

QUEIXAS ESCOLARES: ANÁLISE DOS ENCAMINHAMENTOS DE ALUNOS QUE INGRESSAM EM UM PROJETO DE EXTENSÃO NA UEM¹

Ana Paula da Paz Tavares*

Marilda Gonçalves Dias Facci

Introdução

Vários estudos acerca do fracasso escolar, das queixas escolares e das dificuldades de aprendizagem já foram realizados. Esses são temas que há décadas vem sendo discutidos e explorados pela literatura científica, no entanto, apesar de não ser uma questão nova, ainda é uma questão não resolvida. Na contemporaneidade, uma das maiores preocupações tem sido o entendimento organicista das dificuldades escolares, e conseqüentemente, o resultado dessa visão médica, tais como, a forma com que tem sido encaminhada a queixa escolar, os tipos de serviços que têm sido dispensados para esta problemática na própria escola ou mesmo o encaminhamento dos alunos para os setores da saúde.

O Projeto de Extensão, Laboratório Temático de Inclusão Digital e Diversidade: avaliação, ensino e formação profissional – LITID, desenvolvido junto ao Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio a Excepcionalidade - PROP AE, da Universidade Estadual de Maringá - UEM oferece apoio pedagógico às crianças com problemas de escolarização, que frequentam escolas públicas e privadas do município de Maringá. Há a preocupação com os encaminhamentos dados a esses escolares, conseqüentemente tem sido um assunto de frequentes discussões.

Muitas são as crianças encaminhadas, em que, via de regra, as queixas escolares, são acompanhadas por avaliação da própria escola, dos pais e de profissionais da área médica. Estudiosos que trabalham com essa temática como Proença (1994, 2009); Moysés e Collares (2009, 2011); Facci (2007, 2010), Boarini e Borges (2009); Tuleski e Chaves (2011), entre outros, tem denunciado que as queixas escolares de dificuldade de aprendizagem vêm

¹ Uma parte deste artigo foi apresentado como requisito parcial à obtenção do Título de Especialista em Educação Especial.

aumentando a cada dia, e estão sendo atendidas nos consultórios pelos mais diversos profissionais da saúde, incorrendo na medicalização na escola e na patologização dos problemas de escolarização. Nesta afirmação está incluso o equívoco de tentar resolver questões pedagógicas das escolas, através da medicalização dos alunos, em detrimento de uma revisão das práticas pedagógicas escolares.

Com esta perspectiva, intencionamos, neste texto, discorrer sobre as queixas escolares e medicalização, que são apresentadas pelas crianças/escolares que frequentam o Laboratório. Partiremos de outros estudos, como o de Reis e Ribeiro (2010, 2011), que realizaram um levantamento inicial sobre estas queixas, e avançaremos no sentido de atualizar os dados constantes nas fichas de ingresso no laboratório no ano de 2011, e analisá-los á luz dos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Em um primeiro momento faremos uma discussão teórica sobre a queixa escolar e medicalização; discorreremos sobre o trabalho desenvolvido nesse laboratório; na sequência apresentaremos os resultados e discussões sobre as principais queixas recebidas no projeto.

A Queixa Escolar e o Processo de Medicalização

Escrever sobre a queixa escolar e o processo de medicalização implica em, localizar as práticas e as concepções que as embasam. Neste sentido, entendemos que a criança pode ser ensinada e mudar sua condição inicial, então, uma revisão das práticas pedagógicas será necessária; o contrário disso pode significar o investimento na medicalização da educação.

A queixa escolar, segundo Souza (2010) é compreendida como “problemas escolares” ou “distúrbios de comportamento e de aprendizagem”. Já a de acordo como o Conselho Regional de Psicologia do estado de São Paulo, a medicalização consiste no processo em que,

[...] as questões da vida sociais, sempre complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico, são reduzidas à lógica médica, vinculando aquilo que não está adequado às normas sociais a uma suposta causalidade orgânica, expressa no adoecimento do indivíduo.

Assim, questões como os comportamentos não aceitos socialmente, as performances escolares que não atingem as metas das instituições, as conquistas desenvolvimentais que

não ocorrem no período estipulado, são retiradas de seus contextos, isolados dos determinantes sociais, políticos, históricos e relacionais, passando a ser compreendidos apenas como uma doença, que deve ser tratada. (CRP SP, 2010, p.1).

As explicações sobre o fracasso escolar foram compreendidas de diferentes formas, de acordo com o contexto histórico sócio-político vigente. Por exemplo, por volta das décadas de 1960 a 1980, a literatura nos mostra que o problema era apontado basicamente na Teoria da Carência Cultural. Anos mais tarde o termo deficiência cultural foi substituído por diferença cultural, assim o problema já não era mais do aluno, mas sim da escola que não estava preparada para atender essa clientela, como explicita Proença (1994), na citação a seguir,

[...] em boa parte de nossas escolas os educadores acreditam que as crianças não aprendem porque são pouco inteligentes ou porque são emocionalmente problemáticas. A origem dessas dificuldades para muitos educadores reside na “carência cultural”, geradora de crianças desnutridas, incapazes, cognitivamente comprometidas. (p.37).

Corroborando com este apontamento, Patto (1990), em uma perspectiva crítica, assevera que no Brasil, uma das causas do fracasso escolar refere-se ao aluno apontado como carente culturalmente. Esta causa, segundo a autora, teve início nos Estados Unidos por volta dos anos 1970, quando os sujeitos eram classificados de acordo com o meio social em que estavam inseridos. Assim, afirmava-se que aqueles sujeitos provenientes de classes menos favorecidas não tinham um ambiente adequado para se desenvolver, o que culminava na defasagem ou deficiência intelectual, que acabava dificultando seu bom desempenho na escola.

Em estudos posteriores Patto (1993) constatou que o fracasso escolar seria resultado de um sistema educacional gerador de obstáculos na tentativa de realizar seus objetivos. A autora chegou a esses dados após realização de um estudo, onde procurou identificar os vários aspectos produtores do fracasso escolar e se pautando em vários olhares, voltados para diretores, professores, supervisores pedagógicos, familiares, aluno, orientadores pedagógicos.

Moysés e Collares (1996) em suas pesquisas também destacam as questões relacionadas a dificuldades de aprendizagem, ainda sendo entendida, na sua grande maioria, centradas nas crianças e na sua família. A maioria dos professores e diretores das escolas pesquisadas pelas autoras trata as causas da não aprendizagem como biológicas: entre elas a desnutrição, problemas neurológicos, distúrbios de aprendizagem, deficiência intelectual e outros problemas como, imaturidade, motivação, problemas emocionais, prontidão, assim como, a crianças que ficam sozinhas em casa e até mesmo a não frequência na pré-escola.

Por outro lado, outra questão para refletir sobre o fracasso escolar refere-se à formação dos professores, pois um dos precursores deste fato são as várias concepções pedagógicas abordadas no decorrer da história da Educação. Desde o início, as práticas pedagógicas, mudaram radicalmente – ora centrada no trabalho do professor e na memorização dos conteúdos, tal como na Pedagogia Tradicional; ora centrada no aluno, como é o caso da Escola Nova por volta de 1930, e do Construtivismo a partir de 1990; ora com ênfase na técnica, como é o caso da Pedagogia Tecnicista que procurava dirigir o ensino brasileiro na década de 1970; ora com ênfase no professor, aluno e conhecimento, como se pode constatar na Pedagogia Histórico-Crítica, a partir do final da década de 1980. Cada nova tendência pedagógica deslocava o foco para algum aspecto do processo ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas foram se perdendo e se tornando nebulosas quanto suas ações, direitos e deveres. Toda prática pedagógica tem seu mérito e valor quando dentro do contexto a que diz respeito. O ponto é que em nosso país, os modelos pedagógicos não foram debatidos por quem iria usá-los e sim adotados pelos dirigentes e impostos os educadores no sentido vertical.

Essa reflexão auxilia no entendimento do papel da didática para a formação do educador e sua importância nas atividades de ensinar e aprender. Como pano de fundo dessas correntes teóricas, encontra-se a busca contínua para identificar os pressupostos explícitos ou implícitos que fundamentam a ação docente em situações de ensino e aprendizagem. (SANTOS, 2005, p. 19).

Como afirma Chaves, os professores “Precisam estar apropriados de conhecimento científico, sistematizados de como se dá todo o processo ensino-aprendizagem, pois esse processo envolve a escola como um todo, envolve também a família e a sociedade”, (2008, p. 79). Eles necessitam de ter clareza sobre os objetivos de sua atividade para, realmente, poder tornar efetiva a apropriação dos conhecimentos pelos alunos. O processo ensino e aprendizagem envolve a organização do ambiente educativo, a motivação dos participantes, a definição do plano de formação, o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, a avaliação do processo como um todo e do objetivo a ser alcançado.

Facci (2007, p. 142-143) afirma que “o conhecimento teórico-crítico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser é que deve servir de ferramenta para entender e significar a prática atual do professor.”, ao contrário disso, pode-se esvaziar a sua função, porque, o profissional,

[...] acaba sendo destituído daquilo que lhe é indispensável: a reflexão crítica sobre a profissão e a busca de alternativas para a superação das condições objetivas, profundamente alienantes, que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade. (Facci, 2007, p. 143).

Saviani (2008) escreve que “pela mediação da escola, acontece à passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita.” (p. 21), esse processo de transformação do conhecimento empírico ao conhecimento científico, ocorre em movimento dialético. O autor afirma ainda que “é a exigência da apropriação do conhecimento sistematizado por parte as novas gerações que torna necessária a existência da escola.” (p. 15). Sendo assim, Saviani (2008, p. 14) define o papel da escola ao afirmar: “A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. O autor faz considerações sobre o objeto da educação, considera que há dois aspectos importantes para concretizar o processo de educação, sendo o primeiro, a identificação dos elementos culturais, ou seja, a eleição dos conteúdos mais importantes, para que os indivíduos da espécie humana se apropriem e se tornem humanizados; o segundo trata-se de encontrar formas apropriadas para atingir esse objetivo.

Vigotski (2005, p. 33), um dos iniciadores da Psicologia Histórico-Cultural, pontua que a aprendizagem e o desenvolvimento “estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”. A criança adquire conhecimentos no cotidiano do seio familiar em que vive e ao ingressar na escola leva consigo essa bagagem de conhecimentos prévios, e, estes conhecimentos, permite que a criança entre em contato com o conhecimento historicamente produzido (cultura), possibilitando aprendizagem e desenvolvimento em termos qualitativos.

Em outro escrito, Vigotski (2010) propõe uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento, enfocando o desenvolvimento próximo. Para o autor existem dois níveis de desenvolvimento: o atual ou efetivo e o próximo. O primeiro nível refere-se ao desenvolvimento das funções psicointelectuais, em outras palavras, são os resultados de um processo de desenvolvimento já efetivado. Este nível de desenvolvimento não indica o estado de desenvolvimento da criança por completo, apenas o que, ela já sabe fazer. Revela apenas as atividades que a criança consegue realizar de forma independente. O segundo nível é a área de desenvolvimento proximal, determinada pelo que a criança é capaz de fazer com o auxílio das pessoas mais experientes.

A “psicologia Histórico-Cultural nos auxilia na compreensão da queixa escolar à medida que permite um olhar crítico acerca desse fenômeno” (Bray, 2009, p. 55). Possibilitando, assim, além da compreensão da queixa escolar, a ação sobre ela de forma consciente e planejada. Neste sentido Vigotski (2010), relata que a criança, ao iniciar o aprendizado nas áreas escolares (leitura, escrita, gramática, aritmética, ciências), ainda não possui as funções psíquicas de base desenvolvidas, mas com a aprendizagem, provocada por uma mediação planejada, organizada, onde o professor tem a função de fazer uma mediação entre o conhecimento científico e os alunos, as funções psicológicas superiores vão se formando e complexificando. Durante a transmissão dos conhecimentos o professor promove o desenvolvimento do pensamento, promove também a tomada de consciência, fazendo com que a criança possa agir voluntariamente. Consequentemente acontece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – (FPS), tais como o pensamento abstrato, a atenção arbitrária e a tomada de consciência, a memória lógica, entre outras funções.

A Pesquisa Realizada no PROPÆ

Realizamos a análise acerca das queixas escolares a partir das fichas de ingresso dos alunos do laboratório Temático de Inclusão Digital e Diversidade: avaliação, ensino e formação profissional (LITID), nos anos de 2010 e 2011. Os registros das queixas foram cedidos pelos pesquisadores, Reis e Ribeiro (2010/2011). Para a análise neste estudo foram pesquisados 63 formulários, totalizando 100% das queixas escolares recebidas no laboratório.

O Projeto de Extensão, Laboratório Temático de Inclusão Digital e Diversidade: avaliação, ensino e formação profissional – Ltidi, é desenvolvido junto ao Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio a Excepcionalidade - Propae, da Universidade Estadual de Maringá - UEM, que oferece apoio pedagógico às crianças com problemas de escolarização, matriculadas em escolas públicas e privadas do município de Maringá. Nesse Projeto a preocupação com os encaminhamentos dos escolares tem sido um assunto de frequentes discussões.

O LTIDI atende crianças e adolescentes com dificuldade de escolarização, distúrbio de aprendizagem e com deficiências. Oferece atendimento duas vezes por semana, sendo de uma hora cada sessão. O atendimento é realizado de forma individualizada e ou com grupos pequenos de três a quatro crianças. Tem como objetivo oportunizar acesso ao conhecimento científico e conteúdos escolares, visando o desenvolvimento das crianças que são atendidas.

Este atendimento é realizado por monitores bolsistas e voluntários dos cursos de graduação da UEM, tais como Pedagogia, Psicologia, Letras, Matemática e alunos de pós-graduação em Educação Especial e Psicopedagogia que se somam em uma equipe multidisciplinar. São realizados planejamentos, estudos e orientações semanalmente, com professores desta instituição dos Departamentos de Psicologia, Departamento de Teoria e Prática da Educação e outros, além de profissionais convidados da área de Educação e da Saúde.

No momento as intervenções se fundamentam em pressupostos teóricos e práticos que vê a criança como capaz de aprender, capaz de superar as dificuldades que vem enfrentando em sua vida acadêmica. Busca-se, legitimar a sua inclusão não só nos aspectos pedagógicos como sociais. Passa-se a investir mais em suas capacidades, exigindo, estimulando mais os

alunos, dentro do que são capazes de desenvolver, levando em consideração seu desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento proximal.

Para realizar as análises com foco, das queixas escolares e medicalização, que são apresentadas pelas crianças/escolares que frequentam o Laboratório, utilizamos a categorização embasada na pesquisa de Moysés e Collares (1996), por entendê-las, não só pelos nossos estudos, bem como, por nossas experiências profissionais, categorias que envolvem todas as variáveis apresentadas nas queixas escolares, que se referem a causas centradas na criança; causas centradas na família; causas centradas no professor; causas centradas na escola e causas centradas no sistema escolar.

Buscamos localizar nas queixas apresentadas nos formulários, as causas dentro dessas categorias. Os resultados em termos de quantidade de queixas dentro de cada categoria, bem como a porcentagem sobre o cômputo geral são apresentados na tabela 1 e analisados a seguir.

Tabela 1. Distribuição das queixas escolares por categorias

Causa do fracasso escolar	Dados quantitativos (n°)	%
Criança	63	100
Família	0	0
Professor	0	0
Escola	0	0
Sistema Escolar	0	0
TOTAL	63	100

Os dados registrados na tabela acima mostram que 100% das queixas recebidas no laboratório são de ordem individual da criança, descritas de formas diferentes, porém, todas inerentes a própria criança. Mantivemos a tabela de análise inicial com o objetivo de ilustrar que a investigação englobou todas as categorias elencadas, como: de ordem da família, do professor, da escola e do sistema escolar. No entanto, os dados mostraram que, apesar de discussões críticas acerca deste tema virem ocorrendo há anos, por autores já referenciados no texto tanto da educação quanto da saúde, que alertam para essa visão equivocada, ainda há muito o quê fazer, na busca da superação de colocar a culpa do não aprender no próprio aluno.

Pelo fato de 100% das queixas escolares analisadas serem reveladas como causa principal centradas na criança, descrevemos na tabela 2, as principais queixas encontradas. Dos 100% notem que, 73% estão entre TDAH, Déficit de atenção e Hiperatividade e Dificuldade de aprendizagem. Os outros 27 % são queixas também inerente das crianças, porém apresentadas de outras diversas formas.

Tabela 2 - Principais queixas de crianças que frequentam o Projeto de Extensão

Queixas mais Frequentes	Número de crianças	%
TDAH, Déficit de atenção e Hiperatividade.	12	19.04%
Dificuldade de aprendizagem	34	53.96%
Total	46	73.00%

Fonte: Ficha de matrícula do laboratório, material fornecido por Reis e Ribeiro- 2010/2011.

Nesse estudo constatamos mais uma vez, por meio da afirmação inicial, de ilustrações de pesquisas e produções científicas e das análises dos resultados levantados que, o tema queixa escolar com o foco individualista, ainda se mantém presente nas nossas escolas e em todos os processos de escolarização. Na tabela 2, em que as queixas mais frequentes são demonstradas, observa-se 73% dos escolares, têm sido responsabilizados pelo insucesso escolar. Este escore percentual está distribuído entre: 53.96% apresentam TDAH e 19,04% dificuldade de aprendizagem.

Os resultados remetem a reflexões junto a produções já apresentadas por diversos autores, como, Patto (1984; 1990); Boarini e Borges (2009), Souza (2010), Proença (1994); Facci (2007; 2009), entre outros, que vêm discutindo a queixa escolar vinculadas ao fracasso escolar. Quando buscamos fundamentos na Psicologia Histórico-Cultural é importante lembrar que a apropriação do conhecimento ocorre na interação entre professor e aluno, em condições históricas determinadas, por isso, não podemos elencar apenas um dos personagens da educação – o aluno – como responsável pelo seu não-aprendizado.

Autores que vem desenvolvendo trabalhos e pesquisas no Laboratório como Reis e Ribeiro (2010, 2011), afirmam que ainda hoje, podemos verificar que as questões relacionadas aos problemas de escolarização, estão voltadas para problemas próprios do sujeito, ficando eximida a escola de qualquer culpa sobre o fracasso deste aluno. Afirmações

como estas ilustram fatos vivenciados pela experiência profissional, basta à criança não apresentar um bom desempenho esperado pelos professores para determinados conteúdos, que ele é rotulado por ter dificuldade de aprendizagem. Esse dado também foi encontrado neste estudo, já que, 34% das queixas mais citadas, são descritas e generalizadas pela nomenclatura “dificuldades de aprendizagem”. Conforme apontados pelos autores já citados, Boarini e Borges (2009), Souza (2010), Proença (1994); por exemplo, é para os profissionais da saúde, que são encaminhados e, equivocadamente acabam em muitas situações, diagnosticando e medicalizando.

Portanto, concordamos com as pesquisadoras Reis e Ribeiro (2010), quando assinalam.

Além da culpabilização, em detrimento da análise das questões escolares, também é observada uma falta de repertório de conhecimentos sobre a dificuldade de aprendizagem, o que dá margem a esta denominação para todos os problemas de escolarização em geral, ou seja, um ritmo um pouco diferenciado - aquém- da maioria dos alunos, já merece tal designação. (Reis e Ribeiro, 2010, 1011, p. 29, 30).

Em relação à segunda queixa mais citada, o Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH), há uma preocupação quanto à forma de diagnóstico, por ser muito subjetiva, através de questionários vagos no qual qualquer pessoa facilmente se encaixaria. No Manual de Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais (DSM-IV, 2002) é denominado como Transtornos do Déficit de Atenção com/sem Hiperatividade e com/sem impulsividade (TDAH/I).

Como característica essencial do Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade, o DSM-IV (2002, p. 77) define como, “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalentes de desenvolvimento”. Uma vez diagnosticados os indivíduos como sendo hiperativos e com Déficit de Atenção, estes são medicados com psicotrópicos para que suas dificuldades sejam sanadas. Com isso, sem um diagnóstico que busca compreender o histórico das dificuldades que o aluno foi adquirindo no processo ensino-aprendizagem e as

mediações que foram sendo realizadas, só resta utilizar de medicamentos para resolver problemas que muitas vezes são sociais ou que se referem ao processo de ensino e não de apropriação do conhecimento. As dificuldades no diagnóstico e na intervenção trazem consequências alarmantes para o desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, Eidt e Tuleski (2007), alertam para a necessidade da superação da perspectiva idealista, onde a concepção burguesa dita às regras de normalidade. O que foge desses padrões é facilmente entendido como disfunções biológicas, um deslocamento das questões sociais para o plano individual, sendo considerado como resultado do mau funcionamento do organismo. Além desse fato, na pós-modernidade, onde reina o imediatismo, e com as novas tecnologias, tudo gira rapidamente, sendo refletida na constituição do sujeito, com enorme quantidade de estímulos e impulsos que atravessam o campo da percepção e da atenção dos indivíduos e dos grupos.

Boarini e Borges (2009), a partir de uma abordagem crítica, esclarecem na obra *Hiperatividade, Higiene Mental, Psicotrópicos: Enigmas da Caixa de Pandora*, o quanto é necessário pensar sobre as questões sócio-econômicas junto aos avanços tecnológicos, que produziram alterações capitais sobre o entendimento da criança, da família e da própria instituição escolar.

A atenção e o controle voluntário do comportamento fazem parte das funções psicológicas superiores, que são aprendidas e dependem fundamentalmente da apropriação dos signos da cultura. No entanto, o desenvolvimento depende do contexto, do meio social e das relações em que a criança está inserida. A psicologia marxista considera o homem como o conjunto das relações sociais. Desta forma, o contexto histórico-social deve ser analisado no caso da produção das queixas escolares. Segundo Eidt e Tuleski (2010, p. 128), “O homem só se torna homem, sujeito de seus próprios atos, nas relações com outros homens [...]”. Por isso, devemos buscar as causas, ao invés de apenas tratar os sintomas.

Algumas Considerações

Resgatamos aqui o nosso objetivo com este trabalho, que foi de analisar as queixas escolares dos alunos atendidos no Laboratório Temático de Inclusão Digital e Diversidade da

UEM, por ser um projeto que recebe e atende essas crianças nas dificuldades apresentadas no processo de escolarização. A intenção neste estudo é de um olhar mais amplo que contemple os aspectos históricos sociais e educacionais, cuja preocupação deve se voltar menos para o diagnóstico e mais com a forma de compreender e intervir sobre a realidade.

No que se refere ao procedimento de encaminhamento desses alunos para solucionar problemas do processo de escolarização, vimos que na maioria das vezes estes são encaminhados para atendimentos extra-escolares, e às vezes “extra-educacional”. Sabemos que grande parte desses casos não são necessários esses tipos de encaminhamentos, pois poderiam ser resolvidos na própria escola.

Os alunos, quando ensinados, podem aprender e superar as dificuldades no processo de escolarização. Temos esse exemplo no atendimento que é o realizado no laboratório, com encaminhamentos metodológicos específicos que são trabalhados com esses escolares. Vigotski (2010) enfatiza que aprendizagem promove desenvolvimento e é esse pressuposto que precisa ser enfatizado no caso do processo ensino-aprendizagem, no qual o professor deve buscar diferentes recursos mediadores que contribuirão para a apropriação do conhecimento pelo aluno.

Nas queixas escolares analisadas, percebeu-se que não há entendimento suficiente, ao menos, dos termos utilizados - dificuldades de aprendizagem ou mesmo TDAH - para que seja empreendido investimento na análise das práticas escolares. O próprio desconhecimento parece gerar esta conduta por parte da escola, e da família, de encaminhamento a profissionais da saúde. Por outro lado, o profissional da saúde, desconhecedor do processo de aprendizagem, utiliza de seu conhecimento médico para reiterar a ausência de reflexão e mudanças na instituição escolar. Desta forma, aquilo que deveria ser solucionado coletivamente na escola, acaba saindo desse espaço e sendo diagnosticado e atendido no âmbito clínico, com prescrição de medicamentos ou psicoterapia.

Tomando como referencia os pressupostos vigotskianos, consideramos que os estudos sobre as queixas escolares precisam avançar no sentido de compreender como está ocorrendo o processo de avaliação e ensino dessas crianças que chegam para serviços de atendimentos às dificuldades escolares, como é o caso do Laboratório da UEM. Vygotski (1995) enfatiza, no caso de uma avaliação psicológica, que é necessário analisar o processo de desenvolvimento

das funções psicológicas. Também destaca a importância de explicar como ocorrem os fatos e não somente descreve-los, o que implicaria, no entendimento da queixa escolar, explicar como está ocorrendo o desenvolvimento do aluno, suas potencialidades e dificuldades. O autor russo afirma, ainda, que é necessário fazer uma análise genética, ir à origem dos problemas no processo de escolarização, ou seja, fazer a história da constituição das queixas escolares. O autor deixa muito claro que é o processo que deve ser avaliado e não aquilo que está cristalizado no aluno.

De acordo com os dados observados na literatura e no Laboratório percebemos que muito ainda temos que pesquisar e produzir em prol de mediações que promovam o desenvolvimento máximo dos indivíduos. No entanto, a prática exercida com aqueles que vêm para a Universidade em busca de recursos para superação de suas dificuldades tem nos mostrado que os alunos podem aprender, sim, basta para tanto um ensino sistematizado, organizado, buscando sempre resgatar a potencialidade que todos os indivíduos possuem.

Referências

Associação Psiquiátrica Americana (Coord.). (2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV-TR*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.

Boarini, M. L.; Borges, R. F. (2009). *Hiperatividade, Higiene Mental, Psicotrópicos: Enigma da Caixa de Pandora*. Maringá: Eduem.

Bray, C., T. (2009). *Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes públicas e privadas: contribuição da psicologia Histórico-cultural*. Maringá. 2009. p. 173. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Maringá, programa de Pós graduação em Psicologia.

Chaves, M. (2008). Intervenções pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. In: Faustino, R. C.; Chaves, M.; Barroco, S. M. S. (Orgs.), *Intervenções pedagógicas na educação escolar indígenas: contribuição da Psicologia Histórico-Cultural*. Maringá: Eduem.

Collares, C. A. L.; Moysés, M. A. A. (2009). Entrevista. *Jornal na contramão*, 35(12), 2-3.

Collares, C. A. L.; Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez: Unicamp: Faculdade de Ciências Médicas.

CRP SP, (2010). *Medicalização*, Introdução. I Seminário Internacional “A educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Disponível em: <http://www.crsp.org.br/medicalizacao/> Acesso em: 10/03/2012.

Eidt, N. M.; Tuleski, S. C. (2007). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: Meira, M. E. M.; Facci, M. G. D. (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*, São Paulo: Casa do Psicólogo.

Eidt, N. M.; Tuleski, S. C. (2010). Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Psicologia Histórico-Cultural. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 121-146.

Facci, M. G. D.; Tuleski, S. C.; Barroco, S. M. S. (2009). *Escola de Vigotski: Contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá: Eduem.

Facci, M. G. D. (2007). “-Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In Meira, M. E. M.; Facci, M. G. D. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 135-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Reis, R. S.; Ribeiro, M. J. L. (2010). *Queixa Escolar: um estudo a partir da demanda de educandos em um Projeto de Extensão realizado na UEM*. Programa Institucional de Bolsas de iniciação Científica - PIBIC/CNPq-FA-UEM.

Santos, R. V. (2005). *Abordagens do processo de ensino e aprendizagem*. Revista *Integração*, XI(40), 19-31.

Saviani, D. (2008). Sobre a Natureza e a especificidade da Educação Escolar. In _____ *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. (pp. 11-22). Campinas: Cortez – Autores Associados.

Souza, B. P. (Org.). (2010). *Orientação a queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2ed..

Souza, M. P. R. (1994). *A Psicologia no Imaginário da Escola*. Série Idéias. n. 23. São Paulo: FDE.

Vygotsky, L. S. (2010). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas III*. Madri: Visor Distribuciones.

Vygotsky, L. S. (2005). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Leontiev, A. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. (pp. 01-17). São Paulo: Centauro.