

As queixas escolares: análises a partir da Psicologia Histórico-Cultural

School complaints: analyzes from Historical-Cultural Psychology

Nilza Sanches Tessaro Leonardo¹
Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal²
Solange Pereira Marques Rossato³

RESUMO

Ao nos voltarmos para a escola e as relações estabelecidas na mesma, encontramos as queixas escolares, em que comumente nossos alunos e alunas são colocados ao centro dos problemas e de suas soluções, de forma a isolá-los de todo o contingente avassalador de prejuízos que a própria história de precarização do sistema de ensino tem produzido. A partir dessa constatação, busca-se com esse texto de cunho teórico, realizar uma discussão e reflexão sobre as queixas escolares, trazendo a Psicologia Histórico-Cultural e seus pressupostos como contraposição ao cenário medicalizante e a visão hegemônica acerca do processo de escolarização e daquilo que se transforma em queixa escolar. Constatamos que a história de lutas implicadas principalmente a partir da década de 1980, ainda não se consolidou de fato, nas diferentes realidades do ensino, de modo a romper com o processo de individualização, de patologização, e alavancar o curso de resoluções no âmbito político, social, que conduzam a organização de um ensino que seja sistematizado e intencional, com finalidade desenvolvimentista. Destarte,

ABSTRACT

When we turn to the school and the relationships established in it, we find school complaints, in which our students are commonly placed at the center of problems and their solutions, in order to isolate them from the entire overwhelming contingent of losses that the very history of the precariousness of the education system has produced. Based on this finding, this theoretical text seeks to conduct a discussion and reflection on school complaints, bringing Historical-Cultural Psychology and its assumptions as a counterpoint to the medicalizing scenario and the hegemonic view of the schooling process and that which turns into a school complaint. We found that the history of struggles involved, mainly from the 1980s onwards, has not yet been consolidated in fact, in the different realities of teaching, in order to break with the process of individualization, pathologization, and leverage the course of resolutions in the political sphere, social, that lead to the organization of a teaching that is systematized and intentional, with a developmental purpose. Thus, we defend an analysis and intervention of pedagogy and school and educational psychology, with

¹ Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1692-9581>. E-mail: nstessaro@uem.br.

² Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5692-4243>. E-mail: zairagleal@gmail.com.

³ Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita- UNESP- Assis. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4698-774X>. E-mail: solmarques@hotmail.com.

defendemos uma análise e intervenção da pedagogia e da psicologia escolar e educacional, com conhecimentos técnicos-científicos que sustentem uma atuação potencializadora, que contribua para desenvolver na criança as características humanas formadas historicamente.

Palavras chaves: Queixa escolar. Psicologia Histórico-Cultural. Aprendizagem e Desenvolvimento.

technical-scientific knowledge that sustain an empowering action, which contributes to developing the human characteristics historically formed in children.

Keywords: School complaint. Historical-Cultural Psychology. Learning and Development.

1 Introdução

Em nossa experiência profissional como orientadoras de estágio curricular de acadêmicos(as) do quinto ano do curso de Psicologia de uma Universidade Pública do Paraná, temos nos deparado repetidamente com as, assim denominadas frequentemente, queixas escolares, que se encontram diretamente entrelaçadas aos problemas no processo de escolarização. Deste modo, comumente recebemos como demandas das escolas as queixas de que os alunos não estão avançando em sua aprendizagem, tem algum transtorno, não conseguem prestar atenção nas aulas, são hiperativos, agressivos, não se comportam dentro dos padrões esperados para sua idade e série, tem dificuldade de socialização, não respeitam o professor e colegas, dentre outras. Assim, podemos observar a amplitude das queixas que estão materializadas no âmbito da educação escolar. Tada, Costa e Silva (2020) compartilham dessa mesma experiência e pontuam que, em seus estágios curriculares, também recebem muito alunos com queixas escolares, sendo que, segundo elas, a cada ano que passa tem aumentado abundantemente o número de encaminhamento de estudantes com idade entre quatro a seis anos de idade por apresentarem dificuldades em seu processo de escolarização.

Não obstante, faz-se relevante enfatizarmos que os problemas que perpassam os espaços escolares, como as queixas escolares, se caracterizam como um processo de longa data, haja vista que tem acompanhado a história da educação escolar. Sobre este aspecto, Leonardo, Silva e Leal (2020) expõem que a maioria das escolas tem fracassado em seu processo de transmissão e apropriação de conteúdos

científicos, e que isso é algo que ocorre há muito tempo, pois, de acordo com as mesmas, é possível visualizarmos por meio de informações disponíveis pelo Serviço de Estatística Educacional da Secretaria Geral da Educação que desde 1936 há registro de crianças apresentando dificuldade de aprendizagem, sendo que 53,52% dos alunos reprovavam o primeiro ano neste período.

Contudo, como profissionais da área de Psicologia escolar e educacional o que tem nos preocupado não é apenas o alto índice de demandas de queixas escolares para nossa área, mas a forma como vem se compreendendo e analisando as respectivas queixas, tanto pela escola como pelas mais variadas áreas do conhecimento, como a Pedagogia, a Fonoaudiologia, a Medicina etc., na maioria das vezes a partir de uma visão reducionista, organicista e com foco no indivíduo.

Apesar de terem sido feitas críticas contundentes, por autores como Patto (2015), Meira (2011), Souza (2010), entre outros, infelizmente podemos dizer que a concepção hegemônica sobre as queixas escolares se mantém ainda forte, revelando o modelo individualizante de compreender as dificuldades originadas no processo de escolarização. Em geral, as causas dessas dificuldades são atribuídas aos próprios alunos e a suas famílias, com o agravante do excesso de diagnósticos realizados em virtude do encaminhamento dos alunos a profissionais da saúde e que culminam na indicação de medicação para resolução dessas dificuldades.

Nessa seara, Firbida, Facci e Oliveira (2021) salientam que o fato de culpabilizarem a criança pelo insucesso em sua escolarização tem levado a um processo de patologização dos educandos, visível a partir do número cada vez maior de diagnósticos produzidos acerca desses alunos e da prescrição de tratamentos por via medicamentosa que se seguem. Temos visto, assim, a transformação das dificuldades que surgem no processo de escolarização em doenças, desviando o curso de sua resolução do âmbito político, social e pedagógico, segundo as autoras, para o âmbito dos indivíduos – alunos e suas famílias.

Ante ao exposto, pretendemos realizar a discussão e reflexão sobre as queixas escolares, a partir de uma perspectiva crítica, trazendo a Psicologia Histórico-Cultural e seus pressupostos como contraposição ao cenário medicalizante e a visão hegemônica acerca do processo de escolarização e daquilo

que se transforma em queixa escolar. Essa teoria foi iniciada por L. S. Vigotsky⁴ (1896-1934) em parceria com seus colaboradores, A. N. Leontiev (1903-1977) e A. R. Luria (1902-1979) e, “parte de uma compreensão de homem como um ser social, histórico e cultural, dotado de um psiquismo constituído nas relações que estabelece com a sua realidade social” (LEONARDO; SILVA; LEAL, 2021, p. 21).

Dessa forma, apreende o desenvolvimento do indivíduo em suas condições materiais e em sua plena complexidade, a partir de sua base metodológica e princípios epistemológicos oriundos do materialismo histórico-dialético, defendido por Marx (1818-1883).

Diante disso, abordaremos no tópico dois, a relação entre a psicologia e a queixa escolar, discutindo como essa ciência tem compreendido a constituição desse fenômeno. Na sequência, no tópico três, aventaremos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento para a psicologia histórico-cultural e, como se compreendem as queixas escolares nessa perspectiva teórica. Para finalizar, teceremos algumas considerações sobre as análises realizadas nesse artigo.

2 A psicologia e o fenômeno da queixa escolar

A Psicologia, como uma ciência que se constitui como tal ao final do século XIX, tem tido uma forte influência em vários campos da vida humana e do saber constituído e, principalmente, em relação à educação, a partir de seus conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, exerceu e tem exercido grande força nas práticas pedagógicas, ditando rumos que muitas vezes são trilhados na contramão da potencialização do desenvolvimento, quando classifica e diagnostica alunos que não correspondem ao que se espera quanto aos resultados no processo de aprendizagem efetivado no interior das escolas (PATTO, 1987, 2015).

Ao desenvolver as concepções de aptidões individuais e de quociente de inteligência (considerado imutável e inato), a psicologia assumiu a tarefa da

⁴1 Nas leituras realizadas foi possível perceber que Vigotsky é grafado de diferentes formas. Então, adotaremos essa grafia, salvo em caso de referência e citação.

criação de testes, consolidando seu papel na identificação de determinadas características nos indivíduos, como as aptidões, habilidades e inteligência, a partir das quais poderia oferecer respostas às diferenças que apresentavam na condução de suas vidas e no sucesso ou fracasso que alcançavam. O posicionamento socioeconômico dos indivíduos era apreendido como resultado de suas diferentes capacidades, habilidades, aptidões e/ou inteligência e, assim, aqueles que não conseguiam alcançar condições de sobrevivência com dignidade e que evidenciavam a desigualdade entre as pessoas na sociedade, eram tidos como não possuidores das capacidades de progredir socialmente, o que era uma questão individual (PATTO, 1987; 2015). Dessa forma, os problemas sociais decorrentes do modo capitalista de organização da vida, baseado na exploração e na apropriação privada dos bens materiais e culturais, encontrava uma explicação individualizante que diminuía a pressão da população sobre o Estado e sobre as condições de vida, tomadas como resultantes das potencialidades de cada sujeito.

Com essas explicações, como indicam Patto (1987, 2015), Souza e Machado (2010), a psicologia encontra um terreno fértil para sua atuação na educação, pois, com os testes criados e o olhar clínico sobre os indivíduos, tornava-se possível adentrar no espaço escolar com o objetivo de decidir sobre a formação de turmas nas escolas, sobre o encaminhamento de alunos para programas mais “adequados” às suas capacidades individuais ou ainda sobre o encaminhamento para outros profissionais, para que suas dificuldades pudessem ser resolvidas por eles. Iniciava-se um processo, ainda em desenvolvimento até hoje, de resolver os problemas escolares relacionados a aprendizagem e ao desenvolvimento, excluindo a participação da escola como causadora desses problemas, preservando a responsabilidade da mesma e de seus programas e estratégias, voltados apenas para aqueles que apresentam desempenho em acordo com o esperado.

Assim, os(as) psicólogos(as) passaram a ter uma forte presença e influência junto às escolas e à Pedagogia, auxiliando na resolução das questões escolares que se apresentavam no cotidiano das instituições de ensino e iniciando um amplo processo de separação de indivíduos e de atribuição de seu sucesso ou fracasso às suas próprias capacidades, dadas internamente a partir de seu

aparato biológico e/ou intelectual. Ao assumir a capacidade de identificar os potenciais de inteligência e as aptidões individuais e, destacando essas características como as responsáveis pelo sucesso ou fracasso do sujeito em seu meio social, a psicologia adotou a tarefa de transformar em individual uma desigualdade que é social, além de abrir passagem para as demandas de avaliação e diagnóstico dos alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo esperado pela escola (PATTO, 1987, 2015; SOUZA; MACHADO, 2010). O caminho para a compreensão das dificuldades que se originavam no processo de ensino e aprendizagem como de responsabilidade da própria criança estava aberto e a formulação disso como ‘queixa escolar’ se populariza.

No Brasil, essa situação começou a ser questionada por Patto (2015), na década de 1980, quando examinou a produção do fracasso escolar em suas pesquisas e apontou o processo de estigmatização das crianças no interior das escolas públicas, que responsabilizavam grande parcela dos alunos, principalmente os pobres e negros por suas dificuldades, justificando sua incapacidade a partir dos testes psicométricos, principalmente, mas também a partir de concepções amplamente difundidas pela psicologia acerca da existência das diferenças individuais de inteligência e aptidão. Nesse sentido, a autora se colocou na contramão a essa concepção, dando o pontapé inicial da crítica a esta visão naturalizante, biologicista e individualista de compreensão das queixas escolares.

Apesar da crítica realizada, o cenário atual ainda expressa essa concepção acerca das diferenças individuais e da influência de diversos transtornos e distúrbios na aprendizagem dos alunos, alimentando as queixas escolares, com as quais os(as) psicólogos(as) têm se defrontado no contexto escolar, pois é muito expressivo o número de estudantes que apresentam problemas em seu processo de escolarização. A escola, como afirma Meira (2011), Souza, Machado (2010), muitas vezes, não tem conseguido fazer com que todos os seus alunos avancem no processo de aprendizagem, devido às dificuldades presentes no cotidiano escolar, sejam em virtude da falta de investimentos, da infraestrutura precária, da falta de equipamentos e materiais, das condições precárias de trabalho do professor,

das concepções pedagógicas naturalizantes, das compreensões biologizantes de desenvolvimento e aprendizagem ou, ainda, de outros fatores.

A educação escolar não tem possibilitado o acesso de forma igualitária aos conteúdos produzidos socialmente na história da humanidade e, sobre esse aspecto, Leonardo, Rossato e Leal (2012, p.15) expõem que a educação escolar “não tem conseguido efetivar a apropriação do conhecimento por grande parcela da população, prejudicando a possibilidade de compreensão da realidade em sua complexidade”.

Faz-se mister pontuarmos que a função primordial da escola é a transmissão dos conteúdos que foram construídos historicamente pela humanidade garantindo que estes sejam apropriados pelos alunos de forma que, a partir disso, eles possam compreender a realidade em que estão inseridos e atuar na mesma de modo consciente. Para isso, é necessário que seja ofertado um ensino de qualidade, intencional, com objetivos claros e que permita aprofundar no conhecimento da realidade, que não seja raso e frágil. Um ensino desqualificado, conforme Duarte (1996, p. 40) “não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela (criança) dominadas”.

Entretanto, ao olharmos os resultados da escola por meio de estatísticas disponíveis pelos órgãos oficiais, é possível visualizarmos que, na atualidade, há um percentual muito significativo de estudantes frequentando a escola, visto que, segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2021), referente a informações do ano de 2020, 99,4% das crianças e adolescentes entre 6 a 14 anos estavam na escola, já entre os jovens de 15 a 17 anos, o percentual é de 94,5%. Esses dados são apresentados como indicativos de avanços e conquistas no campo da educação, no que tange ao acesso às matrículas de nossos alunos, por outro lado, podemos apontar, apoiados em Meira (2011), sobre a manutenção, maquiados pela aparência social, de antigos processos de exclusão, em que muitos de nossos alunos permanecem distantes de serem alfabetizados.

Assim, quando direcionamos nosso olhar aos aspectos que se relacionam com a ideia de “sucesso” na aprendizagem e desenvolvimento dos respectivos alunos, nos vemos diante de vários questionamentos, desafios e entraves a serem

enfrentados, uma vez que as estatísticas oficiais trazem os resultados do processo educativo na rede pública muito aquém do desejável ou aceitável, sem contudo, apontar a rede de relações implicadas nesses resultados, a dimensão política da instituição escolar e as concepções naturalizantes que ensejam aquela ideia. Em complemento às discussões dos dados oficiais citamos ainda, a indicação de que apenas 61,1% de estudantes no quinto ano do Ensino Fundamental estavam (2020), com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e 51,5% em matemática, evidenciando níveis muito abaixo do esperado para a série que se encontram nestas disciplinas. Em relação à alfabetização, apoiados na última disponibilidade de dados públicos (ano de 2016), também pudemos verificar que apenas 45,3% das crianças apresentavam proficiência suficiente em Leitura e 45,5% em Matemática, no terceiro ano do Ensino Fundamental (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021), o que revela a ineficiência das escolas para estes alunos, já que mais de 50% não se encontravam alfabetizados. Mais agravante ainda é verificar a discrepância de que 23,4% dos alunos de Nível Socioeconômico (NSE) muito baixo e baixo detinham nível suficiente de leitura, dimensão quase três vezes menor do que a do grupo de NSE alto e muito alto, com 68,2% (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021).

Ainda que questionáveis e requerentes de análises mais aprofundadas, no que tange ao modo como são consolidados esses dados e a que/quem eles têm servido nessa sociedade de exclusões; como coloca Meira (2011) são produzidos na aparência igualitária, na farsa do discurso democrático e em concomitância ao prolongamento da ilusão da inclusão; nos chama atenção por indicar, dentre outros aspectos, como a educação escolar está distante de efetivar-se a todos e todas como mediadora essencial do acesso aos bens culturais.

Desta forma, é possível identificarmos que numa sociedade de produção capitalista em que as desigualdades sociais e divisão de classe são preponderantes, se concretiza uma educação escolar, sobretudo a pública, com várias falhas e lacunas e, assim, não é capaz de cumprir com seus reais objetivos, qual seja de humanização e emancipação do indivíduo. Torna-se evidente que as pessoas que pertencem ao nível socioeconômico mais baixo ficam à margem da

sociedade e não tem as mesmas oportunidades de se apropriarem da cultura produzida. Segundo Leal et al. (2020, p. 17), tem-se assistido

[...] ao aumento das queixas sobre as dificuldades escolares de alunos que não têm tido oportunidades de enriquecimento de seu processo de desenvolvimento e nem alternativas de superação dessas dificuldades. Identificados por suas dificuldades são, contraditoriamente, distanciados cada vez mais da efetivação da aprendizagem e da apropriação do conhecimento, marcados por um diagnóstico de incapacidade.

Não obstante, quando as escolas focam sua tarefa na realização de diagnósticos que expliquem as dificuldades comuns no ambiente escolar, buscando identificar os alunos com algum problema ou transtorno, transferem a responsabilidade para outras esferas, como a família, a própria criança, ou para a área da saúde que deverá buscar ‘curar’ a criança. Essa busca pelo diagnóstico se dá pela consideração de que as dificuldades existentes no processo de escolarização se devem a diferenças de aptidão, de inteligência ou, ainda, a características específicas dos alunos. O que queremos destacar, aqui, é que a escola estrutura seu processo educativo com uma determinada concepção pedagógica, com métodos de ensino de acordo com suas concepções, com uma determinada didática e se relaciona com os alunos a partir dessa estrutura. Se os estudantes aprendem, tudo fica bem, mas se não aprendem, o problema deve ser identificado nos mesmos, em suas próprias capacidades ou nas relações que estabelecem com a família e não na forma como o processo educativo foi organizado. Assim, se produzem as ‘queixas escolares’, problemas que devem ser encaminhados a outras esferas, como para a área da saúde, para que sejam resolvidos e que, dessa forma, isentam a escola, o sistema de ensino de responsabilidade em sua produção.

Destarte, faz-se importante pontuarmos que essa prática de explicar as queixas escolares pelo viés do indivíduo não é algo recente. Segundo Patto (2015), as causas do fracasso escolar, sempre estiveram associadas a fatores individuais, isto é, buscavam-se as justificativas no próprio aluno. E atualmente, como em décadas

anteriores, continua este sendo o principal alvo das explicações para o insucesso escolar, em um processo que perpetua a individualização das queixas escolares.

Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Bray (2012) explicita este aspecto individualizante na busca pela elucidação dos problemas no processo ensino-aprendizagem. Ao entrevistar professores, diretoras e coordenadoras pedagógicas de escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental de uma cidade no Estado do Paraná, a autora verificou que a maioria dos participantes, tanto da escola pública como da escola privada, atribuía as causas das queixas escolares ao aluno e a sua família. Para essa autora,

[...] essas justificativas naturalizam questões de ordem social, não relacionando os problemas de aprendizagem com o momento histórico em que são produzidos na sociedade. Deste modo, mantendo uma educação escolar que não atinge o compromisso de ensinar, a todos os alunos, os conteúdos historicamente produzidos. (BRAY, 2012, p.122).

Trazemos neste momento, a título de exemplo, o Transtorno do Déficit de atenção e Hiperatividade (TDAH) para mostrar a relação das queixas escolares com o processo de medicalização. Uma pesquisa desenvolvida por Jou et al. (2010) revela divergências em lidar com a suspeita deste transtorno em alunos, pois em uma escola os profissionais, por compreenderem os problemas e dificuldades escolares como de ordem individual e orgânica, encaminhavam seus alunos automaticamente aos profissionais de saúde gerando, segundo as autoras, um alto percentual (51%) de diagnóstico de TDAH.

Em contrapartida, em outra escola, as pesquisadoras detectaram que havia apenas 0,2% de diagnósticos o que, para elas, evidenciava uma discrepância entre as duas escolas, pois a instituição com menor índice considerava que os problemas de aprendizagem e/ou de disciplina deveriam ser resolvidos com a família e escola e só então, se necessário, encaminhar para uma avaliação.

Esse estudo aponta que, quando a escola considera o processo de escolarização e se vê como parte essencial desse processo e não apenas focaliza o indivíduo que apresenta dificuldades escolares, se mostra como um espaço em que as relações sociais e individuais se articulam em uma rede de relações

complexas. Há a indicação de que entende e tem condições (alicerçada por estrutura, formação condizente, um coletivo atuante nesse sentido) de vislumbrar e agir sob a perspectiva de que é parte constituinte dos problemas e das soluções.

Porém, outro aspecto importante a ser considerado é o de que, em nosso país, infelizmente, tem sido disseminada cada vez mais a ideia de que os problemas de aprendizagem dos alunos são causados por problemas orgânicos, inatos e, portanto, são de ordem médica e não escolar. “Essa certeza abre espaço para profissionais da saúde, exames, rótulos, diagnósticos, remédios, todos voltados a legitimá-la e a transformar crianças em crianças-problema ou anormais” (GARRIDO; MOYSÉS, 2010, p.150).

A partir de estudos e pesquisas, como de: Leonardo, Leal e Rossato (2012), Bray (2012) dentre outros, temos percebido que é possível encontrar análises superficiais e descontextualizadas sobre o fenômeno das queixas escolares, uma vez que os profissionais da educação não percebem a complexidade das dificuldades que surgem no processo de escolarização e as múltiplas determinações que constituem essas dificuldades. Sem compreender realmente o que acontece, o caminho mais rápido e curto é encaminhar aos profissionais da saúde, que apenas olham o organismo da criança e, pelas peculiaridades de sua formação, lançam mão daquilo que é o seu instrumento, o diagnóstico e a medicação.

Para Tada, Costa e Silva (2020, p.44),

[...] a crítica a produção da queixa escolar exige uma análise dos bastidores do cenário no qual a queixa escolar existe, como por exemplo, as políticas educacionais e os interesses da indústria farmacêutica na produção de diagnósticos realizados com estudantes cada vez mais novos, como no caso do Transtorno do Déficit de Atenção.

Ante ao exposto, concordamos com Depetris, Santos e Silva (2021) ao afirmarem que há um extenso movimento de patologização do processo de escolarização, visto que um expressivo número de crianças que não avançam em sua aprendizagem ou não se comportam em consonância com os padrões

estabelecidos socialmente, estão sendo encaminhadas para avaliações e diagnósticos em clínicas e centros de saúde.

É preciso refletir sobre a forma como a escola vem organizando seu sistema de ensino, pois além da maioria das vezes não conseguir garantir que todos os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos, que são propulsores de desenvolvimento, a mesma se mostra imbuída de estereótipos e preconceitos. Tende ainda, a explicar a não aprendizagem e não desenvolvimento das crianças por aspectos intrínsecos a ela, como por exemplo, por supostos transtornos, desconsiderando os determinantes educacionais, culturais, sociais, econômicos e políticos envolvidos na produção das dificuldades escolares.

Com isso, a escola tem se apresentado e se mantido no caminho da naturalização e patologização dos processos de ensino e aprendizagem, se ancorando nas explicações para as queixas escolares de forma biologizada e psicologizada, pois, como afirma Meira (2011, p.95), a biologização é entendida pela “[...] utilização recorrente de explicações de caráter biológico para descrever e analisar fenômenos que não se encontram no âmbito da Biologia”. A psicologização é “[...] a utilização recorrente de explicações de caráter psicológico para descrever e analisar fenômenos, desconsiderando seu processo de produção social” (MEIRA, 2011, p.113).

Sanches et al. (2019) destacam que as dificuldades de aprendizagem e os comportamentos atípicos de alunos, como por exemplo, agitação, desatenção e hiperatividade têm sido vistos e compreendidos como patologias ou transtornos neurobiológicos cuja forma de solução é a administração de medicamentos. As autoras salientam a necessidade de questionar essa prática e que o

[...] enfrentamento dos problemas voltado para o campo médico, por meio de uma terapêutica clínica, encontra reciprocidade dos profissionais da educação, que a têm utilizado como “*modus operandi*” no cotidiano da sala de aula ao identificarem a existência desses comportamentos, considerados atípicos, que desafiam sua rotina de trabalho. Nessa perspectiva, os aspectos pedagógicos que estão dialeticamente relacionados aos fenômenos de aprendizagem e desenvolvimento humano, e que deveriam ser elementos de problematização por parte dos profissionais da educação, são

diluídos e capturados pelo discurso hegemônico das explicações médicas, naturalizantes e a-históricas (SANCHES et al. 2019, p. 37-38, grifo das autoras).

Desta forma, podemos afirmar que ao se patologizar e naturalizar as queixas escolares abre-se um campo fértil para o processo de medicalização de alunos, como reforça a pesquisa desenvolvida por Suzuki (2012). Ao apontar que as dificuldades de aprendizagem e de comportamentos de alunos são vistas, pelos participantes de seu estudo, como decorrentes de fatores intrínsecos a eles, a autora afirma que os educadores defendem que “[...] o aluno medicado consegue se concentrar mais, fazer as atividades em sala de aula, passando a produzir satisfatoriamente” (SUZUKI, 2012, p.10).

Como podemos observar, o remédio vem sendo considerado nos contextos escolares como o principal recurso para o enfrentamento das queixas escolares, como uma solução capaz de atuar de forma “efetiva na resolução de conflitos sociais e educacionais que se apresentam como se fossem somente problemas pessoais” (BARROCO; FACCI; MORAES, 2017, p.18). Decorrem, todavia, poucas discussões sobre os impactos da medicalização no processo de desenvolvimento e formação do psiquismo humano, uma vez que esses medicamentos possuem significativos efeitos colaterais.

Faz-se mister destacarmos que o Brasil é um dos países que mais faz uso de medicamentos controlados para resolver problemas de comportamentos de alunos. A Ritalina®, nome comercial do metilfenidato, é o medicamento mais utilizado por crianças em idade escolar, com a promessa de fazer com que os alunos avancem em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Sobre isso, o boletim da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2014) aponta um crescimento no consumo desse medicamento entre os anos de 2002 e 2006, passando de 40 kg para 226 kg. Outro dado importante é sobre o aumento de 75% no quantitativo de vendas do metilfenidato entre os anos de 2009 e 2011. Esse consumo expressivo e crescente tem configurado o Brasil como o segundo maior produtor mundial desse fármaco.

A pesquisa de Franco, Tuleski e Eidt (2016) assinalou que até mesmo crianças em idade pré-escolar, na faixa etária entre zero a cinco anos, estão fazendo uso de remédios controlados para resolver problemas de comportamentos. É preciso que se reflita e que se questione como crianças tão pequenas, em uma etapa inicial do desenvolvimento psíquico, já são diagnosticadas como portadoras de algum transtorno ou distúrbios de conduta?

É fundamental ponderarmos que o meio social necessita estar organizado de modo a viabilizar o desenvolvimento da atenção involuntária da criança em voluntária, que deveria ocorrer no contexto da educação e da socialização, através da linguagem do adulto, ou seja, não se dá de modo natural, é preciso concretizar ações educativas adequadas e sistematicamente organizadas para este fim.

Assim, concordamos com Bonadio e Leite (2021, p. 58) ao afirmam que:

[...] concepções psicologizantes e medicalizantes reduzem os impactos sociais de uma educação precária com mínimo investimento, mascaram a deficiência na formação dos professores e participação dos pais. Os comportamentos sociais inadaptados, as dificuldades de aprendizagem que denunciam as fragilidades de um sistema educacional são justificadas em função de um cérebro doente, portanto, passível de tratamento. Desconsideram que a sociedade capitalista ao promover a ênfase no indivíduo, culpabiliza a vítima e enfraquece o papel da escola como promotora de desenvolvimento humano.

Deste modo, após a discussão realizada e buscando a contraposição aos aspectos levantados, a seguir abordaremos alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que nos permitem refletir sobre essa concepção hegemônica sobre as queixas escolares, trazendo à tona os determinantes sociais, culturais, políticos etc. envolvidos direta ou indiretamente no fenômeno de produção das mesmas.

3 Aprendizagem e desenvolvimento humano: as queixas escolares na perspectiva histórico-cultural

Discutiremos aqui alguns elementos que se contrapõem à visão biologizante e patologizante das queixas escolares, destacando elementos que se encontram no âmbito educacional e social, para além do indivíduo. É

necessário, pois tratarmos como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento, aspectos que se vinculam ao contexto sociocultural e às mediações estabelecidas no processo de formação dos indivíduos.

De acordo com o bielorusso Lev Semmenovit Vigotsky (2014), que traz relevantes contribuições para a Psicologia Histórico-Cultural, o ser humano só pode ser compreendido em sua constituição a partir das relações históricas, culturais, materiais, atreladas ao modo de organização da sociedade. Nesta perspectiva, o psiquismo humano se forma por meio das relações dialéticas estabelecidas com outros seres humanos, com as aquisições da cultura humana, mediados por instrumentos e pela linguagem.

Uma questão de grande relevância a ser considerada para analisarmos as dificuldades que surgem no processo de escolarização e que acabam se transformando em queixas escolares é que, como afirma Leontiev (2004), o indivíduo não nasce humanizado, mas apenas como um aspirante à humanização, haja vista que o que a natureza lhe possibilita ao nascer não é suficiente para viver em sociedade e cada sujeito “[...] aprende a ser um homem” (LEONTIEV, 2004, p.285). Isso significa, portanto, que as características e habilidades que são especificamente humanas não são transmitidas pela hereditariedade, mas sim por um processo que é fundamentalmente educativo, a partir do qual o indivíduo tem que se apropriar da cultura material e não material criada pela humanidade ao longo da história. Só dessa forma o indivíduo se humaniza, se torna humano. Nesse sentido, o autor destaca que o que governa o desenvolvimento do homem não são as leis biológicas, mas as leis sociohistóricas.

Assim, segundo Leontiev (2004), o homem só se humaniza a partir da apropriação das riquezas acumuladas no decorrer dos séculos por incalculáveis gerações do homem. Essas gerações vão se renovando e só se perpetuam naquilo que produziram e, para garantir essa continuidade, deve ser transmitido às próximas gerações o patrimônio cultural acumulado. As novas gerações “[...] multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e ‘passam o testemunho’ do desenvolvimento da humanidade” (LEONTIEV, 2004, p.285, grifos do autor).

Não obstante, podemos asseverar que o desenvolvimento do psiquismo e a constituição do humano no homem são processos complexos, visto que

[...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material que os encarnam, mas são aí 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 (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifos do autor).

Sendo o processo de constituição do humano um processo fundamentalmente educativo, devemos considerar as condições de acesso aos produtos da cultura e as mediações ofertadas aos indivíduos para que possam se apropriar desse material. Nesse sentido, a educação escolar assume papel de extrema importância, por proporcionar a transmissão sistematizada dos conhecimentos que atuarão sobre o indivíduo e proporcionarão o desenvolvimento e complexificação das suas funções psíquicas superiores.

Portanto, reconhecer o caráter social do psiquismo humano, que a formação do indivíduo se dá por um processo educativo, que o que governa o desenvolvimento são as leis sócio-históricas e não as leis biológicas, permite que compreendamos a educação escolar como um processo também social, que não se ancora nas leis biológicas de desenvolvimento e que a influência do biológico, quando existe, pode ser superada pela educação, pelas condições e estratégias possibilitadas no ambiente escolar no processo de ensino e aprendizagem.

É preciso compreender que o desenvolvimento psíquico não se dá a partir das condições biológicas existentes e da herança genética e, portanto, necessita ser considerado, segundo Pasqualini (2017, p.88), para além dos sintomas ou indícios de comportamento, uma vez que ele é uma totalidade que se desenvolve a partir das relações estabelecidas com o meio e da apropriação da cultura produzida.

Assim, temos convicção que apenas é possível pensar em uma práxis pedagógica bem sucedida quando temos subsídios teóricos e metodológicos que

conduzam a organização de um ensino que seja sistematizado e intencional, com finalidade desenvolvimentista. Trata-se, portanto, da organização de um ensino com objetivos claros, que promova o desenvolvimento e a complexificação das funções psíquicas superiores, que avance para além da espontaneidade da vida.

Para Martins (2017), um ensino desse tipo, voltado para o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos, deve ser capaz de impulsionar o desenvolvimento do psiquismo de forma a orientar a conduta do sujeito a partir das capacidades de realizar as operações próprias ao raciocínio lógico, estabelecer o controle voluntário do comportamento, compreender os valores éticos, em suma, realizar as atividades em sua integralidade e complexidade.

Defendemos, portanto, uma organização do ensino que tenha como meta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (a percepção, a memória, a atenção voluntária, o pensamento abstrato etc.), funções especificamente humanas e constituídas socialmente, a partir das relações que o indivíduo estabelece com o outro mais experiente, apropriando-se dos instrumentos e signos culturais.

Considerando esses aspectos, cabe refletir sobre as chamadas ‘queixas escolares’ para além das perspectivas a-históricas e individualistas, que reduzem a questão ao biológico, compreendendo o caráter social das mesmas. Não se trata de culpabilizar os alunos ou sua família, mas compreender que estes estão sendo privados de uma educação escolar de qualidade que não lhes fornece os instrumentos necessários para a compreensão da realidade em que estão inseridos. Essas queixas são produzidas na e pela escola e, em grande medida, independem das especificidades dos alunos. Nesse movimento de produção de dificuldades está envolvida toda a estrutura educacional, organizada em acordo com a sociedade capitalista e incumbida de formar as pessoas de maneira a se adaptarem a essa sociedade, sem questionamentos.

Ao analisar os prejuízos da não aprendizagem, podemos vislumbrar impedimentos dos sujeitos em sua inserção no meio social de forma consciente, impossibilitando ou limitando a compreensão da sua realidade e de si mesmo, o que pode levar a uma condução acrítica da sua vida. Mas, o que é ainda pior, o aluno alvo das queixas escolares passa a acreditar em sua incapacidade, em uma

doença que o impede de ascender às máximas possibilidades de desenvolvimento. Isso afeta também aqueles que não se destacam por apresentar a queixa escolar, mas que apenas passam pela escola, sem se apropriarem de um conhecimento que lhes instrumentalize para a compreensão do mundo ao seu redor e de si mesmo. Como explicita Leontiev (2004), a criança em seu desenvolvimento, mantém suas relações com o mundo, tendo como intermediária a própria relação dos indivíduos com outros seres humanos.

Um desenvolvimento no sentido descrito precisa considerar o indivíduo em sua complexidade e seus múltiplos determinantes. Nesse aspecto, Vigotsky (2014) não descarta a importância do biológico, mas destaca que ele é apenas a base sobre e a partir da qual o indivíduo se desenvolve em suas especificidades. Entretanto, essa é uma base, pois para que o desenvolvimento se dê em sua complexidade e plenitude, é necessário que a aprendizagem aconteça, é esta que, segundo o autor, que impulsiona o desenvolvimento.

Vigotsky (2014) salienta a necessidade de se considerar a relação entre a aprendizagem e o nível de desenvolvimento da criança, visto que são dois processos interligados e que a aprendizagem bem organizada conduz ao desenvolvimento. Sua frase célebre de que “[...] o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2006, p.114), mostra a importância do processo educativo e a necessidade de sua sistematização e adequação de objetivos e também adequação ao nível de desenvolvimento em que a criança se encontra. Conforme o autor, há pelo menos dois níveis de desenvolvimento – o nível efetivo/real e o nível potencial/próximo. O primeiro diz respeito ao “[...] desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKY, 2014, p.111). Já o segundo, o nível de desenvolvimento potencial, refere-se àquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas sim com a ajuda de outras pessoas. Contudo, o autor nos chama atenção para o fato de que o

[...] nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança. Suponhamos que submetemos a um teste duas crianças, e que estabelecemos para

ambas uma idade mental de sete anos. Mas quando submetemos as crianças a provas posteriores, sobressaem diferenças substanciais entre elas. Com o auxílio de perguntas guia, exemplos e demonstrações, uma criança resolve facilmente os testes, superando em dois anos seu o seu nível de desenvolvimento efetivo, enquanto a outra criança resolve testes que apenas superam em meio ano o seu nível de desenvolvimento efetivo. Neste momento, entram diretamente em jogo os conteúdos fundamentais necessários para avaliar o âmbito de desenvolvimento potencial (VIGOTSKY, 2014, p.111).

Segundo Vigotsky (2014, p.113), o desenvolvimento potencial nos possibilita “[...] determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação”.

Com isto temos subsídios para asseverar que aprendizagem deve ter como foco a zona de desenvolvimento potencial, haja vista que se refere àquelas funções que estão em processo de desenvolvimento. E concordamos com Vigotsky (2001), ao pontuar que o bom ensino é aquele que tem como foco os conhecimentos que a criança ainda não adquiriu, mas está prestes a concretizar, pois ensinar à criança aquilo que já sabe é perda de tempo, uma vez que nada lhe acrescentará em seu desenvolvimento psíquico. A meta deve ser um ensino que leve ao domínio dos mediadores culturais, que induzirão ao desenvolvimento do indivíduo. Vigotsky (2014, p.115) nos lembra que uma adequada “[...] organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento”. A partir desta perspectiva, Vigotsky (2014, p.115) considera a aprendizagem como um “[...] momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”.

Contudo, não podemos deixar de mencionar que não é qualquer aprendizagem que promove o desenvolvimento do psiquismo humano e que dentre vários aspectos envolvidos, destacamos aqui a importância do outro mais experiente nesse processo, com a proeminência às mediações intencionalmente organizadas. Sendo o professor figura fundamental, pois é

ele quem organiza os conteúdos e as atividades dos alunos, intermediando a relação destes com o conhecimento.

Tendo por base os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, ainda que discutidos aqui de forma breve, salientamos a importância de compreender as limitações das concepções que partem de uma perspectiva acrítica e a-histórica do desenvolvimento e que, por isso, analisam os problemas de aprendizagem e comportamento que se destacam no contexto escolar a partir de determinantes biologicistas, organicistas, com foco em aspectos individuais.

Respaldados por uma compreensão de que o psiquismo humano, como pontua Leite (2015, p.169), se forma e “[...] se transforma em interação com as múltiplas situações sociais, promovendo o seu desenvolvimento”, não concordamos com esse processo desenfreado de se patologizar e medicalizar as crianças por apresentarem dificuldades que se convencionou classificar como queixas escolares. Ao avaliarmos a complexidade que envolve o processo de aprendizagem e desenvolvimento de um indivíduo e, partindo da premissa de que o aluno não é o único participante desse processo, encontramos elementos essenciais para afirmarmos que as explicações para as queixas escolares, pautadas e naturalizadas nos estudantes, não são coerentes com uma perspectiva crítica em Psicologia.

Temos nos posicionado na contramão da prática corrente de identificar nos alunos a existência de distúrbios de aprendizagem quando eles não seguem o ritmo e a maneira estabelecidos para a apropriação do conteúdo escolar. Também nos colocamos na contramão da prática de identificar as crianças com transtornos de comportamento quando a escola não consegue que elas se comportem de forma mecânica e passiva. Não pactuamos com as explicações biologicistas e patologizantes para as queixas escolares, nos dispomos contrários a esta prática, pois concordamos com as concepções a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem da psicologia histórico-cultural, que é categórica ao afirmar que as funções psicológicas superiores são formadas e desenvolvidas na criança a partir de ações educativas devidamente organizadas para tal finalidade. Nessa perspectiva, questionamos, e com muita

preocupação, o fato de simplesmente diagnosticar uma criança como portadora de TDAH, em razão, por exemplo, de ela se apresentar desatenta e se movimentar bastante em sala de aula, sentenciando seu desenvolvimento a uma limitação nas formações psíquicas superiores e negligenciando a fundamental necessidade de lhe serem oportunizadas as condições objetivas para que alcancem novos e outros patamares de desenvolvimento.

Será mesmo necessário medicar crianças que não prestam atenção na aula ou não se comportam como deveriam? Em que isso efetivamente ajuda na apropriação dos conhecimentos, na aprendizagem e no desenvolvimento? Não estariam essas crianças precisando de mediações adequadas e efetivas para obterem sucesso na escola? Responder a tais questões, dentre outras, nos encaminha para pensarmos no importante papel que a psicologia escolar crítica pode ter nas escolas, no enfrentamento dos processos de medicalização, de patologização da vida de nossos estudantes e em prol da luta por políticas públicas e condições materiais que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas.

4 Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo discutir e refletir sobre as queixas escolares a partir da Psicologia Histórico-cultural, que se constitui em uma perspectiva teórica que parte da premissa de que o indivíduo não nasce humanizado, mas candidato a essa humanização, e isso significa que ele não nasce pronto, mas vai se constituir socialmente a partir das relações estabelecidas com os outros e com os produtos da cultura material e não material. E, nesse sentido, é importante salientarmos que quanto maior for o acesso às produções mais elevadas já elaboradas pela humanidade, maior será o desenvolvimento do sujeito. A concepção de Leontiev (2004, p.285) de que cada sujeito, “aprende a ser um homem”, nos possibilitou olhar as queixas escolares para além das concepções hegemônicas que partem única e exclusivamente de uma concepção organicista e/ou biologicista de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Com isso, pudemos não apenas questionar, mas também nos opormos às práticas recorrentes de explicar as dificuldades de alunos que não estão avançando em seu processo de escolarização por aspectos intrínsecos a eles. Tem sido comum vermos justificativas tais como: não aprendem porque são desatentos, hiperativos, desinteressados, agressivos, ou ainda pelo fato de possuírem transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), autismo, dentre outros. Nosso incômodo também se dirige à prática recorrente de naturalizar as queixas escolares, buscando as justificativas e explicações no estudante, em seu corpo ou em sua família. Afiança-se assim, que tais problemas são exclusivamente decorrentes de incapacidades individuais, de doenças e/ou transtornos neurológicos – com a isenção do sistema educacional, das políticas públicas, do modo próprio de organização da sociedade capitalista que implica também na desigualdade de acesso ao saber e às produções materiais de existência.

Ao olharmos e analisarmos o fenômeno das queixas escolares por uma perspectiva teórica que se mostra crítica, histórica, social e cultural é possível percebermos os equívocos postos nesta sociedade capitalista que, com suas artimanhas, responsabiliza o indivíduo pelo seu fracasso. O mesmo acontece com as queixas escolares que, como assinalam Leonardo e Silva (2013, p.315), com a finalidade de “[...] camuflar as desigualdades da sociedade atual como raiz dos problemas escolares, emerge uma série de explicações simplistas, que atribuem à criança, à família ou ao professor a responsabilidade pelo caos na educação e na sociedade”.

Compreensão essa que traz desafios à psicologia escolar e educacional de deslocar-se do lugar tradicional e resgatar a complexidade do processo de escolarização e desenvolver análises e práticas coletivas que ensejam posicionamentos ético-político-pedagógicos na contramão da exclusão e por uma transformação da realidade educacional.

Por fim, destacamos que há várias pesquisas desenvolvidas nesta direção (GARRIDO; MOYSÉS 2010; SOUZA; MACHADO, 2010; MEIRA, 2011; LEAL et al., 2020, LONARDO; LEAL; ROSSATO, 2012; FRANCO;

TULESKI; EIDT, 2016 etc.), contudo, defendemos a necessidade de investimento em outros estudos, para além dos existentes, que aprofundem a temática em suas relações dialéticas teórico-práticas, buscando apresentar proposições em prol do máximo desenvolvimento humano.

Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Todos pela educação*. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/a-educacao-brasileira-em-2021.html>. Acesso em 10 de out. 2021.

ANVISA. BRASIL. Metilfenidato no tratamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde*. Ano VIII nº 23 | março de 2014. Disponível em: <http://antigo.anvisa.gov.br/documents/33884/412285/Boletim+Brasileiro+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+de+Tecnologias+em+Sa%C3%BAde+%28BRATS%29+n%C2%BA+23/fd71b822-8c86-477a-9f9d-ac0c1d8b0187?version=1.1>. Acesso em 28 de out. 2021.

BARROCO, S. M. S.; FACCI, M. G. D.; MORAES, R. J. S. Posicionamento da Psicologia ante o crescimento da medicalização: considerações educacionais. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; FRANCO, A. F. (Org.) *Medicalização da Educação e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da emancipação humana*. 1ª ed. Maringá: EDUEM, 2017. p.17-41.

BONADIO, R. A. A.; LEITE, H. A. O fetiche da pílula nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. In: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R.G. *A (des)patologização do processo de escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-cultural*. 1ª ed. Maringá: EDUEM, 2021. p. 43-60.

BRAY, C. T. As queixas escolares na perspectiva de educadores das redes pública e privada: contribuições da Psicologia Histórico-cultural. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G; ROSSATO, S. P. M. *Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*. 1ª ed. Maringá: EDUEM, 2012. p.83-128.

DEPETRIS, D. M.; SANTOS, G. M.; SILVA, G. L. R. Saúde mental e adolescência no contexto escolar: análise a partir da psicologia histórico-cultural e da teoria da determinação social do processo de saúde e doença. In: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R.G. *A (des)patologização do processo de escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-cultural*. 1ª ed. Maringá: EDUEM, 2021. p.297-324.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1996.

- FIRBIDA, F. B. G.; FACCI, M. G. D.; OLIVEIRA, G. R. S. A intervenção do psicólogo no grupo de apoio psicoeducacional: possibilidade de enfrentamento da patologização do processo de escolarização. *In: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R.G. A (des)patologização do processo de escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-cultural*. 1ª ed. Maringá: EDUEM, 2021. p.109-137.
- FRANCO, A. F.; TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. O uso de medicamento controlado na educação infantil: um retrato preliminar do terceiro maior município paranaense. *In: CAMPOS H. R.; SOUZA, M. P. R. O.; FACCI, M. G. D. (Org.) Psicologia e políticas educacionais*. Natal, RN: EDUFRN, 2016. p.207 a 232.
- GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. *In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.) Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.149-162.
- JOU, G. I. *et al.* Transtornos de Déficit de atenção e hiperatividade: um Olhar no ensino fundamental. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 23, n. 1, 2010, p. 29-36. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000100005>.
- LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R.G; ROSSATO, S. P. M. Estado da arte de estudos sobre a queixa escolar (1990/2009): uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R.G; ROSSATO, S. P. M. (Org.) Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*. Maringá: EDUEM, 2012. p.15-50.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 2004.
- LEAL, Z. F. R.G. *et al.* As queixas escolares na compreensão de educadores da educação básica: contrapontos à naturalização e possibilidades de proposições. *In: LEONARDO, N. S. T. et al. (Org.) Temas Atuais sobre a queixa escolar: em foco, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2020. p.15-37.
- LEITE, H. A. *A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural*. 200 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia - IPUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. DOI 1011606/T.472015.tde-03062015-120929.
- LEONARDO, N. S. T.; SILVA, V. G. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 2, p; 309-317, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200013>.

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R. G. Ser criança é um transtorno? Considerações sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a medicalização das queixas escolares. *In: LEONARDO, N. S. T. et al. A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior*. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2020. p.15-37.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, Pedagogia histórica-crítica e desenvolvimento humano. *In: MARTINS, L. M. ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice – 1ª reimpressão*, Campinas, SP: Autores associados, 2017. p. 13-34.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. *In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.) A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 1ª ed. Maringá: EDUEM, 2011. p. 91-132.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. 1ª reimpressão, São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 1ª reimpressão, Campinas, SP: Autores associados, 2017. p.63-90.

SANCHES, A. C. C. et al. O TDAH e a medicalização da aprendizagem: enfrentamentos necessários à formação humana. *In: FRANCO, A. F.; TULESKI, S. C. (Org.) O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidade de enfrentamento*. 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU, 2019. p.37-68.

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 57-67.

SOUZA, M.; MACHADO, A. M. (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. 5ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SUZUKI, M. A. *A medicalização dos problemas de comportamento e da aprendizagem: uma prática social de controle*. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2012.
<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3008>.

TADA, I. N. C.; COSTA, B. L.; SILVA, A. C. “A escola é chata”: a produção da queixa escolar na educação infantil. *In: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R. G. A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior*. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2020. p.39-56.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.103-117.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (Maria da Pena Villalobos, Trad.), 13ª ed. São Paulo: Icone, 2014. p.103-11.

Recebido em novembro de 2021.
Aprovado em dezembro de 2021.