertam ainda que a expressão “distúrbios de aprendizagem” remete a um problema individual ou doença própria do aluno. Assim, para um problema individual, exigem-se soluções individuais, e para um problema médico, exigem-se soluções médicas. Portanto, o próprio uso da expressão “distúrbios de aprendizagem” em vez de “distúrbios do processo de ensino e aprendizagem” desconsidera todos os fatores que possam interferir negativamente no processo de ensino e, por decorrência, na aprendizagem, levando, na maioria das vezes, à biologização, e conseqüentemente, à medicalização/patologização do processo educativo.

Nesse sentido, podemos compreender os distúrbios de aprendizagem como uma construção da concepção médica, que são explicitados em critérios nosológicos⁹ e que vigoram até hoje, como doenças neurológicas. Ao decorrer do texto “A História não contada dos distúrbios de aprendizagem”, as autoras Moysés e Collares (1992) destacam uma série de hipóteses de doenças neurológicas que comprometem, exclusivamente, a aprendizagem e/ou comportamento que não foram comprovadas cientificamente e que são criticadas por alguns estudiosos da área de medicina. E, ao longo da história, sempre que o questionamento atingiu um nível crítico houve a

⁸ Outra expressão bastante utilizada atualmente é dificuldade de aprendizagem. Segundo Cancian e Malacarne (2019), a diferença entre dificuldade de aprendizagem e distúrbio (ou transtorno) de aprendizagem é que a primeira estaria mais atrelada ao início da fase escolar, à mudança de hábitos e rotinas, à adaptação frente a novas tarefas, etc.; enquanto a segunda ocorreria quando a dificuldade de aprendizagem é persistente, acompanhando a criança por um longo período, compreenderia um comprometimento de ordem neurológica, necessitaria de um acompanhamento de especialista, entre outros. Para as autoras Moysés e Collares (1992), a adoção do termo dificuldade em vez de distúrbio (ou transtorno) é utilizado para contornar a crítica, visto que pouco muda não só na expressão, mas porque continua a localizar no próprio sujeito as causas para a não aprendizagem.

⁹ A nosologia é a área da medicina responsável pelo estudo, descrição e classificação das diferentes doenças. A nosologia é responsável por estabelecer critérios específicos utilizados para se identificar um determinado tipo de doença (patologia). Portanto, por meio dos critérios nosológicos, o médico realiza sua avaliação clínica e assim realiza um diagnóstico e aponta qual a doença (patologia) que uma determinada pessoa pode ter.

transmutação da hipótese vigente para uma nova, diferente no nome, mas absolutamente igual.

Como exemplo, Moysés e Collares (2012) citam o caso da Cegueira Verbal Congênita identificada por Hinshelwood¹⁰, oftalmologista inglês, que escreveu um estudo especulando a existência de uma cegueira verbal congênita. Há algum tempo, já se sabia que pessoas que sofrem de uma doença neurológica grave (em decorrência de infecções, traumatismo cranianos, acidente vascular cerebral e tumores) podem ter dificuldade tanto na linguagem oral quanto na escrita. As autoras comentam que o raciocínio de Hinshelwood foi bastante simplista ao transmutar a seguinte constatação: se as pessoas com cegueira verbal tinham dificuldade de ler e escrever, será que os estudantes que não conseguiam aprender a ler e escrever não teriam a mesma doença? Tal hipótese não foi levada a sério pelo meio científico, visto que não foram apresentadas evidências empíricas ou um estudo sistemático.

No ano de 1918, Strauss¹¹, neurologista americano, especulou sobre a existência de uma Lesão Cerebral Mínima (LCM) para impactar outras funções neurológicas, mas extremamente eficaz para comprometer exclusivamente o comportamento e/ou a aprendizagem. Ao longo dos anos, cada vez mais novos distúrbios eram constados havendo pouquíssimas alterações em seus determinantes gerais. Um marco significativo na história ocorreu, em 1962, quando na universidade de Oxford um grupo de pesquisadores que se dedicava, desde 1918, a encontrar a síndrome proposta por Strauss não conseguiu identificar a lesão nos sujeitos que receberam esse diagnóstico, apesar de todos os recursos disponíveis. Frente a essa constatação, esse grupo de pesquisadores resolveu considerar que o erro de Strauss foi apenas conceitual, ao não haver lesão, mas sim uma disfunção – assim surgiu a Disfunção Cerebral Mínima (DCM).

Nesse momento, duas trajetórias distintas, iniciadas uma com a cegueira congênita e a outra com a lesão cerebral mínima, confluem e se fundem. A primeira passa a integrar a segunda, sendo uma de suas manifestações entre os critérios para

¹⁰ James Hinshelwood foi um oftalmologista inglês responsável por escrever uma monografia sobre a “Cegueira Verbal Congênita” ao trabalhar com adultos afásicos (que tinham uma perda parcial ou total da fala, ou da compreensão da linguagem provocada por uma lesão no lado esquerdo do cérebro). Com base nesse estudo, Hinshelwood passou a procurar sintomas semelhantes em crianças que não conseguiam aprender a ler e escrever.

¹¹ Strauss foi um médico americano responsável por levantar a hipótese de que os distúrbios de aprendizagem poderiam ter como base uma lesão cerebral mínima, mesmo que não houvesse qualquer evidência empírica e comprovação dessa lesão.

o diagnóstico da Disfunção Cerebral Mínima constatar os distúrbios de aprendizagem. O mais frequente seria a dislexia específica de evolução, novo nome da cegueira verbal congênita, mais uma vez, sem dar um conceito claro e muito menos dizer como fazer tal diagnóstico. Assim, ao se diagnosticar dislexia específica de evolução, a Disfunção Cerebral Mínima seria automaticamente diagnosticada.

Nesse contexto, surge o termo **Dislexia**, disseminado e atualmente difundido como sendo uma alteração patológica na aquisição ou domínio da linguagem escrita. Quanto à essa constatação, as autoras esclarecem:

Aqui, é necessário um parêntese [...]. Existe uma situação bastante conhecida em neurologia, que consiste em perda do domínio da linguagem escrita, domínio esse já estabelecido anteriormente. Essa perda pode ocorrer como seqüela (temporária ou definitiva) de uma patologia do sistema nervoso central, mais comumente um trauma craniano importante, acidente vascular ou processo infeccioso. Em todas essas condições, existe uma alteração anatômica que pode ser comprovada e, em decorrência, ocorre essa perda de uma capacidade/habilidade anterior, frequentemente acompanhada de outras alterações nosológicas. Essa condição, obviamente mais comum em adultos é conhecida por dislexia e não é, em absoluto, questionada. **A polêmica [...] decorre do emprego do raciocínio clínico tradicional frente a problemas sociais.** [...] Assim, levando esse raciocínio ao limite teríamos: Se uma doença neurológica pode comprometer o domínio da linguagem escrita, será que a criança que não aprende a ler e escrever não teria uma doença neurológica? E é exatamente assim que se inicia, há quase um século, esta longa história de equívocos e mitos, não acidentais (MOYSÉS, COLLARES, 1992, p. 33, grifo nosso).

A trajetória de critérios nosológicos que antes eram restritos a poucos grupos de pesquisas, agora passam a ser disseminados, e cada vez mais são citados no discurso médico, que por sua vez é transplantado para o discurso psicológico e pedagógico e, do mesmo modo, se fazem presente no imaginário da maior parte da população.

Em 1984, houve a necessidade de uma nova alteração na classificação da Disfunção Cerebral Mínima, visto que a Academia Americana de Psiquiatria considerava que os critérios diagnósticos dessa patologia eram vagos, subjetivos, imprecisos e confusos e que o defeito deveria se localizar na área da atenção, lançando uma nova patologia: *Attention Deficit Disorders* (ADD) ou Transtorno de Déficit de Atenção. Assim, menos de dois anos se passaram e mais uma mudança formal seria adotada.

A ADD foi subdividida em dois grupos: ADD (Déficit de Atenção) e quando houvesse hiperatividade relevante – ADD-H (Déficit de Atenção e Hiperatividade). Embora o foco ainda fosse a atenção, tal redefinição permitiu a hiperatividade voltar aos holofotes. Passado mais um tempo, outra alteração foi realizada e ADD-H se tornaria ADHD (*Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*), conhecido popularmente no Brasil como Transtorno¹² de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade.

Com relação ao diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade – TDAH, não há necessariamente um exame específico que o detecta. Todo o diagnóstico é aferido com base no relato do paciente e seus familiares a um especialista, bem como nas respostas obtidas no questionário Swanson, Nolan e Pelham-IV, denominado de SNAP-IV¹³, respondidos por professores e psicopedagogos. Além do questionário denominado como critério A, o diagnóstico deverá ser realizado levando em consideração o critério B (apresentar os sintomas antes dos 7 anos), C (apresentar os sintomas em pelo menos dois contextos, por exemplo, em casa e na escola) e D (caso exista outro problema como depressão, psicose, deficiência intelectual etc., os sintomas não poderão ser atribuídos exclusivamente ao distúrbio).

De acordo com os autores Isfran, Ladeira e Faria (2020), no campo escolar, à medida que os índices de estudantes que não aprendem se multiplicam, surgem também uma multidão de educadores que se sentem incapazes de lidar com as questões relacionadas ao não aprendizado apenas com suas ferramentas pedagógicas. Portanto, acabam encaminhando essas crianças para os serviços da área de saúde, mais especificadamente, para os profissionais da medicina e psicologia. Nesse sentido, para muitos estudantes, torna-se difícil prestar atenção e

¹² No Brasil, em decorrência das inúmeras críticas e da conotação negativa acerca do termo distúrbio, este foi substituído pelo termo transtorno.

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

ter um comportamento adequado em sala, uma vez que não conseguem acompanhar as tarefas que estão sendo propostas. Assim, a procura pelo diagnóstico e o uso de medicação surgem como uma alternativa aliviadora para um problema que, até então, era considerado sem solução.

A égide do saber médico no contexto escolar contribuiu para a consolidação de um modelo de atendimento que envolveu a ação combinada e subordinada dos profissionais da educação aos profissionais da saúde. Estes profissionais desenvolveram uma série de critérios para atribuir normalidade ao desempenho dos estudantes, com sofisticados mecanismos de seleção daqueles que não atendiam às exigências da burocracia escolar expressos pelos conteúdos selecionados; pela distribuição de turmas; pelo tempo destinado à aprendizagem e pelos métodos de avaliação empregados, entre outros. De acordo com a autora Fernandes (2011), a supremacia da medicina no campo pedagógico acarretou a desresponsabilização da escola pelo fracasso de parte dos alunos, relegando a outro tempo, lugar, e profissionais a responsabilidade de buscar estratégias para com os problemas decorrentes do processo de escolarização.

Os denominados distúrbios de aprendizagem (Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade; Transtorno Opositor Desafiante – TOD e Dislexia) têm ganhado notoriedade no cenário nacional e internacional como distúrbios comuns na infância. Cada vez mais temos crianças sendo diagnosticadas com esses distúrbios e tendo como principal forma de intervenção o uso de medicamentos estimulantes do sistema nervoso central, tais como o Cloridrato de metilfenidato (princípio ativo dos medicamentos Ritalina e Concerta).

É preciso destacar que a medicalização/patologização do processo educativo se refere à ação de transformar problemas de cunho pedagógico em questões médicas. Em outras palavras, quando os mais diversos tipos de problemas relacionados à não aprendizagem passam a ser entendidos como distúrbios, transtornos ou ainda doenças mentais que excluem outros fatores que levam à manutenção do fenômeno.

De acordo com Isfran, Ladeira e Faria (2020), o termo **medicalização** refere-se ao ato de transformar questões não médicas em problemas médicos. A **patologização** refere-se ao ato de transformar algo em doença/patológico ainda que não o seja. Ambos os termos são utilizados por médicos, psicólogos, professores e demais profissionais que defendem uma visão crítica acerca do viés biologizante, que

se estabelece não apenas no contexto escolar, mas que está presente nas diferentes esferas da sociedade com o intuito de se determinar normativas de regulação da vida (FRANCO; MENDONÇA, TULESKI, 2020; TANAKA; TULESKI, 2008; LEITE, 2010; ISFRAN; LADEIRA; FARIA, 2020; FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012).

Os **processos de medicalização/patologização** envolvem a determinação de tipos naturalmente aceitos (denominados de normais que seguem o padrão de normalidade) e não aceitos (denominados de doentes mentais compreendendo todos aqueles que se desviam do padrão de normalidade), constituindo o que se deseja alcançar e o que não se é desejável. A legitimação do padrão de normalidade imposto pela sociedade contemporânea é reproduzido por todos os aparatos ideológicos do Estado, tais como: hospitais; postos de saúde; espaços religiosos; mídia, escolas, entre outros. Um modelo que na compreensão destes teóricos desconsidera a complexidade da existência e oculta o fato de as condições de vida serem explicitamente desiguais (FRANCO; MENDONÇA; TULESKI, 2018; TANAKA; TULESKI, 2008; LEITE, 2010; ISFRAN; LADEIRA; FARIA, 2020; FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012).

Ao refletirmos sobre como o fracasso escolar foi entendido ao longo da história, torna-se extremamente importante desvelarmos como a compreensão desse fenômeno foi marcada, predominantemente, por um viés de culpabilização dos sujeitos vulnerabilizados, isto é, que foi atribuído ao próprio estudante e sua família; ou ao professor e à instituição escolar a responsabilidade pelo insucesso no processo de escolarização. Entender todo esse processo torna-se fundamental para compreender as práticas difundidas atualmente, as quais desconsideram a importância da intervenção social, do ensino e da aprendizagem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (funções que nos diferenciam dos animais e nos tornam humanos).

Portanto, fazendo referência ao trecho da canção “Há tempos”, do grupo Legião Urbana, citado no início desta seção, discordamos da visão comumente difundida sobre a primazia do biológico, visão esta que acaba compactuando com a crença de que se o estudante não aprendeu é porque não se desenvolveu e por isso tem um suposto distúrbio e precisa ser avaliado e diagnosticado pelos profissionais da saúde para melhoria do seu aprendizado.

Esse fenômeno é recente, porém, como citado anteriormente, há autores que já se dedicaram ao estudo do tema. Diante disso, nos perguntamos: O que já existe

de produção científica sobre o tema medicalização/patologização do processo educativo? E o que abordam essas investigações acerca desta temática? No próximo tópico buscando demonstrar o que revelam as pesquisas realizadas sobre medicalização/patologização do processo educativo nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

2.4 O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE MEDICALIZAÇÃO/PATOLOGIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Por meio das produções científicas na área, foi possível compreender a constituição histórica, cultural e social que transformam problemas vivenciados ao longo do processo de escolarização como de cunho biológico e orgânico do próprio sujeito, os quais corroboraram para a medicalização/patologização do processo educativo.

Uma das primeiras ações no processo de pesquisa sobre esse objeto de estudo foi fazer o levantamento bibliográfico das produções acadêmicas publicadas no Brasil, no período de 2011 a 2021, que tratavam dessa temática. Buscamos identificar e analisar nas produções acadêmicas realizadas anteriormente a esse estudo o que essas pesquisas tinham apontado acerca do processo de medicalização/patologização e a organização do trabalho pedagógico nos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que, que estas produções se constituem em fontes imprescindíveis para o aprimoramento e a atualização da temática que pesquisamos.

A realização do levantamento bibliográfico é fundamental para toda a pesquisa científica, pois permite ao pesquisador buscar obras publicadas que são relevantes para conhecer e analisar o problema da pesquisa a ser realizada. Além disso, ajuda-o a identificar a produção científica existente sobre a sua temática de investigação, colaborando na escolha, delimitação do problema e as formas de análise. A pesquisa bibliográfica é indispensável para a construção da pesquisa científica, visto que nos permite conhecer melhor o fenômeno estudado (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021).

O levantamento bibliográfico consiste na “análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com o objetivo de atualizar, desenvolver o

conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa” (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 67). Assim, com a temática definida e delimitada, cabe ao pesquisador trilhar caminhos para desenvolvê-la.

A elaboração desse levantamento bibliográfico acerca da temática investigada ocorre em decorrência da necessidade de se conhecer o que apontam as pesquisas que tratam sobre o processo de medicalização/patologização do processo educativo, bem como também de identificar as lacunas existentes que justificam a continuidade de mais pesquisas sobre a temática. Além de obtermos mais conhecimentos acerca das produções acadêmicas que tratam sobre o tema medicalização/patologização do processo educativo e a organização do trabalho pedagógico nos primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo como referencial a Teoria Histórico-Cultural, no marco temporal de 2011 a 2021.

Esse marco temporal foi estabelecido porque compreende uma década de publicações que antecederam a nossa pesquisa, bem como é um período que nos possibilita verificar o que existe de mais recente nas produções acadêmicas brasileiras. Além disso, seria inviável pelo fator tempo realizar o levantamento de todas as publicações existentes pelo volume de material a ser analisado.

Assim, elegemos os bancos de dados que seriam utilizados para pesquisa, como também os descritores ou palavras-chave a serem pesquisadas. Com base na análise dessas produções, conseguimos obter conhecimentos sobre as publicações acadêmicas, além de estabelecer um diálogo com outros pesquisadores que estudaram sobre o mesmo tema.

Inicialmente, para o levantamento das produções acadêmicas publicadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizamos os seguintes descritores: “medicalização” OR “patologização do processo educativo” AND “organização do trabalho pedagógico” AND “histórico-cultural”; “medicalização” OR “patologização da educação” AND “organização do trabalho pedagógico” AND “histórico-cultural”; “medicalização” OR “patologização do processo educativo” AND “ensino fundamental” AND “histórico-cultural”. Ao utilizarmos esses descritores, não conseguimos obter nenhum resultado tanto no banco de teses e dissertações da CAPES quanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). É importante comentar que na BDTD, os prefixos “AND/OR”, nas letras maiúsculas, foram trocados por “e/ou” nas letras minúsculas.

Assim, passamos a utilizar os descritores “patologização” OR “medicalização” OR “educação” no catálogo de teses e dissertações da CAPES, alcançando 164.436 resultados. Na sequência, com o intuito de fazer o levantamento de pesquisas que tivessem como objeto de estudo a medicalização e patologização do processo educativo, utilizamos no banco de teses e dissertações da CAPES os descritores “patologização” OR “medicalização”, dos quais obtivemos 1.082 resultados. Na BDTD, ao digitarmos os descritores “medicalização” ou “patologização”, obtivemos 50 resultados. Dessa forma, os descritores utilizados para a pesquisa foram “patologização” OR “medicalização” por ter a possibilidade de abranger mais trabalhos que tivessem relação com o nosso objeto de estudo.

Dessa forma, a revisão bibliográfica consistiu na análise de teses e dissertações desenvolvidas no Brasil que tratam sobre a patologização do processo educativo e a organização do trabalho pedagógico entre os anos de 2011 a 2021, tendo como descritores os termos “patologização” OR “medicalização”. Com esses descritores, obtivemos 1.132 (mil cento e trinta e dois resultados), conforme apresentados na tabela 1.

Tabela 1 - Resultados por meio dos descritores/palavras-chave selecionados

Bases	Total
BDTD	50
CAPES	1082

Fonte: Elaborada pela autora

Para selecionar as produções que mais se aproximavam do nosso objeto de pesquisa, estabelecemos os seguintes critérios de análise: a) Primeiramente, ter como objeto de estudo a medicalização e patologização do processo educativo; b) Abordar no resumo, introdução e índice dos trabalhos questões pertinentes à patologização e medicalização de crianças, especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; c) Ter como respaldo os fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural; e d) Serem pesquisas realizadas por Programa de Pós-Graduação em Educação e Psicologia. Após a aplicação do critério ‘a’, constatamos 42 (quarenta e dois) em duplicidade; 1.005 (mil e cinco) foram excluídos e selecionamos 85 (oitenta e cinco) trabalhos para a leitura detalhada dos resumos, índices e introduções.

Com relação aos 1.005 (mil e cinco) trabalhos excluídos, esses foram desconsiderados por tratarem de temáticas que não tinham relação com o nosso

objeto de estudo, tais como: medicalização da beleza; patologização da loucura; patologização dos afetos; medicalização da vida e espírito empresarial; produção do sujeito jovem em conflito com a lei; patologização do comportamento amoroso; medicalização e o cuidado em saúde na Estratégia Saúde da Família; medicalização de mulheres; medicalização do crime; criminalização e medicalização da loucura; medicalização e existência do sujeito depressivo; medicalização do sofrimento psíquico; medicalização da obesidade; formação/atuação do psicólogo/fonoaudiólogo diante das dificuldades de aprendizagem; medicalização do trabalho de parto; medicalização e Síndrome de Burnout; medicalização no futebol brasileiro; medicalização e benzodiazepínicos; medicalização a partir da autolesão; gênero e medicalização; medicalização da pobreza; medicalização no transplante cardíaco; medicalização e promoção da saúde; patologização do luto; patologização e educação no ensino superior; entre outros.

Com um universo de 85 (oitenta e cinco) trabalhos, fizemos a leitura dos resumos, índices e introdução, e também aplicamos os critérios 'c' e 'd'. Desta forma, obtivemos 9 trabalhos para fazermos a leitura na íntegra, visto que estavam relacionados diretamente com o objeto de nossa pesquisa. Dentre os trabalhos excluídos desse bloco, estavam aqueles que se embasavam nos fundamentos teóricos dos estudos foucaultianos, psicanálise, psicologia genética, representações sociais ou que entendiam os distúrbios apenas a partir do enfoque biológico. Ademais, também excluímos os trabalhos que apenas citavam a medicalização/patologização do processo educativo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas não tratavam com profundidade a questão. Destes 9 trabalhos, selecionamos 3 teses de doutorado e 6 dissertações de mestrado, os quais especificaremos por meio da tabela e quadros a seguir.

Tabela 2 - Quantidade de pesquisas por área e grau acadêmico

Quantidade – Grau Educação		Quantidade – Grau Psicologia	
Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
2	3	4	0

Fonte: Elaborada pela autora

Quadro 1 - Dados das teses selecionadas

Teses			
Autor/Ano	Orientador	Título	Nível de formação/Instituição
BONADIO, R. A. A. (2013)	Nerli Nonato Ribeiro Mori	Problemas de atenção: implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica	Doutorado em Educação Universidade Estadual de Maringá
GOMES, S. R. (2019)	Eliane Figueiredo Arantes Tiballi	Escolarização patologizada: configurações de uma prática educacional	Doutorado em Educação Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RIBEIRO, M. I. S. (2015)	Lygia de Sousa Viégas	A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)	Doutorado em Educação Universidade Federal da Bahia

Fonte: Elaborada pela autora

Quadro 2 - Dados das dissertações selecionadas

Dissertações			
Autor/Ano	Orientador	Título	Nível de formação/Instituição
BRAGA, S. G. (2011)	Marilene Proença Rebello de Braga	Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo escolarização	Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano Universidade de São Paulo
TERRA-CANDIDO, B. M. (2015)	Marie Claire Sekkel	Não aprender na escola: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação.	Mestrado em Psicologia Escolar e do desenvolvimento humano Universidade de São Paulo
COLAÇO, L. C. (2016).	Silvana Calvo Tuleski	A produção de conhecimento e a implicação para a prática do encaminhamento, diagnóstico e medicalização de crianças: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	Mestrado em Psicologia Universidade Estadual de Maringá
CRUZ, D. B. S. A. (2014)	Dayse Martins Hora	Fracasso Escolar: uma questão entre o biológico e o Educacional	Mestrado em Educação Universidade Católica de Petrópolis
NIERO, B. C. (2017)	Adriana de Fátima Franco	O Diagnóstico e o uso de medicamento controlado em crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: uma análise de um município do interior do Paraná	Mestrado em Psicologia Universidade Estadual de Maringá
SANTOS, C. C. P. (2015).	Izabella Mendes Sant'Ana	Medicalização de educação: sentidos de professoras e de uma psicóloga que atua na área educacional	Mestrado em Educação Universidade Federal de São Paulo

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Após a leitura na íntegra das pesquisas, apresentamos a seguir uma síntese sobre o objetivo, a metodologia de pesquisa e os resultados obtidos por meio dessas produções.

A pesquisa realizada por Bonadio (2013) intitulada “**Problemas de atenção: implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica**” teve como “[...] objetivo compreender como os problemas de atenção se manifestam no espaço escolar e quais as implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica do professor” (BONADIO, 2013, p.08).

Para alcançar o objetivo proposto, a autora fundamentou-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e realizou uma pesquisa de campo em quatro escolas municipais da cidade de Maringá, entre os meses de novembro a dezembro de 2010 e fevereiro a março de 2011. A autora realizou a caracterização dessas escolas, identificou o número de estudantes com TDAH e selecionou alguns alunos para observação em sala de aula, além de realizar entrevistas com os professores e familiares destes estudantes. Mediante à realização da pesquisa, podemos constatar que os diagnósticos de TDAH foram realizados com base nos relatos dos familiares e dos registros disponibilizados pela escola. A pesquisa também demonstrou que a avaliação diagnóstica não inclui a observação sistematizada da escola e de outros espaços em que a criança convive. Ademais, pode-se observar que do total dos prontuários analisados, 38 crianças (33,3%), foram avaliadas em uma única sessão. Ademais, as avaliações psicoeducacionais em contexto escolar não foram verificadas nas pastas dos estudantes.

A escola tem claro que a criança apresenta dificuldades e que não está demonstrando o mesmo resultado que as demais, mas como não consegue resolver o problema da não aprendizagem autoriza a ciência médica a atuar diretamente em um problema que, em sua maioria, é de ordem pedagógica. O neurologista lê o relatório da escola, a avaliação psicoeducacional (quando feita), escuta os pais e, em alguns casos, solicita o eletroencefalograma e com base nessas informações conclui sua avaliação (BONADIO, 2013, p. 185).

A autora também observa que o laudo emitido pelo neurologista serve de justificativa para a dificuldade de aprendizagem e para os comportamentos impróprios manifestados pelos estudantes. Ou seja, o diagnóstico tranquiliza os pais, os professores e a escola, isentando-os de suas responsabilidades para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dessas crianças. E, mesmo quando questionam

ou têm dúvidas sobre o diagnóstico, tanto as famílias quanto os professores se veem impotentes diante da “onipotência” do saber dos médicos.

Bonadio (2013) conclui que os discursos médicos-psicológicos são internalizados pelos profissionais da educação e assim emergem explicações organicistas e reducionistas sobre o não aprender, ao mesmo tempo que colaboram para a imobilização do papel do professor como mediador entre o conhecimento científico e o estudante.

Será que não está havendo uma inversão de papéis no interior da escola? Quem conhece, ou melhor, deveria conhecer o processo de ensino-aprendizagem é o professor; a ele é conferida a autoridade acadêmica e pedagógica para propor atividades que favoreçam o desenvolvimento da atenção de seus alunos, impedindo, muitas vezes, de encaminhá-los à área de saúde e, provavelmente, a um diagnóstico. Sua formação deveria prepará-lo para ensinar os alunos, reconhecendo suas particularidades, potencialidades e subjetividades, compreendendo-os como sujeitos capazes de aprender, apesar de suas dificuldades (BONADIO, 2013, p. 188).

A estudiosa ainda ressalta que as políticas de formação eximem o professor de sua função de cientista e pesquisador da educação, função esta que acaba sendo exercida apenas para os profissionais que atuarão no ensino superior. Conforme Bonadio (2013), o projeto de educação neoliberal favorece a ampliação dos cursos de formação a distância e fora do ambiente acadêmico, além de oportunizar a qualquer pessoa que tenha conhecimento mínimo de técnicas pedagógicas atuar como professor.

A autora conclui que após as crianças receberem o diagnóstico, não houve alteração no planejamento das aulas, nos métodos de avaliação e nas tarefas desenvolvidas. Enfim, diante do exposto, a autora conclui que o diagnóstico não se constitui em uma referência para se adaptar o trabalho pedagógico à necessidade da criança. Ela reconhece que os resultados da sua pesquisa não se esgotam apenas nesse estudo e frisa a importância de discutir e possibilitar ações coletivas, envolvendo a escola, a família, os médicos, os psicólogos, os fonoaudiólogos, entre outros, para romper com a concepção naturalizante acerca do desenvolvimento do psiquismo humano.

A pesquisa realizada por Gomes (2019, p. 13) intitulada **“Escarolarização patologizada: configurações de uma prática educacional”** pretendeu “[...] refletir sobre o desaparecimento da dificuldade como um processo desencadeado na relação

com o saber escolar, que ocorre durante a escolarização, mas que no contexto da escola inclusiva se transforma em algum transtorno”, deixando de ser considerado como problema pedagógico e passando a ser um problema clínico.

Como procedimento metodológico, a estudiosa: a) realizou um levantamento bibliográfico tendo como base os trabalhos das áreas de psicologia e educação que tratavam sobre a patologização da dificuldade no processo de aprendizagem encontrados no banco de dados da CAPES, no período entre 1990 e 2016; b) pesquisou a literatura para entender mais sobre os conceitos de patologização, medicalização, dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual, evidenciados na tendência em diagnosticar crianças em processo de ensino e aprendizagem, expressas pelos dados empíricos constatados ao longo da pesquisa; c) analisou documentos oficiais do Censo Escolar (INEP) que apontam o quantitativo de estudantes diagnosticados com transtornos mentais, principalmente de deficiência intelectual.

Em sua tese, Gomes (2019) dedicou-se em fazer análise sobre o processo de patologização da educação, inserido no contexto de uma prática educacional que surge a partir da formulação de um projeto político neoliberal, a nível mundial, o qual cobra que os países em desenvolvimento atuem em prol da diminuição da desigualdade social e combatam a pobreza, recorrendo à Educação e a Saúde como aliadas para a concretização destas metas traçadas. Além disso, os princípios desta prática educacional corroboram com a ideia de que poderia haver uma padronização e controle da vida, mais especificamente, da vida escolar de milhares de estudantes.

Gomes (2019) destacou em sua pesquisa o movimento de Educação Para Todos e Escola Inclusiva, bem como a dinâmica de identificação dos estudantes que tinham uma necessidade educacional especial, evidenciado pelas políticas educativas estabelecidas mundialmente. Apesar dos movimentos terem se pautado em uma proposta que poderia ser interpretada como um caminho para a transformação da educação, sem dúvida, não atingiu os resultados esperados.

No entanto, no que se refere ao acesso e permanência desses estudantes no ensino regular, a autora destaca que há indícios de avanços consideráveis, mesmo não tendo sido com a intensidade desejada. No quesito satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a ênfase foi uma escolarização voltada para a oferta de conhecimentos elementares, necessários para a resolução de problemas práticos do cotidiano em detrimento do ensino dos conhecimentos clássicos, imprimindo aos

conteúdos escolares um caráter instrumental. Ou seja, sem negar a importância da instituição escolar, retirou-se a prerrogativa de promoção ampla do conhecimento, restringindo os conteúdos (GOMES, 2019, p. 142).

Conforme Gomes (2019), o enfoque nos grupos desamparados e a busca por diminuir as desigualdades educativas de pessoas com alguma deficiência, sem melhorar toda a estrutura física, financeira e pedagógica das escolas, levou à facilitação e precarização do processo de aprendizagem, bem como acarretou a ampliação de diagnósticos de transtorno mentais ocasionados pela não clareza acerca do termo necessidades especiais. A partir da Declaração de Salamanca, tal termo abrangeu também os estudantes cujas necessidades não estão apenas necessariamente ligadas a uma deficiência ou dificuldade no processo de aprendizagem.

Assim, a pesquisadora identifica que todos esses fatores contribuíram para a patologização do não-aprender, à medida que toda e qualquer dificuldade ou alteração de comportamento dos estudantes passa a ser entendida como uma necessidade educacional especial, não em seu sentido pedagógico, mas sim no sentido patológico.

Por fim, a autora salienta como o sistema educacional pautado em uma política de educação inclusiva se distanciou de ser uma prática transformadora para configurar-se como uma prática excludente e preconceituosa, ancorada em uma concepção biologizante e individualizante das dificuldades decorrentes do processo de escolarização.

Ribeiro (2015) em sua dissertação intitulada **“A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)”** realizou uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual buscou investigar os fatores da/na escola que contribuem para o surgimento de dificuldades ao longo do processo de escolarização que passam a ser interpretadas como sintomas de TDAH. A pesquisadora evidenciou primeiramente com base em narrativas de estudantes, quais eram as queixas relativas ao seu processo de escolarização; na sequência buscou reconhecer as experiências em relação às dificuldades escolares no acompanhamento das atividades ou conteúdos escolares, e, por último buscou apontar as possibilidades de intervenção pedagógica em uma proposta de superação do fracasso escolar manifestado por estudantes com diagnóstico de TDAH. Para compreender o TDAH mediante uma lógica não

naturalizante, a autora recorreu à abordagem da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus sucessores.

A autora realizou uma pesquisa de campo junto aos estudantes com queixa/diagnóstico de TDAH cadastrados em um Núcleo de Práticas Psicopedagógicas de uma faculdade privada do município de Salvador, o qual prestava atendimentos psicopedagógicos aos escolares. Como havia muitos estudantes inscritos e poucas pessoas para a realização dos atendimentos, a pesquisa foi executada com estudantes que aguardavam na lista de espera. Para a seleção dos estudantes, foi feito o levantamento das Fichas Cadastrais que constavam no Núcleo, as quais foram preenchidas pelos responsáveis de crianças e adolescentes, nos anos de 2012 e 2013. Ribeiro (2015) selecionou seis (06) crianças para compor o seu grupo de pesquisa, sendo estudantes que tinham em suas Fichas informações relativas ao Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade.

Após a definição e formação dos Grupos, a pesquisa de campo foi constituída pela realização de encontros temáticos com seis estudantes, no período de outubro de 2013 a abril de 2014. O principal intuito da realização dos encontros foi proporcionar um espaço de observação, escuta e diálogo, os quais permitiram a expressão oral, gráfica, plástica, dramática e escrita dos sujeitos da pesquisa. As estratégias utilizadas na realização dos encontros permitiram aos participantes se expressarem e relatarem suas experiências, sentimentos e concepções por intermédio de práticas interativas que envolveram a efetivação de atividades criadoras e jogos. O intuito dessas ações foi possibilitar o aprofundamento sobre a temática da tese justamente ao ressaltar as possibilidades de superação das dificuldades enfrentadas no contexto escolar.

É importante ressaltar que a autora realizou 17 encontros: 1 encontro com os responsáveis; 15 com as crianças/adolescentes e seus responsáveis; e 1 encontro para a realização de devolutiva e entrega do relatório individual das crianças aos responsáveis. Além disso, a autora analisou 105 fichas, 33 do ano de 2012 e 72 do ano 2013. Após a análise das fichas, ela constatou que o encaminhamento das crianças e adolescentes ao Núcleo ocorreu da seguinte forma: 61% pela escola; 13,3% pela família; 17,1% por ambas (escola e família); e 8,6% não apresentaram essa informação.

Por meio dos encontros realizados com os estudantes, a pesquisadora constatou que a principal queixa das crianças e adolescentes em relação ao ensino

foi a questão das tarefas reprodutivas, desinteressantes e cansativas, fazendo com que os estudantes se colocassem alheios e distantes do que estava sendo ensinado e cobrado. Desse modo, a pesquisadora destacou que as tarefas escolares eram apenas realizadas de forma mecânica, e, não aguçavam a curiosidade, não levavam à reflexão e nem ao desenvolvimento da criatividade dos estudantes.

Para tanto, a pesquisadora evidencia que os dados constatados na sua tese contribuem para nos instigar ao compromisso individual e coletivo em reorganizar a prática pedagógica de modo a torná-la mais atenta aos sentidos e significados dos sujeitos em processo de escolarização.

Braga (2011) em sua dissertação intitulada **“Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização”** realizou uma pesquisa qualitativa, a qual teve como intuito investigar a história do processo de escolarização, a produção do diagnóstico de dislexia e suas repercussões nas relações escolares de crianças em período inicial de aquisição da leitura e da escrita.

Assim, Braga (2011) recorreu ao estudo de caso de um estudante do quarto ano do Ensino Fundamental da rede pública, o qual havia sido diagnosticado com dislexia. Também foram utilizados os seguintes procedimentos de coleta de dados: levantamento bibliográfico acerca de estudos realizados na área de Psicologia Escolar que tratam sobre “[...] fatores envolvidos na produção das dificuldades de leitura e escrita, diagnóstico e avaliação da dislexia” (BRAGA, 2011, p. 61), consulta aos documentos oficiais da secretaria municipal de educação; análise do laudo diagnóstico encontrado na escola; e realização de entrevistas com a mãe, professoras, pedagoga e criança participante da pesquisa.

Por meio de entrevista realizada com a mãe da criança selecionada, esta relatou a história escolar do filho comentando sobre a antecipação do processo de escolarização e informando que desde os anos finais da Educação Infantil o filho era rotulado como um estudante atrasado. Por intermédio das entrevistas realizadas com as professoras da criança, observou-se que estas apresentaram diferentes concepções de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como justificam a falta de atenção da criança atrelada a uma ideia inatista ou a um distúrbio biológico. Diante da realização da pesquisa, pode-se constatar que muitas vezes o diagnóstico realizado parte da premissa de que a dificuldade pertence à criança e concebe as relações escolares como relação entre pessoas passivas e sem voz.

Braga (2011) questiona também o fato de os diagnósticos serem feitos sem nunca um profissional da área de saúde ter visitado o ambiente escolar. E, assim cita como exemplo, o caso do diagnóstico de TDAH em que a criança deve manifestar os sintomas do transtorno em mais de um ambiente, no entanto, no momento da consulta a entrevista fica restrita entre o médico e os responsáveis da criança ou a realização de aplicação de testes de inteligência como ponto nodal para a confirmação do transtorno.

Além disso, a autora chama a atenção para os efeitos colaterais do Cloridrato de metilfenidato, ocasionar dentre os quais: redução de apetite; insônia; dores de cabeça; alterações de pressão; diminuição da estatura; abuso e dependência. Nesse sentido, Braga (2011) destaca que urge romper com relações escolares que estigmatizam a criança, que contribuem para a formação de uma subjetividade pautada no adoecimento e nas limitações impostas pelo diagnóstico.

Na dissertação de Terra Candido (2015) intitulada “**Não aprender na escola: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação**”, teve-se como objetivo geral entender como e por quais motivos é realizada a busca pelo diagnóstico dos estudantes com dificuldade no processo de escolarização. Como objetivo específico, a autora buscou compreender a colaboração da escola nesse processo, identificar os profissionais envolvidos e quais as concepções e práticas existentes na produção do diagnóstico do não aprender na escola. A análise da pesquisa teve como respaldo os princípios da Teoria Histórico-Cultural. Para a pesquisa de campo foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, individuais e em grupos com responsáveis, professores e profissionais da saúde que participaram de encaminhamento, atendimento e avaliação de crianças com dificuldades relacionadas ao não aprender.

No primeiro momento, as entrevistas tiveram o intuito de investigar como a escola percebe a implementação das políticas públicas e como elas repercutem na escola, e para isso, dez professores foram entrevistados. No segundo momento, para a continuação do estudo, foram selecionadas duas professoras que contavam com alunos com dificuldade de aprendizagem em suas salas de aula, sendo uma delas do primeiro ano do Ensino Fundamental e outra professora da sala de apoio e acompanhamento à inclusão. A pesquisadora também realizou entrevistas individuais com a psicóloga de uma organização não governamental que atuava em um centro de apoio à criança e ao adolescente e do Núcleo Multidisciplinar do Programa, o qual

fornece suporte à Diretoria Regional de Ensino da região pesquisada. Por último, Terra Candido (2015) realizou entrevista com uma mãe que teve seu filho encaminhado pela escola para realizar acompanhamento dos serviços da área de saúde.

O intuito dessas entrevistas foi investigar qual o tratamento dado aos estudantes com dificuldades no processo de escolarização, bem como compreender qual a concepção das psicólogas acerca destas dificuldades. Ademais, a entrevista com a mãe da criança teve a intenção de reconhecer os trâmites burocráticos e os tratamentos dados ao seu filho.

Por meio das entrevistas realizadas com todos os sujeitos participantes da pesquisa, pode-se perceber o esforço da escola para ter outras opiniões acerca dos problemas relacionados ao não-aprender; a não urgência no serviço de saúde para atender dificuldades que diz respeito ao processo de escolarização; a insatisfação ou falta de preparação de alguns profissionais na função que exercem; a burocratização de todo esse serviço e a concepção individualizante acerca das dificuldades de aprendizagem existentes no processo de escolarização.

Desse modo, Terra Candido (2015) ressalta a necessidade de criar sentidos para a compreensão da queixa escolar a fim de potencializar ações que a escola já possui e desencadear novos modos de agir frente às dificuldades em questão.

A próxima dissertação analisada é de Colaço (2016), intitulada **“A produção de conhecimento e a implicação para a prática do encaminhamento, diagnóstico e medicalização de crianças: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”**. A investigação teve como intencionalidade compreender o fenômeno da medicalização ao problematizar as contradições existentes entre a prática diagnóstica e suas prescrições para transtornos de aprendizagem e a produção do conhecimento nas áreas de Educação, Psicologia e Medicina da Universidade de São Paulo (USP), com base nos princípios da Teoria Histórico-Cultural.

Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa dividiu-se nas seguintes etapas: primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico a fim de realizar uma retrospectiva sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, desde sua primeira menção ocorrida no ano de 1980, no Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-III), passando por modificações no DSM-IV (versão de 1994) e DSM-V (versão de 2013). Em seguida, foi realizada uma busca documental em que foram apanhadas pesquisas produzidas na USP entre os anos de 2005 a 2014, as quais tratavam sobre transtornos de aprendizagem, mais particularmente

sobre o TDAH. Posteriormente, a estudiosa realizou uma pesquisa de campo em que coletou dados sobre os diagnósticos e o uso de medicamentos controlados por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Maringá – PR.

A pesquisa constituiu-se de um recorte do projeto institucional “Retrato da Medicalização da infância no Estado do Paraná”, o qual buscou realizar um levantamento acerca do número de crianças diagnosticadas e medicadas na Educação Infantil e Ensino Fundamenta I, em algumas cidades do estado do Paraná. Embora a pesquisa tenha sido realizada em várias cidades e com estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a autora optou por analisar apenas os dados referentes ao município de Maringá e vinculados aos estudantes que frequentavam o Ensino Fundamental tendo em vista o número elevado de crianças que são diagnosticadas e medicadas ao decorrer dessa etapa da escolarização. No momento de realização da coleta, a amostra referente ao município de Maringá contava com 48 escolas municipais, 19.035 alunos matriculados e, ao final dessa coleta, foram considerados 11.672 questionários válidos (questionários respondidos pelos responsáveis) em 45 escolas, o que correspondeu a 61,31% da amostra total.

Por meio da realização da coleta e considerando apenas a quantidade de questionários válidos, a autora pode constatar que: a) 819 crianças faziam uso de medicamento controlado, sendo 608 meninos e 207 meninas; b) os medicamentos mais receitados foram Ritalina e Risperidona; c) a família de medicamentos mais indicados foram os estimulantes, seguidos dos antipsicóticos, anticonvulsivantes, antidepressivos e ansiolíticos; d) dos 23 medicamentos encontrados na coleta, quase 35% deles não eram indicados para crianças nessa faixa etária; e) o transtorno mais diagnosticado foi o TDAH (708 casos), seguido de Transtorno Afetivo Bipolar, Transtorno Opositor Desafiador, Depressão, Transtorno Global do Desenvolvimento (Autismo, Asperger, Rett), entre outros.

Colaço (2016) questionou a forma como muitas vezes essas avaliações diagnósticas são feitas, quase que exclusivamente pelos médicos e em apenas uma sessão. Evidencia-se a necessidade de rever a hegemonia exclusiva dos profissionais da medicina e avançar na direção de uma atuação interdisciplinar e/ou multidisciplinar, já que diversas áreas de conhecimento contribuem para analisar o estágio de desenvolvimento alcançado, as possibilidades de tratamento e o prognóstico esperado para essa criança.

A realização da pesquisa levou a estudiosa a salientar também a necessidade de estreitar os vínculos entre a produção científico-acadêmica e a prática escolar, e que esses vínculos podem ser feitos por meio da formação inicial e continuada de professores.

Além disso, no que se refere à produção de diagnóstico de TDAH, Colaço (2016) ainda frisa a importância de não nos mantermos apenas na aparência do fenômeno, mas entendermos a falta de atenção e o comportamento hiperativo manifestado por essas crianças com base no contexto nos quais estão inseridas. Assim, para a autora, é indispensável que os educadores compreendam a periodização do desenvolvimento infantil, no sentido de propor uma atuação pedagógica que leve em conta esses períodos e possa ser promotora de desenvolvimento.

Cruz (2014) em sua dissertação intitulada “**Fracasso Escolar: uma questão entre o biológico e o educacional**” buscou identificar as concepções dos profissionais da educação sobre o processo de medicalização presente na escola e perceber sua relação com o fracasso escolar. Os sujeitos da pesquisa foram profissionais do primeiro segmento do Ensino Fundamental de duas escolas municipais localizadas no município de Petrópolis – RJ, sendo: 9 professores, 3 diretoras e uma orientadora educacional. Estes foram selecionados por causa do desempenho e das escolas, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de 2011. Assim, foram selecionadas a escola com maior número e menor número de reprovações no IDEB de 2011 do município de Petrópolis – RJ. Ademais, para a coleta de dados, foi adotado o método qualitativo utilizando dos seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas, observações informais no ambiente escolar e diário de campo.

Na escola 1, a pesquisadora entrevistou 3 professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental e as diretoras geral e adjunta da instituição. Na escola 2 foram entrevistados 5 professores, a orientadora pedagógica e a diretora adjunta.

Após a transcrição e leitura prévia das entrevistas, foram criados eixos temáticos com o intuito de possibilitar a análise. Os eixos temáticos foram: 1- Formação acadêmica e experiência profissional, 2- Concepções sobre fracasso escolar e 3- Concepções sobre medicalização.

No eixo “Formação acadêmica e experiência profissional”, Cruz (2014) constatou que todos os professores entrevistados possuem nível superior concluído,

isto porque a prefeitura de Petrópolis realizou em 2022 um convênio com uma faculdade particular da cidade, com a intencionalidade de ofertar a todos os professores em exercício nas escolas da rede municipal uma formação especializada em pedagogia.

Além do mais, observou que todas as professoras que atuavam no 1º, 2º e 3º ano estavam realizando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, programa obrigatório para os profissionais que atuam diretamente com o processo de alfabetização. No entanto, apesar das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, a pesquisadora constatou que poucos profissionais das duas escolas buscam aperfeiçoamento acadêmico por conta própria, realizando apenas aquelas formações que são obrigatórias.

O eixo “Concepções sobre fracasso escolar e o desempenho no IDEB” demonstrou que o fracasso escolar é um fenômeno que depende de uma série de variáveis, internas e externas, que levam à consolidação do fenômeno. A partir das entrevistas realizadas com os professores, estes destacaram como fatores que contribuem para a produção do fracasso escolar a existência de problemas referentes exclusivamente à família que impede ou dificulta o processo de aprendizagem escolar. Na escola 1, esta realidade apareceu mais evidente pelo fato dessa instituição estar inserida em uma comunidade mais pobre, na qual muitos profissionais identificam uma “deficiência cultural” dos pais e estudantes como agravante para o fracasso escolar.

O eixo “Concepções sobre medicalização” demonstrou que todos os profissionais da escola 1, com exceção de uma professora que não quis opinar, defenderam sem ressalvas que a utilização de medicamentos colabora para a melhora do desempenho escolar. No entanto, na escola 2 ocorreu o oposto, somente uma das profissionais defendia o uso de medicamentos controlados como significativos para a melhora do desempenho escolar. As demais profissionais demonstraram em seus depoimentos certa preocupação com a forma indiscriminada como os diagnósticos do TDAH e demais transtornos têm sido realizados.

Enfim, a partir da análise dos eixos temáticos citados, a pesquisadora embora compreenda o fracasso escolar como um fenômeno multifacetado, por meio da realização dessa pesquisa constatou que a concepção dos profissionais da educação pode afetar o desempenho dos estudantes.

Niero (2017) em sua dissertação intitulada **“Diagnóstico e o uso de medicamento controlado em crianças da educação infantil e séries iniciais do**

ensino fundamental: uma análise de um município do interior do Paraná” buscou apresentar uma investigação sobre os diagnósticos e uso de medicamentos controlados em estudantes que frequentam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, em um município do interior do Paraná, a fim de melhor compreender o fenômeno da medicalização, bem como apresentar um contraponto às perspectivas organicistas com respaldo nos princípios da Teoria Histórico-Cultural.

Para a realização de sua pesquisa, a autora realizou um levantamento na plataforma virtual Scielo, utilizando os descritores “Medicalização e Ensino Fundamental”, “TDAH e Escola”, “Medicalização e Escola” e “TDAH e Ensino Fundamental”. A partir do levantamento realizado, Niero (2017) concluiu que as produções científicas analisadas, a maioria de revistas de medicina e saúde, carecem de uma visão crítica às perspectivas deterministas e biologizantes do desenvolvimento, além de evidenciar a forma como este fenômeno está presente no discurso.

No que diz respeito à pesquisa de campo, a autora apresentou um recorte dos resultados do projeto “Retrato da Medicalização da Infância no Estado do Paraná” tendo como base os dados referentes ao município de Paiçandu, analisando os principais diagnósticos apresentados na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, constou quais eram os medicamentos mais prescritos. Por meio da pesquisa de campo, a autora coletou 359 questionários da Educação Infantil e 897 questionários do Ensino Fundamental, totalizando 1.256 questionários.

Por meio da coleta de dados, a pesquisadora constatou o seguinte: 7 crianças cursando a Educação Infantil e 48 crianças cursando o Ensino Fundamental que fazem uso de medicação controlada. Ao analisar os dados apresentados, observou-se que o maior número de crianças diagnosticadas ocorreu ao longo do ciclo inicial de escolarização, sendo que no primeiro ano foram 9 crianças diagnosticadas, 15 crianças no segundo ano e 11 no terceiro ano do Ensino Fundamental. O diagnóstico que mais prevaleceu foi o Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade (40 crianças), o que totalizou aproximadamente 74% dos diagnósticos, uma porcentagem bem superior aos outros.

A coleta de dados também demonstrou que a maior parte das crianças (31 estudantes) fazia uso do medicamento Ritalina. Por fim, Niero (2017) evidencia que a pesquisa possibilitou confirmar a hipótese inicialmente lançada, isto é, de que os problemas no processo de ensino e aprendizagem estão sendo deslocados para a

área da saúde, inclusive da Psicologia. Nesse sentido, é um grande desafio para a Psicologia Escolar e Educacional tratar dos encaminhamentos escolares, compreendendo a forma como o processo de escolarização é realizado.

A autora defende que a queixa escolar não deve ser entendida como um reflexo de problemas emocionais e individuais da criança, mas sim como um substrato das relações escolares. Perante o exposto, Niero (2017) salienta que se faz urgente a revisão do processo de diagnóstico e os instrumentos usados, de maneira a reconhecer o processo de constituição do indivíduo em sua condição de ser humano.

Santos (2015) em sua dissertação intitulada **“Medicalização da educação: sentidos de professoras e de uma psicóloga que atua na área educacional”** buscou investigar os sentidos atribuídos por professoras de uma escola pública de Ensino Fundamental e por uma psicóloga que trabalha na área educacional sobre o processo de patologização e medicalização de crianças. O pesquisador, além desse objetivo, buscou conhecer os aspectos do processo de encaminhamento e avaliação dos estudantes com suspeita de transtornos/problemas de aprendizagem na cidade de Bauru/SP.

Como sujeitos de pesquisa, contou com a participação da professora da sala regular, uma professora da sala de recursos e uma psicóloga que atuava em uma instituição que recebia diversos estudantes para avaliação e acompanhamento. A pesquisa ocorreu tendo como subsídio a Teoria Histórico-Cultural. Os procedimentos usados envolveram entrevistas semiestruturadas, observação participante e registros em diário de campo.

Com relação, à caracterização da pesquisa, esta ocorreu por meio de observação participante, assim a pesquisadora buscou estabelecer as relações existentes entre o encaminhamento dos estudantes e as ações realizadas no cotidiano escolar que corroboraram para a medicalização da educação. Nessa etapa, além de conversa com a coordenadora e com as professoras, o pesquisador pôde acompanhar algumas atividades em sala de aula, desenvolver atividades e dialogar com as crianças diagnosticadas com distúrbio de aprendizagens. As observações ocorreram de abril a novembro de 2014. Nos dois primeiros meses, foram realizadas visitas semanais à escola; nos outros meses, visitas quinzenais. A partir da realização do procedimento de observação participante, foram registrados impressões, experiências e pensamentos do pesquisador em seus diários de campo.

Sobre as entrevistas semiestruturadas, estas foram realizadas com: a) a professora da sala regular que tinha em sua sala de aula alunos que receberam diagnósticos relacionados com “problemas escolares” e que faziam uso de medicamento controlado; b) a professora da sala de recursos, visto que a função desse profissional deve ser fornecer suporte ao professor regular que tem em sua classe alunos com necessidades especiais; e c) a psicóloga responsável por fazer a avaliação e atendimento psicoeducacional, atuante em uma instituição conveniada com a rede pública de Educação que recebia encaminhamentos de alunos com problemas escolares da escola mencionada. É válido destacar, ainda, que o pesquisador realizou a leitura dos prontuários ou pastas escolares dos estudantes medicalizados como mais um recurso para obtenção de informações que pudessem ser relevantes para a pesquisa.

Após a realização da pesquisa, os dados obtidos demonstram que: a) existe uma sistematização sobre o processo de encaminhamento que envolve procedimentos internos à escola que leva ao encaminhamento dos estudantes com queixas escolares para a instituição conveniada do município; b) há uma disparidade entre os diagnósticos relacionados às queixas escolares quando comparados a todos os outros existentes na área de Educação Especial, bem como há diversos diagnósticos inconclusivos na escola ou apontando transtornos não especificados; c) os motivos ressaltados pelas professoras para encaminhamento dos estudantes perpassou os seguintes aspectos: falta de atenção e interesse; comportamento agitado e dificuldades de leitura e escrita pelas crianças; d) as participantes consideraram que a educação familiar contribui para a manifestação do fracasso escolar, principalmente no que se refere à falta de apoio e ao estabelecimento de limites pela família; e) as profissionais entrevistadas consideram também que há situações em que o uso de medicação é necessário para alguns transtornos, como o TDAH, e que isso não tem relação necessariamente com o contexto escolar e as ações educativas realizadas com estudantes, entre outros aspectos.

Santos (2015) ressalta a necessidade de conhecer como os encaminhamentos e diagnósticos são realizados, problematizar os sentidos construídos pelos profissionais envolvidos no processo e analisar criticamente os múltiplos fatores relacionados com a produção das queixas escolares, a fim de se opor às visões reducionistas que acabam por patologizar e culpabilizar os próprios estudantes pelo não aprender na escola.

Além das teses e dissertações apresentadas, é importante destacar que outros dois artigos se mostraram extremamente relevantes para avançar na compreensão de nosso objeto de estudo, intitulados: **“Crianças desatentas ou práticas pedagógicas sem sentido? Relações entre motivo, sentido pessoal e atenção”**, elaborado por Asbahr e Meira (2014) e **“Dispersão da atenção: um problema apenas da criança? Reflexões sobre a organização do ensino”**, elaborado por Sforzi (2019).

O primeiro artigo “Crianças desatentas ou práticas pedagógicas sem sentido? Relações entre motivo, sentido pessoal e atenção” teve como objetivo contribuir para a análise do papel da atividade pedagógica na formação da atenção. Assim, primeiramente, Asbahr e Meira (2014) apresentam o conceito do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade analisando os critérios para a realização do diagnóstico. Enfatizaram que foi a partir da década de 1970 que o tema “dificuldade de atenção” e, mais especificamente, no processo de escolarização, começou a interessar um número maior de pesquisadores.

Conforme as pesquisadoras, após várias alterações na terminologia científica, as dificuldades de atenção e concentração passam a ser “oficialmente” entendidas como manifestação de um distúrbio, agora denominado de TDAH. E como principais instrumentos utilizados para a constatação do distúrbio, são utilizados o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), elaborado pela associação americana de psiquiatria, que enfatiza o distúrbio como um problema “neurobiológico de causas genéticas que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida” (ASBAHR; MEIRA, 2014, p. 100). Além disso, utilizou-se o questionário SNAP-IV, em que constam uma série de descrições de comportamento e/ou características de crianças, as quais o professor ou familiar devem responder a fim de ter um indicativo se criança apresenta supostamente desatenção, hiperatividade e/ou impulsividade.

Para Asbahr e Meira (2014, p. 100-101), “[...] tanto a descrição do transtorno quanto o tipo de sintomas que sustentam o seu diagnóstico revelam a falta de uma análise crítica sobre as relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e o contexto histórico-social que a determina”. As autoras destacam que sem essa reflexão, acaba sendo inevitável que muitas crianças absolutamente normais acabem sendo confundidas como “portadoras de dificuldades de aprendizagem” (ASBAHR; MEIRA, 2014, p. 101).

Com base nessa constatação, as autoras apresentam a lei geral de formação das funções psicológicas superiores, dando destaque à formação da atenção. Com bases nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, Asbahr e Meira (2014, p. 104) destacam que “[...] toda função psicológica superior é, primeiramente, resultado da relação entre as pessoas para depois ser interiorizada, como resultado da ação do próprio indivíduo, transformando-se em um instrumento regulador do comportamento”. Nesse sentido, podemos compreender que todas as funções psicológicas superiores estão atreladas ao desenvolvido da atividade simbólica da criança.

Desse modo, as autoras defendem que a função psicológica superior – a atenção voluntária – não pode ser analisada apenas como uma função puramente biológica, porque a história de seu desenvolvimento está relacionada “[...] ao desenvolvimento cultural humano, ao desenvolvimento da conduta organizada” (ASBAHR; MEIRA, 2014, p. 105). Assim, as autoras analisam o processo de constituição da atenção como função psicológica superior examinando sua relação com a estrutura da atividade pedagógica, além de enfatizarem a “[...] importância da educação e do ensino sistematizado como transmissor dos estímulos-meios externos que irão reorganizar a conduta da criança e a formação de sua atenção” (ASBAHR; MEIRA, 2014, p. 107).

Na sequência, Asbahr e Meira (2014) explicam as relações entre os motivos da atividade, tendo como referência os pressupostos de Leontiev e a formação da atenção. Também apresentam o conceito de ações geradoras de motivos de aprendizagem como uma ferramenta teórica que pode colocar o professor no papel ativo de produtor de motivos que levem os estudantes a desenvolverem funções psicológicas superiores, entre elas a atenção voluntária.

Dessa forma, Asbahr e Meira (2014, p. 110) compreendem que os conceitos de “[...] motivo e de sentido pessoal são fundamentais à educação escolar, pois ampliam a compreensão dos processos de aprendizagem para além de explicações que psicologizam e patologizam os fenômenos educacionais”. Portanto, conforme as autoras, torna-se urgente, no processo de desenvolvimento da atenção voluntária, rever a forma do processo didático organizado, a qualidade das mediações recebidas e instrumentos simbólicos que o sujeito teve em seu percurso de desenvolvimento, além de possibilitar às crianças compreenderem a função social da escola.

Ademais, as autoras apontam para a necessidade de mais investigações sobre a relação entre a atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em um sentido oposto à medicalização do processo educativo.

O segundo texto que se mostrou relevante para avançar na compreensão de nosso objeto de estudo foi o capítulo XII, intitulado “Dispersão da atenção: um problema apenas da criança? Reflexões sobre a organização do ensino”, do livro “O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento”. Nesse capítulo, Sforzi (2019) reflete sobre as possíveis razões que fazem com que estudantes dos segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental sejam supostamente diagnosticados com TDAH.

Assim, ela apresenta a hipótese de que há um maior número de diagnóstico nesse período do processo de escolarização, porque justamente nesse período torna-se mais evidente a não aprendizagem. Tal fato justifica-se pelo fato de a apropriação do sistema alfabético e ortográfico tornar-se fundamental para a realização da maior parte das ações que são propostas em sala.

Dessa forma, o não domínio do sistema alfabético e ortográfico leva também ao mau desempenho em todas as demais áreas de conhecimento, o que por sua vez afeta a autoestima da criança e a manifestação dos comportamentos adversos considerados “inadequados” e que acabam se assemelhando a sintomas de um possível distúrbio.

Sforzi (2019) destaca que a interpretação que comumente feita é a de que seriam esses comportamentos desatentos e agitados que levariam a não aprendizagem da criança. Dessa forma, diante da manifestação do comportamento da criança, bastaria a utilização de uma disciplina rígida e, na insuficiência desta, seria necessária a avaliação dos especialistas e o uso de medicação a fim de conseguir obter “comportamentos adequados” aos rituais da sala de aula.

Conforme Sforzi (2019, p. 317), não basta olhar apenas para a criança e seu comportamento. É preciso também voltar o olhar para as condições sociais de seu desenvolvimento, em especial “[...] aquelas que propiciam ou deveriam propiciar o desenvolvimento da atenção voluntária e da sua capacidade de leitor e de escritor, elementos que estão em jogo nesse período escolar”. Assim, a autora aponta que muitas vezes quando se discute a necessidade de refletir sobre os fatores sociais que levam à manifestação de um suposto distúrbio, normalmente se discute como

condições sociais a relação da criança com sua família, a cultura contemporânea e outros aspectos externos à escola.

No entanto, a pesquisadora sugere que entre as condições sociais é preciso também analisar a cultura escolar e os modos de organizar o ensino, pois são observações indispensáveis que poderão nos indicar outros caminhos para o enfrentamento do número acentuado de crianças que são patologizadas e medicalizadas durante os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para Sforzi (2019) é preciso rever a maneira de ensinar a ler e escrever, que nas últimas décadas, tornou-se mais difusa. Essa revisão não é apenas em uma tarefa exclusiva dos professores, mas também convém a revisão de políticas públicas de formação docente e elaboração de material didático, já que, na maioria dos municípios e escolas, não são os professores que definem os conteúdos e atividades para alfabetizar, mas seguem as orientações recebidas em nível nacional.

A pesquisadora sugere algumas ações docentes que podem ser realizadas com os estudantes que não estão conseguindo acompanhar o processo de escolarização e que, por isso, apresentam uma tendência à desatenção e agitação, tais como: “[...] tornar o conteúdo mais explícito, orientar a atenção para os aspectos essenciais da atividade selecionada; organizar o tempo, de modo que os conteúdos essenciais não sejam trabalhados ao final de uma rotina de exploração textual [...]” (SFORZI, 2019, p. 348). Além do mais, a autora destaca a necessidade de retornar ao ponto do processo de alfabetização que a criança deixou de acompanhar para poder trabalhar com ela progressivamente os conceitos que ainda não foram apropriados.

Assim, diante do aumento de crianças medicadas por TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a autora destaca que é preciso rever o conteúdo e a forma de ensinar a ler e escrever, o que não é uma tarefa exclusiva do professor, mas implica a revisão de políticas públicas de formação docente e a elaboração de material didático.

Desse modo, após a leitura na íntegra das obras expostas anteriormente, percebemos uma tendência na maior parte dessas produções de destacarem como o diagnóstico tem servido para justificar os ritmos diferenciados de aprendizagem e os comportamentos impróprios manifestados pelos estudantes, além de também demonstrarem que o diagnóstico é legitimado por uma visão inatista, ambientalista e interacionista do desenvolvimento.

Ademais, em muitas das produções analisadas foi observada a ênfase em não se manter apenas na aparência do fenômeno, ou seja, tais pesquisas apontam que é preciso entender a falta de atenção e o comportamento hiperativo manifestado pelos estudantes com base no contexto nos quais estão inseridos. Isto implica também na necessidade de analisar a cultura escolar e os modos de organizar o ensino a fim de que esses estudantes venham a desenvolver sua atenção voluntária e o autodomínio da conduta. Desse modo, em algumas dessas produções, percebemos a ênfase na importância da educação e do ensino sistematizado para a formação das funções psicológicas superiores, em especial, da atenção voluntária, rompendo, assim, com a visão biologizante acerca do desenvolvimento humano que leva à medicalização/patologização do processo educativo.

Após a realização da síntese das produções existentes que tinham relação com o nosso objeto de estudo, pudemos não apenas conhecer melhor o fenômeno estudado, como também delimitar o problema a ser pesquisado.

Portanto, com o intuito de ir além dos resultados das pesquisas analisadas e reconhecendo a necessidade de termos mais trabalhos que investiguem o que existe por trás da forma como esses diagnósticos são feitos, foi o que nos permitiu sistematizar a pergunta norteadora da nossa investigação, que como já afirmamos anteriormente é: De que modo a escola identifica, avalia e encaminha para os especialistas da saúde as crianças que não acompanham o processo de escolarização. E quais são as ações realizadas com essas crianças após a realização do diagnóstico? Optamos por analisar também o que é realizado após o diagnóstico, tendo em vista que a tendência das produções acadêmicas encontradas na revisão de literatura é questionar a forma como os diagnósticos são feitos.

Não foi objeto de estudo de nenhuma dessas pesquisas necessariamente compreender de modo minucioso como ocorre todo esse processo de identificação da queixa escolar ao diagnóstico, bem como quais são as ações realizadas pela escola após o diagnóstico, o que justifica a realização da presente pesquisa.

Todavia, antes de investigarmos como a escola identifica, avalia e encaminha para o setor de saúde crianças que não acompanham o processo de escolarização, a fim de compreender a relação entre a medicalização/patologização e o trabalho pedagógico, é necessário buscar desvelar as bases que fundamentam tais práticas de encaminhamento dos estudantes para os profissionais da saúde. Considerando, que como afirmado nas produções acadêmicas sobre o tema constatamos que tanto

o discurso acerca do fracasso escolar de estudantes, quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas estão amparadas em concepções de desenvolvimento humano que corroboram para a medicalização/patologização como saída para os problemas encontrados ao decorrer do processo de escolarização (BONADIO, 2019; RIBEIRO, 2015; COLAÇO, 2016; NIERO, 2017; SANTOS, 2015; ASBAHR; MEIRA, 2014; SFORNI, 2019).

Por isso, consideramos que para chegarmos à compreensão das formas de superação da medicalização/patologização do processo educativo, é fundamental ir à raiz das concepções de desenvolvimento e aprendizagem, compreendendo tanto aquelas que exaltam a primazia do desenvolvimento em detrimento do processo de ensino e aprendizagem, como aquelas que compreendem o desenvolvimento como resultante dos processos de ensino e aprendizagem.

Razão pela qual, também abordaremos na próxima seção a concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento própria da Teoria Histórico-Cultural que se contrapõe à visão biologizante e à desconsideração da importância do papel da educação e do ensino para o desenvolvimento humano e formação das funções psicológicas superiores, em especial, da atenção voluntária. Assim, com base nesse arcabouço teórico, apresentamos alguns conceitos dessa teoria que nos ajudam a compreender melhor o fenômeno estudado, assim como buscar estratégias para superar a medicalização/patologização do processo educativo, como explicitaremos na próxima seção.

3. CONCEPÇÕES DE ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NAS TEÓRIAS PSICOLÓGICAS

“Tuas ideias não correspondem aos fatos. / Não, o tempo não para. / Eu vejo o futuro repetir o passado. / Eu vejo um museu de grandes novidades” (O tempo não para – Cazuzza)

Como pudemos observar ao longo deste trabalho, as hipóteses de patologias que buscam justificar o fracasso escolar dos estudantes não é algo recente. E nessa trajetória, como destacam Moysés e Collares (2012, p. 110), sempre que o questionamento assumiu um nível crítico, acabou havendo “[...] a transmutação da hipótese vigente para uma nova, diferente e absolutamente igual” como diria Cazuzza “era o futuro (ou presente) repetindo o passado, e inaugurando um museu de grandes novidades”.

Como expusemos anteriormente, ao decorrer da primeira seção, a crítica à medicalização/patologização da vida tem sido evidenciada por várias pesquisas – destacando-se os estudos desenvolvidos por Moysés e Collares (1992; 2012); Franco, Tuleski e Mendonça (2020); Asbahr e Meira (2014); Suzuki e Leonardo (2016); Leite (2010); Isfran; Ladeira e Faria (2020); Facci e Ribeiro (2012), Eidt (2004), Sforini (2019); Colaço (2016); Bonadio (2013); Ribeiro (2015), Ribeiro (2015), entre outros. Esses teóricos têm realizado estudos que os levam a se posicionar contrariamente à medicalização/patologização da vida¹⁴ e ao uso crescente de medicamentos, que envolvem tanto a sociedade em geral, quanto, em particular, são evidenciados no campo educativo.

Ao tratarmos sobre as questões pertinentes à medicalização/patologização do processo educativo que tem sido incorporada ao discurso escolar, não podemos deixar de reconhecer que tais concepções são fortemente embasadas por teorias psicológicas sobre o desenvolvimento e aprendizagem¹⁵ que fundamentam o próprio

¹⁴ Conforme Moysés e Collares (2012, p. 108), a medicalização/patologização da vida surge quando a vida se torna patologizada e medicalizada pelo sistema médico, ou melhor dizendo, quando a medicina se apropria “[...] dos saberes e da própria vida das pessoas e, apresentando-se como competente para solucionar todo e qualquer problema” que surge, muitas vezes, em decorrência de questões sociais.

¹⁵ É importante destacar que nesse trabalho, sempre que estivermos nos referindo a concepções hegemônicas, isto é, que concebem as relações entre a maturação e o desenvolvimento, utilizamos a ordem dos termos: desenvolvimento e aprendizagem. Tal afirmação justifica-se por tais teorias, apesar de suas particularidades e especificidades, retornam ao mesmo ponto, ou seja, destacam o papel imprescindível da maturação para o processo de aprendizagem (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013).

discurso hegemônico (BONADIO, 2013; RIBEIRO, 2015; COLAÇO, 2016; NIERO, 2017; SANTOS, 2015; ASBAHR; MEIRA, 2014; SFORNI, 2019). É muito comum escutarmos alguns educadores e psicólogos dizendo que determinado estudante é imaturo, infantil ou limítrofe, ou ainda, que apresenta uma idade mental inferior à cronológica.

Os profissionais, tanto da área da saúde quanto da educação, ao alegarem que um estudante específico não aprende porque é imaturo ou infantil, buscam respaldo em teorias psicológicas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, as quais foram estudadas ao longo da sua formação e que, também, estão presentes nos documentos oficiais orientadores da prática pedagógica. No que diz respeito ao campo educacional, entender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é algo indispensável para a prática pedagógica, já que permite reconhecer a relação entre essa prática e o desenvolvimento que ela propicia ou deixa de propiciar, conforme organiza o ensino (como ensinar e para quem ensinar)

As concepções de desenvolvimento, mediante as suas explicações sobre como o ser humano se desenvolve, delineiam as possibilidades de ensino e de aprendizagem, isto é, concebem se esses processos podem ou não intervir nesse desenvolvimento e – sobretudo – como poderão intervir nele.

Desse modo, na maioria das vezes, não explicitamente, as práticas pedagógicas que ocorrem no interior das salas de aulas estão respaldadas por uma ou mais concepções de desenvolvimento humano, ou seja, apresentam como cerne alguma explicação sobre as possibilidades de vir a tornar-se humano, e é por isso que estas teorias implicam na formação do próprio homem (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013).

Ao tratarmos dessa temática, não podemos deixar de mencionar os estudos realizados por Vigotski (2010), tendo em vista que ele foi um importante teórico que se empenhou em analisar as concepções de desenvolvimento e aprendizagem¹⁶ difundidas por algumas teorias psicológicas da sua época e seus possíveis desencadeamentos para a prática pedagógica.

¹⁶ A opção pela utilização dos termos desenvolvimento e aprendizagem deve-se ao fato destas concepções não conceberem o papel fundamental do ensino para promover aprendizagens que geram desenvolvimento. Portanto, embora tais concepções busquem compreender como ocorre o desenvolvimento e até mencionem a aprendizagem, isso não significa que estas concebiam o papel de destaque do ensino para a aprendizagem, e desta para o desenvolvimento. Na continuidade dessa seção, abordaremos mais detalhadamente essa questão.

O autor, em seus estudos sobre esse fenômeno, identificou três concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem, como: 1) processos independentes; 2) processos idênticos; e 3) processos diferentes e relacionados. Ao criticar e discordar dessas concepções, Vigotski¹⁷ propõe uma nova forma de compreender a relação intrínseca entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento ancorada no materialismo histórico-dialético e nos fundamentos (no que atualmente constitui-se) da Teoria Histórico-Cultural.

Além disso, nessa seção, também explanaremos sobre como se constituem as funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores, dando destaque para a formação da atenção voluntária. A ênfase no desenvolvimento da atenção voluntária justifica-se por supostos problemas relacionados à atenção de estudantes que têm sido compreendidos como desajustes do organismo do sujeito. Ou seja, o fenômeno da desatenção na escola e a lógica por trás da realização dos diagnósticos de distúrbios de aprendizagem desconsidera a origem social do psiquismo e o papel dos signos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial, a função de atenção voluntária.

3.1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM PARA AS CORRENTES PSICOLÓGICAS INATISTA, AMBIENTALISTA E INTERACIONISTA

“As folhas verdes vão surgir. / Aquelas bem sequinhas pouco a pouco vão cair. / As frutas novas vão surgir. / As doces e azedinhas logo, logo estão aí.” (Planta Bambolê – Palavra Cantada)

¹⁷ É importante destacar que para a elaboração dessa seção, realizamos o estudo dos seguintes capítulos e obras: 1) O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar, da obra *Psicologia Pedagógica* (2010); e *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*, da obra *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, de autoria de Vigotski, Luria e Leontiev (2010). Ao consultarmos essas obras, observamos diferenças nas traduções sendo a palavra *obutchénie* traduzida ora como ensino, ora como aprendizagem. É importante problematizarmos as traduções realizadas acerca desse termo, pois conforme os estudos de Prestes (2010), nenhuma das palavras utilizadas traduz adequadamente o termo russo, uma vez que ele parece implicar ao processo de ensino e aprendizagem envolvidos no processo de escolarização. Por isso, conforme Prestes (2010, p. 188), ao se traduzir o termo *obutchénie* é fundamental enfatizar o seu caráter de atividade, de acordo com o sentido proposto por Marx, ou seja, como uma “[...] atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana”.

Antes de tratarmos das concepções de desenvolvimento e aprendizagem expostas por Vigotski, é preciso reportar ao histórico da filosofia e da psicologia, visto que as correntes de pensamentos filosóficos embasaram as teorias psicológicas, que por sua vez nortearam as correntes pedagógicas. Portanto, não temos como abordar as concepções acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem sem compreendermos as correntes filosóficas **racionalismo, empirismo e apriorismo**.

É importante frisar que a questão central discutida por racionalistas e empiristas era: o conhecimento advém da experiência ou da racionalidade? Buscando conciliar tanto o pensamento de filósofos racionalistas quanto empiristas, foi criada uma terceira concepção denominada apriorista que aponta a importância tanto da experiência quanto da racionalidade para obtenção e organização do conhecimento.

O **racionalismo** tem seu termo derivado do latim, *ratio*, que significa razão. Racionalismo compreende a doutrina que concede exacerbada confiança à razão humana como recurso capaz de conhecer a verdade. Como um dos principais filósofos racionalistas podemos citar René Descartes (1596 – 1650), que acreditava que não deveríamos nos deixar persuadir a não ser pela evidência de nossa razão. Descartes defendia essa ideia por ter a compreensão de que a experiência sensorial seria uma fonte infundável de erros e confusões, na qual não se poderia confiar.

Para os filósofos racionalistas, apenas a razão humana articulada com os princípios lógicos poderia permitir aos seres humanos chegarem ao conhecimento verdadeiro, apto a ser universalmente aceito. É válido mencionar que esses princípios lógicos fundamentais seriam inatos, ou seja, já estavam na mente dos homens no momento do nascimento. As ideias inatistas sobre o processo de conhecimento estão presentes nos estudos de Platão (na antiguidade), Santo Agostinho (na idade média) e Descartes (na Idade moderna). Outro pensador que contribuiu para o racionalismo foi Hegel, que elaborou um sistema filosófico para ter como respaldo na hora de buscar respostas para os questionamentos formulados, isto é, tentando reconciliar a filosofia com a realidade. Para Hegel, são as ideias que fazem as coisas mudarem e se transformarem. Por isso, comumente esse teórico é identificado também como um importante filósofo **idealista**¹⁸.

¹⁸ Ao propor que a materialidade e as relações de produção influenciam o desenvolvimento da consciência, Marx fica conhecido como o teórico que inverte a lógica proposta de Hegel e funda o materialismo dialético. Portanto, o real seria a vida material (materialismo dialético) e não mais o pensamento (idealismo dialético).

A corrente de pensamento denominada **empirismo** originou-se do termo grego *empeiria*, que significa experiência. Uma das principais defesas dos filósofos empiristas é de que as nossas ideias surgiriam em decorrência da experiência provida pelos nossos órgãos do sentido (visão, audição, olfato, paladar e tato).

Como um exemplo de filósofo empirista, podemos citar John Locke (1632 – 1704), que afirmava que nada surgiria à mente sem ter antes passado pelos órgãos dos sentidos. Para Locke a mente das pessoas seria como uma espécie de *tábula rasa*, sem conhecimento algum, e apenas mediante a experiência é que as pessoas conseguiriam desenvolver qualquer ideia. Entre os principais representantes do empirismo, temos Aristóteles, São Tomás de Aquino, Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke e David Hume.

A terceira corrente de pensamento buscou conciliar as visões das duas correntes filosóficas anteriores dando origem ao **apriorismo**, formulado por Immanuel Kant (1724 – 1804). Para Kant, todo o conhecimento começaria com a experiência, mas que a experiência por ela mesma não nos daria subsídio para obter conhecimento, uma vez que era necessária uma organização dos dados dessa experiência por parte do sujeito. Este filósofo empenhou-se em entender como o sujeito se desenvolvia antes de qualquer experiência.

Com base nessa corrente filosófica, o ser humano possui faculdades e estruturas específicas que não apenas viabilizam a experiência, mas que também determinam o conhecimento. Nesse sentido, Kant acreditava que a experiência forneceria a matéria do conhecimento, enquanto a razão organizaria essa matéria em conformidade com as estruturas existentes a **priori** no pensamento, por isso o nome apriorismo. Isso significa que o sujeito acaba sendo o ponto nodal do processo de conhecer e não o objeto (COTRIM; FERNANDES, 2016).

Inicialmente, atrelada à área de filosofia, coube à psicologia o estudo da alma. No entanto, a partir do século XIX, para alcançar o status de ciência, a psicologia precisou se desvincular da filosofia, atraindo a atenção de inúmeros estudiosos para adequação aos novos padrões de conhecimento. O requisito básico era que essas teorias se adequassem aos critérios da metodologia científica, daí o nome psicologia

científica¹⁹. As primeiras teorias psicológicas desenvolvidas, na medida do possível, buscaram atingir tais critérios (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

Embora a psicologia científica tenha sido criada na Alemanha, foi nos Estados Unidos que ela encontrou um contexto favorável para sua rápida propagação, resultado direto do grande avanço econômico que permitiu aos Estados Unidos assumir uma posição de vanguarda no sistema capitalista. É justamente nos Estados Unidos que surgiram as primeiras escolas psicológicas denominadas de Estruturalismo²⁰, Funcionalismo²¹ e o Associacionismo²².

Posteriormente, essa psicologia científica que era constituída por essas três abordagens foi substituída por novas teorias desenvolvidas no século XX, tais como: Behaviorismo²³, *Gestalt*²⁴ e Psicanálise²⁵. Outras duas abordagens que foram amplamente divulgadas no campo da educação assim definem-se: Epistemologia Genética e Teoria Histórico-Cultural (proposta por Vigotski).

Quadro 3 - As principais correntes psicológicas desenvolvidas no final do século XIX e no início do século XX

Escolas psicológicas	Principais representantes	Locais
Estruturalismo	Wundt (1832-1920); Titchener (1867-1927).	Alemanha
Funcionalismo	James (1842-1910), Dewey (1859-1952).	Estados Unidos
Associacionismo	Thorndike (1874-1949)	Estados Unidos
Reflexologia/Behaviorismo	Pavlov (1849-1936); Watson (1878-1958); Skinner (1904-1990).	Pavlov/Ex- União Soviética; Watson e Skinner/Estados Unidos

¹⁹ Ao final do século XX, na Alemanha foi criada a psicologia científica (ou moderna) desenvolvida por Wundt, Weber e Fechner. Também estiveram envolvidos os psicólogos Titchner e William James, que deram origem à corrente psicológica estruturalista (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

²⁰ O estruturalismo foi uma corrente psicológica voltada ao estudo da compreensão dos aspectos estruturais da consciência. Os principais representantes da corrente psicológica estruturalista foram Wundt e Titchner (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

²¹ Considerada a primeira corrente psicológica americana, os psicólogos funcionalistas elegeram como objeto de especulação o funcionamento da consciência, na medida em que o homem a utiliza para adaptar-se ao meio (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

²² O principal representante do Associacionismo foi Thorndike e essa corrente recebeu este nome justamente por compreender que a aprendizagem ocorreria por meio de um processo de associação das ideias, partindo das mais simples para as mais complexas (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

²³ O Behaviorismo é a corrente psicológica criada por Watson, o qual buscou compreender o fato psicológico, de modo concreto, mediante a noção de comportamento (Behavior) (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

²⁴ A *Gestalt* tem como principais representantes Koffka, Wertheimer e Kohler. Para a Gestalt, é necessário que antes de se compreender as partes, se compreenda o todo. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

²⁵ Foi desenvolvida na Áustria a partir dos estudos de Freud, que postulou como objeto de especulação o inconsciente, rompendo com o paradigma da tradição que enfatizava a psicologia como ciência da consciência e da razão estruturalista (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

Psicanálise	Freud (1886-1939), Jung (1875-1961).	Áustria
Psicologia da Forma ou <i>Gestalt</i>	Wertheimer (1880-1943); Koffka (1886-1941); Kohler (1887-1967)	Wertheimer/Estados Unidos; Koffka e Kohler/Alemanha
Epistemologia Genética	Piaget (1896-1980)	Suíça
Psicologia Histórico-Cultural	Vigotski (1896-1934); Leontiev (1903-1979); Luria (1902-1977)	Ex-União Soviética (atual Rússia)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

As teorias psicológicas citadas anteriormente foram estudadas por Vigotski e são trazidas em suas obras, visto que seu principal objetivo foi o de consolidar uma “nova psicologia” em detrimento da “velha psicologia”. Ele buscava uma psicologia que superasse a dicotomia entre corpo e mente, trazendo o método proposto por Marx e Engels. Ao opor-se “[...] aos estudiosos de sua época, ele procura demonstrar os elementos da crítica e da análise das teorias existentes para construir uma nova psicologia” (TULESKI, 2008, p. 81).

Ao longo de seus estudos, Vigotski deixa explícito que, ao analisar as teorias psicológicas de sua época, ele não tem apenas a intenção de realizar críticas a esse ou aquele teórico específico, mas sim deseja explicitar as tendências objetivas que conduzem os pressupostos científicos.

Antes de adentrarmos aos estudos de Vigotski sobre as teorias acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem em sua época, é preciso compreender que durante muitos anos o papel da relação entre fatores internos e externos no desenvolvimento não era considerado. Ora observaremos em algumas teorias a ênfase nos fatores internos; ora a ênfase nos fatores externos no desenvolvimento. Assim, tanto filósofos quanto cientistas criaram teorias ou concepções sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem que denominamos de concepção inatista (ancorada nos princípios do racionalismo e idealismo), concepção ambientalista (ancorada nos princípios empiristas) e interacionista (ancorada nos princípios apriorista).

Para a concepção inatista, o desenvolvimento do homem está desarticulado do meio. Desta forma, as condições para a aprendizagem são dadas pelo aparato biológico, isto é, o sujeito já se encontra pronto e as ideias ocorreriam antes da experiência. A cultura, o meio em que vive e as relações que são estabelecidas durante a vida não interfeririam na capacidade de aprendizagem, mas o desenvolvimento sim. Desse modo, para aprender, o estudante precisa estar maduro,

pronto e apto – cabendo à educação apenas acompanhar ou aprimorar aquilo que o estudante já desenvolveu. Nessa concepção, o professor tem um papel passivo ao apenas ter a função de trazer à tona o amadurecimento (ou a predisposição), auxiliando o estudante a organizar o conhecimento que foi despertado. O papel da educação e do ensino fica reduzido a apenas acompanhar o processo de desenvolvimento espontâneo do sujeito (ALMEIDA; VALEIRÃO, 2015).

A concepção ambientalista foi fortemente elaborada tendo como respaldo os princípios do empirismo, teoria filosófica que enfatiza a experiência sensível para obtenção do conhecimento. Para a concepção ambientalista, a influência do ambiente é de suma importância para o desenvolvimento humano, uma vez que as características humanas advêm das condições do meio em que se encontra. Assim, os estímulos ofertados pelo ambiente são decisivos para o aparecimento e manutenção de determinados tipos de comportamento. Nessa concepção, o estudante é tomado como uma espécie de tábula rasa e o professor como detentor do conhecimento. Assim, cabe ao estudante repetir, quantas vezes forem necessárias até fixar em sua mente, o que é ensinado pelo professor (ALMEIDA; VALEIRÃO, 2015).

Para a concepção interacionista²⁶, que tem como principal percussor Piaget, a criança constrói o conhecimento com base na sua interação com o meio. Por meio dessa interação, dos fatores internos (aspectos maturacionais) e fatores externos (influência do ambiente), o organismo e meio exercem uma ação recíproca sobre o indivíduo. Para a concepção interacionista, as experiências antecedentes servem de subsídio para as novas construções que dependem, sobretudo, também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente em uma situação específica.

²⁶ De acordo com Tuleski (2008), muitas publicações de artigos e livros se propõem a fazer comparações entre as teorias desenvolvidas por Piaget e Vigotski, utilizando-se de termos como “concepção interacionista” e “concepção sociointeracionista”, termos estes que conforme a autora, nunca foram utilizados por Vigotski e seus colaboradores. A referida autora comenta que tal classificação desassocia toda a obra de Vigotski do sentido marxista de relações de produção – sendo transformadas em interações sociais, o que, frequentemente, obtém a conotação de relações interpessoais ou grupais. A aproximação entre Piaget e Vigotski, desconsidera a base filosófica ou, dito de outra forma, “[...] o método que os guiou na análise dos fenômenos psicológicos”. E também recorreremos às palavras de Duarte (1996) para enfatizar que “[...] o interacionismo é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social (DUARTE, 1996, p. 27).

Quadro 4 - Concepções psicológicas sobre o desenvolvimento humano

Concepções	Concepção Inatista	Concepção Ambientalista	Concepção Interacionista	Concepção Dialética
Correntes Filosóficas	Racionalismo e Idealismo.	Empirismo	Apriorismo	Materialismo Histórico-Dialético
Principais representantes correntes filosóficas	Sócrates; Platão, Hegel e Descartes.	Aristóteles, Tomás de Aquino, John Locke e David Hume.	Emmanuel Kant.	Karl Marx.
Correntes psicológicas	Estruturalismo; Funcionalismo.	Associacionismo e demais teorias behavioristas (comportamentais).	Epistemologia Genética	Teoria Histórico-Cultural
Principais representantes das correntes psicológicas	Wundt; Titchener, James.	Thorndike; Pavlov; Watson; Skinner etc.	Piaget.	Vigotski, Luria, Leontiev e demais colaboradores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Mesmo Vigotski tendo muitas análises acerca das teorias psicológicas, nosso enfoque aqui será tratar justamente sobre as concepções de desenvolvimento e aprendizagem presentes em algumas das teorias psicológicas de sua época, bem como suas possíveis implicações para o campo educacional. O intuito do autor foi o de propor uma psicologia sobretudo histórica que superasse as teorias inatistas, ambientalistas e interacionistas. Além disso, buscamos também evidenciar como de forma implícita essas concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem estão presentes até hoje no contexto escolar sendo utilizadas para justificar a medicalização/patologização do processo educativo.

Conforme Vigotski (2010), no que se refere à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na infância, podem ser agrupadas três concepções fundamentais: 1) desenvolvimento e aprendizagem como processos independentes; 2) desenvolvimento e aprendizagem como processos idênticos; e 3) desenvolvimento e aprendizagem como processos diferentes e relacionados – as quais examinaremos separadamente para ter um melhor entendimento de seus conceitos básicos.

A primeira concepção **desenvolvimento e aprendizagem como processos independentes**, apontada por Vigotski (2010), tem como principal representante o psicólogo e biólogo suíço Jean Piaget²⁷. Para essa perspectiva, o sujeito constrói o

²⁷ Embora Piaget tenha proposto suas ideias na década de 1930, sua teoria ganhou destaque no Brasil a partir da década de 1980, quando sua ex-aluna, a psicóloga Emília Ferreiro, partindo dos estudos de seu mestre, procuraria entender o processo de desenvolvimento da leitura e escrita das crianças,

conhecimento conforme se adapta à realidade. Assim, ao nascer, as crianças seriam apenas dotadas de alguns reflexos, isto é, não nascem com capacidades mentais prontas. Contudo, como todo o organismo vivo, elas deveriam passar por dois processos essenciais: assimilação (adaptação ao ambiente) e acomodação (organização das experiências) que, por sua vez, acarretaria um processo interno de compensação e regulação nominado de equilíbrio (AITA et al., 2015).

É preciso lembrar que, naquela época, as teorias associacionistas e empiristas enfatizavam o papel da experiência com os estímulos do ambiente. Sem deixar de reconhecer este papel, Piaget assentou, em sua obra, a **existência de uma organização própria dos sujeitos da experiência sensível**, organização que submete os estímulos do meio à atividade interna do sujeito (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 165, grifos nossos).

Por meio de seus estudos, Piaget demonstrou que existem diversas formas de se comportar diante do mundo, específicas de cada faixa etária. Há sempre uma assimilação progressiva do meio ambiente, que leva a uma acomodação das estruturas mentais frente a este novo dado estabelecido pelo mundo exterior (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

Conforme os estudos de Palangana (2001), o modelo teórico proposto por Piaget pode ser classificado por ter como base um princípio interacionista, visto que o estudioso acreditava que o conhecimento surgiria a partir da interação entre sujeito e objeto. **O processo de construção do conhecimento é desencadeado pela ação do sujeito por meio de seus mecanismos de adaptação e organização.**

É importante comentar que nessa dinâmica interativa, Piaget considera que o sujeito do conhecimento exerce primazia sobre o objeto a ser conhecido, posto que esse já detém as condições básicas necessárias para que o desenvolvimento ocorra, sejam elas a maturação biológica e os mecanismos de adaptação e organização. Segundo Palangana (2001, p. 84), “[...] **é principalmente através da ação do sujeito individual (e não do meio sobre ele) que o conhecimento se estrutura**”.

O sujeito dotado de estruturas biológicas herdaria uma espécie de funcionamento, ou melhor, uma maneira de interagir com o ambiente que permitiria construir um conjunto de significados. Ademais, conforme essa concepção, a

colocando o nome construtivismo em sua teoria. A partir da década de 1980, as escolas brasileiras passaram a adotar os princípios construtivista em sala de aula, mudando a forma de alfabetizar.

aprendizagem ocorre como um processo exterior ao desenvolvimento da criança, assim **cabe à aprendizagem se adaptar ao processo de desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e mudar a sua direção** (VIGOTKI, 2010).

Para essa concepção, **a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento**, isto é, como se o desenvolvimento tivesse que atingir certa etapa para que a aprendizagem viesse posteriormente e, por isso, a inteligência seria entendida como uma característica universal aos homens e aos seres vivos, garantindo a adaptação em relação ao meio (AITA et al, 2015, p. 177).

Conforme Moraes (2008), com base nesta concepção, a aprendizagem está atrelada ao surgimento de novas estruturas e do aperfeiçoamento das estruturas que já existem. Isto quer dizer que **a aprendizagem não influencia o desenvolvimento, pois as formas superiores de pensamento seriam desenvolvidas mesmo que a criança não estivesse inserida no processo de escolarização.**

Esta forma de conceber a aprendizagem e o desenvolvimento como processos separados implica que o conteúdo que a criança aprendeu não possibilita uma mudança no seu desenvolvimento intelectual. Com isso, **a importância do ensino fica diminuída, colocando em xeque a função social da educação escolar**, visto que essa concepção considera o desenvolvimento no seu aspecto natural, ou seja, todo o ser humano é capaz de alcançá-lo e **o processo pedagógico deve se adaptar ao desenvolvimento psíquico da criança**. Esta abordagem desvaloriza as práticas educativas, podendo até serem dispensadas (MORAES, 2008, p. 55).

Amplamente difundida no meio educacional, essa concepção contribui para o entendimento de que o desenvolvimento ocorre de forma independente do processo de ensino e aprendizagem que acontece no contexto escolar.

O primeiro grupo de soluções proposto na história da ciência tem como centro a tese sobre a *independência dos processos do desenvolvimento infantil em face dos processos de ensino*. Nessas teorias o ensino é visto como processo puramente externo, que deve ser combinado de uma forma ou de outra com a marcha do desenvolvimento da criança, mas, em si, não participa ativamente desse desenvolvimento, nada modifica nele e aproveita mais as conquistas do desenvolvimento que desloca a marcha e modifica a sua orientação (VIGOTSKI, 2010, p. 466).

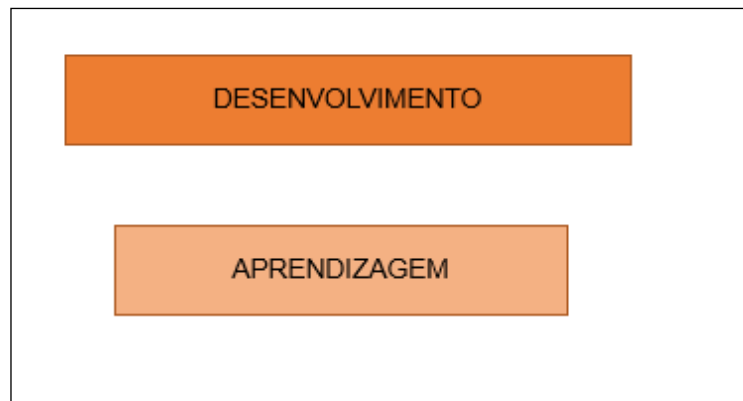
Diante do exposto, o desenvolvimento deve alcançar uma determinada etapa, esperar o amadurecimento de determinadas funções antes da escola exigir que a criança aprenda hábitos e conhecimentos específicos. O curso do desenvolvimento sempre antecede a aprendizagem, bastando a este apenas se adaptar e segui-lo. Dessa forma, essa concepção não coloca em evidência a importância que o processo de ensino e aprendizagem tem para a maturação das funções que podem ser ativadas em seu curso.

Costuma-se dizer com muita frequência que a tarefa da educação com relação aos processos de aprendizagem consiste em estabelecer em que medida desenvolveram-se na criança aquelas funções, aqueles modos de atividade e faculdades intelectuais que são indispensáveis para assimilar certos campos do conhecimento e adquirir certas habilidades. Supõe-se que para aprender aritmética a criança necessite de uma memória bastante desenvolvida, de atenção, pensamento etc. **A tarefa pedagogo consiste em estabelecer o quanto essa função amadureceu para que a aprendizagem de aritmética seja possível** (VIGOTSKI, 2010, p. 467-468, grifo nossos).

Com base nessa compreensão, observamos uma total independência entre desenvolvimento e aprendizagem, bem como parte do princípio de que existe uma independência entre esses processos e o ensino escolar. Nesse sentido, o desenvolvimento deve concluir certas etapas e esperar que determinadas funções amadureçam antes que a escola trabalhe alguns conteúdos específicos. A aprendizagem deve sempre seguir a reboque do desenvolvimento. Para Vigotski (2010), essa perspectiva deixa de considerar o papel imprescindível que a aprendizagem exerce para o desenvolvimento daquelas funções que são dinamizadas pelo processo de ensino e aprendizagem. Com base nessa concepção, “[...] o desenvolvimento deve concluir certos círculos de leis, determinadas funções devem amadurecer antes que a escola passe a lecionar determinados conhecimentos à criança” (VIGOTSKI, 2010, p.468).

A seguir, demonstramos um esquema que apresenta a primeira concepção que mostra o desenvolvimento e a aprendizagem como processos independentes.

Figura 1 - Desenvolvimento e aprendizagem como processos independentes



Fonte: Elaborado pela autora tendo como base os estudos de Vigotski (2010).

A **segunda concepção** sobre desenvolvimento e aprendizagem, analisada por Vigotski (2010), apresenta uma tese totalmente oposta à concepção anterior, ou seja, afirma que a **aprendizagem é desenvolvimento**. Embora em um primeiro momento essa concepção aparente ser mais avançada que a anterior, por considerar a influência da aprendizagem para o curso de desenvolvimento, ao se fazer um exame mais aprimorado deste segundo grupo, observamos que, apesar de sua aparente contradição, as duas concepções se assemelham muito e têm alguns conceitos fundamentais em comum.

Um representante desse segundo grupo foi Willian James²⁸, o qual acreditava que a educação poderia ser definida como a organização de hábitos de comportamento e inclinações para a ocorrência de uma ação.

Há pouco tempo observa-se entre nós um poderoso renascimento dessa teoria essencialmente velha, com base na reflexologia. A fórmula segundo a qual a aprendizagem se resume à formação de reflexos condicionados, seja a alfabetização ou a aprendizagem de aritmética, no fundo tem em vista o que foi dito anteriormente: **desenvolvimento é educação de reflexos condicionados, ou seja, o processo de aprendizagem se funde de forma integral e indivisa ao processo de desenvolvimento infantil**. Em forma mais velha e em bases diferentes essa mesma ideia foi desenvolvida por James, que, ao distinguir as reações congênitas e as adquiridas, como o faz a reflexologia atual, reduziu o processo de aprendizagem à formação de um hábito e identificou esse processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 468-469, grifo nossos).

²⁸ Sob o jugo da escola psicológica funcionalista, Willian James (1842-1910) também elegeu a consciência e seu funcionamento como objeto de estudo. Assim, diferentemente da escola psicológica estruturalista, representada por Edward Bradford Titchener (1867 – 1927) que acreditava que a psicologia deveria descobrir a natureza da consciência e seus elementos básicos para determinar sua estrutura, a escola psicológica funcionalista propunha que a “[...] a psicologia deveria investigar a função ou o propósito da consciência em vez de sua estrutura” (FIGUEIRA, 2018, p. 67).

Desse modo, o próprio desenvolvimento acaba reduzido ao acúmulo de todo tipo de reações. E como reação adquirida, pode-se entender a “[...] forma mais complexa ou forma substitutiva da reação congênita que determinado objeto teve originalmente a tendência a suscitar” (VIGOTSKI, 2010, p. 469). Mediante essa tese, Vigotski (2010) compreende que, para James, a reação (ou desenvolvimento) seria base de todo o processo de aquisição. Além disso, para James, são os processos de aquisição, ou melhor, de desenvolvimento que devem orientar a atividade docente. Assim, para essa concepção, as leis do desenvolvimento são naturais e a aprendizagem deve ter como premissa essas leis uma vez que não se pode modificá-las.

[...] no segundo grupo de teorias as leis do desenvolvimento continuam sendo vistas como leis naturais, que o ensino deve considerar de igual maneira como a técnica se deve considerar as leis da física, onde **o ensino é tão impotente para modificar algo quanto a mais perfeita técnica é impotente para mudar alguma coisa nas leis gerais da natureza** (VIGOTSKI, 2010, p. 470, grifo nossos).

Podemos citar como outro representante dessa concepção o estudioso Thorndike²⁹, que foi o primeiro formulador de uma teoria de aprendizagem na psicologia (BOCK; FURTADO, TEIXEIRA, 2001). Como importante representante da escola psicológica associacionista, Thorndike (1874–1949) defendeu que a aprendizagem ocorre mediante um processo de associação de ideias, o qual se dá primeiramente das mais simples para posteriormente alcançar as mais complexas. Para aprender um conteúdo complexo, o sujeito precisaria antes aprender as ideias mais simples, que estariam associadas àquele conteúdo.

Para os adeptos dessa concepção, o processo de associação ocasionado pela relação estímulo – resposta (E – R) levaria à atividade intelectual. Ao estudar tal abordagem, Moraes (2008, p. 56) destaca que “[...] o processo de atualização das associações não pode ser confundido como algo idêntico ao processo de atividade intelectual que é, aliás, uma das condições e um dos mecanismos para a sua manifestação”. A autora reforça ainda que tal concepção:

²⁹ Precursor da teoria associacionista, formulou a teoria da Lei do Efeito que daria base para o desenvolvimento do behaviorismo ou teoria comportamental (BOCK; FURTADO, TEIXEIRA, 2001).

[...] leva a omissão sobre o encadeamento principal e a condição essencial dos processos de apropriação, que são as ações da criança – base real destes processos. A justificativa para omissão é a falta de fundamento teórico-prático.

De acordo com Moraes (2008, p. 56, grifo nossos), a abordagem associacionista compreende que:

[...] a qualidade específica de uma sensação é determinada pelas propriedades do receptor e das vias nervosas condutoras. Desta forma, as causas exteriores não afetam qualquer sensação, isto é, os processos motores da sensação estão dados, dependendo apenas do condicionamento. Assim, **as leis de desenvolvimento são entendidas como leis naturais e, do mesmo modo, explica-se a aprendizagem, a qual ocorre simultaneamente e sincronizada com o desenvolvimento.**

Conforme essa concepção, a criança ao aprender, desenvolve-se, e ao se desenvolver, aprende. **O processo de desenvolvimento e aprendizagem coincidiriam entre si em todos os pontos, como duas figuras geométricas sobrepostas uma à outra.**

Como vimos, Piaget afirma que o ciclo do desenvolvimento antecede os ciclos de aprendizagem. O amadurecimento está adiante da aprendizagem. O processo escolar segue a reboque da formação psíquica. Para a segunda teoria ambos os processos se realizam de forma regular e paralela, de sorte que cada passo na aprendizagem corresponde a um passo na aprendizagem. (VIGOTSKI, 2010, p. 470).

Nessa concepção, a função da aprendizagem seria simplesmente organizar o comportamento, até porque pouco teria a ser feito diante das leis naturais do desenvolvimento. Além disso, a aprendizagem seria realizada de forma mecânica desenvolvida por meio de tentativa e erro até se alcançar um resultado positivo, tornando o treinamento de habilidades umas das funções indispensáveis da escola. “Desse modo, o ensino estaria priorizando o desenvolvimento das funções psíquicas elementares, visto que, a ação de treinar habilidades não implica em desenvolver outras funções – superiores – com intencionalidade” (MORAES, 2008, p. 57).

Além disso, como precursor da teoria associacionista, Thorndike formulou a teoria da Lei do Efeito que daria base para o desenvolvimento do behaviorismo ou teoria comportamental. Conforme a Lei do Efeito, todo o comportamento de um

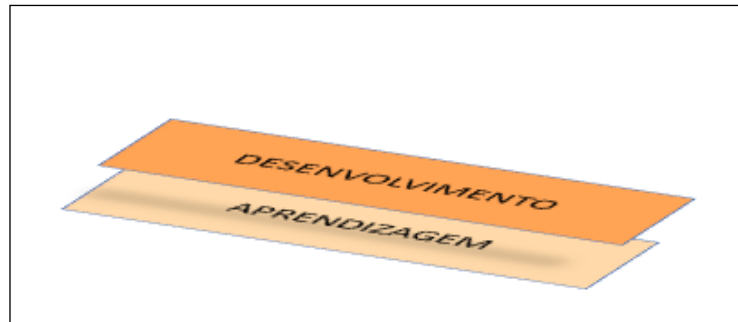
organismo vivo (homem, pombo, rato, etc.) tenderia a se repetir caso fosse recompensado (efeito); e tenderia a não acontecer caso fosse castigado (efeito) logo após sua ocorrência. Para a Lei do Efeito, o organismo vivo associaria essas situações a outras vividas anteriormente (BOCK; FURTADO, TEIXEIRA, 2001).

Com base nessa concepção, tem-se a ideia de que a aprendizagem seria fortalecida caso houvesse uma consequência satisfatória ou desestimulada diante de uma consequência insatisfatória. Nesta perspectiva, o professor frente a uma resposta desejada do estudante (por exemplo, fazer a tarefa proposta) deve recompensá-lo (como sugestão, o professor deve elogiá-lo ou colocar um carimbo em seu caderno com uma mensagem agradável). Caso o estudante tenha uma resposta indesejada (por exemplo, deixar de fazer a tarefa), o professor deve oferecer uma punição ou reforço negativo (não deixar a criança sair para brincar no parque ou deixar a criança sem sair para o recreio).

Outras leis propostas por Thorndike são as seguintes: lei do exercício, lei da prontidão, lei do uso e lei do desuso. Extremamente interligadas, a lei do uso assenta-se na ideia de que para que ocorra o fortalecimento das conexões é preciso praticar determinada ação, pois, do contrário, pode ocorrer o enfraquecimento ou esquecimento dela, caso o exercício (lei do exercício) não seja realizado com frequência (lei do desuso).

Assim, para que os estudantes tenham sempre respostas desejadas e aprendam, o professor deve realizar muitos exercícios para fortalecer as conexões cerebrais, pois praticá-los levaria a melhorar o desempenho. Além disso, para que o estudante tenha prontidão (lei da prontidão), é preciso a concretização de uma ação satisfatória, isto implica que o professor sempre demonstre ao estudante que sua resposta é culturalmente aceita (se for caso), pois isso fará com que ele esteja mais predisposto a apresentar esse mesmo comportamento (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

Figura 2 - Desenvolvimento e aprendizagem como processos idênticos



Fonte: Elaborado pela autora tendo como base os estudos de Vigotski (2010).

O **terceiro grupo de concepções**, apresentado por Vigotski (2010), concilia os dois pontos de vistas das duas concepções citadas anteriormente, dando origem a uma teoria dualista, considerando que:

[...] o desenvolvimento tem por base dois processos diferentes por natureza embora vinculados e mutuamente condicionados um pelo outro. O primeiro, o amadurecimento, que depende imediatamente do processo de desenvolvimento do sistema nervoso, o segundo, a aprendizagem, que em si também é um processo de desenvolvimento segunda famosa definição de Koffka (VIGOTSKI, 2010, p. 471, grifos da autora).

Nesse sentido, a **terceira concepção** compreende **o desenvolvimento e aprendizagem como processos diferentes e relacionados**. Como representante desse grupo de teoria, temos Kurt Koffka que pontua a conexão entre desenvolvimento e aprendizagem, sendo que **o desenvolvimento compreende a um âmbito mais abrangente do que a aprendizagem**. Além de Kurt Koffka, outros psicólogos que contribuíram para a criação e formação desta concepção psicológica da *Gestalt* foram Max Wertheimer e Wolfgang Kohler. Uma importante defesa feita por esse grupo é que antes de se compreender as partes, é necessário compreender o todo (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

Assim, tal como o behaviorismo, a *Gestalt* também surgiu como uma forma de se opor à corrente estruturalista, a qual tinha a prática de reduzir experiências complexas a elementos simples (FIGUEIRA, 2018). Uma importante defesa dos psicólogos gestaltistas era de que a aprendizagem deveria ser vista com base na relação entre o todo e a parte, em que o todo tem papel de suma importância para a compreensão do objeto percebido, enquanto as correntes associacionistas e behavioristas acreditavam que aprendemos quando “[...] estabelecemos relações –

dos objetos mais simples para os mais complexos” (BOCK; FURTADO, TEIXEIRA, 2001, p. 83).

Diferentemente da segunda concepção sobre o desenvolvimento e aprendizagem, que exaltava a prevalência dos hábitos e tinha a compreensão de que desenvolver a consciência significava “[...] desenvolver uma multiplicidade de faculdades parciais independentes, umas das outras, de formar uma infinidade de hábitos parciais” (VIGOTSKI, 2010, p.475), os teóricos desta terceira concepção se posicionavam contrários a esse ponto de vista e propunham que:

[...] o processo de aprendizagem nunca se resume na simples formação de habilidades, mas implica uma atividade de ordem intelectual que, permite transferir os princípios estruturais encontrados na solução de uma tarefa a uma série de outras, essa teoria lança a tese segundo a qual a influência da aprendizagem nunca é específica. Ao aprender alguma operação particular, a criança está adquirindo a capacidade de formação de estruturas de um determinado tipo independentemente do material com que opera e dos elementos particulares integrantes dessa estrutura (VIGOTSKI, 2010, p. 475).

Apesar de Koffka se posicionar contrário à segunda concepção e postular que aprendizagem é desenvolvimento, enfatiza o mesmo ponto que é ainda a exaltação do desenvolvimento sobre a aprendizagem, isto é, “[...] **o desenvolvimento sempre é círculo mais amplo do que a aprendizagem**” (VIGOTSKI, 2010, p. 475). Portanto, enquanto a criança avança um passo na aprendizagem, ela avança dois passos no desenvolvimento, ou seja, aprendizagem e desenvolvimento não coincidem.

Embora a *Gestalt* não fosse exatamente uma teoria de aprendizagem, mas sim uma teoria psicológica, ela por meio dos estudos sobre a percepção acabou por contribuir para entender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. No que se refere ao processo de aprendizagem, os psicólogos gestaltistas destacam que o pensamento se processa com base na percepção do todo e que as resoluções apenas são possíveis mediante a apreensão dessa totalidade.

Desta forma, no que diz respeito à prática docente, a *Gestalt* destaca que tanto o professor, quanto o estudante deve ter a compreensão da situação como um todo. Nesse processo, os aspectos motivacionais e emocionais do sujeito apontam as figuras para as quais a sua atenção, a memória e sua percepção se orientam contribuindo para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. É o estudante que “[...] de acordo com suas necessidades e interesses singulares (sua subjetividade),

identificará e direcionará sua percepção para aspectos específicos do que lhe é oferecido pela escola”, em outras palavras (DUSI; NEVES; ANTONY, 2006, p. 151).

Por mais que a *Gestalt* traga uma ideia de totalidade e a noção de estrutura, esta estrutura seria herdada. Consolidada em bases fenomenológicas e existenciais, a *Gestalt* compreende “[...] o desenvolvimento humano como um processo, em que através de ajustamentos criativos e da capacidade inata de autorregulação orgânica a pessoa desenvolve-se de maneira contínua e permanente” (KARPEN; 2018, p. 114). Com base nesse entendimento, a *Gestalt* postula que o desenvolvimento humano é fruto da maturação biológica, das influências ambientais, da interação entre o sujeito e o meio e do ajustamento criativo feito pelo sujeito único.

Para Vigotski (2010), essa concepção de desenvolvimento e aprendizagem pode ser definida pelo fato de conciliar os dois pontos de vistas das concepções expostas anteriormente, permitindo que coexistam. Basicamente, podemos resumir essa terceira concepção em três elementos básicos: 1) a conciliação entre os dois pontos de vista anteriores; 2) a defesa da tese de que o desenvolvimento é produto da interação com o processo de aprendizagem, uma vez que o processo de maturação possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem propicia, por assim dizer, o processo de maturação fazendo-o avançar até certo grau; e, 3) ampliação da função da aprendizagem no desenvolvimento. Contudo, o desenvolvimento continua representando um âmbito mais amplo do que a aprendizagem). Podemos representar esquematicamente essa **terceira concepção mediante dois círculos concêntricos, em que o pequeno corresponde à aprendizagem e o maior, ao desenvolvimento que se prolonga para além da aprendizagem.**

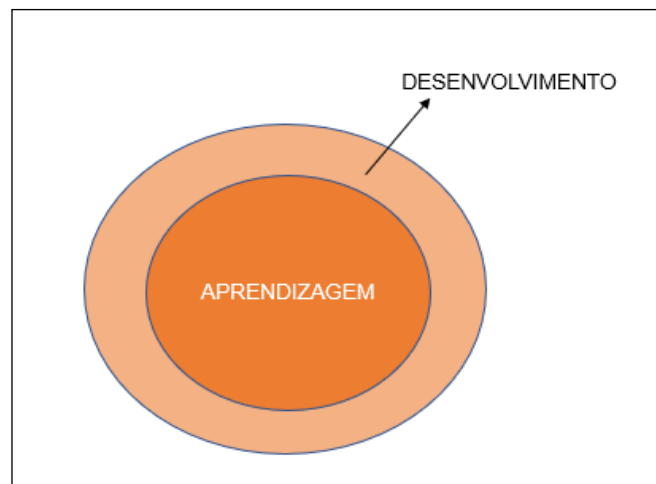
Para esta concepção, é necessário diferenciar quando o desenvolvimento é maturação e quando ele é aprendizagem. Quando Koffka concebe o desenvolvimento como maturação, alia-se à primeira abordagem, em que aprendizagem e desenvolvimento são independentes. Quando assume que desenvolvimento e a aprendizagem são fundidos um no outro. [...], este estudioso consegue visualizar a interdependência entre os dois elementos quando **verifica que a aprendizagem influencia até certo ponto a maturação e vice-versa, porém não explica essa influência, fica apenas no reconhecimento** (MORAES, 2008, p. 57).

Assim, essa concepção se diferencia das anteriores ao não conceber a aprendizagem como específica e não ao reduzi-la à formação de habilidades. Koffka

defende que o sujeito não reage de modo cego e automático aos estímulos e influências do meio, isto é, sua conduta depende da situação, ampliando assim a função da aprendizagem.

Vigotski (2010) explica que essa terceira concepção não rompe com a dicotomia entre desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto, ao diferenciar desenvolvimento de aprendizagem, Kofka acrescenta algo novo nesta relação, expresso pela possibilidade de a aprendizagem poder gerar desenvolvimento, embora considere ainda o desenvolvimento um conjunto mais abrangente que o aprendizado.

Figura 3 - Desenvolvimento e aprendizagem como processos diferentes e relacionados



Fonte: Elaborado pela autora tendo como base os estudos de Vigotski (2010).

De acordo com Vigotski (2010), quando essas três concepções buscam resolver por meio de diferentes formas a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, as concepções acabam por se afastar desses dois itens. E aqui recorreremos aos estudos de Asbahr e Nascimento (2013), as quais destacam que essas três concepções acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem acabam por não considerar o papel decisivo da educação e do ensino para o desenvolvimento humano.

Desse modo, quando um professor identifica que um estudante é limítrofe, infantil ou imaturo, este o faz embasado em concepções de desenvolvimento e aprendizagem que vimos anteriormente. Outra situação que evidencia a forte presença dessas concepções no contexto escolar é quando o estudante não acompanha o processo de escolarização, e assim, os professores em vez de

buscarem primeiramente estratégias pedagógicas, encaminham o estudante para a avaliação dos especialistas por conceberem que o desenvolvimento exerce primazia sobre o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Souza (2021), essas concepções também estão presentes nos documentos oficiais orientadores da prática pedagógica, como destacou em sua dissertação de mestrado, a qual teve como intuito investigar as concepções de aprendizagem e desenvolvimento presentes nos documentos orientadores da educação infantil no Brasil – Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC).

Conforme a autora supramencionada, em todos esses documentos estão presentes as concepções de desenvolvimento e aprendizagem **(inatista, ambientalista e interacionista)**, mas não foi observada a concepção de aprendizagem e desenvolvimento, proposta pela Teoria Histórico-Cultural em que se defende a função social da escola como requisito indispensável para a formação humana omnilateral, concebendo que a aprendizagem impulsiona e orienta o desenvolvimento em um processo **dialético**³⁰.

É justamente em decorrência desse entendimento que a Teoria Histórico-Cultural defende que o processo de ensino e aprendizagem impulsiona e orienta o desenvolvimento em um processo dialético. Portanto, ao citarmos a concepção dialética sobre aprendizagem e desenvolvimento proposta por Vigotski, utilizaremos a ordem dos termos: aprendizagem e desenvolvimento, bem como enfatizaremos como o desenvolvimento depende do processo de ensino e aprendizagem.

Destarte, a partir desse estudo, consideramos que tanto o processo de encaminhamento realizado pelos profissionais da educação quanto a realização dos diagnósticos pelos profissionais da saúde ocorrem pelo entendimento sobre a relação entre o desenvolvimento e aprendizagem, os quais, muitas vezes, são estudados ao longo de suas formações como algo linear, maturacional e determinístico, o que contribui para a medicalização/patologização do processo educativo.

De acordo com Ferracioli et al. (2020, p. 401), a exaltação do desenvolvimento em detrimento do processo de ensino e aprendizagem, “[...] desconsidera que os

³⁰ Por isso, aqui nesse trabalho apresentaremos a concepção de Vigotski sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento como concepção dialética.

atributos propriamente humanos, que se espera que as crianças também demonstrem ao longo de suas escolarizações, são em essência socialmente constituídos”.

Os mesmos autores são enfáticos ao ressaltar que as funções especificamente humanas, que são aquelas funções superiores que nos diferenciam dos animais apenas poderão existir como “[...] capacidades intrapsíquicas se antes existirem de forma qualitativa nas relações interpessoais daquele que aprende” (FERRACIOLI et al., 2020, p. 401). Esse processo terá melhor resultado à medida que o sujeito que ensina tiver clareza sobre “[...] o que ensinar (os conteúdos), como ensinar (o modo de organizar o ensino) e porque ensinar (a finalidade da educação escolar)” (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 417).

No caso que evidenciamos diferenças no desempenho escolar entre crianças de uma determinada turma, não necessariamente se trata de um distúrbio de ordem biológica, mas sim se evidenciam funções psíquicas que ainda não se desenvolveram e que poderiam vir a se desenvolver, à proporção que as condições objetivas fossem garantidas para isso (FERRACIOLI et al., 2020).

Mesmo que a princípio, diante da constatação de uma dificuldade, tenha-se aspectos orgânicos comprovados em sua composição, a principal estratégia de intervenção necessita sempre passar pela ação pedagógica, visto que este é o caminho para o desenvolvimento de qualquer transformação no curso do desenvolvimento. Concordamos com Ferracioli et al. (2020, p. 401) quando defendem que:

[...] quaisquer queixas afetas à aprendizagem de um ou mais alunos são primeiramente questões de cunho interpessoal, próprias das relações vivenciadas pelo aprendiz com aqueles que lhe ensinam. Em contexto escolar, mesmo que tais queixas tenham aspectos orgânicos comprovados em sua composição, a ação principal será sempre pedagógica, uma vez que este é o caminho necessário de qualquer transformação no desenvolvimento. Converter queixas escolares em problemas majoritariamente orgânicos/patológicos não só desvia o olhar sobre como o desenvolvimento efetivamente ocorre, mas também cria outros problemas ao supor que um remédio irá quimicamente promovê-lo.

Diante do exposto, defendemos que no decorrer do processo escolarização se restringirá ou potencializará o desenvolvimento humano. Por isso, fundamentalmente na escola, “[...] é preciso organizar de um determinado modo esse desenvolvimento, modo esse que permita às crianças se apropriarem das máximas possibilidades

mediadas de reação do homem com o mundo que foram sendo criadas” (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 424).

Por isso, com base nesse entendimento, relacionando com o trecho da canção “Planta bambolê”, do grupo musical Palavra Cantada, em que não dá para apenas esperar que as funções psicológicas superiores (ou frutas, termo trazido pela canção) surjam. É preciso criar condições reais e objetivas para que estas funções venham a se desenvolver, e, assim, recorreremos à quarta forma proposta por Vigotski, a qual destaca a importância do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento, buscando nos posicionarmos contrários ao entendimento hegemônico acerca da medicalização/patologização do processo educativo.

Destacamos que a realização por Vigotski do estudo comparativo sobre as concepções de desenvolvimento e aprendizagem foi importante para que o referido autor elaborasse uma nova concepção sobre esses processos, incorporando e indo além das concepções expostas anteriormente. Essa produção está relacionada aos trabalhos de Vigotski junto com seu grupo de pesquisadores, que dá início a elaboração de uma nova psicologia que fosse baseada no método materialista histórico-dialético: a Psicologia Histórico-Cultural.

3.2 ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL EM CONTRAPOSIÇÃO À MEDICALIZAÇÃO/PATOLOGIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

“Encarem as crianças com mais seriedade. / Pois na escola é onde formamos nossa personalidade” (Estudo Errado – Gabriel Pensador).

Ao procurar uma nova compreensão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem que superasse as concepções anteriores, como: processos independentes, processos idênticos e processos diferentes e relacionados, Vigotski busca elaborar uma psicologia verdadeiramente histórica que superasse esses determinismos (que diga-se de passagem são utilizados até hoje para legitimar a medicalização/patologização do processo educativo) e disso decorre a elaboração de uma psicologia fundamentada no método materialista histórico-dialético, proposto por Marx: a Teoria Histórico-Cultural. É importante frisar que a elaboração de uma teoria

consiste sempre em um trabalho coletivo. Portanto, para a elaboração deste arcabouço teórico, Vigotski contou, também, com a colaboração de Leontiev, Luria e demais colaboradores.

O objetivo desse grupo foi estudar o desenvolvimento do psiquismo humano com base no método de Marx. Por isso, podemos afirmar que o intuito de Vigotski sempre foi a elaboração de uma psicologia marxista, em detrimento das denominadas psicologias materialistas mecanicistas³¹ e idealistas³². De acordo com Tuleski (2008), as teorias psicológicas materialistas mecanicistas e idealistas são todas aquelas teorias que não levam em conta a dimensão histórico-social da constituição humana, que embora tenham suas particularidades, em sua essência caracterizam-se por serem concepções acríticas. Por isso, Vigotski foi enfático em seus textos ao destacar a necessidade de superação da velha psicologia³³.

E aqui vale uma ressalva de que a psicologia, assim como qualquer outra área de conhecimento, foi consolidada em decorrência da forma como os homens produzem socialmente, inclusive a si mesmos. Ela reflete como o homem se entende no interior das relações sociais, as quais definem a forma e o conteúdo das diversas concepções psicológicas.

Construir uma nova psicologia requereria, imprescindivelmente, o abandono do determinismo biológico, ideia esta que é originada e alimentada pela sociedade burguesa e que não evidenciava a necessidade de transformação e revolução da base material de existência. Diante dos ditames da psicologia burguesa, o desenvolvimento era entendido como sendo “[...] a emergência daquilo que já estava em estado embrionário desde o nascimento. É uma transformação mais quantitativa do que qualitativa, que ocorre de forma regular linear, e se repete em todos” os sujeitos (TULESKI, 2008, p.119).

³¹ Considerado o pai do mecanicismo ou (materialismo mecanicista), Thomas Hobbes (1588-1679) entendia que o universo seria um grande mecanismo automático, um relógio que poderia ser explicado por princípios mecanicistas. Nesta perspectiva, o homem era concebido tal como uma máquina que funcionaria atrelado a uma máquina maior.

³² Ancorada em uma visão metafísica da realidade, a corrente filosófica idealista parte do princípio de que o mundo material seria reflexo do mundo das ideias. E eis que assim, Marx ficou conhecido como o teórico que inverte a lógica proposta pelo teórico idealista, Hegel ao dizer que as ideias surgem da materialidade do real por meio das relações de produção.

³³ Vigotski utiliza-se muito da expressão velha psicologia ao se referir a todas aquelas psicologias que refletiam e eram referendadas pelas relações burguesas, ou seja, que explicavam o homem burguês. E quando o autor propõe uma nova psicologia, destaca a necessidade de construção de uma sociedade e de um homem comunista, o que para isso necessitaria de uma nova psicologia que explicasse o funcionamento mental desse novo homem (TULESKI, 2008).

Para conseguir romper com o determinismo biológico muito presente nas concepções de que o desenvolvimento precisa atingir um certo nível para depois ocorrer o processo de ensino e aprendizagem, tanto Vigotski quanto seus colaboradores se empenharam em traçar uma linha divisória entre animal e o ser humano, demonstrando as diferenças e semelhanças, opondo-se às ideias da psicologia fisiológica que explicava o comportamento de ambos como advindo de reações reflexas ou instintivas.

Para a *troika*³⁴, o humano é resultado da relação entre o aspecto biológico e o social. Em uma direção oposta à psicologia burguesa, que exalta a premissa de que o ser humano seria resultado da evolução gradual do mundo animal, para esses psicólogos soviéticos, o homem se constitui como um ser de natureza social, pois tudo que existe de humano nele emerge de sua vivência em sociedade, ao se apropriar da cultura criada pela humanidade (LEONTIEV, 1978a).

O entendimento dessa concepção de humano, de acordo com essa perspectiva teórica, exige compreender o processo de desenvolvimento, o que requer compreendê-lo no movimento histórico da humanidade, tanto na dimensão filogenética quanto ontogenética. Esse princípio permite a análise teórica da natureza social do ser humano e de seu respectivo desenvolvimento pautado em leis sócio-históricas (RIGNON et al., 2016).

Diferentemente dos seus antepassados animais, que tinham o seu desenvolvimento submetido às leis biológicas, a humanização (o ato de se constituir humano) resultou do processo de transição para uma vida organizada sobre a base do trabalho submetido às leis sócio-históricas. É o trabalho, a atividade especificamente humana, que permite, por excelência, humanizar e que enseja o desenvolvimento da cultura. Deste ponto de vista, consideramos o trabalho como o ato de o homem intervir (ou transformar) a natureza a fim de satisfazer suas necessidades.

A constituição dos seres humanos produziu-se assentada em uma forma particular e especificamente humana de fixação e transmissão às gerações posteriores dos fenômenos da cultura material e intelectual. O trabalho é a atividade humana fundamental, criadora e produtiva, que faz com que as pessoas não apenas se adaptem à natureza, mas também a transformem de acordo com as suas

³⁴ Nome dado ao grupo formado por Vigotski, Luria e Leontiev, precursores da Teoria Histórico-Cultural.

necessidades, criando objetos, meios de produção, instrumentos, máquinas, habitações, vestuários, bens materiais.

Esses progressos realizados na produção material são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura. Desta forma, o conhecimento do homem sobre si mesmo e o mundo circundante, mediado pela relação com os outros homens, potencializa seu desenvolvimento intelectual o que leva ao desenvolvimento da ciência, arte e filosofia (LEONTIEV, 1978).

É importante destacar que em todos esses bens, objetos, instrumentos, e, sobretudo, na linguagem (signos), estão objetivados conhecimentos que são transmitidos de geração para geração, que evidenciam o grau de desenvolvimento geral da humanidade. À medida que esse desenvolvimento geral é apropriado pelos sujeitos, esse, por sua vez, transforma-se em desenvolvimento de cada sujeito em particular. Portanto, o processo de apropriação ocorre por meio da relação de cada sujeito com a cultura material e simbólica.

Porém, não podemos ser ingênuos e acreditar que essa atividade se origina na criação de forma autônoma e independente, sob a influência dos próprios objetos e fenômenos do mundo circundante. Pelo contrário, fazer com que a criança desde a mais tenra idade se aproprie dos objetos e fenômenos, requer a relação dela com os outros seres humanos por intermédio de um processo de comunicação, mais especificamente, de educação em que a criança aprende a atividade adequada com esses objetos e signos.

As particularidades da forma superior de vida, própria do homem, devem ser buscadas na forma histórico-social de atividade, que está relacionada com o trabalho social, com a utilização de instrumentos de trabalho e com o aparecimento da linguagem. Essas formas de vida inexistem nos animais, e a transição da história natural do animal à história social da humanidade muda radicalmente as formas de atividades psíquicas e leva ao surgimento da consciência (LURIA, 1991).

O ser humano, além de produzir os seus instrumentos, também é capaz de transmitir socialmente suas funções. Cada um herda do seu meio social o desenvolvimento histórico e cultural que está contido nos instrumentos existentes. Estes acabam por permitir novas ações sobre os novos objetos e a elaboração de novos instrumentos. Esse processo é apenas verificado nos seres humanos, permitindo que o desenvolvimento da relação entre homem e natureza reflita no desenvolvimento de cada sujeito em particular e que, ao mesmo tempo, a mediação

do homem com o mundo ao seu redor seja cada vez mais complexificada (SFORNI, 2004).

Do mesmo modo que o instrumento físico potencializa as ações externas dos seres humanos sobre o meio, o signo possibilita as ações internas, ou seja, as ações psíquicas. Os signos são instrumentos psicológicos que intensificam as ações psíquicas do sujeito ao “[...] potencializar as capacidades de memória, atenção, controle voluntário sobre a própria atividade; ou seja, a mediação por meio de signos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (SFORNI, 2004, p. 34-35).

Ao ser transmitido socialmente, um instrumento físico também transmite consigo signos e processos mentais que estão contidos em sua produção e no seu uso, isto é, nas ações físicas e mentais do sujeito com o instrumento ocorre a apropriação da cultura produzida historicamente. Inúmeras são as situações em que se constata como o ambiente cultural, por intermédio dos signos e instrumentos, atribui propriedade e pertinência às ações individuais, colaborando para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Leontiev (1978) evidencia que a experiência humana acumulada não está presente apenas na cultura material, mas também na cultura intelectual, tal como nas generalizações expressas por meio da linguagem sendo essa o principal substrato que permite o acesso ao conteúdo da experiência histórico-social, mediante a apropriação dos conceitos nela presente.

O surgimento da linguagem é uma das condições que deu subsídio para à formação da atividade consciente de estrutura complexa do ser humano. Entendemos por linguagem “[...] um sistema de códigos, por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc.” (LURIA, 1991, p. 78). Podemos afirmar que este tipo de linguagem não existe nos animais e surge apenas no processo de transição à sociedade humana. Desse modo, constatamos que com a linguagem origina-se “[...] um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência” (LURIA, 1991, p. 81).

Diferentemente dos animais que possuem as funções psicológicas elementares, o homem ao se apropriar da cultura humana pelo processo de internalização desenvolve as funções psicológicas superiores (memória lógica;

atenção voluntária; pensamento teórico; imaginação; entre outras), as quais são a estrutura complexa da consciência e o fundamento social da personalidade humana.

Uma característica básica das funções psicológicas superiores é que elas aparecem duas vezes ao longo do processo de desenvolvimento, isto é, surgem, inicialmente, mediante a inserção do sujeito na atividade coletiva, denominadas de funções intersíquicas, e posteriormente, na atividade individual, como faculdades internas do pensamento, denominadas de funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2010).

As funções psicológicas superiores não são transmitidas por meio da hereditariedade biológica, mas sim são adquiridas ao decorrer da vida por meio do processo de apropriação da cultura elaborada pelas gerações antecedentes. Apenas o que a natureza ou aparato biológico nos concede ao nascer não é suficiente para nos tornar humanos, é preciso adquirir tudo que foi elaborado ao longo do processo histórico da sociedade humana. Por isso, sem sombras de dúvidas, o processo de constituição da natureza humana desde seus primeiros dias de vida exige um processo de educação (LEONTIEV, 1978).

A educação pode ser realizada de muitas formas “[...] na origem, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças mais pequenas, é uma simples imitação dos actos do meio que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção”. Posteriormente, a educação toma uma forma mais complexificada e especializada, isto é, exigindo a educação escolar (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Para tanto, todo estágio novo no desenvolvimento da sociedade humana, bem como das diferentes civilizações, exigiu uma nova etapa no desenvolvimento da educação, ou seja, o tempo que foi consagrado à educação das gerações teve que ser ampliado; criou-se estabelecimentos de ensino e formas específicas de instrução; estabeleceu-se o trabalho do professor e os programas de ensino; desenvolveu-se os métodos pedagógicos que, por sua vez, originariam a ciência pedagógica.

Portanto, com o desenvolvimento da sociedade humana, apenas a educação informal, de senso comum não era suficiente para transmitir às gerações precedentes todos os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Assim, houve a necessidade da educação escolar e da criação de um espaço denominado de escola, criado para transmissão formal, intencional e planejada dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Leontiev (1978) destaca que a educação, e, mais especificamente, a educação escolar é condição fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Destarte, o desenvolvimento dessas funções não ocorre de forma natural e espontânea, mas depende da apropriação dos meios externos de desenvolvimento da cultura e pensamento, ou seja, da linguagem, a qual se objetiva no desenho, na escrita e no cálculo – que se vinculam inevitavelmente ao processo de escolarização.

Dessa forma, tanto Vigotski quanto seus colaboradores apontam para a relação intrínseca entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, atribuindo papel de destaque do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento humano como explicaremos melhor no próximo item.

3.2.1 A Relação Intrínseca entre Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento

Com base no que apresentamos no tópico anterior, podemos compreender que Vigotski (2010) se contrapõe à ideia de que o desenvolvimento ocorre segundo leis naturais e espontâneas, ou seja, que são independentes do processo de escolarização. Ideia esta que atribui ao processo de ensino e aprendizagem um papel secundário para o desenvolvimento psíquico dos estudantes, como se a educação escolar pudesse apenas utilizar dos resultados já alcançados no desenvolvimento, e não o conduzir ou direcioná-lo.

Diante dessa concepção, reiteramos, com base nos estudos vigotskianos, que o desenvolvimento do psiquismo não ocorre por meio da maturação biológica. As funções psicológicas superiores não amadurecem espontaneamente de acordo com faixas etárias, independentemente das condições interpsíquicas a que a criança está submetida.

É equivocada a crença de que “[...] o conteúdo do pensamento consolida-se sob uma forma naturalmente constituída, e da maturação da segunda (forma) depende a apropriação do primeiro (conteúdo)”. Isto implica que ao avaliar o desenvolvimento psíquico, devemos considerar as experiências formativas possibilitadas pelo contexto social em que a criança está inserida, isto é, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais e as condições objetivas para que a criança venha a aprender e se desenvolver, condições estas essencialmente históricas e sociais (SFORNI, 2004, p. 38). Nesse sentido, por intermédio das relações

sociais, não são transmitidos somente conteúdos, mas por meio deles, os elementos que potencializam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Essencialmente, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da qualidade das mediações que a criança recebe, portanto, a forma e o conteúdo do psiquismo são primeiramente sociais – intersíquicos – para posteriormente serem individuais – intrapsíquicos, ou seja, vinculados à forma e ao conteúdo presente nas relações sociais das quais a criança faz parte. Disso decorre as diferenças qualitativas de desenvolvimento (SFORNI, 2004).

Reconhecemos que é imprescindível a unidade entre o desenvolvimento do psiquismo e as experiências formativas que são propiciadas socialmente. Essas experiências formativas contribuem e conduzem a um novo entendimento acerca do papel da escolarização.

Desse modo, na contramão das concepções acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem estudadas anteriormente, Vigotski (2010) busca superar ideias que não consideram que o processo de ensino e aprendizagem tem a capacidade de potencializar ou até mesmo restringir o desenvolvimento psíquico dos estudantes.

É válido destacar que o autor não despreza todo o desenvolvimento e aprendizagem que a criança teve antes de adentrar ao processo de escolarização. Ao contrário, Vigotski (2010) esclarece que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. Toda a aprendizagem escolar da criança não começa no vácuo, mas sim é antecedida sempre por uma etapa anterior de desenvolvimento, conquistada por ela antes mesmo de adentrar à escola (pré-história da aprendizagem).

É importante fazermos uma ressalva ao dizer que a aprendizagem e desenvolvimento não se encontram pela primeira vez no período escolar, mas elas estão ligadas entre si desde os primeiros dias de vida da criança. Contudo, Vigotski e seus demais seguidores serão enfáticos a ressaltar que a aprendizagem, a qual antecede a entrada da criança na escola, distingue-se de modo essencial dos conteúdos que são apropriados durante o ensino escolar.

Assim, busca-se resolver o problema da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, além de superar as concepções anteriores que concebiam desenvolvimento e aprendizagem, como: processos independentes, processos idênticos e processos diferentes e relacionados.

Vigotski (2010, p. 103) enfatiza que o desenvolvimento também é influenciado por aquilo que a criança aprende na escola. Para tanto, a “[...] capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, suas ideias sobre o que rodeia, suas interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata” são influenciados pelo processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é fato inegável de que o processo de ensino e aprendizagem nunca começa no vácuo, mas sim sempre é precedido por uma etapa de desenvolvimento alcançado pela criança inclusive antes desta adentrar à escola. No entanto, é importante enfatizar que toda essa aprendizagem que se produz antes da criança frequentar o ensino escolar difere-se qualitativamente da apropriação dos conhecimentos adquiridos pela experiência cotidiana.

Descobrimos que o desenvolvimento intelectual, muito ao invés de seguir o modelo atomista de Thorndike, não se encontra compartimentado segundo os temas do ensino. A sua evolução é muito mais unitária, e as diferentes matérias escolares influenciam-se mutuamente ao impulsionarem o seu desenvolvimento. Embora o processo de ensino siga a sua própria ordem lógica, desperta e orienta no cérebro da criança um sistema de processos que se encontra oculto à observação direta e que segue as suas próprias leis de desenvolvimento. A detecção destes processos de desenvolvimento estimulados pela instrução é uma das tarefas fundamentais do estudo psicológico da aprendizagem (VIGOTSKI, 2001, p. 48).

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem que fica ancorado apenas no nível de desenvolvimento já atingido é ineficaz para se atingir um patamar de desenvolvimento superior. Assim, com base nessa constatação é que Vigotski propõe a célebre frase de que o bom “ensino” ou “aprendizado”³⁵ é aquele que antecede o desenvolvimento.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 1991, p. 61).

³⁵ A depender da tradução, encontramos ora bom “ensino” ou “aprendizado”, tal como já evidenciamos anteriormente que essa situação ocorre por conta da dificuldade de se traduzir em sua essência o termo russo *obutchénie*.

Rosa, Moraes e Cedro (2016) destacam que o processo de escolarização pode limitar ou potencializar; restringir ou ampliar; facilitar ou dificultar; conter ou engendrar a imaginação e a prática de quem a vive, ao determinar dessa forma as condições de criação e desenvolvimento. Para tanto, como é de praxe, nem todo o processo de escolarização resultará no desenvolvimento dos sujeitos. O ensino e aprendizagem que resultará no desenvolvimento dos estudantes será aquele que conseguir reproduzir os traços essenciais da atividade humana representado nos objetos, conceitos e fenômenos. O ensino e aprendizagem que propiciará um desenvolvimento será aquele que permita que tanto o professor quanto o aluno se coloquem como sujeitos da atividade.

A educação escolar constitui-se como uma via que engendra o desenvolvimento psíquico e humano e não deve se estabelecer apenas como mera aquisição de conhecimentos mínimos ou desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Perante o exposto, Rignon et al. (2016) defendem que a educação deve assumir um caráter intencional e sistematizado em todos os períodos do processo de escolarização, visto que ela contribui para a organização consciente dos processos de formação dos estudantes, ancorados nas habilidades e formas de comportamentos produzidos pela humanidade.

A escola é a instituição fundamental para colaborar com as possibilidades de humanização do homem. Posto isto, convém refletirmos sobre a importância do trabalho pedagógico uma vez que esta forma de trabalho requer especificações, tais como: a participação ativa do professor ao ensinar, e do estudante ao aprender, para que a aula aconteça. Compreender o trabalho pedagógico como condição imprescindível para a formação do humano genérico exige reconhecer a interdependência entre as ações educativas, o conteúdo de ensino e os sujeitos que fazem parte da atividade pedagógica.

Com base nas considerações expostas anteriormente, Vigotski (2010) altera a lógica de se entender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem propostas pelas concepções psicológicas de sua época, e propõe ainda que a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento não era algo tão simples de resolver e que

para compreendê-la, era necessário dividi-la em dois processos separados: nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento proximal³⁶.

Assim, Vigotski (2010) altera a concepção pedagógica tradicional do diagnóstico do desenvolvimento, a qual antes era concebida da seguinte forma: por meio da aplicação de testes, determinava-se o nível de desenvolvimento mental da criança, sobre o qual a pedagogia não teria nada a fazer e contribuir, ao contrário disso, deveria se contentar e não atuar fora dos limites desse desenvolvimento. Essa compreensão foi demonstrada, principalmente, sobre a aprendizagem de crianças deficientes, em que se considerava que todo o ensino estava alicerçado na atividade prática, utilitária enquanto se desprezava a importância da atividade teórica, abstrata – voltada à formação de um pensamento superior.

Conceber o ensino dessa maneira não apenas não contribuía para a superação da deficiência que a criança tinha, mas também, muitas vezes, até a intensificava, uma vez que levava à manutenção de um pensamento exclusivamente direto (concreto/empírico) que não mobilizava um pensamento superior (abstrato/teórico) que, apesar de tudo, existe na criança que apresenta uma deficiência. E discordando desta visão, Vigotski (2010, p. 481) pontua que é função da escola “[...] envidar todos os esforços e fazê-la avançar nessa direção, desenvolver nela aquilo que em si não está suficientemente desenvolvido”, isto é, atuar na zona de desenvolvimento proximal da criança.

O nível de desenvolvimento atual refere-se às conexões interfuncionais já estabelecidas pela criança e que podem ser identificadas pelas tarefas e ações que a criança realiza por si mesma. Conforme Martins (2011, p. 224), “[...] quando a criança realiza uma ação e demonstra a assimilação de uma operação ou conceito, o desenvolvimento destes não está finalizado, mas apenas começando”. Portanto, o nível de desenvolvimento atual compreende o desenvolvimento das funções psicológicas da criança que se formaram como resultado de determinados ciclos do desenvolvimento que se concluíram (VIGOTSKI, 2010).

O processo de ensino e aprendizagem que fica ancorado apenas nos ciclos já concluídos de desenvolvimento acaba sendo ineficaz do ponto de vista do

³⁶ Na produção científica brasileira, encontramos os termos zona de desenvolvimento próximo, zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento eminente, área de desenvolvimento eminente e zona de desenvolvimento imediato. É importante frisar que nesse trabalho optamos pela adoção do termo zona de desenvolvimento proximal.

desenvolvimento geral da criança, pois não direciona o desenvolvimento, mas sim segue a reboque dele. Para Vigotski (2010), as concepções que tomam o ensino pautado apenas no desenvolvimento atual da criança cometem um equívoco, por isso a importância de considerar a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento não apenas do ponto de vista do hoje, mas sim voltado para o amanhã, o vir a ser dos sujeitos.

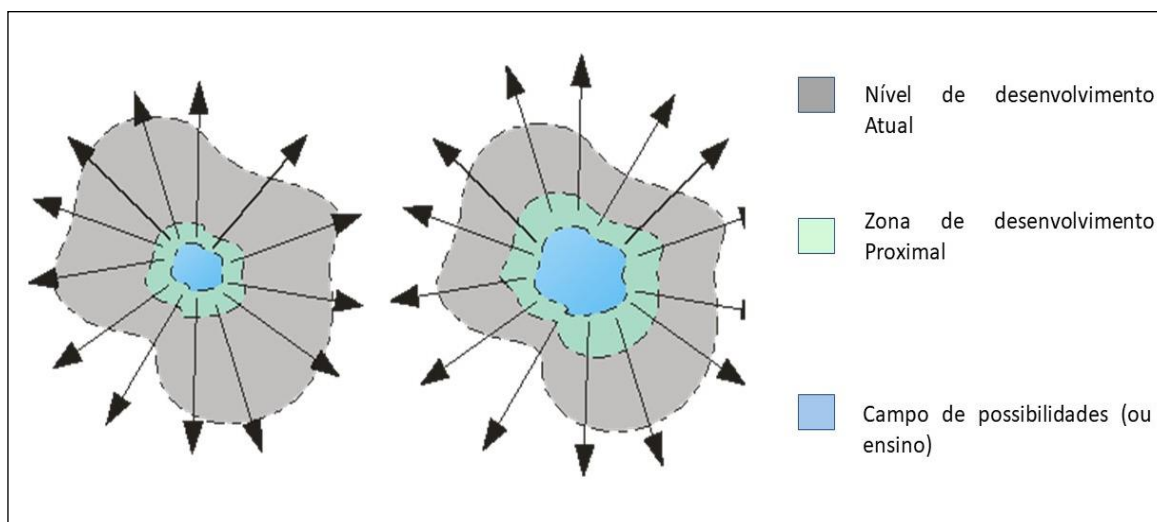
O bom ensino é aquele que está orientado para o desenvolvimento que a criança está em via de consolidar (zona de desenvolvimento proximal). E reconhecer este fundamento, acaba sendo extremamente relevante para a organização do trabalho pedagógico que não deve se restringir a aquilo que o estudante já sabe ou faz por si mesmo, mas sim deve ter como base o fornecimento de elementos que orientem o trabalho tendo como base a zona de desenvolvimento proximal (MARTINS, 2011).

No que diz respeito à zona de desenvolvimento proximal, Vigotski destaca que, primeiramente, devemos levar em consideração sua relação direta com o processo de desenvolvimento intelectual da criança, ou seja, buscar estabelecer e ampliar as conexões internas que ainda não foram estabelecidas pelo estudante. Assim, é perante essas conexões internas que ainda não estão plenamente asseguradas e que ainda não são totalmente dominadas pelo estudante que o ensino deverá incidir (MARTINS, 2011).

Por isso, quando Vigotski (2010) traz a premissa de que o ensino e aprendizagem deve se adiantar ao desenvolvimento, o autor não está considerando que devemos ensinar à criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender. Ao contrário, alerta-nos para a importância de organizar o processo de ensino e aprendizagem levando em consideração as relações mútuas entre as possibilidades e limites que se colocam no desempenho da criança, limites estes que uma vez superados, resultam que a criança alcance novos patamares no processo de desenvolvimento.

Com base na concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento apresentada por Vigotski (2010), Moraes (2019) apresenta as seguintes figuras expressadas abaixo.

Figura 4 - A relação entre nível de desenvolvimento atual, zona de desenvolvimento proximal e ensino



Fonte: Figura elaborada por Moraes (2019)³⁷, tendo como base a relação de interdependência entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento proposta por Vigotski (2010).

Ao elaborar esses dois esquemas dispostos na figura 4, com base na concepção apresentada por Vigotski, Moraes (2019) parte da premissa de que o nível de desenvolvimento atual da criança e a zona de desenvolvimento proximal são sempre reconstituídas pelas atividades que os sujeitos realizam, as quais dependem fundamentalmente das condições sócio-históricas. Desse modo, as duas figuras tentam demonstrar justamente esse processo de reconstituição do nível de desenvolvimento atual e da zona de desenvolvimento proximal do sujeito, que não mais serão os mesmos à medida que os sujeitos realizam as atividades, em especial, as sistematizadas na escola, por meio do ensino, que se constitui o campo de possibilidades para os estudantes.

Assim, a autora parte do princípio estabelecido por Vigotski (2010) de que não basta analisar o nível de desenvolvimento atual da criança, ou seja, o que ela faz sozinha, pois o que ela consegue fazer com a ajuda do outro é indicativo do desenvolvimento psíquico, que se consolida como um fator de suma importância para compreender a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal é consolidada, mediante o processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a ampliação e

³⁷ Figura apresentada por Moraes (2019) durante a realização da disciplina de “Apropriação do conhecimento científico”, do curso de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

reconstituição do nível de desenvolvimento atual, e que por sua vez, também, contribuirá para ampliação da própria zona de desenvolvimento proximal, visto que agora as possibilidades de ensino poderão ser complexificadas, tendo em vista que o nível de desenvolvimento atual da criança não é mais o mesmo. Esse processo é sempre em movimento e o que o determina são as condições objetivas nas quais os estudantes estão inseridos.

Nesse movimento, nunca há um retorno ao mesmo ponto ou nível (como evidenciamos no primeiro esquema), mas sempre há reconstituição e superação de um estágio de desenvolvimento anterior para um superior (como demonstrado no segundo esquema), dependendo da atividade que os sujeitos desenvolvem. Por isso, a Moraes (2019) apresenta dois esquemas para esboçar desses dois conceitos (como podemos observar a ampliação das regiões azul e verde).

Além disso, em suas bordas, no formato semelhante “a uma gema de ovo”, a autora tenta demonstrar a não uniformidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que o sujeito não se desenvolve de modo linear, mas ocorre diferentes saltos no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com as possibilidades de ensino relacionadas a uma determinada área de conhecimento.

Por isso, a autora parte do princípio de que qualquer forma de se registrar a relação entre nível de desenvolvimento atual, zona de desenvolvimento proximal e ensino não podem ser expressas de forma uniforme, padronizada e linear. Além do mais, as flechas apontadas para o exterior da figura e uma borda não fechada, mas sim entre aberta, busca demonstrar justamente que o campo de possibilidades que os sujeitos têm para aprender e desenvolver é ilimitado, sendo limitado apenas pelas qualidades das mediações que o sujeito recebe. Quanto melhor forem as mediações recebidas, mais o sujeito poderá aprender e se desenvolver. É aqui é importante fazer uma ressalva de que a zona de desenvolvimento proximal dessa forma não existe a priori, mas sim é criada pelas mediações dos mais experientes.

Para Vigotski (2010), a adequada organização do processo de ensino e aprendizagem tem como resultado o desenvolvimento mental e que, de outra forma, não ocorreria. É importante frisar que o processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos científicos não ocorre de forma natural e espontânea, mas depende de situações específicas, as quais são, atualmente, disponibilizadas majoritariamente ao decorrer do processo de escolarização. Isso porque o processo de escolarização

conta ou deveria contar com condições favoráveis à produção dos processos de ensino e aprendizagem de caráter não-espontâneo.

Para Vigotski (2010), a categoria conceitos podem ser subdividida de dois tipos: conceitos espontâneos e científicos. O primeiro, denominado conceitos espontâneos, são aqueles conceitos aprendidos nas relações do cotidiano e na experiência prática do sujeito com mundo. E a segunda, denominada conceitos não-espontâneos ou científicos, são sistemáticos, incluindo tanto os conceitos das diferentes ciências, como da filosofia e da arte, produzidos pelos seres humanos ao longo da história e que demandam um processo de apropriação mais complexo.

[...] os conceitos se formam e desenvolvem em condições internas ou externas totalmente diferentes, consoante têm origem no que a criança aprende na sala de aula ou na sua experiência pessoal. Nem sequer os motivos que movem a criança a formar os dois tipos de conceitos são os mesmos: o espírito defronta-se com problemas muito diversos quando assimila conceitos na escola e, quando é entregue aos seus próprios recursos. Quando transmitimos um conceito sistemático à criança, ensinamos-lhe muitas coisas que esta não pode ver ou experimentar diretamente. Como os conceitos científicos e os conceitos espontâneos diferem pela relação que estabelecem com a experiência da criança e pela atitude da criança relativamente aos seus objetos, será de esperar que sigam caminhos de desenvolvimento muito diferentes desde a sua gestação até a sua forma final (VIGOTSKI, 2001, p. 41).

Ao apropriar-se dos conhecimentos científicos, os homens podem pensar sua realidade de um modo qualitativamente superior, no sentido de que agora capturam aspectos que antes estavam ocultos à consciência.

Conforme Vigotski (2010), uma vez que o ensino e aprendizagem devem preceder o desenvolvimento, cabe ao professor atuar como mediador do conhecimento científico, não se balizando apenas a atuar no nível de desenvolvimento atual, mas sim na zona de desenvolvimento proximal do estudante, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea.

Com base nessa perspectiva, cabe à escola mediante o ensino dos conceitos científicos engendrar o desenvolvimento dos estudantes. Esse pressuposto vigotskiano (2010) rompe com a concepção naturalizante de desenvolvimento e aprendizagem, a qual entende a aprendizagem como um mero acompanhamento do processo natural de desenvolvimento, que deve respeitar ou adaptar-se às suas fases ou estágios.

Por isso, relacionando com o trecho da canção que colocamos no início desse tópico, exaltamos a importância da escola e educação para a formação e constituição do psiquismo humano e discordamos das concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem que exaltam o processo de maturação como condição imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem.

Em um sentido oposto ao que vemos nas teorias maturacionistas, “[...] não cabe à escola esperar que a criança amadureça. Ao contrário, é seu dever criar condições para que a maturação se efetive” (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 425).

Nesse sentido, esperar que as crianças que não acompanham o processo de escolarização se desenvolvam e, ainda, esperar que elas em algum momento espontaneamente desenvolvam determinadas funções, significa contentar-se com o nível de desenvolvimento atual desses estudantes. Tal concepção contribui para difundir a ideia de primazia do biológico (ou do desenvolvimento), desconsiderando as condições históricas e sociais para que o processo de ensino e aprendizagem ocorram na realidade. Portanto, este entendimento legitima a prática de encaminhar para avaliação dos especialistas questões de cunho pedagógico – o que reforça a prática de medicalização/patologização do processo educativo.

Além disso, como nos aprofundaremos sobre essa questão nos próximos tópicos, não dá para esperar que as funções psicológicas superiores, e mais especificamente, a atenção voluntária simplesmente surjam espontaneamente. É preciso dar condições reais e objetivas para que a criança venha a se desenvolver. Assim, destacamos a importância do professor se apropriar de conhecimentos teóricos que permitam a ele entender: quem é o seu estudante, para que precisa formá-lo e por meio de quais encaminhamentos metodológicos organizará o ensino de modo com que o estudante aprenda.

3.2.2 A Contribuição dos Signos para a Formação das Funções Psicológicas Superiores

Como vimos ao decorrer dessa seção, no início do século XX, quando Vigotski (1983) se propôs a investigar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ainda eram escassos os estudos que se voltam para essa temática. Além disso, os estudos que tinham como objeto essa temática, partiam de uma compreensão de

desenvolvimento linear, não abordando as especificidades de cada estágio do desenvolvimento psicológico da criança. Tais pesquisas também enfatizavam que não havia diferença entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das funções psicológicas elementares.

De acordo com Vigotski (1983), a não diferenciação entre o desenvolvimento das funções psicológicas elementares das funções psicológicas superiores desconsidera a influência da cultura para o desenvolvimento dessas últimas. Para o autor, era imprescindível que ao investigar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se analisasse como ocorre o desenvolvimento do psiquismo humano ao decorrer das sucessivas etapas ao longo do processo histórico.

Como destaca Luria (1991), as particularidades da forma superior de vida, próprias do homem, devem ser buscadas na forma histórico-social de atividade, que está relacionada com o trabalho social, com a utilização de instrumentos de trabalho e com o aparecimento da linguagem. Essas formas de vida inexistem nos animais e a transição da história natural do animal à história social da humanidade muda radicalmente as formas de atividades psíquicas e leva ao surgimento da consciência.

As particularidades da forma superior de vida apenas podem ser compreendidas tendo como base a história dos signos, que foram desenvolvidos em decorrência de necessidades coletivas, com o intuito de controlar o comportamento individual e social.

A comprovação desta tese constitui a revolução na compreensão da psicologia humana, pois demonstra que, do homem primitivo ao homem moderno, não existem alterações biológicas significativas que justifiquem a discrepância comportamental, enquanto as diferenças marcantes estão na organização social, nas relações entre os homens e nos instrumentos que medeiam tais relações (TULESKI, 2008, p. 133).

Com base nesse entendimento, Vigotski e seus seguidores demonstram que a natureza humana promove uma revolução no psiquismo. Assim, esses estudiosos demonstram que são as formas de organização social que contribuem para a construção e reconstrução da natureza humana.

Assim, biologicamente determinadas seriam apenas as funções mais elementares, aquelas comuns aos homens e aos animais, como os instintos e reflexos condicionados, bem como o uso rudimentar de instrumentos. [...] Já as características que diferenciam seres

humanos e animais são determinadas por fatores extrínsecos ao indivíduo, pelas formas de organização da sociedade e pelas características das relações humanas presentes nesta organização. O comportamento verdadeiramente humano, aquele que traça a linha divisória entre o homem e o animal, é uma construção social e só pode ser transmitido socialmente, isto é, não vem dado a “priori”, em estado embrionário desde o nascimento, como queria a psicologia biológica (TULESKI, 2008, p.133-134).

Em outras palavras, o uso de signos é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que essas funções são ampliadas pelo uso da linguagem. Dessa forma, podemos dizer que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre tendo como base um desenvolvimento cultural, permeado de uma variedade de estímulos e signos artificiais que permitem ao homem controlar a sua conduta. É válido destacar que como signos (ou instrumentos simbólicos), compreendemos todas as ferramentas psíquicas utilizadas para representar os fenômenos e os objetos da realidade, tais como: cálculo, o desenho, a escrita, os mapas, entre outros; isto é, todas as formas de linguagem.

Dito de outro modo, podemos afirmar que grande parte desses signos se tornam objeto de ensino no contexto escolar, ou seja, esses signos em seus mais diversos níveis de aprofundamentos acabam sendo transformados em conteúdos curriculares, visto que são elementos culturais essenciais no processo de formação humana dos sujeitos. É justamente a partir dessa compreensão que decorre a afirmação de Vigotski de que a educação escolar tem um papel primordial para o desenvolvimento psíquico dos estudantes (SFORNI; GALUCH, 2009).

De acordo com Luria (1991, p. 80), a linguagem não é apenas um meio de comunicação, ela é “[...] o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo”. A linguagem é sobretudo instrumento simbólico que cumpre a função de organizar o pensamento e o comportamento humano.

A linguagem torna-se a base da generalização consciente do homem em relação a sua realidade, é por meio dela, das palavras, fórmulas, mapas, desenhos, que a prática imediata, significada socialmente, transforma-se em atos da consciência, ou seja, em pensamento. Tanto a linguagem quanto a consciência são produtos da coletividade, ambas são resultados das relações de trabalho, decorrentes das atividades práticas e reais dos homens (BONADIO; MORI, 2013, p. 125).

Nesse sentido, Vigotski se opõe às concepções desenvolvimento e aprendizagem que foram evidenciadas em sua época, isto porque para outros teóricos, a forma singular das funções psicológicas superiores surge a princípio de modo historicamente mediado, superando a conduta das formas elementares presentes nos animais e dando origem às condutas superiores do ser humano civilizado. Desta maneira, considerando a história social do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski conseguiu elaborar um novo método de análise que era capaz de capturar a relação dialética entre as funções psicológicas superiores e elementares, além de também enfatizar a importância dos processos de mediação (LINHARES; FACCI, 2021).

É importante fazer uma ressalva de que a mediação, conforme Martins (2011, p.42), “[...] é a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento”, dito de outro modo, a mediação é “[...] condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”.

As possibilidades do desenvolvimento não se realizam automaticamente por conta de um enraizamento biológico, mas, por decorrência da superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, cuja base estrutural não é outra senão a atividade mediadora, a utilização de signos externos a transmutarem-se como signos internos, configurando-se como meios, como “ferramentas psíquicas”, para o desenvolvimento ulterior da conduta complexa (MARTINS, 2011, p. 44).

Ao destacar que a forma singular das funções psicológicas superiores surge com base no ato mediado por signos, Vigotski sinaliza avanços em sua teoria no sentido de opor-se às teorias inatista, ambientalista e interacionista. As análises desenvolvidas por Vigotski sobre o ato instrumental ou ato mediado por signos permitiu a Luria, Leontiev e demais colaboradores trazerem contribuições inovadoras acerca do psiquismo humano, tal como a proposição do psiquismo como sistema funcional.

Na compreensão de Luria (1991), para entendermos melhor a estrutura dos processos psíquicos e as leis que os regem, era necessário abandonar o enfoque dado pelas primeiras pesquisas modernas que tentavam buscar o caráter

localizacionista³⁸ das faculdades psíquicas a determinadas áreas isoladas do córtex cerebral e substitui-lo pela “[...] análise do sistema de zonas cerebrais que funcionam em conjunto, que põem em ação dado sistema funcional” (LURIA, 1991, p. 92).

De acordo com Luria (1991), entendemos como função a atividade complexa de adaptação de todo um organismo. A função se compõe numa complexa atividade “[...] realizada pelo trabalho conjunto de todo um sistema de órgãos, cada um dos quais integra esse ‘sistema funcional’ em seus próprios papéis, assegurando esse ou aquele aspecto desse sistema funcional” (LURIA, 1991, p. 89). O mesmo autor defende ainda que esse amplo significado do conceito de função também pode ser aplicado às complexas funções psicológicas que envolvem o desenvolvimento da fala, da escrita e do cálculo.

De modo conclusivo, o autor [Luria] afirmou como fundamental buscar nas formas de atividade consciente, cuja regulação ocorre com decisiva participação da linguagem, portanto, de signos, as expressões das ações programadora, reguladora e verificadora do cérebro humano, e não o contrário, como aventado por enfoques biológicos unilaterais (MARTINS, 2011, p. 53).

Podemos afirmar que a consciência não é dada a priori, mas ao contrário disso, ela se desenvolve a partir das apropriações culturais. “A consciência é composta pelas funções psicológicas superiores, que formam um sistema psicológico complexamente inter-relacionado” (AITA; TULESKI, 2017, p. 97). Portanto, podemos concluir que todo o processo de humanização é inerentemente um processo educativo.

³⁸ Com fundamento nesse entendimento, as primeiras pesquisas modernas que se desenvolveram tendo como objeto de estudo, o cérebro e os processos psíquicos, destacavam que a compreensão dos processos e fenômenos psíquicos decorriam do percurso biológico, enfatizando “[...] o cérebro como o órgão do psiquismo” (MARTINS, 2011, p. 46). Essa proposição permitiu o desenvolvimento da hipótese de que os processos psíquicos seriam “faculdades” indivisíveis que poderiam estar localizadas em determinadas formações cerebrais (LURIA, 1991, p. 86). Tal proposição permitiu a ciência moderna inaugurar a ideia de que os processos psíquicos teriam como respaldo uma base orgânica e não mais espiritual, o que deu subsídio para o desenvolvimento de teorias localizacionistas, ou seja, que tentavam localizar as faculdades psíquicas a determinadas áreas isoladas do córtex cerebral. Para Luria (1991), esse foi um momento muito importante, uma vez que permitiu o deslocamento do espírito para a matéria, inaugurando um enfoque científico acerca da compreensão do cérebro e seus processos psíquicos. No entanto, conforme Luria (1991, p.88), “[...] a análise minuciosa dos fatos das observações clínicas mostrou que a atribuição direta dos complexos psíquicos às áreas limitadas do córtex cerebral carece de fundamento”. Assim, foi observado que “[...] perturbações de processos psíquicos tão complexos como a fala, a escrita, a leitura e o cálculo podem surgir com afecções corticais inteiramente diferentes pela posição, fato que por si só já contrariava a ideia da estreita ‘localização’ das funções psíquicas em áreas isoladas do córtex cerebral” (LURIA, 1991, p. 88).

Não perdendo de vista essa compreensão acerca de sistema funcional, no próximo item, focaremos no desenvolvimento da função psicológica superior – atenção voluntária – enquanto função responsável pelo caráter seletivo da atividade consciente. dar desta maneira, teremos maior subsídio para compreender que o desenvolvimento da atenção voluntária não ocorre de forma natural e espontânea, mas sim por meio da apropriação da cultura. Por esse motivo, enfatizamos que o enfoque acerca dos problemas relacionados à desatenção deve ser substituído pela centralidade do aspecto orgânico e individual dos estudantes para a análise das condições sociais concretas de vida do sujeito como explanaremos a seguir.

3.2.3 A Importância da Educação Escolar para a Formação da Atenção Voluntária

A necessidade de focarmos no estudo acerca da formação da atenção voluntária decorre de uma interpretação comumente levantada pelos profissionais tanto da educação quanto da saúde de que se “[...] a criança não aprende porque não apresenta um comportamento adequado e, por apatia ou agitação, falta a ela a atenção necessária para se apropriar do conteúdo trabalhado em sala” (SFORNI, 2019, p. 316).

Assim, quando o fenômeno da não aprendizagem passa a ser interpretado dessa maneira, a alternativa a ser realizada é agir sobre o comportamento da criança adotando uma disciplina mais rígida, ou na insuficiência dessa, recorre-se ao uso de medicamento controlado para que o estudante se comporte de maneira adequada aos rituais da sala de aula (SFORNI, 2019).

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de se discutir a formação da atenção voluntária a fim inclusive de se ter subsídios teóricos e metodológicos para se contrapor à prática de medicalização/patologização do processo educativo. Diante do exposto, na sequência, apresentaremos como ocorre o desenvolvimento da atenção voluntária de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a qual se contrapõe à concepção biológica e naturalizante do desenvolvimento das capacidades humanas.

Ao buscarmos compreender como ocorre o processo de formação da função psicológica superior da atenção voluntária, precisamos retomar o papel imprescindível da linguagem, uma vez que, por meio da linguagem, surge no homem um novo tipo

de desenvolvimento psíquico inexistente nos animais. Assim, a linguagem é o veículo mais importante para o desenvolvimento da consciência, já que ela não apenas penetra em todos os campos da atividade consciente do homem, como também possibilita elevar a outro nível os processos psíquicos. Por isso, conforme Luria (1991, p.82), a linguagem pode ser considerada como “[...] fatos de construção de todo o conjunto da vida consciente do homem”.

A linguagem possibilita substancialmente a reorganização dos processos de percepção do mundo exterior e criação de novas leis dessa percepção. Além disso, é sabido que existe no mundo “[...] um número imenso de objetos, formas, matizes de cores, mas é muito limitado o número de palavras que designam esses objetos, formas e matrizes” (LURIA, 1991, p. 82). Isto nos leva, enquanto seres humanos, a poder, quando relacionamos o objeto, a forma ou a alguma palavra (por exemplo, mesa, cadeira, relógio, círculo, quadrado, azul, amarelo, etc.) a selecionarmos os traços essenciais e generalizamos “[...] os objetos, formas e cores perceptíveis em determinados grupos ou categorias” (LURIA, 1991, p. 82). E é por meio dessa capacidade de selecionar e generalizar que a capacidade humana se distingue completamente da percepção do animal. “A percepção humana se torna mais profunda, relacionada com a discriminação dos indícios essenciais do objeto, generalizada e permanente” (LURIA, 1991, p. 82).

Desse modo, é de praxe dizer que a linguagem muda substancialmente os processos de atenção no homem. “Se a atenção do animal tinha caráter imediato, era determinada pela força, a novidade ou valor biológico do que dirigiam automaticamente (arbitrariamente) a atenção do animal [...]” (LURIA, 1991, p. 82). No homem, a atenção com o surgimento da linguagem permitirá a ele ter condições de dirigir arbitrariamente a sua atenção.

Quando a mãe diz filho “isto é uma xícara”, ela está distinguindo esse objeto de todos os demais e dirigindo para ele a atenção da criança. Quando posteriormente a própria criança assimila o discurso (a princípio exterior, depois interior), acha-se em condições de discriminar sozinha os objetos nomeados, as qualidades ou ações, tornando-se sua atenção dirigível, arbitrária (LURIA, 1991, p. 82).

A atenção faz com que o homem entre em uma infinidade de associações, conserve somente as essenciais para a sua atividade e abstraia outras que dificultam o seu processo racional de pensamento (LURIA, 1991). De acordo com Rubinstein

(1991, p. 85), “[...] a atenção é uma faceta de todos os processos cognitivos da consciência, e precisamente aquela faceta em que tais processos aparecem como uma atividade orientada para o objecto”.

Em todos os tipos de atividade consciente deve ocorrer um processo de seleção dos processos básicos, dominantes, que constituem o **objeto da atenção** do homem, bem como a existência de um “fundo” formado pelos processos cujo acesso está retido na consciência; em qualquer momento, caso surja a tarefa correspondente, tais processos podem passar ao centro da atenção do homem e tornar-se dominantes (LURIA, 1991, p. 02, grifos nossos).

Entre os fatores que determinam a atenção do homem, estão a estrutura dos estímulos externos que chegam a ele e atividade do próprio sujeito (estrutura do campo interno). O primeiro grupo está relacionado à informação que chega do meio exterior, e o segundo está atrelado fundamentalmente à influência exercida pelas “[...] necessidades, os interesses e os objetivos do sujeito sobre a sua percepção e o processo de sua atividade” (LURIA, 1991, p. 04).

A existência da atenção constitui-se na transição do ver para o contemplar; da percepção à observação; do processo à atividade orientada; ou melhor, no interesse em descobrir, problematizar, explicar o que é, por que é, como aconteceu, etc. Uma vez que a atenção ou o nosso interesse é manifestado, este requer uma posição ativa do sujeito em operar com dados que lhe aparecem e que levem à solução da problemática para a qual o pensamento está orientado (RUBINSTEIN, 1973).

A atenção existe ali onde se apresenta ao sujeito um problema cujo conteúdo objetivo regula a direção para os processos psíquicos. A falta de atenção ou a sua distração, no próprio sentido da palavra, verifica-se quando o problema que se põe ao sujeito não regula os processos psíquicos, de modo que involuntariamente aparece no seu espírito) não é dirigida pelo conteúdo objetivo do problema, desviando-se da direção da atividade exigida por este. Isto acontece porque esta orientação aparece determinada por outra atividade qualquer que está orientada para outra tarefa ou porque os pensamentos dos sujeitos estão integrados numa atividade orientada (RUBINSTEIN, 1973, p. 89).

Nesse sentido, distração ou a desatenção (como denominamos ao longo desse trabalho) caracteriza-se pela divergência entre a orientação da atividade e a orientação dos pensamentos, dos interesses, dos motivos, das intenções, entre outros. A **atenção está imbricada com os motivos, desejos e aspirações da**

personalidade que leva à aptidão do ser humano de resolver tarefas e de se proporem objetivos indispensáveis que condicionam à transição de uma atenção involuntária à voluntária (RUBINSTEIN, 1973).

No entanto, antes de entender como ocorre o desenvolvimento da atenção voluntária, precisamos compreender que a atenção involuntária ocorre a partir da realização dos comportamentos reflexos, isto é, produz-se independentemente da intenção do sujeito.

As características dos estímulos que a acionam, a sua intensidade e novidade, a relação com os instintos, necessidades ou interesses, levam a que determinados objectos, fenômenos ou pessoas dominem a nossa atenção e a captem temporariamente. É esta a forma primitiva de atenção (RUBINSTEIN, 1973, p.97).

Diferentemente da atenção involuntária, a atenção voluntária pode ser designada como a atenção consciente dirigida e orientada, de modo que o sujeito escolhe conscientemente o objeto sobre o qual dirigirá a sua atenção. Essa constatação indica que tanto o conhecimento do homem como a sua atividade são organizados conscientemente e que não se produzem de forma espontânea, mas ocorrem sob a influência de forças que advêm de fora. Em outras palavras, “[...] a atenção voluntária ali onde o objecto sobre o qual está orientada a atenção não a atrai diretamente sobre si” (RUBINSTEIN, 1973, p. 98). Ao contrário disso, **a atenção voluntária tem sempre um caráter mediado.**

Podemos dizer, portanto, que a atenção voluntária é um processo de atenção mediada arraigada interiormente e que o próprio processo está inteiramente provavelmente relacionado as leis gerais do desenvolvimento cultural e a formação de formas superiores de conduta. Isso significa que a atenção voluntária, tanto por sua composição, como por sua estrutura e função, não é simples resultado do desenvolvimento natural, orgânico da atenção, senão o resultado da sua relação e reestruturação pela influência de estímulos-meios externos. [...] Partimos da suposição de que o caminho da atenção involuntária à voluntária consiste em passar das operações imediatas às mediadas. Este caminho que conhecemos em geral e em conjunto também por todos os demais processos psíquicos (VYGOTSKI, 1983, p. 157, tradução nossa).

A atenção voluntária é intrinsecamente humana, pois diferentemente dos animais, o homem consegue concentrar sua atenção alternando ora em um objeto, ora em outro. Este fenômeno da atenção voluntária pode também ser observado na

atividade intelectual, no momento em que o próprio sujeito se propõe a determinada tarefa e essa, por sua vez, orienta o contínuo fluxo seletivo de suas associações (RUBINSTEIN, 1973).

É de praxe que para os teóricos da Teoria Histórico-Cultural, a criança se desenvolve por meio da relação que estabelece com os adultos em um processo dinâmico de comunicação. Essa comunicação que se realiza nos atos, nos gestos e na fala do adulto, dá fundamento para a formação dos processos psíquicos da criança. A criança pequena lança seu olhar sobre os objetos, mas não se prende e se fixa neles e não os diferencia. É o adulto quem direciona o seu olhar, por meio de um gesto ou uma palavra, fazendo com que a criança projete sua atenção ainda involuntária sobre o objeto e queira agora pegá-lo.

À medida que ao longo do processo de desenvolvimento a criança se apropria da linguagem, isto leva a uma transformação substancial na orientação da sua atenção, conduzindo agora a nominar sozinha os objetos e dirigir sua atenção de forma autônoma – resultado de um elaborado desenvolvimento histórico-social (LURIA, 1991).

Assim, quando comumente escutamos que a criança “não foca sua atenção”, “que a criança não presta atenção”, “que a criança é desatenta” no período pré-escolar (educação infantil) e nos primeiros anos do período escolar (primeiros anos do Ensino Fundamental), devemos buscar romper com a lógica biologizante acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e, mais especificamente, da função psicológica superior de atenção voluntária. Pois, com base nos estudos de Rubinstein (1973), vimos que é nesse momento que **o pedagogo deve procurar direcionar a atenção da criança, ou melhor, orientar o seu trabalho com o maior cuidado possível para o desenvolvimento da atenção da criança**, senão do contrário, o desenvolvimento da atenção ficará submetido ao poder das coisas externas aleatórias e da coincidência de circunstâncias causais (RUBINSTEIN, 1973).

Produz-se uma importante transformação quando aparecem os primeiros resultados do ensino. A envergadura desta transformação depende, naturalmente, da eficácia do ensino. Com a idade de dez a doze anos, isto é, no período em que o desenvolvimento espiritual da criança (pensamento abstracto, memória lógica, etc.) progride consideravelmente e às vezes esporadicamente, dá-se também, regra geral, um aumento considerável do volume da atenção, da sua concentração e constância. [...] **O desenvolvimento da atenção realiza-se na criança dentro do processo formativo e educativo.**

Por isso é de importância decisiva para a formação da atenção a arte de apresentar e sugerir o problema ou a tarefa de tal forma que seja aceita pelo sujeito. [...] O mestre deve dominar e cativar a atenção do escolar ou estudante. Por isso deve ter como aspiração máxima apresentar uma matéria interessante e de acento emocional e evitar todo o estudo aborrecido (RUBINSTEIN, 1973, p.113).

É preciso que o pedagogo saiba afetar os estudantes e gerar neles um interesse. Contudo, estes dois fatores não podem ser apenas algo externo, mas precisam surgir a partir da relação com o objeto de ensino e com a atividade do próprio trabalho (RUBINSTEIN, 1973).

Além disso, destacamos que são sempre necessários os dois tipos de atenção, involuntária e voluntária. Isso porque, apesar das diferenças entre esses dois tipos de atenção, estes só podem ser separados e confrontados a fim de fazermos uma abstração teórica. No entanto, no que se refere ao concreto processo de trabalho, essas duas formas de atenção existem como uma unidade que se influenciam mutuamente. De acordo com Rubinstein (1973, p. 99):

No processo pedagógico deve assim partir-se da atenção involuntária e educar no estudante a atenção voluntária, por um lado, por outro devem despertar-se os seus interesses, fazendo que o próprio estudo resulte interessante e com isto a atenção voluntária do estudante se transformará em seguida em atenção involuntária. A primeira deve apoiar-se na consciência da significação e importância da tarefa de estudo, no sentido do dever e na disciplina e a segunda assentará no imediato interesse que desperte a matéria de ensino, ambos os tipos de atenção são necessários.

Desse modo, Rubinstein (1973) enfatiza que o desenvolvimento da atenção na criança se realiza mediante o processo formativo e educativo. Conforme o autor, é de suma importância para a formação da atenção apresentar e sugerir a tarefa de modo que seja aceita pelo sujeito. Assim, o professor “[...] deve ter como aspiração máxima apresentar uma matéria interessante e de acento emocional e evitar todo o estudo aborrecido” (RUBINSTEIN, 1973, p. 113).

Para compreendermos o desenvolvimento da atenção na criança, precisamos entender, também, o conceito de atividade, o qual constitui-se como categoria fundamental para explicar as relações que são estabelecidas entre a criança, o mundo e suas transformações ao longo de sua existência. Aliás, é por meio do conceito de atividade que podemos explicar a constituição do psiquismo humano, dando ênfase

ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial, neste trabalho, à atenção voluntária.

É válido destacar que desde o início de seus estudos, Vigotski, Leontiev e Luria reconheceram o conceito de atividade como fundamental para o desenvolvimento do psiquismo. Contudo, é importante uma ressalva para explicar que embora Vigotski se utilize do conceito de atividade em seus estudos, foi Leontiev o grande responsável por sistematizar o conceito de atividade, originando a teoria psicológica geral da atividade.

Para Leontiev, o processo de humanização ocorre por meio de atividades principais, expressas pelo lugar que o sujeito se encontra no sistema de relações sociais. E são justamente por intermédio destas atividades principais em seu desenvolvimento ontológico, que o homem se apropriará das objetivações produzidas pela humanidade (RIGNON et al., 2016).

A atividade é uma unidade molar, não aditiva, da vida do sujeito corporal e material. Num sentido estrito, ou seja, no nível psicológico, é uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é a reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, transições internas e desenvolvimento próprio (LEONTIEV, 2021, p. 104).

Portanto, pensar o conceito de atividade, como nos coloca Leontiev, pressupõe reconhecer que a sua estrutura geral é composta por dois elementos: orientação e execução. No que se refere à orientação, a atividade engloba as necessidades, os motivos, os objetos e as tarefas. No que diz respeito à execução, a atividade é composta por ações e operações. Desse modo, compreendemos como atividade:

[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 2010, p. 68).

A existência de uma necessidade que se manifesta em forma de desejo é insuficiente para permitir a realização de uma atividade. Para isso, é preciso que haja um objeto que, respondendo à necessidade, seja o impulso para fazer o sujeito agir concedendo um fim, isto é, uma direção concreta determinada. Nesse sentido,

precisamos elucidar ainda o conceito de ação, que ocorre quando o motivo não coincide com aquilo para o qual se dirige (seu objetivo), mas ainda assim se relaciona a atividade da qual ele faz parte (LEONTIEV, 1978; ASBAHR; MEIRA, 2014).

Para ilustrar tal fato, recorreremos ao exemplo de uma criança que não consegue se concentrar em suas tarefas escolares e que tenta se afastar ao máximo do momento de resolvê-las. Essa criança pode até compreender que se não fizer suas tarefas irá tirar uma nota baixa, que seus pais ficarão chateados e que estudar é uma das suas obrigações. Todavia, isso não é suficiente para fazer com que ela se interesse em resolver suas tarefas escolares. No entanto, frente a tal atitude, suponhamos que disséssemos à criança que enquanto não fizer a tarefa ela não sairá para brincar. Esta recomendação faz efeito e a criança acaba por resolver suas tarefas (LEONTIEV, 1978).

Neste caso, por um momento, essa recomendação funciona e resulta na criança realizando suas tarefas e tirando uma boa nota, conseqüentemente. Sem sombra de dúvida, para a sua consciência, esses motivos existem. Entretanto, são psicologicamente ineficazes para a criança, visto que o motivo que verdadeiramente atua é a possibilidade de sair para brincar (LEONTIEV, 1978).

Com base no exposto, Leontiev (1978) define dois tipos de motivos: compreendidos e eficazes. Feita tal diferenciação, o autor destaca que os motivos compreendidos podem se transformar em motivos eficazes sobre determinadas condições. Assim, é mediante o surgimento de novos motivos que se originam também novos tipos de atividade.

Portanto, aquela criança que começou a fazer as tarefas escolares em decorrência de um motivo especialmente criado por nós. Após uma semana, observamos que ela passa a resolver as tarefas escolares por sua própria iniciativa. E um certo dia, enquanto copia um texto, subitamente se vê muitíssimo frustrada e se coloca a chorar diante da constatação de que não consegue escrever como deve ser. Assim, evidenciamos o surgimento de um novo motivo, eficaz, que agora incita a criança a fazer suas tarefas escolares.

No decorrer do processo de desenvolvimento da criança, muitas atividades, a princípio, são incitadas por motivos compreendidos, mas por meio do resultado de suas ações vão levando estes motivos a se tornarem eficazes. Tal como pontua Leontiev (1978, p. 299-300), quando explicita como ocorre a mudança de motivo:

Como se faz a mudança de motivo? A resposta é simples. Em certas condições, o resultado da acção conta mais que o motivo que realmente suscita a acção. A criança começa por fazer conscientemente os seus deveres para poder mais rapidamente ir brincar. Mas o resultado é bem maior: não apenas pode ir brincar, como ainda ter boa nota. Produz-se uma nova objetivação das suas necessidades, quer isto dizer que elas se elavam de um grau.

E aqui destacamos que a função da educação escolar reside justamente nessa premissa, isto é, permitir que os motivos compreendidos se tornem motivos eficazes. Dessa forma, Leontiev (1978) reforça e valoriza o papel da escola e do professor no processo de mudanças de motivos, bem como explicita o papel da educação no desenvolvimento psicológico.

A arte da educação não reside precisamente em combinar da melhor maneira os motivos compreendidos e os motivos que agem realmente, sabendo dar quando é preciso prioridade ao resultado da actividade e ao seu sucesso, a fim de assegurar a passagem a um tipo superior de motivos reais que dirigem a vida da personalidade? (LEONTIEV, 1978, p. 300).

Esses apontamentos feitos por Leontiev leva-nos a refletir sobre o papel do professor na produção desses motivos eficazes e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, à medida que “[...] organiza tarefas que favoreçam esses processos” (ASBAHR; MEIRA, 2014, p. 113).

Dessa forma, defendemos que para levar um estudante a estar atento, é necessário **educar sua atenção**, e isto requer organizar a atividade requerida, educar a criança para certos tipos de atividade. É com base nesse entendimento que devemos olhar os problemas relacionados ao processo de escolarização. Em suma, compreendemos que uma alternativa para lidar com tais problemas requer ações práticas e teóricas para que a criança aprenda a orientar sua atenção, colocar a criança em atividade, provocar a criança a ser um sujeito ativo no processo de apropriação dos conhecimentos teóricos – eis assim a fundamental importância da função do professor e a organização da sua prática pedagógica.

Em resumo, todos estes conceitos expostos contribuem para a compreensão da relação intrínseca entre a atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como apontam para uma direção oposta ao entendimento hegemônico acerca dos problemas relacionados à atenção que contribuem para medicalização/patologização do processo educativo.

4. AÇÕES REALIZADAS PELA ESCOLA COM ESTUDANTES QUE NÃO ACOMPANHAM O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: IDENTIFICAÇÃO, AVALIAÇÃO E DIAGNÓSTICO

“Tem que ser selado, registrado, carimbado. / Avaliado, rotulado se quiser voar!” (Raul Seixas)

Essa seção tem o intuito de explicitar o percurso metodológico da pesquisa de campo, desde os sujeitos, instrumentos empregados para apreensão e análise dos dados. Assim, apresentaremos a caracterização da instituição escolar em que foram coletados os dados, a escolha e o perfil dos participantes da pesquisa e as técnicas utilizadas para a coleta das informações e os procedimentos éticos.

É válido destacar que ao propormos a realização de uma pesquisa educacional, a qual tem como objeto de estudo a atividade pedagógica (ARAÚJO, MORAES, 2017), devemos levar em conta que os procedimentos adotados para investigação implicam na escolha de uma concepção de educação e do papel que a escola desempenha no desenvolvimento humano, que por sua vez se refletirá na forma de compreendermos a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, bem como homem e sociedade (SFORNI; GALUCH, 2009; CEDRO; NASCIMENTO, 2017).

Para tanto, desenvolver uma pesquisa em educação fundamentada na Teoria Histórico-Cultural exige a relação entre a teoria em questão e o método filosófico e investigativo que a subsidia, o método materialista histórico-dialético proposto por Marx. Fundamentar-nos nos conceitos dessa teoria implica ancorarmos em suas diferentes dimensões: epistemológica, lógica/filosófica e ontológica (CEDRO; NASCIMENTO, 2017).

No que diz respeito à orientação metodológica de nossa pesquisa de campo, compreendemos que o método materialista histórico-dialético permite identificar a relação dialética entre o particular, que representa “[...] a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal), que não podem ser compreendidos de modo isolado e por si mesmos” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 366). Para tanto, compreendemos que estabelecer as relações entre singular-particular-universal são indispensáveis para a apreensão dos fenômenos em sua essencialidade.

Conforme Pasqualini e Martins (2015, p. 363), “[...] a dialética entre singular-particular-universal é uma propriedade objetiva dos fenômenos”. Desse modo, a lógica e a epistemologia que tem como intuito compreender a realidade e suas relações essenciais e básicas devem “orientar-se pela perspectiva de revelar a interpenetração dialética entre singularidade, particularidade e universalidade”.

A compreensão de tais relações torna-se indispensável para a atuação de todo pesquisador que tem como respaldo os preceitos do método materialista dialético, uma vez que a análise que objetiva superar a aparência imediata do fenômeno precisa “[...] revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as múltiplas mediações que o determinam e constituem” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364).

Desse modo, a tarefa do pesquisador é demonstrar como a universalidade se expressa e se evidencia na singularidade, ou até mesmo mais que isso, cabe ao pesquisador desvelar como “[...] a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364).

Portanto, nessa seção, nosso objetivo é expor os dados obtidos na investigação realizada com base nos documentos da vida escolar e nas entrevistas realizadas com as professoras e pedagogas que acompanharam os casos de três crianças diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem.

Para alcançar o objetivo proposto, organizamos essa seção em sete partes, a saber: a) A instituição e os sujeitos de pesquisa; b) Instrumentos de pesquisa; c) Perfil dos sujeitos de pesquisa; d) O que os documentos revelam sobre o processo de identificação ao diagnóstico dos estudantes Gabriela; Gilberto e Geraldo?³⁹; e) O que dizem as professoras e as pedagogas sobre o processo de identificação das crianças que não acompanham o processo de escolarização? f) O que dizem as professoras e pedagogas sobre a avaliação psicoeducacional no contexto escolar? , e, g) Como a escola lida com os estudantes após a realização do diagnóstico?

³⁹ Todos os nomes citados ao longo dessa seção serão fictícios a fim de preservar a identidade de todos os participantes que contribuíram para a realização dessa pesquisa.

4.1 A INSTITUIÇÃO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para compreendermos um pouco mais sobre a instituição e os sujeitos da pesquisa de mestrado, precisamos retomar uma pesquisa anterior, isto é, a pesquisa de iniciação científica desenvolvida durante a realização do curso de pedagogia da pesquisadora intitulada “Patologização do Processo Educativo: estudos de casos sobre o TDAH no município de Campo Mourão” (2015). Os participantes desta pesquisa foram estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental de escolas municipais e estaduais do município de Campo Mourão diagnosticados com TDAH.

Analizamos os dados de três escolas, sendo duas municipais e uma estadual. A escolha destas escolas ocorreu de acordo com os seguintes critérios: localização geográfica (região periférica ou central); características do bairro (residencial, comercial ou industrial); condição econômica da população (estável ou precária); modalidade de ensino (anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental); infraestrutura da escola, entre outros.

Com base nos dados coletados, obtivemos um total de 1.337 estudantes, destes, 48 estudantes haviam sido diagnosticados com TDAH. Verificamos que destes 48, aproximadamente 92% faziam uso de medicação controlada. Além disso, por meio dessa pesquisa, constatamos que a maioria dos diagnósticos de TDAH ocorriam logo após as crianças ingressarem os primeiros anos do Ensino Fundamental I e ao final do Ensino Fundamental II, os estudantes continuavam ainda fazendo uso de medicação controlada (DAL PASQUALE; SCHERER; MATOS, 2015).

Além dessa pesquisa de iniciação científica, Franco, Mendonça e Tuleski (2020) também chegaram à mesma consideração, isto é, que há aumento dos diagnósticos de distúrbios de aprendizagem, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses resultados foram tomados como um dos critérios utilizados para a seleção da instituição e dos sujeitos da presente pesquisa, em nível de mestrado, com o intuito de dar continuidade e nos aprofundarmos nos estudos desenvolvidos na iniciação científica da pesquisadora.

Assim, optamos, preferencialmente, em realizar a pesquisa de campo em uma das instituições que a pesquisadora teve contato durante a sua iniciação científica, com a intenção de compreender melhor alguns aspectos que não puderam ser contemplados naquele momento. Muitas dúvidas pairavam e precisavam ser estudadas mais a fundo, em especial, no que diz respeito ao processo de

identificação, avaliação e encaminhamentos realizados pela escola frente às crianças que não acompanham o processo de escolarização e que acabam recebendo um diagnóstico de distúrbio de aprendizagem.

O segundo critério consistiu em selecionar três estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental que foram diagnosticados com alguns dos denominados distúrbios de aprendizagem.

O terceiro critério utilizado para a realização da pesquisa foi selecionar as pedagogas e os professoras⁴⁰ que acompanharam ou deram aula antes e após a realização do diagnóstico das crianças, a fim de apreendermos dados sobre como a escola identifica, avalia e encaminha para o setor de saúde crianças que não acompanham o processo de escolarização, bem como, que ações realiza após essa avaliação.

Após definirmos os critérios para os participantes da pesquisa e os instrumentos de pesquisa, entramos em contato com a Secretária de Educação do município de Campo Mourão com o intuito de obter autorização para realizar a pesquisa de campo. Nesse primeiro contato, a Secretária de Educação se mostrou muito solícita e receptiva ao desenvolvimento da pesquisa de campo, além de também nos perguntar se havia alguma escola de nossa preferência para desenvolver a pesquisa de campo, pois ela entraria em contato com a direção da escola para informar que havia autorizado a realização do nosso estudo.

Em seguida, a diretora foi informada e agendou uma reunião para a pesquisadora expor o objetivo e a forma como a pesquisa de campo seria realizada, bem como solicitar autorização da direção da escola para a realização da pesquisa. A reunião foi realizada com a diretora e pedagoga da sala de recurso multifuncional, uma vez que esta era responsável pela documentação e acompanhamento dos estudantes com distúrbios de aprendizagem. Após o contato e autorização da direção da escola, realizamos o envio do projeto de pesquisa ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Posteriormente, selecionamos três crianças com diagnóstico de distúrbio de aprendizagem que, preferencialmente, tinham cursado os primeiros anos do Ensino

⁴⁰ Ao decorrer dessa seção, sempre que nos referirmos às pedagogas e professoras participantes dessa pesquisa, utilizaremos o gênero feminino, tendo em vista que todas essas profissionais eram mulheres.

Fundamental na instituição, visto que, assim, tínhamos maior probabilidade de entrevistarmos as professoras que deram aula para essas crianças, antes e após a realização do diagnóstico.

No entanto, não conseguimos encontrar na instituição todas as professoras que deram aula para essas crianças e que contribuíram para o processo de identificação e avaliação desses estudantes que foram diagnosticados com distúrbio de aprendizagem. Os motivos de essas professoras não estarem na instituição foram aposentadoria, remoção, entre outros.

Selecionados os estudantes, demos início ao levantamento e leitura de documentos, como: relatórios, atas de conselho de classe, pareceres descritivos semestrais e/ou trimestrais, boletins, relatório pedagógico, relatório psicológico, laudo médico, avaliação psicoeducacional, entre outros.

Posteriormente, passamos para a etapa da realização de entrevistas com as pedagogas que participaram do processo de identificação e avaliação desses estudantes que foram diagnosticados com distúrbio de aprendizagem, como também com a pedagoga responsável pela sala de recurso multifuncional. Conversamos com essas pedagogas sobre o objetivo da pesquisa de campo, entregamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴¹ e marcamos um horário para a realização da entrevista, a qual deveria ser realizada em dois momentos: o primeiro que tratou sobre a identificação, diagnóstico e acompanhamento do sujeito da pesquisa (estudante) e o segundo que abrangia os aspectos gerais sobre a atuação e formação do professor ou pedagogo e a realização do trabalho pedagógico.

Como a entrevista precisou ser realizada em dois momentos, muitas vezes, devido à grande quantidade de afazeres e demandas urgentes que as pedagogas tinham, estas acabaram por desmarcar mais de uma vez as entrevistas que estavam pré-agendadas, e o mesmo ocorreu também com algumas professoras. Diante deste cenário, buscamos remarcar as entrevistas e estabelecer contato com as professoras que não estavam mais na instituição.

⁴¹ O TCLE é documento que tem como intuito possibilitar que os participantes de uma pesquisa recebam esclarecimentos sobre a investigação a ser realizada. Assim, o TCLE é um documento que deve ser redigido em uma linguagem clara e objetiva, a fim de esclarecer qual o intuito da pesquisa de campo, os procedimentos a serem adotados e as vantagens e/ou desvantagens de participar da pesquisa, bem como possibilitar que os sujeitos de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida manifestem concordância ou não em participar da realização da pesquisa.

Além disso, é válido comentar que durante a realização da pesquisa de campo, entramos em contato com uma professora que concordou de participar, mas depois no momento de realização da entrevista por motivos pessoais, ela acabou desistindo. Assim, participaram da pesquisa 7 profissionais, sendo 2 pedagogas e 5 professoras.

4.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A apreensão do objeto de pesquisa exige um processo de apuração dos dados, com vista a desvelar o fenômeno, no caso dessa investigação, a medicalização/patologização do processo educativo.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto no início desta seção foram criados instrumentos de coleta de dados de pesquisa que são ferramentas que farão parte do processo de coleta, levantamento e tratamento das informações e divulgação dos resultados obtidos. Para essa pesquisa, definimos como fonte de pesquisa os documentos da vida escolar, que abrangem as queixas até o diagnóstico dos estudantes, tais como: relatórios, atas de conselho de classe, pareceres descritivos semestrais e/ou trimestrais, boletins, relatório pedagógico feito pela professora regente, avaliação psicoeducacional, relatório psicológico feito pela (o) psicólogo (a), laudo médico, entre outros.

As fichas de identificação dos participantes⁴² (Apêndice 1) e as entrevistas foram realizadas individualmente com as professoras e pedagogas da instituição, em horário agendado previamente com as participantes. Destacamos, ainda, que utilizamos para a realização da pesquisa de campo os seguintes materiais: Documento de anuência⁴³ da Secretária Municipal de Educação (Apêndice 2) e TCLE (Apêndice 3).

No que se refere à entrevista, ressaltamos que ela deve ter como intencionalidade apreender dados pertinentes para o objeto de pesquisa e a abordagem pelo entrevistador de temas relevantes para explicar este objeto. Assim,

⁴² Formulário de identificação em que conseguimos obter os seguintes dados: idade, local de trabalho, formação, tempo de atuação no Ensino Fundamental, tempo de magistério e tempo de atuação na instituição.

⁴³ Documento elaborado pela pesquisadora e entregue à secretaria de educação do município, que deu autorização para a realização da pesquisa em uma escola do município. Após a autorização da secretaria de educação, esse documento foi entregue para a diretora da escola onde essa pesquisa foi realizada.

optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, isto é, que mesclam “[...] perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64).

E foi exatamente o que fizemos, isto é, elaboramos um roteiro de questões que orientasse a realização das entrevistas e assim pudéssemos por meio das respostas dadas pelas pedagogas e professoras apreender dados referentes sobre como a escola identifica, avalia e encaminha para os profissionais da saúde as crianças que não acompanham o processo de escolarização.

As entrevistas ocorreram durante os meses de novembro de 2021 e março de 2022, tendo duração entre 40min e 1h40min, dependendo da quantidade de crianças que a professora deu aula, ou seja, se a profissional acompanhou o caso das três crianças (como no caso da professora e pedagoga da sala de recurso multifuncional), a entrevista demorou mais. Se a profissional acompanhou o caso de apenas uma criança, a entrevista foi mais rápida. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e retextualizadas.

É válido mencionar que a pesquisa de campo foi desenvolvida em um cenário de pandemia, apesar disso as entrevistas foram realizadas presencialmente procurando respeitar as normativas vigentes pela Secretaria de Saúde do Paraná, para a diminuição do risco de contaminação e proliferação do vírus causador da Covid-19.

4.3 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para efeito de não identificação dos estudantes, pedagogas e professoras que compuseram a amostra desta pesquisa, nos referimos a tais participantes como: os estudantes denominamos de Gabriela, Geraldo, Gilberto, as pedagogas de Sabrina e Sofia, e as professoras de Rafaela, Rebeca, Bianca; Kelly; Francisca⁴⁴.

Com relação ao perfil dos estudantes, dois dos pesquisados frequentavam o terceiro ano e um estudante frequentava o quinto ano do Ensino Fundamental. Um dos estudantes tinha sido encaminhado para a avaliação no nível I da Educação

⁴⁴ Todos os nomes são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes dessa pesquisa.

Infantil e os outros dois no segundo ano do Ensino Fundamental. E os motivos para a avaliação dessas crianças foram por não se apropriarem dos conteúdos transmitidos pelas professoras, não prestarem atenção ou de não se comportarem “adequadamente” durante as aulas como detalharemos melhor no próximo tópico.

Sobre o perfil das pedagogas e professoras – sujeitos dessa pesquisa –, esse foi definido com base nas informações concedidas por elas ao responderem as fichas de identificação dos participantes, a qual contemplava a formação, o tempo de atuação no Ensino Fundamental, o tempo de magistério e o tempo de atuação na instituição. No que diz respeito à formação, das sete entrevistadas, duas concluíram o curso de magistério, e uma concluiu os cursos de magistério e técnico em administração e as outras quatro concluíram o ensino médio regular.

No que se refere ao curso de graduação, uma das professoras era formada em Educação Física e Pedagogia; uma professora era formada em Sociologia e Pedagogia, e as demais eram formadas apenas em Pedagogia. Em nível de pós-graduação, verificamos que as entrevistadas possuem especializações nas seguintes áreas: Educação Especial; Psicopedagogia, Educação de Jovens e Adultos; Neuropedagogia; Gestão, entre outros. Nenhuma das professoras havia feito mestrado ou doutorado.

Quadro 5 - Formação das profissionais participantes da pesquisa

Participante	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação
Bianca	Regular	Pedagogia	Educação Especial
Francisca	Regular	Pedagogia Educação Física	Educação Infantil Intervenção Sociocultural para contextos escolares e não-escolares
Kelly	Regular	Pedagogia	Educação Especial Gestão
Rafaela	Magistério	Pedagogia	Neuropedagogia
Rebeca	Magistério	Pedagogia	Educação Especial. Psicopedagogia
Sabrina	Regular	Pedagogia	Psicopedagogia. Neuropedagogia na educação
Sofia	Magistério Técnico em contabilidade	Pedagogia Sociologia	Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Elaborado pela autora tendo como base os dados da pesquisa (2021).

No que diz respeito ao tempo de docência, constatamos que as entrevistadas atuavam entre 11 e 38 anos. No que se refere ao tempo de atuação no Ensino Fundamental, variou de 5 a 25 anos. E sobre o tempo de trabalho na instituição, duas

entrevistadas disseram que trabalham na escola há mais de 10 anos; as outras cinco trabalham menos que isto.

Quadro 6 - Sobre o tempo de atuação das participantes da pesquisa

Participante	Tempo de Atuação como docente e/ou Pedagoga	Tempo de Atuação no Ensino Fundamental	Tempo de Atuação na Instituição
Bianca	11 anos	11 anos	10 anos
Francisca	14 anos	14 anos	2 anos
Kelly	11 anos	5 anos	4 anos
Rafaela	9 anos	9 anos	9 anos
Rebeca	18 anos	17 anos	17 anos
Sabrina	11 anos	11 anos	4 anos
Sofia	38 anos	25 anos	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora tendo como base os dados da pesquisa (2021).

Ao realizar o levantamento e leitura de documentos referentes ao processo de identificação e avaliação das crianças diagnosticadas com distúrbio de aprendizagem, bem como por meio das fichas de identificação e entrevistas realizadas com as pedagogas e professoras que acompanharam ou deram aula para essas crianças, pudemos conhecer o perfil dos sujeitos participantes dessa pesquisa.

4.4 O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS SOBRE O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO, AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS REALIZADOS COM OS ESTUDANTES GABRIELA, GERALDO E GILBERTO?

Após a apresentação do perfil das profissionais participantes dessa pesquisa, detalhamos o processo de identificação, avaliação e encaminhamentos realizados com os estudantes **Gabriela, Geraldo e Gilberto**.

Assim, para compreender como todo esse processo é realizado, fizemos, primeiramente o levantamento e análise de todos os documentos arquivados pela escola, tais como: relatórios pedagógicos (elaborado pelas professoras), relatório ou avaliação psicoeducacional no contexto escolar (elaborado pelas professoras regentes e pedagoga da instituição), relatórios psicológicos (elaborado por especialistas da área de psicologia), parecer ou laudos médicos (elaborado por especialistas da área de medicina), atas de conselho de classe, pareceres semestrais e trimestrais, boletins, entre outros. E, posteriormente, realizamos entrevistas com as

professoras e pedagogas que acompanharam ou deram aulas para as crianças diagnosticadas com distúrbio de aprendizagem.

Na sequência, apresentamos uma síntese sobre o caso de três estudantes diagnosticados com distúrbios de aprendizagem (Gabriela, Gilberto e Geraldo) tendo como base as evidências coletadas nos documentos. E após a apresentação das evidências, faremos uma análise ressaltando o que cada um dos casos tiveram de comum e de diferente acerca do processo de identificação, avaliação e diagnóstico desses estudantes.

O **caso da Gabriela**, em 2021, estava cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental. Mediante a análise dos documentos, verificamos que a aluna foi encaminhada para avaliação dos especialistas de saúde, quando frequentava o final do nível I, da Educação Infantil, precisamente em agosto de 2017, em que tinha 5 anos de idade. Tendo como base o relatório elaborado pelas professoras regentes⁴⁵, dentre as observações, constava que:

“[...] a aluna é agitada, dispersa, ficando andando correndo, pulado e jogando-se no chão da sala de aula, [...] durante as atividades propostas pela professora não se senta adequadamente na cadeira, [...] é necessário que chame a atenção várias vezes para que cumpra as regras solicitadas. [...] não consegue se concentrar durante a realização das atividades [...]. Não consegue obedecer às regras e limites solicitados pelas professoras” (CAMPO MOURÃO, 2017).

Um outro documento que também deu subsídio para o encaminhamento de Gabriela e a solicitação de uma avaliação complementar com profissionais na área da saúde foi o documento denominado áreas de desenvolvimento⁴⁶, elaborado pela pedagoga e professoras, em agosto de 2017, composto pelos seguintes campos: área cognitiva, área afetiva, relacionamento interpessoal e intrapessoal, e área motora. Nesse documento sobre a área cognitiva, assinado pelas professoras regentes, pedagoga e diretora, apresentaram as seguintes observações:

⁴⁵ A fim de identificar quando é uma informação retirada dos documentos ou um relato verbal exposto pelas profissionais, utilizaremos sempre a caixa de destaque com cor de fundo, fonte Arial tamanho 11 no formato itálico e entre aspas duplas para realçar essas informações do restante do texto.

⁴⁶ É importante ressaltar que, até 2018, não havia orientações pela Secretaria de Educação para a avaliação das crianças que não acompanhavam o processo de escolarização. Essa avaliação era feita de acordo com encaminhamento de cada pedagogo da escola, de diferentes formas e nomenclaturas. A partir de 2018, foi organizado pela equipe do setor de Educação Especial o “Material orientador para a realização das avaliações psicoeducacionais no contexto escolar”, com o intuito de “[...] informar, auxiliar e orientar o processo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar e esclarecer sobre a avaliação complementar” (CAMPO MOURÃO, 2018).

“Área cognitiva: A aluna é dispersiva, se distraíndo com quaisquer estímulos visuais e auditivos. [...] Não conclui as atividades e sempre necessita de explicações complementares para a realização das atividades propostas com vistas a assimilação/compreensão dos conteúdos. [...] Não demonstra facilidade na expressão verbal. [...] Não reconhece todas as letras do seu nome, sendo que ela não o escreve inteiro (o primeiro nome) [...], apresenta extrema dificuldade em manter a atenção durante à aula, nota-se que por mais que a aula seja dinâmica, apresente atividades diferenciadas (vídeos, experiências, brincadeiras), não faz com que a aluna tenha um interesse maior pelo conteúdo lecionado” (CAMPO MOURÃO, 2017).

Após a realização desses procedimentos, a estudante, ainda no mesmo ano, foi encaminhada para a avaliação do neuropediatra que, em novembro de 2017, expediu o seguinte parecer:

“Atendi o (a) menor [Gabriela] com diagnóstico de TDAH e início medicação [...]. Solicito acompanhamento em sala de recursos” (CAMPO MOURÃO, 2017).

Este diagnóstico teve como base os documentos elaborados pela escola e não consta nos arquivos documentais referentes à realização de uma avaliação psicológica, o que sugere que o diagnóstico tenha sido realizado apenas pelo médico sem o apoio de um profissional da psicologia.

Ao buscarmos compreender o caso da estudante **Gabriela**, analisamos os documentos disponibilizados pela escola e constatamos que quase um ano depois da primeira avaliação realizada pelo neuropediatra, no mês de maio de 2018, a pedagoga lavrou uma ata relatando que a mãe de Gabriela se recusava a medicar a filha.

“A mãe se recusou a medicar a criança dizendo para a orientadora que iria buscar uma segunda opinião médica para sua filha [...], porém não retornou à escola para informar a segunda opinião médica até o presente momento, trazendo prejuízos pedagógicos a aluna” (CAMPO MOURÃO, 2018).

Nesse mesmo mês, as professoras regentes e da sala de recurso multifuncional elaboraram um novo relatório pedagógico a fim de ser encaminhado para avaliação dos profissionais da saúde. Na análise dos documentos, constatamos que a estudante Gabriela estava com cinco anos e frequentava agora o nível II. Nesse documento, as professoras destacaram a importância do uso de medicação pela estudante. A seguir, temos algumas declarações:

*“[...] Mediante está nova consulta houve uma **mudança em sua medicação**, porém até o momento a aluna não iniciou este novo tratamento o que vem lhe ocasionando danos para o seu processo de aprendizagem e regressão em seu comportamento. [...] Percebe neste período que a **aluna sem medicação houve uma regressão em seu comportamento** ela está apresentando muitas dificuldades para permanecer sentada, [...], não aceita ser contrariada e há momentos que ela se nega em realizar algumas atividades propostas. No momento da realização das atividades ela **vem apresentando muitas dificuldades para se concentrar e as vezes ela aparenta desligar-se da realidade e esquece os conteúdos com muita facilidade. Ela ainda não adquiriu as habilidades necessárias para diferenciar as letras dos números.** [...] Percebe-se que da forma como está a aluna não tem condições psicológicas e comportamentais para frequentar a escola em período integral sem estar medicada, pois ela requer atenção especial das professoras. Mediante o caso da aluna **percebe-se que as professoras estão exercendo apenas o papel de cuidadoras, pois nada do que vem sendo trabalhado em sala está sendo aproveitado pela aluna devido todo esse quadro de agitação.** [...] Mediante este relatório pedimos uma providência urgente por parte da família e dos órgãos competentes para que possamos juntos ajudar esta criança a obter um melhor rendimento” (CAMPO MOURÃO, 2018).*

Podemos inferir que esses documentos elaborados no contexto escolar tinham o intuito evidenciar, ao médico, como estava o desempenho escolar da estudante. Além disso, podemos mencionar que diante da recomendação do médico, a criança pode ser inserida na sala de recurso multifuncional, como havíamos explicitado anteriormente.

Durante o ano de 2020, quando a estudante frequentava o segundo ano do Ensino Fundamental, ocorreu a pandemia covid-19, assim, todo o trabalho antes realizado na sala regular ou na sala de recurso multifuncional presencialmente passou a ser realizado remotamente. Em dezembro de 2020, no relatório de acompanhamento pedagógico do terceiro trimestre de 2020, no item recomendações necessárias que explicitava sobre as adaptações curriculares feitas, as professoras relataram o seguinte:

*“Foram realizadas adaptações de avaliações nas disciplinas de Português, Matemática e Arte. Não conseguimos muito contato com a mãe, pois **segundo a mesma, não consegue acompanhar a filha nas atividades.** Desta forma, foi preparado um portfólio para que a aluna fizesse em casa, **mesmo sabendo que necessitaria de mediação constante**” (CAMPO MOURÃO, 2020, s/p).*

É importante comentar que esse documento não teve a finalidade de ser encaminhado para avaliação do médico, servindo de registro para a escola ter informações sobre a vida acadêmica dos estudantes no decorrer do trimestre. No entanto, achamos conveniente trazer algumas informações relatadas nesse

documento, pois possibilita melhor compreensão sobre como estava o desempenho escolar e a síntese dos trabalhos realizados com a estudante.

No item “síntese dos trabalhos realizados e avanços no processo educacional do aluno”, as professoras citaram que houve algumas “adaptações de avaliações e atividades”, mas não mencionam como foram realizadas essas adaptações, como exposto pelo seguinte excerto:

“Ao conseguirmos contato a mãe via WhatsApp, solicitamos a ela, através de mensagens, que fizesse o papel de mediadora nas atividades, já que a aluna não tem maturidade e nem autonomia para fazer o uso do celular da mãe e assim realizar as atividades. Porém a progenitora, relatou dificuldades em acompanhar a filha nas tarefas escolares. Dessa forma, foi intensificado o trabalho junto a professora da sala regular, com adaptações de avaliações, atividades” (CAMPO MOURÃO, 2020).

Destacamos que, desde o mês de março de 2020 até julho de 2021, todas as escolas do município tiveram suas atividades presenciais suspensas. Desta forma, as aulas ocorreram por meio de vídeo conferências pelo aplicativo *Google Meet*, vídeos disponibilizados em grupos de WhatsApp e realização de atividades impressas. Somente a partir do mês julho de 2021 que as aulas voltaram no formato híbrido, ou seja, uma semana as aulas eram realizadas de forma presencial e na outra semana as aulas eram realizadas de forma remota, a fim de comportar o menor número de crianças nas salas de aulas.

Após aproximadamente dois meses, a estudante tinha retornado às atividades presenciais e cursava o terceiro ano do Ensino Fundamental, já com oito anos, em 2021. Nesse momento, as professoras da sala regular, a professora da sala de recurso multifuncional e a pedagoga elaboraram um relatório de avaliação psicoeducacional no contexto escolar⁴⁷, a fim de encaminhar a estudante para avaliação dos especialistas da área de saúde.

Antes de apresentar algumas considerações apontadas nesse documento, é válido mencionar que ele é composto pelos seguintes itens: I. Dados de identificação (Instituição; nome do estudante; idade; data de nascimento; ano escolar; se houve repetências; filiação; responsáveis pela avaliação); II. Síntese das áreas avaliadas (Apresenta o breve histórico do aluno; as áreas do desenvolvimento e conhecimento;

⁴⁷ É importante lembrar que até o ano de 2018, o município ainda não havia elaborado um material orientador para a realização da avaliação psicoeducacional, por isso, não mencionamos essa terminologia anteriormente ao relatarmos sobre o percurso escolar da estudante **Gabriela**.

outros dados relevantes; III. Intervenções/Encaminhamentos (Apresenta as intervenções já realizadas e as intervenções a serem realizadas).

Nessa nova avaliação elaborada pela pedagoga e professoras do terceiro ano, no item “áreas de desenvolvimento e conhecimento”, destacaram que:

“A aluna é dispersiva, se distrai com quaisquer estímulos sejam eles visuais e/ou auditivos. No entanto, demonstra esforço e interesse em realizar as atividades. A aluna necessita de explicações complementares e mediação para concluir as atividades propostas. [...] A aluna apresentou um grande avanço com relação a área comportamental. [...] Apresenta ainda dificuldade no raciocínio lógico, na memorização e na atenção. [...] Realiza leitura de sílabas, mas se esquece facilmente o que leu, necessitando de retomadas constantes dos fonemas/grafemas. [...] Escreve corretamente seu nome completo. Sua escrita se encontra no nível silábico. [...] Apresenta dificuldade na interpretação de situações problemas, lidas por outros, necessitando de mediação para compreender e realizar cálculos simples de adição e subtração envolvendo unidades e dezenas” (CAMPO MOURÃO, 2021).

Ainda na avaliação psicoeducacional no contexto escolar, a pedagoga e professoras no item “Intervenções e encaminhamento” mencionaram que:

“Intervenções realizadas: Foi realizado um trabalho com sequência didática temática visando a continuidade do processo de aprendizagem dentro de um contexto lúdico e interdisciplinar que propicia a compreensão do conteúdo trabalhado. Foram utilizados como ferramentas diferentes gêneros textuais para a leitura e exploração com o grupo; confecção de jogos de memória, quebra cabeça, uso do ludo ortográfico visando compreensão das sílabas e palavras; pesquisas sobre o tema da sequência didática, auto-ditado (sic), ditado de palavras e frases; softwares educativos e jogos manuais para trabalhar as dificuldades com relação a consciência fonológica. Atividades de Leitura e contação de histórias; interpretação de situações problemas envolvendo adição e subtração simples e jogos que desenvolvam o cálculo mental” (CAMPO MOURÃO, 2021).

Além disso, no item “Outros dados relevantes”, a pedagoga e professoras relataram que:

“Com o trabalho realizado durante o tempo em que a aluna frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais”, observa-se que a mesma [sic] obteve pouco avanço em seu desenvolvimento cognitivo, o que nos desperta sugerir uma nova avaliação da Equipe Multiprofissional da Secretaria Municipal de Educação” (CAMPO MOURÃO, 2021).

Conforme os dados apresentados nessa avaliação, as professoras e pedagoga concluíam que mesmo fazendo uso de medicação e frequentando a sala de recurso multifuncional, a estudante tinha tido “pouco avanço em seu desenvolvimento cognitivo”, o que segundo as profissionais requereria uma nova avaliação da Equipe

Multiprofissional da Secretaria Municipal de Educação. Até o momento de finalização da pesquisa de campo, a estudante ainda estava aguardando essa avaliação.

No **segundo caso**, apresentamos o histórico do estudante *Gilberto* que frequentava o quinto ano do Ensino Fundamental e que foi encaminhado para avaliação dos profissionais da saúde em decorrência de não acompanhar o processo de escolarização quando ainda cursava o terceiro ano do Ensino Fundamental, **com 8 anos**. Nos arquivos disponibilizados pela escola entre as queixas registradas na avaliação psicoeducacional e apresentadas pela escola como justificativa para o pedido de uma avaliação complementar realizadas pelos especialistas, constava a dificuldade de prestar atenção e de concentrar-se e memorizar as informações que eram transmitidas pelas professoras.

Nessa primeira avaliação realizada no ano de 2018, o aluno passou pela avaliação da psicóloga da Secretaria do Município, a qual fez a análise do relatório de avaliação psicoeducacional no contexto escolar; entrevista com a mãe da criança e aplicação do teste WISC IV, o qual apontou que a criança tinha uma inteligência abaixo da média esperada para idade, estando o seu rendimento na classificação Limítrofe.

Após essa avaliação, a criança foi diagnosticada com “Inteligência Limítrofe” e foi inserida na sala de recurso multifuncional e atendida em regime presencial até março de 2020, sendo que a partir dessa data a criança passou a participar do ensino remoto.

*“O aluno foi avaliado pela Equipe Multiprofissional da Secretaria Municipal de Educação em junho de 2018, com parecer/diagnóstico **LIMÍTROFE** e frequentou a Sala de Recursos Multifuncionais em regime presencial até março de 2020, sendo que a partir dessa data passou a participar do Ensino Remoto até 28/06/2021” (CAMPO MOURÃO, 2021).*

No ano de 2019, uma segunda avaliação psicoeducacional no contexto escolar foi realizada e novamente foi solicitada outra avaliação complementar quando o aluno repetiu o terceiro ano. De acordo com essa avaliação, o estudante foi encaminhado para a avaliação do neuropediatra em decorrência dos seguintes motivos.

*“O aluno apresenta dificuldades de atenção, concentração e memorização [...]. O aluno apresenta dificuldades na leitura e na escrita. O mesmo faz leitura **silabada e apresenta dificuldades na compreensão do que leu**” (CAMPO MOURÃO, 2019).*

A partir da avaliação do neuropediatra, foi acrescentado à criança o diagnóstico de TDAH e Dislexia, além de ser orientada a continuar o atendimento na sala de recurso multifuncional e fazer uso da medicação Ritalina. No entanto, conforme consta em um outro parecer expedido pelo médico, a criança passou a ter “efeitos colaterais importantes” (no parecer, não cita quais foram os efeitos colaterais) relacionados ao uso de Ritalina, portanto, a família optou por não mais medicar a criança (CAMPO MOURÃO, 2019).

Quase dois anos depois, no ano de 2021, a criança novamente foi encaminhada para avaliação dos especialistas de saúde quando o estudante estava frequentando o quinto ano. Na avaliação psicoeducacional elaborada pela pedagoga e professoras, estas relataram que a criança era “comunicativa, espontânea e participava”, mas que **“se dispersava facilmente necessitando da intervenção constante do professor”** (CAMPO MOURÃO, 2021).

Além disso, de acordo com as informações obtidas nessa terceira avaliação no que se refere à capacidade de raciocínio lógico, a criança demonstrava “lentidão” e necessitava de “explicações complementares para resolver atividades” que exigiam um maior nível de raciocínio (CAMPO MOURÃO, 2021). Pontuavam que a criança precisava de mais intervenção no momento de registrar suas ideias, e que também carecia “[...] aprofundar seus conhecimentos com relação a argumentação, paragrafação, pontuação e ortografia” (CAMPO MOURÃO, 2021).

As profissionais que elaboraram a avaliação psicoeducacional também destacaram que *Gilberto* era um estudante calmo que apresentava bom relacionamento com os colegas e que gostava de ajudar as crianças menores (CAMPO MOURÃO, 2021). Até o momento da realização dessa pesquisa, assim como a estudante citada no primeiro caso, Gilberto também aguardava nova avaliação da equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação do município

No **terceiro caso** apresentamos a história de Geraldo, estudante do terceiro ano do Ensino Fundamental que foi encaminhado para a avaliação dos profissionais da saúde no segundo ano do ensino fundamental, quando tinha **8 anos**, em decorrência de apresentar:

“[...] dificuldades na apropriação da leitura e escrita, não conseguindo reter informações, mantém-se dispersivo durante as explicações, [...]. Sua fala é comprometida, não conseguindo pronunciar o som correto de algumas letras, necessitando repetir várias vezes o que quer contar para se fazer entender. Apresenta dificuldades na interpretação oral,

mesmo tendo o professor como leitor. [...] Não reconhece todas as letras do alfabeto, não realiza leitura de palavras ou sílabas, encontra-se no nível pré-silábico, não realiza a escrita do nome completo” (CAMPO MOURÃO, 2019).

O estudante foi encaminhado para a avaliação do neuropediatra, o qual solicitou a avaliação da psicóloga da Secretaria de Educação do Município para auxiliar na realização do diagnóstico. Por meio dessa avaliação, a psicóloga realizou a análise do relatório de avaliação psicoeducacional no contexto escolar, entrevista com a mãe da criança e aplicação do teste WISC IV com o objetivo de avaliar as funções cognitivas da criança.

Com base nesta avaliação, a psicóloga concluiu que o estudante também revelou “**capacidade de inteligência abaixo da média esperada para idade, estando o rendimento na classificação Limítrofe**”. A profissional da área da saúde destacou que a criança necessita de apoio substancial, recomendando que ela frequentasse a sala de recursos multifuncionais e tenha um atendimento individualizado pela professora regente (CAMPO MOURÃO, 2020).

*“[...] Pensando no processo de ensino-aprendizagem dentro do âmbito escolar, após análise das informações entendeu-se neste momento que o aluno necessita de apoio substancial, assim recomenda-se que frequente a **Sala de Recurso Multifuncional** e, na medida do possível, tenha um **atendimento individualizado pelo professor regente e apoio da Equipe Pedagógica** para superação de suas dificuldades, de acordo com o que postula a Instrução nº 09/2018 da Secretaria de Estado da Educação. Sugere-se reavaliação do encaminhamento após um ano, caso o aluno não obtenha avanços condizentes as suas habilidades na aprendizagem” (CAMPO MOURÃO, 2020)*

Após a avaliação psicológica, a criança novamente é atendida pelo médico neuropediatra que diagnostica **Geraldo** com Déficit de Atenção e Inteligência Limítrofe e recomendou a inserção da criança na sala de recursos multifuncionais.

Quadro 7 - Síntese do processo de identificação, avaliação e intervenções realizadas com os estudantes diagnosticados com distúrbios de aprendizagem

Estudante	Ano/ Idade da Primeira Avaliação	Avaliação pedagógica	Avaliação psicológica	Avaliação médica	Forma de intervenção
Gabriela	Nível II/ 5 anos	Na educação infantil, principalmente, em decorrência	Não foi realizada.	Avaliou a estudante com TDAH. Prescreveu o uso de	Acompanhamento em sala de Recurso Multifuncional.

		de dificuldades de comportamento. No ensino fundamental, em decorrência de dificuldade de apropriação na leitura e escrita.		Risperidona, que depois foi substituído por Ritalina. Recomendou a inserção da estudante em sala de recurso multifuncional.	
Geraldo	Final do Segundo Ano/ 8 anos	Em decorrência da dificuldade de apropriação na leitura e escrita.	Apontou Inteligência limítrofe e recomendou a inserção em sala de recurso multifuncional.	Avaliou o estudante com Déficit de Atenção (TDA). Recomendou a inserção do estudante em sala de recurso multifuncional.	Acompanhamento em sala de Recurso Multifuncional.
Gilberto	Início do Terceiro Ano, do Ensino Fundamental/ 8 anos	Em decorrência da dificuldade de apropriação na leitura e escrita.	Apontou Inteligência limítrofe e recomendou a inserção em sala de recurso multifuncional.	Avaliou o estudante com TDAH e Dislexia. Prescreveu a medicação Ritalina, no entanto, devido a efeitos colaterais a família optou por não medicar mais a criança. Recomendou a inserção do estudante em sala de recurso multifuncional.	Acompanhamento em sala de recurso multifuncional.

Fonte: Elaborado pela autora tendo como base os dados da pesquisa (2021).

Com base nos dados evidenciados nos documentos que tratam sobre o processo de identificação, avaliação e diagnóstico dos três estudantes diagnosticados com distúrbios de aprendizagem, pudemos constatar que tais documentos são elaborados mais no sentido de dar ênfase aos sujeitos da aprendizagem, do que necessariamente ser um instrumento que possibilite tanto às professoras quanto às pedagogas refletirem sobre as condições do trabalho pedagógico.

Por meio da análise exposta anteriormente, percebemos que ambos os processos avaliativos do contexto escolar e extraescolar acabam sendo direcionados e tendo como intuito principal encontrar uma causa (biológica e/ou emocional) para o

não aprendido. Por isso, com base nessa constatação, não temos como não questionar que a análise feita voltada apenas para o comportamento desatento ou agitado dos estudantes como a causa para a não aprendizagem torna-se insuficiente, à medida que interpreta o fenômeno como algo particularizado e centrado na criança.

Além disso, também não podemos deixar de questionar que não é uma mera coincidência o baixo desempenho no domínio da linguagem escrita e o diagnóstico de distúrbios de aprendizagem nessa etapa do processo de escolarização (SFORNI, 2019). Dado isto, considera-se que a solicitação da avaliação dos profissionais da saúde acaba tendo como base uma visão biologizante acerca do desenvolvimento humano, isto é, que não considera a especificidade da aprendizagem que ocorre nos primeiros anos do Ensino Fundamental e nos últimos anos da Educação Infantil (como explicitado da estudante Gabriela que foi avaliada com 5 anos).

Durante as etapas do processo de escolarização em que as crianças foram avaliadas, elas ainda não desenvolveram a atenção voluntária e o “comportamento de estudante”, e é justamente frente a isso que o professor deverá organizar o ensino de modo com que a criança venha a se apropriar de conteúdos que engendrem a formação de suas funções psicológicas superiores, mais especificamente da atenção voluntária.

Vários estudos mostraram que **é precisamente durante os primeiros tempos da idade escolar que as funções intelectuais superiores**, cujas características principais são a consciência refletida e o controle deliberado, **começam a ocupar o primeiro plano no processo de desenvolvimento**. A atenção, que anteriormente era involuntária, torna-se voluntária e depende cada vez mais do pensamento da própria criança: a memória mecânica transforma-se em memória lógica orientada pelo significado, podendo começar a ser utilizada deliberadamente pela criança. Poder-se-ia quase dizer que tanto a atenção como a memória se tornam “lógicas” e voluntárias na medida em que o controle de uma função é a contrapartida da consciência que cada qual dele tem. Não obstante, não se pode negar o fato demonstrado por Piaget: a criança em idade escolar, embora vá ganhando em deliberação e domínio das suas funções, não tem consciência das suas operações conceptuais. **Todas as funções mentais de base se tornam deliberadas e conscientes, durante a idade escolar**, exceto o próprio intelecto (VIGOTSKI, 2001, p. 43).

Portanto, quando os profissionais da educação e da saúde justificam o não aprendido a partir de uma explicação biológica para o comportamento desatento ou agitado, estes desconsideram a importância do trabalho pedagógico e, sobretudo, da

relação intrínseca entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem tem a capacidade de restringir ou potencializar o desenvolvimento.

Compreendemos que as ações mentais se aperfeiçoam na criança do período pré-escolar, primeiramente de forma intersíquica (atividade coletiva), mas que pelo processo de internalização convertem-se, posteriormente, em intrapsíquicos (atividade individual), que ocorrem intercedidos por uma situação específica de ensino. Neste período, as crianças estão imersas em diversas formas de atividade educativa e a apropriação da leitura e da escrita e dos conceitos das diferentes áreas (física, matemática, geografia, história, filosofia etc.) ressignificam a atividade cognoscitiva dos escolares e sua capacidade para se apropriar de conhecimentos (KOSTIUK, 2005).

Além do mais, a especificidade do processo de alfabetização é um fator que deve ser considerado ao realizar as avaliações, posto que, a leitura, a escrita, o cálculo e todas as demais formas de linguagem são, também, instrumentos psicológicos que engendram o desenvolvimento dos sujeitos. Nesse sentido, contestamos que acaba sendo contraditório a escola requerer que os estudantes no início do processo de escolarização já tenham se apropriado desses conteúdos e tenham suas funções psicológicas superiores desenvolvidas, quando, na verdade, a própria formação dessas funções depende impreterivelmente da apropriação dos conteúdos transmitidos ao decorrer do processo de escolarização.

É válido destacar que no caso específico da estudante Gabriela, acaba sendo contraditório considerar que uma criança que ainda não aprendeu a reconhecer as letras e os números na Educação Infantil tenha dificuldade. Isso se dá pelo fato de que estes são conteúdos que devem ser adequadamente trabalhados, para que, na continuidade de seus estudos, alcance níveis mais complexo de apropriação no Ensino Fundamental, quando a criança estiver em processo de transição de uma atividade de brincadeiras de papéis para atividade de estudo.

Para tanto, a própria cobrança de que a criança tenha se apropriado de alguns conceitos do sistema alfabético e numérico durante a Educação Infantil acaba por desconsiderar a especificidade dessa etapa do processo de escolarização, ou seja, que essa criança antes de ler, escrever e contar precisa se apropriar e reproduzir as relações humanas por meio de suas brincadeiras.

Evidenciamos que a utilização dos instrumentos psicológicos possibilita ir além dos limites “[...] do sistema orgânico de atividade existente em cada função psíquica” (SANTOS, 2021, p. 56). Assim, a apropriação dos instrumentos psicológicos leva a mudanças significativas no psiquismo, isto porque modifica-se “a atividade natural dos órgãos” e amplia “o sistema de atividade das funções psíquicas” (SANTOS, 2021, p. 56).

Diante do exposto, compreendemos que “[...] a mediação desses meios externos é o ‘divisor de águas’ entre as formas inferiores/simples e superiores/complexas de conduta” (SANTOS, 2021, p. 56), pois a internalização dos instrumentos psicológicos contribui para romper com a ação instintiva característica do psiquismo animal.

[...] a leitura, a escrita e o cálculo não são apenas recursos para se aprender, senão que, eles mesmos, já são conteúdos de aprendizagem que movimentam o desenvolvimento. Eles devem ser ensinados e aprendidos, pois se constituíram como meios ou ferramentas/instrumentos para o domínio do homem sobre o mundo natural e para o desenvolvimento das características próprias humanas, como o pensamento e a linguagem verbal, e assumem na ontogênese, o meio e a base para a formação do que é cultural no ser (BARROCO, 2012, p. 279).

Destacamos que a formação das funções psicológicas superiores tem intrínseca relação com a apropriação da leitura, da escrita e das demais formas de linguagem, as quais não ocorrem de forma natural e espontânea, mas sim precisam, impreterivelmente, ser adequadamente ensinadas e apropriadas pelos escolares.

Por isso, questionamos que acaba sendo contraditória a interpretação de que se o estudante não aprende é porque ele ainda não se desenvolveu e tem um “problema biológico”, isso porque como demonstramos anteriormente é função da escola dar condições para que todas as crianças aprendam e se desenvolvam, o que requer assumir um papel diretivo e efetivo na formação dos sujeitos, e não o contrário, esperar que eles tenham se desenvolvido primeiro para depois aprender.

Além disso, com base nas evidências coletadas, pudemos constatar que o ato dos profissionais de reavaliarem e redirecionarem para os especialistas da área da saúde o estudante que, mesmo após uma primeira avaliação desses profissionais teve pouca melhora em seu desempenho escolar, nos faz questionar a forma como a avaliação psicoeducacional no contexto escolar tem sido realizada. Ou seja, a

avaliação psicoeducacional neste contexto estabelecido tem realmente contribuído para alcançar os objetivos pedagógicos que possam dar subsídios para o professor traçar ou criar um plano de trabalho efetivo e alterar a rota do fracasso para o sucesso escolar?

Ademais, outro ponto que precisamos explicitar melhor que foi evidenciado por meio da análise dos documentos é que existem duas formas predominantes de realizar o processo de identificação da queixa escolar, avaliação e diagnóstico dos estudantes.

A primeira consiste em realizar o relatório avaliação psicoeducacional do contexto escolar (elaborado pelas professoras regentes e pedagoga). Assim, a escola encaminha a criança para o neuropediatra e caso esse profissional julgue necessário, é solicitado uma avaliação psicológica realizada por um profissional da psicologia. A avaliação psicológica consiste normalmente na realização de uma anamnese com os responsáveis da criança e aplicação do teste WISC VI⁴⁸, além de elaborar um relatório acerca da avaliação psicológica para o neuropediatra que realiza o diagnóstico.

A segunda maneira é a criança ser encaminhada para avaliação do neuropediatra com os documentos elaborados pela escola e o neuropediatra nesse atendimento já apontar o diagnóstico e o uso de uma medicação, sem necessariamente a criança passar por uma avaliação psicológica, como no caso da estudante Gabriela, apresentado anteriormente.

Com base na análise dos dados, constatamos que a avaliação do psicólogo é apenas solicitada para dar subsídio ao diagnóstico realizado pelo neuropediatra, uma vez que essas crianças não continuaram os atendimentos com esse profissional, o que sugere, também, que a natureza desse atendimento tem mais o enfoque de avaliação e no diagnóstico do que na intervenção com esses estudantes.

Além disso, nos documentos analisados, também verificamos que na avaliação do médico não necessariamente consta a realização de um exame físico ou

⁴⁸ A aplicação da escala de inteligência – WISC IV – tem como objetivo de avaliar as funções cognitivas da criança. É por meio desse instrumento que o psicólogo expede um laudo psicológico apresentando o desempenho da criança nos seguintes itens: compreensão verbal; organização perceptual; memória operacional; velocidade de processamento e por fim apresentará o coeficiente de inteligência – QI. Por meio do laudo psicológico o psicólogo aponta se a criança tem uma inteligência superior, se tem uma inteligência mediana (média inferior ou superior) ou se é uma criança “límitrofe”, ou seja, tem uma “capacidade de inteligência abaixo da média esperada para idade”. Além disso, por meio da utilização desse instrumento, o psicólogo aponta ou descarta se a criança tem “retardo” ou uma suposta deficiência intelectual (que depois é também confirmada pela avaliação médica).

neurológico (ressonância, tomografia, entre outros), mas sim pauta-se na aplicação do questionário SNAP-IV (apresentado na segunda seção dessa dissertação), que tem como base os critérios apresentados pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatra. Esse questionário serve de base para uma avaliação inicial em que se aponta ou não a presença do diagnóstico de TDAH. Além do que, esse questionário normalmente é respondido pelos responsáveis ou professores da criança que apresentam uma suspeita de TDAH.

Na análise dos documentos, observamos que as decisões e encaminhamentos dos profissionais da saúde em relação a não aprendizagem das crianças recaem sobre o comportamento “inadequado” em sala de aula e de que elas não prestam atenção, e que por isso, tem provavelmente um distúrbio como TDAH. Em nossa análise, evidenciamos que esta forma de avaliar os estudantes tem como base apenas o nível de desenvolvimento atual da criança, mas não considera a zona de desenvolvimento proximal, isto é, aquelas ações que a criança consegue realizar com a mediação de alguém mais experiente.

Em síntese, destacamos que a análise dos documentos sobre a vida escolar dos três estudantes escolhidos como amostra para essa pesquisa foi fundamental para compreendermos o processo de identificação, avaliação, diagnóstico e possíveis encaminhamentos, uma vez que apenas pelo relato das pedagogas e professoras, talvez não conseguíssemos explicitar com riqueza de detalhes como ocorreu todo esse processo.

No entanto, consideramos importante conhecer como as profissionais da educação que trabalharam com esses estudantes concebem esse processo. Assim, a seguir passaremos a segunda etapa da realização da nossa pesquisa de campo, a qual consistiu na análise das evidências coletadas a partir das entrevistas realizadas com as pedagogas e professoras que acompanharam o caso desses estudantes.

A análise das evidências coletadas a partir das entrevistas realizadas com as pedagogas e professoras será exposta da seguinte forma: primeiramente, buscamos compreender como as professoras e pedagogas identificam que as crianças não estão acompanhando o processo de escolarização. Posteriormente, trazemos a concepção das professoras e pedagogas sobre a avaliação psicoeducacional no contexto escolar. E, por último, apresentamos como a escola lida com as crianças diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem.

4.5 O QUE RELATAM AS PROFESSORAS E PEDAGOGAS SOBRE O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES QUE NÃO ESTÃO ACOMPANHANDO O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO?

Como explicitamos anteriormente, a análise dos documentos acerca do processo de identificação, avaliação e encaminhamento para o setor de saúde dos três estudantes, sujeitos dessa pesquisa, foi apenas a primeira etapa de realização da nossa pesquisa de campo. A segunda etapa consistiu em realizar a análise das entrevistas com as pedagogas e professoras que acompanharam o caso desses três estudantes participantes dessa pesquisa.

Os relatos expostos pelas pedagogas e professoras também são outras evidências de suma importância para desvelarmos como ocorreu o processo de identificação da queixa escolar, a avaliação psicoeducacional no contexto escolar e quais os encaminhamentos pedagógicos realizados pela escola após a realização do diagnóstico desses estudantes.

Assim, com o intuito de facilitar a compreensão das evidências que serão apresentadas no próximo tópico e a fim de evidenciar quais foram as profissionais que acompanharam o caso de cada um desses estudantes tanto antes quanto após a realização do diagnóstico, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 8 - Profissionais que acompanharam os estudantes antes e após a realização do diagnóstico

Estudantes	Profissionais
Gabriela	Sabrina (Pedagoga) Rebeca (Professora) Kelly (Professora) Francisca (Professora)
Geraldo	Sofia (Pedagoga) Rebeca (Professora) Kelly (Professora) Bianca (Professora)
Gilberto	Sabrina (Pedagoga) Rebeca (Professora) Rafaela (Professora)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora tendo como base os dados da pesquisa (2021).

No primeiro momento da realização das entrevistas, junto às professoras e pedagogas, buscamos compreender como ocorre o processo de identificação das

crianças que não acompanham o processo de escolarização. Destarte, questionamos como elas identificam que a criança não acompanha o processo de escolarização. É importante lembrar que foram algumas dessas profissionais que contribuíram para a elaboração da avaliação psicoeducacional no contexto escolar que deu base para o direcionamento dessas crianças para os profissionais da saúde, os quais realizaram o diagnóstico da criança.

Bianca, professora do estudante Geraldo, relatou que consegue perceber por meio das atividades:

*“No dia a dia a gente consegue perceber, **de acordo com as atividades** que a gente aplica. Então, se você explica e a criança conseguiu resolver a atividade beleza, mas se ela não conseguiu você já começa a prestar mais atenção. É um **acompanhamento diário**, quando chega no dia da avaliação, querendo ou não **é na avaliação que a criança irá mostrar o que aprendeu**. Mas, ao **logo do trimestre você já consegue perceber se aquela criança vai conseguir fazer a avaliação ou não vai**” (Professora Bianca).*

A professora Kelly, atualmente professora dos estudantes Gabriela e Geraldo, posicionou-se na mesma direção, ou seja, também consegue perceber que a criança tem dificuldade “por meio das atividades que o estudante consegue ou não realizar”.

*A gente consegue perceber **pelas atividades realizadas no dia a dia da sala de aula**, se o aluno consegue ou não fazer. Consegue perceber pelo jeito que vai na avaliação, se ele consegue ou não realizar” (Professora Kelly).*

Francisca, ex-professora da estudante Gabriela, acrescentou que além de verificar por meio das atividades se a criança está atingindo o esperado, ela também analisa o desempenho com base no modo como as tarefas são feitas.

*“Eu percebo quando a criança não está correspondendo, você dá uma atividade a **criança fica dispersa, não se atenta ou faz tudo muito rápido**, o que muitas vezes é uma fuga. **Procurro retomar o que eu fiz hoje, amanhã, para ver se a criança aprendeu novamente**. Procurro fazer muita coisa individual. É por meio dessas atividades que vou percebendo” (Professora Francisca).*

A professora Rebeca, atualmente professora da sala de recurso multifuncional, no período da tarde, comentou que identifica observando o comportamento da criança e vendo quais atividades ela está conseguindo ou não realizar.

*“Em sala de aula, nós vemos isso no decorrer do processo, **de acordo com o que a criança responde no dia a dia**, do que é proposto para ela. **Observando o comportamento, vendo as atividades**, vê o que ela está conseguindo e o que não está conseguindo para a gente poder verificar qual a dificuldade dela. Para poder verificar se essa dificuldade dela se só uma dificuldade de aprendizagem que dá para trabalhar em sala ou se precisa de encaminhamentos” (Professora Rebeca).*

A professora Rafaela, atualmente professora do estudante Gilberto, foi a única que relatou que não costuma identificar com pouco tempo, ressaltando que leva vários meses para identificar e tomar um posicionamento.

*“Eu identifico, não com pouco tempo. **Muitas vezes, eu levo vários meses para identificar e tomar essa posição**. Mas, normalmente quando a gente começa a perceber, que a **criança não retém informação, quando você faz uma retomada** e ela olha, busca a informação daquilo que já foi apresentado para ela, e a gente vê que ela faz um esforço, **mas não consegue lembrar**. E ao fazer várias atividades você percebe que ela dá um **retorno muito pouco**, assim há essa preocupação de saber o que se está acontecendo com essa criança” (Professora Rafaela).*

E, mais especificamente sobre o processo de identificação dos três estudantes citados no tópico anterior que não estavam conseguindo acompanhar o processo de escolarização, na sequência apresentaremos os relatos das professoras sobre os casos dos estudantes Gabriela, Geraldo e Gilberto.

Diferentemente dos outros dois estudantes que foram direcionados para avaliação dos profissionais da saúde em decorrência apenas do não aprendizado, no caso da estudante Gabriela, o principal fator que serviu de base para o seu encaminhamento para os profissionais da saúde foi o comportamento da estudante, que era considerado inadequado pelas profissionais da escola.

*“Desde o primeiro dia a Gabriela se demonstrava uma criança inquieta, comia de forma excessiva... Em questão de higiene era bem precário; a mãe era bem relapsa, não participava. Era uma criança descuidada e desassistida pela família; seu material veio tudo faltando; tudo que achava ela colocava na boca; não dormia e quando dormia acordava gritando. Conversamos com todas as professoras dela, e percebemos que não era normal que ela tinha alguma coisa. Além disso, **o comportamento dela fazia com que ela não conseguisse interagir com os conteúdos e responder as atividades que passávamos**” (Professora Francisca).*

*“Então os professores tinham muita queixa, por causa de agitação e **comportamento inadequado**, os hábitos de higiene bem precários, um comportamento bem agitado e assim foi feita toda a documentação e encaminhada para a secretaria” (Pedagoga Sabrina).*

*“O processo ocorreu porque ele tinha muita **dificuldade de aprendizagem**, ele **não interagia na sala de aula**, tinha dificuldade de se relacionar, era sempre quietinho, **tinha dificuldade em todas as disciplinas**. Apesar de que ele desenvolve bem matemática. Sempre as professoras questionavam, que ele não interagia, que ficava sempre tímido, e assim fomos observando, **fizemos intervenções** e mesmo assim o Geraldo não melhorava” (Pedagoga Sofia).*

Sobre os motivos que levaram o estudante Geraldo a ser direcionado para uma avaliação especializada, a pedagoga Sofia e professora Bianca relataram que:

*“A gente **identifica a partir das notas da criança**, até porque para a gente conseguir fazer um documento e encaminhar para a secretaria de educação, as notas da criança precisam estar baixas. Porque **mesmo que a gente identifique que tem mais alguma coisa**, para a gente encaminhar **para a secretaria as notas da criança não podem estar altas**. Então, a partir do momento que as notas da criança começam a cair, a gente entra em contato com a orientação e a gente expõe o que pensa sobre o que está acontecendo, comentamos que essa é uma criança que muitas vezes precisa ser encaminhada para uma avaliação e **que tem alguma coisa a mais**, e preenchemos toda a documentação que tem que ser preenchida, que são vários relatórios que a gente faz em relação as várias áreas de aprendizagem e encaminha para secretaria” (Professora Bianca).*

E, por último, sobre os motivos que levaram o estudante Gilberto a ser avaliado pelos profissionais da saúde, a pedagoga Sabrina e a professora Rebeca comentaram que:

*Quando ele estava no terceiro ano a mãe conversou com a professora que relatou sobre as **dificuldades de aprendizagem** de Gilberto. Já havia sido feito isso anteriormente, mas a mãe não estava aceitando muito bem. Então, a mãe entendeu que seria necessário a opinião de um especialista, assim ela foi na rede particular e fez a consulta com neuropediatra, que fez o diagnóstico e passou o laudo de TDAH e Dislexia” (Professora Rebeca).*

*“[...] a professora notou que ele tinha muita dificuldade para acompanhar e **que ele tinha alguma coisa diferente**, porque **ele não conseguia acompanhar a turma**” (Pedagoga Sabrina).*

Por meio das falas das professoras e pedagogas, verificamos como ocorre o processo de identificação dos estudantes que não acompanham o processo de escolarização. Primeiramente, as profissionais fazem o levantamento da queixa escolar para depois realizarem a avaliação psicoeducacional no contexto escolar, a

qual é enviada para os especialistas da equipe multidisciplinar composta por profissionais da área de saúde⁴⁹.

Nos relatos das professoras e pedagogas, constatamos que o principal fundamento que faz com que as elas identifiquem que uma criança precisa passar por uma avaliação especializada decorre do comportamento não adequado dos estudantes e por não realizarem as tarefas propostas em sala, ou seja, quando ainda não se apropriaram dos conteúdos transmitidos pelas professoras no processo inicial do ciclo do Ensino Fundamental.

É importante destacar que quando as professoras e pedagogas mencionam ter como base a realização das tarefas propostas, as intervenções feitas e que muitas vezes podem levar até mesmo vários meses para identificar que uma criança não está acompanhando o processo de escolarização, tais profissionais demonstram cautela em realizar todo esse processo de encaminhamento para os profissionais da saúde, além de demonstrarem preocupação com o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, por meio apenas dos relatos, não conseguimos saber de que forma essas tarefas eram realizadas, os conteúdos cobrados e se o ensino é modificado frente à constatação de que esses estudantes não estão conseguindo acompanhar os conteúdos do ano escolar vigente.

Além disso, também questionamos que quando algumas das profissionais citam que a criança “tem alguma coisa a mais” e “tinha coisa diferente”, tais profissionais acabam por recorrer às informações acerca dos distúrbios de aprendizagem que tiveram ao longo de suas formações.

E, nesses casos, evidenciamos que, desde o início, a forma de se identificar o estudante que não está acompanhando o processo de escolarização acaba circunscrita pelas classificações e critérios diagnósticos sobre os distúrbios de aprendizagem. Por isso, junto à queixa do não aprendizado, são também comumente

⁴⁹ A equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação do município é composta de fonoaudióloga, psicopedagoga, psicóloga e neuropediatra. O trabalho dessa equipe tem como intuito realizar avaliações psicológicas e aplicação de testes de inteligência, atendimentos fonoaudiológicos, avaliações psicopedagógicas, realizar pareceres e laudos médicos, apresentar o diagnóstico da criança, prescrever tratamento para a criança (normalmente se é indicado o uso de medicamento) e apontar se a criança deve ser inserida na sala de recursos multifuncionais ou sala especial. É importante comentar que nem sempre a criança encaminhada para avaliação complementar é avaliada por todos esses profissionais, pois existem casos em que as crianças após a realização do relatório de avaliação psicoeducacional no contexto escolar já são encaminhadas diretamente para o neuropediatra e nem passam por uma avaliação dos outros profissionais.

exaltadas nas avaliações psicoeducacionais do contexto escolar os comportamentos desatentos e agitados, que são critérios para realização, por exemplo, do diagnóstico de TDAH. Isto se deu conforme evidenciamos no tópico anterior, ao analisarmos com base nos documentos o processo de identificação, avaliação e encaminhamentos realizados com cada um dos três estudantes diagnosticados com distúrbios de aprendizagem.

Assim, questionamos que por mais que não sejam as professoras e pedagogas que realizam o diagnóstico, quando essas alegam que a criança não aprende por causa de “que tem algo a mais” e “que tem alguma diferente”, estas profissionais levantam tais hipóteses tendo como base uma visão acerca do desenvolvimento humano, que, muitas vezes, leva à crença de que se o estudante não aprendeu é porque ele tem um possível problema de ordem biológica, no caso, um distúrbio. É importante destacar que não desconsideramos a possibilidade de o estudante ter algum problema de “ordem biológica”, por exemplo, uma deficiência intelectual que faça com que a criança muitas vezes não esteja conseguindo aprender. No entanto, o que questionamos aqui é justamente o uso generalizado desse entendimento para toda a criança que não acompanha o processo de escolarização pelos mais diversos motivos, muitas vezes, inerentes ao próprio processo de escolarização, as condições de ensino; as condições de trabalho e a formação dos profissionais de educação; questões relacionadas as próprias políticas públicas, entre outros – que tem relação com o fato de uma criança não aprender.

Para entender melhor qual era a visão das professoras e pedagogas acerca dos distúrbios de aprendizagem e que poderia direcionar os seus olhares em um momento de identificação da queixa escolar e, posteriormente, realização da avaliação psicoeducacional no contexto escolar para encaminhamento desses estudantes para o setor da saúde, buscamos questionar o que essas profissionais haviam estudado ao longo de suas formações sobre os distúrbios de aprendizagem.

“Em neuropedagogia e psicopedagogia nos estudávamos os fatores biológicos envolvidos nos distúrbios. E sempre os professores enfatizavam a importância da intervenção precoce, que o quanto antes o aluno é identificado com transtorno e recebe os estímulos adequados maior a chance dele ter um melhor desempenho, de ter mais avanços. Estudávamos, por exemplo, a anatomia cerebral de quem tem Dislexia, que o Crânio de um leitor proficiente é assimétrico e do leitor disléxico é assimétrico. Então, tivemos bastante estudos sobre a base neurológica” (Pedagoga Sabrina).

“Eu não vejo trazer tanto essa questão do social. Nesses estudos enfocam mais o biológico, que é algo da genética, que a criança nasce” (Pedagoga Sofia).

“Estudei na pós. [...] Especificamente não estudei nenhum transtorno, mas foram apresentados todos... Também foram apresentados todos aqueles códigos que classificam, mas a gente não está retomando no dia a dia, então acaba esquecendo (Professora Rafaela).

“Eu lembro muito pouco, eu lembro do teste do WISC que dá bastante coisa; do ABA¹ que é aquela intervenção feita com os autistas. Tudo falava que você tem que olhar a criança com outro olhar, que não podemos olhar para ela como uma criança normal. Que temos que sempre se colocar no lugar dessa criança. Sempre buscar meios para que ela aprenda, porque no tempo dela ela vai se desenvolver” (Professora Francisca).

Com base nos relatos das professoras e pedagogas, constatamos que as suas formações foram mais voltadas para entender os problemas que ocorrem ao longo do processo de escolarização como ‘algo biológico’ ou ‘distúrbio’ do estudante, do que produzido “[...] nas condições sociais, nas histórias escolares, nas práticas pedagógicas, nos mecanismos institucionais e nas relações que se constroem cotidianamente nas escolas” (MEIRA, 2014, p. 09).

Também verificamos que em suas formações prevaleciam a ênfase nos fatores biológicos para manifestação do distúrbio e a alegação de que o quanto antes as crianças fossem avaliadas e diagnosticadas, melhor seria para o seu desenvolvimento. Assim, na ânsia pela realização do diagnóstico, vemos emergir outro problema, pois quanto mais cedo uma criança for diagnosticada com distúrbio de aprendizagem, mais cedo ela também será tachada por um rótulo, “[...] correndo o risco de ser julgada incapaz, antes mesmo de tentarem alternativas para que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam atingidos” (BRAY; SOUZA, 2016, p. 76). Ademais, percebemos que em suas formações no que se refere ao entendimento acerca dos distúrbios de aprendizagem, há mais a exaltação da primazia do desenvolvimento em detrimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

As formações recebidas pelas profissionais da educação acabam por desconsiderar a importância que o trabalho do professor tem para o desenvolvimento da criança, uma vez que as funções psicológicas superiores ocorrem como atividades intersíquicas (mediadas pelas relações sociais) antes de se tornarem intrapsíquicas.

Nesse sentido, contestamos que as explicações dadas sobre os comportamentos desatentos ou agitados como sendo um problema de cunho biológico acaba por desconsiderar que esses comportamentos emergem como

resultado do não aprendido, e não o contrário, que esses estudantes não aprendem porque são agitados e desatentos e tem um possível distúrbio.

Por isso, frente ao não aprendido, é preciso questionar as relações escolares e o próprio processo de ensino e aprendizagem, que deve ter como base o sujeito. De acordo com Repkin (2014), ao propor uma tarefa, o professor deve ter como objetivo a autotransformação e o domínio do conhecimento teórico por parte do estudante. O professor deve organizar o ensino de modo a gerar motivos de aprendizagem, isto é, que permita ao estudante reconhecer que o seu conhecimento é insuficiente para resolver a problemática levantada.

Frente à essa constatação, o estudante orientado pelo professor, percebe que para resolver tal problemática precisará de uma ação diferenciada de investigação e pesquisa – em que ao realizar esse movimento, o objeto proposto torna-se interessante (objeto de sua atenção), formado por aquilo que agora passa a ser significativo para o estudante (colocando-o em atividade de estudo). A formação da consciência humana depende da natureza de sua atividade. Dessa forma, um objeto apenas irá se tornar consciente para o sujeito à medida que atrair e reter a sua atenção.

Sem dúvidas, a simples orientação da atenção da criança até algo por intermédio, por exemplo, de uma sinalização correspondente, pode gerar nela somente uma reação orientadora inicial, mas que se não estiver relacionada ao objeto em questão, logo desaparecerá. Em contrapartida, se o objeto dado se mantiver no campo da atenção da criança e é sistematizado pela realização de uma determinada tarefa que agora em sua atividade ocupa lugar de fim, então podemos perceber que a desatenção da criança não reside nas particularidades da atenção da criança como uma faculdade mental, mas sim nas particularidades de sua atividade (LEONTIEV, 1978).

Defendemos que para fazer com que um estudante esteja atento, é imprescindível **educar sua atenção**, e educar sua atenção requer organizar a atividade requerida e educar à criança para certos tipos de atividade. É apenas por meio desse entendimento que deveremos olhar os problemas relacionados ao processo de escolarização. Enfim, uma alternativa para lidar com tais problemas requer ações práticas e teóricas para que a criança aprenda a orientar sua atenção, colocar a criança em atividade, fazer a criança ser um sujeito ativo no processo de

apropriação dos conhecimentos teóricos – eis assim a fundamental importância que tem a função do professor e a organização da sua prática pedagógica.

Por isso, com base no exposto, é preciso questionar a visão biologizante acerca do desenvolvimento humano que corrobora para a medicalização/patologização do processo educativo. Além de ser indispensável aos profissionais que atuam direta e indiretamente com os problemas que ocorrem ao longo do processo de escolarização, é preciso compreender a relação intrínseca entre a atividade pedagógica e atividade do psiquismo, para assim buscarmos organizar o processo de ensino e aprendizagem voltado ao desenvolvimento máximo das potencialidades humanas.

Ademais, é preciso mencionar que outro fator que leva à identificação e avaliação dos estudantes que não acompanham o processo de escolarização decorre da necessidade de acompanhamento individualizado e especializado disponibilizado pelas salas de recursos multifuncionais que necessitam impreterivelmente de um diagnóstico para que a criança frequente essa modalidade de atendimento, como explicitaremos melhor no próximo tópico que trata sobre ocorre a avaliação psicoeducacional no contexto escolar.

4.6 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE A AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR?

Com base no relato das pedagogas e professoras, compreendemos um pouco melhor sobre como ocorre esse processo a avaliação psicoeducacional no contexto escolar e, posteriormente, como é feita a solicitação de uma avaliação dos especialistas da área da saúde.

De acordo com a pedagoga **Sabrina**, os professores, normalmente, apresentam no conselho de classe os estudantes que estão com mais dificuldade. Então, ela orienta que os professores retomem o conteúdo, trabalhem com material manipulável e realizem um atendimento individualizado com a criança. A pedagoga comentou, ainda, que é feita uma reunião com a família em que é solicitado para que ela conceda um “apoio extra” para essas crianças. Destaca ainda que apenas quando se percebe que essas ações “não têm resultado”, é solicitada uma avaliação complementar com a equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação do município.

Sobre a avaliação psicoeducacional no contexto escolar, compreendemos, por meio da fala das professoras e das pedagogas, bem como pela análise dos documentos dos estudantes, citados no início dessa seção, que se constitui em um documento que apresenta um breve relato sobre o desenvolvimento da criança (desde a gestação), síntese das áreas do desenvolvimento da criança e o desempenho do estudante nas disciplinas de língua-portuguesa e matemática e a apresentação dos encaminhamentos e intervenções que a escola já realizou com a criança (atendimento individualizado; utilização de material concreto; inserção no apoio pedagógico e/ou na sala de recursos multifuncionais).

A seguir, apresentamos algumas evidências coletadas por meio das entrevistas realizadas com as pedagogas e professoras que demonstram como ocorre esse processo de identificação da queixa escolar à realização da avaliação psicoeducacional no contexto escolar.

*“É um processo demorado, que a gente precisa preencher toda uma documentação na escola; fazer um relatório psicoeducacional no contexto escolar. Precisa fazer toda uma coleta de dados sobre o histórico da criança; chamar a mãe para falar sobre a história de vida da criança desde a gestação. Nesse relatório, também **fazemos uma síntese das áreas do desenvolvimento da criança e para isso fazemos um levantamento com os professores em questão da atenção e concentração.** Além de também **verificar como o aluno está em língua-portuguesa e matemática, o que acompanha e o que não acompanha e depois fazemos as sínteses dessas áreas.** Também, **colocamos os encaminhamentos que a escola já fez com a criança;** as intervenções já realizadas e as intervenções a serem realizadas. Normalmente, colocamos que realizamos atendimento individualizado, que trabalhamos com material concreto, que inserimos no apoio pedagógico, embora **nem sempre tenha um apoio pedagógico** disponível na escola, porque muitas vezes falta professor” (Pedagoga Sabrina).*

*“É um longo trabalho de observações, de interação com a família; tem que buscar a família; fazer entrevista; fazer uma anamnese com a mãe; se é mesmo um caso de avaliação ou se não é avaliação. Porque para você encaminhar uma criança para avaliação você tem que ter certeza do que está fazendo. Porque nem sempre é caso de avaliação, **então precisa fazer uma observação, uma sondagem, intervenções muito bem feitas.** Pois é, por meio dessas intervenções que chegamos em uma análise para fazer uma avaliação para encaminhar essa criança” (Pedagoga Sofia).*

*“Primeiramente, a gente tenta chamar a família, chama os responsáveis, a pedagoga faz uma anamnese para saber todo o histórico da criança, e, **se a pedagoga acha que precisa ela encaminha toda a documentação para Secretaria de Educação junto com um relatório nosso**” (Professora Francisca).*

Após a exposição dos relatos sobre como ocorre o processo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar, é conveniente explicitarmos que essa avaliação se caracteriza por todo o conjunto de procedimentos que são realizados para o

levantamento da queixa escolar e posterior encaminhamento do estudante para avaliação dos profissionais da saúde (ou também pela equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação do município).

Desse modo, após a realização da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, dá-se início a mais um processo avaliativo, agora realizado pelos profissionais da saúde (ou pela equipe multidisciplinar da Secretaria do Município). Ao buscarmos compreender qual a natureza desse processo avaliativo, a pedagoga Rebeca revelou que:

*“Sobre o trabalho da equipe multidisciplinar da secretaria de educação, **eles não fazem atendimento, eles só fazem avaliação.** Eles fazem a avaliação e encaminhamentos. Lá não tem profissionais que atendam à criança. Por exemplo, se a criança precisa, de uma fono, a fono da secretaria faz um encaminhamento, mas a mãe tem que procurar uma fono por fora para fazer o atendimento da criança seja no particular ou no SUS” (Professora Rebeca).*

Na mesma direção, a pedagoga Sofia e a professora Bianca ao serem questionadas se o estudante Geraldo continuaria os atendimentos com os demais profissionais da equipe multidisciplinar após a realização de sua avaliação e diagnóstico, a as profissionais comentaram:

*“É um tempo muito demorado, é uma fila de espera, porque eles atendem todas as crianças encaminhadas pelas escolas. Pode levar até seis meses. **Eles dão continuidade, com o médico.** Às vezes, o médico pede um relatório do aluno para avaliar a situação. E, assim, nós fazemos um relatório trimestral ou semestral para o médico. Com os outros profissionais não continua, apenas continua com médico e com a medicação. A gente continua avaliando na escola, mas **a equipe multi não**” (Pedagoga Sofia).*

“Eu sei que na sala de recurso ele continua, mas em relação aos outros profissionais eu não sei lhe dizer (Professora Bianca).

A pedagoga Sabrina também comentou que como o estudante Gilberto parou de tomar medicação, além de não continuar o atendimento com nenhum dos profissionais da equipe multidisciplinar, apenas continua sendo atendido pela professora da sala de recurso multifuncional.

*“Como a mãe suspendeu a medicação, **ele não faz mais acompanhamento com o neuropediatra, ele continua só atendimento na sala de recurso**” (Pedagoga Sabrina).*

Sobre o caso da estudante Gabriela, a pedagoga Sabrina e a professora Kelly deram também a mesma resposta de que a aluna continuaria o atendimento apenas com o neuro para renovar a receita, mas não continuaria com os outros profissionais da equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação.

*“Ela não continua sendo atendida por esses profissionais, eles apenas fazem a avaliação. Eles não fazem acompanhamento... Eles fazem só a avaliação, mas **eles não fazem assim um acompanhamento e intervenção. Eles fazem a avaliação, fecham o diagnóstico e assim o estudante a cada três meses precisa passar pelo neuro para renovar a receita para pegar o medicamento.** Com a psicopedagoga, psicóloga e fonoaudióloga ela não faz”* (Pedagoga Sabrina).

*“Eu sei que a mãe pegava a cartinha e levava para um profissional, acho que era o médico. **Com outros profissionais ela não faz atendimento, só aqui na escola, na sala multi**”* (Professora Kelly).

Com base nos relatos expostos acima, percebemos que a natureza do trabalho dos profissionais da saúde ou da equipe multidisciplinar, muitas vezes, tem mais o caráter avaliativo de atribuir um laudo ou diagnóstico que justifique a não aprendizagem desses estudantes do que necessariamente atuar frente à constatação desse fato. Além disso, a impressão que se tem a partir dos relatos expostos pelas pedagogas e professoras é de que o contato que se tem com a equipe multidisciplinar ou profissionais da saúde ocorre por meio da realização da avaliação psicoeducacional no contexto escolar (documento), já que, nenhuma das entrevistadas mencionou o contato presencial e a visita desses profissionais à escola para acompanhamento desses estudantes.

Ademais, é preciso esclarecer que o que faz com que os processos avaliativos tanto do contexto escolar quanto extraescolar sejam elaborados para encontrar uma possível explicação, ainda que seja biológica, para o não aprendizado decorre da necessidade de inserir esses estudantes em um atendimento educacional especializado, disponibilizado pela sala de recurso multifuncional, a qual exige que o estudante tenha um diagnóstico para ser inserido nessa modalidade de atendimento.

De acordo com a Instrução nº. 016/2011 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, define-se que:

Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do

desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino (PARANÁ, 2011, p. 11).

É importante mencionar que essa instrução denomina os transtornos funcionais específicos ou distúrbios de aprendizagem (denominação utilizada ao longo desse trabalho), como “[...] um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração” (PARANÁ, 2011, p. 11)

Aqui também destacamos que a visão naturalizante e biologizante acerca do psiquismo humano não está presente apenas no discurso escolar e extraescolar, mas também são respaldadas por instruções, normativas, legislações e documentos oficiais que exigem a identificação de um distúrbio para a possibilidade de inserção dos estudantes nas salas de recursos multifuncionais.

A avaliação dos especialistas da saúde e a realização do diagnóstico não soluciona o problema do não aprendido, apenas retorna aos profissionais da educação a tarefa de lidar com esses estudantes que não acompanham o processo de escolarização. Assim, com base na realização do diagnóstico, são suscitadas ainda mais dúvidas de como realizar um trabalho pedagógico direcionado para esses estudantes.

É importante destacar que, como explicitado pelo relato da pedagoga Sabrina, nem todas as escolas contam com o serviço de apoio pedagógico que é aquela modalidade de atendimento voltada às crianças que não acompanham o processo de escolarização e que não apresentam diagnóstico.

Por isso, a ausência desse profissional faz com que os conteúdos essenciais dos anos posteriores ainda não aprendidos por esses estudantes tenham que ser trabalhado pelos professores da sala regular em paralelo ao conteúdo escolar do ano letivo vigente. Portanto, assim questionamos como possibilitar um atendimento individualizado e trabalhar com os conteúdos básicos para a apropriação do sistema alfabético e numérico, quando paralelo a tudo isso o professor da sala regular, muitas vezes, não pode deixar de dar atenção para aqueles outros estudantes que já se apropriam desses conteúdos básicos e que agora necessitam de se apropriarem de conteúdos mais complexos.

Assim, mais do que apenas cobrar que o trabalho pedagógico, tanto de pedagogos quanto de professores, seja direcionado para permitir a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, é imprescindível antes também possibilitar condições reais e objetivas para que isso seja possível. Do contrário, continuamos na tônica não aprendido e medicalização/patologização do processo educativo.

Com base em Moraes (2008), a ação de avaliar não deve se limitar a analisar o sujeito, mas sim é preciso analisar o processo de ensino e aprendizagem no contexto social, ou dito de outro modo, é preciso analisar as condições objetivas para a apropriação dos conhecimentos. Portanto, antes de realizar uma avaliação relatando o que estudante não aprendeu, é preciso questionar e avaliar as condições objetivas do processo de ensino e aprendizagem.

Mais especificamente, sobre a avaliação realizada por pedagogas e professoras, mais do que apresentar o que o estudante não aprendeu, é preciso que a avaliação seja um instrumento que permita a essas profissionais reverem sua metodologia de ensino; a relação que tem com o estudante; a qualidade do conteúdo ministrado; as formas de tarefas e avaliações propostas, de modo a contribuir para o acesso dos instrumentos e signos culturais. Dessa forma, a avaliação deve ser direcionada tanto para a melhoria do estudante quanto para atuação pedagógica.

Vigotski (2010) defende que, mesmo diante da constatação de uma dificuldade em que se tenha aspectos orgânicos (como no caso de uma deficiência), a principal estratégia de intervenção tem que passar pela ação pedagógica, visto que esse é o caminho para qualquer transformação no curso do desenvolvimento. Ademais, é ao decorrer do processo de escolarização que se restringirá ou potencializará o desenvolvimento. Por isso, não dá para a escola esperar que os estudantes simplesmente se desenvolvam para aprenderem. É preciso que haja condições reais e objetivas para que essas crianças aprendam e se desenvolvam, e, mais especificamente, formem suas funções psicológicas superiores.

Dessa forma, o acesso ao ensino de qualidade que permite aos estudantes aprenderem e se desenvolverem, não pode ser uma tarefa solitária destinada apenas aos professores regentes, mas sim necessita de toda uma movimentação e construção de um projeto coletivo em direção à educação escolar voltada ao desenvolvimento humano genérico.

Por isso, como destacamos em nossa segunda seção, o principal questionamento não se dá acerca de se identificar uma suposta patologia (ou

distúrbio), mas é preciso questionar a lógica que existe por trás do não aprendizado. Ou seja, de uma escola que se constitui como produto das relações sociais capitalistas e que desde sua criação, não foi voltada à transmissão e apropriação dos conhecimentos científicos, que são aqueles conhecimentos que corroboram para o desenvolvimento superior voltado às máximas potencialidades humanas.

E não podemos deixar de destacar que a inserção da psicologia e medicina no contexto escolar, inspiradas pela doutrina liberal, até hoje incorrem na prática de identificar e promover “os mais aptos dos menos aptos” e de difundir a ideia de “desigualdades pessoais, biologicamente determinadas” para aquilo que são desigualdades sociais promovidas pela forma como a sociedade está organizada.

Para tanto, compreendemos que a forma de conceber as avaliações dessa maneira tem extrema relação com a formação recebida por cada profissional, a teoria que subsidia e abarca a visão de mundo, de sociedade e de desenvolvimento humano, bem como também a visão acerca do processo de ensino e aprendizagem. Assim, buscando compreender como a escola lida com os estudantes diagnosticados com distúrbios de aprendizagem, apresentaremos a seguir alguns relatos das pedagogas e professoras que nos possibilitam entender e analisar quais as ações realizadas pela escola após o diagnóstico.

4.7 COMO A ESCOLA LIDA COM OS ESTUDANTES APÓS A REALIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO?

Após demonstrarmos sobre a identificação e a especificidade da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, passamos para última etapa desta análise, a qual buscou evidenciar como a escola lida com os estudantes após a realização do diagnóstico.

Diante do diagnóstico das crianças, as pedagogas e professoras revelaram que são orientadas a fazerem algumas modificações nas tarefas e avaliações propostas de acordo com as necessidades desses estudantes diagnosticados com distúrbios de aprendizagem.

Assim, a seguir, evidenciaremos pelos relatos das pedagogas e professoras quais são as modificações no trabalho pedagógico que elas procuram fazer a partir da realização do diagnóstico dos estudantes Gabriela, Geraldo e Gilberto.

*“Sim, fazemos um trabalho diferenciado. Iniciamos um trabalho por meio de jogos, material didático de apoio; a **avaliação é diferenciada**; o **conteúdo é de acordo com o planejado**, mas feito à medida do desenvolvimento da criança”* (Pedagoga Sofia).

*“Se a criança tem o laudo de dislexia, ela tem direito à **leitura da prova**. O professor lê a prova para ela e o **professor é o escriba**. [...] No caso do aluno com Déficit de atenção, é preciso fazer as **provas mais breves, com menos exercícios**. [...] Enquanto pedagoga acredito que nós **precisamos de mais formações na área de como trabalhar com esses alunos**. Porque nós temos documentações de como encaminhar esses alunos, mas **não temos documentações de como trabalhar ali na prática, no dia a dia da sala de aula**”* (Pedagoga Sabrina).

*“Eu tento mudar a fonte, tento trabalhar com o livro pedagógico do ano anterior; gosto de desenvolver bastante jogos e vou procurando vários caminhos para o aluno melhorar. [...] Eu trabalho muito a valorização e **autoestima da criança**, pois muitas vezes eles têm uma autoestima muito baixa por várias situações que nós, seres humanos, enfrentamos”* (Professora Rafaela).

*“Sim, teve que **adequar as tarefas** para a Gabriela. Porque por mais que nós estivemos mais além com as outras crianças com a Gabriela, a professora da sala multi **pediu para que se trabalhasse com ela os conteúdos do nível I, porque do nível II ela não acompanhava**. Por exemplo, enquanto com as outras crianças estávamos nas famílias silábicas com a Gabriela estava trabalhando as junções **AI, EI, OI, UI**”* (Professora Francisca).

*“Então pelo meu conhecimento, como eu já tinha dado aula para ele antes [Geraldo], já sabia que ele precisava de mais atividades voltadas para alfabetização. **Mas, receber especificamente orientação de alguém**, chegar para mim e falar: ‘A partir de agora o fulano é esse seu aluno, e a partir de agora você deve trabalhar assim com essa criança, **não tive essa orientação**’”* (Professora Bianca).

*“Eu passava o conteúdo para a turma toda e depois passava atividades para atender ela. Então, **era o mesmo conteúdo só que com atividades diferentes**, que **no caso da Gabriela eram mais atividades voltadas a alfabetização**”* (Professora Kelly).

*“Por exemplo, no caso de língua-portuguesa **se trabalho um texto, eu não vou pedir para ele, a leitura e interpretação de texto, porque ele não lê**. Então eu **posso fazer a leitura por ele e ver o que ele compreende e o que ele apresenta na oralidade**. Eu posso pedir para ele o reconhecimento das letras do alfabeto, pegar uma palavra, são várias formas que a gente consegue trabalhar ainda que seja em cima do mesmo texto”* (Professora Rebeca).

E, assim, como explicitamos no tópico anterior, nem todas as escolas contam com um profissional destinado ao apoio pedagógico dos estudantes que acompanham o processo de escolarização. A principal forma de modalidade de atendimento especializado e individualizado para esses estudantes acaba sendo a inserção deles na sala de recurso multifuncional que necessariamente precisa da obtenção do diagnóstico.

Por isso, passamos para os dados coletados com a professora Rebeca, que era pós-graduada em Educação Especial e que no período da tarde atuava na sala de recurso multifuncional trabalhando com esses três estudantes que foram diagnosticados com distúrbio de aprendizagem. Verificamos, com base na análise dos dados, que a principal ação realizada pela escola consiste na inserção das crianças na sala de recursos multifuncionais.

A professora Rebeca comentou que apenas frequentam a sala de recurso multifuncional as crianças que apresentam diagnóstico. Portanto, conforme esse requisito, acaba sendo imprescindível a avaliação e diagnóstico dos especialistas para inserção nessa modalidade de atendimento como evidenciamos a seguir:

*“Então, eu não posso pegar uma criança que eu verifico que tem uma defasagem e inserir na sala multi. **Só frequentam a sala multi, as crianças que têm um laudo.** Todas as crianças que tenham um laudo, tem o direito de frequentar a sala multi, ainda que o médico ou a equipe da secretaria não tenha encaminhado. É a equipe da secretaria que irá fazer a avaliação e irá dizer se essa será uma criança que deve ser inserida na sala multi ou na sala especial” (Professora Rebeca).*

De acordo com a professora Rebeca, o atendimento disponibilizado pela sala de recurso multifuncional ocorre apenas duas vezes na semana, com duração de duas horas e no contraturno. Assim, percebemos que o atendimento da forma como tem sido realizado, também, não é suficiente para permitir que os estudantes se apropriem dos conteúdos essenciais dos anos anteriores que ainda não foram aprendidos.

*“Porque **pela quantidade de alunos não tem como você colocar todos que estão no mesmo nível juntos** e até porque algumas mães precisam de alguns dias livres, então é preciso fazer essa troca” (Professora Rebeca).*

Rebeca revelou ainda que embora o intuito da sala de recurso multifuncional seja disponibilizar um atendimento especializado e individualizado, o que constatamos é que a professora atendia até quatro crianças de turmas, faixas etárias e com níveis de aprendizagem diferentes durante um atendimento; os atendimentos muitas vezes também não eram distribuídos pela necessidade de cada um desses estudantes, mas sim pela disponibilidade dos responsáveis em trazerem as crianças para os atendimentos, como demonstramos a seguir:

“Os atendimentos são realizados duas vezes na semana durante um período de duas horas no contraturno. Eu tenho um cronograma e nesse cronograma atendo até **quatro crianças por horário, o ideal seria até 3, mas como o número de crianças aqui é maior eu coloco até 4 em cada atendimento. **Não pode ser quatro horas direto**”** (Professora Rebeca).

Além disso, a professora Rebeca destacou que o trabalho pedagógico na sala de recurso multifuncional consiste basicamente em três momentos:

“Nas nossas aulas sempre seguimos a *sugestão da divisão de educação especial*, que fala que temos que dividir a aula em três momentos: **No primeiro momento trabalhamos a oralidade; charadas; adivinhas; caça ao tesouro. **No segundo momento** temos a sequência didática escolhemos um tema e em cima desse tema, vemos o que o aluno conhece do tema e montamos o trabalho em cima daquele tema; pode ser um livro ou um texto avulso e partindo daquele texto nós desenvolvemos a sequência didática. **No terceiro momento** trabalhamos com jogos direcionados com a professora participando”** (Professora Rebeca).

Mais especificamente, sobre o trabalho com a sequência didática, a professora Rebeca explicitou:

“A partir da sequência didática busco a literatura para trabalhar; e, assim trabalho a dificuldade dessas crianças. Por exemplo, **no caso das crianças que estão em fase silábica; vejo um texto e a partir desse texto vou trabalhando o que ele precisa; vou trabalhando a questão da alfabetização. [...] Dentro da sequência eu trabalho a matemática também. Por exemplo, se eu estou trabalhando a Primavera da Lagarta; trabalho a identificação do número; a escrita do número; a contagem e quantificação; e a soma das unidades. Com os maiores eu vou trabalhar a situação problema dentro do que ele precisa; se ele está com dificuldade e não consegue somar vou trabalhar com ele a adição dentro de problemas. A criança que está com dificuldade em divisão eu vou trabalhar situação problemas voltadas para a divisão”** (Professora Rebeca).

Frente à realização do diagnóstico, evidenciamos duas situações: a primeira é que diante do diagnóstico as pedagogas e professoras da sala regular passam a realizar tarefas e avaliações diferenciadas ou “mais fáceis” para esses estudantes. Assim como evidenciamos nos depoimentos, quando as profissionais comentam que realizam a leitura da prova para os estudantes que ainda não leem; realizam a avaliação de modo oral para os estudantes que não escrevem; adaptam as tarefas e avaliações “à medida do desenvolvimento da criança”, entre outras, pudemos constatar que as intervenções realizadas acabam por estarem direcionadas ao nível de desenvolvimento atual e não a zona de desenvolvimento proximal destes estudantes.

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas (DUARTE, 1996, p. 40).

E assim indagamos: como é possível uma criança ser avaliada oralmente ou ter sua prova lida pelo professor, se é papel da escola ensinar essa criança a ler e escrever, e avaliar se o objetivo está sendo alcançado?

Cruzando esses dados com a análise feita dos documentos disponibilizados pela escola acerca do processo de identificação, avaliação e encaminhamento dos estudantes que não acompanham o processo de escolarização, conseguimos constatar que tais orientações são explícitas no parecer do médico, quando este faz as seguintes orientações:

*“Compartilhar com toda a equipe pedagógica a existência do transtorno e discutir com cada um dos professores quais estratégias devem ser empregadas; Na sala de aula, **evitar que a criança tenha que ler em voz alta**; Oferecer a possibilidade de gravar as aulas expositivas para que o aluno possa ouvir em casa; **Disponibilizar tempo adicional para provas e tarefas escritas**. Em geral, 25% a mais (sic); Oferecer a oportunidade de o aluno ter um tutor para acompanhá-lo individualmente na escola e fora dela; **Oferecer oportunidade para o aluno responder as questões oralmente**; **Valorizar a apropriação do conteúdo, independentemente da habilidade de leitura e escrita**; Explorar estratégias para a melhor compreensão do texto” (CAMPO MOURÃO, 2019).*

Nesse sentido, como observado pela pedagoga Sabrina, constatamos que a realização do diagnóstico não resolve o problema do não aprendizado, mas ao contrário disso, fomenta ainda mais dúvidas no sentido de como reorganizar o trabalho pedagógico direcionado a esses estudantes.

Assim, questionamos que o processo de ensino e aprendizagem que fica ancorado apenas no estágio atual de desenvolvimento acaba restringindo a formação das funções psicológicas superiores, isto porque não direciona o desenvolvimento,

mas sim segue a reboque dele. Por isso, a importância de organizar o processo de ensino e aprendizagem levando em consideração as possibilidades que se colocam para o desenvolvimento da criança. Possibilidades essas originadas à medida que o professor organiza esse processo para que a criança atinja novos patamares de desenvolvimento.

Ademais, também destacamos a importância de o professor ter como objetivo organizar o processo de ensino e aprendizagem tendo como premissa ambos os sujeitos da atividade pedagógica – professor e estudante em atividade – o professor em atividade de ensino e o estudante em atividade, no caso no Ensino Fundamental, em atividade de estudo⁵⁰.

Todo o trabalho pedagógico pautado apenas no nível do desenvolvimento atual do estudante leva a manutenção da valorização do desenvolvimento em detrimento dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, diante do posicionamento não crítico acerca do fenômeno do não aprendido, a escola se distancia de uma premissa básica para a realização do processo de ensino e aprendizagem: a consideração da tríade sujeito, forma e conteúdo.

Outro ponto que não podemos deixar de questionar: como esperar daqueles que não têm uma formação na área de educação direcionamentos de como lidar com os estudantes que não acompanham o processo de escolarização, se eles não estudaram as bases para a organização do trabalho pedagógico, e, sobretudo, não estudaram muitas vezes sobre a relação intrínseca entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento?

Destacamos que para a compreensão não apenas da aparência do fenômeno e da busca de estratégias para superar o não aprendido, é necessário ter um embasamento teórico. Pois sem ter como base a teoria, “ficamos como um navio à deriva”, impossibilitados de fazermos uma reflexão e análise do que fazemos; para quem fazemos; como fazemos e por que fazemos. Nesse sentido, “[...] para que a prática do professor não se caracterize por essa alienação, a saída não está na desvalorização de discussões sobre metodologias e técnicas de ensino, mas no

⁵⁰ A atividade de estudo é aquela atividade que “[...] promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico” (ASBAHR, 2017, 171). Além disso, “[...] a atividade de estudo estimula aos escolares a assimilar os conhecimentos teóricos; por meio das ações de estudo, dirigidas a resolver as tarefas de estudo (recordemos que a tarefa é a unidade do objetivo da ação e das condições para alcançá-lo)” (DAVIDOV, 1988, p. 178, tradução nossa).

oferecimento de conhecimento teóricos sobre elas” (SFORNI; 2015, p. 378). Do contrário, a ação do professor e demais profissionais da educação torna-se uma repetição irrefletida de procedimentos, métodos, técnicas e aulas sugeridas na mídia e em livros didáticos. Nas palavras de Sforni (2015, p. 378):

É fato que as teorias não oferecem respostas definitivas e diretas para o enfrentamento de todos os desafios da docência, mas o reconhecimento desse fato não as torna dispensáveis. Os conhecimentos sobre a didática e os processos de ensino e aprendizagem constituem instrumentos simbólicos valiosos para que o professor analise e redefina sua prática. Por meio desses conhecimentos, ele adquire a flexibilidade necessária para pensar e redefinir os princípios e ações conforme as situações particulares e singulares encontradas nas condições concretas de cada sala de aula. Pode, portanto, analisar o concreto pela mediação dos conhecimentos teóricos de sua área de atuação, adquirindo, assim, domínio sobre sua própria atividade (SFORNI, 2015, p. 379).

O conhecimento teórico torna-se imprescindível para a organização do trabalho pedagógico, uma vez que nos permite questionar a aparência e buscar chegar à essência dos fenômenos. Frente à constatação do não aprendido, sem sombras de dúvidas, torna-se necessário reconhecer a importância da educação escolar como parte integrante e necessária ao desenvolvimento dos sujeitos e de seus psiquismos, sendo mister organizá-la, de modo a se tornar um instrumento que efetivamente produza esse desenvolvimento.

Com base nas análises realizadas nessa seção, buscamos evidenciar como a escola identifica, avalia e encaminha para o setor de saúde crianças que não acompanham o processo de escolarização, a fim de compreender a relação entre a medicalização/patologização e o trabalho pedagógico.

Além disso, demonstramos que o que sustenta a prática de avaliação e a realização do diagnóstico são as condições reais e objetivas tanto para a realização do trabalho pedagógico, quanto a própria organização da escola de acordo com os ditames do modo de produção capitalista. Desde sua origem, a escola não teve como intuito organizar o trabalho pedagógico e o processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento das potencialidades máximas de todos os sujeitos.

No entanto, não podemos deixar de acreditar no potencial que a educação escolar e o ensino adequadamente organizado têm para a constituição do psiquismo humano, e, sobretudo, para o desenvolvimento de uma condição humana superior.

Ademais, tendo como respaldo os princípios do método materialista histórico-dialético, entendemos que as mudanças ocorridas na sociedade são suscitadas pela contradição existentes na própria essência dos fenômenos.

Segundo o ponto de vista da dialética materialista, as modificações na Natureza são devidas fundamentalmente ao desenvolvimento das contradições internas desta. Na sociedade, as mudanças são devidas principalmente ao desenvolvimento das contradições que existem no seu seio, isto é, a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes e a contradição entre o novo e o velho; é o desenvolvimento dessas contradições que faz avançar a sociedade e determinação a substituição da velha sociedade por uma nova (TSETUNG, 1937, s/p)

É na contradição da educação burguesa que se engendra a possibilidade da educação direcionada ao humano genérico. Como ressaltam Leal e Souza (2014) sobre as pesquisas que tratam sobre o fracasso escolar, a queixa escolar, e aqui incluímos também pesquisas que tratam sobre a medicalização/patologização do processo educativo, é preciso ir além da tônica que atribui:

[...] a responsabilização ora ao aluno, a quem falta capacidade intelectual; ora das famílias que, desestruturadas, não conseguem relacionar-se com seus filhos; causando-lhes problemas emocionais; ora do professor, mal-formado, desinteressado e descomprometido com a educação dos alunos. Como se o que bastasse fosse a atribuição de responsabilidades (LEAL; SOUZA, 2014, p.38).

Com base na realização desta pesquisa, apresentamos evidências, análises e constatações sobre o processo de identificação, avaliação e encaminhamentos realizados pela escola com os estudantes diagnosticados com distúrbios de aprendizagem. E, assim, a compreensão desse fenômeno nos dá subsídios teóricos para compreender outro fenômeno que é o da medicalização/patologização do processo educativo, que ocorre por diferentes fatores, sendo um deles o fator evidenciado ao decorrer dessa seção – que é a realização do processo de identificação, avaliação e encaminhamento para o setor de saúde de crianças que não acompanham o processo de escolarização.

E ao recorrermos ao trecho da canção Carimbador Maluco, de Raul Seixas que citamos no início dessa seção, discordamos de que o estudante “Tem que ser selado, registrado, carimbado. Avaliado, rotulado se quiser voar!”. Como mencionamos em

outro momento ao longo da realização dessa pesquisa, identificar, avaliar e diagnosticar pouco tem contribuído para superar o fenômeno do não aprendido. É preciso questionar a produção do não aprender como algo que engloba desde questões mais amplas que se reproduzem e contribuem para a manutenção da sociedade capitalista, bem como deslocar o olhar da criança que não aprende para as relações estabelecidas em seu contexto.

Ao resgatarmos o conceito de singular – particular – universal mencionado no início dessa seção, destacamos que o nosso intuito com essa pesquisa foi justamente investigar como a “singularidade” observada na escola e evidenciada pelos sujeitos da pesquisa tem relação com a forma “particular” de educação escolar realizada de acordo com os ditames do modo de produção capitalista, bem como apontar que o “universal” se concretiza pela educação voltada ao desenvolvimento humano genérico.

Portanto, embora nossa pesquisa tenha sido realizada em uma escola específica, por um lado, em sua especificidade esta escola contém muito do geral, isto é, do que é feito em todas as escolas, e, por outro lado, também tem suas particularidades, uma vez que, os sujeitos de cada escola fazem a diferença no modo como lidam com as crianças que não acompanham o processo de escolarização.

Esperamos que essa pesquisa tenha contribuído de alguma forma para essa reflexão, além, é claro, de fomentar ainda mais dúvidas e questionamentos sobre esta problemática que nos leva a possibilidade de continuação desse estudo.

5. DA QUEIXA AO DIAGNÓSTICO DE CRIANÇAS COM DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Você não sente, não vê, mas meu amigo, uma nova mudança em breve vai acontecer. O que há algum tempo era novo, jovem. Hoje é antigo e precisamos todos rejuvenescer”
(Velha roupa colorida – Elis Regina).

Ao nos depararmos com um fenômeno, precisamos compreender que sua forma de aparecer revela algumas coisas e ocultas outras, desse modo, não podemos nos deter apenas à aparência imediata inicial, a aquilo que é observável, mas é preciso buscar compreender: O que de fato está produzindo o fenômeno? O que faz o fenômeno se manifestar de um determinado jeito e não de outro? Qual a essência do fenômeno? Portanto, diante do esforço de se buscar algumas determinações essenciais do fenômeno, torna-se imprescindível identificar a relação existente entre singular, particular e universal, “[...] que se trata de mais uma ferramenta para o pensamento em seu desafio de apreensão do real” (PASQUALINI, 2020, p. 05).

Podemos destacar que o caminho do pensamento e do conhecimento se expressa por uma ininterrupta oscilação, da singularidade à universalidade e desta àquela. Em outras palavras, podemos afirmar que produzimos conhecimento por meio do enfrentamento da tensão dialética entre singular e universal, mediada pelo particular. Ou seja, ao analisarmos uma singularidade, abstraímos dela o universal que ali se expressa e se particulariza. Nesse sentido, a princípio, nesta investigação, buscamos a compreensão das relações gerais para depois voltamos nosso olhar para a singularidade em busca de compreender a forma de expressão singular dessas relações gerais. É por meio deste movimento – do singular para universal e do universal para singular – que conseguimos entender o fenômeno como ele é (PASQUALINI, 2020, p. 08).

Desse modo, a empiria se mostra insuficiente para a captação do real em sua concretude. Ao longo desta dissertação não foi diferente constantemente nos indagávamos de como fazer para superar a aparência do fenômeno – medicalização/patologização do processo educativo - objeto da nossa pesquisa e chegar a captar o real em sua essencialidade?

Com o intuito de alcançar o nosso objetivo, o qual busca foi investigar como a escola identifica, avalia e encaminha para o setor de saúde crianças que não acompanham o processo de escolarização a fim compreender a relação entre a medicalização/patologização e o trabalho pedagógico. Assim, nessa dissertação, primeiramente, demonstramos como ao longo da história a compreensão sobre o fracasso escolar segue atrelada a prática de encaminhamento e realização dos denominados distúrbios de aprendizagem. E, assim, verificamos que, muitas são as pesquisas que tratam sobre os distúrbios de aprendizagem. Nelas há a prevalência de duas concepções acerca do fenômeno: hegemônica e contra-hegemônica – que podem corroborar ou não para medicalização/patologização do processo educativo. Para a concepção hegemônica vimos que há a ênfase de que os distúrbios de aprendizagem apenas teriam como base os seus aspectos orgânicos (biológicos). Enquanto, para a concepção contra-hegemônica que tem como respaldo os princípios da Teoria Histórico-Cultural baseiam-se em um posicionamento contrário a visão comumente divulgada sobre os distúrbios de aprendizagem e que defende que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, e que o processo de ensino e aprendizagem adequadamente organizados tem como resultado o desenvolvimento psíquico que de outra forma não aconteceria. Por isso, os teóricos deste arcabouço teórico defendem a importância do processo de escolarização para a formação do psiquismo humano.

Verificamos, também, que as pesquisas que tinham como objeto de estudo a medicalização/patologização do processo educativo no período de 2011 a 2021, a maior parte delas enfocavam que o diagnóstico servia para justificar os ritmos diferenciados de aprendizagem e que era legitimado por uma visão inatista, ambientalista e interacionista acerca do desenvolvimento humano. Sobre essas pesquisas, constatamos ainda que, algumas delas destacavam a importância da cultura escolar e do ensino para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial, da atenção voluntária. Tais trabalhos rompem com a visão hegemônica, biologizante acerca do desenvolvimento humano que contribui para a medicalização/patologização do processo educativo. Além disso, uma constatação importantíssima que fizemos a partir da realização do levantamento bibliográfico foi que, em nenhuma dessas pesquisas abordou-se de forma detalhada como os diagnósticos de distúrbios de aprendizagem são feitos, além de não tratarem quais são as ações realizadas pela escola após a realização do diagnóstico.

Portanto, reconhecendo que a medicalização/patologização do processo educativo tem como respaldo teorias psicológicas sobre o desenvolvimento e aprendizagem que fundamentam o discurso hegemônico e nos documentos orientadores da prática pedagógica. Assim, sistematizamos, na terceira seção dessa dissertação, os estudos de Vigotski sobre três concepções predominantes em sua época (início do século XX), mas que continuam em voga até os dias atuais, as quais concebem o processo de desenvolvimento e aprendizagem, como: independentes; idênticos; e, diferentes e relacionados – em que todas estas três concepções retornam ao mesmo ponto, ou seja, a exaltação do biológico para o desenvolvimento humano. Em uma concepção contrária, Vigotski propõe a Teoria Histórico-Cultural, a qual ressalta a relação intrínseca entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, destacando a origem social do psiquismo e o papel dos signos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em destaque, da atenção voluntária.

Na pesquisa empírica, com base nos documentos da vida escolar e nas entrevistas com as pedagogas e professoras que acompanharam o caso de três crianças diagnosticadas com distúrbio de aprendizagem, sistematizamos quatro eixos de análise que explicitam o objeto de estudo desta investigação, a saber: 1) O que os documentos revelam sobre o processo de identificação ao diagnóstico dos estudantes Gabriela, Gilberto e Geraldo? 2) O que dizem as professoras e as pedagogas sobre o processo de identificação das crianças que não acompanham o processo de escolarização? 3) O que dizem as professoras e pedagogas sobre a avaliação psicoeducacional do contexto escolar? e o 4) Como a escola lida com os estudantes após a realização do diagnóstico?

Nesses eixos de análise pudemos constatar que os documentos acerca do processo de identificação da queixa escolar ao diagnóstico das crianças que não acompanham o processo de escolarização são elaborados no sentido de dar mais ênfase aos aspectos individuais do sujeito do que às condições de ensino. Tanto, a avaliação do contexto escolar como extraescolar acabam ficando centradas no desempenho da criança e não consideram as condições sociais para o seu desenvolvimento.

Ademais, a própria dificuldade do professor da sala regular de intervir junto aos estudantes que não acompanham o processo de escolarização, e, em consonância ministrar o conteúdo do ano escolar vigente, faz com que o encaminhamento para os profissionais da saúde e a realização do diagnóstico se tornem uma necessidade na

escola, visto que é somente a partir do documento expedido pelo médico com o diagnóstico que esses estudantes passam receber um atendimento especializado disponibilizado pelas salas de recursos multifuncionais. É válido destacar que não são todas as escolas que têm o apoio pedagógico e o professor destinado ao reforço escolar, tal situação contribui para as solicitações, por parte dos profissionais da educação, de que seja feita a avaliação psicoeducacional do contexto escolar.

Por meio da análise dos dados coletados também constatamos que a partir da realização do diagnóstico, as pedagogas e professoras passam a realizar atividades diferenciadas (mais fáceis) para os estudantes diagnosticados com distúrbios de aprendizagem. Assim, identificamos que as tarefas e avaliações da aprendizagem realizadas acabam restringindo-se ao nível de desenvolvimento atual da criança, ou seja, conhecimentos que já possuem, e não na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, nos conhecimentos a serem consolidados.

Sobre o atendimento prestado pela sala de recurso multifuncionais embora este atendimento deveria se caracterizar por ser mais individualizado e especializado, o que constatamos é que, o atendimento ocorria duas vezes na semana com duração de duas horas em contraturno, além de serem atendidas até quatro crianças com níveis de aprendizagem e anos escolares diferentes por horários. Essa situação revela que, tanto em tempo quanto pela composição da turma, torna-se inviável de trabalhar os conteúdos que essas crianças ainda não aprenderam.

Mediante os resultados obtidos pela pesquisa documental e de campo conseguimos evidenciar que a realização do diagnóstico pouco tem contribuído para resolver o problema do não aprendizado, ao contrário disso, suscita ainda mais dúvidas de como reorganizar o trabalho pedagógico direcionado a essas crianças.

Diante do exposto, defendemos que toda a análise feita voltada apenas para o comportamento desatento ou agitado dos estudantes como a causa para a não aprendizagem torna-se insuficiente, à medida que interpreta o fenômeno como algo particularizado e centrado na criança. Para tanto, destacamos que é preciso repensar a especificidade da aprendizagem que ocorre ou deveria ocorrer nesse período de escolarização, o que implica refletir sobre o processo de apropriação do sistema alfabético e numérico – como um fator extremamente relevante a ser considerado na análise desse fenômeno. Como evidenciamos ao longo desta dissertação, mais do que conceitos a serem aprendidos, o sistema alfabético e numérico são instrumentos psicológico que direcionam o desenvolvimento dos sujeitos. Dessa forma, ressaltamos

que acaba sendo contraditório a escola requerer que os sujeitos no início do processo de escolarização já tenham suas funções psicológicas superiores desenvolvidas, quando na verdade, a própria formação dessas funções depende impreterivelmente da apropriação dos conteúdos transmitidos ao decorrer do processo de escolarização. Portanto, com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, defendemos que é função da escola dar condições para que as crianças venham a aprender e se desenvolver, exercendo um papel diretivo e efetivo na formação dos sujeitos.

Portanto, nosso intuito com essa dissertação não é apenas fazer a denúncia de uma escola em que os estudantes da classe trabalhadora não estão aprendendo e culpabilizar as pedagogas e professoras pelo fracasso escolar dos estudantes. Longe disso, buscamos evidenciar que o procedimento para chegar ao diagnóstico fica centrado no desempenho da criança; há descompasso no diálogo entre família, desarticulação entre a escola e saúde; falta de orientação e acompanhamento pedagógico; ausência de condições adequadas de trabalho; e, ainda, questiona a qualidade das formações recebidas pelos profissionais da educação; entre outros fatores.

A grande questão que essa dissertação nos provoca a pensar é sobre uma política de inclusão social que acaba gerando à naturalização da prática de medicalizar e patologizar os estudantes que não acompanham o processo de escolarização. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que identificamos uma escola que não possibilita o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas, também vemos em gestação uma outra forma de organização escolar e de um ensino promotor de desenvolvimento.

Enfim, retomando a epígrafe citada no início dessas considerações finais, da canção *Velha roupa colorida*, da cantora Elis Regina, expressa pelo trecho: “Você não sente, não vê, mas meu amigo, uma nova mudança em breve vai acontecer. O que há algum tempo era novo, jovem. Hoje é antigo e precisamos todos rejuvenescer”; ou seja, precisamos “rejuvenescer”, questionar e refletir sobre o que está posto, precisamos pensar em uma outra forma de sociedade, de educação escolar e de ensino que permita aos estudantes aprenderem e se desenvolverem.

Para tanto, destacamos para a necessidade de mais pesquisas experimentais com os estudantes que não acompanham o processo de escolarização, a fim de termos mais dados objetivos e comprovados para fundamentar novas políticas públicas destinadas a atender os estudantes que estão com o desempenho escolar

muito distante dos demais colegas de seu ano escolar vigente, de modo que, talvez algo momentâneo como o fracasso escolar seja considerado como distúrbio, assim questionamos: De que modo podemos organizar o processo de ensino e aprendizagem destes estudantes a fim de que consigam aprender e se desenvolver? Ou ainda, de que forma podemos organizar o ensino e aprendizagem de modo a mobilizar e conduzir o desenvolvimento pleno dos estudantes? Enfim, essas algumas das inquietações que esta dissertação nos gerou e que ressalta para a necessidade de continuação desse estudo.

REFERÊNCIAS

AITA, E. B. et al. Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. In: (Orgs.) TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá, Eduem: 2015.

AITA, E. B.; TULESKI, S. C. O Desenvolvimento da Consciência e das funções psicológicas superiores sob a luz da Psicologia Histórico-cultural. *Perspec. Dial.: Rev. Educ. e Soc.*, Naviraí, v. 4, n. 7, p. 97-111, jan. - jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/issue/view/313>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

ALMEIDA, A. L. P.; VALEIRÃO, K. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos da educação**. Pelotas: NEPFIL online, 2015.

ARANHA, M. L. de A.; Século das Luzes: o ideal liberal de educação. In: ARANHA, M. L. de A.; **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2012, p. 281-332.

ARAUJO, E. S.; MORAES, S. P. G. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. In: MOURA, M. O. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

ASBAHR, F. da S. F.; MEIRA, M. E. M.; Crianças Desatentas ou práticas pedagógicas sem sentido? Relações entre motivo, sentido pessoal e atenção. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente – SP, v. 25, n. 1, p. 97-115, jan./ abr. 2014. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2735/2520>>. Acesso em: 08 out. 2014.

ASBAHR, F. da S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e profissão**,

2013, v.33, n.2, p. 414-427. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/135158>>. Acesso em: 08 out. 2021.

ASBAHR, F. S. F; Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas. In: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

BARKLEY, R. A. et al. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Manual para Diagnóstico e Tratamento. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROCO, S. M. S. A sala de recursos multifuncional e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento humano no aluno. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, E. M.; TULESKI, S. C. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2.ed. Maringá: Eduem, 2012.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

BONADIO, R. A. A. **Problemas de atenção**: implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá. p. 243. 2013.

BONADIO, R. A. A.; MORI, N. N. R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: diagnóstico da prática pedagógica [online]. Maringá: Eduem, 2013, 251 p. ISBN 978-85-7628-657-8.

BORGES, L. O.; YAMAMOTO, O. H. Mundo do trabalho: construção histórica e desafios contemporâneos. In: BASTOS, A. V. B.; BORGES-ANDRADE, J. E.; ZANELLI, J. C. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 25-72.

BRAGA, S. G. **Dislexia**: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do

Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/D.47.2011.tde-07112011-120816. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRAY, C. T.; SOUZA, M. P. R. de. Psicólogos nas escolas privadas: o que pensam sobre o fenômeno da medicalização? In: LEONARDO, N. S. T. et al (Org.); **Educação Escolar e apropriação do conhecimento: questões contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2016.

CAMPO MOURÃO. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino. **Relatórios internos de 2017 a 2021**. (Arquivos internos disponibilizados pela instituição de pesquisa).

CAMPO MOURÃO. Secretaria da Educação. Departamento de Ensino. **Subsídios para avaliação psicoeducacional no contexto escolar e orientações sobre a avaliação complementar**. 2018.

CANCIAN, Q. G.; MALACARNE, V. Diferenças entre dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem. Saberes Docentes, Diversidade e Inclusão na Escola, Práticas Pedagógicas Inovadoras e Gestão Educacional. 2º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7º Congresso de Educação da FAG, 2019. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <<https://www.fag.edu.br/novo/pg/congressoeducacao/arquivos/2019/DIFERENCAS-ENTRE-DIFICULDADES-DE-APRENDIZAGEM-E-TRANSTORNOS-DE-APRENDIZAGEM.pdf>> Acesso em: 11 set. 2021.

CEDRO, W. L.; NASCIMENTO, C. P.; Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na Teoria Histórico-Cultural. In: MOURA, M. O. (Org.); **Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

COLAÇO, L. C. **A produção de conhecimento e a implicação para a prática do encaminhamento, diagnóstico e medicalização de crianças**: contribuições da psicologia histórico-cultural. 117 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

COTRIM, G.; FERNANDES, M. **Fundamentos de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CRUZ, D. B. S. A. da; **Fracasso Escolar: uma questão entre o biológico e o Educacional**. 2014. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, 2014.

DAL PASQUALE, M. T.; SCHERER, C. A.; MATOS, N. S. D.; **A patologização do processo educativo: estudo de casos sobre alunos com TDAH no município de Campo Mourão**. **Anais... VI Enieduc – Encontro Interdisciplinar de Educação**, 2015, p. 650-667. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/eventos/files/conferences/6/Anais_VI_ENIEDUC.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DUARTE, N. A escola de Vigotski a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Rev. Psicologia USP**, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100002>. Acesso em: 08 out. 2021.

DUSI, M. L. H. M.; NEVES, M. M. B.; ANTONY, S. da J. Abordagem gestáltica e psicopedagogia: um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola. **Rev. Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 149-159. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/250993384_Abordagem_Gestaltica_e_Psicopedagogia_um_olhar_compreensivo_para_a_totalidade_crianca-escola> Acesso em: 08 out. 2021.

EIDT, N. M. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: diagnóstico ou rotulação?** 2004. 216 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar.

FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C da; 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 (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012.

FERNANDES, S. **Fundamentos para a Educação Especial**. 2. Ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Fundamentos da Educação).

FERRACIOLI, M. U et al. Panorama da medicalização de crianças em escolas municipais da cidade de Ponta Grossa, Paraná. In: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F.; CALVE, T. M. (Orgs.) **Materialismo Histórico-Dialético e Psicologia Histórico-Cultural**: expressões da luta de classes no interior no capitalismo. Paranaíba, EduFatecie, 2020.

FERREIRA, G. M. et al; **Da educação para todos à educação inclusiva: a construção da escola burguesa**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 31/07 a 03/08/2012. **Anais eletrônicos...** – ISBN 978-85-7745-551-5 Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.70.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

FIGUEIRA, E. As cinco escolas psicológicas. In: FIGUEIRA, E. (Org.) **História da epistemologia psicológica**: o desenvolvimento e o papel dos cientistas no campo da psicologia. São Paulo, 2018.

FIGUEIREDO, T. da S. P. de; Do liberalismo ao neoliberalismo: as influências do ideário liberal na conformação da Escola de Chicago. **Leituras de Economia Política, Campinas**, n.15, p.97-127, jan./dez., 2009. Disponível em: <<https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/LEP/L15/04%20Tatiana%20Figueiredo.pdf>>. Acesso em 13 out. 2021.

FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. da. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: Simpósio de Educação: Formação de Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, 2007, Cascavel, PR. **Anais eletrônicos...** Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completo/Trabalhos/PDF/63%20Solange%20A.%20B.%20Forgiarini.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

FRANCO, A. de F.; MENDONÇA, F. W.; TULESKI, S. C. Medicalização da infância: avanço ou retrocesso. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, n. esp. 1, p. 38-59, dez. 2020. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8289>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

GADOTTI, M. Dewey: aprender fazendo – da educação tradicional à educação nova. In: GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GALUCH, M. T. B. A criação da escola pública e o ensino moral. In: GALUCH, M. T. B. **Da vinculação entre ciência: contribuições para a formação docente**. Maringá: Eduem, 2013.

GOMES, S. R. **Escolarização Patologizada: configurações de uma prática educacional**. 2019. 174 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2019

ISFRAN, F.; LADEIRA, T. A.; FARIA, S. E. F. **Fracasso Escolar e Medicalização na Educação: a culpabilização individual e o fomento da cultura patologizante**. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 7, n. 15, p. 133-160, set./dez., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/43073/27644>> Acesso em: 11 set. 2021.

JANNUZZI, G. M. A educação escolarizada do deficiente mental no Brasil. In: JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

JUNIOR WANDERBROOCK, D. **A educação sob medida: Os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-45)**. Maringá: Eduem, 2009.

KAEFER, H. Avaliação psicológica no transtorno de atenção. In: ROTTA, N. T. OHLWEILER, L. RIESGO, R. S. **Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed. 2006, p. 315-328.

KARPEN, M. F. S. Desenvolver humano: uma ampliação de campo para a Gestalt-terapia. **Rev. Nufen**, Belém, v.10, n.2, p. 108 -126, mai./ago., 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-25912018000200008&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 08 out. 2021.

LEAL, Z. F. de R. G.; SOUZA, M. P. R. de.; Processo de escolarização e a produção da queixa escolar – uma relação antiga, um problema atual. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; FRANCO, A. de F.; **O processo de escolarização e a produção da Queixa Escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia**. Maringá: Eduem, 2014.

LEITE, H. A. **O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia histórico-cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos**. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Constituição do Sujeito e Historicidade). Maringá, Universidade Estadual de Maringá. 2010.

LEONTIEV, A. N. O problema da atividade na psicologia. In: LEONTIEV, A. N. **Atividade Consciência e Personalidade**. Trad. Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021. 256 p. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática; Série Ensino Desenvolvemental; v. 12).

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. Ed. São Paulo: ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica).

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte, Lisboa: Livros Horizonte, 1978b, p.285-314.

LEONTIEV, A. O Homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte, Lisboa: Livros Horizonte, 1978a, p.259-284.

LINHARES, R.; FACCI, M. G. D.; O desenvolvimento das funções psicológicas superiores: rompendo com a dicotomia entre o natural e o histórico-cultural. In: FIRBIDA, F. G. B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2. Ed. Trad. Paulo Bezerra. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, v. 1, 1991. 1 v.

LURIA, A. R. Atenção. In: LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2. Ed. Trad. Paulo Bezerra. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1991. 1 v.

LURIA, A. R. O cérebro e os processos psíquicos. LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2. Ed. Trad. Paulo Bezerra. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1991. 1 v.

MARTINS, L. M.; **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250 f. Tese (livre docência em Psicologia da Educação) – Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências da Universidades Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARX, K. Divisão do trabalho e manufatura. In: MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: livro I**. 25. Ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K. Maquinaria e a indústria moderna. In: MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: livro I.** 25. Ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta. In: (Org.) MINAYO, M. C. de S.; **Teoria, Método e Criatividade.** 28. Ed., Petrópolis: RJ: Vozes, 2009.

MORAES, S. P. G. de. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática:** contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 261, 2008.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos Cedes**, Campinas: Papyrus/Cedes, n. 28, 1992. Disponível em <<https://docero.com.br/doc/nnsn0vv> > Acesso em: 11 set. 2021.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C (Orgs.) **A exclusão dos “incluídos”:** uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. Ed. Maringá: Eduem, 2012.

NIERO, B. C. **O Diagnóstico e o uso de medicamento controlado em crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental:** uma análise de um município do interior do Paraná. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá. 2017.

OSTERMANN, F.; CALVACANTI, C. J. de H. **Teorias de Aprendizagem.** Porto Alegre: Evangraf, UFRGS, 2011.

PALANGANA, I. C. A concepção de Jean Piaget. In: PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky:** a relevância do social. 3. Ed. São Paulo: Summus, 2001.

PARANÁ. **Instrução nº 016/2011**. Secretaria de Estado da Educação/Superintendência da educação – SEED/SUED. Curitiba, PR, 2011.

PASQUALINI, J. C. Dialética singular-particular-universal e sua expressão na pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, n. 17. 2020. Disponível em: <https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/dialetica_singular-particular-universal_e_sua_expressao_na_pedagogia.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/135752>> Acesso em: 21 mar. 2022.

PATTO, M. H. S. Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In: PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino Em Revista**, v. 21, n. 1, jan./jun. 2014, p. 85-99. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054/13891>>. Acesso em: 10 mai. 2022.

RIBEIRO, M. I. S. **A medicalização na escola**: uma crítica ao diagnóstico do suposto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2015.

RIGNON, A. J. et al. O desenvolvimento Psíquico e o Processo Educativo. In: Moura, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ROSA, J. E., MORAES, S. P. G., CEDRO, W. L. A Formação do Pensamento Teórico em uma Atividade de Ensino de Matemática. In: Moura, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ROTTA, N. T. Transtorno da atenção: aspectos clínicos. In: ROTTA, N. T. et al. **Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed. 2006, p. 301-313.

RUBINSTEIN, S. L. Capítulo XII – Atenção. In: RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. Trad. Jaime Carvalho Coelho. Editorial Estampa: Lisboa, 1973.

SANTOS, C. C. P. **Medicalização de educação: sentidos de professoras e de uma psicóloga que atua na área educacional**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba. 2015.

SANTOS, T. da S. dos. **Organização do ensino da leitura e desenvolvimento da atenção voluntária: uso de textos científicos no ensino fundamental**. 2021. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2021.

SFORNI, M. S. de F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fx3RsNjtkq8QVxzXWCvYg6p/abstract/?lang=pt>> Acesso em 21 mar. 2022.

SFORNI, M. S. de F.; Dispersão da atenção: um problema apenas da criança? Reflexões sobre a organização do ensino. In: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F. (Orgs.); **O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento**. Rio de Janeiro: Nau, 2019, p. 315- 351.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Procedimentos investigativos com base em pressupostos da teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade. In: MACIEL, L. B.; MORI, N. N. R. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Maringá: Eduem, 2009.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. 2003. 166 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, J. C. da; A escola pública no Brasil: problematizando a questão. **Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2. 25-32, dez. 2007. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/599/587>> Acesso em: 31 jul. 2021.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA; G. S. de.; ALVES, L. H.; A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <<https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2336/1441>>. Acesso em: 27 mai. 2021.

SOUZA, P. R.; FERREIRA, M. M. M.; BARROS, M. S. F. **História da criação da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais eletrônicos...** 26 a 29 de outubro de 2009, PUCPR. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2475_1142.pdf> Acesso em: 30 ago. 2020

SOUZA, S. M. V. de.; **Concepção de aprendizagem e desenvolvimento presente nos documentos orientadores para a educação infantil no Brasil**. 2021. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2021.

SUZUKI, M. A; LEONARDO, N. S. T.; A medicalização da vida e dos processos escolares: uma prática social de controle. In: **Educação escolar e apropriação do**

conhecimento: questões contemporâneas. LEONARDO, N. S. T.; LEAL, F. de R. G.; FRANCO, A. de F. Maringá: Eduem, 2016.

TANAKA, F. S.; TULESKI, S. C. Medicalização da infância em um município de pequeno porte no estado do Paraná. 27º Encontro Anual de Iniciação Científica Junior, 7º Encontro Anual de Iniciação Científica Junior. **Anais...** 2 e 3 de outubro de 2018. Disponível em: < <http://www.eaic.uem.br/eaic2018/anais/artigos/2933.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2021.

TERRA-CANDIDO, Bruna Mares. **Não-aprender-na-escola:** a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.47.2015.tde-10082015-104003. Acesso em 11 set. 2021.

TONET, I. Educação e emancipação humana. In: TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Unijuí, 2005.

TSETUNG, M.; Sobre a Contradição. In: TSETUNG, M.; **Obras Escolhidas de Mao Tsetung.** Trad. Fernando A. S. Araújo, Pequim, 1975, Tomo I, p. 525-586. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/mao/1937/08/contra.htm>> Acesso em: 21 maio 2020.

TULESKI, S. C. **Vygotski:** a construção de uma psicologia marxista. 2. Ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente.** 4 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L.; O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. S. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Trad. de Paulo Bezerra. 3. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. – (Coleção textos de psicologia).

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 1931. (Originalmente publicado em 1931).

XAVIER, L. N.; CHAVES, M. W. A invenção da Escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos. **Historia Caribe** - Volumen XIII N°33, Jul./Dez., 2018, pp. 255-282. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/hisca/v13n33/0122-8803-hisca-13-33-255.pdf>> Acesso em: 31 jul. 2021.

ZUCCHINI, L. G. C.; AGUDO, M. de M. **O histórico da escola pública moderna, sua configuração contemporânea e função social**. Roteiro, Joaçaba, Edição Especial, p. 77-100, dezembro 2018 | E-ISSN 2177-6059.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Local de trabalho: _____

Formação

a) Ensino Médio: _____

b) Ensino Superior: _____

c) Pós-graduação: _____

Tempo de atuação no ensino fundamental: _____

Tempo de magistério: _____

Tempo de atuação na instituição: _____

APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA

TERMO DE ANUÊNCIA

Ilma Sra Tânia Aparecida Caetano Pinto Silveira
Secretária de Educação do Município de Campo Mourão

Vimos, por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria a colaboração necessária para a realização da pesquisa de mestrado intitulada “**Organização do ensino e o processo de escolarização de crianças diagnosticadas com transtorno de aprendizagem**”, que será desenvolvida pela pesquisadora Mayara Thaise Dal Pasquale Amaral, sob a orientação da professora Doutora Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

O objetivo dessa pesquisa é investigar a organização do ensino frente às crianças diagnosticadas com transtorno de aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental. A pesquisa será realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental, e, ocorrerá a partir da observação dos estudantes com diagnósticos de transtorno de aprendizagem em sala regular e/ou multifuncional (Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade; Transtorno Opositor Desafiante e Dislexia) e levantamento da prática pedagógica dos professores que dão/detam aula para essas crianças. Além de observações, a pesquisa contará com entrevistas (cópia em anexo) realizadas com professores e pedagogos para esclarecimentos referentes aos dados coletados.

A participação dos profissionais será voluntária mediante autorização concedida por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cópia em anexo). Ademais, é válido frisar que assumimos o compromisso de preservar o nome da instituição e de todos os participantes envolvidos na pesquisa em publicações ou apresentações de trabalho, bem como destacamos o compromisso de encaminhamento dos resultados da pesquisa à Secretaria. Sem mais a tratar para o momento, colocamo-nos à disposição para quaisquer eventuais dúvidas e esclarecimentos sobre a realização da pesquisa.

Atenciosamente

Profª Mayara Thaise Dal Pasquale Amaral
Pesquisadora responsável

Eu, Tânia Aparecida Caetano Pinto Silveira, Secretária de Educação do Município de
Campo Mourão, autorizo a realização da pesquisa, conforme os termos mencionados.

Tânia Aparecida C. P. Silveira
Secretária de Educação
PORTARIA Nº 0110017 - CAPRE

Data:

02/07/2021

Assinatura da Secretária de Educação do Município

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COORDENADOR PEDAGÓGICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) pedagogo(a) e/ou coordenador(a) pedagógico (a)

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **“Medicalização/Patologização do processo educativo e a organização do trabalho pedagógico nos primeiros anos de escolarização”**, que faz parte do curso de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e é orientada pela professora Doutora Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes, docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Essa pesquisa tem como objetivo investigar o processo de identificação e encaminhamento realizado pela escola de crianças diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem, a fim de compreender a relação entre a medicalização/patologização e organização do trabalho pedagógico. Para alcançarmos o objetivo proposto, a sua participação é de suma importância, e ela ocorrerá da seguinte forma: fornecer fichas individuais; atas de conselho de classe; pareceres descritivos semestrais e/ou trimestrais; relatórios pedagógicos e/ou psicológicos; avaliação psicopedagógica no contexto escolar; laudos emitidos por médicos, entre outros – que tratam ou mencionam os estudantes diagnosticados com transtorno de aprendizagem. Além de disponibilizar informações sobre a escola, tais como: endereço, número de professores, estudantes, funcionários, a estrutura da escola, materiais e proposta pedagógica. Esclarecemos que a sua participação se dará de forma voluntária, podendo a qualquer momento se recusar a participar ou mesmo desistir sem que gere qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e à instituição. Destacamos ainda que todas as informações prestadas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, bem como serão tratadas com absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de todos os participantes envolvidos na pesquisa. Com relação, aos benefícios esperados com a realização dessa pesquisa esperamos promover discussões e reflexões que poderão dar subsídio a elaboração de ações pertinentes a patologização do processo educativo e organização do trabalho pedagógico nos primeiros anos de escolarização. Também,

esperamos que a presente pesquisa colabore com o debate científico sobre o tema de modo articulado às experiências vividas no contexto escolar. Os dados disponibilizados serão utilizados para a elaboração da dissertação e possíveis publicações e ao término da pesquisa ficarão sob responsabilidade da pesquisadora. É importante ressaltar que a pesquisa respeitará todas as orientações éticas e legais, no que diz respeito às pesquisas com seres humanos nas Ciências Humanas. Caso haja ainda mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, você pode nos contatar pelos endereços que constam abaixo nesse documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias, sendo uma delas, entregue a você e outra a pesquisadora em questão.

Eu, _____
declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela prof^a Doutora Silvia Pereira Gonzaga de Moraes.

_____ Data: ____/____/_____
Assinatura do sujeito da pesquisa

Eu, **Mayara Thaíse Dal Pasquale Amaral**, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supracitado.

_____ Data: ____/____/_____
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à execução da pesquisa, estas serão esclarecidas pela pesquisadora a partir dos contatos disponibilizados a seguir:

Mayara Thaíse Dal Pasquale Amaral (pesquisadora) –
mayaradalpasquale@gmail.com ou (44) 9 9987-0334.
Prof^a Doutora Silvia Pereira Gonzaga de Moraes (orientadora) – spgmoraes@uem.br
ou (44) 9 9949-8667.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) professor(a)

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **“Medicalização/Patologização do processo educativo e a organização do trabalho pedagógico nos primeiros anos de escolarização”**, que faz parte do curso de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e é orientada pela professora Doutora Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes, docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Essa pesquisa tem como objetivo investigar o processo de identificação e encaminhamento realizado pela escola de crianças diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem, a fim de compreender a relação entre a medicalização/patologização e organização do trabalho pedagógico. Para alcançarmos o objetivo proposto, a sua participação é de suma importância, e ela ocorrerá por meio da realização de uma entrevista em que buscamos apreender dados referente ao processo de identificação, avaliação, diagnóstico e organização do trabalho pedagógico para as crianças diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem. Esclarecemos que a sua participação se dará de forma voluntária, podendo a qualquer momento se recusar a participar ou mesmo desistir sem que gere qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa e à instituição. Destacamos ainda que todas as informações prestadas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, bem como serão tratadas com absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de todos os participantes envolvidos na pesquisa. Com relação, aos benefícios esperados com a realização dessa pesquisa esperamos promover discussões e reflexões que poderão dar subsídio a elaboração de ações pertinentes a organização do ensino e o processo de escolarização das crianças diagnosticadas com transtorno de aprendizagem. Também, esperamos que a presente pesquisa colabore com o debate científico sobre o tema de modo articulado às experiências vividas no contexto escolar. Os dados disponibilizados serão utilizados para a elaboração da dissertação e possíveis publicações e ao término da pesquisa ficarão

sob responsabilidade da pesquisadora. É importante ressaltar que a pesquisa respeitará todas as orientações éticas e legais, no que diz respeito às pesquisas com seres humanos nas Ciências Humanas. Caso haja ainda mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, você pode nos contatar pelos endereços que constam abaixo nesse documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias, sendo uma delas, entregue a você e outra a pesquisadora em questão.

Eu, _____
declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela prof^a Doutora Silvia Pereira Gonzaga de Moraes.

_____ Data: ____/____/_____
Assinatura do sujeito da pesquisa

Eu, **Mayara Thaíse Dal Pasquale Amaral**, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supracitado.

_____ Data: ____/____/_____
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à execução da pesquisa, estas serão esclarecidas pela pesquisadora a partir dos contatos disponibilizados a seguir:

Mayara Thaíse Dal Pasquale Amaral (pesquisadora) –
mayaradalpasquale@gmail.com ou (44) 9 9987-0334.

Prof^a Doutora Silvia Pereira Gonzaga de Moraes (orientadora) – spgmoraes@uem.br
ou (44) 9 9949-8667.

APÊNDICE E – ROTEIRO ENTREVISTA COM COORDENADOR PEDAGÓGICO

ROTEIRO ENTREVISTA COM COORDENADOR PEDAGÓGICO

TÓPICO 1 – ASPECTOS GERAIS SOBRE A ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

- 1) Quais são os encaminhamentos pedagógicos quando se percebe que a criança não consegue acompanhar o processo de escolarização?
 - Para os professores;
 - Para os estudantes;
 - Para a família;
 - A escola segue algum protocolo.

- 2) Como a coordenação pedagógica lida com as queixas escolares?
 - Quais são as mais comuns?
 - Como vocês identificam a necessidade de acompanhamento especializado?
 - Qual a relação entre as queixas sobre o processo de escolarização das crianças e o acompanhamento para os atendimentos especializados?

- 3) Quais conhecimentos você possui sobre a identificação; encaminhamento e diagnóstico das crianças que não conseguem acompanhar o processo de escolarização?
 - Ao longo da sua formação, você estudou sobre as teorias que tratam sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento?
 - Quais teorias você estudou?
 - Quais destas teorias você utiliza para dar subsídio a organização do trabalho pedagógico?
 - Você estudou sobre os distúrbios de aprendizagem (TDAH; TOD; Dislexia, Discalculia; entre outros)?
 - Há alguma modificação na organização do trabalho pedagógico frente ao diagnóstico da criança que apresenta um distúrbio de aprendizagem?
 - Você percebe alguma variação no número de casos de crianças encaminhadas e diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem nos últimos anos?
 - Na sua formação inicial, você estudou sobre essa questão e qual foi o enfoque?
 - Ao decorrer da sua formação seja ela inicial ou continuada, você já ouviu falar sobre a medicalização/patologização do processo educativo?
 - A Secretaria de Educação do seu município disponibiliza cursos de formação sobre como atuar frente as crianças que não acompanham o processo de escolarização?

TÓPICO 2 - IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA (ESTUDANTE)

Estamos desenvolvendo a investigação com os sujeitos: Estudante 1; Estudante 2 e Estudante 3.

- 1) Como foi o processo entre as queixas escolares e o encaminhamento para uma avaliação especializada? (tempo, profissionais, relação com os pais)
 - Em que momento ocorreu avaliação especializada da criança? Quanto tempo levou entre a avaliação até a elaboração do diagnóstico?
 - Qual ano a criança estava?
 - Quais os profissionais que pediram o encaminhamento da criança?
 - Quais foram os motivos para o encaminhamento dessa criança aos profissionais da área de saúde?
 - Qual/is foi/foram o/os profissional/is que realizou/realizaram o processo de avaliação especializada da criança?
 - Qual foi o profissional que realizou diagnóstico da criança?
- 2) Essa criança faz uso de medicação?
 - Se faz, qual a medicação?
 - Se faz, qual a dosagem?
- 3) Essa criança continua ou já encerrou o acompanhamento com esses profissionais?
 - Caso a criança continue os atendimentos, com quais profissionais ela continua sendo atendida?
- 4) Como era o comportamento e o desempenho escolar dessa criança antes, durante e após o diagnóstico?
- 5) Houve alguma forma de alteração na organização do ensino (tempo, quantidade de tarefas; avaliação, entre outros) frente ao diagnóstico dessa criança?
- 6) Conhecendo brevemente o contexto familiar dessa criança, o que você poderia relatar sobre sua história de vida?

TÓPICO 3 – ACOMPANHAMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA (ESTUDANTE)

Estamos desenvolvendo a investigação com os sujeitos: Estudante 1; Estudante 2 e Estudante 3.

- 1) Como você acompanha esse processo, após a realização do diagnóstico?
 - Acompanhamento junto aos:
 - Estudantes;
 - Pais;
 - Professores;
 - Profissionais da saúde;
- 2) Você poderia contar suas impressões ou falar sobre o trabalho dos professores que dão/deram aula para essa criança?
- 3) Como você analisa seu trabalho de pedagoga frente a identificação; encaminhamento e diagnóstico das crianças?

APÊNDICE F – ENTREVISTA COM O PROFESSOR

ENTREVISTA COM O PROFESSOR

TÓPICO 1 – ASPECTOS GERAIS SOBRE A ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

- 1) Como você identifica que uma criança não acompanha o processo de escolarização?

- 2) Quais são os encaminhamentos que você realiza ao perceber que uma criança não acompanha o processo de escolarização?
 - Para o estudante;
 - Para a coordenação pedagógica;
 - Para a família;
 - Existe algum protocolo a ser seguido nessas situações?

- 3) Na sua opinião, quando é necessário solicitar a opinião de um profissional da saúde?

- 4) Sobre o processo de identificação; encaminhamento e diagnóstico das crianças que não conseguem acompanhar o processo de escolarização.
 - Você estudou sobre os distúrbios de aprendizagem (TDAH; TOD; Dislexia, Discalculia; entre outros)?
 - Você lembra de algum texto ou autor que você estudou?
 - Na sua experiência profissional, como você identifica que a criança precisa de um atendimento especializado e tenha um suposto distúrbio de aprendizagem?
 - Há alguma modificação na organização do trabalho pedagógico frente ao diagnóstico da criança que apresenta um distúrbio de aprendizagem?
 - Você percebe alguma variação no número de casos de crianças encaminhadas e diagnosticadas com distúrbio de aprendizagem nos últimos anos?
 - Ao decorrer da sua formação seja ela inicial ou continuada, você já ouviu falar sobre a medicalização/patologização do processo educativo?

TÓPICO 2 – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

- 1) Como você organiza suas aulas?
 - Quais recursos costuma utilizar?
 - Que são as tarefas mais comuns?
 - Você tem uma rotina diária ou semanal a ser desenvolvida em sala?

- 2) Ao longo da sua formação, você estudou sobre as teorias que tratam sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento?
 - Você lembra de algum autor ou texto que estudou?
 - No momento de organizar a sua prática pedagógica você recorre a algum desses autores ou texto?

- 3) O que você costuma fazer no momento de organização da sua prática pedagógica?
 - Você poderia descrever alguma prática pedagógica que você costuma desenvolver?
 - Sobre o exercício da docência e as inúmeras atribuições que o professor realiza.
 - Na sua opinião, as condições atuais de trabalho do professor permitem que o ensino seja organizado levando em consideração a particularidade dos alunos?

TÓPICO 3 – IDENTIFICAÇÃO, DIAGNÓSTICO E ACOMPANHAMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA (ESTUDANTE)

Estamos desenvolvendo a investigação com os sujeitos: Estudante 1; Estudante 2 e Estudante 3.

- 7) Como foi o processo entre as queixas escolares e o encaminhamento para uma avaliação especializada? (tempo, profissionais, relação com os pais)
 - Em que momento ocorreu avaliação especializada da criança? Quanto tempo levou entre a avaliação até a elaboração do diagnóstico?
 - Qual ano a criança estava?
 - Quais os profissionais que pediram o encaminhamento da criança?
 - Quais foram os motivos para o encaminhamento dessa criança aos profissionais da área de saúde?
 - Qual foi o profissional que realizou a avaliação/diagnóstico?
 - Essa criança continua ou já encerrou o acompanhamento com esses profissionais?
 - Caso a criança continue os atendimentos, com quais profissionais ela continua sendo atendida?
 - Após o aluno ser diagnosticado, quais foram as mudanças no seu comportamento e desempenho escolar?
 - Houve alguma mudança do seu planejamento a partir do diagnóstico deste aluno?
 - Após a realização do diagnóstico, você recebeu alguma orientação da forma como deveria trabalhar com essa criança?
 - Essa criança faz uso de medicação?
 - Caso o aluno faça uso de medicamento, você observou alguma melhora no aprendizado e/ou comportamento do estudante após o uso da medicação?
 - O que você poderia dizer sobre quando o estudante sem usar medicação e quando o aluno não tomava medicamento?

- O que você acha sobre o uso de medicação para tratamento de crianças que foram diagnosticadas com distúrbio de aprendizagem?
 - Além do uso de medicação, que outras estratégias você acredita que possam ser adotadas para melhorar o comportamento e o aprendizado das crianças que não acompanham o processo de escolarização?
- 4) Durante o período em que você ministra/ministrou aulas para essa criança como é/era o seu comportamento e desempenho escolar?
- Como era o comportamento do aluno no início da aula e ao final da aula?
 - Como era o seu desempenho escolar comparado aos demais colegas de turma?
 - O que você poderia contar sobre a turma de que o aluno fazia ou faz parte?
 - Como era o relacionamento dessa criança com os colegas de turma?
 - Como era o seu relacionamento com essa criança?
 - O que você procura/va fazer ao perceber que o seu aluno não estava interessando no conteúdo que está sendo ensinado?
 - O que você procura/va fazer para auxiliar o estudante frente às suas dificuldades?
 - Houve alguma forma de alteração na organização do ensino (tempo, quantidade de tarefas; avaliação, entre outros) frente ao diagnóstico dessa criança?
 - Como você avalia a aprendizagem de seus alunos? O aluno em questão é avaliado da mesma forma do restante da turma?
 - Quais estratégias você costuma/va desenvolver para lidar com as dificuldades manifestadas pelo aluno X?
 - Quais são/eram os instrumentos que você utiliza/va para avaliar o aprendizado dessa criança?
- 5) Durante o tempo que você dá/deu aula para essa criança, como é/era a participação da família ao decorrer do processo de escolarização?
- Conhecendo brevemente o contexto familiar dessa criança. O que você poderia relatar sobre sua história de vida?