

QUEIXA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

SCHOOL COMPLAINTS IN CHILDHOOD EDUCATION: CONCEPTIONS AND PRACTICES

Débora Nogueira Tomás¹
Juliana Campregher Pasqualini²

RESUMO: Este texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado que versa sobre a produção da queixa escolar na Educação Infantil. Por meio das entrevistas com professoras de crianças de 4 e 5 anos de idade, foi possível apreender a concepção destas sobre desenvolvimento infantil e sociedade, prática pedagógica e supostos transtornos comportamentais que possam levar a dificuldades no processo de escolarização. Identificamos, no município pesquisado, a existência de uma sistemática, no trato dado à queixa escolar, configurando um caminho institucionalizado baseado em uma concepção organicista e; segregadora, que busca no diagnóstico de profissionais de saúde recursos e soluções para lidar com situações desafiadoras da prática pedagógica. Ideias que valorizam a vocação no trabalho pedagógico e que a criança se desenvolve espontaneamente, aparecem como norteadoras desta prática. A partir do referencial teórico da psicologia histórico-cultural, é possível refletir sobre o trabalho docente, uma vez que são os processos educativos que provocam o desenvolvimento da criança e a fazem avançar, garantindo as condições para que ela dê saltos qualitativos no seu psiquismo.

Palavras-chave: Queixa Escolar; Educação Infantil, Formação de Professores. Psicologia Histórico-Cultural

ABSTRACT: This text is an excerpt from a doctoral research that deals with the production of school complaints in Early Childhood Education. Through interviews with teachers of 4 and 5 year old children, it was possible to understand their conception of child development and society, pedagogical practice and supposed behavioral disorders that could lead to difficulties in the schooling process. We identified, in the municipality researched, the existence of a systematic approach to school complaints, configuring an institutionalized path based on an organicist conception and; segregator, which seeks in the diagnosis of health professionals resources and solutions to deal with challenging situations in pedagogical practice. Ideas that value the vocation in pedagogical work and that the child develops spontaneously, appear to guide this practice. From the theoretical framework of historical-cultural psychology, it is possible to reflect on teaching work, since it is the educational processes that provoke the child's development and make them advance, guaranteeing the conditions for them to make qualitative leaps in their psyche.

Key words: School Complaint; Early Education, Teacher Training. Historical-Cultural Psychology

A QUEIXA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A queixa escolar é um fenômeno cada vez mais em evidência na sociedade, e se caracteriza pelas dificuldades de aprendizagem ou no processo de escolarização dos

¹Débora Nogueira Tomás. Doutorado em Educação Escolar pela UNESP – Campus Araraquara, nogueira.tomas@unesp.br

²Juliana Campregher Pasqualini. Doutorado em Educação Escolar pela UNESP – Campus Araraquara, juliana.pasqualini@unesp.br

alunos ao longo de sua trajetória acadêmica (CUNHA et. al., 2016).

Historicamente, a queixa escolar aparece imbricada na relação entre a educação e a psicologia (PATTO, 2015), articulada a solicitações formuladas geralmente pela escola ou pelos familiares sobre os problemas e dificuldades aparentes das crianças no processo de escolarização, materializa ora em queixas comportamentais, ora em problemas relacionados à aprendizagem escolar propriamente dita.

As dificuldades em lidar com o comportamento de algumas crianças, muitas vezes somadas a condições de trabalho precárias e falta de formação continuada, são alguns fatores que fazem com que professores e professoras recorram ao pedido de avaliação psicológica e a encaminhamentos de crianças para setores de saúde, na tentativa de encontrar soluções junto a sua prática pedagógica.

Chama a atenção, nesse processo, a forma pela qual diferentes profissionais da saúde atuam por meio de abordagens clínicas e que individualizam a queixa. Diante deste cenário, muitas crianças com queixas escolares estão sendo submetidas a diagnósticos psicopatológicos e a uso de psicofármacos, levando a um processo de medicalização da infância.

A medicalização é um processo pelo qual questões de caráter eminentemente social e político são transformadas em problemas médicos, discutidas pelo viés saúde-doenças. Sustentada na normatização do comportamento infantil, a medicalização pressupõe a omissão dos determinantes históricos e sociais que o condicionam (COLLARES; MOYSES, 1994).

Quando nos referimos à queixa escolar, há, portanto, a ideia de que estudantes sofreriam de uma desordem psíquica, na forma de problemas comportamentais, emocionais e/ou cognitivos, explicados nos manuais de psiquiatria em nossa sociedade. Essa ideia implica em uma concepção de ser humano organicista, pautada por uma lógica fragmentada, parcial, que desconsidera o contexto social e suas relações.

Nesse sentido, diferentes estudos da psicologia histórico-cultural (AITA; FACCI, 2018; TULESKI *et al.*, 2019; LESSA; FACCI, 2014), quando trazem a temática da queixa escolar e similares como a questão da infância medicalizada, são contundentes em afirmar que tais fenômenos devem ser entendidos dentro do modelo de prática social que normatiza, controla e divide as pessoas, as responsabilizando individualmente pelo fracasso ou sucesso, ou seja, dentro de um ideário neoliberal.

Quando nos propomos a explicar os múltiplos e contraditórios determinantes da queixa escolar, defendemos que tal fenômeno precisa ser pensado a partir das relações da criança na sociedade capitalista, ou seja, ele desponta mediante condições materiais concretas expressas no lugar que a criança ocupa no sistema de relações, desdobrando-se de suas condições de vida e educação (FRANCO; TABUTI; TULESKI, 2021).

Entendemos que a psicologia histórico-cultural contribui para a compreensão de que as queixas escolares se produzem no interior das condições da própria prática escolar, uma vez que, a emergência da queixa e sua justificação como problema de ordem orgânica e individual garante a manutenção da exclusão dos mais pobres e se apresenta como uma das formas contemporâneas importantes de reprodução da miséria social (MEIRA, 2012).

A queixa escolar, seu subsequente diagnóstico e a medicalização da educação, nesta perspectiva, se torna um modo de controle do comportamento infantil,

profundamente questionável, por oferecer um controle aparente da conduta: em sua essência a criança não desenvolve a consciência sobre suas ações, condutas e regras sociais, nem conquista efetivamente novas capacidades afetivo-cognitivas, pelo contrário: diagnosticar e medicalizar, de certa forma, compromete o desenvolvimento por acarretar outros efeitos colaterais.

Diante da crítica à primazia do biológico/ maturacional na explicação do desenvolvimento infantil, é preciso investigar as relações estabelecidas entre a criança, a família e a escola, considerando a prática social como chave para desvendar o fenômeno da queixa escolar em sua gênese.

Apresentamos neste trabalho, um recorte de pesquisa sobre a produção da queixa escolar na Educação Infantil em um sistema educacional de ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, em que crianças entre 2 a 5 anos de idade são encaminhadas para profissionais de saúde por apresentarem condutas como: Comportamento desafiador; teimosia; comportamentos inadequados; desatenção; agitação; desinteresse em realizar as atividades/ não fazer as atividades com capricho, dificuldade para escrever e pintar, dentre outras relacionadas a desatenção em sala de aula e ao processo de escolarização. Estas crianças são diagnosticadas, desde esta idade, com transtornos comportamentais, em sua maioria, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, e são submetidas ao uso de remédios psicofármacos e terapias.

Ressaltamos que nossa investigação se debruçou sobre o contexto particular da Educação Infantil, e que os dados evidenciam tendências em ação no contexto singular do município pesquisado, porém essa singularidade nos permite refletir sobre questões históricas e culturais postas na sociedade como um todo, os dados aqui apresentados são absolutos, visto que há contra tendências e outras possibilidades de trato com a queixa escolar no seio das contradições dessa mesma sociedade.

Tendo a intenção de investigar e analisar a compreensão dos profissionais de educação sobre concepções de desenvolvimento infantil, transtornos da infância e a prática pedagógica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras de Educação Infantil que trabalham com crianças entre 4 e 5 anos de idade.

Ressaltamos que este é um recorte de uma pesquisa de doutorado, em que buscamos contribuir com os avanços proporcionados pela psicologia histórico-cultural para uma abordagem crítica do fenômeno da queixa escolar, refletindo sobre a particularidade da Educação Infantil.

A PESQUISA: ENTREVISTAS COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto pesquisado, a queixa escolar está fundamentalmente vinculada a crianças que, segundo as professoras, não controlam impulsos, não se concentram e não se engajam nas ações propostas, e diante deste fenômeno, são as professoras que encaminham para avaliação psicológica, psicopedagógica e/ou médica.

Deste modo, as professoras são as principais porta-vozes das queixas escolares, uma vez que, são notadamente estas profissionais que identificam situações de dificuldade e buscam caminhos para resolver aquilo que é vivenciado como um problema.

Foram entrevistas, quatro professoras, e todas relataram realizar encaminhamentos

de crianças pequenas para serem avaliadas por profissional especialista em razão de dificuldades no processo de escolarização e ou comportamentos considerados inadequados. Embora expliquem que essa seja uma situação mais comum no Ensino Fundamental, todas afirmam que é algo relativamente comum também na Educação Infantil.

Foi possível identificar a existência de uma sistemática no trato dado à queixa escolar, configurando um caminho institucionalizado baseado em uma série de dispositivos e agentes; inicialmente as professoras percebem comportamentos que consideram inadequados em sala de aula e preenchem um protocolo de encaminhamento. A criança é avaliada por algum profissional de saúde e as professoras recebem os relatórios e laudos de orientações para a prática pedagógicas com crianças supostamente diagnosticadas com transtornos comportamentais e/ou de aprendizagem. A existência dessa sistemática indica que a queixa é, de certo modo, esperada, isto é, revela a expectativa de que algumas crianças não aprenderão e/ou não se ajustarão à sala de aula, havendo já um caminho para lidar com isso quando vier a ocorrer.

Vemos, assim, que as situações de dificuldade são percebidas pelas professoras como dificuldades ou problemas *da* criança, e são identificadas quando determinada criança não corresponde ou foge ao padrão esperado, como se verifica no seguinte trecho de uma entrevista: *“Porque a gente olha assim os piãozinhos tudo rodando, e se tiver um que roda diferente a gente consegue ter o olhar que aquele está diferente (..) eu observo a parte pedagógica, então algumas coisas a gente observa, mas eu não dou diagnóstico.”*

As entrevistas permitiram constatar que a concepção de transtornos de aprendizagem e diagnóstico adentra os portões da escola de Educação Infantil, justificando dificuldades de ordem didática e desenvolvimental: *“se a criança não corresponde, mesmo a gente fazendo algumas intervenções, se a criança não me dá resposta eu peço a avaliação do profissional, porque eu como professora eu posso avaliar, mas eu não dou diagnóstico”*.

Esta ideia, articulada a uma visão naturalizante e individualizante do desenvolvimento, se mostra um obstáculo para que pensem criticamente as questões educacionais.

Há a busca por um diagnóstico que, ao fim e ao cabo, o diagnóstico rotula e congela: fixa o produto e oculta o processo. É importante pontuar que não buscamos negar a necessidade de avaliação diagnóstica de um dado fenômeno ou situação, sendo este um momento ou princípio importante, ontologicamente necessário. O que problematizamos é o diagnóstico como rótulo, que traz uma concepção formal e cristalizada, de um distúrbio com viés biológico.

Recusando a perspectiva que toma os comportamentos humanos em sua forma fossilizada, Vigotski (2006) nos explica que é preciso ir além do que se manifesta na aparência, na forma revelada pelos dados empíricos: precisamos, pois, analisar e desvelar a essência dos fenômenos.

Podemos constatar que o diagnóstico é um dispositivo que fixa a dificuldade como produto, ocultando seu processo de produção no seio das relações escolares. Quando nossas entrevistadas indicam que para cada queixa se faz necessário um diagnóstico resultante de avaliação por especialista, notadamente um profissional de saúde, podemos

observar que o diagnóstico proporciona uma pseudo-resposta sobre o não aprender, preenchendo uma lacuna de compreensão das professoras sobre o fenômeno.

Na trama das relações escolares, o caminho possível parece ser apelar para o diagnóstico, já que existe uma dificuldade concreta, objetivamente existente, para a qual as professoras não encontram uma explicação precisa e consistente: ainda que seja uma falsa solução, o diagnóstico infantil aparece como apoio perante uma angústia real destas profissionais.

Quando questionadas sobre as razões que explicam o não aprender, as professoras entrevistadas demonstram dificuldade em estabelecer relação entre o desenvolvimento infantil e o processo didático de ensino: *“Às vezes a criança tem dificuldade e eu não sei porquê (...) eu não sei te falar o porquê, onde está aquele déficit (...) eu acho que ‘n’ fatores que eu não sei explicar como a criança não aprende.”*

Há também que se destacar a ideia que o problema escolar está relacionado a situações familiares, hereditárias e do meio em que a criança vive: *“A família não dá valor, não dá importância, acha que é só deixar brincar (...) acho que tem crianças que são geradas com a mãe usuária, o meio em que vive, e isso já entra como um primeiro grau de importância, coisas hereditárias.”*

É importante destacar a incompreensão das professoras acerca das determinações que engendram dificuldades no processo educativo sob sua regência, incompreensão essa que aparece explicitamente nas formulações que culpabilizam a família e o ambiente em que a criança se insere: *“contexto genético, a gente sabe que existem casos que a má conduta da mãe e do pai prejudica a criança (...) drogas, negligência (...) cuidados de higiene, de alimentação, cuidado maternal.”*

Neste viés, percebemos que a queixa aparece pela voz das professoras que identificam dada dificuldade, mas não conseguem apreender o processo que a produz, reconhecendo a multideterminação do fenômeno ("são tantos fatores"), mas sem compreender como precisamente operam e se articulam tais "fatores", e atribuindo a queixa, em última instância, a uma condição dada pela própria criança ou sua família.

Vemos que as professoras se referem ao "meio social" em que vivem as crianças, mas parecem não considerar a escola de Educação Infantil como parte desse "meio". Se o meio social é focalizado como causa das diferenças sociais, observa-se uma dificuldade de estabelecer relação entre os comportamentos da criança e as práticas pedagógicas mediadas pela escola.

Se por um lado, há questões sociais reais que devem ser consideradas na dinâmica do desenvolvimento infantil, é preciso cuidado ao apreendê-las, situando-as concretamente dentro de uma complexidade de determinações da própria organização da sociedade capitalista. Precisamos estabelecer relações com a crise da sociedade capitalista e a ideia de família que se produz, entre *“a educação que idealizamos, reclamamos e não alcançamos convivendo com a educação que não avalizamos, mas que reproduzimos”* (BARROCO, 2012, p. 154).

Barroco (2012) aponta para a fetichização da família no contexto educacional, que reproduz a ideologia de que problemas de aprendizagem e de saúde mental são decorrentes de uma instituição familiar desestruturada, fora dos padrões familiares burgueses. A autora chama atenção para a necessidade de se desnaturalizar essa ideia de

família, e na mesma direção Duarte (2012) denuncia a percepção ideológica segundo a qual relações sociais alienadas aparecem como fenômenos naturais: trata-se da naturalização do social, da conversão “*de algo criado pelo homem em algo que teria sido produzido pela natureza, retirando do ser humano a possibilidade de transformação daquilo que ele próprio produziu*” (p. 129).

O fato de as professoras afirmarem “*não compreenderem*” porque a criança não aprende nos parece muito relevante para pensarmos sobre a formação de professores, também reiterando que, os déficits desta formação, alimentam a crença de que o diagnóstico é importante, e por isso, cada vez mais o sistema educacional busca tal recurso para lidar com as crianças com algum tipo de queixa no processo de escolarização.

Precisamos refletir criticamente sobre os caminhos que levam ao discurso sobre os transtornos de aprendizagem, articulá-lo às relações escolares e suas reverberações na vida social para que seja possível romper com a ideia de que o não aprender é causado por uma patologia da criança, ou por causas biológicas, psicológicas ou emocionais.

Até mesmo porque compreender o processo de aprendizagem pressupõe uma elaboração teórico-conceitual dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas humanas. Por isso defendemos a tese de que concepções de desenvolvimento e o modo de organização do ensino contribuem para a produção de queixas e o processo de patologização.

O fato de que as dificuldades no processo de escolarização sejam percebidas como distúrbios ou transtornos da criança é revelador de uma concepção de desenvolvimento, ou das relações entre desenvolvimento, aprendizagem e ensino.

As entrevistas evidenciam uma concepção de desenvolvimento guiada pela maturação biológica, e pela ideia de que a educação pré-escolar deve priorizar o desenvolvimento harmônico da criança, incentivando a criatividade e as descobertas espontâneas. Para as professoras: “*Para aprender ela tem que gostar. Ela só aprende aquilo que ela gosta, se ela não gostar não vai*”

Prevalece a ideia de que “*é cobrada uma maturidade que a criança ainda não tem*” e de que “*A criança possui um tempo diferente de desenvolvimento (...) não é respeitado este tempo, espera-se que o aluno já resulte em algo que é o que muitas vezes está prescrito em algumas diretrizes escolares*”.

No entanto, há um impasse diante o trabalho do professor: ora ele não se identifica como sendo aquele promove aprendizagem e desenvolvimento, visto que naturalmente, se respeitar o tempo da criança ela irá se desenvolver. Ora é necessário ensinar, o que gera a queixa escolar das crianças que, por diferentes motivos, não seguem o que está normatizado para a idade, e, portanto, precisam ser encaminhadas a outros profissionais, desembocando no processo de patologização e medicalização da infância.

Entendemos que o ensino ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento da criança, é ele que medeia a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, por isso o ato educativo deve se alicerçar em uma prática pedagógica voltada para os conhecimentos científicos, não cotidianos, que possa reorganizar as funções psíquicas em sua totalidade, uma vez que “*ao requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções, incidir na personalidade dos indivíduos, posto que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas*” (MARTINS, 2015, p.279).

Diante disso, é necessário que os profissionais que atuam na educação, compreendam a relação entre o ensino, a assimilação dos conhecimentos pela criança e o próprio processo interno de desenvolvimento da consciência infantil.

No município pesquisado, além da ideia de respeitar o tempo de desenvolvimento da infância, existe também a crença de que o trabalho das professoras se fundamenta pelo amor. É o amor que deve guiar o trabalho educativo, ou seja, tanto o cuidado e prazer são necessários para o desenvolvimento da criança pequena como a noção de vocação é necessária para ser professora de Educação Infantil.

Nas entrevistas essa concepção se faz explícita: *"Eu acredito muito no amor. Eu acho que... assim... aquela criança que tem empatia por mim e eu com ela é muito mais fácil, a criança vai, vai, vai, vai e aprende"*.

A concepção de vocação e amor; assina-se em noções que naturalizam e fetichizam a infância, disseminando no ideário escolar uma concepção abstrata da formação humana, sem historicidade, descolando a criança do seu contexto socioeconômico. É, portanto, um discurso pedagógico que entende o desenvolvimento infantil como natural, universal e imutável, *"não transparecendo que este fato é uma construção social fruto do próprio homem e do modo de produção que rege a sociedade"* (ARCE, 2012, p.145). Para tal concepção de desenvolvimento, a criança é virtuosa, pura, e o adulto deve respeitar o tempo da criança, pois ela deve construir seus próprios significados relativos ao mundo que a cerca, de forma lúdica e prazerosa.

Esta ideia pedagógica defende que a instituição de Educação Infantil seja pautada pelos interesses da criança, que na condição de protagonista vai construindo sua própria aprendizagem pela prática cotidiana. Nesta perspectiva, o ato de ensinar é considerada uma violência simbólica, o que iria contra as necessidades infantis, sua liberdade e espontaneidade, ou seja, impediria a própria vivência da (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022).

Entendemos que o afeto não se ausenta da escola e do ensino do professor, porém é necessário resgatar a função principal do professor que é produzir de forma intencional a humanidade em seus alunos. Por isso, partimos da defesa de que é o ensino sistematizado pelo trabalho do professor que provoca o conhecimento, e a transmissão de conhecimento também deve ser um ato de afetividade e carregado de intencionalidade ética humanizadora.

Quando questionadas sobre o referencial teórico norteador do trabalho educativo, é possível perceber que o discurso das professoras é esvaziado de cientificidade, valorizando que as relações de ensino devem ser guiadas mais pela intuição e pela prática diária, como por exemplo: *a gente aprende todos os dias com a vivência* e *"Vou na minha intuição e daquilo que eu acho correto para o bem da criança"*.

Além de pautar o trabalho pela referência do amor, intuição e prática, há a compreensão de utilizar a teoria que dá certo, mesclando um pouco de cada perspectiva teórica: *"Eu gosto muito de ler todas as referências e pegar o que é bom de cada um (...) então eu pego um pouquinho de Vigotski, um pouquinho de cada e tento aplicar de acordo com aquela criança, porque nem sempre a mesma didática dá certo"*.

Prevalece a compreensão de que uma concepção teórica não daria conta de atender a diversidade da educação, então, há a crença de que ao se misturar um pouco de cada,

ou o melhor de cada teoria, se possa fazer um bom trabalho. Merece nossa atenção o fato de as professoras acreditarem que o bom trabalho pedagógico vai acontecer pela vivência e a experiência prática, pois estas se sobressaem aos conteúdos teóricos, apontando o pragmatismo da vida cotidiana.

Nesse caminho, “comportamentos inadequados” infantis estão associados à compreensão de desenvolvimento, de escola, de sociedade e do próprio trabalho educativo. A queixa escolar vai sendo nomeada e formalizada a partir daquilo que as professoras acham ou acreditam ser comportamentos não adequados para a idade, e o tratamento das crianças, conforme encontramos nos laudos e relatórios, baseia-se em supostos problemas de ordem individual que vão sendo confirmados e reproduzidos pelo contexto escolar.

Deste modo, condutas infantis caracterizadas como desatenção, agressividade, impulsividade, teimosia, são utilizadas para justificar a queixa e redigir um diagnóstico, respaldados pela noção de que o que é natural é o desenvolvimento harmônico da criança.

Finalizamos a discussão em tela reiterando que os encaminhamentos da queixa escolar envolvem principalmente crianças entre três e quatro anos de idade, cujas queixas expressam condutas infantis idealizadas pelos adultos, mas que não são coerentes com o desenvolvimento real da criança nesta faixa etária. Aparecem, pois, justificativas que tais comportamentos inadequados são ora de cunho individual, por explicações inatistas, ora de cunho familiar, sem dimensionar o que de fato são características do psiquismo infantil na transição entre os três e quatro anos de idade, o que nos mostra a necessidade de que o trabalho pedagógico, de cunho essencialmente prático deve ser requalificado por meio de fundamentação teórica consistente que direcione o ensino e o desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A análise dos fenômenos circunscritos como queixa escolar na Educação Infantil, precisa ser norteada pela compreensão das relações entre ensino e desenvolvimento. Assim sendo, é importante que professores tenham clareza do seu papel mediador do desenvolvimento da criança.

Considerando que a criança pequena ainda não tem uma formação simbólica totalmente internalizada para controlar seus comportamentos, o que engloba os atos voluntários de atenção, fica evidente que o próprio comportamento infantil está imbricado no processo de formação cultural do ser humano, produzindo-se como resultado da apropriação de signos e instrumentos culturais, e requerendo, para tanto, processos educativos.

Nesta perspectiva, comportamentos considerados inadequados e de falta de atenção, precisam ser problematizados a partir da relação com os adultos, uma vez que são estes que orientam a atenção da criança pequena quando nomeia objetos ou indicam algo para a criança, por exemplo. É a partir da interação que a criança se tornará capaz de internalizar a linguagem e se orientar para a autorregulação do comportamento. É nas relações sociais que se forjará a necessidade de dominar a própria atenção, à medida que

a criança vai captando modos de ser e estar no mundo de acordo com as mediações dos adultos que a cercam. Isso provoca um grande esforço interno na criança, para se orientar a partir da atenção, por isso o mecanismo de atenção não pode ser entendido como sendo automático e espontâneo no desenvolvimento, e sim resultado do processo educativo.

No contexto escolar, a criança aprende e se desenvolve por meio do processo de apropriação das experiências e dos conhecimentos científicos, que vão acontecer por meio da intervenção mediadora do professor. É este que deve organizar, sistematizar os conteúdos de ensino e a atividade pedagógica com tendo em vista intervir na zona de desenvolvimento iminente dos alunos.

Os alunos passam a ser transformados, metamorfoseados pelos conteúdos ensinados, e pelo modo como esse ensino se dá, instigando-os a um funcionamento psicológico cada vez mais sofisticado, isto é, menos direto, menos preso e dependente de estímulos concretos, materiais. A escolarização pode contribuir para que saiam de uma prática de reações instintivas e imediatistas com/no mundo, e desenvolvam um comportamento regulado voluntária e intencionalmente, tornando-os cada vez mais independentes da vivência pessoal para que possam compreender os conteúdos e as situações em geral e sobre eles exercitem o pensamento analítico (BARROCO; SOUZA, 2012, p. 124).

Se a atenção voluntária constitui uma capacidade complexa de gênese sociocultural, cujo processo formativo pressupõe mediações sociais e educativas, recolocam-se as expectativas em relação à capacidade da criança de controlar seu comportamento e seu próprio processo atencional, particularmente quando focalizamos a escola de Educação Infantil.

Ao recolocar a questão do desenvolvimento, trazendo ao centro do palco as relações sociais e o mecanismo de internalização dos signos da cultura que institui as funções psíquicas superiores, a psicologia histórico-cultural explicita a base social do psiquismo humano, que, em nosso entendimento, pode contribuir com o avanço de uma perspectiva crítica na educação ao permitir construir argumentos contrários à patologização das dificuldades do processo de escolarização.

Para pensar a particularidade da queixa escolar na Educação Infantil, se faz relevante focalizar a idade pré-escolar (3 a 6 anos de idade aproximadamente) como período do desenvolvimento.

De acordo com a teorização de Leontiev e Elkonin, a cada período do desenvolvimento infantil, uma determinada atividade se mostra mais decisiva para que a criança se desenvolva, enquanto outras têm importância secundária ou subordinada. A esta atividade, denominada guia, é atribuída o papel de reorganizar e formar processos psíquicos, gerando novos tipos de atividade, dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período do desenvolvimento (LEONTIEV, 1978).

No percurso do desenvolvimento infantil, encontramos também atividades acessórias, que não são guias, mas que são importantes pois conduzem a criança para novas exigências sociais, mobilizando funções novas e complexas do psiquismo (PASQUALINI, 2020).

A atividade guia ou dominante, deve ser pensada a partir do conteúdo de cada período do desenvolvimento, o que significa que é apenas pela análise do conteúdo da atividade da criança que podemos compreender a formação de seu psiquismo e de sua personalidade – daí a ênfase no papel da educação como determinação no/do desenvolvimento infantil (ELKONIN, 2009).

No decorrer de cada período de desenvolvimento, vão acontecendo mudanças impulsionadas pela atividade guia, até chegar a um ponto em que vão surgindo novas necessidades para a criança, fazendo com que a atividade que até então se configurava como a principal forma de relacionamento da criança com o mundo não mais seja capaz de satisfazer as novas necessidades e relações que vão se delineando na vida infantil. Assim, uma das atividades gestadas, nascidas dessa atividade dominante, desponta como aquela capaz de canalizar as novas necessidades que emergem para a criança no seu complexo campo de relações sociais; desse modo é que uma atividade que antes figurava como acessória se torna principal em um novo período da vida. À medida que a personalidade da criança se estrutura, ela vai assimilando funções sociais, objetivações e desenvolvendo sua consciência (ELKONIN, 2009).

Em suma, temos que a mudança dos períodos de desenvolvimento é marcada pela alteração da atividade guia ou dominante, o que acarreta em uma significativa transformação na posição da criança no interior das relações sociais.

Quando a criança faz a transição de um período para outro, isso significa que existem necessidades a serem alcançadas: o lugar social da criança já não satisfaz essas novas necessidades e ela começa a tensionar o sistema de relações sociais no qual está inserida. A criança tem condições de ir além, de estabelecer outras relações com o mundo que a cerca. A passagem a um novo modo de relação com a realidade se configura como um período crítico do desenvolvimento.

Vigotski (2012) esclarece que o desenvolvimento humano é caracterizado por momentos estáveis – períodos claramente demarcados pelas atividades principais –, e por momentos de crise, marcados por tensões e rupturas nas relações da criança com o mundo social. Pela lógica dialética do desenvolvimento do psiquismo, podemos observar a combinação de processos evolutivos e revolucionários no curso da periodização do desenvolvimento. Há, portanto,

‘Mudanças microscópicas’ no psiquismo da criança que vão se acumulando no interior de um determinado período do desenvolvimento e produzem um *salto qualitativo* no psiquismo, uma ruptura, uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo que caracteriza a transição a um novo período ou estágio (PASQUALINI, 2020, p. 73).

Os períodos críticos, ou de viragem do desenvolvimento, são caracterizados pelo choque entre os ganhos do desenvolvimento da criança e as exigências de mudança na situação social de desenvolvimento.

No atual modelo de sociedade, há a tendência, seja na família ou na escola, de não se compreender esse movimento do desenvolvimento infantil como parte do próprio processo de desenvolvimento: predominam proposições dualistas, mecanicistas ou

idealistas, que concebem o momento crítico como patológico. Exemplo disso se apresenta pelas teorias de cunho construtivista, as quais discorrem sobre competências e habilidades socioemocionais, presentes em documentos nacionais que regulam o sistema educacional.

Nos períodos críticos, tendencialmente a criança se torna mais difícil de educar. Justamente pelas conquistas ao longo do período anterior, ocorre que a criança já não se satisfaz com o lugar que ocupa nas relações sociais, uma vez que esse lugar já não corresponde mais às suas possibilidades, emergindo a necessidade de mudança (TULESKI *et al.*, 2019). A situação social de desenvolvimento deve modificar-se, incorporando os novos ganhos infantis e proporcionando outros ganhos à criança, os quais, por sua vez, produzirão outras neoformações.

É importante que profissionais na educação compreendam que os momentos críticos fazem parte dos processos de desenvolvimento e aproveitem esses períodos a serviço do desenvolvimento da criança, com vista a potencializar o seu desenvolvimento.

A psicologia histórico-cultural parte do princípio de que a crise não é sinônimo de patologia, nem de transtorno, pelo contrário: a crise indica que a criança se desenvolveu, ganhou novas capacidades, e, portanto, passa a demandar novas formas de relação, mudanças significativas no modo como a educam. Embora a psicologia histórico-cultural pressuponha a alternância entre momentos estáveis e críticos ao longo do desenvolvimento, Leontiev (1978) argumenta que crises propriamente ditas somente ocorrerão se não houver um processo de educação intencionalmente mediado, ou seja, se a criança for deixada sem nenhum tipo de instrução, numa concepção espontânea de educação.

As mediações se efetivam quando o professor, ao conhecer os períodos de desenvolvimento e seus momentos críticos, proporcionam atividades que guiam as máximas possibilidades de desenvolvimento, e introduzem novos desafios, ainda nas atividades acessórias – aquelas que ainda não são as principais para promover o desenvolvimento, mas serão no futuro.

A chamada crise dos três anos é um momento do desenvolvimento que tende a se expressar, no contexto da escola de Educação Infantil, na forma de queixa escolar, como discute Silva (2017) em sua pesquisa de doutorado, porque a escola de Educação Infantil tende a naturalizar os comportamentos da criança, o que reverbera em diagnósticos de transtornos de conduta no período pré-escolar.

Com isso, as crianças acabam sendo encaminhadas à base das “impressões” que cada professora tem, em particular, sobre o que seria um possível problema de comportamento, sem haver orientações e parâmetros sistematizados sobre o desenvolvimento e o ensino nesta faixa etária. (SILVA, 2017).

A crise dos três anos constitui um importante momento de viragem no desenvolvimento, quando se dá a transição entre a primeira infância e a idade pré-escolar. É sabido que a criança obteve ganhos quantitativos durante o período da primeira infância, o que provocou mudanças internas significativas, expressando-se como reivindicação por um novo lugar nas relações sociais.

A criança passa por mudanças nas relações sociais e na esfera afetiva, há profundas e intensas experiências, e ela se vê imersa em uma série de conflitos internos e externos, por isso, a crise dos três anos é denominada de crise das relações sociais da criança: trata-

se do produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas ao seu redor (VIGOTSKI, 2012).

É importante considerar que o período de crise é vivenciado por todas as crianças, uma vez que remete a transformações intensas pelas quais passam quando ocorre uma mudança de período do desenvolvimento; no entanto, a crise se expressa de diferentes maneiras a depender principalmente da maneira pela qual o adulto vai dirigir os comportamentos conflituosos da criança. É, pois, em decorrência da relação com o adulto que a criança pode “*buscar compensar a inferioridade por ela percebida fazendo uso de impulsividade e da hostilidade para se impor perante o grupo*” (SILVA, 2017, p. 128).

Contudo, a crise dos três anos, que na psicologia histórico-cultural é uma condição de mudança de período de desenvolvimento, no contexto de Educação Infantil aparece como a gênese da trajetória da queixa escolar, pois, quando os comportamentos infantis são associados a concepções de desenvolvimento espontâneos e pautados na maturação biológica, a crise é entendida como sendo um problema individual da criança, pois ela é deslocada das situações sociais em que os conflitos acontecem.

Para Vigotski (2021), o que marca a passagem para a idade pré-escolar é o surgimento de necessidades e impulsos específicos na criança que aparecem como "tendências irrealizáveis", o que ocorre porque emerge para a criança uma necessidade de realizar desejos e aspirações baseados nas relações com os adultos. É assim que a atividade lúdica desponta como dominante:

Por um lado, a criança experimenta necessidades de fazer o que o adulto faz, de agir com os objetos como o adulto age. Por outro, seus limites operacionais e técnicos a impossibilitam de executar as operações exigidas pelas ações. Essas contradições só podem ser solucionadas pela brincadeira. O que caracteriza a atividade lúdica é o fato de que seu foco não está no resultado da ação, mas na ação em si mesma, não no produto, mas no próprio processo (PASQUALINI, 2020, p.86).

Assim, a brincadeira de papéis se apresenta para as crianças na idade pré-escolar como a possibilidade de reconstrução da relação da vida dos adultos, passando a guiar o desenvolvimento infantil. O conteúdo da brincadeira, está, pois, na reprodução das atividades sociais dos adultos e das relações sociais que estes estabelecem. É nesse processo que as crianças vão “*internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta*” (PASQUALINI, 2020, p. 87).

Em termos de promoção do desenvolvimento infantil na idade pré-escolar, é esperado que as atividades educativas sejam alinhadas com a atividade guia neste período da vida, que é o jogo protagonizado. Visto que as principais queixas na Educação Infantil são os ‘comportamentos inadequados’, e que a criança começa a aprender sobre as condutas e normas sociais pela brincadeira, quando professores inserem o jogo protagonizado no planejamento pedagógico, estarão proporcionando à criança possibilidades de entenderem regras, desenvolverem o autocontrole da conduta, e conseqüentemente a queixa inicial de comportamentos inadequados, passa a ser pensadas e significadas, tanto pela criança como pelos próprios professores.

Por meio do jogo de papéis, a conduta infantil vai se complexificando e se orientando a partir de regras implícitas socialmente, uma vez que a criança passa a

compreender a dinâmica das práticas sociais no interior das relações humanas, e o conjunto de ações que se espera quando se assume determinados papéis sociais, o que torna “*possível a transição das condutas imediatas e impulsivas para formas iniciais de condutas autorreguladoras*” (EIDT; MENEZES, 2020, p. 47).

Entendemos que as ações lúdicas não irão acontecer naturalmente no desenvolvimento infantil, são, pois, mediadas, a brincadeira requer ações educativas, intervenções, mediações do adulto para que o seu conteúdo possa avançar a fim de possibilitar as objetivações alcançadas pelo gênero humano.

É com a organização das brincadeiras na idade pré-escolar que o autodomínio da conduta vai se constituindo como uma das neoformações da criança, porém, no contexto pesquisado, o jogo protagonizado não se insere no planejamento pedagógico, uma vez que as professoras compreendem que brincar é atividade livre e espontânea, e acontece em momentos de recreação. As atividades pedagógicas são voltadas para o sistema apostilado e folhas de exercício de escrita de números e letras.

Não pretendemos, neste trabalho adentrar questões didáticas e sim, esclarecer que os conhecimentos sobre a periodização do desenvolvimento e as atividades que o guiam são fundamentais para que professores compreendam os destinatários do seu trabalho pedagógico, ou seja, as crianças de Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, ao nos voltarmos ao fenômeno da queixa escolar no contexto particular da Educação Infantil buscando desvelar os determinantes de sua emergência e seus desdobramentos, identificamos que esses processos estão alicerçados em uma concepção de desenvolvimento e de sociedade que direciona tanto o trabalho educativo, como a condução de encaminhamentos de crianças a profissionais de saúde.

Numa perspectiva contra-hegemônica sobre o desenvolvimento e o ensino na educação infantil, a psicologia histórico-cultural oferece elementos conceituais que subsidiam a defesa de que a criança se desenvolve não por leis naturais e universais, mas pela relação que se produz no interior de um processo histórico e social, permitindo, assim, um olhar crítico e propositivo sobre a problemática da queixa escolar na Educação Infantil.

Destacamos que o próprio modo de planejamento do trabalho educativo na Educação Infantil pode ter como efeitos aquilo que aparece como queixa escolar. Para superar esse cenário, além de uma base teórica sobre o desenvolvimento infantil, caberia ao professor, a tarefa de conhecer e reconhecer a realidade histórica e projetar seu trabalho para além dela, pressupondo o apropriar-se dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos acumulados historicamente pela humanidade.

Por conseguinte, Martins (2015) nos mostra que a organização do ensino está fundamentada na tríade conteúdo-forma-destinatário, visto que é necessário conhecer o psiquismo infantil, as possibilidades de relacionar conteúdos e formas com as características específicas de cada período do desenvolvimento, para planejar a prática pedagógica. Se o ensino não for sistematizado para atender as necessidades do aluno a

que ele se destina, a relação educativa sofrerá consequências, o que reverberará como queixa escolar.

Reconhecemos que o trabalho pedagógico no interior das unidades escolares deve ser pautado pelo ensino, enquanto campo dos conhecimentos científicos, uma vez que são os processos educativos que provocam o desenvolvimento da criança e a fazem avançar, garantindo as condições para que ela dê saltos qualitativos no seu psiquismo. Por isso, é importante que professores se orientem por um referencial teórico que valorize o trabalho docente, defenda o ensino de conhecimentos científicos, conduzindo tal trabalho por uma leitura crítica da realidade. Quanto maior compreensão os professores, tiverem sobre o desenvolvimento humano e sobre conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, qualitativamente maior serão as situações de ensino e aprendizagem dos alunos, e não restará espaço para queixas escolares que individualizam a criança ou suas famílias.

REFERÊNCIAS

AITA, E. B.; FACCI, M. G. D. . Transtorno De Déficit De Atenção E Hiperatividade E O Processo De Biologização E Medicalização Das Queixas Escolares. **Eureka**, v. 15, n. 1, 2018. p. 121-135. Disponível em: <<https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/06/885124/eureka-15-1-16.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2023

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? *In*: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2 ed., Campinas: Autores Associados, 2012, p. 129-150.

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. **Psicologia USP** (Impresso), v. 23. 2012. p. 111-132.

BARROCO, S. M. S. A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a psicologia da educação. *In*: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2 ed., Campinas: Autores Associados, 2012, p. 151-174.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Série Idéias**, n. 23, São Paulo: FDE, 1994, p. 25-31. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

CUNHA, E. O. et al. A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. **Estudos de Psicologia I**, Campinas, v. 33, n. 2. 2016. p. 237-245.

DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

EIDT, N. M.; MENEZES, J. M. As implicações pedagógicas da periodização do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural. *In*: MAGALHÃES, C. CARBONIERI, J. (org.) **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020, p. 35-52.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. 2ª ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FRANCO, A. F.; TABUTI, E.; TULESKI, S. C. Associação de medicamentos controlados em crianças: impactos para o desenvolvimento do psiquismo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5. 2021. p. 1-8. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/nYzZTsmQr3d6mVmYf6887dB/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 28 jan. 2022.

LESSA, P. V.; FACCI, M. G. D. Psicologia Escolar na atualidade: possibilidades e desafios para a intervenção. **Terra e Cultura**, ano. 30, n. 58, Janeiro a Junho, 2014. p. 117-129. Disponível em: <<http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistateste/article/view/169/180>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MEIRA, M.E.M. A crítica da Psicologia e a Tarefa da crítica na Psicologia. **Psicologia Política**, v. 12, n. 23. Jan-abr, 201. p. 13-26.

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

PASQUALINI, J.C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* **Infância e Pedagogia Histórico Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 35-70.

PASQUALINI, J.C.; LAZARETTI, L.M. **Que educação Infantil queremos?** um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja, 2022.

SILVA, C. R. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2017. 261f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

TULESKI, S. C. et al. Tem Remédio Para A Educação? Considerações Da Psicologia histórico-cultural. **Práxis Educacional** (online), v. 15, p. 154-177, 2019. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5863>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

VIGOTSKI, LS. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L.S. Vigotski**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, LS. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 279-291, jul./dez. 2006. Disponível em:

<<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3327/3013>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

VIGOTSKI, LS. **Obras Escogidas** – IV Paidologia del adolescente Problemas de la psicologia infantil. Madrid: Machado Grupo de Distribuicion, 2012.