UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

AS QUEIXAS ESCOLARES E A SUA RELAÇÃO COM TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO: uma análise crítica à Luz da Teoria Histórico-Cultural

Emanuelle Luana Martini

Francisco Beltrão - PR
2024

EMANUELLE LUANA MARTINI

AS QUEIXAS ESCOLARES E A SUA RELAÇÃO COM TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO: uma análise crítica à Luz da Teoria Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão/PR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Janaina Damasco Umbelino.

Francisco Beltrão-PR
2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Martini, Emanuelle Luana
AS QUEIXAS ESCOLARES E A SUA RELAÇÃO COM TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO: uma análise crítica à Luz da Teoria Histórico-Cultural / Emanuelle Luana Martini; orientadora Janaina Damasco Umbelino. -- Francisco Beltrão, 2024.
162 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Queixas escolares. 2. Transtornos do Neurodesenvolvimento. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Diagnósticos. I. Damasco Umbelino, Janaina , orient. II. Título.

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão

PPGEFB

FOLHA DE APROVAÇÃO

EMANUELLE LUANA MARTINI

TÍTULO DO TRABALHO: AS QUEIXAS ESCOLARES E A SUA RELAÇÃO COM TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO: uma análise crítica à Luz da Teoria Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br JANAINA DAMASCO UMBELINO
Data: 05/12/2024 13:07:39-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Janaina Damasco Umbelino (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Documento assinado digitalmente
gov.br HILUSCA ALVES LEITE
Data: 28/11/2024 17:34:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Hilusca Alves Leite
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Documento assinado digitalmente
gov.br NEIDE DA SILVEIRA DUARTE DE MATOS
Data: 03/12/2024 12:03:14-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Neide da Silveira Duarte de Matos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Cascavel)

Francisco Beltrão, 27 de novembro de 2024

Dedico este trabalho:

À minha mãe, **Elaine**, que desde criança desejou uma formação acadêmica, mas por conta do seu meio social não lhe foi permitido alcançar. À ela ainda, pois sempre me incentivou a conquistar a minha independência enquanto mulher por meio dos estudos. Cheguei até aqui!

À todas as **crianças** que já passaram e as que passarão pela minha vida enquanto psicóloga, vocês enriquecem a minha jornada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro de vida, meu amor, Volnei, agradeço por seu apoio incondicional, e sua compreensão frente a toda minha ausência em nossa relação e em nosso lar durante todo esse período desafiador.

À minha querida mãe, Elaine, expresso minha eterna gratidão por seu apoio inabalável e incentivo ao longo de toda a minha vida acadêmica, e por sua compreensão pela minha ausência neste período.

À minha orientadora, Janaina Damasco Umbelino, expresso minha profunda gratidão por sua orientação, apoio e paciência incansáveis. Seu conhecimento, orientação e encorajamento foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Às minhas queridas amigas, que o mestrado me deu, Rosane, Paola e Aline, agradeço por compartilharem comigo suas experiências de vida, seus conhecimentos e apoio mútuo. Nossas discussões e trocas foram inestimáveis para o enriquecimento deste trabalho e para o fortalecimento do nosso vínculo.

À Secretaria Municipal de Educação de Coronel Vivida-Pr, à ex-secretária Elizangela Veis Sponholz e a atual secretária Grasieli Cerbatto, por aceitarem o desenvolvimento da minha pesquisa e me auxiliarem com as minhas faltas e compensações durante o período em que cursei as disciplinas do mestrado. Obrigada por acreditarem em meu trabalho.

Às professoras que participaram do exame de qualificação: Profª. Drª. Neide da Silveira Duarte de Matos e Profª. Drª. Hilusca Alves Leite, por dedicarem seu tempo e expertise na avaliação deste trabalho. Suas contribuições foram essenciais para aprimorar esta dissertação.

A todos os meus amigos e colegas, que entre uma conversa ou outra escutaram minhas ideias, minhas angústias, me incentivaram e acolheram, o apoio de vocês foi essencial para seguir nesta jornada.

Por fim, a minha eterna amada Pepita (em memória), minha cachorrinha e fiel

companheira que em todos os momentos de estudo, escrita, angústias esteve ao meu lado, sem saber, dando todo suporte afetivo que eu precisava, saudades para sempre.

A todos vocês, meu mais profundo obrigado por fazerem parte desta jornada e por seu apoio inestimável.

RESUMO

MARTINI, Emanuelle Luana. **As Queixas Escolares e a sua relação com Transtornos do Neurodesenvolvimento: uma análise crítica à Luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

A presente pesquisa faz parte das contribuições do Grupo de Pesquisa sobre Ensino, Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural (GEPEATH) e está inserida na linha de pesquisa "Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores", a qual investiga as relações entre cultura e educação, a formação de professores, assim como os processos educativos formais e informais, abrangendo aspectos teóricos, práticos, socio-políticos e pedagógicos. Nossa pesquisa é de caráter qualitativo do tipo estudo de caso, tendo como metodologia a análise documental. O campo de pesquisa foi a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Coronel Vivida-PR e a análise ocorreu a partir dos documentos que envolvem as queixas escolares e laudos diagnósticos armazenados nos prontuários das crianças acompanhadas pela equipe de psicologia na SEMED. A pesquisa teve por objetivo geral identificar e compreender quais queixas escolares resultaram em diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento. Para isso realizamos uma reflexão crítica acerca da tendência de atribuir a não aprendizagem dos conteúdos escolares e comportamentos considerados não esperados no contexto escolar a causas exclusivamente biológicas, desconsiderando o papel fundamental do contexto social e cultural na formação do sujeito. Investigamos as implicações desse processo diagnóstico para a prática pedagógica e o desenvolvimento das crianças. A pesquisa buscou evidenciar quais as queixas escolares resultaram em diagnósticos do neurodesenvolvimento, mas além disso discutir sobre questões mais amplas relacionadas ao contexto escolar, às interrelações sociais e culturais para o desenvolvimento humano. Utilizamos como aporte teórico os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, por considerarmos que essa perspectiva é a mais esclarecedora para entender o desenvolvimento humano, especialmente na forma como as relações sociais influenciam esse processo. A partir dessa perspectiva, discutimos o papel da escola como um espaço de mediação cultural, no qual o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dá de maneira dialética, em interrelação constante com o meio. A análise buscou desvelar o que são as queixas escolares e seu processo histórico, bem como, a definição dos transtornos do neurodesenvolvimento, e por fim, a compreensão do desenvolvimento do homem e do processo de aprendizagem. Frente aos resultados obtidos, as principais queixas escolares identificadas na pesquisa foram, *dificuldades de atenção, comportamentos de agitação* e *inquietação, dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita*. A conclusão destacou que as principais queixas escolares que resultaram em diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento refletem as pressões do sistema educacional por explicações individuais de caráter biológico. Essas queixas, baseadas em um modelo de "aluno ideal" que não considera as múltiplas determinações do sujeito e sim pressupõe comportamentos esperados para o contexto escolar e servem como um referencial que orienta a prática pedagógica. Porém, o sujeito não se apresenta na escola como um sujeito moldado às exigências do sistema, mas sim como o resultado de múltiplas determinações que se manifestam por meio de seus comportamentos. Por fim, intencionamos contribuir para uma reflexão crítica acerca das queixas escolares e os diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento.

Palavras-chave: Queixa Escolar, Transtornos do Neurodesenvolvimento, Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

MARTINI, Emanuelle Luana. **School Complaints and their Relationship with Neurodevelopmental Disorders: A Critical Analysis in Light of Historical-Cultural Theory**. 2024. Dissertation (Master's) – Master's Program in Education, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

This research is part of the contributions from the Research Group on Teaching, Learning, and Historical-Cultural Theory (GEPEATH) and falls within the research line "Culture, Educational Processes, and Teacher Training," which investigates the relationships between culture and education, teacher training, as well as formal and informal educational processes, encompassing theoretical, practical, socio-political, and pedagogical aspects. Our research is qualitative in nature, specifically a case study, using document analysis as the methodology. The research field was the Municipal Department of Education (SEMED) in the municipality of Coronel Vivida-PR, with the analysis based on documents involving school complaints and diagnostic reports stored in the records of children monitored by the psychology team at SEMED. The general objective of the research was to identify and understand which school complaints resulted in diagnoses of neurodevelopmental disorders. To achieve this, we conducted a critical reflection on the tendency to attribute the lack of learning of school content and behaviors considered unexpected in the school context to exclusively biological causes, disregarding the fundamental role of the social and cultural context in the formation of the individual. We investigated the implications of this diagnostic process for pedagogical practice and children's development. The research sought to highlight which school complaints resulted in neurodevelopmental disorder diagnoses, as well as to discuss broader issues related to the school context, social and cultural interrelations for human development. We used the foundations of Historical-Cultural Theory as a theoretical framework, considering that this perspective is the most enlightening for understanding human development, especially in the way social relationships influence this process. From this perspective, we discussed the role of the school as a space for cultural mediation, in which the development of higher psychological functions occurs dialectically, in constant interrelation with the environment. The analysis aimed to uncover what school complaints are and their historical process, as well as the definition of neurodevelopmental disorders, and finally, the understanding of human development and the learning process. Based on the results obtained, the main school complaints identified in the research were attention difficulties, agitation and restlessness behaviors, and difficulties in learning reading and writing. The conclusion highlighted that the main school complaints that resulted in diagnoses of neurodevelopmental disorders reflect the pressures of the educational system for individual explanations of a biological nature. These complaints, based on a model of the "ideal student" that does not consider the multiple determinations of the individual, but rather presumes expected behaviors for the school context, serve as a reference that guides pedagogical practice. However, the individual does not present themselves at school as someone molded to the system's demands, but rather as the result of multiple determinations that manifest through their behaviors. Finally, we aim to contribute to a critical reflection on school complaints and the diagnoses of neurodevelopmental disorders.

Keywords: School Complaints, Neurodevelopmental Disorders, Historical-Cultural Theory.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Modelo Padrão da Ficha de Encaminhamento para Avaliação Psicológica do Município de Coronel Vivida.....158

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....10
A que viemos.....10
Por onde andamos.....15
1 – QUEIXA ESCOLAR: HISTÓRIA, CAMINHOS, CONCEITUAÇÃO.....33
1.1. O que compreender por Queixa Escolar.....34
1.2. A escola um lugar para todos.....40
1.3. Quem é aquele que recebe as queixas escolares.....44
1.4. A partir de quais critérios as queixas escolares são formuladas pelos profissionais de educação 50
2- O DESENVOLVIMENTO HUMANO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....53
2.1. Considerações sobre o processo de desenvolvimento.....54
2.2. A idade escolar e a atividade de estudo.....58
2.3. O psiquismo e as funções psíquicas: atenção e memória.....62
2.3.1. Atenção.....65
2.3.2. Memória.....68
2.3.3. Interfuncionalidade das funções psíquicas.....72
2.4. **A aprendizagem e o desenvolvimento**.....73
3- TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO E OS DIAGNÓSTICOS, UMA FORMA DE OLHAR O INDIVÍDUO.....79
3.1. Os diagnósticos no contexto escolar.....79
3.2. Transtornos do Neurodesenvolvimento, o que são?.....82
3.3. Uma visão para além da padronização.....97
4 – UM MUNDO, UM CAMINHO E UM OLHAR.....101
4.1. O início da atuação psicológica na Secretaria Municipal de Educação.....102
4.2. Um caminho: os encaminhamentos e seus resultados.....122
4.3. Uma Perspectiva: a análise dos casos.....131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....149
ANEXOS.....158
ANEXO 1 - Modelo padrão da ficha de encaminhamento para avaliação psicológica do município de Coronel Vivida - Ficha de Referência Psicologia – Ensino Fundamental

202_.....159

INTRODUÇÃO

A paz, a justiça, a igualdade, nossa aliança
E venham a nós a rebeldia das liberdades
E nada quebrante nossas vontades.
Sonhos impossíveis sejam sonhados
Libertem-se temores acorrentados
Há que justificar nossa passagem na terra
Ainda que nosso viver, seja luta, seja guerra.

(Conceição Gomes)

A que viemos

Inicialmente, antes de qualquer assunto, penso[1] que é importante contar a vocês o que me faz estar aqui, o que me fez pesquisar educação.

As inquietações surgem a partir da minha caminhada enquanto psicóloga atuante no campo escolar. O recebimento de queixas escolares é cada vez mais frequente, e percebo o enfrentamento dos profissionais da educação frente à não aprendizagem das crianças. É perceptível também, por meio das vivências diárias no contexto escolar, o crescente número de diagnósticos por profissionais da área da saúde e de indicativos de possíveis diagnósticos por outros profissionais da área da educação para algumas crianças. Vejamos como, a partir de um diagnóstico, a não aprendizagem dos conteúdos escolares é justificada por ele, e então aquela criança não precisaria mais se apropriar dos conteúdos aprendidos na escola. É como se ela entrasse em um processo de desistência ou de conformismo: "Esta criança não vai aprender porque tem TEA[2]", por exemplo.

Ademais, a minha jornada no meio escolar se iniciou quando ingressei no Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, em nível médio, e minhas primeiras experiências na escola surgiram ali, enquanto estagiária e, posteriormente, como professora auxiliar. Naquela época, recordo que não se falava dos transtornos do neurodesenvolvimento, pois existiam outras nomenclaturas de acordo com a literatura. As queixas escolares existiam, mas o enfrentamento delas era diferente, e isso se dava por diversos fatores: eram outros

[1] Utilizo os verbos na primeira pessoa do singular quando me refiro à minha trajetória e atuação profissional e na primeira pessoa do plural para me referir ao trabalho conjunto realizado com a orientadora da pesquisa, professora Janaina Damasco Umbelino.
[2] TEA – Transtorno do Espectro Autista.

tempos, outros estudos, outros métodos.

Seguindo com a atuação no contexto escolar, este também ocorreu durante a graduação em Psicologia, nos estágios obrigatórios, nos quais escolhi aqueles que estavam ligados ao contexto escolar. O primeiro, enquanto psicologia institucional escolar; o segundo, enquanto avaliação psicoeducacional, ambos nas escolas da rede municipal de Pato Branco. Sinto que sempre estive ligada ao campo escolar e educacional, e gostava de estar ali. Meu objetivo era seguir nesta área, porém, isso se alterou na minha primeira atuação após a formação no ensino superior. Essa se deu em um pequeno município, onde havia 2 (duas) escolas municipais, sendo uma delas no campo, e 2 (dois) centros municipais de educação infantil. As dificuldades enfrentadas naquela experiência profissional foram muitas: além de não haver estrutura física e material para a atuação do profissional de psicologia, o processo de aprendizagem era compreendido como responsabilidade direta e exclusiva da criança. Alguns embates ocorreram naquele período, bem como tentativas de transformações. A atuação na área escolar enquanto psicóloga perdeu a prioridade devido às dificuldades enfrentadas nessa experiência.

Assim, com a oportunidade de mudar de área de atuação, optei por deixar a escola e seguir para o campo da psicologia social. Foram quatro anos longe do campo escolar, mas, indiretamente, em alguns casos, mantinha contato com as instituições escolares daquele município, dando suporte em alguns casos de crianças que frequentavam a rede municipal de ensino e eram atendidas pela Secretaria Municipal de Assistência Social.

Em 2021, percebi o ar de mudança. Naquele início de ano, novos objetivos foram traçados, e fui em busca de alcançá-los. O primeiro objetivo foi mudar de trabalho. No mês de março, isso se concretizou, e iniciei um novo trabalho em uma escola social com projetos educacionais voltados para o desenvolvimento das crianças, suas famílias e a sociedade. A escola tinha como missão oportunizar uma educação de qualidade e gratuita em locais com situação de vulnerabilidade social e atender crianças, adolescentes e jovens cujas famílias se encontravam em situação de pobreza, acreditando que as transformações sociais podiam acontecer por meio da educação. Estar ali vinha ao encontro de todos os valores e perspectivas sobre a educação que eu possuo.

Nesta experiência profissional, pude atuar enquanto psicóloga, desenvolvendo projetos, dando suporte aos educadores, realizando formações sobre a educação inclusiva e realizando adaptações em sala de aula às especificidades das crianças com diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento, além de atuar junto à rede de proteção do município. Era um trabalho que tinha espaço e importância; a concepção sobre educação

era outra, e a atuação na área escolar enquanto psicóloga voltou a ser prioridade em minha vida profissional.

Entretanto, segui com a certeza de continuar no campo da educação, buscando novas oportunidades nessa área e, então, comecei a atuar como psicóloga escolar em um colégio particular, atendendo as demandas desde a educação infantil até o ensino médio, com novos desafios, métodos e organizações se apresentando.

Assim sendo, naquele colégio, estabeleci um fluxo de encaminhamento de alunos para atendimento e avaliação psicológica, educacional e psicopedagógica, tendo em vista que a escola contava com uma equipe composta por psicóloga e psicopedagoga. Também elaborei uma ficha de encaminhamento na qual professores, auxiliares e coordenadores inseriam as observações e informações, descrevendo a queixa escolar. A ficha contemplava as mais diversas situações que permeavam o contexto escolar, desde conflitos, clima de sala de aula, habilidades sociais, aprendizagem, etc., mas a maior parte dos encaminhamentos realizados decorriam de dificuldade de aprendizagem (termo utilizado nas fichas), baixo rendimento escolar, ou seja, a não aprendizagem dos conteúdos escolares.

Com efeito, o estabelecimento de um fluxo de encaminhamento e de uma ficha para inserir informações são de extrema importância, pois auxiliam na orientação dos profissionais da escola e no encaminhamento correto para a rede de apoio.

Todavia, antes de continuar com a história da minha atuação profissional, é importante considerar que ter uma equipe multidisciplinar ou apenas um profissional de psicologia não é a realidade de todas as escolas no Brasil. Estamos em uma luta para que a Lei nº 13.935/19, de 11 de dezembro de 2019, seja efetivada nas escolas; esta lei dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

Em julho de 2022, fui convocada a tomar posse no concurso público que havia feito em 2019. A vaga para o cargo era para atuar na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), atendendo as escolas e centros municipais de educação infantil da rede pública.

O papel do psicólogo na escola é importante, pois ele pode proporcionar uma orientação nos processos escolares, institucionais e comunitários, dando suporte aos fenômenos que surgem no contexto escolar, intervindo com a equipe pedagógica, auxiliando os profissionais sobre o desenvolvimento das crianças e nas adaptações necessárias em sala de aula, observando as possibilidades de aprendizagem a partir das

especificidades de cada sujeito.

Segundo o Manual de Psicologia Escolar – Educacional (2007, p. 17):

> A Psicologia Escolar tem como referência conhecimentos científicos sobre desenvolvimento emocional, cognitivo e social, utilizando-os para compreender os processos e estilos de aprendizagem e direcionar a equipe educativa na busca de um constante aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. Sua participação na equipe multidisciplinar é fundamental para respaldá-la com conhecimentos e experiências científicas atualizadas na tomada de decisões de base, como a distribuição apropriada de conteúdos programáticos [...], seleção de estratégias de manejo de turma, apoio ao professor no trabalho com a heterogeneidade presente na sala de aula, desenvolvimento de técnicas inclusivas para alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais, programas de desenvolvimento de habilidades sociais e outras questões relevantes no dia a dia da sala de aula, nas quais os fatores psicológicos tenham papel preponderante.

Essencialmente, o psicólogo escolar é um profissional que utiliza os conhecimentos produzidos sobre o desenvolvimento psíquico humano para colaborar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano que têm lugar no contexto escolar, levando em conta os elementos e dimensões que caracterizam o ser humano e que, de alguma forma, os determinam.

Na minha atuação como psicóloga na SEMED, as primeiras demandas encontradas foram inúmeras fichas com queixas escolares encaminhadas para avaliação psicoeducacional, inclusive fichas do ano de 2021. É importante explicar que o trabalho do psicólogo no campo escolar, como descrito acima, vai além das avaliações psicológicas; porém, a visão que se tem, ainda em alguns espaços, é de que o papel desse profissional se reduz apenas às avaliações, com o intuito de diagnosticar e evidenciar causas no sujeito que justifiquem sua não aprendizagem. Essa é uma discussão presente na comunidade de psicólogos escolares, que buscam desmistificar sua atuação e encontrar espaço para, de fato, mostrar seu papel no âmbito da educação. Além disso, me deparei com a Classe Especial, na qual os "alunos laudados"[3] com algum transtorno do neurodesenvolvimento e/ou deficiência eram matriculados.

As dificuldades enfrentadas pelas crianças na escola são fenômenos produzidos por uma rede de relações que inclui a escola, a família e a própria criança, em um contexto socioeconômico que engendra uma política educacional específica. Desta forma, todos os segmentos devem ser incluídos no processo de atendimento, apresentando suas versões

[3] Alunos laudados, se faz referência aos alunos que apresentam à escola laudos médicos com diagnósticos, sejam de deficiências ou transtornos do neurodesenvolvimento.

sobre o problema, refletindo, contextualizando e buscando soluções diversas para cada caso (SOUZA, DIAS, FRELLER et al., 2001).

É cada vez mais comum o surgimento de pré-diagnósticos dados às crianças, sejam pela própria família ou pela escola. Frente a esses pré-diagnósticos, que são suspeitas, os profissionais da saúde têm como referência, para fechar um diagnóstico, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM. Nesse manual, encontram-se todos os critérios, como comportamentos apresentados pelo indivíduo, seu início, tempo de duração e apresentação em mais de um espaço de convivência.

Vejamos que muitas crianças, por não apresentarem um desempenho escolar dentro do esperado para sua idade ou série escolar, ou até mesmo por não apresentarem um comportamento considerado adequado para o ambiente da escola, são vistas como "crianças-problema" e encaminhadas para avaliação, com o objetivo de uma explicação para tais observações.

Frente a isso, observa-se uma conduta patologizante da criança, por meio dos laudos que estas apresentam às escolas. Comportamentos de caráter neurológico, considerados desafiadores, desatentos, hiperativos, são ligados diretamente à criança, resultando muitas vezes em diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento. As queixas escolares se direcionam à criança como se ela estivesse com algum problema, podendo carregar em si uma patologia que impossibilita o aprendizado. Com isso, o foco fica totalmente na criança; as escolas acabam deixando de lado ações educativas em benefício do desenvolvimento dessas crianças, deixando de oportunizar a apropriação dos conceitos escolares, principalmente da codificação e decodificação da escrita.

Sendo assim, esta pesquisa é importante para a identificação e compreensão de quais queixas escolares resultaram em diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento, ou seja, quais foram as observações dos profissionais da educação sobre a criança que tiveram relação com os critérios diagnósticos. Esta pesquisa poderá contribuir para as discussões sobre o fenômeno do "fracasso escolar" encontrado nas escolas municipais.

O objetivo aqui não é discutir a validade ou a veracidade dos diagnósticos dados, mas identificar e compreender quais são as queixas escolares que resultaram nos diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento, fazer uma reflexão acerca do desenvolvimento da criança e quais critérios são utilizados pelos diversos profissionais (educação e saúde) para o encaminhamento dessas crianças para avaliações dos mais

diversos tipos, em busca de uma conclusão, de um resultado para a explicação da não aprendizagem dos conteúdos escolares.

Nosso estudo tem como objetivo indicar quais queixas escolares resultam em diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento. Aqui é sobre isso que falaremos, mas, claro, antes de adentrarmos nos achados, há muito a se conhecer e compreender acerca do que envolve essa temática.

Por onde andamos

Para a realização de uma pesquisa, além de delimitar a problemática de investigação, é preciso aproximar-se de conhecimentos já produzidos sobre o tema. Nesse sentido, realizamos uma revisão de literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre o tema da pesquisa a ser realizada, cujo objetivo central é: **Quais queixas escolares resultam no diagnóstico de transtornos do neurodesenvolvimento?**

No entanto, antes de adentrarmos nos achados e selecionados para a nossa revisão de literatura, é importante mencionar nossas intenções sobre a pesquisa, quais nossas pretensões para então descrever a análise, as aproximações e os distanciamentos com o nosso objeto de pesquisa.

Nosso objetivo geral é **identificar e analisar quais queixas escolares resultaram em diagnósticos de transtorno do neurodesenvolvimento**. Para isso, o caminho a ser percorrido se dará nos objetivos específicos que se apresentam assim: 1) compreender o desenvolvimento da criança a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural; 2) analisar os laudos diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento apresentados pelas famílias às escolas e por especialistas da área da saúde, a partir das queixas escolares apresentadas por professores das escolas municipais; 3) apresentar os transtornos do neurodesenvolvimento; e 4) identificar as principais queixas escolares.

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores. O campo de pesquisa é o município de Coronel Vivida – PR, o qual faz parte da Mesorregião do Sudoeste Paranaense | Microrregião de Pato Branco. O estudo será realizado por meio da análise dos prontuários das crianças matriculadas na rede pública de ensino que tenham diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento, os quais ficam armazenados na Secretaria Municipal de Educação do Município de Coronel Vivida-PR – SEMED.

O município conta com 10 (dez) escolas municipais, das quais 3 (três) estão localizadas na zona rural, além de 5 (cinco) Centros Municipais de Educação Infantil. Para a pesquisa, foram selecionadas 5 (cinco) escolas municipais, com maior número de diagnósticos nos anos de 2019 a 2023.

De modo geral, os "problemas de escolarização" se manifestam de diversas formas, sendo algumas delas a não aprendizagem dos conceitos escolares e questões comportamentais. Essas formas, assim como outras, são queixas frequentes nos diferentes serviços de educação e saúde e podem acompanhar uma diversidade de quadros patológicos. As queixas escolares partem de um ponto de observações realizadas no cotidiano escolar pelos professores e outros profissionais que atuam na escola, e passam a ser discutidas com a família da criança; em algumas vezes é a partir desses diálogos entre escola e família que surgem os encaminhamentos externos para profissionais indicados para uma investigação diagnóstica.

Ainda, a queixa escolar está envolvida nas questões de aprendizagem e se apresenta como um apontamento para um possível problema no desempenho escolar da criança. Há aqueles casos em que os problemas de escolarização apresentados pelas crianças são superados após algumas adaptações na rotina ou mudanças de hábitos no contexto escolar e familiar, mas, em contrapartida, há casos em que, a partir das queixas escolares, surgem diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento.

Diante disso, é importante destacar o que são os transtornos do neurodesenvolvimento. Seguindo a definição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V (2014):

> Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem.

Para o DSM V (2014), os transtornos do neurodesenvolvimento envolvem: Deficiências Mentais, Atraso Global do Desenvolvimento, Transtornos de Comunicação,

Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Transtornos de Aprendizagem, Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação, Transtorno do Movimento Estereotipado e Transtornos de Tique.

Segundo Souza (2013, p. 100):

> A neurologia é a especialidade médica que indica o maior número de prescrições a crianças [...]. No que abrange os motivos dos encaminhamentos, a queixa escolar é responsável pelo maior número de encaminhamentos, expressando-se em diferentes descrições – nas crianças (problemas na escola, dificuldades de atenção, dificuldades de leitura e escrita).

A partir dessa contribuição, podemos refletir que muitos dos encaminhamentos retornam à escola com um diagnóstico e alguns apontamentos para adaptações curriculares, mas também com prescrições de medicações. Esta última é uma questão muito importante, mas quanto a ela não aprofundaremos nesta pesquisa.[4]

Observa-se no cenário atual que a presença de queixas escolares aponta para a necessidade de um atendimento multidisciplinar e interdisciplinar frente à não aprendizagem da criança, já que, quando ela apresenta um baixo rendimento escolar, é realizado seu encaminhamento para avaliação diagnóstica por diversos ramos profissionais vinculados à saúde.

E, sendo assim, pensando em queixas escolares, alguns questionamentos podem ser feitos: a partir de quê e para que surgem essas queixas? Quais são os fatores que levam a observações que encontram prejuízos no processo de aprendizagem de algumas crianças? Quais critérios são utilizados pelos profissionais que atuam na escola para avaliação e diagnóstico? Os diagnósticos dados contemplam quais fatores? Estão realizando um trabalho em conjunto, envolvendo família, escola, criança e profissionais da saúde para a avaliação diagnóstica? Quais são os diagnósticos mais frequentes hoje? Qual patologia se destaca no meio escolar? Será que estamos na era da patologização da educação? Quais são os objetivos para o encaminhamento das crianças para avaliação diagnóstica?

Essas questões iniciais nos levam a refletir e pensar na pergunta central do nosso problema de pesquisa, sendo ela: quais queixas escolares resultam em diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento?

---

[4] Em pesquisas como: Medicalização da infância: estudo sobre as pesquisas dos programas de pós-graduação em educação e psicologia no Brasil (2010-2020), Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6321, podemos nos aprofundar na temática da medicalização.

Portanto, supõe-se que, para as questões que nos levam à questão principal, podem estar ligadas às cobranças por uma alfabetização mais precoce, ou também por uma padronização do desenvolvimento da criança, baseada em etapas de amadurecimento que podemos observar nas teorias que consideram o determinismo biológico e que historicamente permeiam o campo escolar.

Assim, apresentado nosso tema de pesquisa e inquietações, seguimos com a nossa revisão de literatura.

Nossa busca foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD[5] – no período de 27 de setembro a 23 de outubro do ano de 2022. Portanto, trabalhos concluídos e publicados no site da BDTD posteriores a essas datas não aparecerão em nossa análise. Os descritores foram elencados a partir do objetivo geral de pesquisa; os tipos de busca se basearam nos filtros disponíveis conforme seguem na Tabela 01.

Para a busca, foi considerado como corte temporal a data 13 de maio de 2013, lançamento do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V), manual que será utilizado em nossa pesquisa, tendo em vista que é neste documento que encontramos os critérios diagnósticos para os transtornos do neurodesenvolvimento.

Logo, foram utilizados em nossa busca os últimos nove anos (2013 a 2022) e os dados foram organizados em tabela e quadro. É importante destacar que alguns trabalhos apareceram em mais de uma pesquisa por descritor devido à aproximação com a temática. Quando iniciada a busca na BDTD, observou-se uma rica literatura ao inserir os descritores “queixa escolar” e “queixas escolares”. Dentro do recorte temporal de 2013 a 2022**,** temos um resultado de 408 trabalhos que apresentam, em algum momento, esse objeto de estudo. Ainda, antes mesmo desse recorte temporal, já se pesquisava sobre essa temática; se utilizarmos os mesmos descritores, mas em dez anos anteriores ao nosso recorte temporal, filtramos 218 produções. Logo, observa-se um crescimento nas pesquisas sobre esse tema.

A partir disso, nota-se que o tema das queixas escolares está presente no meio da educação, pois várias pesquisas sobre esse fenômeno se deram ao longo desses anos. No entanto, observa-se que há várias teorias que embasam essas pesquisas; todavia, a nossa é baseada nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (THC). Por isso, veremos no quadro a seguir um grande número de trabalhos que não foram selecionados para análise.

[5] Brevemente queremos destacar o que é o site de buscas utilizado. O site da BDTD[#] teve seu lançamento oficial no ano de 2002, sendo um portal de divulgação de dissertações e teses defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre e sem custos.

Buscamos selecionar e analisar aqueles que se aproximam da nossa pesquisa, mas que também se fundamentaram na THC.

A seguir, apresentamos a sistematização dos descritores utilizados e a quantidade de trabalhos encontrados e selecionados. Na **Tabela 01**, apresentamos os resultados da busca na BDTD e, em seguida, o **Quadro 01** com os trabalhos selecionados com aproximação da nossa pesquisa. O descritor "Queixas Escolares" apareceu em todas as buscas por ser o foco principal da nossa investigação.

Tabela 01- Resultado da busca realizada na BDTD/IBICT

Palavra	Tipo de Busca	Encontrados	Utilizados
"Queixas escolares" "Transtornos do Neurodesenvolvimento"	Todos os campos Geral	1	0
"Queixas escolares" "Diagnósticos"	Assunto	0	0
"Queixas escolares" "Diagnósticos"	Todos os campos	112	4
"Queixas escolares" "Psicologia Histórico-Cultural"	Assunto	1	0
"Queixas escolares" "Psicologia Histórico-Cultural"	Título	0	0
"Queixas escolares" "Diagnósticos" "Psicologia Histórico-Cultural"	Assunto	0	0
"Queixas escolares" "Diagnósticos" "Psicologia Histórico-Cultural"	Título	0	0
"Queixas escolares" "Diagnósticos" "Psicologia Histórico-Cultural"	Todos os campos	11	2[6]
"Queixas escolares" "Diagnósticos" "Transtorno do Espectro do Autismo"	Assunto	0	0

[6] Há trabalhos selecionados já encontrados por outro descritores.

“Queixas escolares” “Diagnósticos” “Transtorno do Espectro do Autismo”	Todos os campos	5	0
“Queixas escolares” “Diagnósticos” “Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade”	Todos os campos	14	0
“Queixas escolares” “Diagnósticos” “Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade”	Assunto	0	0
Total		144	6

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 01 - Trabalhos com aproximação

	Ano	Título/Autor	Nível	Instituição	Objetivo	Metodologia
1	2015	Não-aprender-na-escola: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação (Bruna Mares Terra Candido)	Mestrado	Universidade de São Paulo Instituto de Psicologia	Compreender como e por quais motivos é realizada a busca pelo diagnóstico do estudante com dificuldade no processo de escolarização. Tendo como objetivo específico compreender a participação da escola nesse processo, identificar os profissionais envolvidos e quais as concepções e práticas presentes na produção do diagnóstico do não-aprender-na-escola.	Análise da pesquisa está fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. Pesquisa de campo e o método de investigação consiste em um estudo de caso em uma escola pública municipal. Os procedimentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas, individuais e em grupos, com pais, professores e profissionais da saúde que participaram respectivamente de encaminhamento, atendimento e avaliação de crianças com dificuldades de escolarização.
2	2015	Avaliação Psicoeducacional na Perspectiva de Professores: um estudo a partir da Teoria Histórico-Cultural (Dayane Teodoro de Oliveira Aiache)	Mestrado	Universidade Estadual de Maringá – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes	Investigar, junto a professores dos anos iniciais do ensino público fundamental, qual sua concepção sobre avaliação psicoeducacional. Na pesquisa bibliográfica buscou-se, em um primeiro momento, articular a história da Psicologia com a prática da avaliação	Pesquisa Bibliográfica e Empírica, com entrevista semiestruturada

					psicoeducacional, identificando como esta adentrou o universo escolar, num segundo momento, procurou-se entender como as dificuldades de escolarização são produzidas dentro do contexto escolar, tentando desmitificar as percepções acerca da queixa escolar; e, com vistas a entender o processo de desenvolvimento psíquico da criança, realizou-se uma análise dos principais pressupostos da teoria vigotskiana, a fim de compreender o homem em sua dimensão sócio histórica.	
3	2015	Medicalização da Educação: sentidos de professoras e de uma psicóloga que atua na área educacional (Caio Cesar Portella Santos)	Mestrado	Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba	A questão que me mobiliza na presente pesquisa é investigar e discutir quais são os sentidos atribuídos por professoras da rede pública de ensino e por uma profissional de psicologia que trabalha com avaliação e atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, frente às questões de queixa escolar e ao processo de medicalização da infância, em especial ao processo de encaminhamento e avaliação de alunos.	Pesquisa qualitativa, investigação adota o Materialismo Histórico-Dialético como referencial teórico e metodológico. A coleta das informações dessa pesquisa segue a coerência com a análise dialética (segundo a perspectiva marxista), compreendendo os processos investigados em seus aspectos de movimento, contradição e totalidade.
4	2016	O Diagnóstico psicológico à luz da Teoria Histórico Cultural: Implicações para a Educação Escolar (Luiz Henrique Zago)	Mestrado	Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/ UNESP)	O foco da pesquisa é entender como os profissionais da psicologia constroem um diagnóstico sobre os problemas escolares relacionados à atenção e propor formas avaliativas que estejam em conformidade com os postulados da teoria histórico cultural. Assim, o objetivo foi iniciar um estudo que aponte caminhos para um trabalho clínico referente a problemas escolares que tenha embasamento na teoria histórico cultural.	A metodologia adotada na etapa principal encontra sua base nos postulados da teoria histórico cultural. Fizeram-se necessários procedimentos de observação, entrevista clínica e visita a escola aonde estuda o sujeito da pesquisa.
5	2015	A Medicalização na Escola: Uma Crítica ao Diagnóstico Do Suposto Transtorno de	Doutorado	Universidade Federal da Bahia	Esta tese tem como objeto a medicalização da aprendizagem de estudantes com	Pesquisa Qualitativa. A pesquisa assumiu uma postura crítica à

		Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Maria Izabel Souza Ribeiro)		Faculdade de Educação	queixa/diagnóstico do suposto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A pesquisa, buscou investigar os fatores da/na escola de produção de dificuldades no processo de escolarização que são interpretadas como resultantes do TDAH. Especificamente, objetivou reconhecer as queixas dos alunos relativas ao processo de escolarização; identificar experiências em relação às dificuldades enfrentadas na escola e identificar possibilidades de intervenção pedagógica na perspectiva da superação da medicalização.	visão da medicalização, fundamentada na Abordagem Histórico-Cultural de Vigotski. Como procedimentos metodológicos foram realizados encontros temáticos e análise de documentos
6	2019	Os Desdobramentos da Queixa Escolar nos Prontuários do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da UFG/ Regional Catalão (Graciele Eliseu Santos)	Mestrado	Universidade Federal de Goiás	Buscou-se investigar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, os motivos de encaminhamentos de queixa escolar para o Centro de Estudos Aplicados em Psicologia CEAPSI da UFG/ Regional Catalão, no período de 2012 a 2016, relativos a crianças atendidas com faixa etária de 6 a 10 anos. Especificamente, objetivou-se problematizar o impacto da queixa escolar na vida da criança; investigar as concepções de queixa escolar presentes nas pesquisas atuais e traçar o perfil dessas crianças no período demarcado na pesquisa.	Análise documental, sob um olhar crítico dos prontuários das crianças encaminhados com queixa escolar. Foram selecionados sete prontuários de oitocentos e noventa e quatro, sendo que as discussões e a análise dos dados foram organizadas em três eixos.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Tendo apresentado a tabela e o quadro com os descritores e seus achados, selecionamos apenas os trabalhos com maior aproximação ao nosso tema de pesquisa. Além da análise dos trabalhos escolhidos, seguimos com relatos breves acerca das pesquisas selecionadas, com o objetivo de situar os leitores sobre os mesmos e identificar as aproximações com o nosso objeto de pesquisa.

O primeiro trabalho selecionado trata-se da pesquisa intitulada *"Não aprender na escola: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação"*, de autoria de Candido (2015). A autora traz uma discussão acerca do crescente aumento nos diagnósticos de dificuldades no processo de escolarização e a consequente medicalização das crianças. A pesquisa teve por objetivo compreender como e quais queixas escolares levam à busca por diagnósticos das crianças com dificuldades no processo de escolarização, bem como compreender a participação da escola nesse processo, identificar os profissionais envolvidos e quais as concepções e práticas presentes na produção do diagnóstico do não-aprender-na-escola. Teve como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural, pois, por meio dela, é possível problematizar a naturalização das dificuldades no processo de escolarização.

Nessa pesquisa é possível observar aproximações com o nosso objeto de pesquisa, tendo em vista que se direciona para os diagnósticos dados às crianças em idade escolar e busca compreender o porquê e como são elaborados tais diagnósticos. A pesquisa busca a problematização desses fenômenos partindo dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, que nos incita a observar o desenvolvimento da criança a partir do espaço ocupado por ela no meio social em que está inserida. Ela se concentra nas relações que a criança estabelece com o meio e nas mediações realizadas nesse contexto, considerando que as relações sociais são forças motivadoras para o desenvolvimento da criança e não o contrário.

Na pesquisa de Candido (2015, p. 09), houve indicações de que, quando a escola procura os motivos pelo não-aprender da criança, logo encontra as respostas na sua história de vida e, assim, a queixa torna-se individualizada e inicia-se a busca por um diagnóstico. A autora ainda cita que [...] "a história da psicologia contribuiu para a visão individualizante presente na escola sobre a queixa escolar e, por isso, a busca pelo diagnóstico é vista como uma esperança para essa instituição."

Ademais, em sua discussão, a autora defende a criação de novos sentidos para compreender a queixa escolar, potencializando as ações que a escola já possui e desencadeando novos modos de agir frente às dificuldades em questão.

O segundo trabalho selecionado tem como título *"Avaliação Psicoeducacional na Perspectiva de Professores: um estudo a partir da Teoria Histórico-Cultural"* e foi produzido por Aiache (2015). Em sua pesquisa, a autora investigou junto a professores de escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental quais eram suas concepções acerca da avaliação psicoeducacional. Ela fez articulações entre a história da Psicologia e a prática da avaliação psicoeducacional, e como esse tipo de avaliação entrou no universo escolar.

No entanto, apesar do distanciamento entre essa pesquisa e o nosso objeto, o estudo vai além e a autora explicitou como as dificuldades de escolarização são produzidas dentro do contexto escolar, com o intuito de desmistificar as percepções acerca das queixas escolares e, com vistas a entender o processo de desenvolvimento psíquico da criança. Realizou uma análise dos principais pressupostos da Teoria Vigotskiana, a fim de compreender o homem em sua dimensão social e histórica.

A partir dessa busca pelo entendimento da produção das dificuldades de escolarização e das percepções acerca das queixas escolares, há uma plena aproximação com a pesquisa que desenvolvemos, e as discussões desse trabalho são válidas para o caminho percorrido.

Em sua pesquisa, Aiache (2015) dedica um capítulo à discussão sobre as queixas escolares e suas repercussões na escola. Ela aborda as interfaces da produção da queixa escolar e a patologização dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como o encaminhamento das queixas escolares às Unidades Básicas de Saúde.

> A queixa escolar, que engloba os problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos, tem-se constituído como uma dificuldade que faz parte da história da educação brasileira. Esta, por sua vez, não tem conseguido garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, apresentando inúmeros obstáculos à apropriação do conhecimento historicamente produzido pela sociedade. Diante disso, os serviços de Psicologia das secretarias de educação ficam abarrotados de casos a serem acompanhados, o que leva a escola a procurar ajuda para seus alunos nos ambulatórios de saúde mental das unidades básicas de saúde. (AIACHE, 2015, p. 62)

Diante disso, a autora concluiu que as participantes da pesquisa entendem a avaliação psicoeducacional como um processo que identifica a dificuldade apresentada pelo aluno, diagnosticando o problema. "A patologização do aprender traz a ideia de que

todos podem ter acesso à escola, mas nem todos teriam as condições necessárias para se apropriar do saber, em decorrência de problemas individuais" (AIACHE, 2015, p. 61). A expectativa das professoras é a de que a avaliação auxilie o aluno em sua dificuldade, solucionando-a, para que ele retorne à sala de aula em condições de iniciar o aprendizado. Os encaminhamentos realizados para a avaliação psicoeducacional a partir das queixas escolares constituem-se para fins diagnósticos.

O terceiro trabalho selecionado, produzido por Santos (2015), tem por título *"Medicalização da Educação: sentidos de professoras e de uma psicóloga que atua na área educacional."* A pesquisa de Santos (2015), fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, ocorreu no município de Bauru, São Paulo, e teve por objetivo conhecer aspectos do processo de encaminhamento e da avaliação de alunos com suspeita de transtornos escolares ou problemas de aprendizagem, além de investigar os sentidos atribuídos ao processo de medicalização de crianças em uma escola pública.

No decorrer de seu trabalho, Santos dedica capítulos que discutem sobre o capitalismo e educação: a relação entre políticas públicas e medicalização; o histórico da educação medicalizada no Brasil; e a psicologia escolar frente ao processo de medicalização. Seu viés está centralizado na medicalização, o que não será abordado no decorrer da nossa pesquisa, mas, quando falamos em laudos diagnósticos, sabe-se que o medicamento é um dos resultados e dos caminhos a serem percorridos pelo sujeito, neste caso, as crianças.

Embora exista esse distanciamento, como mencionado, há uma interligação entre as queixas escolares, laudos diagnósticos e medicamentos. Em seu trabalho, o autor se concentra no fenômeno da medicalização, mas não deixa de falar sobre o processo de encaminhamento das queixas escolares, a avaliação psicoeducacional, os diagnósticos e a visão do fracasso escolar.

No capítulo dois, o autor traz:

> Um dos precursores dos transtornos de aprendizagem que conhecemos hoje é a disfunção cerebral mínima, que surge em 1962, englobando vários sintomas, dentre os quais hiperatividade, agressividade, distúrbios de aprendizagem, distúrbios de linguagem, déficit de concentração, instabilidade de humor e baixa tolerância a frustrações. (SANTOS, 2015, p. 37)

Sua pesquisa demonstrou indícios de que os motivos destacados pelas participantes para o encaminhamento de alunos abrangeram aspectos como: falta de atenção, desinteresse, hiperatividade e dificuldades na escrita e leitura; e relacionam o

fracasso escolar à educação familiar, apontando que ela contribui principalmente no que tange à falta de apoio e ao estabelecimento de limites.

Conclui ressaltando a necessidade de conhecer como os encaminhamentos e os diagnósticos são produzidos, bem como os sentidos construídos pelos profissionais envolvidos no processo, visando problematizá-los. Ainda, discute a importância de se analisar criticamente os múltiplos fatores relacionados com a produção das queixas escolares, a fim de se superar visões reducionistas que tendem a patologizar e a culpabilizar os sujeitos pelo não aprender na escola.

O quarto trabalho foi selecionado por trazer discussões acerca de diagnósticos no contexto escolar. A pesquisa, *"Diagnóstico Psicológico à luz da Teoria Histórico-Cultural: Implicações para a Educação Escolar"*, foi realizada por Zago, em 2016. Ela teve por objetivo abordar a complexidade da construção de diagnósticos referentes a problemas escolares, fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural. Seu foco manteve-se em entender como os profissionais da psicologia constroem um diagnóstico sobre os problemas escolares relacionados à atenção e propor formas avaliativas que estejam em conformidade com os postulados da THC.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa de Zago (2016), destacamos uma aproximação com a nossa pesquisa, pois o autor cita problemas escolares relacionados à atenção, o que pode, muitas vezes, gerar diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. O trabalho do autor é amplo, contendo seis capítulos que trazem desde as contribuições sobre o surgimento da ciência e teoria dialética, até os diagnósticos, além de referencial sobre a Teoria Histórico-Cultural.

No capítulo seis, Zago (2016) aprofunda-se no trabalho psicoterapêutico e no diagnóstico com base na teoria THC, abordando a queixa dos pais, da própria criança e da instituição educacional, bem como a história do desenvolvimento da criança.

Conclui seu trabalho trazendo à discussão que:

> Na atualidade, ocorre uma patologização da vida que está calcada em diagnósticos que tentam estabelecer limites às pessoas e seu desenvolvimento, em nome de um controle (muitas vezes químico) dos corpos e dos comportamentos, para a conformação dos indivíduos ao sistema social. (ZAGO, 2016, p. 203)

Os resultados da pesquisa indicaram que muitos comportamentos que fogem do que é socialmente imposto como adequado e esperado são denominados patológicos, e a

avaliação psicoeducacional é vista como a busca por explicações capazes de justificar os comportamentos-problema.

Desta forma,

> [...] o sistema psicológico, diversamente do que propalado pelos paradigmas mecanicistas e organicistas, deve ser considerado em sua dimensão simbolizadora, uma vez que os signos desempenham papel constitutivo no comportamento humano, ou seja, a atenção e as demais funções psicológicas superiores, no processo de ontogênese, estão atreladas a sentidos e significados socialmente estabelecidos. Isto inviabilizaria uma análise das ditas funções que considerasse apenas a dimensão biológica. (ZAGO, 2016, n.p.)

O quinto trabalho selecionado tem como título *"A Medicalização na Escola: Uma Crítica ao Diagnóstico do Suposto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)"* e foi produzido por Ribeiro (2015). A pesquisa da autora teve por objetivo investigar os fatores da/na escola que produzem dificuldades no processo de escolarização que são interpretadas como resultantes de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Aproxima-se de nossa pesquisa ao tratar sobre diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento, mais especificamente do TDAH, e por objetivar reconhecer as queixas dos alunos relativas ao processo de escolarização.

Ribeiro (2015) faz uma discussão crítica acerca do fenômeno da medicalização da educação, o quanto este tem se expandido e, consequentemente, provocado o aumento na emissão de diagnósticos que determinam como foco e causa principal a criança, ao negligenciar as condições da realidade social e histórica. Além disso, sua crítica se estende à visão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, implicados no processo de escolarização, pautados na biologização e, consequentemente, na patologização do aprender na escola.

Seguindo, propôs uma nova perspectiva acerca desse fenômeno, fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

No primeiro capítulo de sua tese, Ribeiro (2015) fala sobre a medicalização da aprendizagem, dificuldade de escolarização e fracasso escolar, abordando a dificuldade de escolarização e a produção do fracasso escolar a partir da análise crítica a respeito da medicalização da aprendizagem e do comportamento de estudantes que não atendem ao padrão idealizado pela instituição escolar. Direciona seu foco para a discussão acerca da queixa escolar e o encaminhamento das crianças para diversos profissionais, como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc., encaminhamentos resultantes da compreensão naturalizada e biológica dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do homem.

Essa discussão que a autora faz vai ao encontro da discussão de nossa pesquisa, no que diz respeito às queixas escolares e os encaminhamentos para avaliação diagnóstica, pautados numa visão patologizante.

> Esculpida para atender a um padrão abstrato e idealizado, delimitado pela instituição escolar. Padrão ao qual a criança e o adolescente devem se submeter e se adaptar para alcançar o desempenho esperado e a aprovação no processo de escolarização. Tal padrão institucionalizado e instituído é legitimado pela lógica dominante de dada época, na qual a escola se afirma para justificar suas ações e intervenções. (RIBEIRO, 2015, p. 23)

Conclui-se que, para a superação da medicalização na escola, é preciso cuidar e educar a partir da constituição de práticas e intervenções pedagógicas que acolham os diferentes modos de aprender e que criem condições para a aprendizagem dos conceitos escolares.

Com seu trabalho, Ribeiro (2015, n.p.) concluiu que é preciso cuidar e educar a partir de práticas e intervenções pedagógicas que acolham os diferentes modos de aprender, além de "[...] criar condições para a construção dos conhecimentos sistematizados integrantes da proposta curricular e a apropriação do patrimônio cultural, científico e tecnológico por parte das crianças e adolescentes em escolarização." Fazendo assim, irá ao encontro da superação da medicalização na escola.

O sexto trabalho selecionado tem como título *"Os Desdobramentos da Queixa Escolar nos Prontuários do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da UFG/ Regional Catalão"*, realizado por Santos (2019). A pesquisa traz muitas contribuições sobre as queixas escolares e seus encaminhamentos, os quais têm relação com a nossa pesquisa.

Santos (2019) aborda que a queixa escolar é um assunto que demanda reflexões acerca do processo e das dificuldades na escolarização das crianças.

Segundo a autora:

> Se faz necessário pensar em propostas que visem de fato o desenvolvimento pleno do sujeito, voltadas para ações que os enxerguem como seres históricos, sociais e culturais, o que auxilia para um direcionamento que não vise um reducionismo, estigma das crianças pautado em suas dificuldades de escolarização. (SANTOS, 2019, p. 08)

Dessa forma, a autora se pauta na Teoria Histórico-Cultural e busca investigar os motivos dos encaminhamentos de queixa escolar para o Centro de Estudos Aplicados em Psicologia CEAPSI da UFG/ Regional Catalão, no período de 2012 a 2016, relativos a

crianças atendidas na faixa etária de 6 a 10 anos. Especificamente, Santos (2019) problematizou o impacto da queixa escolar na vida das crianças e visou investigar as concepções de queixa escolar presentes nas pesquisas da época.

No primeiro capítulo de seu trabalho, a autora dedica-se ao aprofundamento sobre a queixa escolar, seus desdobramentos e o processo educacional, bem como os encaminhamentos realizados e as atribuições da queixa escolar.

Santos (2019, p. 20) traz a contribuição de Viegas (2013) sobre as dificuldades no processo de escolarização: "A busca por solucionar as dificuldades no processo de escolarização faz com que ocorram os encaminhamentos escolares para serviços médicos, buscando neles as soluções para os problemas no processo de escolarização."

Além disso, inicia a sua discussão sobre queixa escolar, pautando-se em Souza[7] (1996, p. 188), pioneira na definição desse termo, que nos diz que "os encaminhamentos por 'problemas escolares' ou, 'distúrbios de comportamentos e de aprendizagem', feitos pelas escolas e trazidos pelos pais, são denominados queixa escolar pelo psicólogo."

A pesquisa indicou que há dois motivos principais para a procura de atendimento no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia CEAPSI, da UFG/Regional Catalão: questões de comportamento e de dificuldades no contexto escolar, o que aponta para uma história ainda marcada por uma busca das ditas problemáticas direcionadas por explicações individualizadas e que tendem a um diagnóstico. Encontrando-se um modelo enraizado no olhar individualizante, clínico, que relaciona o "problema" ao sujeito, advindo dele próprio, sem qualquer relação com o meio no qual está inserido.

Em suma, trouxemos a análise dos trabalhos selecionados, a partir de suas contribuições para o que pretendemos discutir em nossa pesquisa. Além disso, seguimos com a análise das aproximações e distanciamentos.

O fenômeno da "queixa escolar," especialmente no contexto da escola pública, tem requerido a atenção e a intervenção de serviços de saúde e a atuação de profissionais como neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras, etc. Por "queixa escolar" entendem-se as demandas elaboradas pelos professores, equipe pedagógica e família acerca de comportamentos não esperados no contexto escolar e possíveis problemas na apropriação dos conceitos escolares enfrentados pelas crianças.

[7] Souza, Marilene Proença Rebello de. A Queixa escolar e a formação do psicólogo. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12052017-150732/publico/Marilene_Proenca_DO.pdf

A queixa escolar é um fenômeno que vem sendo pesquisado nos contextos educacionais, mas não se restringe a ele. Como vimos na pesquisa de Santos (2019), *"Os Desdobramentos da Queixa Escolar nos Prontuários do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da UFG/ Regional Catalão"*, esse fenômeno ultrapassou os muros da escola e encaminhou-se para o Atendimento em Clínica de Psicologia, da mesma forma como no trabalho de Ribeiro (2015), o qual concentrou a pesquisa nos diagnósticos de TDAH. A queixa escolar surge no contexto da escola, mas se estende a outros espaços e contextos.

Pode-se dizer que, nos últimos anos, o tema da queixa escolar tem recebido grande atenção da comunidade acadêmica, tanto no campo da Educação quanto no da Psicologia, como descrito inicialmente, quando buscamos na BDTD os trabalhos produzidos sobre essa temática nos últimos 19 anos.

Já na pesquisa de Ribeiro (2015), *"A Medicalização na Escola: Uma Crítica ao Diagnóstico do Suposto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)"*, destacam-se os fatores da e/ou na escola referentes à produção das dificuldades no processo de escolarização que levam à interpretação de serem transtornos do neurodesenvolvimento do tipo TDAH. Existe uma aproximação com nossa pesquisa, a qual se deu a fim de compreender a relação das queixas escolares que partem das escolas públicas e que resultam em diagnósticos de transtorno do neurodesenvolvimento. A diferença é que nossa pesquisa não será direcionada a apenas um transtorno específico.

Na pesquisa de Zago (2016), *"O Diagnóstico Psicológico à luz da Teoria Histórico Cultural: Implicações para a Educação Escolar"*, também há o aprofundamento na definição dos transtornos do neurodesenvolvimento, e o autor utiliza-se do DSM-V para trazer à discussão o que são e problematizar junto à sua produção, que se concentra nos diagnósticos psicológicos sobre os problemas escolares relacionados à atenção. A pesquisa do autor também se concentra no TDAH, mas não deixa de realizar a discussão acerca dos transtornos como um todo e seu impacto no contexto escolar, social e individual.

Há distanciamentos entre a presente pesquisa e os trabalhos selecionados, como foi destacado em suas descrições, mas observam-se aproximações, como também foi mencionado nos parágrafos anteriores. Essas produções contribuem para o direcionamento e desenvolvimento de nossa pesquisa e mostram que não estamos sozinhas.

Ademais, os trabalhos selecionados seguem cada um com seu objeto de pesquisa, seja um transtorno específico do neurodesenvolvimento, seja a avaliação

psicoeducacional, mas todos surgem de um ponto de partida que é problematizado. Eles trazem uma discussão crítica acerca das abordagens, encaminhamentos e intervenções realizadas a partir das queixas escolares.

A queixa escolar, enquanto fenômeno que surge no contexto escolar e que se faz presente nessas pesquisas na área da educação, demonstra o quanto é importante voltarmos nossa atenção para o que está ocorrendo nas escolas, por meio de percepções reducionistas, que culpabilizam o sujeito, individualizam seu desenvolvimento e relacionam o fracasso escolar a ele, num processo de biologização. Portanto, justifica-se a presente pesquisa, que se propõe a direcionar sua atenção para um campo (município de uma microrregião) que pode nos trazer novas perspectivas sobre a queixa escolar e seus encaminhamentos.

Sendo assim, diante do exposto, apresentamos a organização que foi adotada nesta pesquisa. No Capítulo 1: *Queixa Escolar: História, Caminhos e Conceituação*, abordamos questões norteadoras sobre a queixa escolar, bem como uma discussão acerca dos profissionais que recebem tais encaminhamentos com as queixas escolares.

O Capítulo 2: *O Desenvolvimento Humano à Luz da Teoria Histórico-Cultur*al, contemplou o desenvolvimento da criança à luz da Teoria Histórico-Cultural. Ao pensarmos nas queixas escolares e nos transtornos do neurodesenvolvimento, é importante que saibamos como se dá o desenvolvimento psíquico das crianças.

O Capítulo 3: *Transtornos do Neurodesenvolvimento e os Diagnósticos, uma forma de olhar o indivíduo*, abordou o que são os transtornos do neurodesenvolvimento, bem como os diagnósticos no contexto escolar e a escola como sendo um lugar para todos.

Por fim, no Capítulo 4: *Um Mundo, um Caminho e um Olhar*, apresentamos a análise dos prontuários selecionados, nos quais estão as queixas escolares e os laudos diagnósticos das crianças. Ao final, as Considerações Finais, com nossas reflexões acerca das análises realizadas.

CAPÍTULO 1
QUEIXA ESCOLAR: HISTÓRIA, CAMINHOS, CONCEITUAÇÃO

> *"O homem não nasce sabendo ser homem e para aprender a pensar, para ter sentimentos, agir, avaliar, é preciso aprender, o que compete ao trabalho educativo".*
>
> *(Saviani)*

A temática da presente pesquisa é a queixa escolar. Frente a isso, é importante iniciarmos com definições sobre o que a integra. Portanto, para que possamos compreender do que se tratam as queixas escolares, é necessário saber como surgem, a partir de quê ou comparadas a quê, pois, somente assim, será possível um aprofundamento sobre os encaminhamentos que surgem a partir da queixa escolar e seus desfechos.

Entendemos por queixa escolar as demandas elaboradas pelos professores e profissionais atuantes na escola, referentes a não aprendizagem dos conceitos escolares apresentado por algumas crianças.

Diante disso, a queixa está envolvida nas questões de aprendizagem e se apresenta como um apontamento para um possível problema no desempenho escolar da criança. O professor utiliza sua formação e experiência de atuação para observar o processo de desenvolvimento das crianças que fazem parte de seu cotidiano, da sua sala de aula. No entanto, é possível observar que, algumas vezes, a compreensão do professor sobre o fenômeno pode estar influenciada pela pressão que o modelo educacional propõe.

A queixa escolar emerge muitas vezes como um reflexo das expectativas e exigências do sistema educacional, que, por vezes, impõe ao professor uma visão reducionista do processo de aprendizagem, focando mais nos resultados do que nos processos subjacentes ao desenvolvimento da criança.

De acordo com estudos de Scortegagna e Levandowski (2004), realizados na década de 1990, ainda prevalece uma visão individual do fracasso escolar, focando principalmente na criança, mas também, em certas ocasiões, na família ou no professor. De certa forma, o simples ato de realizar um encaminhamento com queixas escolares sobre uma criança já sugere uma interpretação que funciona como um diagnóstico elaborado pela escola. Os autores, em seus estudos, ao analisarem as queixas nos

encaminhamentos, agruparam a maioria delas em três categorias principais: dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e questões emocionais.

No decorrer deste capítulo, destacaremos alguns dos conceitos que permeiam a história da queixa escolar, buscando, de forma objetiva, mostrar que este fenômeno vem sendo discutido por diversos autores e ainda se faz um importante tema, pois faz parte do presente em espaços escolares.

1.1 - O que compreender por Queixa Escolar

Em nosso país, debates que envolvem os problemas educacionais vêm de um longo tempo. Durante muitos anos, a queixa escolar tem recebido atenção da comunidade acadêmica, não só no campo da educação, como também no da psicologia. O termo **queixa escolar** surge no decorrer dos anos, por um avanço nas discussões sobre o tema, que foi marcado por expressões como: *fracasso escolar, indisciplina, problemas de aprendizagem, dificuldades para aprender,* etc. Problemas estes que se fazem presentes na vida de muitas crianças e no cotidiano das escolas brasileiras, com interpretações de vertentes da psicologia, pedagogia, medicina, entre outros.

No processo histórico do fenômeno queixa escolar, a psicologia empenhou-se em fornecer explicações que pretenderam compreender e contribuir na superação dos problemas das crianças nas instituições escolares. A presença da psicologia nas escolas foi, e ainda tem sido, marcante por meio de teorias do desenvolvimento humano, da psicopatologia, dos testes psicométricos e da clínica-escola. A inserção da psicologia no campo educativo surgiu com a ênfase dos testes psicológicos, que, de acordo com Anastasi (1977, p. 26), "a função dos testes psicológicos é medir diferenças entre indivíduos, ou entre reações do mesmo indivíduo em diferentes ocasiões."

O desenvolvimento desses instrumentos foi estimulado pela identificação de sujeitos com deficiência intelectual e pelos problemas surgidos na educação. Ainda, segundo Anastasi (1977), a função educacional dada aos testes foi a classificação de crianças com relação à sua capacidade de aproveitar as instruções escolares, a identificação de sujeitos com déficits e os bem dotados, a identificação dos casos de fracasso escolar, além de aconselhamento educacional e vocacional e a seleção de crianças para as escolas especiais e profissionais.

Retomando, a queixa escolar é uma temática complexa, e para que possamos compreender sua complexidade, é necessário considerar tudo e todos que estão ligados,

de maneira direta ou indireta, ao campo escolar, mas que, muitas vezes, não foram levados em consideração nas discussões levantadas no decorrer das décadas. Como já mencionado, vemos que, historicamente, o fracasso escolar foi atribuído ao processo de aprendizagem da criança, como sendo algo individual do seu desenvolvimento.

A escola é uma instituição que possibilita à criança inserir-se na coletividade, logo, na sociedade, contribuindo para transformar a estrutura social. Marilene Proença Rebello de Souza, pesquisadora sobre a queixa escolar, destaca que "os encaminhamentos por 'problemas escolares' ou 'distúrbios de comportamentos e de aprendizagem', feitos pelas escolas e trazidos pelos pais, são denominados 'queixa escolar' pelo psicólogo" (SOUZA, 1996, p. 188).

Em sua tese, Souza (1996) apresenta que as ideias iniciais relacionadas ao termo queixa escolar na formação psicológica surgiram no ano de 1993, no I Encontro Estadual de Clínicas-Escolas, realizado em São Paulo. Porém, antes, já se iniciava um movimento sobre as atribuições ao fracasso escolar a problemas individuais e familiares. Começava-se a questionar essa ideia na década de 1980, quando Maria Helena de Souza Patto publicou o livro *Psicologia e Ideologia* – uma introdução crítica à Psicologia Escolar.

As preocupações acerca do fracasso escolar como objeto de estudo surgem de diferentes contextos das pesquisas educacionais nos anos de 1970/1980. Maria Helena de Souza Patto é uma das pioneiras no levantamento acerca desta temática e seus escritos nos norteiam sobre as circunstâncias predominantes da produção do fracasso escolar.

Partindo das pesquisas da autora, primeiramente temos as rupturas. Do ponto de vista temático, em seus estudos percebe-se a "participação da própria escola nos resultados por ela obtidos, depois de muitos anos nos quais predominou a psicologização do fracasso escolar e a procura de suas causas, sobretudo fora do sistema escolar" (PATTO, 1988, p. 75).

Ela reconheceu que essa era uma tendência presente nos escritos dos Escolanovistas dos anos 1920 aos 1950, mas distinguiu que, "agora ela deixa de ter o caráter ensaístico e se expressa sob a forma de pesquisa empírica do que se convencionou chamar de 'fatores intra-escolares' e suas relações com os altos índices de reprovação e evasão" (PATTO, 1988, p. 75).

Ainda que os estudos sobre o fracasso escolar e as queixas no processo de escolarização existam desde a década de 1970/1980, autores como Leonardo, Leal e Rossato (2015) trazem, em sua pesquisa, que nos tempos atuais, muitas crianças estão

sujeitas a processos que resultam em encaminhamentos aos profissionais da saúde, a fins de diagnósticos individualistas que se pautam na perspectiva biologicista.

Dessa forma, autores como Leonardo, Leal e Rossato (2015, p.164),

> Expõem as mazelas educacionais presentes em nosso país que dão vazão às queixas escolares e às dificuldades identificadas pelos educadores no que se refere ao rendimento escolar ou ao comportamento dos alunos, fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem e consolidam o fracasso escolar.

Muitos campos da ciência, como a psicologia, a neurologia, a psiquiatria, entre outros, contribuíram para explicações sobre o desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem, pautados exclusivamente no desenvolvimento biológico do funcionamento humano, efetivando a concepção de que os problemas de escolarização partem do princípio de serem exclusivamente de cunho individual. A psicologia contribui de forma efetiva na manutenção dessa visão, gerando um processo excludente de algumas crianças.

As queixas escolares concentram-se em sua maioria em “dificuldades de aprendizagem” e/ou “problemas de comportamento”. A não apropriação dos conceitos escolares ou comportamentos não esperados no contexto escolar são as queixas mais frequentes encaminhadas aos serviços externos à escola para avaliação da criança. De acordo com autores como Leal e Souza (2014), a "queixa escolar" geralmente se refere a dificuldades de aprendizagem ou comportamentais dos alunos que se sobressaem no ambiente escolar, contribuindo para o aumento dos índices de fracasso escolar.

Ainda de acordo com os autores, no contexto escolar, as queixas acabam por tornar-se um simples ato de queixar-se, assumindo uma perspectiva de reclamação e naturalização das contradições que surgem naquele espaço, sem viés de observar e buscar possibilidades para a superação.

Diante disso, um ponto muito importante a se destacar é porque essa postura de encaminhar é assumida como um simples ato de queixar-se. Destacamos aqui que na formação do professor está naturalizada a concepção de que alguns sujeitos não aprendem, principalmente aquelas fundamentadas em concepções biologicistas, com características de desenvolvimento pré-definidas, e quando as crianças não apresentam tais características, define-se que há um problema individual de ordem orgânica.

Muitas vezes, não se leva em conta que os professores possuem características distintas, com histórias e concepções variadas sobre temas como a formação continuada,

o ensino e as possibilidades de desenvolvimento, tanto pessoal quanto de seus alunos (SOUZA E SCHWEITZER, 2018).

Portanto, as queixas escolares sobre as dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento têm sido atribuídas exclusivamente a aspectos inerentes à criança.

Dessa maneira autores como Leal e Souza (2014, p. 24), contribuem, dizendo que:

> O foco tem sido o aluno considerado individualmente, concebendo suas dificuldades como inatas e/ou relacionadas à sua família, deixando de lado o contexto de produção das dificuldades – o contexto escolar. [...] os profissionais consideram a 'queixa escolar' como um problema individual, de ordem intelectual ou emocional, circunscrito à criança.

Muitos dos encaminhamentos partem da ideia de que as "dificuldades" ou os "comportamentos inadequados" são provenientes de uma alteração neurológica que interfere em algumas regiões cerebrais responsáveis pela aprendizagem, e que os comportamentos, muitas vezes, estão ligados a "disfuncionalidades" neurológicas. Collares (1994, p. 02) afirma que "a aprendizagem e a não-aprendizagem sempre são relatadas como algo individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso, portanto, também não tem responsabilidade."

Em busca de respostas para os possíveis problemas de escolarização, o caminho "mais fácil" talvez fosse o de atribuir à criança toda e qualquer responsabilidade sobre sua aprendizagem, como algo inato, uma disfunção orgânica que a impede de ser alfabetizada, por exemplo.

O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade aponta-nos alguns aspectos sobre os encaminhamentos com as queixas escolares:

> Dentre os muitos aspectos elencados, o costume de encaminhar a especialistas alunos que não correspondem às expectativas/ideais de aprendizagem e comportamentos pode e deve ser visto com muita cautela, pois muitos desses encaminhamentos tendem a individualizar a queixa e os conflitos gerados a partir dela, fortalecendo, assim, os processos de medicalização. (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 2015, p.14)

Sob a justificativa de solucionar os problemas de escolarização, são feitos encaminhamentos para serviços de saúde, intencionando ações que visam os diagnósticos que resolveriam tais problemas, fosse por meio de terapias e/ou uso de medicações.

Mais especificamente, conforme Souza (2007) contribui, podemos encontrar nos encaminhamentos, alguns fatores como: atitudes agressivas, apatia, dificuldades na leitura e na escrita, como motivos principais de encaminhamento para os atendimentos

em clínicas-escola, consultórios particulares e rede pública de atendimento à saúde mental.

A presença de queixas escolares aponta para a necessidade do atendimento multidisciplinar e interdisciplinar frente à não apropriação dos conceitos escolares pela criança, já que, quando a criança apresenta um baixo rendimento escolar, é realizado seu encaminhamento para avaliação diagnóstica.

Segundo Souza (2013, p. 100):

> No que abrange os motivos dos encaminhamentos, a queixa escolar é responsável pelo maior número de encaminhamentos, expressando-se em diferentes descrições – nas crianças (problemas na escola, dificuldades de atenção, dificuldades de leitura e escrita).

Ademais, observamos que as queixas escolares se concentram direta e exclusivamente na criança, no negar-se a fazer o que lhe foi pedido, no não se encaixar em comportamentos estabelecidos. O que está intimamente ligado a um "problema" que a criança possui, e então ela é encaminhada para investigação.

Durante o processo de investigação, surgem suposições diagnósticas, sejam de ordem neurológica, emocional, comportamental, enfim, o encaminhamento da criança pauta-se em descobrir, atribuir e tratar nela a causa de sua não aprendizagem dos conteúdos escolares.

Vejamos que a oposição à naturalização dos fenômenos socialmente produzidos nos leva à percepção da relevância das relações e do processo histórico na produção do fracasso e/ou sucesso escolar. Nesse sentido, Machado e Proença (2004) defendem que naturalizar é acreditar que os eventos que ocorrem são devidos à natureza e não à história humana, tornando os fenômenos fora de nossa responsabilidade, pois não reconhecemos o processo criador dos eventos, ou seja, atribuímos a algo fora de nosso alcance as causas e soluções dos fenômenos produzidos por nossa história. Consequentemente, nos libertamos da causalidade, e eles permanecem inalterados.

No entanto, ao falarmos em fracasso escolar, Patto (1985) revela que a existência de muitos mecanismos e asserções excludentes e sutis nas escolas dificulta e impossibilita que crianças de classes populares alcancem o sucesso escolar, o que resulta em evasão. A autora destaca que as explicações para esse insucesso têm em comum o fato de colocar as causas nos alunos, em suas famílias e na habilidade ou incompetência do professor.

Dessa forma, atribuem aos indivíduos um problema de natureza social e avaliam os acontecimentos a partir de uma perspectiva a-histórica, desconsiderando as relações capitalistas e o poder da ideologia neoliberal, permitindo assim ações de preconceitos e estereótipos relacionados aos excluídos.

Tratar dessas discussões mostra-nos o quanto é necessário refletirmos sobre o processo educacional, que vem sendo colocado de forma equivocada como um método padronizado, o qual efetiva o pensamento de que a não correspondência às expectativas depositadas na criança a coloca numa posição de incapacidade, de falta. Isso acaba por considerar que os indivíduos são iguais, que em seu processo de desenvolvimento seguem etapas de acordo com a idade e devem funcionar de tal maneira, desconsiderando que as crianças não possuem a mesma realidade, e que isso implica em um desenvolvimento não igualitário para todos.

Segundo Martins (2013), a importância dessas considerações é confirmada pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, enfatizando que o desenvolvimento psicológico só pode ser visto em movimento, em um processo que não segue a mesma direção, usando a ideia de espiral, ou seja, que não é linear, anexado a múltiplos fatores, como as condições históricas, sociais e culturais, cada fator com suas especificidades, e que ainda podem ser afetados por rupturas, transformações e crises que lhe direcionam para as possibilidades de transições.

Souza e Schweitzer (2018) nos dizem que todos os membros da comunidade escolar reinterpretam, ressignificam e dão vida às normas e regulamentos, projetos e políticas educacionais que o Estado pretende implantar. Quando pensamos no contexto escolar, observamos que a concepção do sujeito sobre a escola se fundamenta na relação dele com o outro. Os autores ainda destacam que a compreensão do processo de escolarização deve levar em conta todos os aspectos, inclusive a relação entre o professor e o aluno construída diariamente na escola, bem como o fato de que a escola, tal qual a conhecemos hoje, é fruto de um processo histórico.

A queixa escolar, entendida como a expressão das dificuldades e dos desafios enfrentados pelas crianças no contexto escolar, pode ser analisada como um fenômeno intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do capitalismo. Esse processo histórico-social reflete as contradições e as desigualdades estruturais inerentes ao sistema capitalista, especialmente no contexto da escola pública.

Eveline Algebaile (2009), discorreu em sua tese sobre a expansão da escola pública brasileira e como essa ampliação muitas vezes resulta em uma educação de qualidade inferior para as camadas populares. A autora argumenta que, ao longo da história do Brasil, a escola pública foi progressivamente ampliada, mas essa expansão ocorreu de maneira desigual, refletindo as dinâmicas do capitalismo, que tende a reproduzir e aprofundar as desigualdades sociais.

A queixa escolar surge, nesse contexto, como um reflexo das condições precárias em que muitos estudantes das classes populares são inseridos. No capitalismo, a educação é frequentemente tratada como uma mercadoria, e as escolas que atendem às populações mais pobres sofrem com a falta de recursos, infraestrutura inadequada e condições de ensino que não favorecem a aprendizagem significativa. Isso resulta em uma experiência escolar marcada por frustrações e dificuldades, tanto para os estudantes quanto para os educadores, e se materializa nas queixas escolares.

Além disso, a queixa escolar é também um indicativo de como o sistema educacional é utilizado para manter a ordem social capitalista, reforçando as desigualdades. A escola, nesse sentido, não apenas reflete as disparidades econômicas, mas também as perpetua, preparando diferentes grupos sociais para ocuparem posições específicas na estrutura de produção capitalista. Os estudantes das camadas mais pobres são, assim, orientados para ocupações de menor prestígio e remuneração, enquanto os mais privilegiados são preparados para papéis de liderança e maior remuneração.

Portanto, a queixa escolar não pode ser vista isoladamente como um problema individual ou familiar, mas sim como um sintoma das contradições do capitalismo, que produz e reproduz desigualdades sociais, mesmo no espaço da educação pública. Analisar a queixa escolar sob essa perspectiva histórica e social é fundamental para compreender as raízes profundas das dificuldades educacionais enfrentadas por milhões de estudantes no Brasil.

1.2 - A escola: um lugar para todos

Segundo Patto (2015), como garantia da soberania nacional e popular, na qual se acreditava ser possível, dentro de uma sociedade de classes, a educação escolar recebe:

> A ilustração do povo, a instrução pública universal, obrigatória, a alfabetização como instrumento-mãe que atingirá o resultado procurado. A escola universal, obrigatória, comum – e, para muitos, leiga – será também o meio de obter a

> grande unidade nacional, será o cadinho onde se fundirão as diferenças de credo e de raça, de classes e de origem. (ZANOTTI, 1972 p. 21 apud PATTO, 2015 p. 47).

Isso significa que a escola se redimensiona de uma proposta estereotipada e elitizada para uma abertura obrigatória de educação para todos, forçando, assim, a criação de critérios adaptativos e seletivos.

Ainda, segundo a autora, o ano de 1920 foi um marco importante na história da educação, pois fez parte de uma luta política entre grupos da elite, resgatando as memórias dos princípios liberais, um período que despertou o sonho de uma sociedade igualitária, com a ideologia do trabalho livre e da igualdade perante a lei começando a suprir as aparências e encobrir a essência da vida social. Logo seguiu-se o movimento da Escola Nova, que concebeu a escola como um lugar em consonância com as mudanças sociais democratizantes.

A Escola Nova trouxe aspectos importantes, pois sua teoria constitui uma das vertentes da pesquisa educacional sobre o fracasso escolar. Na pedagogia da Escola Nova, não se localizava a causa das "dificuldades de aprendizagem" no indivíduo, mas sim nos métodos de ensino. Sendo assim, merece destaque o reconhecimento, pela teoria escolanovista, da especificidade psicológica da criança. Em suas dimensões pedagógicas e filosóficas, dava-se ênfase à necessidade de uma pedagogia coerente com a natureza humana.

Dessa forma, Patto (2015) contribui, afirmando que os precursores da Escola Nova se concentravam no indivíduo dentro do processo de aprendizagem, na medida em que observar os processos individuais facilitava o trabalho pedagógico, cujo objetivo era maximizar as potencialidades humanas, acompanhando o desenvolvimento natural do ser humano em vez de contrariá-lo.

A Escola Nova partia da visão de que se deveria observar o indivíduo e suas capacidades, com uma pedagogia voltada para suas potencialidades. A observação do indivíduo dava-se como representativa do coletivo de indivíduos e não para distingui-lo do coletivo. Por meio dos estudos que já se faziam anteriormente, ficou evidente que os indivíduos diferem entre si e que, portanto, sua educação deveria ser adaptada de acordo com suas diferenças.

> [...] uma psicologia voltada para a decifração da natureza da mente humana e uma pedagogia que se propunha a ensinar levando em conta essa natureza encontram-se na constituição de uma primeira relação de complementaridade

> entre essas duas áreas da ciência, que não passava pela atribuição do fracasso escolar a causas situadas no aluno ou aos chamados fatores extraescolares. (PATTO, 2015, p. 84)

Tendo em vista a consideração da dimensão pedagógica do fracasso escolar, na "era do capital", a visão de mundo se sobrepôs à explicação psicologizante das "dificuldades de aprendizagem escolares."

No início do século XX, "a determinação dos 'anormais' e sua segregação já eram uma prática social de competência dos médicos, muitos dos quais tiveram uma participação decisiva na constituição teórica e instrumental da psicologia educacional" (PATTO, 2015, p. 86). A função da escola, em termos históricos, seria promover a democracia e a igualdade, mas isso foi revisto a partir dos fracassos que começaram a surgir.

Seguindo com Patto (2015, p.86):

> Embora as primeiras publicações sobre testes psicológicos e os primeiros trabalhos dedicados à sua adaptação tenham ocorrido nos anos 1920, será somente a partir dos anos 1930 que a psicologia começará a se configurar no país como uma prática de diagnósticos e tratamento de desvios psíquicos, passando assim a justificar o fracasso escolar ou, no máximo, a tentar impedi-lo através de programas de psicologia preventiva baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil.

Vejamos que, por meio do ideal de educação para todos, criou-se uma ideia de segregação e de fortalecimento dos interesses de meios sócio-políticos dominantes. Assim, o fracasso que começou a surgir no contexto escolar, seja pelas repetências, evasão ou não aprendizagem dos conceitos escolares, refletia, na realidade, um fracasso da própria escola enquanto sistema social, agente de transmissão do conhecimento.

Os textos de autores como Althusser (1970/1980), Bourdieu e Passeron (1970) e Patto (2015) refletem que a escola, enquanto instituição, reproduz e fortalece a divisão de classes, mostrando a escola como espaço onde a práxis da classe social dominante seria ensinada. Tendo em vista isso, o sistema educacional é visto como uma ferramenta de alienação, iminente ao capitalismo, que teria como objetivo fazer com que o indivíduo aceitasse de forma passiva as forças de produção, reprodução e organização do sistema.

Em contrapartida, é importante mencionarmos outro enfoque dado ao fracasso escolar, e encontramos nas produções de Snyders (1976) e Saviani (1989) a discussão sobre o tema que parte para um processo de confronto e contradições que percorrem as práticas pedagógicas e que se constituem nas relações interpessoais existentes no contexto

escolar. Contradições estas que podem fortalecer a visão de uma prática pedagógica de liberdade que gere uma narrativa contra hegemônica, a fim de ampliar o olhar acerca dos confrontos e abrir espaços de luta dentro das próprias escolas.

Frente a tais concepções que mostram paradigmas sobre o fracasso escolar, o entendimento sobre a não apropriação dos conteúdos escolares pauta-se em uma perspectiva diagnóstica, em padrões ideológicos e confusões conceituais, os quais direcionam a uma explicação unifatorial quando do encaminhamento para intervenções das "dificuldades de aprendizagem." Desta forma, corre-se o risco de definir as "dificuldades escolares" em padrões sentenciosos que se baseiam em causas socioeconômicas, que dão preferência ao diagnóstico buscando explicações para fatores determinantes como: neurológicos, psicológicos, culturais, familiares, emocionais.

O funcionamento da escola pública, bem como a função da escola, são objetos de discussão ao longo da história. Segundo Libâneo (2012, p. 15), "O próprio campo educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual." Para o autor, uma das principais razões para este debate em curso é que essas funções são influenciadas por interesses de grupos e relações de poder, entre outros fatores.

Ainda para Libâneo (2016), há o foco na formação de mão de obra para atender às necessidades do mercado de trabalho, mas, além disso, aponta para a intenção de atribuir à educação pública a função de atender às necessidades de outras áreas. Por meio de políticas de alívio da pobreza, as políticas da educação, construídas de acordo com as diretrizes do Banco Mundial, transformam as escolas públicas também em um lugar de acolhimento e proteção social.

Em suma, a escola, concebida inicialmente como um espaço universal e inclusivo, transformou-se em um meio no qual as práticas pedagógicas muitas vezes reforçam desigualdades sociais e contribuem para o fracasso escolar. A Escola Nova trouxe uma visão mais humanista, focando no desenvolvimento integral do indivíduo e considerando suas particularidades. A instituição escolar, ao longo do tempo, passou de um ideal de igualdade para um mecanismo que, em alguns casos, reproduz as divisões de classe e reforça a alienação do sistema capitalista. No entanto, as tensões e contradições dentro do meio escolar também abrem espaço para práticas pedagógicas libertadoras que desafiam a hegemonia dominante.

É crucial, portanto, compreender a complexidade dessas dinâmicas e buscar uma educação que verdadeiramente atenda às necessidades dos estudantes, promovendo um

espaço de aprendizado que valorize tanto o conhecimento acadêmico quanto o desenvolvimento humano.

1.3 – Quem é aquele que recebe as queixas escolares

Compreendemos a educação como uma prática social humanizadora e intencional. Segundo Leontiev (2004, p. 291), "o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura, isto é, com a educação".

Sabemos que o homem não nasce humanizado, e sim se torna humano pelo pertencimento ao mundo histórico-social e pela apropriação deste mundo, processo pelo qual ocorre a educação. A escola, por sua vez, pode ser considerada como um lócus gerado pelas necessidades produzidas pela sociedade e pela complexidade que crescia, demandando formação específica dos sujeitos (ANTUNES, 2008).

Faremos apontamentos específicos nos próximos parágrafos sobre a atuação da psicologia no meio escolar, considerando sua relação histórica com as queixas escolares e a produção do fracasso escolar. Profissão ligada à saúde, inicialmente focada na prática clínica, a qual contribuiu, como destacado anteriormente, para a efetivação da ideia de que o fracasso escolar seria atribuído exclusivamente ao indivíduo.

Entre os séculos XIX e XX, a ênfase era a avaliação psicológica individual das crianças e adolescentes para quem se suspeitava de deficiência intelectual, física ou moral. Além dessa ênfase, as clínicas desenvolveram um amplo trabalho acerca dos problemas educacionais de crianças em idade escolar. Já na década de 1980, a Psicologia Escolar iniciou uma jornada de qualidade ao deixar o foco clínico e redirecionar sua atenção para a concepção preventiva e voltada à saúde psicológica, deixando o foco no indivíduo, em sua doença e dificuldades para o contexto escolar (MANUAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL, 2007).

Segundo o Manual de Psicologia Escolar/Educacional (2007, p. 19):

> Inicia-se o olhar sistêmico, que inclui uma visão cultural e histórica da escola e dos fenômenos educativos. O aluno, anteriormente considerado um indivíduo com problemas, passa a ser considerado um indivíduo em processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Atualmente, o objetivo do psicólogo no contexto educacional é servir de alicerce para o desenvolvimento geral da criança. Por meio de ações voltadas para a equipe escolar

(direção, coordenação, corpo docente, colaboradores, famílias, comunidade e as próprias crianças), o trabalho se foca na prevenção.

Segundo o Manual de Psicologia Escolar/Educacional (2007, p. 21-22),

> Avaliação, diagnóstico, acompanhamento e orientação psicológica são aplicados dentro de um contexto institucional e não mais exclusivamente voltados ao aluno individualmente. Para casos que requeiram, realizam-se encaminhamentos clínicos. Ao psicólogo escolar/educacional cabe integrar a teia de relações e fazer parte da equipe multiprofissional, que envolve o processo ensino/aprendizagem levando em conta o desenvolvimento global do estudante e da comunidade educativa.

Em nossa experiência de trabalho, as realidades que se apresentam continuam a nos desafiar, e isso nos revela que ainda há muito o que transformar.

Como destaca Yazlle (1997 apud Silveira et al., 2014, p. 61):

> A psicologia nas instituições educacionais brasileiras remonta às décadas de 1920 e 1930, período em que ocorreu o Movimento da Escola Nova e o Movimento da Higiene Mental, momento em que se atribuía à escola as funções de prever desajustes na infância e desenvolver comportamentos adaptativos nos educandos. A atuação da Psicologia consistia na realização de diagnóstico de 'crianças problemas', a partir de instrumentos psicométricos.

Tendo em vista isso, além de tudo o que se revelou sobre o fato de a escola ocupar uma função de agente de alienação e de exclusão, seja ela interacionista, construtivista ou histórico-crítica, constata-se que a escola ainda utiliza recursos e formas de organização que não acompanham as necessidades sociais atuais.

Ouvimos dos professores: "Preciso que você, psicóloga, atenda a respectiva criança que se mostra indisciplinada em sala de aula, agitada, não fica em silêncio, não se comporta na cadeira." Aqui identificamos uma das queixas escolares, frequentemente encaminhada ao psicólogo escolar, relacionada aos "problemas de comportamento" destacados na seção anterior.

Até pouco tempo, ao ser perguntado sobre o tipo de auxílio que o psicólogo poderia prestar, o foco referia-se a esses aspectos como sendo importantes, porém, no contexto institucional, a queixa predominantemente relacionava-se, quase sempre, ao "aluno-problema".

O lugar ideológico ocupado pela Psicologia como mais um agente de exclusão social e de alienação foi apontado enfaticamente por autores como Patto (1984), Bleger

(1984) e Souza (1996), que vislumbram na ação do psicólogo a possibilidade de ele vir a ser um agente de mudanças nas relações sociais.

Segundo Guzzo e Neto (2010, p. 131-132):

> A compreensão da trajetória histórica da Psicologia Escolar somente se torna possível pelo estudo acerca do papel da Psicologia como ciência e profissão, que surge e se aprimora em um momento histórico e social de criação e consolidação do capitalismo, é importante destacar que o desenvolvimento do capitalismo instaurou uma nova forma de relação social, marcada pelas relações de produção no século XIX, que impactaram as relações no âmbito da família. Essas novas relações de poder, foram sustentadas por diferentes produções de conhecimento, das quais a Psicologia fez parte. Assim, a Psicologia, como uma disciplina, desempenhou um importante papel e uma precisa função sob o capitalismo, a de contribuir para que essa nova forma de sociabilidade pudesse manter o desenvolvimento econômico.

O psicólogo escolar ainda tem pouca visibilidade quanto à sua especialidade. Foi em 1990, com a formalização da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), que houve a possibilidade de fortalecimento desse campo de atuação no Brasil, conforme Pfromm Netto (1995, p. 01) comenta: "o surgimento da ABRAPEE constituiu o coroamento dos esforços de todos quantos vinham se empenhando para dar uma posição de relevo à Psicologia Escolar em nosso meio, para consolidar seu status de área de atuação, de investigação científica e de preparo profissional."

Vejamos que não é realidade de todas as escolas no Brasil ter o profissional da psicologia, embora exista a Lei nº 13.935/19, de 11 de dezembro de 2019[8], a qual dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, a implementação dessa lei ainda é insuficiente.

E alguns dos psicólogos que atuam na educação são, muitas vezes, os únicos para atender as demandas de todas as escolas da rede de educação básica, que, em alguns municípios, chegam a ter 15, 20, ou até 60 escolas, estando sobrecarregados com encaminhamentos para avaliação psicológica, o que os leva a precisar indicar e impor qual é sua função na educação.

De acordo com Patto (2015), a atuação do psicólogo na escola tem sido, muitas vezes, limitada à aplicação de testes e ao diagnóstico, sem levar em conta a complexidade das dificuldades de aprendizagem e os diversos fatores que as afetam. Nos deparamos

[8] BRASIL. **Lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 15 de nov. 2022.

com a compreensão de que o psicólogo desempenha somente a função de avaliador. É aquele que recebe as queixas escolares individuais e, a partir delas, inicia o processo de avaliação psicológica com o viés de identificação e diagnóstico pautados em testes psicométricos.

O desafio é romper com essa compreensão e não alimentar as queixas escolares, enfatizando a falta, a deficiência, ou o problema. É necessário, ao contrário, buscar o rompimento deste paradigma sobre como deve ser a prática do profissional da psicologia no contexto educacional.

Patto (1996, p. 207) contribui, destacando que:

> Considera que a tarefa do psicólogo é contribuir com o seu conhecimento sobre as relações que se processam na instituição para repensar as relações escolares e as subjetividades produzidas nessas relações. A mudança de referenciais teóricos na compreensão das questões escolares tem promovido o "desenvolvimento de práticas pedagógicas de melhor qualidade", em "parceria com o educador".

Entendemos, portanto, a importância do papel do psicólogo na escola, que vai além do diagnóstico individual e inclui uma compreensão mais ampla das dinâmicas institucionais e das relações interpessoais que permeiam o ambiente escolar.

Seguimos com a discussão acerca da atuação da psicologia e buscamos nas Referências Técnicas para a atuação de psicólogas(os) na Educação Básica:

> No trabalho com estudantes, é fundamental resgatar a função do conhecimento científico como instrumento que possibilita a compreensão e transformação da realidade (VYGOTSKY, 2000). À(ao) psicóloga(o) cabe uma prática que conduza a criança e o jovem a descobrir o seu potencial de aprendizagem, auxiliando na utilização de mediadores culturais (música, teatro, desenho, dança, literatura, cinema, grafite, e tantas outras formas de expressão artísticas) que possibilitam expressões da subjetividade. No caso da avaliação das dificuldades no processo de escolarização, é fundamental avaliar o aluno prospectivamente, naquilo que ele pode se desenvolver, e não se restringir àquilo que o aluno não consegue realizar, ou mesmo centrar-se somente no aluno, sem refletir sobre a produção social do fracasso escolar. (CFP 2019, p. 45).

Indo além, acreditamos ser importante descrever a finalidade da Psicologia Escolar de acordo com o Manual de Psicologia Escolar/Educacional (2007), destacando:

- Incentivar os educadores (incluídos os próprios psicólogos) a tomar posições políticas em relação aos problemas sociais que afligem a todos;

- Estimular a escolha deliberada e conscientemente assumida de uma atuação profissional sustentada por teorias psicológicas, cuja visão contemple o homem em suas múltiplas determinações e relações histórico-sociais;
- Assessorar a escola no desenvolvimento de uma concepção de educação, na compreensão e amplitude de seu papel, em seus limites e possibilidades, utilizando os conhecimentos da Psicologia;
- Desenvolver uma concepção de Psicologia voltada a um compromisso social;
- Propor uma concepção do fracasso escolar não como um processo individual;
- Mediar os processos de reflexão sobre as ações educativas a partir da atuação com os diversos profissionais da educação;
- Propor e apoiar a construção de novas alternativas sociais para auxiliar na administração de possíveis deficiências escolares;
- Compreender e elucidar os processos de desenvolvimento biopsicossocial dos envolvidos com a escola;
- Compreender e elucidar os processos diferenciados de desenvolvimento da aprendizagem (aprender a aprender) de cada aluno e de cada professor;
- Compreender e clarificar a construção da subjetividade (construção do Eu) em cada ambiente educacional;
- Assessorar a escola na busca da humanização do sujeito, através do encontro da cognição com a motricidade, os afetos e as emoções na educação;
- Cultivar o enfoque preventivo: trabalhar as relações interpessoais na escola, visando à reflexão e conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos envolvidos;
- Buscar ser o mediador do processo reflexivo e não o solucionador de problemas;
- Conscientizar o indivíduo da importância de sua participação e responsabilidade nos grupos em que está inserido, como a família, a escola, o trabalho e a sociedade.

Por meio de atividades como:

- Assessorar a escola na construção do Projeto Político-Pedagógico;
- Apoiar a escola em seu trabalho de resgate do valor e da autonomia do professor;
- Assessorar o professor na articulação entre a teoria de aprendizagem adotada e a prática pedagógica;

- Trabalhar com políticas públicas;
- Conscientizar pais e professores sobre necessidades básicas de crianças e adolescentes;
- Mobilizar a comunidade educacional em torno de propostas de intervenção com utilização de recursos da comunidade;
- Pesquisar, desenvolver, aplicar e divulgar os conhecimentos relacionados com Psicologia Escolar/Educacional.

Ainda, segundo o Manual de Psicologia Escolar/Educacional (2007, p. 21):

> O conceito de Psicologia Escolar/Educacional abrange a intersecção entre a Psicologia na Escola e a Psicologia da Educação. Embora haja variações sobre as definições e as reais atribuições entre Psicologia Escolar e Educacional, atribui-se à primeira o status de aplicada (visando a atuação prática) e à segunda, o de acadêmica (visando a pesquisa). Como ambas se complementam e se apoiam esta dicotomia parece ser apenas acadêmica.

Por fim, ao pesquisar sobre o início da atuação do psicólogo no meio escolar e o papel que tem desempenhado, parece ainda distante da realidade o papel de auxiliar no processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Diante de tantas lutas sobre a atuação deste profissional, das referências técnicas, da Lei criada, das reuniões profissionais junto aos conselhos regionais, ainda se vê muito da mesma prática: recebendo as queixas, avaliando, diagnosticando. Vivenciamos essa prática em nosso cotidiano, dia após dia, recebendo as fichas de encaminhamentos com as queixas escolares.

Portanto, a avaliação das ditas “dificuldades de aprendizagem” das crianças tem sido a atividade mais demandada ao psicólogo escolar/educacional, atividade que é acolhida e atendida em sua maioria, reforçando a contribuição da psicologia para o segregamento, pois continua a fornecer explicações individuais para o fracasso escolar e acaba conduzindo à formação de um padrão que não leva à compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem.

1.4 - A partir de quais critérios as queixas escolares são formuladas pelos profissionais de educação

A educação escolar se apresenta em um cenário de desenvolvimento e formação humana. Segundo Leontiev (2004, p. 290):

> As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarna, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Essa concepção nos afirma que, por meio da escola, se faz necessária a socialização do saber e a apropriação do conhecimento produzido historicamente e socialmente, sem distinção de classe social.

Segundo Leal e Souza (2014), não apenas com os alunos, mas também com os trabalhadores da educação, se percebe a falta de sentido da educação escolar. São desafios diários, pois não são gerados motivos para a aprendizagem. Há uma busca social em achar culpados entre os alunos indisciplinados, os professores mal-formados, e a desorganização familiar, com a propagação de uma queixa difundida que não conduz a lugar algum, pois os reais determinantes dessa situação não são analisados.

Vejamos que os autores acima fazem afirmações acerca do cenário atual da educação. E isso vem exatamente ao encontro do que pensamos quando refletimos sobre como surgem as queixas escolares. Podemos pensar que o cenário educacional atual pode ser uma organização pedagógica que não garante ao indivíduo sua formação humana.

A escola, vista como instituição social, constitui-se como uma realidade em um sistema social, expressando-se de acordo com seu tempo histórico e com as condições materiais existentes, das quais contradições se reproduzem no dia a dia, em uma desigual apropriação individual da riqueza humana.

Segundo Leal et al. (2020, p. 80-81):

> A articulação mais consistente deste discurso maquiador de sua verdadeira causa, demanda a utilização de justificativas advindas de variados campos da ciência, especialmente no que se refere às teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem. Teorias essas que, por vezes, centradas em aspectos universalizantes, em concepções biologicistas, com ênfase apenas nas condições naturais, a partir de uma perspectiva de condição dada e imutável.

Portanto, apesar do discurso de que a escola é um lugar para todos, com acesso universalizado ao ensino, inúmeras crianças que não alcançam o sucesso escolar nesse ensino, supostamente igualitário, são apontadas como crianças com problemas individuais, problemas estes que lhes impossibilitam atender às exigências da escola.

Ademais, é importante expor que os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento e da aprendizagem afirmam que todo e qualquer indivíduo tem condições de aprender, desde que haja uma organização congruente das mediações essenciais ao processo.

> Assim, os participantes do processo de escolarização – professores, corpo técnico, alunos, comunidade escolar – armados e limitados pelas representações e ideias dominantes, internalizadas ao longo de sua constituição e formação, estabelecem uma relação fragmentada com a realidade a qual fazem parte e com a realidade escolar e seus problemas, sem conseguir, contextualizar as dificuldades que vivenciam e sem compreender realmente seus determinantes. Dirigem seu olhar para os fenômenos de forma particular, impregnados pelos conceitos e valores disseminados pelo 'discurso competente' (ideológico), sem, portanto, serem capazes de propor soluções ao quadro da queixa escolar, perpetuando-o, pois não consegue penetrar em sua essência, mantendo-se apenas na aparência (LEAL; SOUZA, 2014, p. 37-38).

Portanto, o que se menciona acerca das questões sobre o fazer pedagógico cotidiano no contexto escolar é que, primeiramente, ele é baseado em uma formação de professores que não confronta o presente cenário da educação, e que se engaja em teorias que transformam questões amplas em problemáticas limitadas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, como, por exemplo, quando há indicações de esperar o momento ideal da criança para a aprendizagem, ou quando ela demonstrar interesse e iniciativa.

Perspectivas educacionais como as descritas ainda se fazem presentes na formação dos psicólogos e profissionais da educação, formação fundamentada em concepções tradicionais e preeminentes sobre as queixas escolares.

Segundo Patto (1990), a escola utiliza métodos de ensino voltados para um aluno idealizado e, ao se deparar com estudantes que não se encaixam nesses padrões de aprendizagem, tende a atribuir as dificuldades de aprendizagem a questões psicológicas, neurológicas ou familiares.

Destacam os autores Eidt e Tuleski (2007, p. 538) que "grande parte da produção científica atual acerca dos problemas de escolarização tem centrado suas análises, unicamente, nas características individuais – tomadas como naturalmente patológicas". Ou seja, a atribuição do não aprender é vinculada a características do sujeito, as quais indicam que as causas são biológicas e resultam em diagnósticos.

Portanto, de acordo com Asbahr e Lopes (2006), ao adotarem essa lógica para interpretar os problemas de aprendizagem, os professores acabam transferindo a

responsabilidade pelo processo educativo das crianças e convocam o conhecimento médico para intervir nas questões escolares.

Em resumo, o que podemos observar é que não há critérios específicos para ações realizadas pela escola. Ao longo da história, como pudemos observar, criou-se um modelo de aluno ideal, baseado em um modelo de sociedade capitalista, visando à produção, e que alguns dos sujeitos incluídos na "educação para todos" não se encaixaram e não se encaixam em tal modelo. As queixas escolares surgem ao longo do tempo no contexto escolar, queixas produzidas pela escola (profissionais da educação) que, na maior parte das vezes, não se inclui como parte na "dificuldade" apontada e então realiza encaminhamentos externos a fim de encontrar um diagnóstico, um parecer que indique que a criança apresenta um transtorno, uma disfuncionalidade orgânica que a impede de aprender.

E por fim, segundo Souza (2013, p. 116):

> Como consequência, médicos e especialistas têm emitido laudos precipitados, marcados por jargões nos seus especialismos e preconceitos, geralmente desconsiderando as condições históricas e sociais em que a criança está inserida. No encadeamento dessas práticas, a família apreende os discursos, repete e reitera a ideia de uma criança incapaz e com problemas.

Ademais, há uma explicação generalista de crenças e práticas que justificam de forma individualizada que há algo de errado no corpo da criança, mais especificamente no funcionamento cerebral. Estas crenças entendem que as diferenças sociais e o fracasso escolar são frutos da incapacidade individual da criança, naturalizando o meio social em que todos estão inseridos. Porém, o que precisamos compreender é que o fracasso, ou até mesmo o sucesso, não ocorre de forma individualizada, mas sim, as variadas práticas sociais e escolares são fatores que estão diretamente ligados e contribuem para os resultados obtidos por aqueles que ali estão inseridos. As perspectivas da criança estão ligadas à rede de relações presentes no contexto social.

Partindo disso, no próximo capítulo, traremos à discussão o desenvolvimento da criança a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a situação social de desenvolvimento, bem como o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

CAPÍTULO 2

O DESENVOLVIMENTO HUMANO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

> *Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.*
>
> *(Leontiev)*

No processo de humanização, *o outro*, como sujeito mais experiente, é de extrema importância para a apropriação das características humanas, pois é por meio das relações que o homem se torna humano. É necessário que o *outro* lhe apresente a produção cultural criada pela humanidade.

Compreendemos que os recursos que compõem o cotidiano da criança impactam diretamente na formação de sua situação social de desenvolvimento, seja na sua rotina dentro ou fora da escola.

O conceito de situação social de desenvolvimento é utilizado por Vigotski para caracterizar a unidade das condições internas de desenvolvimento de um indivíduo, ou seja, suas peculiaridades, que se expressam na forma como ele vê, percebe e entende o mundo cultural ao seu redor.

A situação social de desenvolvimento é, portanto, específica para cada criança e para cada período de seu desenvolvimento. Segundo Vigotski (2006, p. 264), ela é "totalmente peculiar, específica, única e irrepetível [...] a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade".

O desenvolvimento da criança não ocorre apenas pela idade biológica, mas sim pela situação social de desenvolvimento, ou seja, pela organização da apropriação da cultura que se apresenta nas e pelas relações sociais que a criança estabelece com os outros indivíduos.

Na sequência, veremos alguns conceitos que norteiam nosso entendimento sobre o desenvolvimento da criança a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

2.1. Considerações sobre o processo de desenvolvimento

A Teoria Histórico-Cultural (THC), proposta por Vigotski (2006), discorre sobre o desenvolvimento humano, principalmente sua relação com a aprendizagem. Contribui para a explicação do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que se dá nas e pelas relações humanas mediadas pela cultura. Uma abordagem importante a ser discutida entre os professores, pois vai de encontro as explicações que culpabilizam os indivíduos que não aprendem, perseguindo uma reconstituição histórica das questões que envolvem o fracasso escolar, bem como o papel desempenhado por cada um dos envolvidos (FACCI, VIEIRA, et al., 2021, p. 180).

Segundo Mello (2007), nos pressupostos da THC, as qualidades humanas são externas ao sujeito no momento do nascimento e precisam ser apropriadas por meio da atividade nas situações do seu cotidiano. A partir desse pressuposto, é condição essencial para a apropriação da cultura o respeito às características e ao período de desenvolvimento da criança, como, por exemplo, o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, entre elas e os adultos, e o brincar.

Segundo Facci, Vieira, et al. (2021), na abordagem de Leontiev (1978), um dos precursores da Teoria Histórico-Cultural, destaca a importância de considerar não apenas as dificuldades dos alunos, mas também suas potencialidades e os recursos que utilizam para resolver tarefas. Isso implica em uma mudança na perspectiva sobre a queixa escolar, que deixa de ser vista como um problema exclusivo dos alunos ou de alguns alunos que não aprendem, e passa a ser encarada como um desafio para todos os envolvidos no processo educativo.

Sobre o conceito de infância na perspectiva histórico-cultural, buscamos em Leontiev (1978) e encontramos que a infância é o período em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana historicamente e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas.

Mello (2007, p. 91) sintetiza que:

> Para a compreensão do conceito de infância na perspectiva histórico-cultural, é preciso destacar que entre 0 e 6 anos, o mundo da cultura se abre pouco a pouco para a criança em sua complexidade. Nesse processo, a criança precisa reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de sua atividade no entorno social e natural em situações que são mediadas por parceiros mais experientes. Disso, se conclui que, na infância até os 6 anos de idade, a criança já vive uma atividade intensa de formação de funções psíquicas, capacidades

> e habilidades que não são visíveis a olhos que entendem o desenvolvimento dessas funções e qualidades humanas como sendo naturalmente dado. Com isso, esse período da infância não pode ser encurtado ou obstaculizado pela antecipação de tarefas para cuja realização justamente se formam as bases nessa idade.

Diante disso, conclui-se que, na infância até os 12 anos de idade, a criança já vive uma atividade intensa de formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades que não são visíveis a olhos que entendem o desenvolvimento dessas funções e qualidades humanas como sendo naturalmente dados. A infância é um processo complexo de apropriação cultural, no qual a criança, por meio de suas inter-relações com o entorno social, começa a adquirir qualidades humanas que não são inatas, mas que precisam ser aprendidas e desenvolvidas.

A criança é, síntese da relação que, objetivamente, estabelece com o mundo, onde o social/externo e o singular/interno, realidades localizadas em planos diferentes, se configuram concretamente em unidades contrárias, mas ligadas entre si. Portanto, é condição, para que se constitua o sujeito/criança, a relação do individual com o social e com o histórico, no qual se evidenciam conflitos e contradições concretas, múltiplas, articuladas dialeticamente, constituídas por aspectos que se diferenciam e se igualam às de outras crianças/estudantes e encontram-se em constante movimento (SOUZA, 2013).

Sabemos que, na THC, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos diferentes, mas que subsistem de maneira relacionada. A aprendizagem, assim como o desenvolvimento, ocorre por meio das relações estabelecidas com o meio e com os mediadores da cultura. Por mediadores da cultura, podemos destacar aqueles com os quais estabelecemos relações diretas ao longo da vida: a mãe, o pai, o cuidador, a prima mais velha, a professora, bem como outros indivíduos que passam pela vida do homem, seja brevemente ou permanentemente, em contextos sociais e períodos da história singulares. A Teoria Histórico-Cultural, ao contrário do que muitos pensam, não ignora os aspectos biológicos do desenvolvimento humano, mas compreende que a mediação cultural permite ao homem a formação das funções específicas da humanidade (VIGOTSKI, 2010).

A formação do psiquismo e da personalidade, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é enraizada no processo de mediação cultural. Esses elementos não são apenas construídos externamente, mas internalizados como mediadores internos que organizam o funcionamento psíquico e estruturam a singularidade de cada indivíduo. Vigotski (2010) destaca que o psiquismo humano é um produto histórico e social, formado por

meio das inter-relações que evoluem para funções psíquicas superiores. Dessa maneira, a personalidade emerge como um campo dinâmico, no qual as influências do meio, as inter-relações pessoais e os valores culturais combinam-se para compor a dimensão mais complexa e singular do ser humano.

Desta forma, não se considera que o desenvolvimento psíquico ocorra de maneira natural, dependendo exclusivamente de fatores biológicos. Segundo Vigotski (2010, p. 115), "[...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem." Para que o desenvolvimento ocorra, a aprendizagem tem papel fundamental, pois é ela que conduz o desenvolvimento.

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural implicam uma compreensão da educação e dos fenômenos educacionais como processos em movimento e em transformação, localizando-os dentro de um sistema amplo, que leva em conta a realidade social e histórica em que estão inseridos.

Outro conceito fundamental, apresentado por Vigotski para compreender a relação que a criança estabelece com o meio, é a situação social de desenvolvimento. De tal compreensão, pode-se inferir que há que se considerar, na ideia da situação social de desenvolvimento, toda a complexidade que a caracteriza: "Ao início de cada idade, a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade" (VIGOTSKI, 1996, p. 264).

Da mesma forma, segundo Vigotski (2018, p. 74), "O papel do meio no desenvolvimento pode ser evidenciado apenas quando levamos em consideração a relação entre a criança e o meio." Mas o que seria o meio em que a criança está inserida? O meio se modifica ou se apresenta sempre igual? O meio está disposto de igual forma para todas as crianças e, portanto, o desenvolvimento se dá de maneira igual para elas?

Ainda, segundo o autor, o desenvolvimento da criança se dá na ampliação gradual do seu meio. Há um mundo distante que, aos poucos, vai se aproximando da criança. Ao nascer, seu mundo é limitado, é pequeno, é um mundo que se relaciona de forma direta com ela, fenômenos e objetos ligados ao seu corpo. Seu mundo vai se expandindo: passa a ser o berço, o quarto, a casa que habita. Quando começa a andar, seu mundo se torna maior: o pátio externo da casa, a rua da frente, o parque, e sua relação com outras pessoas também começa a se expandir. Sendo assim, Vigotski (2018, p. 75) descreve que, "posteriormente o meio se modifica por força da educação, que se torna específico para

a criança a cada etapa etária: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na idade escolar, a escola."

O meio é o mundo que envolve e cerca a criança, e o espaço-tempo em que ela está inserida, são os instrumentos e as relações que se apresentam e se estabelecem, o contato com aquilo que lhe é mostrado e demonstrado. Devemos estudar o meio com o olhar de que há uma ligação existente entre ele e a criança em um específico período de desenvolvimento.

Sendo assim, para que possamos compreender o desenvolvimento humano, destacamos dois conceitos importantes: o homem em processo de hominização e humanização.

Segundo Leontiev (2004), a hominização diz respeito à transformação da espécie humana ao longo dos anos, transformações estas a nível filogenético, sendo as características orgânicas, hereditariedade, ou seja, a evolução da espécie, o aparato biológico. Quanto à humanização, trata-se das características dos seres humanos que, ao longo do tempo, foram sendo desenvolvidas, havendo transformações a nível ontogenético, como, por exemplo, a comunicação, a linguagem estabelecida entre os homens, o uso de objetos para alimentar-se, vestir-se, etc.; é a produção do humano no humano. É a partir da cultura que se estabelece esse processo de humanização. O homem, ao produzir meios para sua subsistência, produz a si mesmo. Pelo trabalho (atividade), o homem modifica o meio, a natureza, da mesma maneira em que é modificado por ele, junto ao uso de instrumentos que auxiliam essa interrelação.

Para Vigotski (2018, p. 87), "o meio se apresenta no papel de fonte do desenvolvimento [...] desempenha não o papel de ambiente", desta forma, entendemos que o meio se refere às relações sociais no contexto social no qual a criança faz parte. Quanto maior e mais variadas forem as vivências das crianças na sua relação com o meio, maiores serão as condições que ela terá para desenvolver as qualidades específicas humanas. Então o contexto social, por si só, não promove o desenvolvimento, mas sim as relações que se estabelecem entre a criança e o meio social.

Mesmo que o meio social mude pouco, o próprio fato de a criança mudar no decorrer do processo de desenvolvimento leva a uma mudança no papel e no significado de momentos aparentemente inalterados no ambiente. Ou seja, um fato que ocorre na vida da criança em um determinado momento tem um significado e desempenha um papel específico. Passado um período de tempo, esse mesmo fato tende a ter outro significado e a desempenhar outro papel na vida dessa mesma criança. Sendo assim, a relação da

criança com os fatos ocorridos no meio se modifica (VIGOTSKI, 2018). Pensando nisso, o autor nos diz "que os momentos essenciais para a definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a **vivência**" (VIGOTSKI, 2018, p. 75).

Dessa maneira, entendemos que a vivência ocorre quando os elementos do meio exercem uma influência profunda sobre as crianças, de maneira a conduzi-las a atividades que promovem o seu desenvolvimento. Segundo Bozhovich (1976), a natureza das vivências é definida pelas necessidades da criança relacionadas ao grau de sua satisfação, ou seja, encontrando no meio elementos que satisfaçam suas necessidades naquele determinado momento.

Vigotski (2018, p. 78) define a vivência como:

> Uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionadas desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento.

Podemos então compreender que a vivência, enquanto unidade de análise, se dá pela relação do sujeito com o mundo, levando em consideração o papel do meio social no desenvolvimento e as circunstâncias externas em que o sujeito se envolveu ao longo dos períodos e situações de sua vida.

A referência de Vigotski acerca das particularidades da personalidade é de que estas são formadas historicamente e socialmente, no sentido de que as experiências determinam a formação dessas particularidades, as quais, por sua vez, determinam as vivências da criança com a cultura.

Na unidade da vivência, as peculiaridades da personalidade são destacadas, e o meio exerce influência sobre o desenvolvimento. Ainda, influenciará o desenvolvimento da criança, a depender da consciência, ou seja, da forma como a criança compreende os aspectos sociais e os componentes da realidade circundante. Isso é importante nos processos educativos, pois cada criança aprende de uma maneira, de acordo com as suas particularidades.

2.2 – A idade escolar e a atividade de estudo

Conhecer a periodização do desenvolvimento psíquico humano é importante para entendermos o desenvolvimento como um todo, em cada período apresenta-se uma atividade principal. Adiante, veremos sobre a atividade de estudo, que é a atividade principal da idade escolar.

Nos primeiros seis, sete anos de vida, a criança vivencia diversas experiências que promovem o desenvolvimento das funções psíquicas e o surgimento de neoformações. Segundo Mello (2004, p. 148), "[...] a atividade que faz sentido para a criança é a chave pela qual ela entra em contato com o mundo, aprende a usar a cultura e se apropria das aptidões, capacidades e habilidades humanas". Desse modo, vemos que a atividade significativa é aquela que faz sentido e, por meio dela, constituem-se os aspectos da personalidade.

De acordo com Vigotski (2006), a atividade de estudo é considerada a atividade principal das crianças em idade escolar. A entrada da criança na escola traz profundas transformações ao seu desenvolvimento. Uma dessas transformações ocorre pela mudança em sua posição social. Com a entrada na escola, exige-se da criança novas obrigações, como a organização de seu trabalho dentro de uma sistemática, bem como novos deveres, fazendo com que a escola se torne a centralidade da vida das crianças.

Segundo Bozhovich (1985, p. 169):

> Resumindo a caracterização das mudanças que ocorrem na vida das crianças ao ingressar na escola, podemos assinalar a mudança decisiva do seu lugar no sistema de relações sociais acessíveis a ela e de toda a sua forma de vida. Destaca-se que a posição do escolar, em virtude do ensino geral obrigatório e do sentido ideológico que em nossa sociedade se concede ao trabalho, incluindo ao escolar, cria uma tendência moral específica na personalidade da criança. O estudo não é para ela simplesmente uma atividade de assimilação de conhecimentos nem um meio para preparar-se para o futuro, e sim a criança o compreende e o sente também como sua própria obrigação de trabalhar, como sua participação na vida laboral cotidiana de todos.

Quando abordamos o desenvolvimento da criança e sua relação com a aprendizagem, é crucial ressaltar o papel da escola nesse contexto, já que ela também representa um espaço de humanização.

Salientamos que a função da escola não se limita apenas ao desenvolvimento da atividade de estudo, sua função é muito mais abrangente. Enfatizamos a formação humana, a criação de sentidos e significados nessa atividade que gera a motivação para o aprendizado.

Compreendemos o início da trajetória escolar da criança como um período que marca um novo capítulo de sua vida, no qual ocorrem várias transformações, tanto externas quanto internas. Este é um processo que também influencia a posição da criança nas relações sociais. Da mesma forma, percebemos o início do processo de alfabetização como um momento de transição, que ocorre quando a criança deixa a educação infantil e ingressa no ensino fundamental, representando um período de conflitos e mudanças significativas em sua vida.

Nesse sentido, é essencial compreender as abordagens empregadas para garantir que a aprendizagem seja significativa para a criança. É fundamental entender o processo para orientar a criança na atribuição de sentido e significado ao que está aprendendo, com o objetivo de facilitar a internalização das informações por ela.

Segundo Davidov (1988, p. 158, tradução nossa)[9]:

> Com a entrada na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, ciência, arte, moral, direito, que estão conectados com a consciência e o pensamento teórico das pessoas.

Dessa forma, entendemos que, para ocorrer a apropriação, é essencial que a criança realize um tipo específico de atividade. Ao analisarmos o desenvolvimento psíquico da criança, é imperativo analisar o desenvolvimento de sua atividade, conforme as circunstâncias concretas da vida. Sendo assim, entendemos que, por meio da atividade, o sujeito se constitui e se desenvolve.

Diante dessa discussão, é importante também trazer o conceito de atividade, segundo Leontiev (2010, p. 68). Para ele, a atividade constitui "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".

Assim sendo, entendemos que a atividade se apresenta como um processo que movimenta as funções psíquicas e físicas para alcançarmos nossos objetivos, sejam eles necessidades ou até mesmo a resolução de problemas.

---

[9] O texto original é em espanhol e lê-se: "[...] Con el ingreso a la escuela, el niño comienza a asimilar los rudimentos de las formas más desarrolladas de la conciencia social, o sea, la ciencia, el arte, la moral, el derecho, los que están ligados con la conciencia y el pensamiento teórico de las personas". (DAVIDOV, 1988, p. 158).

Ainda, segundo Leontiev (2006), a interação entre o indivíduo e o meio social é conduzida pela atividade, destacando que todos os aspectos cognitivos e emocionais que constituem o psiquismo humano são produzidos mediante a atividade humana.

Dessa maneira, percebemos que a estrutura da atividade surge inicialmente a partir de uma demanda, de uma necessidade de apropriação da cultura, impulsionada por um propósito tangível, como a apropriação do conhecimento acumulado ao longo da história, e pelos objetivos, que, no contexto particular dos alunos, seria o de aprender.

De acordo com Asbahr (2020), uma das transformações resultantes da atividade de estudo é precisamente a formação da necessidade de conhecimento e dos motivos equivalentes. Em seus escritos de 2011, a autora ainda descreveu detalhadamente a emergência dos novos motivos essenciais para a constituição da atividade de estudo, investigando um grupo de crianças, e observou que algumas começavam suas ações de estudo com motivações de natureza afetiva (agradar à professora, por exemplo). Porém, ao longo do processo, a própria execução da tarefa e os resultados alcançados geravam motivos de ordem superior no que tange à atividade de estudo. Assim, o motivo primordial torna-se a aprendizagem.

As transformações de motivos são explicadas por Leontiev (1988, p. 70-71), que nos diz:

> É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente o induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim isto leva a muito mais; não apenas obterá a oportunidade de brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto.

Logo, ele chega à conclusão de que o cerne da educação reside na conversão dos motivos meramente compreensíveis em motivos eficazes.

Ainda segundo Asbahr (2020), a transformação dos motivos resulta na formação de uma nova dinâmica entre o intelectual e o afetivo, pois a criança começa a priorizar seus motivos e a ter controle sobre seus comportamentos. As necessidades expostas pelo outro, tipicamente humanas, fortalecem-se. É um avanço em direção ao controle do comportamento e do pensamento, deixando para trás a predominância das necessidades biológicas observadas anteriormente. As transformações presentes, que tiveram início na atividade de jogo, outro período do desenvolvimento, estabelecem-se na atividade de estudo, dependendo da eficácia das intervenções pedagógicas até então mediadas.

A idade escolar marca um momento importante para o desenvolvimento psíquico e social da criança, no qual a atividade de estudo assume uma posição central. Este período é caracterizado por profundas transformações na vida do indivíduo, refletindo uma mudança significativa no seu papel social e na forma como se relaciona com o mundo. A escola, além de ser um espaço de aprendizagem formal, representa um ambiente de humanização, no qual a criança tem acesso a conhecimentos historicamente produzidos, apropriando-se de novos sentidos e significados para suas atividades, que passam a ser motivadas por novos objetivos, como o desejo de aprender.

Durante a transição para o ambiente escolar, a criança começa a desenvolver uma nova consciência social, apropriando-se de conhecimentos que vão além do simples ato de estudar. Este processo é mediado pela inter-relação entre o sujeito e o meio social, na qual a atividade desempenha um papel fundamental na constituição do psiquismo humano. Por meio da atividade de estudo, a criança não apenas tem acesso a novos conteúdos escolares, mas também internaliza valores e normas sociais, ou seja, conhecimentos e maneiras que são compartilhados dentro de uma sociedade.

A formação dos motivos para o estudo, conforme observado por Asbahr (2020) e Leontiev (1988), é um aspecto central neste período. Inicialmente, as motivações da criança podem ser influenciadas por fatores afetivos, como agradar ao professor. No entanto, à medida que ela avança no processo de aprendizagem, esses motivos evoluem para uma busca intrínseca.

Dessa forma, observamos que a atividade de estudo pode ser vista como um sistema que organiza os meios pelos quais as experiências humanas, construídas culturalmente, serão mediadas às crianças. Entendemos que, sem este período, as formas mais desenvolvidas da consciência social não poderiam existir.

2.3. O psiquismo e as funções psíquicas: atenção e memória[10]

O resultado do desenvolvimento histórico-social do homem leva à evolução psíquica, culminando no que Vigotski denomina Funções Psíquicas Superiores (FPS). De acordo com Vigotski (1995), as Funções Psíquicas Superiores surgem e se desenvolvem

[10] Destacamos alguns processos funcionais acerca do psiquismo e seu desenvolvimento, por fazerem mais sentido para nossa pesquisa. Os demais processos funcionais como a sensação, a percepção, a imaginação, emoção e sentimento, podem ser encontrados em literaturas como: *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, da autora Lígia Márcia Martins; *Psicologia Pedagógica*, do autor Lev Seminovich Vigotski; entre outros.

a partir das inter-relações sociais que permeiam as experiências do indivíduo desde o nascimento.

Inicialmente, as funções psicológicas são elementares, como a atenção, memória, percepção, sensação e pensamento. À medida que o indivíduo se envolve em relações sociais mediadas pela cultura, essas funções elementares são transformadas em funções psíquicas superiores, tornando-se mais complexas e incorporando instrumentos culturais, signos e símbolos.

Nesse processo, o indivíduo converte as relações sociais em funções psíquicas que se tornam parte integrante de sua personalidade. Assim, não se trata do "desenvolvimento das funções psíquicas superiores", mas da transformação contínua das funções psíquicas elementares em superiores, processo que ocorre ao longo da vida e reflete o crescimento da complexidade e qualidade dessas funções.

As FP, como a atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem, são agrupadas em sistemas funcionais. Esses sistemas têm como objetivo principal organizar eficazmente a vida psíquica de um indivíduo em seu meio.

Entendemos que, para o desenvolvimento do indivíduo, as inter-relações com os outros são fundamentais, uma vez que estes são portadores de um conjunto de informações sobre a própria cultura. Nessa interação, os signos e os vários sistemas simbólicos desempenham um papel crucial, inicialmente como meios de comunicação e posteriormente como ferramentas de organização e controle do comportamento individual. Isso implica que as FPS não poderiam emergir e se desenvolver sem a influência das relações sociais.

O desenvolvimento do indivíduo é construído pela sua história e cultura, incluindo aquelas mediadas pelos seus antecessores, que desempenham um papel significativo por meio das interações nas quais as experiências, hábitos, atitudes, valores, comportamentos e linguagem são compartilhados.

O comportamento humano complexo surge da interação entre dois processos de desenvolvimento distintos. Por um lado, há um processo biológico de evolução que levou ao surgimento da espécie *Homo Sapiens*[11]. Por outro lado, existe um processo de

[11] ***Homo sapiens*** é o nome científico do homem moderno, uma espécie que se destaca dentre os hominídeos pela presença de um cérebro bastante desenvolvido. Nossa espécie apresenta capacidade de viver em sociedade, uma fala desenvolvida e uma capacidade de pensamento que permitiu o surgimento da cultura e das civilizações, características que a diferencia das outras espécies de hominídeos que surgiram ao longo do tempo. Fonte: Mundo Educação. https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/homo-sapiens.htm

desenvolvimento histórico que permitiu a transformação do homem primitivo em um ser culturalmente adaptado. Segundo Vigotski (1995, p. 29), "aclarar a tese de duas linhas de desenvolvimento psíquico da criança é premissa imprescindível de nossa investigação".

Vigotski coloca em destaque a formação de comportamentos complexos, e logo surge a diferenciação entre as então chamadas *funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores*[12].

Os fenômenos psíquicos indicam a existência de modos de funcionamento que criam qualidades especiais no decorrer de seu desenvolvimento. De acordo com Martins (2015), o ponto de partida para esses fenômenos é, indubitavelmente, o elemento natural, em particular, o cérebro humano.

Segundo Vigotski (1995, p. 18), "é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores sem haver estudado a pré-história de tais funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas".

Para o autor, é errônea a interpretação de que há uma separação entre as funções psicológicas elementares e as superiores. Não se pode entender que há uma posição de inferioridade para que haja uma de superioridade. Como inicialmente destacado, é no plano de unidade dialética entre os fatores que determinam o desenvolvimento que se esboça a problemática das tais funções.

Ainda nos estudos do autor, encontramos suas referências ao uso de ferramentas, por meio das quais o homem libertou-se de suas limitações naturais e orgânicas, e surge então o emprego dos signos. Para Vigotski (1995, p. 95):

> [...] o primeiro emprego de signos representa sair dos limites do sistema orgânico de atividade existente em cada função psíquica. A utilização de meios auxiliares e a passagem à atividade mediadora reconstroem radicalmente toda a operação psíquica à semelhança da maneira pela qual a utilização de ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto a um como a outro, o denominamos, em seu conjunto, com o termo função psíquica superior ou conduta superior.

Dessa maneira, na condição de produtos do desenvolvimento social do comportamento humano, as funções psicológicas superiores surgem como formas que vão além das orgânicas, resultado do emprego das ferramentas e do uso de signos, que permitem que os comportamentos se tornem planejados e controlados conscientemente.

[12] O termo funções psíquicas é encontrados nas literaturas do autor, e como sinônimo utilizamos neste texto assim como em outros o termo, funções psicológicas.

Vigotski (2000b) argumenta que todas as FPS têm sua origem inicialmente externa, pois se desenvolvem a partir de interações sociais entre duas pessoas. Portanto, qualquer função que não seja inata na criança surge primeiro no nível social, interpsicológico, e posteriormente é internalizada como uma função psicológica no plano individual, intrapsicológico. Esse processo ocorre com todas as funções superiores, como a atenção voluntária, a memória, a formação de conceitos e o desenvolvimento da vontade.

De acordo com Markus (1974), para que uma função superior seja internalizada, ou seja, transferida do meio inter para o intra, é necessário que haja mediação. Ao nascer, a criança é inserida em um ambiente já existente, porém, ainda não é capaz de compreendê-lo como algo construído pelos homens; ela o utiliza conforme as orientações que recebe. A partir dessas orientações, começa o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As FPS não são uma condição que, ao ser alcançada, acaba em si mesma. Uma função psicológica superior específica pode continuar a se desenvolver, ir além, capaz de muitas possibilidades. Além disso, o alcance de uma função superior não implica que as funções elementares tenham desaparecido; elas ainda estão presentes e fazem parte desse sistema, porém, são superadas e incorporadas pelas superiores.

Em resumo, entendemos que a capacidade do indivíduo de controlar conscientemente suas habilidades psicofísicas humanas depende do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Considerando que a mediação é uma característica central dessas funções e que o signo atua como sua unidade mediadora, o processo de internalização ocorre como sua essência fundamental e universal.

Na Teoria Histórico-Cultural, há o conceito de processo interfuncional o qual refere-se à relação entre diferentes funções psíquicas superiores, como pensamento, linguagem, memória e emoção, que atuam de maneira integrada para formar a unidade essencial do psiquismo humano. Vigotski (2010) enfatiza que a unidade afeto e cognição é uma expressão desse processo, pois os aspectos emocionais e cognitivos não se desenvolvem de maneira isolada, mas em uma relação direta e interdependente. As inter relações sociais possuem papel fundamental pois, evoluem processos cognitivos mediados por experiências afetivas.

Sendo assim, analisar o papel do processo interfuncional é essencial para a compreensão do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural. Vigotski (2010) ressaltou que as funções psíquicas superiores não podem ser reduzidas a funções

individuais isoladas, ao contrário, emergem da relação dialética entre aspectos cognitivos e afetivos.

Dessa maneira, o processo interfuncional, ao unir cognição e afeto em uma relação indissociável, é uma unidade que reflete a essência do desenvolvimento humano sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Essa perspectiva nos possibilita uma compreensão mais ampla e profunda do desenvolvimento, que vai além de descrições fragmentadas e mostra que por meio das inter relações sociais e culturais há mediações que possibilitam a evolução das funções psíquicas superiores.

A seguir, destacaremos as funções psíquicas, atenção e memória. Como mencionado anteriormente, o conjunto de funções psicológicas é mais amplo, e torna-se quase inviável o tratamento isolado dessas funções. No entanto, reconhecendo as interconexões entre elas, daremos uma atenção específica a estas duas com o objetivo de explorar suas características e os princípios fundamentais que orientam seu desenvolvimento.

2.3.1. Atenção

De acordo com Vigotski (1996), a atenção é o resultado de um processo complexo de desenvolvimento, sendo uma característica inerente ao desenvolvimento cultural da humanidade, evoluindo de estágios primitivos para estágios altamente organizados e complexos. A luta pela sobrevivência e as interações entre o ser humano e a natureza, manifestadas por meio do trabalho, emergiram como fatores cruciais no desenvolvimento psicológico, exigindo transformações nas formas naturais da atenção.

Vejamos a definição de atenção de acordo com Luria (1979, p. 1-2):

> A seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas são convencionalmente chamados de *atenção*. [...] Se não houvesse essa seletividade, a quantidade de informação não selecionada seria tão desorganizada e grande que nenhuma atividade se tornaria possível. Se não houvesse essa inibição de todas as associações que afloram descontroladamente seria inacessível o pensamento organizado, voltado para a solução dos problemas colocados diante do homem.

Neste sentido, Luria ressalta um dos principais traços identitários da atenção como um fenômeno psicológico, que desempenha um papel integral na conduta: sua característica seletiva. Se todos os estímulos objetivos e subjetivos que afetam o homem

não fossem de alguma forma filtrados, seria inviável o controle consciente do comportamento, pois o planejamento e a execução de ações em uma atividade exigem necessariamente a seleção apenas de determinados estímulos de um amplo e diversificado contexto.

Portanto, de acordo com Ferracioli (2018), prestar atenção implica estabelecer, principalmente, uma dinâmica entre figura e fundo em estreita relação com o sistema sensorial e perceptivo, que direciona a concentração para aqueles estímulos internos e/ou externos que são pertinentes para a atividade em desenvolvimento, ao mesmo tempo em que os outros estímulos são ignorados ou considerados secundários.

De acordo com Martins (2015), a atenção é um dos meios pelos quais a percepção se torna consciente, envolvendo assim a seleção de estímulos relevantes, a supressão de seus concorrentes e a retenção da imagem escolhida na consciência. Esta função, ao intensificar o nível de atividade sensorial, cognitiva e motora, ou seja, ao participar de outras funções como pensamento, memória, imaginação, emoções, entre outras, abre caminho para comportamentos direcionados a objetivos específicos. Em outras palavras, guia programas seletivos de ação ao enfatizar de forma racional certas propriedades percebidas e ignorar outras.

Quando falamos na função da atenção, é importante pensarmos em seu desenvolvimento e nos motivos de tal atividade. Há uma unidade a ser destacada, a qual se dá pela atividade que está sendo realizada pelo sujeito e o motivo que implica na sustentação da atenção.

De acordo com Luria (1991, p. 5):

> É fácil nos convencermos de que o interesse forte do homem, que torna alguns sinais dominantes, inibe simultaneamente os sinais secundários que não pertencem ao seu campo de interesses [...]. É sabido que a atividade do homem é condicionada por necessidades ou motivos e sempre visa a um objetivo determinado. Se em alguns casos o motivo pode permanecer inconsciente, o objetivo e o objeto da atividade são sempre conscientizados. Sabe-se, por último, que é justamente essa circunstância que distingue o objetivo da ação dos meios e operações pelas quais ele é atingido. Enquanto as operações isoladas não se automatizam, a execução de cada uma delas constitui objetivo de certa parte da atividade e atrai para si a atenção. Basta lembrar como fica tensa a atenção de um atirador inexperiente ao puxar o gatilho ou a atenção de um datilógrafo iniciante a cada batida do teclado. Quando a atividade se automatiza, certas operações que compõem deixam de atrair a atenção e passam a desenvolver-se sem conscientização, ao passo que objetivo fundamental continua conscientizado [...]. Tudo isso mostra que o sentido da atenção é determinado pela estrutura psicológica da atividade e depende essencialmente do grau de sua automatização [...].

A partir disso, entendemos que há uma estreita relação entre a qualidade da atenção e a estrutura da atividade que é realizada, tanto pelos aspectos afetivos envolvidos, o sentido que a atividade tem para o indivíduo, quanto pela sua complexa composição em termos de ações realizadas. Consideradas como componentes essenciais da atividade, as ações têm o potencial de despertar a atenção por si mesmas, resultando em uma distribuição ampla da atenção e, consequentemente, em uma diminuição de sua intensidade.

Para Luria (1979b), a forma mais elementar de atenção é conhecida como atenção involuntária. Esta é vista como um fenômeno natural e surge a partir do reflexo de orientação e da resposta ativada a estímulos específicos. Com o tempo, essas respostas diminuem à medida que ocorre a adaptação. Isso ocorre quando a atenção do indivíduo é capturada por estímulos intensos, novos ou interessantes, que estejam alinhados com suas necessidades.

Porém, a atenção involuntária não tem a capacidade de organizar o comportamento do sujeito. Ela tem o papel de despertar o interesse por algo, porém sua duração é limitada e não se mantém por um longo período. Dessa forma, o desenvolvimento da atenção voluntária está estreitamente associado à evolução cultural da humanidade. Conforme descrito por Vigotski (2000c), a atenção voluntária surge quando há um esforço consciente para direcionar a atenção durante a execução de uma atividade. Esse esforço não é necessário quando a atenção opera de forma automática. Ao tentar dominar e orientar sua própria atenção, o sujeito se envolve em um intenso processo interno, cuja medida pode ser observada pela resistência da atenção voluntária.

Vejamos que os fatores determinantes da atenção influenciam na definição dos parâmetros que a direcionam. Esses parâmetros podem ser originados tanto das propriedades externas quanto internas. A atenção que resulta do primeiro tipo é chamada de involuntária, enquanto a que deriva do segundo é denominada voluntária. Essa distinção entre elas adiciona complexidade ao processo funcional da atenção.

Novamente citando a autora Martins (2015), ela nos diz que a atenção involuntária, influenciada pela intensidade dos estímulos no campo perceptual, é uma característica compartilhada por seres humanos e animais, limitando-se ao entendimento dos fatores naturais que determinam a percepção, incluindo os mecanismos neurofisiológicos, ou seja, a atenção involuntária é guiada pela percepção e por processos instintivos de sobrevivência. Esse aspecto natural é relevante para ambos os processos envolvidos na adaptação do organismo ao ambiente. Por outro lado, a atenção voluntária

é uma habilidade específica dos seres humanos, permitindo-lhes concentrar intencionalmente a atenção em determinados estímulos em detrimento de outros, sendo então, guiada pelo pensamento.

2.3.2. Memória

Vamos imaginar que não existisse a função psíquica da memória. Seria possível então o armazenamento de toda a história e cultura da humanidade? Talvez fosse impossível o registro de tudo que já foi criado ao longo do tempo. A memória, então, é o processo responsável por criar uma imagem por meio da evocação do que foi observado, sentido, percebido. O foco dado a esse processo destaca a natureza e os diferentes tipos de memória, para então apresentar as linhas gerais do seu desenvolvimento cultural.

Segundo a definição de Luria (1991, p. 39), a memória é:

> [...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocam tais vestígios.

Comparando a memória com algo da atualidade, podemos dizer que é como se fosse um sistema de armazenamento em um HD[13] externo ou os backups na nuvem[14]. Martins (2015) relata que a estruturação do cérebro continua sendo destacada como a principal influência nas "impressões da experiência", resultando em um avanço limitado no entendimento da memória, que muitas vezes é associada aos padrões de conexão entre os neurônios. Ela ainda nos diz que nem Vigotski nem Luria desprezaram a compreensão das bases neurológicas da memória e assim dirigiram suas críticas ao então estabelecimento das relações causais deterministas entre elas e a memorização.

Luria (1991) aprofundou suas pesquisas sobre o funcionamento da memória, concentrando-se na análise das intrincadas relações entre registro, conservação e reprodução de vestígios de experiências anteriores. Ele também questionou a contribuição dos diferentes sistemas cerebrais, afirmando que cada um contribui de maneira única para a atividade mnésica. Por meio da participação desses sistemas, o cérebro humano não

[13] O HD externo tem um disco rígido com uma supercapacidade de guardar informações. Esse tipo de memória é muito indicada pra quem precisa guardar um acervo grande de documentos, fotos e vídeos.
[14] O backup na nuvem é igual ao backup de arquivo, só que é armazenado on-line em uma rede de servidores externos operada por um provedor de armazenamento em nuvem.

apenas recebe estímulos, mas também os distingue, registrando na memória os vestígios das influências percebidas.

Além disso, segundo o autor, os estudos sobre a conservação de vestígios permitiram identificar dois estágios no processo de formação da memória, conhecidos como memória breve ou de curto prazo e memória de longo prazo. No primeiro estágio, os vestígios são formados e expressos dentro do período em que foram criados, ou seja, durante a "assembleia neural", sendo essencialmente circunstanciais. Isso ocorre na memorização operacional, necessária para atender a uma demanda específica e temporária. Já no segundo estágio, os vestígios são formados e consolidados por um longo período, resistindo até mesmo a possíveis influências deletérias de outros processos de registro.

O autor também ressaltou que, embora diferentes mecanismos fisiológicos estejam envolvidos na memória de curto e longo prazo, a memorização é influenciada principalmente por três fatores: organização semântica, estrutura da atividade e características individuais. Suas investigações sobre os fatores que operam na memorização em geral, independentemente da presença ou não de uma intenção consciente de memorizar, levaram à distinção entre "memória imediata", involuntária, e "memória mediada", voluntária (LURIA, 1991).

Esses dois tipos de memória não são vistos como independentes, mas sim inter-relacionados. A memória imediata fornece a base para a formação da memória mediada, enquanto está, por sua vez, influencia a operação da memória imediata, permitindo que o sujeito desenvolva estratégias mais elaboradas para lidar com informações. Assim, a memória pode ser entendida como uma atividade complexa e dinâmica, mediada por ferramentas culturais e moldada pela interação do sujeito com seu ambiente social e cultural.

Segundo Luria (1991, p. 78):

> [...] o homem memoriza antes de tudo aquilo que está relacionado com o fim de sua atividade, aquilo que contribui para atingir o objetivo ou serve de obstáculo. Aquilo que está relacionado com o objetivo da atividade motiva a reação orientada, torna-se dominante e é memorizado, não se observando nem se conservando na memória detalhes secundários que não têm relação com o objeto principal da atividade.

Dessa forma, entendemos que incorporar a memorização como uma ação relacionada à orientação da atividade é fundamental para entender a memória imediata

involuntária. Em contraste com a memória mediada, voluntária, que ocorre a partir da intencionalidade daquele que realiza a atividade. Assim como Luria, outros autores fazem menção à distinção dos tipos de memória em suas relações com o desenvolvimento cultural[15].

No que diz respeito ao desenvolvimento da memória, Vigotski e Luria (1996) enfatizaram que a memória involuntária é a forma básica e inicial de consolidação mnêmica, sendo estruturada com base nas marcas deixadas pelas experiências nos processos de excitação do córtex cerebral, resultando em registros espontâneos. Nesse contexto, não há utilização de estratégias específicas para memorização; sua ocorrência é imediata e decorre do contato com um determinado conteúdo devido às ações realizadas, nas quais influenciam a organização semântica, a estrutura da atividade e as características individuais.

Por outro lado, a memória voluntária inclui em sua manifestação um apelo consciente, ou seja, a tarefa de recordar é realizada de forma deliberada. Para isso, são convocados recursos auxiliares. As diferenças qualitativas entre as expressões involuntárias (naturais) e voluntárias (culturais) da memória, bem como o desenvolvimento das últimas ao longo do tempo, foram objetos de especial atenção por parte de Vigotski (2001, p. 378, apud, MARTINS, 2015, p. 161), que relata:

> As investigações teóricas têm confirmado a hipótese de que historicamente o desenvolvimento da memória humana tem atendido, fundamentalmente, a linha de memorização mediada, isto é, de que o homem criou novos procedimentos, com ajuda dos quais conseguiu subordinar a memória a suas finalidades, controlar o curso da memorização, torná-la cada vez mais volitiva, convertê-la em reflexo de particularidades cada vez mais específicas da consciência humana.

Dessa forma, ele destaca que o princípio fundamental para os estudos sobre a memória humana reside no reconhecimento de que a memorização mediada por signos não surge de mudanças na estrutura interna da memória, mas sim das conexões que ela estabelece com uma variedade de outras operações psicológicas.

Por fim, Vigotski e Luria (1996) indicaram o desenvolvimento da memória como um processo culturalmente guiado. Esse processo tem início com a predominância da memória involuntária antes do desenvolvimento da linguagem e em consonância com a predominância da atenção espontânea. Progressivamente, à medida que os domínios da

[15] Sugerimos leituras das pesquisas de Smirnov (1960) e Rubinstein (1967) os quais possuem rica literatura e aprofundam-se nessas distinções mnêmicas.

linguagem e da atenção voluntária se expandem, juntamente com o desenvolvimento inicial do pensamento, ocorre uma mudança para uma predominância relativa da memória voluntária sobre a involuntária. Esse processo culmina na prevalência absoluta da memória voluntária sobre a involuntária, principalmente devido ao desenvolvimento do pensamento abstrato e de outras funções psicológicas necessárias.

Entendemos que o desenvolvimento da memória é influenciado culturalmente, pois, inicialmente, a memória involuntária (natural) predomina antes do desenvolvimento de funções como a linguagem e a atenção. Ao passo que a linguagem e a atenção voluntária se expandem, juntamente com o desenvolvimento inicial do pensamento, há uma transição para uma predominância da memória voluntária (cultural) sobre a involuntária.

A compreensão da atenção e da memória à luz da Teoria Histórico-Cultural revela a relação dialética entre essas funções psíquicas superiores, mediadas pelo contexto cultural e social. Ambas não são estruturas isoladas, mas integram-se à atividade humana de maneira dialética.

A atenção voluntária, ao se consolidar como uma função mediada por signos e pela organização cultural da atividade, emerge no desenvolvimento humano. Ela permite o controle consciente sobre os processos psíquicos, conferindo direcionamento à memória e à imaginação. Esse movimento é essencial para a criação de imagens mentais, ou seja, para imaginar e representar experiências. Conforme Luria (2002), é o objetivo da atividade que orienta a atenção e estrutura os processos mnêsicos, destacando os elementos significativos para a ação e inibindo aqueles que são secundários.

A imaginação, entendida como um processo de neoformação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da atenção e da memória. Vigotski (2007) ressalta que a imaginação não é apenas uma expressão da criatividade, mas um recurso essencial para a resolução de problemas e para a construção de novos comportamentos. Nesse contexto, o desenvolvimento da imaginação requer um trabalho intencional, no qual os sujeitos utilizam signos, memórias e experiências anteriores para gerar algo novo. Esse movimento exige a mediação cultural, pois a imaginação se desenvolve em contextos sociais nos quais o indivíduo internaliza formas simbólicas de representação.

A relação entre a atenção voluntária e a memória mediada também merece destaque. Enquanto a atenção organiza o campo perceptivo, selecionando os elementos relevantes para a atividade, a memória voluntária estrutura esses elementos em sistemas

semânticos que se tornam acessíveis para uso posterior. Sendo assim, a atenção e a memória são funções interdependentes, com a primeira sendo a porta de entrada para a segunda. Como apontado por Vigotski (2007) e Luria (2002), a memória mediada surge como um recurso culturalmente construído, que amplia as capacidades humanas para lidar com informações complexas e abstrações necessárias na resolução de problemas.

Por fim, a imaginação, que inicialmente se manifesta de forma espontânea, deve ser desenvolvida ao longo do percurso cultural do sujeito. Esse desenvolvimento requer condições pedagógicas e sociais que estimulem a criação de novos significados e a representação de experiências ainda não vividas. Sob essa perspectiva, a imaginação não é apenas um recurso criativo, mas também um instrumento para a reorganização da realidade e para a transformação das condições materiais e simbólicas em que o sujeito está inserido.

A atenção voluntária, a memória e a imaginação constituem processos inter-relacionados que ao serem mediadas por signos e ferramentas culturais, permitem ao sujeito evoluir suas funções elementares, criando possibilidades de pensamentos e comportamentos cada vez mais elaborados.

2.4. A aprendizagem e o desenvolvimento

Na Teoria Histórico-Cultural, entendemos que o desenvolvimento do homem ocorre nas relações sociais, e a aprendizagem não é vista como um processo isolado, mas sim como um meio pelo qual o indivíduo internaliza e constitui o conhecimento a partir da interação com outros membros no ambiente cultural que o cerca.

De acordo com Martins (2015), na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski concentrou-se intensamente na investigação da interação entre aprendizagem e desenvolvimento, considerando-a como um tema central em praticamente toda a sua obra. Uma das contribuições significativas desse autor está na mudança da concepção tradicional sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Durante muito tempo, o desenvolvimento foi visto como condição prévia para a aprendizagem, mas Vigotski demonstrou que essa relação pode ser inversa.

O autor desafiou a concepção tradicional que via o desenvolvimento como uma condição prévia para a aprendizagem, argumentando que essa relação pode ser inversa. Em outras perspectivas teóricas, o postulado é que a criança primeiro se desenvolveria biologicamente e, a partir de certos marcos temporais, estaria apta, ou não, a apropriar-se

de alguns conceitos, ou seja, a aprender. Em vez de considerar o desenvolvimento como um pré-requisito para a aprendizagem, Vigotski indicou que a aprendizagem pode, de fato, impulsionar o desenvolvimento humano. Essa mudança de perspectiva tem implicações significativas para a prática educacional e a compreensão do processo de desenvolvimento humano.

Conforme Vigotski (2007), o processo sócio-histórico busca estimular o desenvolvimento individual, enfatizando a influência fundamental da linguagem e da aprendizagem nesse processo. Portanto, sua teoria é identificada como uma abordagem enraizada na formação social, histórica e cultural, que busca explicar a aquisição de conhecimento e a relevância das relações pessoais, especialmente entre o professor e a criança durante o processo educativo. De acordo com Oliveira (1992), a aprendizagem ativa processos internos de desenvolvimento que só ocorrem quando o indivíduo interage com outras pessoas.

Dessa maneira, compreendemos que o desenvolvimento do indivíduo é entendido como um processo intrinsecamente ligado ao contexto social e histórico em que ele está inserido, destacando a importância das relações interpessoais, especialmente aquelas estabelecidas entre o professor e a criança durante o processo de ensino, como um meio para o desenvolvimento.

A aprendizagem é um dos principais objetivos das práticas pedagógicas, portanto, compreender o que é aprender oportuniza a construção de métodos que alcancem todos os sujeitos inseridos no contexto escolar, evitando interpretações de que haverá aqueles que se apropriarão de conceitos e aqueles que não, gerando assim um contexto educacional excludente.

De acordo com Vigotski (2007), o aprendizado envolve um processo de natureza social em que as crianças se inserem na vida intelectual das pessoas ao seu redor. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem emerge como um elemento indispensável, atuando como um fundamento para o desenvolvimento das funções psicológicas, especialmente aquelas que são características da condição humana, culturalmente criadas e organizadas.

De acordo com o autor, existem dois processos de desenvolvimento: um está ligado às habilidades já adquiridas, denominado nível de desenvolvimento real, enquanto o outro, a zona de desenvolvimento potencial, diz respeito às capacidades que estão em processo de desenvolvimento.

O nível de desenvolvimento real pode ser compreendido como as habilidades que já foram consolidadas na criança, as funções ou capacidades que ela já internalizou e domina, sendo capaz de aplicá-las independentemente, sem a necessidade de orientação de um sujeito mais experiente (como pai, mãe, professor ou criança mais velha). Esse nível indica, portanto, os processos psíquicos que já foram estabelecidos na criança.

Vigotski (2001) enfatiza que, durante esse processo de assimilação de conceitos e operações pela criança, o desenvolvimento não está completo, mas está apenas no início.

A zona de desenvolvimento proximal representa a diferença entre o que a criança é capaz de realizar sozinha e o que ela só pode alcançar com a assistência de outra pessoa. Dentro da zona de desenvolvimento proximal, a interação com um mediador é crucial. Por essa razão, de acordo com Vigotski (2007), essa área é considerada a zona cooperativa do conhecimento. O mediador auxilia a criança a concretizar o desenvolvimento que está próximo, ou seja, a converter desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de grande relevância para a investigação do desenvolvimento da criança e também para o planejamento educacional, pois permite compreender a dinâmica interna do progresso individual. Ao considerar a zona de desenvolvimento proximal, é possível examinar não apenas os aprendizados já alcançados, mas também aqueles em processo de formação, o que facilita a avaliação das habilidades da criança e suas futuras realizações, bem como a concepção de estratégias educacionais que a auxiliem nesse processo.

Em cada nível desse processo de desenvolvimento ao longo da vida, a criança apresenta necessidades específicas. Portanto, a escola precisa estar atenta a essas particularidades e compreendê-las ativamente, pois frequentemente se concentra em conceitos para os quais as crianças ainda não estão totalmente prontas para apropriar-se.

Em alguns de seus escritos, Vigotski destacou a educação escolar, enfatizando que a escola proporciona uma forma de aprendizado distinta daquela encontrada pela criança em seu ambiente cotidiano fora da escola. Ele citou que o aprendizado na escola capacita os indivíduos a apropriarem-se do conhecimento culturalmente acumulado, e que, por meio das inter-relações, a instituição escolar proporciona uma aprendizagem organizada e específica, que, segundo o autor, é essencial para o desenvolvimento dos sujeitos, pois possibilita uma forma mais avançada de pensamento: o pensamento conceitual. De acordo com Rego (2002, p. 104), “as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais”.

Na escola, nas relações com os outros, as crianças envolvem-se com conhecimentos escolares que influenciam transformações em seu desenvolvimento, já que elas aprendem habilidades como escrita, leitura e até mesmo lidam com conhecimentos científicos, capacidades que não são habitualmente cultivadas em ambientes fora da escola.

Nessa perspectiva, entendemos que a aprendizagem dos conteúdos escolares é um processo que ocorre pela participação ativa das crianças e sua interação mútua durante as atividades mediadas pelas relações com o professor e demais crianças. É por meio dessa relação que o desenvolvimento intelectual acontece, sendo importante enfatizar, conforme afirmou Vigotski (2001, p. 323, tradução nossa), que a aprendizagem sempre precede o desenvolvimento, ou seja, "A instrução sempre antecede o desenvolvimento. A criança assimila certos hábitos de um sujeito antes de aprender a usá-los consciente e voluntariamente[16]".

Assim, de acordo com Vigotski (2001), a principal qualidade da aprendizagem é sua capacidade de criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, ela incentiva e ativa na criança uma série de processos internos de desenvolvimento relacionados à interação com os outros. Ao longo do tempo, esses processos são apropriados e transformados em conquistas internas da criança.

Vigotski (2001, p. 115) afirma que:

> A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e está ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

Dessa maneira, o autor destaca a distinção e a interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento. Ele sugere que a aprendizagem, por si só, não resulta automaticamente em desenvolvimento, mas, quando bem organizada, desempenha um papel fundamental em promover o desenvolvimento mental da criança. Vigotski (2001) propõe que a aprendizagem ativa processos internos que, de outra forma, permaneceriam inertes. A aprendizagem funciona, então, como um motor que impulsiona o desenvolvimento cognitivo, possibilitando que a criança avance em níveis de

[16] No texto em espanhol, lê-se: “La instrucción se anticipa siempre al desarrollo. El niño asimila determinados hábitos de una materia antes de aprender a utilizarlos consciente y voluntariamente” (VIGOTSKI, 2001, p. 323).

complexidade mental que não seriam alcançados apenas com o passar do tempo ou com experiências casuais.

O processo de aprendizagem se torna uma fonte de desenvolvimento, ativando diversos processos internos que, por si só, não poderiam se desenvolver sem a aprendizagem. Portanto, cabe ao processo educacional reconhecer essa dinâmica.

Para Vigotski (2001), é necessário que a criança aprenda a converter uma habilidade “em si” em uma habilidade “para si”. Nessa perspectiva, a interação e mediação de outros desempenham um papel crucial no desenvolvimento cultural, pois, para o autor, é por meio dos outros que nos tornamos nós mesmos.

Dessa forma, é importante que a escola adote uma abordagem educacional organizada e fundamentada em princípios relacionados ao desenvolvimento psicológico da criança. A partir do exposto, reconhecemos a escola como um elemento fundamental na construção da identidade social do homem e seu desenvolvimento. Ela representa um ambiente propício para a humanização, onde as crianças adquirem uma compreensão mais avançada da consciência coletiva. Assim, enfatizamos a relevância da interrelação com os outros na formação do eu.

Concluímos que a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento, conforme a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, é fundamental para compreender as queixas escolares e os diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento. A aprendizagem, quando corretamente estruturada, não apenas promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mas também serve como um motor que impulsiona o crescimento cognitivo da criança. A escola, nesse contexto, desempenha um papel crucial ao proporcionar um ambiente mediado no qual o desenvolvimento intelectual e a formação da identidade social se entrelaçam.

A compreensão das dinâmicas entre o desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal oferece uma perspectiva mais precisa das dificuldades encontradas pelos alunos, permitindo que a prática pedagógica seja ajustada para atender às necessidades específicas de cada criança. Portanto, ao considerar as queixas escolares e os diagnósticos, é essencial reconhecer a importância da organização adequada do processo de aprendizagem e das inter-relações sociais como elementos-chave para o desenvolvimento integral da criança.

CAPÍTULO 3
TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO E OS DIAGNÓSTICOS, UMA FORMA DE OLHAR O INDIVÍDUO

"Desfazer o normal, há de ser uma norma".

(Manoel de Barros)

Neste capítulo, abordaremos questões relativas aos transtornos do neurodesenvolvimento e aos diagnósticos que permeiam o contexto escolar. Para que possamos compreender esses diagnósticos, é importante refletir sobre a história da escola e como esses diagnósticos chegam até ela. Sabemos que existem diversos diagnósticos no contexto escolar, mas, como nossa pesquisa trata especificamente dos transtornos do neurodesenvolvimento, na sequência veremos quais são eles.

O diagnóstico de uma criança inserida no contexto escolar geralmente começa com um ponto inicial, um ponto de partida, que a encaminha para serviços de saúde externos ou para a equipe multidisciplinar que atua nas escolas.

Sabemos que o ponto de partida são as queixas escolares, muitas vezes originadas na própria escola ou encaminhadas pela família. É a partir dessas queixas que as avaliações são iniciadas, buscando identificar o que interfere no processo de aprendizagem ou nos comportamentos inadequados dentro da escola, numa tentativa de compreender o desenvolvimento da criança.

O diagnóstico em si remete ao não desenvolvimento daquele indivíduo, como se fosse algo inato que o desloca da coletividade "normal". Atribui à criança uma falha que nasce e/ou cresce nela e que a impede de aprender e desenvolver suas habilidades acadêmicas, necessitando, muitas vezes, de tratamentos específicos, como o uso de medicações para manter a atenção, controlar o corpo ou diminuir o ritmo de pensamentos e comportamentos "desajustados".

3.1. Os diagnósticos no contexto escolar

De um modo geral, as "dificuldades de aprendizagem" são queixas frequentes nos diferentes serviços de educação e saúde e podem estar associadas a uma diversidade de quadros patológicos. As queixas escolares partem de observações realizadas no cotidiano

escolar pelos professores e outros profissionais que atuam na escola, sendo discutidas posteriormente com a família da criança. É a partir desses diálogos entre escola e família que surgem os encaminhamentos externos para profissionais indicados para uma investigação diagnóstica.

Quando a queixa se refere à alfabetização, os pais procuram os atendimentos recomendados pela escola, que é vista como especialista em relação às dificuldades no processo de escolarização. Os pais, por sua vez, acreditam nessa concepção sem questionar como o processo de aprendizagem está sendo desenvolvido.

Os pais, geralmente leigos nesses assuntos, acabam acreditando que esses discursos são verdadeiros, em parte por falta de conhecimento, em parte por quererem solucionar as queixas apresentadas. Esses fatos são evidentes quando suspeitam, por exemplo, de problemas de memória em seus filhos, observando que, com sua presença, os filhos conseguem aprender, mas logo em seguida esquecem o que foi aprendido (SOUZA, 2007).

Frente a isso, há casos em que as "dificuldades" apresentadas pelas crianças são superadas após algumas adaptações na rotina ou mudanças de hábitos no contexto escolar e familiar. Em contrapartida, há casos em que, a partir das queixas escolares, resultam diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento.

Segundo Souza (2013, p. 100):

> A neurologia é a especialidade médica que indica o maior número de prescrições a crianças [...]. No que abrange os motivos dos encaminhamentos, a queixa escolar é responsável pelo maior número de encaminhamentos, expressando-se em diferentes descrições – nas crianças (problemas na escola, dificuldades de atenção, dificuldades de leitura e escrita). (COLLARES, 1990; SOUZA, 2002; MELO e PERFEITO, 2006; MOYSÉS, 2008).

A partir dessa contribuição, podemos analisar que muitos dos encaminhamentos não apenas retornam à escola com um diagnóstico e alguns apontamentos para adaptações curriculares, mas também com prescrições de medicações. As famílias procuram os serviços de saúde com o objetivo de solucionar os problemas apontados pela escola, o que pode, muitas vezes, gerar discursos patologizantes, levando ao uso de medicações controladas, o que pode resultar em estigmatização e exclusão dessas crianças, que passam a carregar rótulos de incapacidade, de não saber ou não conseguir fazer e aprender.

A triste realidade que contribui para essas consequências é a emissão de laudos precipitados, que muitas vezes desconsideram as condições sócio-históricas das crianças e acabam difundindo o discurso de inaptidão, reforçando assim a incapacidade da criança de aprender (SOUZA, 2013).

Conforme afirmam Cabral e Sawaia (2001), as intervenções nas dificuldades de aprendizagem são delineadas em consonância com as concepções que os profissionais possuem das queixas e diagnósticos. Portanto, a análise do fenômeno da "não-aprendizagem" e o planejamento das intervenções devem levar em conta a tríade criança, família e escola. Para tanto, é fundamental que o diagnóstico e a intervenção ocorram de forma interdisciplinar (pedagogia, psicologia, neuropsicologia, psicomotricidade, fonoaudiologia, neurologia, psiquiatria), de acordo com as necessidades apresentadas pela criança.

Observa-se no cenário atual que a presença de queixas escolares aponta para a necessidade do atendimento multidisciplinar e interdisciplinar diante da não apropriação dos conceitos escolares pela criança, já que, quando ela apresenta baixo rendimento escolar, é realizado seu encaminhamento para avaliação diagnóstica.

Segundo Souza, Dias e Freller et al. (2001):

> As dificuldades enfrentadas pelas crianças na escola são fenômenos produzidos por uma rede de relações que inclui a escola, a família e a própria criança, em um contexto socioeconômico que engendra uma política educacional específica. Desta forma, todos os segmentos devem ser incluídos no processo de atendimento, apresentando sua versão sobre o problema, refletindo, contextualizando e buscando soluções diversas para cada caso.

É cada vez mais comum o surgimento de pré-diagnósticos atribuídos às crianças, seja pela própria família ou pela escola. Retomando a questão de que os professores partem de suas experiências e formações para realizar as observações de cada criança, não podemos deixar de mencionar que, muitas vezes, um conhecimento em alguma área específica, como a educação especial, já é visto como suficiente para pré-diagnosticar uma criança.

Para realizar um diagnóstico, os profissionais da saúde têm como referência os critérios diagnósticos descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Nesse manual, encontram-se todas as características necessárias, como comportamentos apresentados pelo indivíduo, seu início, tempo de duração e

apresentação em mais de um espaço de convivência. Cada profissional possui seus meios e técnicas específicas para atuação e elaboração de diagnósticos e prognósticos.

Além disso, é importante observar os fenômenos que permeiam o contexto escolar e quais estão diretamente ligados aos critérios específicos para o diagnóstico dos transtornos do neurodesenvolvimento. Muitas crianças, por não apresentarem um desempenho escolar dentro do esperado para sua idade ou série escolar, ou por não exibirem um comportamento considerado adequado para o ambiente da escola, são vistas como "crianças-problema" e então encaminhadas para avaliação, buscando uma explicação para tais observações. Frente a isso, observa-se uma conduta patologizante da criança, por meio de laudos apresentados às escolas.

Segundo o Fórum de Medicalização da Educação e Sociedade (2015), identificar e nomear um transtorno direciona-se em favor da escolarização, uma vez que o diagnóstico tende a retirar a responsabilidade da escola no processo educativo. Isso ocorre porque a não apropriação dos conceitos escolares é atribuída a fatores individuais, ignorando os aspectos sociais e toda a estrutura que envolve esse processo. Ou seja, o baixo desempenho da criança na escola, o não-aprendizado, passa a ser justificado pelo diagnóstico, e a criança se apropria daquele diagnóstico, deixando de se motivar para aprender.

Comportamentos de caráter neurológico, considerados desafiadores, desatentos ou hiperativos, são diretamente associados à criança, resultando muitas vezes em diagnósticos de algum transtorno específico. Isso pode levar à responsabilização da criança por um desenvolvimento que a limita a atingir os resultados esperados pelo sistema educacional. Também pode levar as escolas a negligenciarem ações educativas em benefício da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças diagnosticadas, criando lacunas no processo de mediação para a apropriação dos conceitos escolares, sob a justificativa de que essa é uma condição inerente ao seu desenvolvimento biológico.

3.2. Transtornos do neurodesenvolvimento: O que são?

Para entender o que são os transtornos do neurodesenvolvimento, recorremos ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que é a referência para os diagnósticos. Antes de nos aprofundarmos nos transtornos, vamos compreender o que é esse manual.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) é um compêndio de critérios diagnósticos psiquiátricos elaborado pela American Psychiatric Association (APA)[17]. Em diversos países, passou a ser utilizado em várias áreas da vida social, na clínica e em serviços públicos de saúde. Este manual busca incluir todas as maneiras conhecidas dos problemas psíquicos, ou como são chamados no documento, transtornos mentais.

Segundo Araújo e Neto (2014), as origens do DSM remontam ao ano de 1840, quando, pela necessidade de coletar dados estatísticos sobre as chamadas "doenças mentais", os Estados Unidos decidiram incluir em seu censo um levantamento sobre os diagnósticos de "insanidade" e "idiotice", além da categoria de "normalidade", que se opunha à suposta anormalidade das outras duas categorias. Já em 1880, outro censo foi realizado, e este incluía sete categorias: melancolia, monomania, mania, paresia, demência, dipsomania e epilepsia.

A primeira versão do DSM foi publicada pela APA em 1953, sendo o primeiro manual de transtornos mentais com foco na aplicação clínica. O DSM-I era constituído por uma lista de diagnósticos categorizados, contendo a descrição clínica de cada categoria diagnóstica, organizada por meio de um glossário. O DSM-II, publicado em 1968, era bastante similar à primeira versão, trazendo discretas alterações na terminologia. Doze anos depois, em 1980, a APA publica a terceira edição do manual, que traz importantes mudanças metodológicas e estruturais, algumas das quais se mantiveram até a última edição. A terceira edição representou avanços em termos diagnósticos, facilitando as pesquisas experimentais. Seu texto foi revisado em 1987, resultando no DSM-III-R. Com o avanço das pesquisas, revisões bibliográficas e experimentos, a APA lança, em 1994, a quarta edição do manual, que incluiu novos diagnósticos com descrições e critérios mais precisos. Assim como a terceira edição, esta quarta também passou por revisão, sendo lançada em 2000 como DSM-IV-TR, e seguiu sendo utilizada até o início de 2013, quando foi publicada a quinta edição, o DSM-5, oficialmente em 18 de maio de 2013 (ARAÚJO E NETO, 2014).

O DSM-5 passou por uma recente revisão, lançada em 13 de março de 2022, sendo agora conhecido como DSM-5-TR, uma versão atualizada e revisada da quinta edição, que está em vigência.

[17] APA é a principal organização científica e profissional que representa a psicologia nos Estados Unidos, com mais de 157.000 pesquisadores, educadores, médicos, consultores e estudantes como membros. Dados extraídos do site oficial, disponível em: https://www.apa.org/about

Segundo Almeida (2022), sobre a versão revisada do DSM-5:

> Os textos de todos os transtornos foram amplamente revisados, incluindo as seções sobre características associadas, desenvolvimento e curso, fatores de risco e prognóstico, questões diagnósticas relativas à cultura, questões diagnósticas relativas ao sexo e ao gênero, marcadores diagnósticos, associação com pensamentos e comportamentos suicidas, diagnóstico diferencial e muito mais.

Considerando a trajetória do DSM desde sua primeira versão até a presente, observamos que ele se tornou uma referência determinante na maneira como a sociedade responde às demandas de saúde mental. Periodicamente, frente a novas pesquisas e experimentos, bem como às transformações sociais, foram incluídos novos critérios clínicos para diagnósticos. O DSM se apresentou e se apresenta como a maior referência para os profissionais de saúde que trabalham com avaliação diagnóstica, pois o manual busca incluir todas as maneiras conhecidas dos problemas psíquicos, ou seja, os transtornos mentais.

Segundo Martinhago e Caponi (2019, p. 11),

> A ideia de que o sujeito é regido pelo cérebro e a partir dele são determinados os seus comportamentos suprime os processos de subjetivação e socialização, pois prevalece apenas o sistema biológico. Deste modo, diversos autores [...] apresentam críticas a esse modelo, por transformar o sofrimento psíquico em patologias de cunho genético e cerebral.

Vejamos que há um paradigma predominante na elaboração das versões do DSM, descontextualizando o social e histórico, os processos subjetivos do próprio indivíduo. Estes manuais foram elencados em processos de comparação inconsistentes entre os indivíduos, levantando o que é considerado normal e o que é considerado patológico.

Segundo Frances (2015), ex-diretor do DSM, considera que atualmente o Manual se transformou em um “sistema de diagnósticos que transforma problemas cotidianos e normais da vida em transtornos mentais”. Ampliar a lista de patologias existentes, acaba por transformar todos os indivíduos em portadores de algum transtorno mental. Para o então psiquiatra, há a colaboração da indústria farmacêutica para a ampliação diagnóstica, fazendo com que a população acredite que o tratamento com medicamentos resolva os seus problemas.

A menção do autor sobre a medicalização, é um ponto importante acerca da reflexão sobre os diagnósticos. A medicalização excessiva é uma preocupação significativa associada ao DSM. O manual tende a categorizar uma ampla gama de

experiências humanas como transtornos mentais, muitas vezes transformando diferenças individuais normais em patologia. Esse fenômeno não apenas estigmatiza os indivíduos, mas também alimenta a crescente dependência da sociedade em medicamentos psicotrópicos[18].

A autora Novaes-Pinto (2012), faz crítica à tendência em descrever os fenômenos de forma isolada do contexto sociocultural que os indivíduos estão inseridos. Bem como, a busca por partes do cérebro com direta relação de causas destes fenômenos.

Podemos observar que há uma tentativa em explicar neurologicamente, quais os marcadores biológicos são responsáveis por desenvolver transtornos mentais. Uma tendência contemporânea, que busca explicar fenômenos por meio do funcionamento neurológico dos indivíduos. A base biológica dos diagnósticos no DSM também é frequentemente questionada. Embora haja uma ênfase crescente na neurociência, muitos transtornos mentais continuam a ser definidos com base em sintomas comportamentais, sem uma compreensão clara de suas causas neurobiológicas subjacentes.

Assim como Frances (2016), destaca as dificuldades inerentes ao DSM-V, como algumas patologias, com mal formulação, sendo inconsistentes, como também o aumento da listagem de diagnósticos, uma lista que já era excessiva nas versões anteriores. Neste foram inseridas novas patologias associadas a antecipação de riscos e prevenção, como a descoberta de transtornos mentais em crianças.

Diante do exposto, é importante explorar alternativas ao DSM que abordem de maneira mais eficaz as complexidades da experiência humana. Modelos contextuais, que levem em consideração o contexto social e cultural de cada indivíduo.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) tem sido uma ferramenta central na prática clínica psiquiátrica e psicológica por décadas. No entanto, é imperativo questionar até que ponto esse sistema de classificação realmente beneficia os sujeitos. Ao examinarmos o DSM de maneira crítica, emergem várias falhas e preocupações que merecem nossa atenção, como as supracitadas.

Podemos entender que o DSM, ao se basear em critérios padronizados para o diagnóstico de transtornos, tende a enquadrar comportamentos e dificuldades individuais

[18] Os psicotrópicos, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS),são substâncias que agem no sistema nervoso central produzindo alterações de comportamento, humor e cognição. São substâncias químicas que atuam sobre a função psicológica e alteram o estado mental, incluídos os medicamentos com ações antidepressiva, alucinógena e/ou tranquilizante. Disponível em: Uso de medicamentos psicotrópicos em adultos e idosos residentes em Campinas, São Paulo: um estudo transversal de base populacionalhttp://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742017000400747. Acesso em 17 mar. 2024.

em categorias rígidas, muitas vezes sem considerar o contexto social, cultural e educacional em que esses comportamentos ocorrem. No ambiente escolar, isso pode levar a uma patologização de comportamentos que poderiam ser mais adequadamente compreendidos como respostas a dificuldades pedagógicas, ambientais ou socioeconômicas.

Além disso, o DSM tem sido criticado por sua abordagem reducionista, que frequentemente prioriza explicações biológicas e individuais para problemas complexos. Quando aplicado às queixas escolares, essa abordagem pode desviar o foco das questões estruturais e sistêmicas que influenciam o desempenho e o comportamento dos estudantes, como as desigualdades educacionais, a pobreza e a falta de apoio pedagógico. Por exemplo, o diagnóstico de transtornos como o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) ou o TEA (Transtorno do Espectro Autista) pode ser feito com base em sintomas que, na verdade, podem refletir respostas adaptativas a um ambiente pouco acolhedor ou inadequado. Ao diagnosticar esses transtornos sem uma análise crítica do contexto, corre-se o risco de reforçar estigmas.

Adiante, seguimos com a definição de transtornos do neurodesenvolvimento, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR (2023, p.35):

> Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento ou diferenças nos processos cerebrais, o que acarreta prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. Recentes abordagens dimensionais para medir sintomas demonstraram diferentes graus de gravidade, ou frequência sem ligação clara com o desenvolvimento típico, para algo que antes se pensava ser categoricamente definido. Portanto, para o diagnóstico de um transtorno é necessária a presença tanto de sintomas quanto de funções prejudicadas.

Como vemos, os transtornos do neurodesenvolvimento, são condições que surgem durante o desenvolvimento da criança, podendo ser percebidas nos primeiros anos de vida. Caracterizam-se por déficits no desenvolvimento ou diferenças nos processos cerebrais, o que vem sendo chamado popularmente de funcionamento atípico ou

neurodivergentes[19], o que levam a prejuízos, seja na área acadêmica, social, pessoal, ou seja, em alguma área da vida, e contextos que o indivíduo está inserido.

Atualmente vemos que os diagnósticos e as intervenções se dão por meio de normas e estatísticas, pautadas em avaliações que buscam medir o nível de funcionamento intelectual, das funções executivas da criança. Como poderemos observar nas descrições encontradas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

Os transtornos do neurodesenvolvimento se apresentam de formas variadas, sendo elas:

- Transtornos do Desenvolvimento Intelectual comumente chamada de Deficiência Intelectual, deve ser especificada a gravidade atual, sendo dividida em leve, moderada, grave ou profunda. Ainda são apresentadas duas definições dentro da deficiência intelectual, que seriam, o Atraso Global do Desenvolvimento e o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Deficiência Intelectual) Não Especificado.
- Transtornos da Comunicação, incluem alguns tipos, sendo eles, Transtorno da Linguagem, Transtorno da Fala, Transtorno da Fluência com Início na Infância (Gagueira), Transtorno da Comunicação Social (Pragmática), Transtorno da Comunicação Não Especificado.
- Transtorno do Espectro Autista, o qual deve ser especificado a gravidade atual, qual nível de apoio/suporte a criança necessita, bem como, se há ou não comprometimento intelectual concomitante, ou se é presente ou não comprometimento da linguagem concomitante. Ainda, deve ser especificado se está associado a uma condição genética ou outra condição médica ou a fator ambiental. E especificar se é com catatonia, uma perturbação do comportamento motor.
- Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), deve ter sua especificação da gravidade atual, seja ela, leve, moderada ou grave, bem como se está em remissão parcial, e determinar o subtipo: combinado (hiperativo/impulsivo com desatenção), predominantemente desatenta ou predominantemente hiperativa/impulsiva. Ainda pode-se definir como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade Especificado e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade Não Especificado.

[19] Neurodivergente refere-se a uma condição em que o funcionamento cerebral difere significativamente do que é considerado típico ou **neurotipicamente** esperado. Essa abordagem reconhece e celebra a diversidade no espectro neurológico, incluindo condições como autismo, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), dislexia e outros. Disponível em: https://exame.com/esg/neurodivergente-o-que-e-caracteristicas-exemplos-e-mais/. Acesso em 17 mar. 2024.

- Transtorno Específico da Aprendizagem, deve ser especificado a gravidade atual, leve, moderada ou grave e deve ser especificada qual categoria, pois há, com prejuízo na leitura ou com prejuízo na expressão escrita ou com prejuízo na matemática.
- Transtornos Motores, há as categorias: Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação, Transtorno do Movimento Estereotipado, deve ser especificado se há comportamento autolesivo, ou se está associado a alguma condição médica ou genética conhecida, bem como transtorno do neurodesenvolvimento ou fator ambiental. Além de especificar a gravidade atual, leve, moderada ou grave. Além disto ainda há os Transtornos de Tique, sendo: Transtorno de Tourette, Transtorno de Tique Motor ou Vocal Persistente (Crônico), Transtorno de Tique Transitório, Outro Transtorno de Tique Especificado, Transtorno de Tique Não Especificado.
- Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento, como: Outro Transtorno do Neurodesenvolvimento Especificado e Transtorno do Neurodesenvolvimento Não Especificado.

Deste modo, imaginemos um grande guarda-chuva. Embaixo dele temos vários transtornos, cada um com suas especificidades, mas todos dentro do mesmo conjunto, sendo assim, seguiremos com a descrição de cada um dos transtornos.

> O *Transtorno do Desenvolvimento Intelectual*, é caracterizado por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023, p. 35).

> O *atraso global do desenvolvimento*, como o próprio nome sugere, é diagnosticado quando um indivíduo não atinge os marcos de desenvolvimento esperados em várias áreas do funcionamento intelectual. O diagnóstico se aplica a indivíduos com menos de 5 anos que são incapazes de passar por avaliações sistemáticas do funcionamento intelectual e, portanto, não podem ter o nível de gravidade clínica da condição confiavelmente avaliada. O transtorno do desenvolvimento intelectual pode resultar de alguma lesão ocorrida durante o período de desenvolvimento, como, por exemplo, um traumatismo craniano grave, situação na qual um transtorno neurocognitivo também pode ser diagnosticado. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023, p. 35).

> O *Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Deficiência Intelectual) Não Especificado*, está reservado a pessoas com mais de 5 anos de idade, quando a investigação do grau, [...] por meio de procedimentos disponíveis localmente, fica difícil ou impossível devido a prejuízos sensoriais ou físicos associados, como na cegueira ou na surdez pré-linguística, na deficiência locomotora ou na presença de comportamentos problemáticos graves ou nos casos de

> comorbidade com transtorno mental. É uma categoria que somente deve ser usada em circunstâncias excepcionais e que requer reavaliações após um período de tempo. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023, p. 46).

Adentramos em considerações acerca do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, comumente chamado de Deficiência Intelectual. Autoras como, Dias e Lopes (2013, p. 170), relatam circunstância notável em relação à deficiência intelectual, na qual, o "[...] indivíduo não sindrômico, como pelas representações sociais dominantes que, ao passo que atribuem à pessoa com deficiência intelectual uma cognição infantil, contribuem para excluí-la do direito a uma vida adulta autônoma e cidadã".

A perspectiva histórico-cultural pode superar essa estigmatização da deficiência, visto que, novamente citando as autoras Dias e Lopes (2013, p. 170), a "deficiência passa a ser tratada não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectivo, mas como uma das alternativas de desenvolvimento possíveis ao ser humano".

Discutir os diagnósticos de deficiência intelectual por meio da Teoria Histórico-Cultural nos convida a considerar as complexidades envolvidas na compreensão e avaliação das qualidades humanas. Enfatizando a influência do ambiente e das interações sociais no desenvolvimento humano, os diagnósticos de deficiência intelectual muitas vezes tendem a focar exclusivamente nas condições biológicas do sujeito.

Segundo Valentim e Oliveira (2013), sob a ótica de Vigotski, é viável categorizar a deficiência intelectual em duas partes: primária e secundária. A primária está associada às características biológicas intrínsecas à condição, enquanto a secundária diz respeito aos processos de mediação, instrumentalização ou simbolização estabelecidos nas interações sociais dos indivíduos e à interpretação feita dentro de suas vivências sociais acerca da deficiência. Portanto, não se desprezam as questões biológicas e as particularidades da deficiência intelectual. Ainda citando as autoras,

> [...] cabe ao meio social, por meio do processo de mediação, levar o sujeito à sua constituição cultural, tornando-o capaz de desenvolver habilidades simbólicas, como a linguagem, a significação de suas ações, a representação e o exercício do seu papel social (VALENTIM E OLIVEIRA, 2013, p. 857-858).

Nesta concepção, não se busca ignorar o aspecto biológico, mas sim entender como o contexto social e cultural pode mediar e constituir as relações entre os sujeitos com deficiência e seu ambiente, permitindo acesso aos objetos de conhecimento e possibilitando seu desenvolvimento humano, considerando que o ser humano não se

desenvolve exclusivamente de maneira biológica, mas sim por meio de suas interações sociais e culturais.

Na sequência dos transtornos do neurodesenvlvimento, seguimos com a apresentação, sendo o próximo os Transtornos da Comunicação, de acordo com o DSM-V-TR.

> Os *Transtornos da Comunicação* incluem, o *transtorno da linguagem*, o *transtorno da fala*, o *transtorno da comunicação social* (pragmática) e o *transtorno da fluência com início na infância* (gagueira). Os três primeiros transtornos são caracterizados por déficits no desenvolvimento e no uso da linguagem, da fala e da comunicação social, respectivamente. O transtorno da comunicação social é caracterizado por déficits tanto nas habilidades de comunicação verbal quanto nas de comunicação não verbal que resultam em prejuízos sociais e que não são mais bem explicados por falta de domínio da linguagem estrutural, transtorno do desenvolvimento intelectual ou transtorno do espectro autista. O transtorno da fluência com início na infância é caracterizado por perturbações da fluência normal e da produção motora da fala, incluindo sons e sílabas repetidas, prolongamento dos sons de consoantes ou vogais, interrupção de palavras, bloqueio ou palavras pronunciadas com tensão física excessiva. Como outros transtornos do neurodesenvolvimento, os transtornos da comunicação iniciam-se precocemente e podem acarretar prejuízos funcionais durante toda a vida. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023, p. 35-36).

> O Transtorno da Comunicação Não Especificado, apresenta sintomas característicos do transtorno da comunicação, que causam prejuízos, mas não satisfazem todos os critérios diagnósticos para tal ou outro transtorno do neurodesenvolvimento. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023, p. 35-36).

Os Transtornos da Comunicação, quando abordados sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, revelam uma interação complexa entre o indivíduo e seu ambiente sociocultural. Esta perspectiva, enfatiza a importância dos aspectos históricos, culturais e sociais no desenvolvimento humano, incluindo a aquisição e o funcionamento da linguagem e da comunicação.

De acordo com Luria (2007), a linguagem representa uma das funções psicológicas superiores que permitem ao ser humano organizar comportamentos e atividades simbólicas complexas, as quais se distinguem qualitativamente da experiência animal. No entanto, a fim de adquirir essas características e permitir que os indivíduos se apropriem, no contexto essencial da reprodução da humanidade em cada pessoa (Duarte, 2017), a linguagem humana atravessou um extenso período de evolução filogenética. Durante esse processo, foram estabelecidas as condições fundamentais para sua existência, ao mesmo tempo em que se constituiu a trajetória da história da humanidade.

Entendemos que a comunicação é vista como um processo fundamentalmente

mediado pela cultura e pelas interações sociais. Ela não é apenas uma transferência de informações, mas sim um meio pelo qual as pessoas constroem significados e compartilham suas experiências. Assim, os transtornos da comunicação são compreendidos não apenas como disfunções individuais, mas como produtos de uma interação complexa entre fatores biológicos, sociais e culturais.

Em termos de desenvolvimento da linguagem, por exemplo, destacamos a importância do ambiente social e cultural na aprendizagem. As interações da criança com os outros membros da sociedade, especialmente com aqueles que possuem habilidades linguísticas mais desenvolvidas, desempenham um papel crucial na aquisição da linguagem e na formação de habilidades comunicativas. Assim, dificuldades na comunicação podem surgir quando a criança não está inserida em ambientes ricos em interações comunicativas ou quando enfrenta barreiras sociais e culturais que limitam seu acesso a essas interações.

No entanto, é importante reconhecer que não se nega a existência de diferenças individuais ou biológicas na comunicação, pelo contrário, há uma interação dinâmica entre esses fatores e por meio da THC podemos argumentar que a compreensão completa dos transtornos da comunicação requer uma análise que leve em consideração tanto os aspectos biológicos quanto os sociais e culturais.

Seguindo com a descrição, o seguinte transtorno do neurodesenvolvimento de acordo com o Manual, é o Transtornos do Espectro Autista.

> O *Transtorno do Espectro Autista* caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e nas interações sociais em múltiplos contextos, incluindo déficits em reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, mesmo que a condição presente esteja causando prejuízos significativos. No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a uma condição genética conhecida ou outra condição médica ou fator ambiental; associado a uma alteração do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas. Esses especificadores fornecem aos clínicos a oportunidade de individualização do diagnóstico e a possibilidade de comunicar de maneira mais rica a descrição clínica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento

> linguístico ou intelectual. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023, p. 36).

Vejamos que é essencial reconhecer as limitações e as variantes inerentes ao diagnóstico do TEA. Uma das principais questões a serem problematizadas é a individualidade do sujeito. Além disso, a complexidade do espectro autista apresenta desafios adicionais ao diagnóstico. Como a própria nomenclatura explica, o termo espectro[20] é caracterizado por uma ampla gama de sintomas e variações individuais, o que significa que nem todos os indivíduos com TEA se encaixam claramente nos critérios diagnósticos estabelecidos.

Outro desafio importante é a influência de fatores contextuais e culturais no diagnóstico do TEA. As normas culturais e as expectativas sociais em relação ao comportamento podem influenciar a forma como o TEA é percebido e interpretado.

Levantando essas questões, nos perguntamos como os critérios diagnósticos presentes no DSM conseguem abranger toda a diversidade do homem, levando em conta sua individualidade e aspectos culturais e sociais? Como enquadrar diversas formas de viver em uma listagem de critérios?

Seguimos com as descrições sobre mais um transtorno do neurodesenvolvimento.

> O *TDAH* é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. A desatenção e a desorganização estão relacionadas à incapacidade de permanecer em uma única tarefa, a aparentar não ouvir e à perda de materiais necessários para alguma tarefa em níveis inconsistentes com a idade ou com o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar - sintomas que são excessivos para a idade ou para o nível de desenvolvimento. Na infância, o TDAH frequentemente se sobrepõe a transtornos geralmente considerados "de externalização", tais como o transtorno de oposição desafiante e o transtorno da conduta. O TDAH costuma persistir na vida adulta, resultando em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023, p. 36).
>
> O Outro Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade Especificado e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade Não Especificado, apresenta-se sintomas característicos do TDAH, que causam prejuízos, mas não satisfazem todos os critérios diagnósticos para o TDAH ou outro transtorno do neurodesenvolvimento. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023, p. 36).

[20] O termo espectro abrange, portanto, uma ampla gama de sintomas e níveis de gravidade que vão de leve a grave, e suas manifestações podem diferenciar-se de sujeito a sujeito, resultando sempre em um caso singular. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Acre. Disponível em: http://www2.ufac.br/cfch/psicologia/noticias/transtorno-do-espectro-autista-o-que-e-1#:~:text=O%20termo%20espectro%20abrange%2C%20portanto,sempre%20em%20um%20caso%20singular. Acesso em: 17 mar. 2024.

As descrições do TDAH dispostas no DSM apontam considerações acerca de comportamentos desajustados, como por exemplo, incapacidade de permanecer sentado ou de aguardar sua vez. Nos critérios diagnósticos para tal transtorno encontramos apontamentos como, “remexer-se na cadeira, não parar, agir como se estivesse ligado a um motor” (APA, 2023, p. 69). Essa leitura nos provoca alguns questionamentos, uma reflexão acerca do desenvolvimento da criança. Estas colocações, até que ponto estão ligadas a um transtorno? Será que não estão apenas ligadas a contenção de comportamentos julgados como inadequados em determinado espaço? Baseados em discursos que buscam enquadrar as crianças em um sistema que não autoriza nestes contextos sociais a autenticidade para novas descobertas?

A Teoria Histórico-Cultural, especialmente nas obras de Vigotski, sugere que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a atenção, está intrinsecamente ligado ao contexto social e cultural em que a criança está inserida (Vigotski, 2007). Assim, o que o DSM rotula como comportamentos desajustados pode, na verdade, refletir modos de interrelações e aprendizagem que são esperados em determinados ambientes culturais.

O desenvolvimento da atenção, segundo essa perspectiva, não é apenas uma função biológica, mas um processo que se constrói na relação com o meio social, com a mediação e ferramentas culturais e das relações com outros indivíduos (Luria, 1976). Portanto, considerar tais comportamentos como patológicos, sem levar em conta o contexto histórico e cultural em que a criança vive, pode levar a diagnósticos imprecisos e a uma compreensão limitada do desenvolvimento infantil.

Pensando nisso, refletimos que é justamente no período da idade escolar no qual os sujeitos estão na descoberta do novo, que são observados e apontados estes comportamentos. Não discordamos da necessidade de organização no espaço de sala de aula para a realização das atividades, porém, a rigidez imposta buscando uma padronização de comportamentos esperados, como, o enfileiramento, o enquadramento e a imposição de ficarem calados e sem resquícios de movimentações não devem ser sustentados em um espaço/tempo no qual se propõe, o desenvolvimento dos sujeitos.

Segundo Ferracioli (2018, p. 24),

> Com base nos fundamentos marxistas, na Psicologia Histórico-Cultural e nos estudos sobre a produção social do fracasso escolar como proposta por Patto (1999), a crítica à questão do TDAH, entre outros transtornos, afirma que na verdade não são pessoas individualmente que têm determinados problemas orgânicos que afetam suas capacidades de se concentrar e de autocontrolar suas

> condutas, [...] significa apenas que estas dificuldades derivam de um desenvolvimento apenas inicial de funções psíquicas superiores, que não possibilitaram ainda um esperado autocontrole da conduta e que poderá ocorrer desde que o ensino qualitativo volte a promovê-las na atividade destes sujeitos.

Os critérios diagnósticos, baseados em diretrizes clínicas e biológicas, muitas vezes geram uma avaliação e diagnósticos excessivos ou inadequados, especialmente em contextos nos quais os critérios diagnósticos são aplicados de maneira rígida e inflexível. Levando em consideração, normas culturais em relação ao comportamento da criança, expectativas educacionais e submissões sociais que acabam por influenciar e resultar em diagnósticos de TDAH.

Na sequência vamos apresentar mais um transtorno do neurodesenvolvimento, seguindo a ordem do DSM-V-TR, sendo, o Transtorno Específico da Aprendizagem.

> Um *Transtorno Específico da Aprendizagem*, como o nome implica, é diagnosticado quando há déficits específicos na capacidade do indivíduo de perceber ou processar informações para aprender eficiente ou precisamente questões acadêmicas. Esse transtorno do neurodesenvolvimento manifesta-se, inicialmente, durante os anos de escolaridade formal, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática. O desempenho individual nas habilidades acadêmicas afetadas é bastante abaixo da média para a idade, ou os níveis de desempenho aceitável são atingidos somente com esforço extraordinário. [...]
> O transtorno específico da aprendizagem pode ocorrer em pessoas identificadas como apresentando altas habilidades intelectuais e manifestar-se apenas quando as demandas de aprendizagem ou procedimentos de avaliação (p. ex., testes cronometrados) impõem barreiras que não podem ser superadas pela inteligência inata ou por estratégias compensatórias. Para todas as pessoas, o transtorno específico da aprendizagem pode acarretar prejuízos duradouros em atividades que dependam dessas habilidades, inclusive no desempenho profissional. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023, p. 36).

O diagnóstico de Transtorno Específico da Aprendizagem na perspectiva teórica histórico-cultural levanta uma série de questões e desafios que merecem uma reflexão. Como o destaque à importância do contexto social, cultural e histórico no desenvolvimento humano, enfatiza que as então chamadas “dificuldades de aprendizagem” não podem ser totalmente compreendidas ou tratadas sem considerar esses fatores.

Seguimos nossa discussão trazendo o conceito de aprendizagem, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que conforme Melo (2016, p. 83), o conceito consiste em, [...] um processo de humanização, que permite aos homens o

desenvolvimento de suas aptidões, numa apropriação das obras da cultura historicamente constituídas pela humanidade, por meio das interações sociais estabelecidas.

Nos pressupostos da THC, a aprendizagem se desenvolve por meio da linguagem, atuando como uma ponte entre o indivíduo e o contexto cultural, que de acordo com Oliveira (2002, p. 42), "[...] a principal função da linguagem é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagens". Também há destaque à importância da mediação cultural na aprendizagem. Ainda, segundo a autora “de acordo com Vygotsky, mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (2002, p. 26).

Dessa forma, mediação representa algo que intervém entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Essa mediação é realizada por meio de signos e instrumentos e desempenha um papel fundamental na aprendizagem. O professor, no uso de materiais didáticos, agem como intermediários para a aprendizagem.

Sob essa ótica, a não aprendizagem dos conceitos escolares pode ser vista como resultado de lacunas na mediação cultural proporcionada pelo ambiente educacional. Isso inclui fatores como a forma de ensino, o currículo, a linguagem utilizada na instrução e as práticas pedagógicas adotadas. Portanto, diagnosticar transtorno específico de aprendizagem sem considerar esses aspectos pode resultar em uma compreensão incompleta e inadequada sobre o processo de aprendizagem.

Um dos principais problemas ao diagnosticar uma criança com transtorno específico de aprendizagem, sob a perspectiva do DSM é a tendência a atribuir a não aprendizagem exclusivamente a problemas individuais, ignorando o papel dos contextos sociais e culturais. Essa abordagem tende a diagnosticar, tratando como disfunções neurológicas inerentes ao indivíduo, em vez de considerar como fatores sociais e culturais podem influenciar o processo de aprendizagem.

Seguimos apresentando os Transtornos Motores, de acordo com o DSM-V-TR.

> Os *Transtornos Motores* incluem o *transtorno do desenvolvimento da coordenação*, o *transtorno do movimento estereotipado* e *transtornos de tiques*. O transtorno do desenvolvimento da coordenação é caracterizado por déficits na aquisição e execução de habilidades motoras coordenadas, manifestando-se por meio da efetuação dessas habilidades motoras de forma desastrada, lenta ou imprecisa em um grau que interfira nas atividades do cotidiano. O transtorno do movimento estereotipado é diagnosticado quando um indivíduo apresenta comportamentos motores repetitivos, aparentemente involuntários e sem propósito, como agitar as mãos, balançar o corpo, sacudir a cabeça, morder-se ou machucar-se. Os movimentos interferem com atividades sociais, acadêmicas ou de outras áreas. Se os comportamentos

> causam lesões, isso deve ser especificado como parte da descrição diagnóstica. Os transtornos de tique caracterizam-se pela presença de tiques motores ou vocais, que são movimentos ou vocalizações motores estereotípicos imprevisíveis, rápidos, recorrentes e sem ritmo. Duração, etiologia presumida e apresentação clínica definem o transtorno de tique específico a ser diagnosticado: transtorno de Tourette, transtorno de tique motor ou vocal persistente (crônico), transtorno de tique transitório, outro transtorno de tique especificado e transtorno de tique não especificado. O transtorno de Tourette é diagnosticado quando o indivíduo apresenta múltiplos tiques motores e vocais, presentes por ao menos um ano e que apresentam sintomas que aumentam e diminuem no decorrer do tempo. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023, p. 36-37).

Problematizar o diagnóstico de transtornos motores nos convida a refletir sobre a complexidade dessas condições e sua relação com o contexto social, cultural e histórico. Sabendo que a Teoria Histórico-cultural destaca a importância do meio e das relações sociais no desenvolvimento humano, os diagnósticos de transtornos motores muitas vezes tendem a focar apenas nas características individuais do sujeito, deixando de lado esses aspectos mais amplos.

Um dos principais problemas ao diagnosticar transtornos motores sob a perspectiva do DSM é a tendência a atribuir exclusivamente causas biológicas ou neurológicas para essas condições, ignorando o papel dos fatores ambientais e socioculturais na sua manifestação e expressão. Por exemplo, enquanto os padrões de movimento podem ser avaliados clinicamente, muitas vezes não se considera como as práticas culturais e as expectativas sociais em relação ao corpo e ao movimento podem influenciar a percepção e a interpretação desses padrões.

Além disso, destacamos a importância da prática e da experiência cultural na formação de habilidades motoras. Por meio de atividades, as crianças aprendem a controlar e a coordenar seus movimentos de acordo com as normas e os valores do meio em que está inserida. No entanto, quando essas habilidades motoras não se encaixam nos padrões estabelecidos pela sociedade dominante, podem ser interpretadas como sintomas de um transtorno.

Quanto ao *Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento*, tanto Outro Transtorno do Neurodesenvolvimento Especificado, quanto Transtorno do Neurodesenvolvimento Não Especificado, aplicam-se sintomas característicos de um transtorno do neurodesenvolvimento que causam prejuízos na vida da pessoa, mas não satisfazem todos os critérios diagnósticos para qualquer transtorno na classe diagnóstica dos transtornos do neurodesenvolvimento.

As descrições acimas são importantes para que possamos compreender o que são os transtornos do neurodesenvolvimento, como são observados e quais características devem estar presentes para o diagnóstico. É importante a colocação fidedigna da literatura dos transtornos mentais, a qual tem sua trajetória ao longo das décadas chegando atualmente em sua quinta versão revisada. É a partir destas descrições que faremos a comparação e a análise dos dados que compõem o objeto de estudo. Ao apresentar os transtornos do neurodesenvolvimento a partir do DSM-V-TR, trouxemos problematizações e reflexões acerca dos critérios diagnósticos, a frente, traremos mais contribuições sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

3.3. Uma visão para além da padronização

Nos anos 1970, no Ocidente, houve uma revolução nos estudos sobre deficiência quando pessoas com deficiência confrontaram o modelo médico e apresentaram o modelo social, fundamentado nas mesmas bases da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético. Segundo Diniz (2012), a deficiência, antes centrada no enfoque biomédico, passou a ser descentralizada e introduzida nas discussões sociológicas, nas políticas públicas e nas abordagens multidisciplinares.

Para Vigotski (2022), ao discutir o desenvolvimento de pessoas com deficiência, é importante considerar que, embora possam ocorrer variações, uma barreira orgânica por si só não torna alguém deficiente. A deficiência é profundamente influenciada por determinações sociais, pois o sujeito percebe-se como deficiente apenas em sociedade. A relação do indivíduo com a materialidade e o contexto das relações humanas revela sua singularidade e, em decorrência, a não conformidade de sua posição social. O biológico manifesta-se de forma indireta, uma vez que sua ação sobre o sujeito se dá na reação da sociedade, que muitas vezes age para inferiorizar um grupo social, conduzindo a pessoa com deficiência a reações comportamentais e emocionais consigo mesma e com os outros. Vigotski exemplifica isso com a cegueira em culturas que não a minimizam, onde a ausência de visão física é concebida como uma clarividência espiritual, conferindo um status social favorecido aos indivíduos cegos. Dessa forma, apenas em algumas condições sociais, as singularidades podem ser direcionadas à deficiência.

Fazendo uma reflexão sobre o contexto escolar, imaginemos uma criança que recentemente passou pela transição da educação infantil. Durante esse período, havia maior liberdade para brincar e explorar o ambiente, sem tantas exigências quanto ao modo de ser e agir. Com a passagem para o ensino fundamental, é provável que essa criança não consiga se adaptar imediatamente às novas posturas exigidas, como ficar quieta em sua carteira, não fazer barulhos, não demonstrar inquietação ou agitação – exigências que até então não lhe eram impostas.

Há um processo de adaptação necessário, pois essa criança, ao chegar ao 1º ano do ensino fundamental, traz outras referências e está inserida em um novo contexto. Esse período de adaptação requer tempo, destacando a importância da mediação, sustentada pelo referencial da Teoria Histórico-Cultural, que nos ajuda a compreender que o desenvolvimento não é algo natural, dado biologicamente. Precisamos questionar a realidade dada ao sujeito para proporcionar um trabalho que provoque mudança, aprendizagem e, consequentemente, desenvolvimento.

Muitas vezes, características que destoam dos significados sociais impostos são classificadas como patologias, sem que se considere a possibilidade de um desenvolvimento que equilibre o sentido ou a necessidade de questionar o que foi estabelecido.

Segundo Paoli e Machado (2022, p. 541):

> Os modos de ser e de estar no mundo, identificados como autistas, não surgiram magicamente como desdobramentos das formas de vida moderna das últimas décadas. Cogita-se que transtornos ocultos (como o autismo) sempre estiveram entre nós.

As nomenclaturas descritas nos manuais diagnósticos assumem novas características com o passar dos anos. Como já mencionado, de tempo em tempo, conforme as discussões na área em cada época, surgem novos critérios e patologias, ou ocorre a reformulação das existentes, levando à mudança da nomenclatura. Por exemplo, no caso do Transtorno do Espectro Autista, até o DSM-IV, a nomenclatura utilizada podia variar entre Transtorno Autista, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo Infantil.

A expressão "autismo" foi criada originalmente para referir-se a uma característica do pensamento de indivíduos com esquizofrenia. Alguns teóricos também utilizaram o termo para descrever o desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida. Vigotski

criticou as desconsiderações sobre as relações sociais como fundadoras da constituição humana, argumentando que a constituição do pensamento autístico é possível apenas a partir do processo social, após a apropriação da linguagem e da consciência de si mesmo e do mundo. Assim, o social não é um produto, mas sim a condição de origem (PAOLI e MACHADO, 2022).

O TEA, assim como os demais transtornos do neurodesenvolvimento e as deficiências, tem sua própria história ao longo das décadas. Existem trabalhos dedicados à sistematização dessas transformações e à concepção de cada um, e é importante aprofundar-se nessa história, pois isso contribui para um olhar crítico sobre o que hoje nos é apresentado.

Podemos refletir sobre o TEA aplicando essa análise a outros diagnósticos. A influência do modelo médico da deficiência é evidente nos critérios diagnósticos do DSM-V-TR. De acordo com a APA (2023), o manual descreve déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, o que inclui dificuldades em ajustar o comportamento para se adequar a diferentes contextos sociais, compartilhar brincadeiras imaginativas, fazer amigos ou até mesmo o desinteresse por interações com pares. Essa perspectiva levanta questionamentos sobre a origem da ideia de que exista um desinteresse intrínseco na socialização, uma visão que pode inadvertidamente reforçar preconceitos e justificar o afastamento do convívio social dessas crianças.

Sabemos que as características humanas não são inatas, mas ensinadas e aprendidas na coletividade, nas relações sociais. Por isso, as relações sociais são essenciais para que, por meio da aprendizagem, ocorra o desenvolvimento. Como podemos atribuir a uma criança ainda em fase inicial de desenvolvimento e expressão da linguagem a falta de interesse em socializar?

> Em relação ao autismo, supor desinteresse social pela aparência dos comportamentos de pessoas que, por exemplo, não olham nos olhos, ou fazem movimentos repetitivos, ou apresentam dificuldades em iniciar e manter uma conversa, ou não falam, assim por diante, é tão pouco científico quanto supor interesse daquelas que se comportam de forma oposta. Opiniões que associam características de pessoas autistas ao desinteresse nas relações humanas desconsideram que, mesmo os mínimos aprendizados passam pela relação com o outro e significam, de forma deletéria, à formação da personalidade dos sujeitos autistas (PAOLI E MACHADO, 2022 p. 556-557).

Os diagnósticos são o resultado de avaliações que buscam explicar comportamentos e a não aprendizagem, considerados disfuncionais, deslocados do coletivo, do padrão de “normalidade”. Os signos desempenham um papel constituinte no

comportamento do indivíduo, seja nas funções psicológicas superiores, seja no processo de desenvolvimento, e estão atrelados a sentidos e significados socialmente construídos e estabelecidos. Pensar nisso dificulta o viés de um processo avaliativo que considere apenas a parte biológica da criança.

Com base nisso, no próximo capítulo, traremos à discussão o campo de pesquisa, a sistematização dos dados e a análise dos laudos, com o intuito de relacionar as queixas escolares com os diagnósticos dos transtornos do neurodesenvolvimento.

CAPÍTULO 4
UM MUNDO, UM CAMINHO, UMA PERSPECTIVA

Se quem fui é enigma, e quem serei visão,
Quem sou ao menos sinta isto no coração.

(Fernando Pessoa)

Até aqui, exploramos os caminhos trilhados pela queixa escolar, sua conceituação e presença na educação ao longo dos anos, além de toda a dinâmica envolvida nesse tema, que, embora não seja recente, apresenta-se de formas distintas ao longo do tempo. Também abordamos os transtornos do neurodesenvolvimento e a perspectiva sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem segundo a Teoria Histórico-Cultural.

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos prontuários escolares, escolhidos para investigar as queixas escolares encaminhadas por meio das Fichas de Encaminhamento e os diagnósticos atribuídos a cada caso. A análise consiste em observar e relacionar quais queixas escolares resultaram em diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento.

Para a análise e sistematização dos dados, utilizamos uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Essa abordagem permite descrever os fenômenos presentes em nossa realidade de forma contextualizada, além de possibilitar uma análise rica em elementos dos dados coletados.

Também apresentaremos a sistematização dos dados coletados em cada escola. Esses dados incluem o número total de laudos diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento emitidos por escola no período de janeiro de 2019 a julho de 2023, referentes às crianças do ensino fundamental I. Além do total de diagnósticos, também será apresentado o número total de cada tipo de transtorno do neurodesenvolvimento em cada escola durante os respectivos anos.

Assim, a análise seguirá com os dados encontrados nos prontuários dos casos selecionados, as principais queixas escolares relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos encaminhados, as intervenções realizadas em cada caso e os resultados obtidos. A partir da apresentação desses dados, faremos a relação entre as queixas escolares e os diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento.

Como apresentado anteriormente, nosso campo de pesquisa inclui dez escolas municipais, das quais selecionamos cinco para a análise dos prontuários. O critério utilizado para a escolha das escolas foi o maior volume de diagnósticos presentes na instituição. As escolas selecionadas foram: Escola Municipal Prefeito Paulino Stédile EIEF, Escola Municipal Sete de Setembro EIEF, Escola Municipal São Cristóvão EIEF, Escola Municipal Tiradentes EIEF e Escola Rural Municipal Maria da Luz EIEF. Foi escolhido um prontuário para cada tipo de diagnóstico presente nas instituições durante o recorte temporal de cinco anos.

4.1. O Cenário Atual do Campo de Pesquisa

O local escolhido para a pesquisa, conforme mencionado no início deste trabalho, foi a Secretaria Municipal de Educação de Coronel Vivida. De acordo com o Art. 7º da Lei nº 2.989/2020, que dispõe sobre a Estrutura Administrativa e o Quadro de Cargos em Comissão e Funções de Confiança do Poder Executivo do Município de Coronel Vivida:

> A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, com atuação no setor educacional e social, tem como finalidade a execução, orientação, supervisão e controle das ações do Poder Executivo na área de ensino; a elaboração das políticas, planos, programas, projetos e convênios na área de educação, cultura e esporte em articulação com os órgãos federais e estaduais afins; a instalação, a manutenção, a orientação técnico-pedagógica e a administração das unidades de ensino da rede municipal; a promoção de ações voltadas à proteção e preservação do patrimônio cultural; o apoio e incentivo à valorização e à difusão de manifestações culturais; a promoção da proteção e conservação do patrimônio cultural; a elaboração de projetos e desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade dos serviços de apoio e desenvolvimento da cultura e de esportes oferecidos pelo Município; o desenvolvimento de programas e incentivos à prática esportiva.

O município de Coronel Vivida está localizado no sudoeste do Paraná e sua economia é predominantemente agrícola. Segundo o último censo do IBGE[21] (2022), a população é de 23.331 habitantes. O município possui um total de 10 escolas municipais, das quais 3 estão localizadas na zona rural (Vista Alegre, Abundância e Santa Lúcia) e 7 na área urbana, distribuídas entre o centro e os bairros, além de 5 Centros Municipais de Educação Infantil.

[21] https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/coronel-vivida/panorama

Para atender à demanda educacional, a rede municipal contou, no ano letivo de 2023, com 199 professores efetivos e 14 professores temporários contratados por meio de processo seletivo.

As formações para os profissionais de educação ocorrem frequentemente durante a semana pedagógica, antes do início do ano letivo e na semana anterior à volta às aulas no período de férias de julho. A Secretaria Municipal de Educação de Coronel Vivida também promove formação continuada, oferecendo capacitação contínua e profissionalização das equipes ao longo do ano, com o objetivo de atualizar e ampliar seus saberes e alinhar as práticas pedagógicas com as novidades e melhorias para a educação.

Apesar de a formação continuada ser uma prática presente na rede municipal, não há registros sistematizados das temáticas abordadas ao longo dos anos, uma vez que a Secretaria ainda não possui um sistema informatizado para inserir esses dados. As informações disponíveis são mantidas em arquivos pessoais da gestão responsável pelos planejamentos. No entanto, para nosso trabalho, obtivemos a contribuição da coordenadora pedagógica do ensino fundamental, que forneceu o planejamento e a sistematização das formações realizadas em 2023.

Essa busca e apresentação são pertinentes, pois nos permitem identificar as perspectivas educacionais e as temáticas consideradas importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Para esta análise, utilizaremos as informações dos anos de 2023 e 2024.

Durante a semana pedagógica de 2023, as formações abordaram os seguintes temas:

- Neurociência e aprendizagem;
- Ações pedagógicas no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem;
- O desenvolvimento do raciocínio lógico na criança;
- As habilidades cognitivas no ensino da matemática e projeto Educa Juntos;
- As diferentes ideias das operações básicas no ensino de matemática e projeto Educa Juntos.

Também no decorrer do ano de 2023, também ocorreram formações sobre:

- Implantação do Plano de Ação “Alfabetização em Foco” como estratégia de recomposição das aprendizagens dos alunos do 3º ao 5º ano das escolas municipais;
- Alfabetização na perspectiva do letramento;
- Inclusão: Desafios e Percepções;
- Consolidação do processo de leitura e escrita;
- Brincadeiras que potencializam o desenvolvimento infantil;
- Gestão das emoções: hábitos, vivências e atitudes;
- O papel da educação infantil no processo de alfabetização.

Para o ano de 2024, na semana pedagógica de janeiro, as formações abordaram as seguintes temáticas:

- Transtornos do neurodesenvolvimento;
- O desenvolvimento nos primeiros anos da criança;
- As relações socioemocionais no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Observamos que houve formações relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, como a alfabetização, o desenvolvimento infantil, os processos de leitura e escrita, entre outros temas escolares. No entanto, não sabemos quais perspectivas teóricas fundamentam essas formações, uma vez que os mediadores das formações são profissionais externos à rede municipal, ligados à empresa[22] contratada para fornecer os materiais educacionais.

Para compreender as perspectivas teóricas dessas formações, seria necessário expandir nossa pesquisa para além do campo e cenário atuais, o que não é o foco deste trabalho.

A pesquisa foi conduzida por meio da análise dos prontuários de crianças diagnosticadas com transtornos do neurodesenvolvimento, abrangendo o período de janeiro de 2019 a julho de 2023, e contemplando alunos matriculados do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I. Os dados posteriores a julho de 2023 não foram considerados, uma vez que a coleta e a sistematização ocorreram nesse mês.

Os dados foram extraídos do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), descrito pela Secretaria da Educação - Núcleos Regionais de Educação como um sistema

[22] Atualmente há uma empresa contratada por meio de processo licitatório a qual fornece material didático as instituições escolares, bem como, formações a rede municipal de educação.

de informações projetado para a coleta, tratamento e disseminação de dados voltados para o planejamento e a gestão do processo educacional. O sistema é composto por um módulo no qual cada escola da rede realiza o cadastro de alunos, turmas, avaliações, movimentações e outras informações necessárias, denominado Sistema Escola. Além disso, o SERE possui uma base gerencial que armazena, trata e distribui essas informações de acordo com a demanda, abrangendo os níveis estadual, federal e municipal[23].Dentro do SERE, há um campo específico para a inserção de cópias dos diagnósticos das crianças. Atualmente, este é o único sistema que a Secretaria Municipal de Educação utiliza para o registro dos alunos com diagnósticos. Não há um sistema interno para registrar o número de encaminhamentos para avaliação, e o fluxo de encaminhamentos ocorre de maneira física, sem sistematização de quantidade. Portanto, não foi possível mensurar a quantidade de encaminhamentos realizados nos anos contemplados na pesquisa.

As crianças que estão em processo de avaliação psicológica têm um prontuário, no qual são armazenados os documentos que compõem o processo avaliativo, como a ficha de encaminhamento da escola, encaminhamentos e solicitações médicas, anamnese, anotações diversas, resultados dos instrumentos aplicados, e, finalmente, o relatório e o laudo diagnóstico. Se a criança não obtiver nenhum diagnóstico, o prontuário é arquivado; caso contrário, é direcionado para uma pasta específica, geralmente relacionada à Sala de Recursos Multifuncionais.

Segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (2010, p. 06):

> As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

[23] **SECRETARIA DA EDUCAÇÃO NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO. Registro Escolar. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=761#:~:text=o%20sistema%20estadual%20de%20registro,e%20ger%c3%aancia%20do%20processo%20educacional. Acesso em 27 nov. 2023.**

As avaliações psicopedagógicas são realizadas por uma equipe multidisciplinar composta atualmente por 2 (duas) psicólogas, 1 (uma) fonoaudióloga e 2 (duas) coordenadoras pedagógicas.

Para compreender como ocorre o fluxo de encaminhamentos e avaliações, é importante descrever a atuação do psicólogo avaliador. O Conselho Federal de Psicologia, por meio da Resolução nº 31, de 15 de dezembro de 2022, estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica:

> A Avaliação Psicológica é um processo estruturado de investigação de fenômenos psicológicos, composto de métodos, técnicas e instrumentos, com o objetivo de prover informações à tomada de decisão, no âmbito individual, grupal ou institucional, com base em demandas, condições e finalidades específicas.

O fluxo de encaminhamento segue um modelo padrão, denominado Ficha de Referência Psicologia – Ensino Fundamental 2023 (Apêndice A), instituído pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A ficha contém perguntas descritivas para que os professores elaborem e registrem a queixa escolar, com um campo para as observações da pedagoga responsável pela escola. Após o preenchimento, a ficha é encaminhada à psicóloga, que a insere em uma lista de espera física (de acordo com a demanda de trabalho). A partir daí, inicia-se o processo avaliativo, que consiste na análise da queixa escolar, entrevista inicial com a família, planejamento e organização dos instrumentos de avaliação, atendimentos individuais com a criança, observação em sala de aula, aplicação de testes psicológicos e, finalmente, a elaboração do relatório e do laudo diagnóstico.

Os testes psicológicos utilizados na avaliação podem incluir instrumentos que avaliam níveis atencionais, desenvolvimento cognitivo, percepção visual, memória imediata, motivação intrínseca e extrínseca, entre outros. Além disso, são utilizadas escalas de avaliação comportamental, respondidas pela família e escola, e recursos auxiliares, como jogos.

O processo de elaboração de testes psicológicos é rigoroso e envolve várias etapas para garantir a validade, confiabilidade e utilidade dos instrumentos de avaliação. Segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP) – Resolução nº 9, de 25 de abril de 2018:

> Art. 4º - Um teste psicológico tem por objetivo identificar, descrever, qualificar

> e mensurar características psicológicas, por meio de procedimentos sistemáticos de observação e descrição do comportamento humano, nas suas diversas formas de expressão, acordados pela comunidade científica.

Ainda de acordo com o CFP, "Art. 6º – Os testes psicológicos, para serem reconhecidos para uso profissional de psicólogas e psicólogos, devem possuir consistência técnico-científica e atender aos requisitos mínimos obrigatórios."

A avaliação psicológica é um instrumento de trabalho privativo do psicólogo, que possui formação específica para a aplicação dos testes psicológicos e a realização da avaliação. O psicólogo tem a prerrogativa de decidir quais métodos, técnicas e instrumentos utilizar, desde que fundamentados na literatura científica psicológica e nas normas vigentes do Conselho Federal de Psicologia CFP (2022). Portanto, não há um roteiro único ou modelo padrão de testes a serem aplicados para todos os sujeitos.

Após compreendermos o que são os testes e como são construídos e validados é importante fazermos uma análise crítica.

Souza (1996) nos convida a refletir sobre a formação do psicólogo em relação às práticas adotadas na maioria dos cursos no Brasil no final dos anos 1960 e durante a década de 1970. Nesse período, durante o Regime Militar, a Psicologia foi vista como uma aliada na propagação de uma ideologia enviesada de adaptação do indivíduo à sociedade.

Da mesma maneira, Patto (1992) contribui sobre essas questões ao discutir a psicometria. Segundo ela, esse método ganhou destaque e foi considerado um campo mais avançado da Psicologia. Até o início do século XX, a Psicologia Diferencial sustentava a ideia de superioridade entre as raças, especialmente da branca sobre a não-branca, o que influenciou a percepção sobre o que poderia ser aprendido e estimulou um aprimoramento dos instrumentos de mensuração da inteligência. Com o progresso nesse sentido, em pouco tempo os testes de personalidade também ganharam relevância, identificando quem seriam os "normais" e quem seriam os "desajustados".

Ainda de acordo com Patto (1992), partindo dessa classificação entre "normais" e "desajustados", a autora destaca que muitas escolas também adotam esse discurso. Além disso, ao longo do tempo, prevalece uma concepção de indivíduo que deve se ajustar, aqueles que não se encaixam nesse padrão são frequentemente rotulados como anormais, incompetentes, preguiçosos, lentos, inquietos, entre outros adjetivos pejorativos, o que os torna vistos como inadequados para o processo de aprendizagem escolar. A partir dessa perspectiva, são considerados justificáveis e até mesmo necessários os serviços

especializados para esses indivíduos percebidos como desajustados, como por exemplo, a avaliação com testes psicológicos.

Os testes psicológicos são ferramentas muito usadas para avaliar como as crianças estão se desenvolvendo em termos de cognição, comportamento e emoção, como já vimos no primeiro capítulo. No entanto, quando analisamos o processo de avaliação realizado com esses testes, a partir da perspectiva histórico-cultural, questionamos se conseguem compreender a dimensão dialética e social do desenvolvimento da criança.

Beatón (2001), ao analisar os testes levanta uma questão essencial: será que esses testes são realmente universais e neutros? Ele argumenta que, na verdade, eles refletem muito mais o contexto cultural de quem os criou do que a realidade de quem os faz. Isso é um grande problema, especialmente em sociedades culturalmente diversas, como o Brasil. Quando aplicamos esses testes de forma generalizada, corremos o risco de interpretar mal as habilidades das crianças, porque estamos usando uma régua que talvez não se ajuste à sua realidade cultural.

Outro ponto importante que o autor destaca é que o desenvolvimento das crianças não acontece isolado do seu meio social. No entanto, muitos testes psicológicos fazem exatamente isso: isolam a criança de seu contexto durante a avaliação. Isso pode resultar em uma visão incompleta ou até distorcida de como essa criança realmente está se desenvolvendo. Ele ainda sugere, que para uma avaliação psicológica seja justa e eficaz, ela deve considerar o meio social e cultural em que a criança vive. Só assim podemos entender melhor suas reais necessidades.

Além disso, os testes psicológicos muitas vezes dão uma ideia estática do desenvolvimento da criança, focando apenas no que ela consegue ou não fazer naquele momento, sem considerar todo o potencial que ela poderia alcançar com a mediação. Essa visão limitada pode levar a rótulos e prejudicar o futuro educacional e pessoal das crianças.

Portanto, ao olhar criticamente para os testes psicológicos com base nas ideias do autor, fica claro que precisamos repensar a forma como essas avaliações são feitas, especialmente na educação. Incorporar uma perspectiva mais contextualizada e aberta ao potencial de desenvolvimento pode nos ajudar a entender melhor esse processo.

Retomamos a discussão sobre o fluxo de encaminhamento com as queixas escolares, quando há suspeita de transtorno do neurodesenvolvimento é realizado encaminhamento ao médico neurologista, para que também inicie investigação.

Destacamos que nem todos os diagnósticos iniciam por meio do processo

avaliativo interno da escola, há aqueles casos em que a família, por suspeitas próprias, inicia o processo de investigação, indo aos profissionais de saúde da rede pública ou privada espontaneamente e trazendo à escola os diagnósticos. Nestes casos, há aqueles em que alguns médicos solicitam parecer escolar e avaliação psicológica. Porém, há outros profissionais que utilizam de seus instrumentos de profissão para diagnosticar sem solicitar parecer da escola ou avaliação psicológica.

Há, ainda, casos em que a avaliação psicológica é realizada por profissionais da rede privada, sem passar pela equipe de psicólogas da SEMED. Em todos os casos a escola recebe os diagnósticos e realiza as adaptações e encaminhamentos necessários que podem ir desde a inserção da criança para atendimento especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, professor de apoio até a adaptação curricular.

Finalizamos a apresentação sobre o fluxo de encaminhamentos das queixas escolares da SEMED e seguimos com os dados quantitativos, do número de laudos diagnósticos por escola em cada ano contemplado na pesquisa, bem como, tabelas com o número total por ano do tipo de transtorno do neurodesenvolvimento presente em cada escola:

ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO PAULINO STÉDILE EIEF

Tabela 1 - Total de alunos matriculados de 1º a 5º ano e Classe Especial

Ano	Total de alunos matriculados	Número de alunos com diagnóstico	Percentual de alunos com diagnóstico	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Classe Especial	Número de alunos com diagnósticos que se repetem[24]
2019	273	22	8,05%	4	1	1	3	3	10	0
2020	258	18	6,97%	0	3	0	1	2	12	15
2021	266	22	8,64%	4	2	2	0	2	12	15
2022	290	23	7,93%	3	3	1	3	3	10	15
2023	293	13	4,43%	0	2	3	2	6	0	12

Sistematização: a autora**Tabela 2** - Total de tipos de transtornos do neurodesenvolvimento de 1º a 5º ano

Ano	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Específico da Aprendizagem	Transtornos do Desenvolvimento Intelectual	Transtornos da Comunicação	Transtornos Motores	Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento
2019	7	0	2	13	0	0	0
2020	4	2	2	10	0	0	0
2021	6	4	4	9	0	0	0
2022	6	3	5	10	0	0	0
2023	5	3	2	4	0	0	0

Sistematização: a autora

Obs. O número de diagnósticos pode aumentar a somatória total, pois há casos em que existe comorbidade, que é quando há 2 ou mais diagnósticos em um único sujeito.

[24] Laudos diagnósticos que se repetem de um ano para outro, por exemplo no ano de 2020 temos um total de 18 crianças com diagnósticos conforme indicado, mas destas 18 crianças, 15 delas são as mesmas do ano de 2019, dessa maneira houve um aumento de apenas 3 novos laudos. E assim seguem as informações, é importante fazer essa análise observando a coluna “Número de alunos com diagnósticos” e a coluna “Número de alunos com diagnósticos que se repetem” para que possamos perceber os novos laudos acrescidos.

ESCOLA MUNICIPAL JUVENTINO RUFATTO EIEF

Tabela 3 - Total de alunos matriculados de 1º a 5º ano.

Ano	Total de alunos matriculados	Número de alunos com diagnóstico	Percentual de alunos com diagnóstico	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Número de alunos com diagnósticos que se repetem[25]
2019	109	4	3,66%	1	0	1	0	2	0
2020	111	3	2,70%	1	1	0	1	0	2
2021	108	6	5,55%	1	1	2	1	1	3
2022	108	5	4,62%	0	1	2	1	1	5
2023	110	7	6,36%	2	0	1	3	2	4

Sistematização: a autora

Tabela 4 - Total de tipos de transtornos do neurodesenvolvimento de 1º a 5º ano

Ano	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Específico da Aprendizagem	Transtornos do Desenvolvimento Intelectual	Transtornos da Comunicação	Transtornos Motores	Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento
2019	0	0	4	0	0	0	0
2020	0	0	3	0	0	0	0
2021	0	1	5	0	0	0	0
2022	0	1	4	0	0	0	0
2023	0	2	4	2	0	0	0

Sistematização: a autora

Obs. O número de diagnósticos pode aumentar a somatória total pois há casos em que existe comorbidade, que é quando há 2 ou mais diagnósticos em um único sujeito.

[25] Laudos diagnósticos que se repetem de um ano para outro, por exemplo no ano de 2020 temos um total de 3 crianças com diagnósticos conforme indicado, mas destas 3 crianças, 2 delas são as mesmas do ano de 2019, dessa maneira houve um aumento de apenas 1 novo laudo. E assim seguem as informações, é importante fazer essa análise observando a coluna “Número de alunos com diagnósticos” e a coluna “Número de alunos com diagnósticos que se repetem” para que possamos perceber os novos laudos acrescidos.

ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE KENNEDY EIEF

Tabela 5 - Total de alunos matriculados de 1º a 5º ano.

Ano	Total de alunos matriculados	Número de alunos com diagnóstico	Percentual de alunos com diagnóstico	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Número de alunos com diagnósticos que se repetem[26]
2019	153	9	5,88%	2	1	0	3	3	0
2020	173	11	6,35%	4	3	1	1	2	5
2021	142	11	7,74%	1	4	3	1	2	6
2022	148	6	4,05%	1	1	1	3	0	4
2023	163	6	3,68%	0	1	1	1	3	6

Sistematização: a autora

Tabela 6 - Total de tipos de transtornos do neurodesenvolvimento de 1º a 5º ano

Ano	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Específico da Aprendizagem	Transtornos do Desenvolvimento Intelectual	Transtornos da Comunicação	Transtornos Motores	Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento
2019	0	0	5	4	0	0	0
2020	2	0	8	1	0	0	0
2021	4	0	8	0	0	0	0
2022	2	1	3	0	0	0	0
2023	2	1	3	0	0	0	0

Sistematização: a autora

Obs. O número de diagnósticos pode aumentar a somatória total pois há casos em que existe comorbidade, que é quando há 2 ou mais diagnósticos em um único sujeito.

[26] Laudos diagnósticos que se repetem de um ano para outro, por exemplo no ano de 2020 temos um total de 11 crianças com diagnósticos conforme indicado, mas destas 11 crianças, 5 delas são as mesmas do ano de 2019, dessa maneira houve um aumento de 6 novos laudos. E assim seguem as informações, é importante fazer essa análise observando a coluna "Número de alunos com diagnósticos" e a coluna "Número de alunos com diagnósticos que se repetem" para que possamos perceber os novos laudos acrescidos.

ESCOLA RURAL MUNICIPAL VISTA ALEGRE EIEF

Tabela 7 - Total de alunos matriculados de 1º a 5º ano.

Ano	Total de alunos matriculados	Número de alunos com diagnóstico	Percentual de alunos com diagnóstico	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Número de alunos com diagnósticos que se repete[27]
2019	64	1	1,56%	0	0	1	0	0	0
2020	71	4	5,63%	1	0	1	1	1	1
2021	62	1	1,61%	1	0	0	0	0	0
2022	66	2	3,03%	0	0	0	0	2	0
2023	73	1	1,36%	0	0	0	0	0	0

Sistematização: a autora

Tabela 8 - Total de tipos de transtornos do neurodesenvolvimento de 1º a 5º ano

Ano	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Específico da Aprendizagem	Transtornos do Desenvolvimento Intelectual	Transtornos da Comunicação	Transtornos Motores	Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento
2019	0	0	1	0	0	0	0
2020	0	0	2	2	0	0	0
2021	0	0	1	0	0	0	0
2022	0	0	1	1	0	0	0
2023	0	1	0	0	0	0	0

Sistematização: a autora

Obs. O número de diagnósticos pode aumentar a somatória total pois há casos em que existe comorbidade, que é quando há 2 ou mais diagnósticos em um único sujeito.

[27] Laudos diagnósticos que se repetem de um ano para outro, por exemplo no ano de 2020 temos um total de 4 crianças com diagnósticos conforme indicado, mas destas 4 crianças, 1 delas são as mesmas do ano de 2019, dessa maneira houve um aumento de 3 novos laudos. E assim seguem as informações, é importante fazer essa análise observando a coluna "Número de alunos com diagnósticos" e a coluna "Número de alunos com diagnósticos que se repetem" para que possamos perceber os novos laudos acrescidos.

ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR ULISSES GUIMARÃES EIEF

Tabela 9 - Total de alunos matriculados de 1º a 5º ano.

Ano	Total de alunos matriculados	Número de alunos com diagnóstico	Percentual de alunos com diagnóstico	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Número de alunos com diagnósticos que se repetem[28]
2019	99	4	4,04%	0	0	3	1	0	0
2020	108	7	6,40%	3	0	1	2	1	3
2021	119	6	5,04%	2	2	0	0	2	5
2022	129	5	3,87%	0	3	1	0	1	4
2023	138	4	2,89%	0	0	0	4	0	4

Sistematização: a autora

Tabela 10 - Total de tipos de transtornos do neurodesenvolvimento de 1º a 5º ano

Ano	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Específico da Aprendizagem	Transtornos do Desenvolvimento Intelectual	Transtornos da Comunicação	Transtornos Motores	Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento
2019	0	1	2	1	0	0	0
2020	1	0	5	2	0	0	0
2021	1	0	4	2	0	0	0
2022	1	0	4	1	0	0	0
2023	1	0	3	1	0	0	0

Sistematização: a autora

Obs. O número de diagnósticos pode aumentar a somatória total pois há casos em que existe comorbidade, que é quando há 2 ou mais diagnósticos em um único sujeito.

[28] Laudos diagnósticos que se repetem de um ano para outro, por exemplo no ano de 2020 temos um total de 7 crianças com diagnósticos conforme indicado, mas destas 7 crianças, 3 delas são as mesmas do ano de 2019, dessa maneira houve um aumento de 4 novos laudos. E assim seguem as informações, é importante fazer essa análise observando a coluna "Número de alunos com diagnósticos" e a coluna "Número de alunos com diagnósticos que se repetem" para que possamos perceber os novos laudos acrescidos.

ESCOLA RURAL MUNICIPAL SANTA LÚCIA EIEF

Tabela 11 - Total de alunos matriculados de 1º a 5º ano.

Ano	Total de alunos matriculados	Número de alunos com diagnóstico	Percentual de alunos com diagnóstico	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Número de alunos com diagnósticos que se repetem[29]
2019	37	3	8,10%	2	0	0	0	1	0
2020	38	1	2,63%	1	0	0	0	0	1
2021	43	0	0%	0	0	0	0	0	0
2022	54	3	5,55%	3	0	0	0	0	0
2023	60	3	5%	0	2	0	0	1	2

Sistematização: a autora

Tabela 12 - Total de tipos de transtornos do neurodesenvolvimento de 1º a 5º ano

Ano	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Específico da Aprendizagem	Transtornos do Desenvolvimento Intelectual	Transtornos da Comunicação	Transtornos Motores	Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento
2019	1	1	1	0	0	0	0
2020	1	0	0	0	0	0	0
2021	0	0	0	0	0	0	0
2022	2	2	0	0	0	0	0
2023	1	3	0	1	0	0	0

Sistematização: a autora

Obs. O número de diagnósticos pode aumentar a somatória total pois há casos em que existe comorbidade, que é quando há 2 ou mais diagnósticos em um único sujeito.

[29] Laudos diagnósticos que se repetem de um ano para outro, por exemplo no ano de 2020 temos um total de 1 criança com diagnósticos conforme indicado, e desta 1 criança, é a mesma do ano de 2019. E assim seguem as informações, é importante fazer essa análise observando a coluna “Número de alunos com diagnósticos” e a coluna “Número de alunos com diagnósticos que se repetem” para que possamos perceber os novos laudos acrescidos.

ESCOLA RURAL MUNICIPAL MARIA DA LUZ EIEF

Tabela 13 - Total de alunos matriculados de 1º a 5º ano.

Ano	Total de alunos matriculados	Número de alunos com diagnóstico	Percentual de alunos com diagnóstico	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Número de alunos com diagnósticos que se repetem[30]
2019	54	9	16,66%	5	1	3	0	0	0
2020	53	9	16,98%	2	4	1	2	0	8
2021	65	8	12,30%	1	2	3	1	1	8
2022	69	7	10,14%	1	1	1	3	1	7
2023	70	7	10%	0	1	0	2	4	5

Sistematização: a autora

Tabela 14 - Total de tipos de transtornos do neurodesenvolvimento de 1º a 5º ano

Ano	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Específico da Aprendizagem	Transtornos do Desenvolvimento Intelectual	Transtornos da Comunicação	Transtornos Motores	Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento
2019	1	0	8	1	0	0	0
2020	1	0	9	0	0	0	0
2021	0	0	8	0	0	0	0
2022	0	0	7	0	0	0	0
2023	0	0	7	0	0	0	0

Sistematização: a autora

Obs. O número de diagnósticos pode aumentar a somatória total pois há casos em que existe comorbidade, que é quando há 2 ou mais diagnósticos em um único sujei

[30] Laudos diagnósticos que se repetem de um ano para outro, por exemplo no ano de 2020 temos um total de 9 crianças com diagnósticos conforme indicado, mas destas 9 crianças, 8 delas são as mesmas do ano de 2019, dessa maneira houve um aumento de apenas 1 novo laudo. E assim seguem as informações, é importante fazer essa análise observando a coluna “Número de alunos com diagnósticos” e a coluna “Número de alunos com diagnósticos que se repetem” para que possamos perceber os novos laudos acrescidos.

ESCOLA MUNICIPAL SÃO CRISTÓVÃO EIEF

Tabela 15 - Total de alunos matriculados de 1º a 5º ano.

Ano	Total de alunos matriculados	Número de alunos com diagnóstico	Percentual de alunos com diagnóstico	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Número de alunos com diagnósticos que se repetem[31]
2019	98	4	4,08%	1	2	0	1	0	0
2020	107	9	8,41%	3	1	5	0	2	3
2021	107	8	7,47%	0	2	2	6	0	7
2022	112	12	10,7%	2	0	3	2	6	9
2023	123	6	4,87%	0	3	0	1	3	4

Sistematização: a autora

Tabela 16 - Total de tipos de transtornos do neurodesenvolvimento de 1º a 5º ano

Ano	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Específico da Aprendizagem	Transtornos do Desenvolvimento Intelectual	Transtornos da Comunicação	Transtornos Motores	Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento
2019	0	0	4	0	0	0	0
2020	0	0	8	1	0	0	0
2021	0	0	8	0	0	0	0
2022	3	0	9	1	0	0	0
2023	2	0	3	1	0	0	0

Sistematização: a autora

Obs. O número de diagnósticos pode aumentar a somatória total pois há casos em que existe comorbidade, que é quando há 2 ou mais diagnósticos em um único sujeito.

[31] Laudos diagnósticos que se repetem de um ano para outro, por exemplo no ano de 2020 temos um total de 9 crianças com diagnósticos conforme indicado, mas destas 9 crianças, 3 delas são as mesmas do ano de 2019, dessa maneira houve um aumento de 6 novos laudos. E assim seguem as informações, é importante fazer essa análise observando a coluna “Número de alunos com diagnósticos” e a coluna “Número de alunos com diagnósticos que se repetem” para que possamos perceber os novos laudos acrescidos.

ESCOLA MUNICIPAL SETE DE SETEMBRO EIEF

Tabela 17 - Total de alunos matriculados de 1º a 5º ano.

Ano	Total de alunos matriculados	Número de alunos com diagnóstico	Percentual de alunos com diagnóstico	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Número de alunos com diagnósticos que se repetem[32]
2019	215	8	3,72%	2	2	1	1	3	0
2020	228	9	3,94%	2	4	1	1	1	5
2021	225	10	4,44%	0	3	5	1	1	7
2022	231	10	4,32%	1	2	3	3	1	9
2023	214	9	4,20%	0	1	3	3	2	7

Sistematização: a autora

Tabela 18 - Total de tipos de transtornos do neurodesenvolvimento de 1º a 5º ano

Ano	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Específico da Aprendizagem	Transtornos do Desenvolvimento Intelectual	Transtornos da Comunicação	Transtornos Motores	Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento
2019	5	0	4	2	0	0	0
2020	5	0	6	0	0	0	0
2021	6	1	4	1	0	0	0
2022	5	1	5	1	0	0	0
2023	3	1	5	1	0	0	0

Sistematização: a autora

Obs. O número de diagnósticos pode aumentar a somatória total pois há casos em que existe comorbidade, que é quando há 2 ou mais diagnósticos em um único sujeito.

[32] Laudos diagnósticos que se repetem de um ano para outro, por exemplo no ano de 2020 temos um total de 9 crianças com diagnósticos conforme indicado, mas destas 9 crianças, 5 delas são as mesmas do ano de 2019, dessa maneira houve um aumento de 4 novos laudos. E assim seguem as informações, é importante fazer essa análise observando a coluna “Número de alunos com diagnósticos” e a coluna “Número de alunos com diagnósticos que se repetem” para que possamos perceber os novos laudos acrescidos.

ESCOLA MUNICIPAL TIRADENTES EIEF

Tabela 19 - Total de alunos matriculados de 1º a 5º ano.

Ano	Total de alunos matriculados	Número de alunos com diagnóstico	Percentual de alunos com diagnóstico	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Número de alunos com diagnósticos que se repetem[33]
2019	167	12	7,18%	3	2	5	0	2	0
2020	163	8	4,90%	3	1	3	1	0	6
2021	172	11	6,39%	2	4	1	3	1	7
2022	180	12	6,66%	4	2	3	1	2	8
2023	197	11	5,58%	1	2	4	3	1	7

Sistematização: a autora

Tabela 20 - Total de tipos de transtornos do neurodesenvolvimento de 1º a 5º ano

Ano	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Específico da Aprendizagem	Transtornos do Desenvolvimento Intelectual	Transtornos da Comunicação	Transtornos Motores	Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento
2019	1	2	8	2	0	0	0
2020	1	2	4	2	0	0	0
2021	2	1	4	4	0	0	1 (Atraso Global)
2022	3	1	3	5	0	0	1 (Atraso Global)
2023	4	0	4	4	0	0	0

Sistematização: a autora

Obs. O número de diagnósticos pode aumentar a somatória total pois há casos em que existe comorbidade, que é quando há 2 ou mais diagnósticos em um único sujeitos.

[33] Laudos diagnósticos que se repetem de um ano para outro, por exemplo no ano de 2020 temos um total de 8 crianças com diagnósticos conforme indicado, mas destas 8 crianças, 6 delas são as mesmas do ano de 2019, dessa maneira houve um aumento de apenas 2 novos laudos. E assim seguem as informações, é importante fazer essa análise observando a coluna "Número de alunos com diagnósticos" e a coluna "Número de alunos com diagnósticos que se repetem" para que possamos perceber os novos laudos acrescidos.

Podemos observar, a partir dos dados apresentados nas tabelas, que ao longo dos anos houve variações no número de diagnósticos realizados. Por exemplo, na Tabela 1, em 2022, havia um total de 23 crianças com diagnóstico, enquanto em 2023 esse número caiu para 13. Essa diminuição pode ser explicada pelo fechamento da Classe Especial em 2022, o que levou ao retorno das crianças para as salas de aula regulares, embora algumas delas não tenham permanecido matriculadas na mesma escola.

Das 10 crianças que estavam na Classe Especial, 1 foi transferida para a Escola Rural Santa Lúcia (5º ano), 2 para a Escola Tiradentes (3º e 5º anos), 2 para a Escola São Cristóvão (2º e 5º anos), 1 para a Escola Juventino Rufatto (5º ano), 1 para a Escola Sete de Setembro (5º ano), e 3 permaneceram na Escola Paulino Stédile (1 no 4º ano e 2 no 5º ano).

Segundo a Instrução Nº 03/2004 da Secretaria de Estado da Educação (2004, p. 01)[34]:

> Classe Especial é uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequados, onde o professor especializado na área da deficiência mental utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/ etapas iniciais do Ensino Fundamental [...]. A ação pedagógica da Classe Especial visa o acesso ao currículo da base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, promovendo avaliação pedagógica contínua para a tomada de decisão quanto ao seu ingresso ou reingresso no Ensino Regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, busca uma educação para todos, valorizando e reconhecendo as diferenças humanas e a diversidade. O Ministério da Educação (c2018)[35] orienta a organização dos sistemas educacionais inclusivos, superando a organização de sistemas paralelos de educação especial e investindo na articulação entre a educação regular e a educação especial. Dessa forma, assegura o acesso à escolarização em sala de aula do ensino regular e ao atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, de forma complementar, às crianças com deficiência.

Os laudos diagnósticos tendem a se repetir de um ano para o outro, e as variações

---

[34] SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO INSTRUÇÃO Nº 03/04. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao032004deside.pdf. Acesso em 29 nov. 2023.

[35] Ministério da Educação. Há alguma determinação formal do MEC (lei, portaria, etc.) para o fim das classes especiais no Brasil? Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/classes-especiais. Acesso em 29 nov. 2023

no número de diagnósticos podem ser explicadas por transferências, novas matrículas, e pela entrada de crianças diagnosticadas na educação infantil no ensino fundamental.

Na Escola Paulino Stédile, no ano de 2021, foram registradas 82 transferências e 18 remanejamentos. Abaixo segue a tabela com os dados desses e dos demais anos:

	Transferências	**Remanejamentos**	**Desistências**
2019	57	4	4
2020	20	1	1
2021	82	18	0
2022	61	22	1
2023	42	19	3

Fonte: SERE
Sistematização: a autora

Entre 2019 e 2023, houve um total de 262 transferências, 64 remanejamentos e 9 desistências. Esses dados indicam uma alta rotatividade de estudantes na escola. Embora o SERE não indique para onde foram realizadas as transferências, sabemos que elas ocorrem tanto entre escolas do município, devido a mudanças de residência, quanto para escolas de outros municípios, também por motivo de mudança de residência.

O SERE não fornece dados específicos sobre as crianças com diagnóstico, como movimentações, transferências, desistências, reprovações, e jornada escolar. Apresenta apenas dados coletivos por ano letivo. Portanto, a justificativa para as variações nos números de diagnósticos está relacionada às explicações mencionadas anteriormente. Nosso objetivo de pesquisa não é apontar o aumento ou diminuição de diagnósticos, mas sim utilizar as tabelas para nortear a escolha de prontuários para análise e conhecer os tipos de diagnósticos encontrados em cada instituição.

4.2. Um caminho: os encaminhamentos e seus resultados

A seguir, apresentaremos a análise dos prontuários, expondo os resultados de nossa investigação, bem como as reflexões e argumentos que possibilitam a problematização do fenômeno das queixas escolares.

Por trás de cada prontuário, há um sujeito que foi acompanhado e avaliado, cuja identidade será preservada por questões éticas. Nomes fictícios serão utilizados, escolhidos a partir de personagens de filmes infanto-juvenis.

Os prontuários analisados nesta pesquisa originam-se dos encaminhamentos realizados pela escola para especialistas. Muitas vezes, esses especialistas são vistos como os únicos capazes de identificar e solucionar os “problemas” que a instituição de ensino não consegue refletir, analisar e intervir. Essas “dificuldades” apresentadas no contexto escolar, como vimos anteriormente, são frequentemente atribuídas a questões individuais que necessitam ser diagnosticadas, tratadas e resolvidas.

Nos quadros a seguir, apresentaremos as informações sobre os sujeitos de cada diagnóstico, bem como as informações registradas nas fichas de encaminhamento com a queixa escolar e os diagnósticos resultantes. É importante ressaltar que os prontuários analisados estão armazenados na Secretaria Municipal de Educação, sob a responsabilidade das psicólogas da equipe multidisciplinar.

Quadro 2 - Informações dos dados encontrados nos prontuários da Escola Rural Municipal Maria da Luz

Nome	**Sexo**	**Idade***	**Queixa principal registrada na ficha de encaminhamento**	**Desenvolvimento da queixa**	**Diagnóstico final**
Dori	F	04	Repete várias vezes a mesma frase; conversa sozinha; tem um olhar de canto; tem dificuldade em compreender regras; pouco sociável; dificuldade de interagir com os colegas.	Passou por avaliação psicológica, foi encaminhada para atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais e ao médico neurologista.	Diagnóstico final de Transtorno de Aprendizagem.
Rosie	F	7 anos	A aluna apresenta dificuldade de aprendizagem. Não lê, interpreta e não produz textos. Não reconhece todas as letras e confunde números e quantidades.	Criança passou por avaliação psicológica e pedagógica, além de ser encaminhada para médico neurologista. Foi encaminhada para atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais e posteriormente para escola especializada.	Diagnóstico final de Deficiência Intelectual.
Molt	M	6 anos	O aluno é bem distraído, troca letras e números. Tem dificuldade em localizar-se nas atividades realizadas.	Criança passou por avaliação psicológica, pedagógica, foi ao médico neurologista e realizou avaliação auditiva com fonoaudióloga. Foi encaminhada para atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais, e uso de medicação controlada.	Diagnóstico final de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade com comorbidade de Dislexia.

Sistematização: pela autora a partir de levantamento dos dados em cada prontuário analisado.
* Idade no momento do encaminhamento

Quadro 3 - Informações dos dados encontrados nos prontuários da Escola Municipal Tiradentes

Nome	Sexo	Idade*	Queixa principal registrada na ficha de encaminhamento	Desenvolvimento da queixa	Diagnóstico final
Mulan	F	9	Não reconhece as letras do alfabeto, escreve corretamente apenas o seu primeiro nome, não lê nem escreve nem mesmo palavras simples. Reconhece os números, porém não realiza atividades de cálculo. Aluna assídua, repetente. Em alguns momentos mostra-se retraída.	Avaliação psicoeducacional, com conclusão de coeficiente de inteligência inferior à média esperada para a idade cronológica. Encaminhada para sala de recursos multifuncionais. Avaliação por neuropediatra, hipótese diagnóstica de Dislexia. Reavaliação psicológica, diagnóstico de distúrbio de aprendizagem.	Transtorno de Aprendizagem
Noel	M	5 anos	Dificuldades para compreensão e processamento de informações, não há nexo em suas respostas aos questionamentos. Em muitas ocasiões demonstrou falta de coerência lógica de pensamento em seus discursos. Problemas comportamentais. Acentuadas dificuldades de aprendizagem.	Criança foi acompanhada por psicólogo, pediatra, pedagogo e encaminhada a médico neurologista. Em avaliações psicoeducacionais, inferiu-se distúrbios na aprendizagem encaminhado para Sala de Recursos Multifuncionais, e posteriormente, Deficiência Intelectual e encaminhamento para Classe Especial.	Deficiência Intelectual
Sininho	F	6 anos	Aluna muito inquieta, não fala com professoras a respeito de nada na sala de aula, se arrasta, canta, grita, come lápis, borracha, papel, brinca com qualquer objeto que tenha nas mãos, fala sozinha.	Criança passou por avaliação psicológica e neurológica, recebeu diagnóstico, iniciou com medicação e foi encaminhada para atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais.	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – Forma Combinada.

Sistematização: pela autora a partir de levantamento dos dados em cada prontuário analisado

* Idade no momento do encaminhamento

Obs. Na respectiva escola no recorte temporal havia total de 02 crianças com diagnóstico de TEA, não se descreveu acima pois nenhum dos dois prontuários foi localizado no arquivo da SEMED. Bem como os prontuários das crianças que indicavam ter atraso global do desenvolvimento.

Quadro 4 - Informações dos dados encontrados nos prontuários da Escola Municipal Sete de Setembro

Nome	Sexo	Idade*	Queixa principal registrada na ficha de encaminhamento	Desenvolvimento da queixa	Diagnóstico final
Woody	M	9	O aluno não fala nenhuma palavra em sala de aula, não come na hora do lanche e quando me aproximo (professora) ele começa a tremer. Aluno que se senta e não sai do lugar para nada, não fala, não pergunta e não responde nada, esconde com a mão o que escreve.	Avaliação psicológica com diagnóstico inicial de mutismo seletivo. Encaminhado para avaliação neurológica, resultando em diagnóstico com comorbidades.	Transtorno do Espectro do Autismo com comorbidade de Dislexia e TDAH de forma combinada.
Pooh	M	4 anos	Problemas de visão e coordenação motora. Quando há muito barulho o aluno se agita (corre e grita). Demonstra dificuldade para participar nas atividades dirigidas, prefere ficar andando.	Encaminhado ao psicólogo, neuropediatra, exames oftalmológicos. Identificado quadro de leucomalácia periventricular[36], alteração oftalmológica. Na avaliação psicológica, conclui-se que a criança apresentava dificuldades significativas no processo de aprendizagem enquanto registro, mas na oralidade se sobressaia, demonstrando	Foi diagnosticado com Hemiplagia Espástica[37] secundária a lesão encefálica anóxica[38], associado a Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – Tipo Combinado além de Transtorno de Aprendizagem.

[36] A leucomalácia periventricular foi originalmente descrita em 1867 por Virchow, e é definida como um distúrbio frequente em recém-nascidos prematuros, gerado por uma redução no fluxo sanguíneo cerebral resultando em áreas de necrose de substância branca na zona marginal aos ventrículos laterais. Ocasionada pela encefalopatia hipóxico-isquémica, é considerada uma das principais causas de alterações cerebrais e um dos principais distúrbios neurológicos que afetam bebês prematuros. Disponível em: https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/11577/1/CarolinaArrudadosSantosTCCGraduacao2014.pdf.

[37] A hemiparesia espástica, caracterizada por alterações motoras importantes no membro superior e inferior contralateral à lesão cerebral.

[38] A lesão encefálica anóxica é caracterizada pela falta de oxigênio no cérebro, o que pode levar a danos irreversíveis.

				conhecimento muito acima do esperado para sua idade, concluiu com déficit de atenção.	
Sullivan	M	10	Não concluiu o processo de alfabetização. Omite letras, faz trocas de sons. Inseguro para realizar as atividades sem a professora. Se sozinho não se esforça para realizar a atividade e faz de qualquer jeito para livrar-se rapidamente. Traçado de letra grande, demonstrando certa dificuldade de coordenação motora. Desinteresse em aprender a ler e escrever, fica irritado com cobranças.	Encaminhado para avaliação psicológica e neurológica. Na avaliação psicológica, hipótese diagnóstica de Dislexia e encaminhado para Sala de Recursos Multifuncionais. Na avaliação neurológica recebeu dois diagnósticos além de prescrição de medicação, e indicação de acompanhamento com fonoaudiólogo, psicopedagogo e neuropediatra.	Transtorno de Aprendizagem – Dislexia com comorbidade de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - Forma Desatenta.
Buzz	M	4 anos	Encaminhado por ter laudo neurológico de Epilepsia e comportamento agitado. Na escola apresenta comportamento irrequieto, não consegue permanecer na sala de aula e se recusa a realizar as atividades propostas. Rola pelo chão, corre pela sala, agarra os colegas os derruba, puxa os cabelos, apresenta dificuldade em ficar quieto. Tem crises convulsivas com frequência, na escola e no transporte escolar.	Criança foi acompanhada de 2018 a 2022. Na avaliação psicológica inicial concluiu-se que a criança teria Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Encaminhamento para Médico Psiquiatra. Ao final a criança foi encaminhada para escola especializada via processo judicial por apresentar significativo comprometimento e defasagem, necessitando de outras intervenções.	Deficiência Intelectual.

Sistematização: pela autora a partir de levantamento dos dados em cada prontuário analisado
* Idade no momento do encaminhamento

Quadro 5 - Informações dos dados encontrados nos prontuários da Escola Municipal Prefeito Paulino Stédile

Nome	**Sexo**	**Idade***	**Queixa principal registrada na ficha de encaminhamento**	**Desenvolvimento da queixa**	**Diagnóstico final**
Carl	M	9 anos	Desatenção, está sempre olhando para os lados, precisa ser chamado a todo instante para que realize alguma atividade. Não consegue compreender contas simples, tem dificuldade para registrar e interpretar.	Encaminhado para avaliação psicológica e avaliação neurológica. Encaminhamento para atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais.	Diagnóstico de TDAH do tipo Desatento.
Bing Bong	M	7 anos	O aluno não lê, não associa fonema e grafema. O aluno tem vontade de aprender, mesmo com trabalho específico para ele, não memoriza o que é ensinado.	Encaminhado para avaliação psicológica, pedagógica e neurológica. Encaminhamento para atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais.	Diagnóstico de Transtorno de Aprendizagem.
Jangles	M	7 anos	Queixa inicial por dificuldade de concentração. Disperso, não aceita regras e não tem boa interação e socialização. Não realiza atividades sem supervisão e permanência da professora a seu lado, emite gritos durante as explanações da professora e demonstra teimosia.	Encaminhado para avaliação psicológica, pedagógica e neurológica. Inserido em Classe Especial, posteriormente reclassificado para sala de aula regular e encaminhado para atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais.	Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista com comorbidade de Transtorno Opositor Desafiante.
Slim	M	5 anos	Não apresenta desenvolvimento adequado. Muito distraído, apático e percebe-se que seus pais também demonstram os mesmos traços.	Encaminhado para avaliação psicológica, pedagógica, fonoaudiológica e neurológica. Encaminhada para atendimento	Diagnóstico de Deficiência Intelectual.

			Recusa-se a fazer a maioria das atividades propostas em sala de aula e extraclasse. Tem muitas dificuldades na coordenação.	em Sala de Recursos Multifuncionais, posteriormente, aos 8 anos de idade foi inserida na Classe Especial, na qual permaneceu até os 17 anos de idade, reclassificado para 5º ano em 2023, o qual não frequentou.	

Sistematização: pela autora a partir de levantamento dos dados em cada prontuário analisado
* Idade no momento do encaminhamento

Quadro 6 - Informações dos dados encontrados nos prontuários da Escola Municipal São Cristóvão

Nome	**Sexo**	**Idade***	**Queixa principal registrada na ficha de encaminhamento**	**Desenvolvimento da queixa**	**Diagnóstico final**
Flik	M	4 anos	Não tem concentração, comportamento extremamente agressivo com os colegas, quando chamada sua atenção tem alguns "tiques" muito estranhos. Bate nos colegas, grita, não obedece a professora, não realiza as atividades, diz sentir prazer em bater e machucar alguém. Aperta e morde as mãos.	Encaminhado para avaliação psicológica e psiquiátrica. Psiquiatra fechou diagnóstico em TDAH, ansiedade infantil, epilepsia e transtorno comportamental com agressividade e indicou uso de medicação. Na avaliação psicológica levantou-se hipótese diagnóstica de TDAH do tipo hiperativo/impulsivo. Na avaliação neurológica recebeu diagnóstico com comorbidade.	Diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – tipo combinado associado a Transtorno Opositor Desafiador e Epilepsia.
Nemo	M	5 anos	O aluno está sempre distraído, não demonstra interesse nas atividades	Encaminhado para avaliação psicológica, fonoaudiológica e	Diagnóstico final de Deficiência Intelectual e leve

			propostas. Precisa que ordens sejam repetidas diversas vezes para que as execute.	neurológica. Houve indicação de perda auditiva neurossensorial, com indicação de repetição para confirmação. Na avaliação psicológica inicial foi encaminhado para Sala de Recursos Multifuncionais, recebeu estimulação por alguns meses, e posteriormente foi encaminhado para Classe Especial por apresentar déficit cognitivo. Por indicação do neurologista iniciou uso de medicação. Dos 9 aos 13 anos de idade criança ficou matriculada e frequentando a Classe Especial, sendo reclassificado para sala de aula regular e seguir com a vida escolar em inclusão.	atraso neuromotor.
Chucrute	M	7 anos	Ainda não reconhece letras e números até 10. Tem dificuldade para compreender ordens e principalmente as atividades. Realiza suas atividades com auxílio da professora, colegas e dos cartazes e alfabeto dispostos na sala.	Encaminhado para avaliação psicológica e pedagógica, com hipótese diagnóstica de distúrbio de aprendizagem, encaminhado para Sala de Recursos Multifuncionais, fonoaudióloga e médico neurologista.	Diagnóstico final de Transtorno de Aprendizagem - Dislexia com comorbidade de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – tipo desatento.

Sistematização: pela autora a partir de levantamento dos dados em cada prontuário analisado
* Idade no momento do encaminhamento

Quadro 7 – Comparação e relação das queixas escolares e os diagnósticos por escola

	Escola Municipal Paulino Stédile	**Escola Municipal Sete de Setembro**	**Escola Municipal Tiradentes**	**Escola Municipal São Cristóvão**	**Escola Municipal Maria da Luz**
Diagnósticos de TDAH	Desatenção, está sempre olhando para os lados, precisa ser chamado a todo instante para que realize alguma atividade. Não consegue compreender contas simples, tem dificuldade para registrar e interpretar.	Problemas de visão e coordenação motora. Quando há muito barulho o aluno se agita (corre e grita). Demonstra dificuldade para participar nas atividades dirigidas, prefere ficar andando.	Aluna muito inquieta, não fala com professoras a respeito de nada na sala de aula, se arrasta, canta, grita, come lápis, borracha, papel, brinca com qualquer objeto que tenha nas mãos, fala sozinha.	Não tem concentração, comportamento extremamente agressivo com os colegas, quando chamada sua atenção tem alguns "tiques" muito estranhos. Bate nos colegas, grita, não obedece a professora, não realiza as atividades, diz sentir prazer em bater e machucar alguém. Aperta e morde as mãos.	O aluno é bem distraído, troca letras e números. Tem dificuldade em localizar-se nas atividades realizadas.
Diagnósticos de TEA	Queixa inicial por dificuldade de concentração. Disperso, não aceita regras e não tem boa interação e socialização. Não realiza atividades sem	O aluno não fala nenhuma palavra em sala de aula, não come na hora do lanche e quando me aproximo (professora) ele começa a tremer. Aluno que se senta e não sai do lugar para	Não tem.	Não tem.	Não tem.

	supervisão e permanência da professora a seu lado, emite gritos durante as explanações da professora e demonstra teimosia.	nada, não fala, não pergunta e não responde nada, esconde com a mão o que escreve.			
Diagnósticos de Transtorno de Aprendizagem	O aluno não lê, não associa fonema e grafema. O aluno tem vontade de aprender, mesmo com trabalho específico à ele, não memoriza o que é ensinado.	Não concluiu o processo de alfabetização. Omite letras, faz trocas de sons. Inseguro para realizar as atividades sem a professora. Se sozinho não se esforça para realizar a atividade e faz de qualquer jeito para livrar-se rapidamente. Traçado de letra grande, demonstrando certa dificuldade de coordenação motora. Desinteresse em aprender a ler e escrever, fica irritado com cobranças.	Não reconhece as letras do alfabeto, escreve corretamente apenas o seu primeiro nome, não lê nem escreve nem mesmo palavras simples. Reconhece os números, porém não realiza atividades de cálculo. Aluna assídua, repetente. Em alguns momentos mostra-se retraída.	Ainda não reconhece letras e números até 10. Tem dificuldade para compreender ordens e principalmente as atividades. Realiza suas atividades com auxílio da professora, colegas e dos cartazes e alfabeto dispostos na sala.	Repete várias vezes a mesma frase; conversa sozinha; tem um olhar de canto; tem dificuldade em compreender regras; pouco sociável; dificuldade de interagir com os colegas

Diagnósticos de Deficiência Intelectual	Não apresenta desenvolvimento adequado. Muito distraído, apático e percebe-se que seus pais também demonstram os mesmos traços. Recusa-se a fazer a maioria das atividades propostas em sala de aula e extraclasse. Tem muitas dificuldades na coordenação.	Encaminhado por ter laudo neurológico de Epilepsia e comportamento agitado. Na escola apresenta comportamento irrequieto, não consegue permanecer na sala de aula e se recusa a realizar as atividades propostas. Rola pelo chão, corre pela sala, agarra os colegas os derruba, puxa os cabelos, apresenta dificuldade em ficar quieto. Tem crises convulsivas com frequência, na escola e no transporte escolar.	Dificuldades para compreensão e processamento de informações, não há nexo em suas respostas aos questionamentos. Em muitas ocasiões demonstrou falta de coerência lógica de pensamento em seus discursos. Problemas comportamentais. Acentuadas dificuldades de aprendizagem.	O aluno está sempre distraído, não demonstra interesse nas atividades propostas. Precisa que ordens sejam repetidas diversas vezes para que as execute.	A aluna apresenta dificuldade de aprendizagem. Não lê, interpreta e não produz textos. Não reconhece todas as letras e confunde números e quantidades.

No conteúdo dos quadros, apresentamos os dados encontrados nos prontuários selecionados para análise. Observamos algumas características das crianças que estavam registradas nas fichas de encaminhamento. Notamos que algumas dessas crianças foram encaminhadas ainda na educação infantil, mas seus diagnósticos só foram concluídos quando já estavam no ensino fundamental. Essa situação pode ser explicada por diversos fatores, como a fila de espera para atendimento psicológico na rede municipal de educação, a fila de espera para atendimento médico pelo Sistema Único de Saúde (SUS), além do tempo que a criança permaneceu em processo avaliativo. Essas questões ilustram os desafios enfrentados no acompanhamento e diagnóstico das crianças no sistema de educação e saúde, e como esses processos podem se estender ao longo do tempo.

4.3. Uma Perspectiva: a análise dos casos

No item anterior, apresentamos os encaminhamentos e diagnósticos de cada sujeito da pesquisa, destacando as informações derivadas dos prontuários encontrados e escolhidos. Inicialmente, realizamos uma exposição completa do material acessado e as informações descritas de forma geral sobre cada caso analisado.

A seguir, faremos uma síntese por tipo de diagnóstico de transtorno do neurodesenvolvimento, identificando as *principais queixas escolares* e os resultados, comparando os dados entre escolas e intercalando com críticas em um contexto geral dos diagnósticos.

Sabemos que, a partir da queixa escolar encaminhada para atendimento externo por profissionais da saúde, são realizadas intervenções por meio da expertise de cada profissional, dentre elas as avaliações para as conclusões diagnósticas. Já mencionamos anteriormente que nossa intenção não é contestar ou se opor ao trabalho realizado pelos profissionais que acompanharam as crianças. Nossa intenção, enquanto pesquisa, é refletir sobre o trabalho realizado no contexto escolar, sobre a perspectiva acerca do desenvolvimento da criança e as estratégias utilizadas para que elas se apropriem dos conceitos escolares.

Nossa análise continua examinando as questões relacionadas à queixa escolar, sob uma perspectiva que não procura atribuir culpa pelos problemas apresentados, mas sim discutir os aspectos que permeiam esse processo. É importante notar que, ao identificarmos esses problemas sem uma análise crítica, corremos o risco de repetir o mesmo padrão questionado ao longo deste trabalho: responsabilizar o indivíduo sem

considerar todo o contexto que o constitui, negligenciando os diversos espaços e contextos que envolvem a criança.

Iniciamos nossa discussão com os **diagnósticos de TDAH**. Na Escola Municipal Prefeito Paulino Stédile (EMPPS), surgiram indicativos de *desatenção em sala de aula, nível de distração, dificuldade para compreender contas simples e dificuldade no registro e interpretação das atividades*. Termos como "não consegue" e "dificuldade" estavam presentes na queixa escolar.

Comparando com a Escola Municipal Sete de Setembro (EMSS), as queixas escolares acerca do mesmo tipo de diagnóstico diferem. Nesta escola, também foi mencionado o termo *"dificuldade",* mas ligado *à participação nas atividades dirigidas e à agitação frente a barulhos*. No caso em questão, a criança apresentava suspeitas de problemas de visão e motores.

Um destaque no caso da EMSS, a título de reflexão, é o de uma criança com dificuldades de "mobilidade e da mão", mas com bom repertório oral e conhecimento acadêmico. Ela foi diagnosticada com dificuldades de aprendizagem e TDAH, devido à dificuldade em escrever e registrar o que era proposto. Em dezembro de 2023, a criança recebeu um novo laudo diagnóstico, que acrescentava Deficiência Intelectual e encaminhamento para uma escola especializada. Essa discrepância entre o que a criança apresentava, seu desempenho e seus diagnósticos merece uma reflexão mais atenta.

Continuando com as queixas escolares e os diagnósticos de TDAH, na Escola Municipal Tiradentes (EMT), as queixas incluíam *inquietação, falta de comunicação, comportamentos como arrastar-se no chão, comer material escolar, gritar e cantar*. Na Escola Municipal São Cristóvão (EMSC), as observações incluíam *ausência de concentração, agressividade, desobediência e comportamentos estranhos, como tiques*. Já na Escola Rural Municipal Maria da Luz (ERMML), as queixas envolviam *distração, troca de letras e números e dificuldade em localizar-se nas atividades.*

Essas variações nas queixas escolares, embora resultem no mesmo diagnóstico, indicam a frequência de diagnósticos que podem ser imprecisos, focados em suprimir qualquer expressão considerada "indesejável" no indivíduo. Essa tendência de buscar sujeitos adaptados e bem-comportados, conforme demonstrado pelos dados apresentados, ainda é muito presente na realidade educacional.

Passando para os **diagnósticos de TEA**, na EMPPS, a queixa escolar apontava *dificuldades de concentração, dispersão, falta de aceitação de regras, má interação e socialização, gritos e incapacidade de realizar atividades sem supervisão da professora*.

Na EMSS, as observações incluíam *ausência de verbalização, recusa em comer os lanches da escola e falta de reações ou atitudes durante as interações*. Novamente, embora as queixas se diferenciem, elas levam ao mesmo diagnóstico.

Em relação aos **diagnósticos de Transtornos de Aprendizagem**, na EMPPS, as queixas incluíam *falta de vontade de aprender, dificuldade em ler e memorizar o que era ensinado, mesmo com adaptações curriculares*. Na EMSS, as observações envolviam *omissão de letras, trocas de sons nas palavras, não alfabetização, insegurança e desinteresse*. Na EMT, as queixas destacavam que *a criança não reconhecia letras, não lia ou escrevia e demonstrava insegurança, embora conhecesse os números, não realizava cálculos*. Na EMSC, as queixas eram semelhantes, com a *adição da dificuldade em compreender ordens simples*. Na ERMML, as queixas incluíam *repetição de frases, conversas consigo mesma, olhar de canto, dificuldade de interação e socialização e compreensão de regras*.

Na comparação das queixas escolares das respectivas escolas vemos que há semelhanças, elas voltam-se para os processos de leitura e escrita e conhecimento dos números, a única que destoa é a queixa escolar da ERMML.

Para discutir sobre a não aprendizagem escolar, traremos autoras como, Asbahr e Souza, que tem significativas contribuições sobre o não aprender, destacando muitas vezes como a criança não manifesta interesse ou vontade, e então problematizamos a questão de a escola ter um sentido para a criança.

Souza (2013) questiona a importância de a escola ter significado para o estudante. Destacamos a relevância de considerar todas as influências que afetam a aprendizagem, pois é fundamental refletir sobre a prática e a organização dos conteúdos de forma que façam sentido para todos os alunos envolvidos. Esse enfoque nos permite conceber uma escola com mais oportunidades, onde o sucesso acadêmico não é inato ou dependente apenas das habilidades individuais do aluno, mas sim uma construção na qual o envolvimento de todos os participantes é crucial. O diálogo e a discussão são mecanismos importantes para superar a visão distorcida que frequentemente se concentra na criança.

Asbahr (2011), em sua tese de doutorado, explora a importância de a escola ter significado para a criança, a fim de promover a aprendizagem. Segundo a autora, para que a aprendizagem ocorra, as atividades de estudo devem ter um propósito pessoal enraizado em motivos sociais, permitindo assim o desenvolvimento humano. Os significados são formados por um processo histórico, refletindo as interações sociais, e podemos compreendê-los por meio da forma como o indivíduo se relaciona com o mundo

ao seu redor.

Portanto, torna-se crucial elaborar propostas e ações pedagógicas que atribuam significado para a criança. Essa compreensão é essencial para evitar rotular a falta de interesse nas atividades, ou atribuir problemas de aprendizagem e concentração a questões orgânicas, baseando-se em uma idealização do aluno como autônomo, disciplinado, atento, inteligente, entre outras qualidades valorizadas no ambiente escolar.

Por fim, discutimos os **diagnósticos de Transtorno do Desenvolvimento Intelectual**. Na EMPPS, o apontamento inicial é de que *a criança não apresenta desenvolvimento adequado*, além de ser mencionado que *os pais da criança também demonstravam as mesmas características*. Aqui fazemos um aprofundamento no respectivo caso, para que possamos refletir o quanto um diagnóstico pode impactar a vida do sujeito.

No respetivo caso, a criança em questão começou a ser avaliada aos 5 anos de idade, com isso chegou-se ao diagnóstico quando já estava no ensino fundamental I e encaminhada à Classe Especial. Ao longo dos anos escolares ela foi mantida lá, na respectiva classe. Um diagnóstico que possivelmente tenha limitado a sua vida escolar e consequentemente a sua vida social, pois, aos 17 anos ele ainda estava lá, frequentando a mesma turma, na mesma escola que entrou na educação infantil. Outras crianças iam, novas vinham, bem como os professores, as pessoas, o tempo, mas ele ainda estava lá, como se estivesse no mesmo espaço-tempo, suas relações sociais e de aprendizagem limitaram-se, novos instrumentos ou mediações talvez não lhe tenham sido apresentados. Perto dos seus 18 anos, a ponto de atingir a sua maioridade foi classificado para o 5º ano em sala de aula regular, porém não quisera mais frequentar aquele espaço, relatava não se sentir confortável, pelo seu tamanho e aspecto físico, como pela insegurança de não saber o que as demais crianças sabiam.

Seguindo com as queixas escolares, na EMSS a criança já tinha diagnóstico de epilepsia e crises convulsivas recorrentes na escola, ainda *apresentava comportamentos de inquietação e recusa em realizar as atividades, além de agressividade com os colegas*.

Já na EMT, as queixas pautaram-se em a *criança ter dificuldade em processar as informações e não ter coerência em seus discursos e respostas*. No que diz respeito às queixas da EMSC, resumiram-se em *não ter interesse nas atividades, além de ser distraído e necessitar que as explicações fossem repetidas diversas vezes*. Por fim na ERMML vimos que as queixas escolares resumiram em a *criança não ler ou produzir textos, além de não reconhecer letras e números*. Mais uma vez vemos queixas escolares

diversas, destoadas umas das outras, englobando diversos aspectos, mas que por fim resultaram em um mesmo diagnóstico o de Deficiência Intelectual.

Vemos uma ampla diversidade nas observações e características levantadas e dispostas nos encaminhamentos, os quais seguiram em sua maioria no mesmo fluxo: encaminhamento psicológico; neurológico e/ou psiquiátrico. Ao final seguiram com sugestões de terapias específicas, atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais e uso contínuo de medicação, outros tiveram por indicação escola especializada, outros, por ser existente na época, eram encaminhados para a Classe Especial.

Realizar a comparação das queixas escolares por escola e os indicativos de diferenças entre uma e outra torna-se importante para levantarmos a reflexão acerca dos diagnósticos presentes no cotidiano escolar e as práticas educacionais. Sabemos sobre a individualidade de cada sujeito como já destacado em outras partes da pesquisa, mas como pudemos ver no capítulo 3, há critérios diagnósticos conforme o DSM – V - TR que padroniza os comportamentos que devem ser apresentados para que se encaixe em um subtipo de transtorno do neurodesenvolvimento. Aqui fica evidente que os critérios se destoam entre um e outro encaminhamento, mas que todos chegam a um mesmo resultado.

Observamos que houve crianças que inicialmente tinham um diagnóstico, mas posteriormente recebiam outro, ou somavam mais um ou dois. Criança com alterações nos aspectos físicos e de mobilidade e que resultaram em diagnósticos de “desordem” na aprendizagem ou na atenção e em seguida na área cognitiva.

Esses diagnósticos acabam servindo como uma maneira de legitimar a falta de aprendizado atribuída a uma suposta dificuldade do indivíduo, e reforçam a ideia de que não é necessário investir esforços em um trabalho específico com esse sujeito. Parece que o diagnóstico por si só já confirma a incapacidade da criança de desenvolver habilidades de aprendizado que a habilite a se integrar a um modelo "ideal", onde o desenvolvimento almejado é baseado em padrões predefinidos e exige acompanhar o ritmo dos demais.

Para ampliar nossas discussões sobre esses diagnósticos, vamos explorar algumas reflexões apresentadas na tese de doutorado de Souza (1996). Embora tenha sido publicada cerca de duas décadas atrás, essa tese apresenta questões relevantes sobre a queixa escolar que continuam pertinentes na atualidade, demonstrando a continuidade da relevância da pesquisa e destacando áreas que foram investigadas anteriormente, mas que as discussões não foram esgotadas.

Uma das observações feitas por Souza (1996) está relacionada à formação do

psicólogo, na qual são identificados diversos laudos psicológicos equivocados de crianças que são atendidas devido a problemas escolares. Essas crianças, caracterizadas como tendo "defasagem na aprendizagem escolar", eram frequentemente encaminhadas para Classes Especiais, a qual no município de Coronel Vivida esteve em funcionamento até o final do ano de 2022.

Analisando a situação no presente ambiente educacional e com base nas experiências vivenciadas nesse contexto, notamos que crianças que possuem diagnósticos não são mais encaminhadas para a Classe Especial, mas para algumas é insistentemente destacado que seria um aluno de escola especializada.

Devido às políticas nacionais de inclusão escolar, que integram alunos com deficiência na rede regular de ensino, essas crianças permanecem na sala de aula regular, às vezes com o auxílio de um professor de apoio, adaptação curricular e algumas são encaminhadas para atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, que funciona em contra turno escolar. No entanto, muitas vezes são estigmatizadas como incapazes de aprender, uma percepção que frequentemente é justificada por seus diagnósticos médicos.

Assim, é necessário questionar esses diagnósticos e refletir sobre seu potencial ao longo do tempo. Nossas discussões, à luz da referência teórica, destacam como esses equívocos podem, a curto prazo, direcionar o contexto escolar de maneiras que funcionam, entre outras coisas, como uma justificativa ou um respaldo utilizado por muitos educadores para argumentar que não é necessário investir em um trabalho específico com a criança, tudo isso baseado na influência dos diagnósticos. A longo prazo, podemos considerar o problema da defasagem educacional que se perpetua ao longo do processo educacional e que pode resultar em diversas dificuldades reais, como exclusão escolar e social. Sob essa perspectiva, a problemática realmente ganha espaço, influenciando e constituindo-se no indivíduo ao longo do tempo.

A análise dos prontuários revela uma diversidade significativa nas queixas escolares que, em muitos casos, levam a diagnósticos semelhantes, como TDAH, Transtorno de Aprendizagem e Deficiência Intelectual. Essa diversidade nas queixas aponta para uma tendência de se atribuir problemas educacionais complexos a transtornos do neurodesenvolvimento, sem uma consideração aprofundada das condições socioculturais e históricas que moldam o desenvolvimento da criança.

Um dos principais problemas identificados é a generalização dos diagnósticos com base em queixas escolares que variam significativamente de uma criança para outra.

A Teoria Histórico-Cultural, especialmente conforme desenvolvida por Vigotski, sugere que o desenvolvimento infantil deve ser entendido como um processo complexo, influenciado pelo meio social e pelas inter-relações. A padronização de diagnósticos como TDAH ou Deficiência Intelectual, sem considerar esses aspectos, pode levar a uma interpretação reducionista dos desafios enfrentados pela criança na escola.

A abordagem adotada nos prontuários analisados parece se concentrar em patologizar comportamentos que poderiam ser mais bem compreendidos como expressões de não adaptação ao contexto escolar, que, por sua vez, não é isento de influências sociais.

Vigotski (2022) argumenta que a educação deve ser vista como um processo de mediação cultural, na qual o papel do professor é fundamental na criação de um meio que possibilite o desenvolvimento da criança. A falta de estratégias educacionais adaptativas e o rápido encaminhamento para diagnósticos médicos evidenciam uma lacuna nesse processo mediador.

Como discutido nos capítulos anteriores, há uma tendência de responsabilizar a criança pelos "problemas" observados, sem considerar as limitações institucionais e contextuais que também desempenham um papel crucial. Vigotski (2022) destaca a importância de considerar o meio social e cultural no desenvolvimento das crianças, o que parece estar em segundo plano nas análises feitas nos prontuários.

O autor, em seus escritos sobre os Fundamentos da Defectologia, enfatiza que as deficiências e dificuldades devem ser vistas não como falhas isoladas no indivíduo, mas como resultados de uma inter-relação complexa entre o sujeito e seu meio social. Essa visão é crucial para criticar a forma como as queixas escolares são tratadas nos prontuários, onde frequentemente se observa uma abordagem que não leva em conta a totalidade do contexto de vida da criança.

Por exemplo, o caso de crianças com diagnósticos de Deficiência Intelectual baseados em dificuldades escolares observadas sem considerar fatores como o significado atribuído à escola ou as condições de aprendizagem. Vigotski (2022) argumenta que o desenvolvimento cognitivo não pode ser compreendido apenas em termos de déficits, mas deve ser analisado em relação às oportunidades de mediação oferecidas pelo meio escolar e social.

A análise das queixas escolares e dos diagnósticos deste capítulo revela importantes limitações na forma como a escola lida com os desafios de desenvolvimento apresentados pelas crianças. A THC e as reflexões de Vigotski sobre defectologia nos

ajudam a entender que a simplificação dos diagnósticos e a patologização de comportamentos diversos negligenciam a complexidade do desenvolvimento humano. Há uma necessidade urgente de repensar as práticas educativas, para que se tornem mais inclusivas e contextualizadas, atendendo não apenas às necessidades individuais, mas também reconhecendo e atuando sobre as limitações do próprio sistema educacional.

Pela análise dos prontuários, foi evidente o foco em questões ligadas a dificuldades, já que todas as queixas analisadas se concentram nesse aspecto, abordando tanto dificuldades de aprendizagem quanto comportamentos considerados inadequados.

Há uma tendência em transferir os problemas escolares para fora do ambiente educacional, com a tentativa de adotar estratégias que levem à compreensão integral desse sujeito, considerando sua realidade específica.

Destacamos aqui a importância de uma reflexão sobre o próprio trabalho realizado por todos os atores envolvidos nesse contexto educacional, incluindo psicólogos, professores, diretores e outros profissionais. Ainda a relevância dessa reflexão em relação às dificuldades encontradas no ambiente educacional, para evitar que nos engajemos em práticas desqualificadas, tendenciosas e que transformem problemas escolares em transtornos individuais.

Neste capítulo buscamos aprofundar a discussão sobre as queixas escolares, destacando sua relação com os múltiplos fatores que permeiam a experiência educacional e colocando em evidência o papel da escola e da sociedade nesse contexto. Essa discussão fundamenta-se na perspectiva Histórico-Cultural, que nos permite refletir sobre as explicações reducionistas centradas exclusivamente na criança e em suas condições biológicas.

As queixas escolares são frequentemente associadas a dificuldades de aprendizagem, comportamento ou socialização, sendo interpretadas como indicadores de um suposto déficit intrínseco à criança. No entanto, essas queixas não podem ser compreendidas de forma isolada, pois são produtos de uma inter-relação complexa entre condições individuais, contextos escolares e processos sociais. Nesse sentido, a escola desempenha o papel de não apenas como sendo um espaço de ensino, mas também como mediadora das demandas sociais e institucionais que recaem sobre os sujeitos.

Por meio da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é entendido como um processo mediado por instrumentos e signos, que são historicamente construídos e compartilhados no contexto sociocultural. Assim sendo, as queixas escolares refletem não apenas aspectos individuais, mas também as limitações das

próprias práticas pedagógicas, das políticas educacionais e da organização social que influencia as relações escolares.

A escola, enquanto instituição social, está inserida em uma sociedade marcada por desigualdades de classe, gênero e raça. Por meio dessa perspectiva, a educação pode ser compreendida como um campo de disputa: ao mesmo tempo em que tem o potencial de promover o desenvolvimento humano e a transformação social, também reflete e reproduz as contradições da sociedade capitalista. As queixas escolares emergem nesse contexto como uma expressão das dificuldades enfrentadas pelas crianças em lidar com as expectativas e normas impostas pelo sistema educacional, que frequentemente desconsideram as diferenças sociais e culturais dos estudantes.

Ao reduzir os problemas escolares a fatores biológicos individuais, naturaliza-se a exclusão e invisibiliza-se a responsabilidade da escola e da sociedade em criar condições inclusivas. Esse tipo de explicação também contribui para reforçar a culpabilização das famílias, desconsiderando o impacto das desigualdades socioeconômicas no processo educativo. Para enfrentar essa visão reducionista, é necessário problematizar as ciências explicativas que fundamentam os diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento, como TDAH, TEA, deficiência intelectual, transtorno de aprendizagem. Embora estes diagnósticos possam fornecer uma compreensão inicial das dificuldades que as crianças enfrentam, não devem ser utilizados como única base para orientar práticas pedagógicas e intervenções.

Mudar as explicações sobre as queixas escolares requer um esforço coletivo para redimensionar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. É necessário que a escola se posicione como espaço que acolhe e cria possibilidades, que reconhece as diferenças e valoriza a diversidade dos indivíduos.

Além disso, há necessidade de promover formação crítica de educadores, gestores e profissionais de saúde, de modo que possam compreender a complexidade das queixas escolares e contribuir para a construção de uma educação inclusiva e transformadora.

Essa abordagem exige a superação da lógica da patologização das crianças e o estabelecimento de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento humano.Em síntese, a discussão proposta neste capítulo visa deslocar o foco das explicações biologizantes e individualizantes para uma análise ampla e crítica das queixas escolares, considerando os múltiplos fatores que permeiam o processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.*
>
> *(Cora Coralina)*

O ponto de partida deste estudo surgiu das inquietações experimentadas ao longo da minha atuação como psicóloga no contexto escolar, tanto em escolas públicas quanto na rede privada, além das experiências vividas durante os estágios na graduação em Psicologia. Durante todo esse período, foi possível observar um volume considerável de encaminhamentos para avaliação devido a queixas escolares.

Diante disso, surgiram muitos questionamentos, como: De onde surgem essas queixas e com qual propósito? Quais são os fatores que levam a observações que identificam prejuízos no processo de aprendizagem de algumas crianças? Quais critérios são utilizados pelos profissionais que atuam na escola para a avaliação e diagnóstico? Os diagnósticos levam em conta quais fatores? Existe um trabalho conjunto envolvendo família, escola, criança e profissionais de saúde para a avaliação diagnóstica? Quais são os diagnósticos mais frequentes atualmente e quais patologias se destacam no meio escolar? Será que estamos na era da patologização da educação? Como a educação escolar está sendo compreendida? E após a avaliação, como a escola intervém nos casos? Além disso, existe o sentimento de egoísmo e até mesmo de injustiça ao atribuir à criança uma "falha" que, supostamente, estaria intrinsecamente nela, impedindo-a de aprender os conceitos escolares.

Dessa forma, nosso objeto de pesquisa foi a queixa escolar. Para a pesquisa, definimos como objetivo identificar e analisar quais queixas escolares resultaram em diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento. Para isso, seguimos objetivos específicos, como a compreensão do desenvolvimento da criança a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a análise dos laudos diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento apresentados pelas famílias às escolas e por especialistas da área da saúde, baseando-se nas queixas escolares apresentadas por professores das escolas municipais da cidade de Coronel Vivida-PR. Posteriormente, apresentamos os transtornos do neurodesenvolvimento e identificamos as principais queixas escolares.

Como mencionado anteriormente, nossa pesquisa foi um estudo de caso realizado na Secretaria Municipal de Educação de Coronel Vivida – PR (SEMED). O estudo foi conduzido por meio da análise dos prontuários das crianças matriculadas na rede pública de ensino e que receberam diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento, os quais estão armazenados na SEMED.

Coronel Vivida-PR conta com 10 (dez) escolas municipais, das quais 3 (três) estão localizadas na zona rural, além de 5 (cinco) Centros Municipais de Educação Infantil. Para a pesquisa, selecionamos 5 (cinco) escolas municipais com o maior número de diagnósticos entre 2019 e 2023.

Nossa pesquisa foi fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, com foco no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. No **primeiro capítulo**, buscamos conceituar a queixa escolar, apresentando sua história no Brasil e os caminhos já percorridos. Apresentamos o contexto histórico e teórico da pesquisa, além de como os diagnósticos têm sido utilizados para justificar a não aprendizagem e os comportamentos considerados inadequados no ambiente escolar. Exploramos o conceito de queixa escolar e como ele se transformou ao longo das discussões e pesquisas na área.

No Brasil, há muito se discute os desafios enfrentados pela educação. A queixa escolar, em particular, tem sido uma preocupação recorrente, recebendo atenção de educadores, pesquisadores da área e psicólogos que atuam no contexto educacional. Com o passar dos anos, o termo "queixa escolar" se tornou comum, refletindo um avanço nas discussões que, antes, eram referidas como fracasso escolar, indisciplina, problemas de aprendizagem, entre outros. Esses desafios afetam a vida de crianças e fazem parte do cotidiano das escolas brasileiras, sendo interpretados e abordados sob diferentes perspectivas, como a psicologia, pedagogia e medicina.

Abordar essa discussão sobre a queixa escolar revela a importância de refletirmos sobre o processo educacional, que muitas vezes tem sido tratado de maneira equivocada como um método padronizado. Essa visão reforça a ideia de que, quando uma criança não atende às expectativas estabelecidas, ela é vista como “incapaz” de algo. Isso cria a falsa impressão de que todos os indivíduos se desenvolvem da mesma forma, seguindo etapas rígidas de acordo com a idade, sem levar em conta que cada criança vive uma realidade social única. Essas diferenças implicam em um desenvolvimento que não é igual para todos.

No **segundo capítulo**, buscamos apresentar uma perspectiva do desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico-Cultural, que nos revela que, no processo de

humanização, o papel do outro, como um sujeito mais experiente, é fundamental para que o indivíduo se aproprie das características que nos tornam humanos, por meio das interrelações. É crucial que o outro mais experiente apresente à criança as produções culturais que foram criadas pela humanidade ao longo da história.

Entendemos que os elementos presentes no dia a dia da criança contribuem para a formação de sua situação social de desenvolvimento, seja na sua rotina dentro ou fora da escola. Vigotski utiliza o conceito de situação social de desenvolvimento para descrever o desenvolvimento da criança, que não ocorre simplesmente pela idade biológica, mas sim pela organização da apropriação da cultura que se apresenta nas e pelas relações sociais que a criança estabelece com os outros indivíduos de seu meio social. Esse referencial teórico foi essencial para problematizar a tendência de atribuir causas exclusivamente biológicas aos desafios enfrentados pelas crianças no contexto escolar.

No **terceiro capítulo**, apresentamos os transtornos do neurodesenvolvimento, conforme definidos pelo DSM-V, e as questões relacionadas a esses transtornos e diagnósticos que surgem no ambiente escolar. Para compreendermos esses diagnósticos, refletimos sobre a história da educação e como eles chegaram às escolas, além de realizar uma análise crítica do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V).

Assim, o diagnóstico de uma criança no ambiente escolar geralmente começa a partir de um ponto inicial que leva ao encaminhamento para serviços de saúde externos ou para a equipe multidisciplinar que trabalha nas escolas. Esse ponto de partida costuma ser as queixas escolares, sinalizadas pela escola. A partir dessas queixas, inicia-se um processo de avaliação para identificar o que pode estar interferindo na aprendizagem ou nos comportamentos “inadequados” dentro da escola, buscando compreender o desenvolvimento da criança.

No entanto, o diagnóstico muitas vezes carrega a ideia de que a criança possui um problema de desenvolvimento, como se fosse algo inato que a torna diferente da norma coletiva. Isso atribui à criança uma “falha interna” que a impede de aprender e desenvolver suas habilidades acadêmicas, muitas vezes levando à necessidade de tratamentos específicos, como o uso de medicamentos para manter a atenção, controlar o corpo ou reduzir comportamentos considerados "desajustados".

Por fim, **no quarto capítulo**, apresentamos a análise dos prontuários das escolas com maior número de diagnósticos. A análise consistiu em observar e relacionar quais

queixas escolares resultaram em diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento. Também apresentamos a organização dos dados coletados de cada escola. Esses dados incluíram o número total de laudos diagnósticos relacionados a transtornos do neurodesenvolvimento em crianças do ensino fundamental I, abrangendo o período de janeiro de 2019 a julho de 2023.

Além de mostrar o número total de diagnósticos, detalhamos a quantidade de cada tipo específico de transtorno do neurodesenvolvimento em cada escola durante esses anos. Em tempo, também problematizamos, por meio de uma análise crítica, os testes psicológicos que auxiliam no processo de avaliação e diagnóstico das crianças encaminhadas pelas escolas.

A presente pesquisa explorou a relação entre queixas escolares e diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural. A partir da análise documental realizada nos prontuários das crianças atendidas pela SEMED, foi possível identificar e compreender as queixas escolares que resultaram em diagnósticos, refletindo criticamente sobre as implicações dessa prática diagnóstica na trajetória escolar das crianças.

Além disso, realizamos um levantamento dos diagnósticos dos transtornos do neurodesenvolvimento e como esses diagnósticos estão vinculados às queixas escolares observadas pelos professores e outros profissionais da educação, revelando a discrepância entre as queixas escolares e os critérios diagnósticos que devem ser observados segundo o DSM-V. O estudo também discutiu as limitações dessas práticas, apontando para a necessidade de uma abordagem mais contextualizada e menos reducionista na análise dos problemas de escolarização.

A questão central da pesquisa – "Quais queixas escolares resultam em diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento?" – foi abordada com uma análise crítica, destacando que as queixas mais recorrentes, são: *dificuldades de atenção, comportamentos de agitação, inquietação e dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita,* sendo associadas a diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento.

No entanto, a pesquisa demonstra que esses diagnósticos, em muitos casos, são associados a dificuldades escolares, as quais emergem como uma resposta às pressões do sistema educacional contemporâneo, que tende a buscar explicações individuais para problemas que são, na verdade, complexos e multifacetados. Esse enfoque restritivo acaba desconsiderando a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento das crianças, priorizando uma análise que isola o indivíduo em detrimento de uma

compreensão mais ampla das influências externas. Nesse sentido, os diagnósticos acabam refletindo uma tentativa de enquadrar comportamentos dentro de um padrão estabelecido, sem levar em conta as diferentes trajetórias e vivências que geram o comportamento de cada criança.

Essas queixas escolares estão profundamente enraizadas em um modelo historicamente construído de "aluno ideal", que pressupõe comportamentos e atitudes específicos para o contexto escolar. Esse modelo delineia o que é considerado um comportamento adequado no ambiente educacional e serve como um referencial que orienta a prática pedagógica e os critérios de avaliação. No entanto, com as transformações sociais constantes, o estudante que chega à escola carrega consigo uma pluralidade de influências que vão além das expectativas desse modelo idealizado. O sujeito não se apresenta na escola como uma página em branco ou como alguém perfeitamente moldado às exigências do sistema, mas sim como o resultado de múltiplas determinações que se manifestam por meio de seus comportamentos.

Como discutido ao longo da pesquisa, comportamentos como a atenção voluntária e o controle da conduta são frutos de aprendizagens sociais e culturais e não meramente decorrentes de um processo biológico de maturação. Esses comportamentos são aprendidos por meio de mediações realizadas durante a vida do sujeito, desde a primeira infância até os anos escolares e segue até o fim da sua vida, refletem as diversas experiências que cada indivíduo vivencia em seus contextos familiares, sociais e culturais.

Em suma, a pesquisa aponta para a necessidade de uma revisão crítica das práticas diagnósticas e das concepções de comportamento adequado na escola, propondo uma reflexão sobre como o sistema educacional pode adaptar-se para acolher a diversidade de formas de aprender e de ser, ao invés de tentar enquadrar os alunos em modelos preestabelecidos.

Adicionar essa concepção ao debate contemporâneo é essencial para questionar os diagnósticos que, em vez de compreenderem a complexidade dos contextos sociais e culturais, buscam enquadrar as crianças em padrões rígidos de comportamento. A partir dessa crítica, a pesquisa destaca a importância de uma abordagem educacional que acolha as diversas formas de aprender e ser, reconhecendo as crianças em sua totalidade e não apenas em função de um ideal normativo.

Da mesma maneira, ressaltamos que, todas as crianças podem aprender, porém, cada uma o faz de maneira única. Independentemente dela ter um transtorno do

neurodesenvolvimento ou enfrentar a não apropriação dos conceitos escolares, necessita de mediações apropriadas para promover sua aprendizagem e então seu desenvolvimento.

A criança é uma totalidade, síntese das relações que constrói ao longo de sua vida, incluindo aquelas que se estabelecem no ambiente escolar. Assim, a inter-relação com o contexto social e histórico é uma condição fundamental para a formação da criança enquanto ser humano.

Revisitando os objetivos da pesquisa, consideramos que foram alcançados, pois o estudo identificou e analisou as principais queixas escolares que levaram a diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento. Utilizando a Teoria Histórico-Cultural como perspectiva para a compreensão do desenvolvimento humano, foi possível demonstrar as limitações dessa prática diagnóstica, propondo uma visão mais abrangente do desenvolvimento da criança, que considera o meio social e as inter-relações como elementos fundamentais, entendendo que nos desenvolvemos por meio das relações que estabelecemos ao longo de nossas vidas. As condições de vida e educação desempenham um papel crucial na nossa formação como sujeitos inseridos em uma sociedade.

Baseando-nos nos estudos de Vigotski, compreendemos o ser humano como uma totalidade histórico-social, fruto das inter-relações sociais que internaliza os elementos essenciais para o desenvolvimento de suas capacidades, configurando-se como um ser criador, ativo, tanto nas relações que estabelece quanto em seu próprio desenvolvimento. Portanto, não podemos reduzir o desenvolvimento da criança a algo biologicamente dado, determinado por marcadores de idade que, de forma inata, estabelecem o que a criança deveria ou não realizar.

Assim como a história da evolução nos revela, o ser humano não nasce plenamente formado. Ele se torna humano ao longo do processo educativo. Isso significa que é por meio da educação que nos tornamos humanos. O processo de humanização ocorre nas relações sociais que mantemos com os outros desde o momento em que nascemos.

Por fim, esta experiência possibilitou traçar diversas discussões que podem ser aprofundadas em pesquisas futuras. Entre elas, destaca-se a necessidade de investigar como as práticas pedagógicas e as políticas educacionais podem ser reformuladas para reduzir a “dependência” de diagnósticos e promover uma abordagem mais inclusiva para lidar com a não aprendizagem dos conceitos escolares. Além disso, seria importante aprofundar o estudo sobre como os profissionais da educação podem ser capacitados para identificar e intervir nas necessidades das crianças sem recorrer imediatamente ao encaminhamento com queixas escolares para avaliações visando diagnósticos.

Outra ideia para futuras pesquisas é a análise das consequências a longo prazo dos diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento nas trajetórias escolares e de vida das crianças. É essencial entender como esses diagnósticos influenciam as expectativas, o desempenho acadêmico e as oportunidades futuras dos alunos.

Os diagnósticos desempenham um papel crucial na trajetória da criança, servindo como documentos que podem influenciar suas experiências futuras, seja no ambiente escolar ou no sistema de saúde. As queixas escolares que resultam em diagnósticos podem reforçar a ideia de "fracasso escolar", mas, como visto por meio da Teoria Histórico-Cultural, também podem revelar o potencial de desenvolvimento da criança, permitindo a realização de mediações que possibilitem a aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento.

Por fim, espero que este trabalho contribua para uma reflexão sobre as queixas escolares e os diagnósticos no processo de escolarização, tanto para professores e gestores escolares quanto para profissionais de saúde, como psicólogos e médicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIACHE, Dayane Teodoro de Oliveira. **Avaliação Psicoeducacional na Perspectiva de Professores:** um estudo a partir da teoria Histórico-Cultural. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Acesso em: 23 nov. 2022. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3024

ALGEBAILE, Eveline. **Escola pública e pobreza no brasil**: a ampliação para menos. 1ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALMEIDA, Marina. DSM-5 TR e CID-11- **Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista**. 19 mar. 2023. Disponível em: https://institutoinclusaobrasil.com.br/dsm-5-tr-e-cid-11-diagnostico-de-transtorno-do-espectro-autista/#:~:text=A%20Associa%C3%A7%C3%A3o%20Americana%20de%20Psiquiatria,DSM%2D5%2C%20de%202013. Acesso em: 25 jun. 2023.

ALTHUSSER, Louis. **Posições II**. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1970/1980.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromisso e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 12, 469-475, dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/?lang=pt. Acesso em: 02 mar. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM V. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento, et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5ª Edição. Texto Revisado. DSM-5-TR. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ANASTASI, A. **Testes psicológicos**. Tradução de Dante Moreira. São Paulo: EPU, 1977.

ARAUJO, Álvaro Cabral; NETO, Francisco Lotufo. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais - o DSMARM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, Barão Geraldo-SP, vol.16 no.1, abr. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007. Acesso em: 24 jun. 2023.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. A culpa é sua. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17 n. 1, p.53-73, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jan. 2023.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Por que aprender isso, professora?** Sentindo pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. Tese (Doutorado

em Psicologia) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/publico/teseFlaviaAsbahr.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonsalves (Org.). *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico:* do nascimento à velhice. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2020.

BEATÓN, Guillermo Arias. **Evaluación y diagnóstico en educación y desarrollo desde el enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Laura Marisa Carnielo Calejon, 2001.

BOZHOVICH, Lidia Ilinichna. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. Ciudad de La Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria de sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRASIL. **Lei Nº 13.935,** de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 2019 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 15 de nov. 2022.

CABRAL, Estela; SAWAYA, Sandra Maria. **Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares:** os psicólogos nos serviços públicos de saúde. Natal: Estudos de Psicologia, v. 6, 143-155, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epsic/a/jdTYvWQN8vdGMYd637hrBtw/?lang=pt. Acesso em: 17 jun. 2023.

CANDIDO, Bruna Mares Terra. **Não-aprender-na-escola**: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação. 2015. (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10082015-104003/fr.php. Acesso em: 23 nov. 2022.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico**: a patologização da educação. Brasil, Série Ideias, v. 23, 25-31, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em: 05 jun. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para a atuação de psicólogas(os) na Educação Básica.** Brasília: Edição Revisada, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em 01 mai. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução Nº 31**, de 15 de dezembro de

2022. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI E revoga a Resolução CFP nº 09/2018. Disponível em: https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-31-2022-estabelece-diretrizes-para-a-realizacao-de-avaliacao-psicologica-no-exercicio-profissional-da-psicologa-e-do-psicologo-regulamenta-o-sistema-de-avaliacao-de-testes-psicologicos-satepsi-e-revoga-a-resolucao-cfp-no-09-2018?origin=instituicao. Acesso em 03 dez. 2023.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarollo psíquico.** Moscou: Editorial Progresso, 1988.

DIAS, Rogério. **A queixa escolar na relação histórica da psicologia com a educação escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: https://sites.usp.br/orientacaoaqueixaescolar/wp-content/uploads/sites/462/Trabalhos_Finais/reflexoes_teoricas/tf_RogerioDias.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

DIAS, Sueli de Souza; LOPES, Maria Claudia Santos. **Deficiência Intelectual na perspectiva Histórico-Cultural:** contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. Marília, v.19, n. 2, 169-182, abr./jun., 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 17 mar. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si:** Contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2017.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; VIEIRA, Ana Paula Alves; et al. **Por que a psicologia na educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Vol. 1. Brasil: CRV, 2021.

FERRACIOLI, MARCELO UBIALI. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças do anos iniciais do ensino fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4733.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de saúde e educação.** Reimpressão da 1. ed. revista, São Paulo, fevereiro, 2015. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf. Acesso em: 02 de mar. 2023.

FRANCES, Allen. **Voltando ao normal**. Trad. Heitor M. Corrêa. Rio de Janeiro: Graal, 2016.

FRANCES, Allen. **Transformamos problemas cotidianos em transtornos mentais**. 10 jul. 2015. Disponível em: https://jornalggn.com.br/cidadania/allen-frances-transformamos-problemas-cotidianos-em-transtornos-mentais/. Acesso em: 28 de jan. 2024.

GUZZO, Raquel; Mezzalira, Adinete; Moreira, Ana Paula Gomes; Tizzei, Raquel Pondian; Neto, Walter Mariano de Faria Silva. Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, vol. 26 n. especial, 131-141, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/fV7MZsGSyvth4V8RkvMYGtb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 07 abr. 2024.

LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; et al. Intervenção com educadores sobre a queixa escolar: proposições da psicologia escolar. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Silvia Maria Cintra da; et al (Org.). *A queixa escolar na Perspectiva Histórico-Cultural:* da educação infantil ao ensino superior. Curitiba: CRV, 2020.

LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; Souza, Marilene Proença Rebello de. O processo de escolarização e a produção da queixa escolar - uma relação antiga, um problema atual. In: LEONARDO, Nilza Sanchez Tessaro; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; FRANCO, Adriana de Fátima (Org.). *O processo de escolarização e a produção da queixa escolar:* reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá: EDUEM, 2014. p. 19-40.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez ROSSATO, Solange Pereira Marques Rossato. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia HistóricoCultural. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 19, 163-171, abr. 2015.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 10ª edição. São Paulo: Ícone, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. Goiás, v. 38, 13-28, mar. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escola. **Cadernos de Pesquisa**. Brasil, v.46, p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06 jan. 2024.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo:** Seus fundamentos

culturais e sociais. 3ª edição. São Paulo: Ícone, 2002.

LURIA, Alexander Romanovich. Atenção. In: *Curso de psicologia geral*. Vol. III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral:** atenção e memória. Vol. III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: _____. *Psicologia escolar em busca de novos rumos*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CASSINS, Ana Maria et al. **Manual de psicologia escolar – educacional.** Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007. Disponível em: https://crppr.org.br/wp-content/uploads/2019/05/157.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Vol. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINHAGO, Fernanda; CAPONI, Sandra. Controvérsias sobre o uso do DSM para diagnósticos de transtornos mentais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 29, 1-19, fev. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/4CXZ3jQsv8d7KjPb5HGy5Sb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 mar. 2024.

MARTINS, Lígia Marcia. Os processos funcionais e seu desenvolvimento. In: *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:* contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Marcia. O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico. In: *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:* contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Prefácio. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; FRANCO, Adriana de Fátima (Org.). *O processo de escolarização e a produção da queixa escolar:* reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá: EDUEM, 2014.

MELO, Janaina Farias de. **Significado do ingresso no ensino superior para estudantes negros de escola pública de Fortaleza**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Curso de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/18090/1/2016_dis_jfmelo.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação: Seis Abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva

histórico-cultural. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, 83-104, jan/jun 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371. Acesso em jun. 2022.

BRASIL. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192#:~:text=Conforme%20defini%C3%A7%C3%A3o%20deste%20Decreto%2C%20as,oferta%20do%20atendimento%20educacional%20especializado. Acesso em 27 nov. 2023.

NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. **Letras de Hoje.** Porto Alegre, v. 47, 55-64, jan./mar 2012. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9858/7421. Acesso em: 28 de jan. 2024.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5ª ed. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PAOLI, Joanna de; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Autismos em uma perspectiva Histórico-Cultural. **Gesto-Debate.** Campo Grande, v. 22, 534-565, jan/dez 2022 Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17534/12051. Acesso em: 28 de jan. 2024.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A criança da escola pública: Deficiente, diferente ou mal Trabalhada**. São Paulo: Texto extraído da palestra proferida no Encontro do Ciclo Básico, 1985.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 4ª edição. São Paulo: Intermeios, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 65, 72-77, maio 1988. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1198/1204. Acesso em: 02 jan. 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**. São Paulo, v.3,107 -121, 1992. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34463/37201. Acesso em: 21 abr. 2024.

PFROMM NETTO, Samuel. Pioneiros da Psicologia Escolar: Lourenço Filho. **Informativo ABRAPEE.** Campinas, v. 3, 1-2, 1995.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Pretópolis: Vozes, 2002.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza. A Medicalização na Escola: Uma Crítica ao Diagnóstico do Suposto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/17307. Acesso em: 23 nov. 2022

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, Caio Cesar Portella. **Medicalização da educação:** sentidos de professoras e de uma psicóloga que atua na área educacional. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Sorocaba, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8445. Acesso em: 23 nov. 2022.

SANTOS, Graciele Eliseu. **Os desdobramentos da queixa escolar nos prontuários do centro de estudos aplicados em psicologia da UFG/Regional Catalão**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação da universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9523. Acesso em: 24 nov. 2022

SCORTEGAGNA, Paula; LEVANDOWSKI, Daniela Centenaro. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. **Interações.** Brasil, v. 9, 127-152, jul-dez 2004. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v9n18/v9n18a08.pdf. Acesso em: 06 ago. 2024.

SILVEIRA, Jordana Maria da; et al. Queixas escolares: analisando as práticas institucionais de encaminhamento. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; FRANCO, Adriana de Fátima (Org.). *O processo de escolarização e a produção da Queixa Escolar*: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá: EDUEM, 2014.

SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. Disponível em: https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/536/473/1827?inline=1. Acesso em: 02 mar. 2023.

SOUZA, Beatriz de Paula; Dias, Andrea Costa; Freller, Cíntia Copit; et al. Orientação à queixa escolar. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 6, 129-134, jul./dez. 2001. Universidade de São Paulo: 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/NsHzSqt5xFLMcHT4DSBQJmm/?lang=pt#. Acesso em: 10 jun. 22.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **A Queixa escolar e a formação do psicólogo.** 1996. 287f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12052017-150732/publico/Marilene_Proenca_DO.pdf

SOUZA, Simone Vieira de. **O estudante (in)visível na queixa escolar visível:** um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar. 2013. 187f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107046/319249.pdf?sequence=1. Acesso em: 02 mar. 2023.

SOUZA, Simone Vieira de; Schweitzer Lucas. O papel da formação e da realidade profissional do professor no atendimento a queixa. **Perspectivas em Psicologia.** Uberlândia, v. 22, 82-98, jan/jun 2018. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/43018/22475. Acesso em 04 de jan. 2024.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonsalves (Org.). *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico:* do nascimento à velhice. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Avaliação da aprendizagem e Deficiência Intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.13, 851-871, set/ dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2569/2479. Acesso em: 17 mar. 2024

VIGOSTKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas. Tomo II.** 2ª ed. Madri: Visor, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. In: *Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: _____. *Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor, 2000b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Dominio de la atención. In: _____. **Obras escogidas**. **Tomo III**. Madrid: Visor, 2000c.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas.** Tomo IV: Psicología Infantil. Madrid: A. Machado Libros, S. A., 2006.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas.** Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula*:* a questão do meio na pedologia. In: _____*Sete aulas de Lev Semenovich Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização e tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução: Claudia da Costa Guimarães Santana. 1. Ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo V**: Fundamentos da Defectologia. Tradução do programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. 2.ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Poro Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZAGO, Luis Henrique. **O diagnóstico psicológico à luz da teoria histórico cultural**: implicações para a educação escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148599. Acesso em: 23 nov. 2022.

ANEXOS

ANEXO 1 – MODELO PADRÃO DA FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DO MUNICÍPIO DE CORONEL VIVIDA

FICHA DE REFERÊNCIA PSICOLOGIA – ENSINO FUNDAMENTAL 202__

I- IDENTIFICAÇÃO

Nome do aluno (a) _____

Data de Nascimento: _____ Telefone: _____

Filiação: _____

Escola: _____Série: ____ Turno: _____

Professora: _____

II- DADOS DE OBSERVAÇÃO

1. Queixa principal (descrição dos fatores das dificuldades e defasagens detalhadamente):

_____

_____

_____

_____

2. Quais as intervenções DIFERENCIADAS realizadas pelo professor e equipe pedagógica direcionadas para a queixa?

_____

_____

_____

_____

3. Caso o aluno tenha necessidades educacionais especiais, descreva:

_____

_____

4. Apresenta problemas de saúde? (uso de óculos, próteses, aparelho auditivo, etc):

_____

5. Possui algum plano de saúde? Qual?

_____

6. Apresenta facilidades para:

_____

7- Reprovou alguma série?

Quais?_____

III- INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

	Sim	Não	Às vezes	Obs.
Compreende ordens?				
Linguagem adequada à idade?				
Coerência lógica de pensamento?				
Tem concentração/atenção?				
Realiza as tarefas de casa?				
Traz e cuida do material escolar?				
A família é participativa?				
Possui hábitos de higiene?				
Sociabilidade				
É assíduo?				
Respeita regras?				
É repetente? Qual série?				
Participa ou participou de aulas de reforço escolar?				
Participa de algum projeto? (APMI, Aprendizes, AABB)				
Possui iniciativa? Autonomia?				
Descreva o comportamento				

IV- LÍNGUA PORTUGUESA

LEITURA	**DESCRIÇÃO DOS ASPECTOS OBSERVADOS**
Reconhece as letras do alfabeto?	

Reconhece sílabas?	
Faz leitura de palavras?	
Articula mal as palavras/frases?	
“Se perde” no texto ao ler?	
Lê de forma monótona, sem inflexões?	
Compreende o texto que lê?	
Identifica as ideais básicas do texto?	
Segura o livro/texto muito perto dos olhos?	
ESCRITA	**DESCRIÇÃO DOS ASPECTOS OBSERVADOS**
Percebe a relação entre fala e escrita?	
Escreve corretamente seu nome completo, utilizando-o como identificador de seus trabalhos e pertences?	
Escreve de forma que possa ler, ainda que não escreva ortograficamente	
Escrita espelhada?	
A escrita é legível?	
Faz uso adequado da pontuação?	
Produz texto coerente com o tema, com sequência lógica de ideias? É criativo?	
Utiliza vocabulário adequado?	
Como é a organização da folha, das letras e forma (pequeno ou grande).	
Possui criatividade?	

V- MATEMÁTICA

NÚMEROS E OPERAÇÕES	**DESCRIÇÃO DOS ASPECTOS OBSERVADOS**
Registra, lê e representa os números?	
Realiza as operações? Com ou sem reservas?	
Resolve situações problemas?	

VI- OUTRAS DISCIPLINAS

EDUCAÇÃO FÍSICA/ARTES	**DESCRIÇÃO DOS ASPECTOS OBSERVADOS**
Tem noção de consciência corporal?	
Coordenação motora global (andar, correr, pular)	

Coordenação motora fina (recorte, pintura)	
Orientação temporal (em cima/perto, etc.)	
Equilíbrio (linha reta, subir escadas, etc.)	
Movimentos estáticos (ficar em um pé, olhos fechados, etc.)	
Lateralidade	

OUTRAS OBSERVAÇÕES

_____

_____

_____

OBSERVAÇÕES E ANÁLISE DA PEDAGOGA

_____

_____

_____

_____

_____

ASSINATURAS

Professor regente: _____

Coordenadora pedagógica:_____

Data: _____