

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

JÉSSICA ELISE ECHS LUCENA

O Desenvolvimento da Atenção Voluntária na Educação Infantil: contribuições da
Psicologia Histórico Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas

Maringá
2016

JÉSSICA ELISE ECHS LUCENA

O Desenvolvimento da Atenção Voluntária na Educação Infantil: contribuições da
Psicologia Histórico Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia
Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Calvo Tuleski

Maringá
2016

JESSICA ELISE ECHS LUCENA

O Desenvolvimento da Atenção Voluntária na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Silvana Calvo Tuleski

PPI / Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Adriana de Fátima Franco

PPI / Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Juliana Campregher Pasqualini

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Aprovada em: 31 de agosto de 2016

Local da defesa: Universidade Estadual de Maringá, bloco B-33, sala 108

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

L935d Lucena, Jéssica Elise Echs.
O desenvolvimento da atenção voluntária na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas / Jéssica Elise Echs Lucena. -- Maringá, 2016.
133 f. : il., tab.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Calvo Tuleski.

Dissertação (Mestre em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá. Centro de Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Departamento de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia.

1. Teoria histórico cultural. 2. Desenvolvimento na Educação Infantil. 3. Atenção voluntária. 4. Controle arbitrário da conduta. 5. Medicalização - Primeira Infância I. Tuleski, Silvana Calvo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Departamento de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia. III. Título.

155.41 CDD 21.ed.

À minha mãe, Tânia
Minha primeira professora,
Que me ensinou a ler, escrever e a amar.
Por extensão, a todos os educadores que depois vieram,
E me encantaram pelos caminhos da aprendizagem.

Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.

(Lev Vigotsky)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Tânia e Toni, por me darem a vida, e isso bastaria. Por jamais desistirem dos meus sonhos.

Ao meu marido, Guilherme, pela cumplicidade e apoio. Por me dar as próprias forças quando as minhas já esvaíam.

Aos meus irmãos, Matheus e Arthur, companheiros de vida. Por todo o apoio e cuidado, sempre.

Aos colegas de estudo, Fernanda, Hilusca, Leandro e Maria. Por compartilharem seus conhecimentos e me trazerem esperança.

À professora Lenita Cambaúva e aos colegas Paulo e Elis. Por me ajudar a traduzir minhas primeiras inquietações no aporte teórico.

À orientadora, Silvana Tuleski. Pela orientação teórica e também subjetiva. Pelo apoio, carinho e amizade. Por ser exemplo e fonte de inspiração.

Às professoras Adriana de Fátima Franco, Juliana Pasqualini e Nadia Eidt. Pelas contribuições prestadas ao trabalho. Pela dedicação, diálogo e auxílio.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia e ao Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Pela formação teórica, humana e profissional.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos os que lutam incansavelmente pela formação humana. Em especial, aos professores marcados historicamente pelas lutas em prol da educação. Que sejam ininterruptas as buscas pelo ensino de qualidade para todos.

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
Não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
Pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada,
De arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada,
Nada deve parecer natural,
Nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

O Desenvolvimento da Atenção Voluntária na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas

RESUMO

O crescente fenômeno da medicalização aliado às dificuldades de aprendizagem tem repercutido em diversas discussões sobre a gênese sócio-histórica das queixas escolares. Os boletins divulgados pelas agências de saúde apontam para números crescentes no uso de medicações psicotrópicas direcionadas para diagnósticos de distúrbios de aprendizagem. É nesse contexto que o presente trabalho se apresenta enquanto uma investigação teórica analítica e empírica, cujo objetivo foi realizar uma discussão contemporânea a respeito do desenvolvimento da atenção voluntária na criança de Educação Infantil. Para tanto, apresentou-se, primeiramente, uma síntese a respeito do processo de desenvolvimento da função psicológica da atenção a partir do arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Nessa síntese, foi contemplada a gênese dos processos de linguagem e pensamento verbal, considerados momentos centrais para a formação do psiquismo humano em graus mais complexos de funcionamento. Expôs-se, ainda, uma proposta de periodização do desenvolvimento infantil que considera o caráter determinante da mediação dos fatores sociais e culturais. Em um segundo momento, a partir de uma análise empírica, avaliaram-se os resultados de um recorte da pesquisa de campo “Retrato da Medicalização da Infância no Estado do Paraná”. Com a apresentação dos dados obtidos em quatro municípios do Estado do Paraná, destacou-se os principais diagnósticos realizados na faixa etária da Educação Infantil, bem como as principais condutas medicamentosas indicadas para o tratamento das crianças. Em um terceiro momento do trabalho, apresentaram-se concepções a respeito de práticas educativas, tomando direcionamentos, ainda que iniciais, sobre como organizar ações pedagógicas no intuito de promover o desenvolvimento dos aspectos culturais no psiquismo da criança. Para tanto, discutiu-se sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, compreendendo a centralidade da organização do ensino para a aprendizagem de conteúdos, que levem ao desenvolvimento das máximas possibilidades do psiquismo humano. Como resultado alcançado, foi possível evidenciar a necessidade de compreensão do desenvolvimento da criança como um processo necessariamente vinculado às práticas sociais e educativas junto a ela oferecidas. A análise dos dados da pesquisa de campo permitiu identificar que o diagnóstico mais efetuado na faixa etária

de Educação Infantil é o Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) e a medicação mais prescrita, inclusive para esse transtorno, é a Risperidona. O levantamento de estudos que discutiam o uso desse medicamento nessa faixa etária revelou que a substância não possui pesquisas que apresentem a eficácia ou segurança estabelecidas para prescrição e para o diagnóstico encontrado. Diante das queixas desse não desenvolvimento da atenção, sistematizou-se propostas de atividades pedagógicas para a Educação Infantil voltadas ao desenvolvimento do psiquismo (com ênfase na atenção voluntária e no autocontrole da conduta) que possam servir como direcionamento aos professores e estratégias de enfrentamento às dificuldades de aprendizagem. Destacou-se, assim, a importância de uma sistematização teórico-prática que ofereça ao educador a clareza do objetivo a ser alcançado, dos recursos e das condições necessárias para o planejamento efetivo de sua atividade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicologia Histórico-Cultural. Atenção. Medicalização. Desenvolvimento.

The Development of Arbitrary Attention in early child education: contributions of Historical Cultural Psychology to educative processes and teaching practices

ABSTRACT

The increasing phenomena of medicalization, chained to learning challenges, echoed in several discussions about socio-historical genesis of scholar complaints. Bulletins divulged by health agencies lead to growing numbers in the use of psychotropic medications directed to learning disorders. In this context, this essay presents itself as a theoretical and empirical investigation, aimed at a contemporary discussion of the development of arbitrary attention. In these purpose, initially, we bring a synthesis of the development of attention as a psychological function, based on theoretical grounds of Historical Cultural Psychology. We have contemplated the genetics of language processes and verbal thinking, considered core stages of human psyche, in more complex degrees of arrangement. We have also proposed stages of childhood development, considering the dominant aspect of mediation by social and cultural factors. Second, based on an empirical analysis, we have evaluated the results of a field-research cut called “Portrait of childhood medicalization in the state of Paraná”. With the data obtained in four cities in the state of Paraná, we highlighted the main diagnoses in small children, as well as the major medical prescriptions in the same age group. In a third moment, conceptions of educative practices are brought forward, taking a stand on how to organize pedagogic actions intended to promote development of cultural aspects of the child’s psyche. Therefore, we’ve discussed the processes of teaching, learning and development from a Historical Cultural Psychology point of view. This was done taking into account the importance of teaching organization to the learning of subjects, leading to the increment of human psyche to the maximum. The results allowed us to emphasize the need to understand the childhood development as a process tied to social and educative practices offered to them. Analysis of gathered data identified the ADHD as the most diagnosed condition in early childhood education, and Risperidone as the most prescribed drug, including for that diagnosis. A review of studies which discussed the use of Risperidone in this age group revealed that there is not enough research to establish the effectiveness or safety of the drug in this setting. Facing complaints about non-development of attention, we systematized pedagogic activities for early childhood education. These activities were aimed at the development of attention (emphasizing on voluntary attention and self-control of behavior), intending to serve as a guide to teachers and as strategies to confront

learning handicaps. This has shown the importance of a theoretical and practical system to offer a clear goal to the educator, with the resources and necessary conditions to effectively plan their activity.

Keywords: Early Childhood Education. Historical Cultural Psychology. Attention. Medicalization. Development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	As aquisições da criança ao longo do desenvolvimento	46
Quadro 2	Onde está?	101
Quadro 3	Identificação	102
Quadro 4	Inventar histórias	104
Quadro 5	Laranja na cesta	106
Quadro 6	Blocos lógicos	107
Quadro 7	Adivinhe o que é	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantidade de crianças que usam medicação controlada na Educação Infantil em Maringá	50
Tabela 2	Medicamentos mais prescritos na Educação Infantil em Maringá	50
Tabela 3	Diagnósticos mais realizados na Educação Infantil em Maringá	51
Tabela 4	Medicamentos mais prescritos para TDAH na Educação Infantil em Maringá	52
Tabela 5	Diagnósticos para os quais a Risperidona é prescrita na Educação Infantil em Maringá	52
Tabela 6	Diagnósticos realizados e acompanhamento na Educação Infantil em Maringá	53
Tabela 7	Medicamento e especialidade médica que diagnostica na Educação Infantil em Maringá	54
Tabela 8	Número de crianças em uso de medicamento controlado por série e faixa etária em Maringá	55
Tabela 9	Quantidade de crianças que usam medicação controlada na Educação Infantil em Campo Mourão	55
Tabela 10	Medicamentos mais prescritos na Educação Infantil em Campo Mourão	56
Tabela 11	Diagnósticos mais realizados na Educação Infantil em Campo Mourão	56
Tabela 12	Diagnósticos para que é prescrita a Risperidona a crianças da Educação Infantil em Campo Mourão	57
Tabela 13	Diagnósticos realizados e acompanhamento na Educação Infantil em Campo Mourão	58
Tabela 14	Medicamento e especialidade médica que diagnostica na Educação Infantil em Campo Mourão	59
Tabela 15	Faixa de idade e número de crianças medicadas em Campo Mourão	59
Tabela 16	Quantidade de crianças que usam medicação controlada na Educação Infantil em Mandaguari	60
Tabela 17	Medicamentos mais prescritos na Educação Infantil em Mandaguari	60
Tabela 18	Diagnósticos mais realizados na Educação Infantil em Mandaguari	61

Tabela 19	Diagnósticos em que é prescrita a Risperidona em crianças da Educação Infantil em Mandaguari	61
Tabela 20	Diagnósticos realizados e acompanhamento na Educação Infantil em Mandaguari	62
Tabela 21	Medicamento e especialidade médica que diagnostica na Educação Infantil em Mandaguari	62
Tabela 22	Número de crianças em uso de medicação por série e faixa etária em Mandaguari	62
Tabela 23	Quantidade de crianças que usam medicação controlada na Educação Infantil em Paiçandu	63
Tabela 24	Medicamentos mais prescritos na Educação Infantil em Paiçandu	63
Tabela 25	Diagnósticos mais realizados na Educação Infantil em Paiçandu	64
Tabela 26	Diagnósticos em que é prescrita a Risperidona em crianças da Educação Infantil em Paiçandu	64
Tabela 27	Medicamentos prescritos para TDAH em Paiçandu	64
Tabela 28	Diagnósticos em que é prescrito o Metilfenidato em crianças da Educação Infantil em Paiçandu	65
Tabela 29	Diagnósticos realizados e acompanhamento na Educação Infantil em Paiçandu	65
Tabela 30	Medicamento e especialidade médica que diagnostica na Educação Infantil em Paiçandu	66
Tabela 31	Número de crianças medicadas por séries em Paiçandu	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A GÊNESE DO AUTOCONTROLE E DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	19
2.1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DO PENSAMENTO VERBAL NA GÊNESE HUMANA	20
2.2 O DESENVOLVIMENTO DA FALA NA PRIMEIRA INFÂNCIA E SEU PAPEL NO CONTROLE DA CONDUTA.....	33
3 MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO NOROESTE DO PARANÁ: RETRATO DAS CIDADES DE MARINGÁ, CAMPO MOURÃO, MANDAGUARI E PAIÇANDU	48
3.1 DADOS DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ	49
3.2. DADOS DO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO.....	55
3.3 MUNICÍPIO DE MANDAGUARI.....	59
3.4. MUNICÍPIO DE PAIÇANDU.....	62
3.5. O QUE SE REVELA E O QUE SE ESCONDE POR TRÁS DOS DADOS DAS CRIANÇAS MEDICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	67
4 A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VOLTADAS AO AUTOCONTROLE E FORMAÇÃO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	78
4.1 A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA	79
4.2 RELAÇÕES ENTRE ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	81
4.3 ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE DIRECIONAMENTOS	85
4.4 SISTEMATIZAÇÃO DE PROPOSTAS DE ATIVIDADES QUE PROMOVAM O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	125

1 INTRODUÇÃO

Na última década, uma das discussões que tem se apresentado com frequência no âmbito da educação diz respeito ao diagnóstico relativo às dificuldades de aprendizagem. Diversos autores (Souza & Cecchia, 2003; Bonadio, 2013; Leite & Rebello, 2014) têm realizado pesquisas nas quais buscam discutir a gênese sócio-histórica dessa queixa.

De acordo com os estudos de Souza e Cecchia (2003), o que se tem observado na prática psicoeducacional é o predomínio de um modelo clínico psicométrico tanto na atuação como na identificação da prática profissional do psicólogo. Um exemplo dado pelas autoras é a questão do fracasso escolar, que acabaria por desembocar nos serviços de atendimento à saúde mental tendo como principal motivo de encaminhamento à ‘queixa escolar’. É importante ressaltar que, por ‘queixa escolar’ os psicólogos entendem os encaminhamentos por ‘problemas escolares’ ou ‘distúrbios de comportamento ou aprendizagem’ e que a queixa tem sido entendida como fruto de problemas individuais e familiares do aluno encaminhado, sendo então atendida por meio de práticas psicodiagnósticas (Souza & Cecchia, 2003).

Souza e Cecchia (2003) ainda destacam que, ao realizar esse tipo de processo, o psicólogo não tem considerado o papel do contexto escolar ou das relações ensino-aprendizagem, de forma que a queixa é tida como dificuldade do aluno em aprender, decorrente de déficits cognitivos e/ou intelectuais e emocionais. Assim sendo, a explicação corrente tem focado em uma explicação individual para a queixa escolar, de modo que a Psicologia, ainda se baseando em uma abordagem clínica, concentra-se nas consequências de problemas vividos na escola.

No cerne dessa questão, um dos diagnósticos que mais tem sido realizados é o de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, também conhecido por TDAH. Em relação aos critérios diagnósticos para esse transtorno, tem-se como referência o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, que está em sua 5ª edição (DSM-V), publicada em 2014 pela *American Psychiatric Association* (APA)¹. De acordo com o Manual, o TDAH é caracterizado por um padrão de comportamento, presente em várias configurações (por exemplo, escola e casa), que pode resultar em problemas de desempenho em ambientes sociais, educacionais, ou de trabalho. Tal como na versão anterior do DSM-IV, os sintomas são divididos em duas categorias: desatenção e impulsividade/hiperatividade, que incluem tanto comportamentos como incapacidade de prestar atenção aos detalhes, dificuldade para organizar

¹Disponível para consulta em <www.dsm5.org>

tarefas e atividades, fala excessiva ou incapacidade de permanecer sentado em situações apropriadas.

De acordo com o Boletim de Avaliação de Tecnologias em Saúde, publicado pela Anvisa em março de 2014, no Brasil, as estimativas de prevalência de TDAH em crianças e adolescentes varia entre 0,9% e 26,8% considerando como referência cada unidade federativa (Anvisa, 2014). Esse número de diagnósticos estaria aumentando nos últimos anos e poderia ser notado principalmente ao se avaliar o aumento no número de prescrições dos medicamentos indicados para o tratamento deste.

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção, os medicamentos recomendados em consenso de especialistas para o tratamento do TDAH são os estimulantes (lis-dexanfetamina e metilfenidato), a atomoxetina, os antidepressivos (imipramina, nortriptilina, bupropiona), a clonidina e a modafinila (Anvisa, 2014). Os estimulantes são a primeira linha para o tratamento, englobando os grupos do metilfenidato e das anfetaminas. Conforme o documento da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa (Anvisa, 2014), o metilfenidato é um agente estimulante moderado do sistema nervoso central (SNC) indicado como adjuvante a intervenções psicológicas, educacionais e sociais no tratamento de distúrbios de hiperatividade. De acordo com o boletim (Brasil, 2014),

Seu mecanismo de ação não é inteiramente conhecido, mas acredita-se que o fármaco inibe transportadores de dopamina e norepinefrina, aumentando a disponibilidade desses neurotransmissores na fenda sináptica e produzindo efeito excitatório no SNC. Os efeitos esperados durante o tratamento do TDAH com esse medicamento são o aumento da atenção e a diminuição da inquietação em crianças hiperativas. (p.3)

O Metilfenidato é comercializado no Brasil com os nomes comerciais Ritalina®, Ritalina LA® e Concerta®, administrados por via oral. Conforme levantamento da Anvisa (Anvisa, 2014), entre 2002 e 2006, a produção brasileira do metilfenidato aumentou de 40 Kg para 226 Kg, colocando o país na posição de segundo maior produtor mundial do fármaco. Destaca-se que o metilfenidato chegou ao Brasil em 1998 e que em 2011 foram vendidas 1.212.850 caixas do medicamento, elevando-o ao posto do psicoestimulante sintético mais consumido no país (Anvisa, 2014). Outro dado divulgado em boletim da Anvisa (2012) é que houve um aumento de 75% nos números de venda do metilfenidato entre os anos de 2009 e 2011. Em dados quantitativos, isso significa que em 2009, foram vendidos 156.623.848 miligramas (mg) do medicamento. Já em 2011, o mercado atingiu um montante de 413.383.916 mg do produto (Anvisa, 2012).

Os dados quantitativos parecem-nos ilustrar uma realidade objetiva estatisticamente inegável: há um aumento expressivo no número de diagnóstico de TDAH das crianças brasileiras na última década, aumento este que pode ser ainda correlacionado a uma opção de um tratamento de escolha medicamentosa (principalmente a partir do metilfenidato). Resta-nos questionar que concepções estariam por trás desses fatos e quais as consequências do uso massivo dessas substâncias para as crianças.

De acordo com o levantamento realizado por Leite e Rebello² (2014), as concepções contemporâneas sobre o TDAH apontam para um enfoque organicista, a apresentação do DSM-IV como referencial diagnóstico e a ênfase em aspectos neuropsíquicos para a explicação do transtorno. Em relação às críticas encontradas sobre essa visão, estas trazem indagações a respeito do modo como é feito o diagnóstico, da etiologia, do tratamento e até mesmo da validade, ou seja, da real existência do transtorno.

Diante desses fatos e contradições, aponta-se para a necessidade de uma investigação que opte por compreender o fenômeno do TDAH não apenas de forma descritiva e interpretado de modo isolado do movimento histórico da sociedade. A hipótese que se elabora é a de que a atenção voluntária e o controle arbitrário do comportamento seriam formas não-naturais de expressão do psiquismo humano, desenvolvidas/apropriadas a partir da vida em sociedade, ou seja, estariam no âmbito da relação indivíduo-sociedade (singular-particular). O déficit da apropriação da mesma, possivelmente expresso no fenômeno TDAH, seria resultante de uma falha no desenvolvimento desses processos não-naturais e não uma patologia orgânica.

Cabe destacar a partir deste ponto, as contribuições feitas com os estudos de A. R. Luria³ (1994; 2001). Para o autor, o desenvolvimento da atividade mental da criança é constituído desde o momento inicial pelas relações sociais com os adultos. A partir destas, os novos sistemas funcionais da criança seriam desenvolvidos. Em outras palavras, o desenvolvimento não seria baseado em um inevitável processo de maturação das funções mentais da criança desconectado de novas associações (Luria, 1961).

No contato com o adulto, a criança não expande sua experiência em termos somente quantitativos, mas adquire novos modos de comportamento, ou seja, novos modos de organizar suas atividades mentais, qualitativamente diferentes das anteriores (Luria, 1961). É nesse

² Trata-se de artigo que visa sistematizar um levantamento bibliográfico nos campos da Saúde, Saúde Mental e da Educação. O levantamento das publicações teve por tema aquelas que discorressem a respeito da função psicológica atenção e de sua faceta não desenvolvida, expressa atualmente pelo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A pesquisa priorizou bases de dados dessas áreas: Medline, Lilacs e SciELO, no período compreendido entre 1990 e 2012.

³ Os conceitos aqui citados serão aprofundados ao longo do trabalho, na relação com o sistema conceitual do referido autor e na vinculação deste com a Psicologia Histórico-Cultural.

sentido que a atenção voluntária e o autodomínio da conduta são trazidos neste trabalho, enquanto formas não naturais de comportamento. Para o autor, muitos psicólogos não compreenderiam essa origem social do processo de atividade mental da criança, e veriam o fenômeno da atenção ativa e da ação deliberada como propriedades inerentes da vida mental.

O discurso que advém do meio social e que é interiorizado/exteriorizado seria a parte diferencial que permite ao ser humano reorganizar suas capacidades físicas, definindo o comportamento deliberado (Luria, 1961). Por isso a criança que obedece ao adulto quando este lhe sugere olhar em direção a um objeto, está permitindo que o discurso de outro modifique sua própria capacidade de percepção.

Nesse sentido, Vygotsky⁴ (1996) ainda afirma que as novas formas de relações da criança com o meio social na primeira infância podem ser compreendidas com o estudo do desenvolvimento da linguagem, uma vez que com o desenvolvimento desta haveria um salto qualitativo, a partir do qual cada uma das funções psicofisiológicas elementares se reorganizaria. Assim, a linguagem permitiria uma superação qualitativa dos fatores biológicos existentes na memória, percepção, imaginação, atenção, entre outros, culminando em um modo de expressão não-natural mediatizado pelos signos culturais. Detalhar esse processo e determinar o papel da linguagem nas novas atividades de percepção, atenção, memorização e imaginação é assim, ponto de partida para a compreensão do papel do discurso na regulação do comportamento humano objetivado no TDAH.

A partir desse princípio, o trabalho que segue tem metodologia teórico analítica e pretende realizar uma discussão contemporânea a respeito do desenvolvimento da atenção voluntária na criança de zero a seis anos. Destaca-se que a análise que segue é ancorada no aporte teórico da Psicologia Histórico Cultural. Utilizam-se também dados estatísticos de uma pesquisa empírica, os quais são problematizados à luz da teoria em questão. Por fim, sistematizam-se modos de enfrentamentos, enquanto possibilidades de organização do ensino para a promoção do desenvolvimento efetivo da criança. Para tanto, organizou-se o trabalho em três seções, descritas a seguir.

Na primeira seção, ‘A gênese do autocontrole e da atenção voluntária na primeira infância para a Psicologia Histórico-Cultural’⁵, faz-se uma discussão sobre o desenvolvimento

⁴ Devido às diferentes traduções do nome do autor, várias grafias são encontradas na literatura. Assim, o nome de Vygotski será citado conforme a grafia presente da referência em questão.

⁵ Os aprofundamentos realizados nesta seção tomam como base alguns estudos preliminares da autora realizados no projeto de Iniciação Científica (PIBIC-Cnpq-FA/UEM) intitulado ‘O Desenvolvimento dos Conceitos Espontâneos na Primeira Infância: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação e Psicologia’ (Ano de realização 2011-2012).

da função psíquica da atenção voluntária a partir da teoria de Vigotski, Luria e Leontiev. O caminho trilhado parte do desenvolvimento da linguagem e da formação do pensamento verbal, para depois discutir-se o desenvolvimento da fala na primeira infância e o controle da conduta.

Na segunda seção ‘Medicalização na Educação Infantil no noroeste do Paraná: retrato das cidades de Maringá, Campo Mourão, Mandaguari e Paiçandu’, são apresentados dados referentes a um recorte de uma pesquisa de campo que visou coletar e sistematizar dados referentes à quantidade de crianças diagnosticadas e medicadas devido a transtornos de aprendizagem. A pesquisa aborda os municípios de Maringá, Campo Mourão, Paiçandu e Mandaguari referente às crianças matriculadas na Educação Infantil (com idade de zero a seis anos). Os dados são expostos, discutidos e problematizados a partir de tabelas, correlacionando-os à sistematização teórica.

Na terceira seção, intitulada ‘A Concepção Histórico-Social do Desenvolvimento Infantil e as Práticas Educativas Voltadas ao Autocontrole e à Formação da Atenção Voluntária na Educação Infantil’⁶, é apresentada a concepção da Psicologia Histórico-Cultural a respeito do processo ensino-aprendizagem e do desenvolvimento psíquico. Com base nesses pressupostos, busca-se princípios para organização de práticas educativas voltadas ao desenvolvimento do autocontrole e da atenção na faixa etária de zero a seis anos.

⁶ Alguns dos aprofundamentos teóricos apresentados nesta seção são baseados em pesquisa preliminar da autora realizadas no projeto de Iniciação Científica (PIBIC-Cnpq-FA/UEM) intitulado ‘Atividades Pedagógicas para o Desenvolvimento dos Conceitos Espontâneos na Educação Infantil a partir da Psicologia Histórico Cultural’ (Ano de realização 2012-2013).

2 A GÊNESE DO AUTOCONTROLE E DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A presente seção se inicia com a apresentação da abordagem que dirige as discussões realizadas neste trabalho. Destaca-se que a escolha pela Psicologia Histórico-Cultural não se fez de forma ingênua, mas sim pelo caráter metodológico oferecido que propõe subsídios para compreender o psiquismo humano a partir das relações sociais de produção. Compreende-se assim que a Psicologia Histórico-Cultural se faz inovadora na medida em que busca uma base explicativa única para os fenômenos humanos, fundamentando-se na análise da realidade enquanto totalidade histórica, e concebendo o indivíduo em sua singularidade, como ser social (Cambaúva & Silva, 2009).

A origem da abordagem data os primórdios da Revolução Russa de 1917, momento este destacado por Tuleski (2008) como um período de extremas contradições e pelo surgimento de um novo tipo de homem: o homem comunista⁷. Diante desse fato, apresenta-se L. S. Vigotski (1896-1934) como principal fundador da abordagem, seu projeto de psicologia previa postular uma ‘Nova Psicologia’ que respondesse às necessidades desse novo homem. Assim, buscava a superação dos modelos dicotômicos de ciência psicológica que imperavam até então.

Tendo como método o Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels, e a parceria de A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979), Vigotski visava, sobretudo, abandonar a compreensão das relações mecânicas, empíricas e simples entre os fenômenos psíquicos para compreender o homem como um ser complexo e dinâmico, cujas relações com o meio determinam sua forma de ser e agir (Tuleski, 2008).

Considerando então as especificidades trazidas pelo método de análise histórico dialético utilizado pela Psicologia Histórico-Cultural, compreende-se que a adoção dessa perspectiva teórica contribui para a problematização do fenômeno atual da desatenção e hiperatividade (entendido como TDAH pelas concepções biologizantes) e aponta caminhos de intervenção na contramão da medicalização⁸ da infância, pois permite uma análise histórica dos aspectos que compõem o processo de desenvolvimento da criança.

⁷Sugere-se, para maior conhecimento a respeito do tema, a consulta bibliográfica de:

Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: EDUEM.

Prestes, Z. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch. Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados.

⁸ De acordo com Meira (2012) compreende-se como medicalização “o processo por meio do qual são deslocados para o campo médico problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos. Desse modo, fenômenos de origem social e política são convertidos em questões biológicas, próprias de cada indivíduo” (p. 136).

2.1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DO PENSAMENTO VERBAL NA GÊNESE HUMANA

A concepção de homem defendida pela Psicologia Histórico-Cultural considera que a conduta humana não pode ser entendida enquanto produto puro da evolução biológica, natural, mas sim como resultante de mediações complexas decorrentes do desenvolvimento histórico e cultural. Assim sendo, as relações do indivíduo com o meio social ganham valor determinante na **apropriação** de todo o complexo sistema de **signos** e **instrumentos** desenvolvidos pela humanidade ao longo da história e que, quando apropriados pelos indivíduos, tornam-se conquistas singulares constituintes de seu psiquismo. Vigotski (1995) diferencia instrumentos e signos: ambos seriam recursos mediadores. Entretanto, os signos teriam uma faceta psicológica, que traria uma modificação na conduta do homem nas tarefas psicológicas. Já os instrumentos (ferramentas), modificam a realidade externa da natureza, ou seja, o objeto da atividade.

É importante considerar que cada nova geração que nasce, inicia sua vida em um mundo pré-existente de objetos e fenômenos criados por seus antecessores. Assim, uma criança de hoje já nasceria em um mundo permeado de tecnologias, formas de comunicação, ideologias, modos de organização social, sistemas de símbolos e formas de raciocínio, amplamente elaborados. Nesse mundo, cabe à nova geração apropriar-se desses instrumentos materiais e simbólicos pré-existentes, é como se o novo indivíduo aprendesse a ser homem a partir da assimilação dos instrumentos desse mundo.

Tal processo de **apropriação** é caracterizado por Leontiev (1978) como sendo algo ativo do ponto de vista do homem, pois para tanto é necessário desenvolver uma relação com os objetos em uma atividade que reproduza os traços essenciais da **atividade** humana acumulada nesse objeto. Assim, a apropriação de um instrumento, tal como uma colher, seria a apropriação das operações motoras nele incorporadas (tomar o objeto nas mãos, direcionar até o alimento, recolher o alimento e, posteriormente, leva-lo à boca) e, no caso dos fenômenos culturais como a linguagem, seria o processo de apropriação das operações com palavras, fixadas historicamente nas suas significações.

Destaca-se que linguagem e suas funções sociais, consideradas objetos de discussão neste tópico, consistem em um dos elementos essenciais à formação da consciência humana (composta pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores). A partir do surgimento desta, tanto na filogênese quanto na ontogênese, diversas outras funções foram se modificando,

culminando em um modo de expressão especificamente humano, mediatizado pelos signos culturais e expresso pelo pensamento verbal.

Tomando como objeto de análise o surgimento da consciência humana, Leontiev (1978) considera que o desenvolvimento da linguagem seria o passo decisivo para o aparecimento de tal formação. Desse modo, haveria uma distinção entre a forma sensível imediata do reflexo psíquico dos animais, da forma particular do reflexo consciente exclusivamente humano: apenas a consciência humana operaria através da linguagem, sendo, portanto, inseparável desta.

A atividade do trabalho seria ainda a condição geral imprescindível para o aparecimento da consciência e dos processos especiais ligados ao reflexo consciente da realidade. Assim, o trabalho não só modificaria a estrutura geral da consciência como também levaria a uma transformação qualitativa do conteúdo da atividade através da elaboração e do desenvolvimento de instrumentos. Da mesma forma que a consciência, a linguagem seria produto do trabalho, da atividade humana coletiva, e por isso existiria de modo igual no homem tomado particularmente. Assim, sua origem só pode ser compreendida em relação com a necessidade, nascida do trabalho, de os homens dizerem alguma coisa uns aos outros (Leontiev, 1978).

O entendimento da estrutura da atividade nos permite explicitar como esta atividade do trabalho altera a relação do indivíduo com a realidade. Leontiev (2010) conceitua a **atividade** como “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isso é, o motivo” (Leontiev, 2010, p. 68). Já as ações seriam “um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (ou seja, com aquilo para o qual se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (Leontiev, 2010, p. 69). Entende-se assim, que para algo ser considerado atividade deve coincidir o motivo que incita o indivíduo a fazer algo com o objetivo proposto por essa atividade.

Vejamos como podemos detalhar esse processo na filogênese considerando ainda, a importância da linguagem no desenvolvimento da atividade de trabalho humana: de acordo com Engels (1952), os antepassados simiescos dos homens eram animais que viviam em manadas, e, o domínio sobre a natureza que tivera início no desenvolvimento das mãos, o trabalho levava-os a descobrir novas propriedades nos objetos, além de multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, contribuindo assim para o agrupamento dos membros da sociedade. Em algum momento desse estágio, surgiu a necessidade de comunicação entre os membros, assim, a laringe e a boca pouco desenvolvidas do macaco transformaram-se nos órgãos da fala do homem, que foi aprendendo pouco a pouco a pronunciar sons articulados.

O papel da comunicação passaria dos gestos aos sons, desenvolvendo a linguagem articulada. Para que os conteúdos significados na palavra se fixassem na linguagem, seria necessário, porém, que esse significado se tornasse fato de consciência. Tal processo só seria possível através da atividade do trabalho dos homens, de forma que, significando-se no processo de trabalho, a palavra se generalizaria para a consciência individual na sua relação objetiva e social (Leontiev, 1978).

Esse processo foi relativamente longo no curso do desenvolvimento da humanidade, passando inicialmente de um estágio no qual a palavra criada coletivamente, em seu aspecto fônico, tinha como função remeter a determinado objeto (fase nominativa) e a função psíquica predominante do processo era a memória. Com o desenvolvimento da produção de instrumentos cada vez mais complexos, que resultou em formas de relações humanas também complexas, a função meramente nominativa das palavras tornou-se inviável. Assim, a quantidade de instrumentos novos produzidos no interior da atividade de trabalho impossibilitava a manutenção dessa função, pois sobrecarregava a memória humana (Leontiev, 1978).

Esse processo resultou no salto qualitativo da função nominativa da palavra para a função generalizadora, ou seja, a palavra foi se enriquecendo com seu aspecto semântico. O significado da palavra deixou de ser uma mera denominação do objeto, para tornar-se uma generalização, permeada por processos intelectuais mais complexos, de análise e de síntese, próprias do pensamento, que foi se tornando a função retriz (Luria, 2001).

Luria (1994; 2001) destaca que a assimilação de formas novas, historicamente surgidas de atividade material, como o domínio da linguagem, leva o homem a modalidades novas de atividade de análise e orientação. Desse modo, o homem passa a ter condições de formular suas tarefas em palavras e assimilar os princípios abstratos de sua solução. Ele se torna capaz de transmitir a estratégia de sua atividade apoiando-se no esquema básico de linguagem. Assim, a palavra permite ao homem analisar os objetos e distinguir neles as propriedades essenciais, relacionando a determinadas categorias. Ela é meio de abstração e generalização que reflete as ligações dos objetos com o mundo.

Nesse sentido, mais do que papel de comunicação, a linguagem seria uma forma de consciência e de pensamento humano não dissociado da produção material. Uma vez separado da atividade prática imediata, as significações se abstrairiam do objeto real, existindo apenas como fato de consciência, como pensamento. A consciência do homem seria, portanto, a forma histórica concreta do seu psiquismo, que apenas poderia aparecer nas condições de uma atividade mediada por um instrumento nas relações de trabalho com outros homens, sendo

assim, reflexo da realidade refratada através do prisma das significações e conceitos linguísticos elaborados socialmente (Leontiev, 1978).

É nesse sentido que se compreende a concepção de **personalidade** na acepção da psicologia histórico-cultural: podemos tomá-la como uma formação psicológica que se constitui enquanto resultado das mudanças das atividades que engendram as relações vitais do indivíduo (Martins, 2004). Leontiev (1978) a define como “uma nova formação psicológica que se vai conformando em meio às relações vitais do indivíduo, como fruto da transformação de sua atividade” (Leontiev, 1978, p. 135). Assim, o processo de seu desenvolvimento se dá continuamente na formação ontogenética do indivíduo, de modo que “a personalidade seria o resultado do processo de maturação dos traços genotípicos através da influência das ações do meio social” (Leontiev, 1978, p. 138).

Com o intuito de explicar o desenvolvimento do comportamento humano ao longo da história, Vygotsky e Luria (1996) distinguem três linhas: a linha evolutiva, a linha histórica e a ontogenética. O uso e a invenção da ferramenta pelos macacos antropóides marcariam o fim da etapa orgânica (evolutiva) do desenvolvimento do homem. O trabalho e o desenvolvimento da fala humana e de outros signos exemplificariam o desenvolvimento de um comportamento cultural (ou histórico) distinto das demais espécies animais no ser humano. Já no desenvolvimento da criança (ontogenético), destacar-se-ia uma segunda linha que acompanha os processos de crescimento e maturação orgânicos, ou seja, o desenvolvimento cultural do comportamento baseado na aquisição de habilidades e em modos de pensamento culturais. Quando Vygotsky (1996) toma como objeto de estudo o desenvolvimento da criança, este destaca o interesse em se diferenciar essa segunda linha sociocultural da linha biológica. O autor propõe então duas linhas de desenvolvimento: das funções psíquicas elementares e das **funções psíquicas superiores (FPS)**.

Neste ponto, é importante destacar que as FPS não são simples continuação das funções elementares, mas produto do desenvolvimento histórico da humanidade. À medida que se desenvolvem as estruturas superiores, as estruturas inferiores cedem parte essencial de suas antigas funções às formações novas. Todavia, Vygotsky (1996) aponta que as estruturas inferiores não ficam relegadas ao se formarem as superiores, mas funcionam paralelamente a elas, como instâncias subordinadas. Em estados em que os centros superiores estão funcionalmente débeis e isolados dos subordinados, a instância inferior mais próxima a ela se torna independente e atua de acordo com suas leis primitivas.

O fundamental no desenvolvimento histórico da conduta consiste precisamente em que aparecem novas atitudes não relacionadas com a formação de novas partes do cérebro ou com

o crescimento das existentes. As complexas formas de desenvolvimento cultural da criança e do adolescente se embasam em outros fatores, principalmente relacionados à vida social, ao desenvolvimento cultural e à atividade laboral. Assim, o adolescente que se forma ao final do desenvolvimento não é só um ser biológico e natural, mas, sobretudo, um ser histórico e social (Vygotsky, 1996).

Vygotsky (1996) considera que as estruturas das funções psicológicas superiores seriam similares à estrutura das relações coletivas, sociais entre os homens transladadas ao interior da personalidade. Assim, haveria três leis a partir das quais o autor explica o surgimento da conduta humana. A **primeira** seria a lei de transição de formas e modos de comportamentos naturais (imediatos e espontâneos) às formas mediatas e artificiais que surgem no processo de desenvolvimento cultural. A **segunda** lei compreende que as funções psicológicas superiores foram em tempos relações reais entre os homens, que, no processo de desenvolvimento das formas coletivas e sociais do comportamento, se converteram em modo de adaptação individual. Assim, o que hoje está unificado em um indivíduo como estrutura única, estava antes na história como um processo isolado, repartido entre diversas pessoas. A **terceira** e última lei, denominada de lei da gênese social (sociogênese) explicaria o passo das formas sociais às individuais de conduta. Tomando como exemplo o caso da linguagem, Vygotsky (1996) destaca que a linguagem é, a princípio, um meio de relação, de comunicação, e que se transforma mais tarde em meio fundamental do pensamento e núcleo de todas as funções psicológica superiores. Assim, as primeiras palavras da criança não são mais que gritos afetivos, sem relação direta com o pensamento, que expressam objetivamente uma ou outra exigência sua.

Com o desenvolvimento, a criança atribuirá a essas palavras de conotação puramente afetiva um determinado conteúdo, de modo que à margem da vontade da criança, as pessoas no seu entorno terão participação ativa nessa atribuição de sentido objetivo a suas primeiras palavras. Passado algum tempo, essas palavras se convertem em linguagem para si, que a criança utiliza racional e conscientemente e esse é um processo longo de desenvolvimento, que será apresentado adiante. Desse modo, no princípio, a linguagem acompanha a ação, refletindo os resultados da atividade e seus momentos mais importantes, assim, por refletir alguns momentos do pensamento prático, ela deixa de cumprir essa função para converter-se no planejamento. A linguagem passa ao início do processo, de uma operação para outra estrutura de ação semelhante (Vigotski, 2009b).

Uma vez que a segunda lei está relacionada à terceira, entende-se que as funções são transferidas de fora para dentro, ou seja, toda forma superior de conduta é primeiro uma

operação externa. Destaca-se que essa mudança de curso externo-interno seria também uma forma superior de conduta, originada ao longo da adaptação ativa a uma forma social de conduta.

Para explicar de maneira mais clara esse processo de internalização das funções psicológicas superiores, no caso da linguagem, Vigotski (2009b) distingue **quatro etapas** principais que tal função passaria ao longo do desenvolvimento da criança.

A **primeira** seria o estágio natural, presente ao longo do primeiro ano de desenvolvimento da criança, em que pensamento e fala são consideradas funções separadas. A partir do primeiro exercício de **inteligência prática**⁹ da criança, por meio da aplicação das propriedades físicas do próprio corpo, dos objetos à sua volta e do uso de instrumentos, surgiria a **segunda** etapa, a da experiência psicológica ingênua.

Segundo o autor, a experiência psicológica é chamada de ‘ingênua’ pelo fato de que, assim como no campo da experiência prática, ela redundava em um emprego inadequado das propriedades, estímulos e reações psicológicas. No campo da linguagem, a criança assimila as estruturas e formas gramaticais antes de assimilar as estruturas e operações lógicas correspondentes. Assim, este seria um estágio de assimilação da estrutura puramente externa do signo, em que a criança vê a palavra como uma propriedade puramente externa do objeto. A criança assimila a oração subordinada (as formas de linguagem como “porque”, “quando” e, “mas”) antes mesmo de assimilar as relações causais, temporais e de oposições. Ou seja, ela é capaz de utilizar a sintaxe na linguagem antes de assimilar essas relações no pensamento (Vigotski, 2009b).

Já na etapa posterior, a **terceira**, do desenvolvimento da linguagem, a da linguagem egocêntrica¹⁰, a criança passa a utilizar de signos e operações externas como auxiliares na

⁹ De acordo com Vigotski, ainda antes de dominar a linguagem, a criança demonstraria capacidade de resolver problemas práticos, utilizar instrumentos e meios para alcançar determinados objetivos. Nessa fase pré-verbal do pensamento, a criança seria capaz, por exemplo, de ir atrás do sofá para pegar um objeto que ali caiu e não se encontra mais no seu campo de visão. Esse conhecimento prático, independente da linguagem, é considerado pelo autor como uma inteligência primária, também encontrada em primatas, capazes, por exemplo, de usar varetas para cutucar árvores à procura de insetos.

¹⁰ É importante destacar a diferença de entendimento entre a fala egocêntrica aqui posta segundo Vigotski (2009) e também por J. Piaget. Embora os termos sejam parecidos, as acepções são distintas. Piaget (1986) classifica o desenvolvimento da fala da criança em duas categorias: fala egocêntrica e fala socializada. A primeira, predominante dos 2 aos 5 anos, não possui intenção de comunicação. Já por voltados 6 ou 7 anos, a linguagem tornar-se intercomunicativa, havendo de fato troca de ideias. Piaget também enfatiza que essa linguagem falada não seria inata, mas as regras de linguagem seriam construídas através da experiência e que esse aprendizado teria valor adaptativo à criança. Nessa acepção, a direção do desenvolvimento é do interno para o externo, é o pensamento se socializando por meio da fala egocêntrica. Enquanto para Vigotski, a fala egocêntrica representa o processo de internalização (do externo para o interno), ou seja, a fala ganha uma nova função, de organizadora da conduta da criança.

solução de problemas – essa é a etapa, por exemplo, em que a criança conta nos dedos ou fala sozinha quando necessita resolver algum problema. O autor destaca que a linguagem egocêntrica, além das funções puramente expressivas e a função de descarga, assume ainda uma função de operação de planejamento, tornando-se pensamento na verdadeira acepção do termo. Dessa forma, a linguagem egocêntrica seria uma linguagem interior por sua função (uma linguagem para si), embora seja fisiologicamente externa.

Com o desenvolvimento subsequente, as operações externas se interiorizam passando por mudanças profundas e a criança passa a operar com a memória lógica, internalizando a fala egocêntrica que se torna linguagem interior, constituindo a base para o pensamento verbal, a **quarta etapa** nesse desenvolvimento. Pode-se tomar como exemplo dessa transição, o processo da contagem. Na etapa anterior, a criança necessitava contar utilizando o apoio concreto dos dedos. Agora, com a interiorização do pensamento, torna-se capaz de contar mentalmente utilizando da memória lógica (Vigotski, 2009b).

Vygotsky (1996) considera que as diversas funções psicológicas superiores não se desenvolvem uma ao lado de outra, mas se constituem como diversas ramas de uma mesma árvore unidas por um tronco comum. No processo de desenvolvimento, todas as funções psicológicas superiores têm como traço comum o fato de serem produtos mediatos, ou seja, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio no processo psíquico. No processo de formação dos **conceitos**, esse signo seria a palavra, que no início tem papel de meio na formação de um conceito, e posteriormente se torna seu símbolo. Segundo o autor,

[...] a formação de conceitos é um meio específico e original de pensamento, e o fator que determina o desenvolvimento desse novo modo de pensar não é nem a associação, [...], nem a atenção, [...], nem o juízo e a representação que colaboram mutuamente, [...], nem a tendência determinante, [...]; todos esses momentos, todos esses processos participam da formação de conceitos, mas nenhum deles é o momento determinante e essencial que pode explicar o surgimento de uma nova forma de pensamento qualitativamente original e irreduzível a outras operações intelectuais elementares (Vigotski, 2009b, pp. 168-169).

A partir de suas investigações, Vigotski (2009b) distingue **três estágios básicos**¹¹ na evolução que culmina no desenvolvimento dos conceitos. O **primeiro**, denominado de **imagens**

¹¹Vale destacar que, embora Vigotski (2009b) apresente as fases do processo de formação dos conceitos em diferentes etapas, cada uma dessas fases não ocorre cronologicamente nem forçosamente uma após a outra. Assim, uma vez que o pensamento por complexos tenha concluído seu círculo de evolução em um conteúdo específico,

sincréticas se manifesta com mais frequência no comportamento da criança na primeira infância. Nesse estágio, o significado da palavra é um encadeamento sincrético de objetos particulares que nas representações da criança estão concatenados em uma imagem mista. Assim, um significado atribuído teria mais relações com as impressões e aspectos emocionais da criança. Por exemplo, a criança poderia considerar a sonoridade da palavra bonita e por isso tomá-la como um elogio.

Já a **segunda** etapa do desenvolvimento do pensamento por conceitos seria a etapa dos **pensamentos por complexos**. Segundo Vigotski (2009b), o complexo se baseia em vínculos factuais que se revelam na experiência imediata, ele representa uma unificação concreta com um grupo de objetos baseado na semelhança física entre eles. Assim, a criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, a complexificá-los segundo as leis dos vínculos objetivos que ela descobre nesses objetos (Ex: dá-se um triângulo amarelo e criança começa a reunir figuras triangulares até que a cor azul passa a chamar sua atenção, então, a criança passa a selecionar outras formas de figuras azuis que não as triangulares). Haveria tipos específicos de complexos formados, no caso aqueles formados por associações (famílias comuns), coleções (diferenças funcionais), cadeias (combinações dinâmicas e temporais de características, passa-se de um traço a outros), complexos difusos (as generalizações são produzidas no campo do pensamento e não se prestam a uma verificação prática) e pseudoconceitos¹².

Em relação à **terceira** etapa, a de formação dos **conceitos verdadeiros**, Vigotski (2009) aponta que o conceito, em sua forma natural e desenvolvida pressupõe não só a combinação e generalização de determinados elementos da experiência, mas também a discriminação e abstração. Assim, o conceito surge quando uma série de atributos abstraídos se sintetiza, e essa síntese abstrata se torna base do pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca. Nesse sentido, segundo o autor, o papel decisivo à formação do conceito cabe à palavra: é com ela que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e passa a operar com ele.

Nesse sentido, a transformação intelectual possibilitada pelo processo de formação dos conceitos seria um momento imprescindível ao desenvolvimento do intelecto superior do

formas de pensamento por complexo (pseudoconceitos) também estão presentes habitualmente no nosso dia-dia, em outros conteúdos na prática cotidiana.

¹² Em relação a essa última categoria, o autor aponta que ela é assim denominada porque a generalização formada na mente da criança, embora seja fenotipicamente semelhante ao conceito empregado pelo adulto, ainda é muito diferente em sua essência e natureza psicológica. Destaca-se ainda que os pseudoconceitos constituem a forma mais disseminada e predominante no pensamento por complexos na idade de Educação Infantil.

indivíduo. Para Vigotski (2009b), tal passo para as formas superiores de síntese do pensamento prático não ocorreria em um só golpe, mas se iniciaria na tenra infância¹³. Assim, a criança, desde os primeiros anos de vida, assimila uma série de formas superiores de comportamentos inacessíveis ao macaco, particularmente, o pensamento verbal.

O autor destaca que a relação entre pensamento e linguagem não seria uma grandeza constante ao longo do processo de desenvolvimento, mas esta se modifica tanto no sentido qualitativo quanto quantitativo, tanto em termos filogenéticos quanto ontogenéticos. Assim, linguagem e pensamento surgiriam como funções distintas e, em certo momento, em torno dos dois anos de idade¹⁴, as curvas de evolução do pensamento e da fala se entrecruzam¹⁵ iniciando uma nova forma de comportamento muito característica do homem. Nesse momento, a criança descobre que as coisas têm nomes: a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado.

Desse modo, a partir do momento em que se formaria a primeira relação objetiva entre linguagem e pensamento, esta se converte em um meio de pensamento porque reflete a ação intelectual prática que transcorre objetivamente (Vigotski, 2009b). No princípio, o **pensamento verbal** é objetivo e depois se subjetiva. Ou seja, no princípio, o pensamento verbal se faz com a presença do outro que depois será excluído de seu campo imediato, de modo que a linguagem se converte em linguagem para si, e a criança passa a se relacionar com as situações através de sua própria linguagem, antecipando-as, abstraíndo e planejando, ou seja, dirigindo gradativamente seu comportamento.

O pensamento, ao causar a intelectualização da linguagem, se converte em verbal, ampliando as possibilidades de modo progressivo. Dessa forma, a linguagem adquire sentido porque reflete uma ação que possui significado, porém, quando a criança, com a ajuda da linguagem, se esforça para assegurar a estrutura formal das operações, quando começa a aplicar a fórmula de futuras operações, ela cria o plano e a intenção na sua própria conduta e o pensamento deixa de ser determinado pelo campo visual imediato, e passa a ser determinado pelo campo da realidade representada mentalmente, o campo das representações mentais (Vigotski, 2009b).

¹³Para fins didáticos optar-se-á por adotar a terminologia Primeira (ou tenra) Infância para compreender o período de vida da criança compreendido entre o primeiro e terceiro ano de vida e Segunda Infância para compreender o período de vida da criança compreendido entre o terceiro e sexto ano de vida.

¹⁴ Cabe destacar que os marcos cronológicos aqui postos são relativos. Nesse sentido, a idade mencionada é dada como um parâmetro e o desenvolvimento deste ou daquele aspecto depende, sobretudo, das relações sociais travadas junto à criança.

¹⁵ Nas traduções utilizadas como referência, os termos ‘cruzar’ e ‘entrecruzar’ são explicitados como uma relação de intersecção. Desse modo, apesar de haver a formação do pensamento verbal, há também a permanência de áreas de linguagem não-intelectualizada e de inteligência prática (não-verbal). Exemplificamos essas áreas com os gritos de susto e outras expressões verbais puramente emocionais que se manifestam ainda no adulto e com o intelecto prático que empregamos, por exemplo, para operar determinados equipamentos por ensaio e erro.

Nesse sentido, Luria (1994) aponta que o domínio da linguagem seria um salto decisivo para o desenvolvimento do comportamento racional humano. Se antes a atividade intelectual se subordinava à percepção, agora a percepção muda sob a influência dos esquemas abstratos que se formam com base na assimilação da experiência histórica e no domínio dos códigos abstratos da linguagem. Há um salto qualitativo do sensorial ao racional. Assim, uma criança com idade entre dois e dois anos e meio, possui uma dependência da sua atividade intelectual à percepção do campo visual direto. Mas, com seu desenvolvimento, há uma mudança no caráter motor-sensorial de suas ações, de modo que a criança entraria em uma fase nomeada pelo autor como “orientação prévia numa situação”. Já nas crianças de quatro a cinco anos, haveria um novo tipo de comportamento segundo o qual se separa uma fase de orientação prévia nas condições da tarefa, do esquema de sua sucessiva solução. Todavia, Luria (1994) ressalta que tal transição na criança (a passagem desse caráter de dependência do campo visual para a análise direta da situação) não ocorreria de forma simples e paulatina, mas, o surgimento da linguagem na criança (inicialmente dirigida ao adulto) se converteria em um meio de orientação em uma situação. Desse modo,

Tudo isso demonstra que o desenvolvimento da atividade intelectual prática da criança ocorre com a participação da linguagem ativa da criança, que tem inicialmente o caráter de comunicação da criança com as pessoas que a cercam, assumindo posteriormente o caráter de meio que a ajuda a orientar-se na situação direta e planejar sua atividade (Luria, 1994, p. 8).

Assim, a atividade intelectual direta percorre um complexo caminho de desenvolvimento incorporando aos seus componentes vários elementos, começando por amplos testes motores e orientação visual na situação (como a criança que necessita ver o modo de ação prático do objeto, por exemplo, utilização da colher) e terminando pela análise verbal das condições da tarefa (a criança é capaz de seguir uma orientação verbal), em atividades compartilhadas com adultos ou crianças maiores (Luria, 1994). Vale destacar que tais mudanças não ocorrem de maneira natural, apartadas da relação que a criança estabelece com o meio social.

Leontiev (1978) considera a modificação do lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais como o principal motor de seu desenvolvimento. “O que determina o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais dessa vida, por outras palavras, o desenvolvimento dessa atividade, tanto interior quanto exterior” (Leontiev, 1978, p. 310). Nessa perspectiva, entendemos que a vida não se define para o autor apenas como a soma das diferentes atividades que a criança faria

(brincar, falar, correr...), mas que haveria atividades mais importantes em determinadas épocas da vida, as quais desempenham papel dominante no desenvolvimento do psiquismo desse momento.

O autor define essas atividades dominantes ou **atividade-guia** especificando, sobretudo, três características fundamentais: **Primeira**, a atividade dominante é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam, novos tipos de atividade, por exemplo, é no jogo –atividade dominante da idade da Educação Infantil- que aparece pela primeira vez o ensino “a criança começa a aprender jogando” (Leontiev, 1978, p. 311).

A **Segunda** característica diz que a atividade-guia é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares (exemplo: a partir da brincadeira, a atividade dominante na idade da Educação Infantil, que se formam os processos de imaginação ativa). E, por fim, a **terceira**, a atividade principal é aquela de que dependem as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança em dado período (por exemplo, é no jogo que a criança se aproxima das funções sociais e das regras socialmente estabelecidas). Entende-se assim que a atividade dominante seria aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças no psiquismo da criança e as particularidades da sua personalidade em um dado estágio.

Leontiev (1978) explica a passagem para um novo estágio de desenvolvimento psíquico apontando que, no decurso, o lugar ocupado pela criança no mundo das relações humanas será conscientizado por ela como não correspondente às suas possibilidades. Tal fato levará a uma reorganização de sua atividade, uma vez que surgirá uma contradição entre o modo de vida da criança e suas possibilidades, que já superam esse modo. Podemos exemplificar essa reorganização tomando como objeto a criança de idade da Educação Infantil (entre 3 e 6 anos). Nesse momento, há uma discrepância entre as operações dominadas pela criança e seu desejo de ação. A criança quer agir como o adulto (e assim dirigir um automóvel, por exemplo), mas ainda não domina as habilidades necessárias para tanto. Tal domínio da realidade só se torna possível mediante o jogo (brincar de dirigir um carro) e, como resultado dessa atividade em que a criança se envolve para dominar o mundo dos adultos, outras facetas do desenvolvimento humano se aprimoram.

O autor destaca as principais atividades dominantes ao longo do desenvolvimento do indivíduo: a apropriação da realidade material (**comunicação emocional com adultos e atividade objetual-manipulatória**); o **jogo, formação sistemática na escola; formação especializada/atividade trabalho**.

Leontiev (1983) esclarece que essas atividades, elencadas como constituidoras da personalidade, não aparecem de forma isolada no desenvolvimento humano. Tais atividades estabelecem entre si relações hierárquicas, constituindo assim, o núcleo da personalidade. Isso implica considerar ainda que a hierarquização das atividades não se estrutura por sua proximidade com as necessidades vitais (biológicas) do sujeito, mas se determina pelos enlaces que se formam na atividade, por suas mediações sociais.

O desenvolvimento e o aumento dos tipos de atividade do indivíduo não fazem só que se amplie seu 'catálogo'. Ao mesmo tempo, se vão centrando ao redor de alguns que são os fundamentais e que subordinam aos outros. Este complexo e longo processo de desenvolvimento da personalidade tem suas etapas, seus estados; é inseparável do desenvolvimento da consciência, da autoconsciência, porém a consciência não constitui seu princípio: só o mediatiza e, por assim dizê-lo, resume-o (Leontiev, 1983, p. 147).

Em relação à estrutura da atividade, Leontiev (1978) aponta que o que distinguir uma atividade da outra é o seu objeto, ou seja, seu **motivo**. Este pode ser material (um objeto-comida, por exemplo) ou ideal (obter aprovação em uma prova, por exemplo). Os motivos possuem um duplo caráter: são produzidos pela sociedade tendo sua história no desenvolvimento da linguagem e são individualizados e subjetivados pelo sujeito. Com isso, além do motivo socialmente determinado há um aspecto de parcialidade, um viés individual que esse motivo adquire, chamado de **significação pessoal**. O autor exemplifica: todas as crianças em idade escolar sabem o **significado social** de uma nota de classificação e as consequências dela (reprova ou aprovação na série, por exemplo). Apesar disso, a nota pode surgir como um **significado** (ou **sentido**) **pessoal** essencialmente diferente para cada aluno: para um é um passo decisivo na escolha da profissão, e para outro é como um meio de afirmação pessoal aos olhos de outros.

Igualmente, podemos pensar nas significações pessoais que são adquiridas pelas crianças da Educação Infantil quando essas se apropriam das diversas atividades e regras de conduta sociais. Na brincadeira de papéis, quando a criança, por exemplo, se põe em função materna ou paterna com um boneco, a mesma está envolta em uma série de ações e operações: preparar a comida, cuidar do boneco, dirigir, entre outras. Junto a estas, há motivos que revelam uma hierarquia de valores estabelecidos pelas regras do mundo social. Assim, a criança que incorpora o papel de cuidar do boneco como exclusivo ao gênero feminino, reproduz, de certa forma, uma regra ou conduta social.

Considerar então o processo de desenvolvimento das diversas atividades e o modo como estas constituirão a personalidade do sujeito, implica perceber as relações fundamentais que caracterizam a esfera motivacional da personalidade. A esse respeito, Aita (2014) discute que nem sempre teríamos consciência do motivo que impulsiona nossas ações. Segundo a autora, “a conscientização dos motivos em forma de conceitos, de ideias, não se produz espontaneamente, mas através de um movimento da consciência, de reflexão do indivíduo sobre seu mundo interno, que ocorre através do sistema de significações e conceitos apreendidos por ele” (Aita, 2014, p. 119).

Para Leontiev (1983), a conscientização desses motivos é um fenômeno secundário que se reproduz no transcurso do desenvolvimento. Assim, crianças em idade de Educação Infantil, ainda com o predomínio do pensamento sincrético e por complexos não seriam capazes de reconhecer os reais motivos de suas ações. Por exemplo, quando se manifesta na criança o desejo de ir à escola, o motivo real contido dentro desse desejo pode permanecer oculto (seria ver os amigos, aprender, brincar?), ou pode se tornar claro quando as crianças brincam de ‘escola’. Nesse jogo de papéis, esclarece Leontiev, destaca-se visivelmente o sentido pessoal das ações lúdicas e, correspondentemente, seu motivo (Leontiev, 1983).

Os motivos apontados por Leontiev, denominados como ‘não-conscientes’, são capazes de gerar ações, uma vez que tanto os processos conscientes como os inconscientes agem sobre o comportamento do sujeito, visto que são processos psicofisiológicos integrais (Aita, 2014). Além disso, Aita (2014) destaca que esses motivos são criados da mesma forma que os conscientes, ou seja, socialmente, a partir da mediação com os signos.

Há de se destacar neste ponto, o papel específico da linguagem no processo de significação social. Mesmo que a linguagem seja a portadora dos significados, esta não é o demiurgo (Leontiev, 1983). Por trás dos significados, estariam de modo oculto as ações socialmente elaboradas, em cujos processos os homens modificam e conhecem a realidade objetiva.

Como já apontado anteriormente, na história da linguagem e do pensamento formaram-se meios objetivos a partir dos quais se transmite a experiência das gerações a cada indivíduo. Desse modo, não é necessário ao novo indivíduo obter a informação acumulada pelas gerações precedentes a partir da prática individual imediata (Luria, 1994). O indivíduo não nasce com tais matrizes lógicas formadas, e para que fosse possível ocorrer esse processo de assimilação das matrizes lógicas foi necessário um amplo processo de domínio das formas de generalização pelo homem. Foi necessário, por exemplo, que o homem transferisse o raciocínio dos processos práticos para o campo das construções teóricas lógico-verbais (Luria, 1994).

O domínio das operações de pensamento lógico passa por várias fases sucessivas que poderiam ser observadas no desenvolvimento da criança. Assim, embora no início da idade de Educação Infantil a referência material e o significado aproximado das palavras estejam suficientemente construídos para permitir uma comunicação simples, ainda não há domínio pela criança das complexas formas de comunicação das relações (Luria,1994).

Com o intuito de explicar de forma pormenorizada como a apropriação da linguagem se dá, bem como o modo pelo qual seu desenvolvimento afetaria as outras funções psíquicas em cada etapa, o tópico que segue se propõe a discutir o processo de aquisição da fala na criança estabelecendo as correlações entre a linguagem simbólica, sua intervinculação e transformação qualitativa das demais funções psíquicas. Todavia, antes de iniciar essa discussão, considera-se importante destacar novamente a impossibilidade de uma padronização dos marcos cronológicos utilizados como referência, uma vez que, ao considerar os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, deva-se necessariamente entender que o desenvolvimento só é possível mediante a apropriação dos elementos culturais disponibilizados nas condições concretas da vida social, em uma dada sociedade. Dessa forma, como aponta Martins (2007), o desenvolvimento seria um processo unitário e não somatório de experiências lineares, cuja compreensão só é possível mediante a clareza da dinâmica interna das atividades que compõe cada etapa e que são mediadas socialmente.

2.2 O DESENVOLVIMENTO DA FALA NA PRIMEIRA INFÂNCIA E SEU PAPEL NO CONTROLE DA CONDUTA

Segundo Vygotsky (1996), apesar de toda complexidade da organização e composição, o processo de desenvolvimento em cada período e idade constitui um todo único que possui uma estrutura determinada. Dessa forma, o desenvolvimento infantil se caracteriza por formações qualitativamente novas, ou **neoformações**, com ritmos próprios. De acordo com o autor, seria errôneo supor que todo o desenvolvimento se limita ao crescimento ou maturação das funções elementares, biológicas. Assim, no decorrer do desenvolvimento não se modificariam aspectos isolados da personalidade, mas sua estrutura como um todo e as leis que regulam esse todo determinam a dinâmica de cada uma de suas partes. Em cada etapa há sempre uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento, e, em torno desta, se reorganizam as restantes funções e processos (Vygotsky, 1996).

O autor ainda aponta que, mediante investigações científicas, a psicologia chegou a demonstrar que as mudanças ocorridas em cada idade poderiam acontecer de maneira crítica ou gradual. Assim, nas idades mais estáveis, o desenvolvimento se deve a mudanças microscópicas que vão se acumulando lentamente até se manifestar em formações qualitativamente novas. Podemos identificar esses processos em vários momentos do desenvolvimento em que parece emergir algo novo de repente, que dá a ideia de algo interno que se expressa externamente, como um ‘estalo’. Porém, isso é resultante de um longo processo de acumulação de aquisições quase imperceptíveis no desenvolvimento, que produzem o salto qualitativo. Exemplificando, os adultos conversam constantemente na presença da criança e dirigem-se a ela por meio das palavras, a criança, nesses momentos, pode estar atenta ou aparentemente não atenta aos eventos de linguagem existentes ao seu redor. Essa criança, ainda pequena, realiza balbucios e em alguns momentos verbaliza pequenas palavras, as quais são festejadas pelos adultos ao seu redor. Depois de um longo processo, de repente, quase como uma mágica, ela começa a expressar frases pequenas e rapidamente frases mais elaboradas. Essa nova qualidade que se expressa na linguagem da criança é fruto das apropriações que realizou (relações interpsicológicas), nem sempre perceptíveis ao seu entorno, dos aspectos da linguagem verbalizada pelos adultos.

Todavia, haveria **períodos de crises**¹⁶, que se intercalam entre os estáveis, em que se produzem mudanças bruscas na personalidade da criança. Em relação a esses períodos, Vygotsky (1996) aponta que os limites entre o começo e o final da crise e as idades contidas são indefinidos, e que as crianças que passam por esse período costumam ser difíceis de educar. Tal dificuldade seria resultante da ineficácia do sistema pedagógico que não consegue seguir as rápidas mudanças em sua personalidade. Assim, o autor aponta que o essencial no desenvolvimento das idades críticas é a aparição de formações novas que se diferenciaram das formações novas dos períodos estáveis por ter um caráter transitório.

Antes, porém, de discutir essa dinâmica que abarca as novas formações constituídas ao longo do desenvolvimento e a reorganização das outras funções em torno destas, é importante esclarecer uma questão bastante reiterada por Vigotski. O autor discute a respeito do problema relacionado ao diagnóstico de desenvolvimento da criança, que permitiria determinar o nível de desenvolvimento da mesma. Apresentam-se assim dois conceitos utilizados pelo autor nesta discussão: compreende-se que **nível de desenvolvimento real** faz

¹⁶Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis se configuram pontos críticos que confirmam mais uma vez o processo dialético do desenvolvimento da criança, em que um estágio não passa a outro por via evolutiva, mas revolucionária.

referência às funções mentais que se estabeleceram como resultado de ciclos de desenvolvimento já completos. Quando se estabelece a idade mental da criança por meio de testes de inteligência, faz-se referência a esse nível. Já a ‘**zona de desenvolvimento próximo**’, imediato ou iminente é constituída por aquelas funções em processo de desenvolvimento e pode ser observada, por exemplo, quando se considera aquilo que uma criança é capaz de fazer com o auxílio de dicas, perguntas e exemplos.

Assim, Vygotsky (1996) destaca que as metodologias utilizadas até então focavam nos sintomas que determinavam o **Nível de Desenvolvimento Real** da criança, deixando de lado os processos que estão em desenvolvimento. Dessa forma, acabavam por ter uma visão superficial do processo, ignorando o fato de que aquilo que a criança é capaz de fazer com ajuda do adulto hoje será habilidade individual da criança no futuro, caso sejam mantidas as mesmas condições sociais. Tais habilidades em processo de desenvolvimento são denominadas por Vygotski como pertencentes à ‘**Zona de Desenvolvimento Próximo**’.

Outro ponto amplamente debatido pelo autor e que necessariamente perpassa toda sua explicação a respeito da gênese do desenvolvimento é a questão do meio histórico-social, que nos permite penetrar nas conexões dinâmico-causais e genéticas que condicionam o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como já discutido no tópico anterior, especificamente quando se mencionou a **lei da sociogênese**, o meio social origina todas as propriedades especificamente humanas, possibilitando que através da apropriação dos signos e instrumentos culturais, e aqui se incluem os processos de raciocínio e linguagem desenvolvidos ao longo da história da humanidade, a criança se torne um legítimo membro da sociedade. Assim, a disponibilização da cultura e a possibilidade de acesso a esta, efetivamente dada no meio social, é parte imprescindível para o processo de desenvolvimento da criança, de modo que ao iniciar cada período, a relação estabelecida entre a criança e o entorno social é peculiar, específica e única, sendo essa relação o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem.

Feitas tais pontuações, destaca-se que para Vygotsky (1996), o desenvolvimento cultural da criança se inicia no ato de seu nascimento. No **período pós-natal**, embora a criança se separe fisicamente da mãe, ela ainda necessita biologicamente da mãe para tarefas como alimentação, sono e outros cuidados gerais. Assim, o recém-nascido carece de comportamento social, todavia a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio, pois toda relação do bebê com o mundo exterior depende do adulto. Desse modo, “o desenvolvimento do bebê em seu primeiro ano se embasa na contradição entre sua máxima

sociabilidade (devido à situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação” (Vygotsky, 1996, p. 195, tradução nossa).

O desenvolvimento do **primeiro ano de vida** se inicia com o final da crise pós-natal (**após 2º ou 3º mês** de vida). Em relação ao segundo mês, Martins (2006b) aponta que nesse período, se inicia o desenvolvimento dos reflexos condicionados e da orientação até o adulto, junto às primeiras reações emocionais da criança (sorriso). Essa situação criada pela impotência do bebê determina que a direção até os objetos circundantes do mundo seja feita através de outra pessoa. A criança começa a formar uma atitude positiva em relação ao adulto que de meio de existência se converte em objeto de sua necessidade.

Assim, a **comunicação emocional direta** se torna essencial. A partir de então as ações perceptivas surgem no processo de comunicação com o adulto e depois se trasladam a outras situações. (Davidov, 1988; Elkonin, 1960). Embora a criança possua várias formas de comunicação (choro, balbucios), seu primeiro ano seria pré-linguístico. Entretanto, a linguagem simbólica humana seria apresentada a ela, criando a necessidade de comunicação verbal e estabelecendo relações entre sons e significados (Martins, 2006b). Quando a criança vivencia o entorno social imerso em situações de linguagem mediadas pelos adultos que conversam com ela e entre si, mudanças microscópicas vão se acumulando em seu desenvolvimento, as quais culminaram nos estágios posteriores.

Vygotsky (1996) pontua que em um segundo estágio de desenvolvimento do primeiro ano (**após o 5º mês**), as horas de sonos e vigília da criança ocupariam o mesmo tempo. A criança desenvolveria então reações que extrapolam os limites das respostas a estímulos, havendo um interesse ativo pelo entorno, isso porque os cuidados com a criança envolvem uma gama rica de instrumentos culturais, os quais chegam até a mesma pelas mãos dos adultos. Esse processo adulto-criança mediado pelos instrumentos culturais (fralda, mamadeiras, chupetas, roupas, etc.) e pela fala do adulto, promove na criança o foco atencional no adulto que a maneja, pelo seu tom de voz, expressões, ações, etc.

Há uma importância significativa do desenvolvimento das habilidades com a mão, o que se inicia com a palpação. A palpação orientada pela observação visual propicia a ação de dirigir a mão até um determinado objeto. Assim, aproximadamente aos **cinco meses** a criança pode pegar as coisas (Elkonin, 2009). Este seria um movimento que responde à excitação visual difusa da criança. Após ter centrado a vista em um objeto, as mãos tocam casualmente este objeto a partir de certa distância e com determinado ângulo. Por isso, durante a formação do ato de agarrar a vinculação entre a percepção visual e motora seria instantânea. A importância desse processo estaria então no fato de que, durante este ato se constituem ligações entre a

imagem do objeto e suas verdadeiras dimensões, forma e distância, estabelecendo-se, portanto, as bases da percepção tridimensional do objeto (Elkonin, 2009). O papel do adulto no processo de agarrar seria fundamental, uma vez que este cria diferentes situações em que se aperfeiçoa a direção psíquica dos movimentos das mãos baseados na percepção visual do objeto em sua distância. Igualmente, ao criar essas diferentes situações para a criança, o adulto direciona sua atenção através do comando verbal, possibilitando submeter-se ao controle da atenção.

O desenvolvimento visomotor da criança seria modificado a partir do momento em que ela domina a **posição de sentar**. Ao sentar-se a esfera das **percepções visuais** coincide com a esfera dos movimentos da mão, criando a possibilidade de acompanhar com os olhos os movimentos das mãos. Há assim um amplo desenvolvimento da **atividade manipulatória**, nesse período e no processo de atuar com os objetos (observa-lo, apalpá-lo e escutá-lo) se estabelecem conexões entre suas diferentes qualidades (cor, forma, tamanho...) que são necessárias para a formação da imagem do objeto.

De acordo com Elkonin (2009) o desenvolvimento da atividade lúdica típica do período de Educação Infantil teria seus primórdios alcançados ainda nessa etapa do primeiro ano de vida. Assim, só se poderá falar da evolução do jogo na criança de três anos depois de formadas no bebê as coordenadas sensório-motoras necessárias que permitam à criança manipular e atuar com o objeto. O autor ressalta que as manipulações primárias com os objetos não são jogos, mas exercícios elementares para operar com objetos, com os instrumentos sociais existentes no seu entorno, de modo que durante essa manipulação exercita-se uma série de processos essenciais para o desenvolvimento ulterior.

Em relação a **crise específica desse primeiro ano de vida**, Vygotsky (1996) distingue três momentos fundamentais: **relacionado ao andar** (ou crise não se pode determinar se a criança sabe ou não andar), **relacionado aos afetos e vontades** (nesse período aparecem os primeiros atos de protesto e oposição) e **relacionado ao desenvolvimento da linguagem**. Em relação a este último momento, considerado pelo autor como imprescindível ao desenvolvimento da criança normal, destaca-se a importância do surgimento da linguagem autônoma infantil. Tal linguagem compreenderia aspectos fônicos e semânticos diferentes da linguagem do adulto, porém, embora os significados das expressões utilizadas pela criança não coincidam com os nossos, a criança é capaz de compreender, além de suas palavras, também as nossas.

Nesse sentido, destaca-se que a linguagem é um meio de comunicação social que se desenvolve pela necessidade dos seres humanos de comunicarem-se. Segundo Vygotsky (1996), uma característica peculiar da comunicação humana seriam as generalizações que se

desenvolvem a partir dela. Todavia, a criança compreende a linguagem antes de generalizá-la, e essa assimilação se dá primeiramente de forma mutilada, deformada. Assim, a criança inventa significados e esses significados variam com seu desenvolvimento, conforme vão se adequando à comunicação do adulto. A situação social, portanto, é que confere às palavras diversos significados, de modo que estes também se desenvolvem em um processo contínuo.

Vygotsky (1996) aponta que a linguagem autônoma infantil e seus significados se elaboram com a participação ativa da criança. Nesse sentido, as palavras dos adultos podem substituir a situação, porém as palavras da linguagem autônoma carecem dessa função, seu objetivo seria o de destacar algo em uma situação, ou seja, sua função é indicar e denominar. Outra característica importante é a não existência de relação entre os significados isolados das palavras, desse modo, as palavras da linguagem autônoma infantil não refletem a relação das coisas entre si, com exceção do nexos situacional que se dá no quadro visual-direto que compõem o conteúdo do significado inicial da palavra na linguagem autônoma. Assim, o significado seria situacional e não constante.

De acordo com Luria (1994), o processo de evolução da palavra na infância começaria no final do primeiro ano de vida. Embora frequentemente esse processo seja interpretado como simples assimilação das palavras da linguagem do adulto, o autor destaca que a criança não assimila de imediato tais palavras da forma como estas se apresentam no discurso do adulto. As palavras são assimiladas pela criança como componentes de uma situação que engloba diferentes influências extra-discurso. Somente após certo período, a palavra adquire independência e passa a significar o objeto mencionado independentemente de quem fala, do tom de voz usado, dos gestos e da situação em que a palavra é pronunciada. Essa etapa seria formada após o segundo ano de vida, e, apesar dessa ‘independência’ da palavra, a criança continuaria a ouvi-la antes enquanto referência de uma ação do que de uma referência de um objeto material. Assim sendo, ao solicitar que uma criança aponte para a figura do pai em um retrato afixado na parede, em um primeiro momento, ter-se-ia a impressão de que a criança compreenderia o significado do objeto material em questão. Mas, ao retirar-se o retrato da parede e solicitar novamente à criança que a mesma aponte para o ‘pai’, ela continuaria a apontar na direção em que o retrato antes se encontrava.

Luria (1994) ressalta que esses traços seriam conservados nas etapas seguintes, de modo que a palavra passaria a possuir alguns traços de um autêntico sistema de sinais, mas não designando ainda um objeto em si, apenas traços particulares deste. Assim, a criança poderia designar como ‘gato’ tudo o que fosse peludo ou tivesse quatro patas. Essa associação é

característica de uma formação conceitual a partir de complexos, em que há a unificação de um conceito com base nas semelhanças físicas de um objeto (Vigotski, 2009b).

Com o subsequente desenvolvimento da criança, haveria uma mudança no caráter difuso das palavras, de modo a surgir a palavra morfologicamente diferenciada. Segundo Luria (1994), o surgimento dessa estrutura traria a necessidade de um aumento no vocabulário da criança, uma vez que as palavras passam a assumir significados estáveis e a criança deixa de exprimir diferentes situações com as mesmas palavras.

Assim sendo, haveria na **primeira infância** uma mudança no sistema das inter-relações das funções psíquicas vinculada ao surgimento da palavra com significado, de modo que os significados das palavras começam a mediar os processos psíquicos da criança encerrando uma percepção generalizada. Segundo Elkonin (1960), no início as crianças aprendem os nomes das coisas e das pessoas que as rodeiam, depois as denominações das ações. No final do segundo ano, já compreendem quase tudo o que dizem a ela com respeito a sua realidade imediata. Essa mudança deriva da necessidade da criança de compreender o discurso dos adultos entre si e com ela, estando intimamente vinculada à sua imersão em situações discursivas. Assim, a criança não apenas observa sua mãe apontar seu dedo para um objeto e nominá-lo, mas começa a utilizar ela própria a palavra para marcar objetos do ambiente, ativamente. Esse processo é que é o principal fator no desenvolvimento mental futuro da criança (Luria, 1961).

Vygotsky (1996) aponta que o surgimento das generalizações no domínio da linguagem permite à criança ver os objetos não somente em sua relação situacional, mas também como uma generalização verbal. As generalizações se estabelecem nas relações do objeto dado com uma série de outros objetos. Segundo o autor, toda generalização está ligada diretamente à comunicação, ou seja, podemos nos comunicar à medida que generalizamos. É somente nessa idade, quando são desenvolvidas as primeiras generalizações (por volta dos **três anos**) que se formam na criança uma visão estável e diferenciada do mundo, graças à linguagem.

Ao mesmo tempo em que se forma a linguagem, aparece também, pela primeira vez a estrutura semântica e sistêmica da consciência, constituída pela inter-relação das funções que estavam isoladas. As aquisições do primeiro ano modificam a relação da criança com o adulto e com a realidade. Ela não apenas observa o objeto, mas também pode alcançá-lo e atuar com ele. Na etapa inicial de aprendizado dessa ação, as crianças reproduzem os atos indicados pelos adultos (se o adulto demonstrou como se dá de beber a uma boneca, a criança faz o mesmo). Posteriormente, as ações se generalizam e passam a ser executadas também com outros objetos semelhantes (a criança dá de beber a boneca, ao cavalinho e ao cachorro). Elkonin (1960) destaca que à medida que a criança aprende a atuar com os objetos, os adultos passam a exigir

mais independência delas e por isso é característica a tendência para as ações independentes. Com a aparição dessa consciência verdadeira, a criança se converte em sujeito individual de suas ações, surgindo como traço característico o ‘eu’ presente no discurso da mesma (Davidov, 1988; Elkonin, 1960).

Na primeira infância, a mudança do sistema das inter-relações das funções é estreitamente vinculada com o significado da palavra que passa a mediar os processos psíquicos, revolucionando-os. Destacam-se a seguir, as específicas mudanças pelas quais passam cada um desses processos.

O entrelaçamento da linguagem com os processos da **percepção visual-direta** forma sínteses novas e complexas. Tal como relatado, no início de sua vida a percepção do bebê era difusa e caótica. A partir das manipulações objetais realizadas nos primeiros meses de vida se estabeleceriam as primeiras relações entre as formas dos objetos, desenvolvendo as habilidades de discriminação de elementos dentro de uma configuração determinada. Por fim, na primeira infância, os mecanismos perceptivos sofreriam transformações adquirindo propriedades funcionais, de modo que na idade de Educação Infantil a percepção começaria a operar com um fim determinado. Todavia, os novos domínios só seriam alcançados mediante a ampliação do vocabulário.

Assim, a partir da linguagem, os objetos isolados da percepção se relacionam, se regulam, adquirem sentidos, se relacionam temporalmente podendo estabelecer a ideia de passado e futuro. Vygotsky (1996) destaca o fato de que é somente após o desenvolvimento da percepção generalizada das unidades dos objetos que a percepção quanto à cor, tamanho, magnitude e forma do objeto, seriam constantes. Desse modo, a linguagem permite analisar a realidade e passar da função elementar à superior. A percepção ordenada e atribuída de sentido, vinculada ao pensamento verbal é o complexo produto da síntese na qual as impressões visual-diretas e os processos de pensamento se fundirão em um todo.

Além das mudanças propiciadas na função da percepção, outras funções seriam igualmente modificadas pelo desenvolvimento da linguagem e, posteriormente, do pensamento verbal. No caso da **memória**, Elkonin (1960) aponta que a mesma passa do caráter involuntário para o voluntário no período de Educação Infantil. Assim, se distingue nesse período a tarefa de memorizar e recordar voluntariamente enquanto meio necessário para a resolução de novas tarefas. A memória estaria ligada à fixação de contos, versos e novas palavras. Martins (2007) ainda destaca que a memória da criança na tenra infância ocorre de maneira involuntária e que somente com a idade de Educação Infantil é que surgiria o intuito de a criança querer fixar e

recordar conteúdos voluntariamente, auxiliando ainda no estabelecimento de relações com o vocabulário, nas generalizações, sínteses e análises primárias do mundo.

Em relação ao desenvolvimento da **atenção**, Vygotsky (1996) aponta que o entendimento desse desenvolvimento estaria na inter-relação e interdependência dessa função com outras, principalmente com o pensamento. Se na primeira idade infantil o mais característico da atenção é a dependência do pensamento com esta, posteriormente essa relação se inverte pelo predomínio da atenção voluntária, ativa. O adulto influencia a criança a fixar sua atenção nas diferentes facetas dos fenômenos, compreendendo as causas que o motivam e descobrindo suas relações, o que desenvolve uma atitude cognoscível em relação à realidade (Elkonin, 1960). Quando há uma boa direção, as crianças dessa idade manifestam o desejo de conhecer os fenômenos, questionando com frequência a respeito destes (Período chamado popularmente como ‘fase dos porquês’). Eidt e Ferracioli (2007) apontam que essa transformação de atenção involuntária para voluntária seria realizada no contexto de educação e socialização, por meio da linguagem do adulto. Assim, em um primeiro momento (nos primeiros meses de vida) seria o adulto que orienta a atenção da criança por meio de mediações concretas (indicação com o dedo) e depois abstratas (por meio da linguagem). A criança torna-se então capaz de subordinar sua atenção à fala do adulto e depois à sua própria vontade.

Nesse, ponto podemos destacar especificamente o desenvolvimento da **regulação do comportamento** infantil pela fala. De acordo com Luria (1961) o momento inicial do desenvolvimento dessa função se dá quando a fala ainda não é capaz de atuar como um regulador das reações motoras da criança. Nessa etapa, o papel da regulação é realizado pela separação da ação e pelos sistemas práticos. Assim, a criança desenvolve uma prática de agir de acordo com os *feedbacks* dados na própria ação, ou seja, a ação motora produz um sinal externo indicando o seu efeito. (Ex: a criança aperta um botão e este permite acender uma lâmpada). Na segunda etapa desse desenvolvimento, o papel desses *feedbacks* é assumido pelo próprio discurso (Assim, tomando o mesmo exemplo da lâmpada que se acende ao apertar o botão, a criança poderia ser instruída a dizer ‘vai’ quando a lâmpada acender, e observaríamos que as crianças de 3 anos não teriam dificuldade em executar a tarefa de apertar o botão coordenadamente com o sinal ‘vai’) Somente na terceira fase, quando há um enriquecimento da fala da criança, que essa ação iniciadora do discurso recua e o sistema de conexões dos significados do discurso assume o papel dominante. Neste momento a análise verbal das situações se torna possível e começa a desempenhar um importante papel no estabelecimento de novas conexões de significados: a criança orienta-se aos sinais dados com a ajuda das regras verbais que ela tem formuladas para si. Ela se tornará capaz, por exemplo, de responder

adequadamente a uma instrução como “aperte um botão para um sinal e não aperte para outro” (Luria, 1961).

Cabe ainda destacar o desenvolvimento da atividade criativa, da **imaginação**. De acordo com Vigotski (2009a), a imaginação é uma atividade complexa e dependente de uma série de fatores. Assim, a atividade da imaginação não é igual em crianças e adultos, já que estes fatores adotam aspectos distintos nas diversas épocas da infância. Os processos criadores surgem com todo vigor desde a mais tenra infância. Desde os primeiros anos é possível encontrar processos criadores que se refletem, sobretudo, no jogo infantil. Assim, a criança é capaz de brincar com objetos tomando-os como representantes de outro (utiliza uma tampinha como carro, um cabo de vassoura como um cavalo). O autor aponta que, embora os jogos infantis sejam muitas vezes reprodução do que a criança vê e ouve dos maiores, os elementos dos jogos nunca são levados como eram na realidade. As crianças não se limitariam a recordar experiências vividas, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades.

Feitos tais apontamentos sobre a reelaboração das funções específicas ao longo do desenvolvimento na primeira infância, torna-se necessário retomar a síntese do curso das novas aquisições presentes em cada etapa, rumo ao período da segunda infância. Nesse sentido, Vygotsky (1996) aponta que em torno dos três anos haveria ainda o surgimento de uma crise específica. Na **crise dos três anos**, se produz um desdobramento: os conflitos são frequentes, havendo mudanças nas esferas afetiva e volitiva da criança. Dentre os sintomas mais evidentes, o autor destaca o negativismo em relação às exigências do adulto, a obstinação e a insubordinação. Tais sintomas indicam que a relação da criança com os demais e com sua própria personalidade, não é mais a mesma. Assim, a crise dos três anos é, fundamentalmente, a crise das relações sociais da criança, sendo produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas de seu entorno.

É importante notar que as transformações passadas pela criança na primeira infância revolucionaram sua forma de relacionar-se com o meio social e material. A criança não mais se arrasta ou comunica-se através de gritos, agora ela é capaz de correr, escalar e comunicar-se verbalmente. Se antes a dependência com o adulto era total, agora ela já é capaz de superar obstáculos e planejar ações. Tudo isso implica, tal como reportado anteriormente em uma mudança radical de suas relações, colocando em confronto, muitas vezes, aquilo que já era estabelecido com os adultos, os quais necessitam se transformar e criar vias para o novo desenvolvimento.

Em relação às especificidades adquiridas no seguinte ano do desenvolvimento, Martins (2007) destaca que as conquistas obtidas nas etapas anteriores possibilitariam mudanças

profundas no modo de operar da criança de **quatro anos**. Desse modo, as ampliações nas capacidades locomotoras, a complexificação da atenção, memória, atividade voluntária e linguagem, bem como o domínio sobre os objetos e o desenvolvimento da consciência sobre si, permitiram que a criança alterasse seu lugar na relação com o adulto, ampliando seu sentimento de pertença social e afirmando sua autonomia. Diante da nova necessidade de atuar sobre o mundo, contraposta à incapacidade de realizar as operações necessárias para tanto, desenvolve-se a atividade do **jogo simbólico**. Martins (2007) também ressalta o papel da linguagem nessa etapa: a imagem sensorial do mundo seria dominada pelas palavras, que alcançariam o status de ideia ampliando as possibilidades de significações da criança. Por intermédio da linguagem, a criança não apenas assimila os signos verbais, mas também elabora as significações sociais construídas e o que os mesmos representam.

É importante destacar que todo o desenvolvimento da criança seria acompanhado de reações emocionais e sentimentos. Os sentimentos da criança na primeira infância seriam intensos e instáveis, diretamente ligados à ação que a criança executa. Durante este período, os **sentidos e motivos** encontram-se fundidos, sendo impossível à criança operar por um longo tempo, regida pelo controle de um único sentimento ou objetivo. Assim, ela realiza ações de modo intenso e apaixonado, porém não duradouro. A transição do terceiro para o quarto ano de vida seria marcada pela consolidação das finalidades das ações condicionando à construção dos sentidos, mas a hierarquização e a estabilização destes ocorreriam apenas em momentos posteriores no desenvolvimento (Martins, 2007).

Em relação à criança de **cinco anos**, Martins (2007) caracteriza que tal etapa seria marcada pela apreensão pela criança das funções e atividades desempenhadas pelo adulto, de modo que a criança passaria a dominar novas habilidades psicomotoras, afetivo-cognitivas e sociais. Outro ponto importante seria o surgimento dos primeiros resultados do pensamento autônomo. Os jogos simbólicos seriam mantidos enquanto atividades principais, possibilitando à criança a reprodução e consequente apreensão da lógica das relações sociais. A partir dos jogos e junto à mediação estabelecida pelo adulto, as regras sociais seriam operacionalizadas, e, a partir destas, a criança seria capaz de reorganizar seus desejos aprendendo a subordiná-los e hierarquizá-los. Há ainda a formação do nível mais elevado de diversas funções como memória, percepção, atenção, processos psicomotores, elaboração de ideias e sentimentos. A autora ressalta que tais mudanças auxiliam na passagem do pensamento empírico concreto (ligada à realidade imediata) ao abstrato (capaz de superar o imediato, generalizando conceitos), sendo este, condição necessária ao ensino sistematizado.

Nesse período, a criança começaria a preocupar-se em transpor suas representações mentais ao plano concreto. Assim, atividades de desenho, construção e trabalhos manuais são valorizadas. O desenho conduziria a uma maior exatidão perceptiva, sendo o primeiro exercício de representação gráfica; as atividades de construção operariam sobre a elaboração de relações distintas de partes dos objetos; já os trabalhos manuais favoreceriam o domínio e utilização de instrumentos, ampliando a compreensão sobre os motivos sociais de produção de objetos (Martins, 2006b; 2007).

Com a chegada do **sexto ano**¹⁷ de vida e o final da idade de Educação Infantil, haveria um rico momento de transição caracterizado pela superação de formas anteriores de funcionamento e pelo surgimento de novas possibilidades. Assim, segundo Martins (2007), o raciocínio da criança aprimora-se, adquirindo formas lógicas de desenvolvimento e manifestação. Instalam-se conexões mais precisas entre objetos, fatos, fenômenos e relações sociais. A autora aponta que, mediante a aquisição do vocabulário, o estabelecimento de relações interpessoais e o domínio sobre objetos e situações, a criança desenvolveria o domínio acerca da estrutura gramatical do idioma. Desse modo, as apropriações baseadas no desenvolvimento da linguagem promovem o surgimento da linguagem coordenada, a partir da qual a criança poderá expressar seus pensamentos de maneira coerente, verbalizando descrições compostas por orações articuladas, o que colabora na aprendizagem da leitura e escrita. Nas palavras da autora:

Todas essas ocorrências referentes ao desenvolvimento da linguagem enriquecem a regulação, pela criança, dos próprios atos, isso é, a linguagem, além de operar como meio de ampliação das atividades sociais, também interfere na construção da linguagem interna, pela qual a criança fixa os significados e finalidades das ações, habilitando-os para realizá-las em conformidade com dado planejamento (Martins, 2007, p. 81-82).

Há ainda nesse período, avanços na área da percepção e memória, que se reorganizam no pensamento verbal, de modo que a percepção se torna ainda mais generalizada com bases nos novos conceitos e a memória se reconstrói sobre a base da lógica do pensamento. A criança nessa idade desenvolve ainda a habilidade de fixar na memória e recordar conteúdos

¹⁷ É importante destacar que embora o período escolar seja considerado por esses autores como referente à idade de sete anos, esse marco não seria tomado enquanto idade cronológica fixa. Assim, mesmo considerando que desde 2006 a criança brasileira passou a ingressar na escola regular com seis anos, entende-se que as mudanças discutidas no desenvolvimento da criança nesse período seriam resultantes das novas relações sociais que são estabelecidas com a criança mediante a entrada na primeira série/ano, e não resultantes da idade cronológica, seis ou sete anos.

voluntariamente (Martins, 2007). Assim, o desenvolvimento da memória voluntária possibilita o estabelecimento de relações com o vocabulário e com o universo de significações culturais.

O período posterior do desenvolvimento se consolidaria com a entrada da criança na escola e o surgimento de uma nova etapa. Assim como as etapas anteriores, a idade escolar inicia-se com uma crise, a crise dos sete anos.

Vygotsky (1996) destaca que a criança de sete anos se distingue em primeiro lugar pela perda da espontaneidade infantil, se comportando de maneira estranha, forçada, artificial. Todavia, o significado dessa perda seria o de que a criança incorporou a sua conduta o fator intelectual entre a **vivência**¹⁸ e o ato direto (o que se opõe à ação ingênua da criança de Educação Infantil). Isso não significa que a criança de sete anos passa de um extremo ao outro, mas que em cada uma de suas manifestações aparece certo momento intelectual. Assim, aos sete anos, se forma na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender conscientemente suas próprias experiências. As vivências adquirem sentidos, devido a isso, se formam novas relações da criança consigo mesma.

Com o intuito de sistematizar os apontamentos feitos neste tópico referentes às aquisições da criança nos distintos períodos do desenvolvimento, elaborou-se um quadro conceitual para possibilitar uma visão panorâmica dessas aquisições, bem como dos autores que as sistematizam. Destaca-se, porém, que tal quadro elaborado pela autora, se tomado singularmente, sem considerar as discussões feitas sobre a periodização do desenvolvimento e a função do meio histórico-social para que haja a apropriação dos elementos necessários a esse desenvolvimento, pode ocasionar uma visão reducionista que se opõe radicalmente às concepções histórico-culturais dos autores aqui referenciados.

¹⁸Vale destacar que tal unidade é compreendida pelo autor como unidade indivisível, que agrega o meio onde se situa aquilo que se vivencia e todas as particularidades da personalidade apresentadas na vivência. Tais particularidades constitutivas desempenham papéis diferentes em determinadas situações, podendo estar mais presentes em uma e totalmente ausentes em outras (Vigotski, 2010).

Quadro 1 – As aquisições da criança ao longo do desenvolvimento

	COMUNICAÇÃO EMOCIONAL COM ADULTOS		ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA TENRA INFÂNCIA (1 A 3 ANOS)	JOGOS DE PAPÉIS IDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL (3 A 6 ANOS)	ATIVIDADE DE ESTUDO IDADE ESCOLAR (7 A 12 ANOS)
	6 MESES	10-12 MESES			
PENSAMENTO (VIGOTSKI)	Intelecto prático (pensamento pré-linguístico)	Intelecto prático (pensamento pré-linguístico)	Início do desenvolvimento do pensamento verbal	Desenvolvimento dos conceitos espontâneos – predominância do sincretismo/complexos	Desenvolvimento dos conceitos científicos – predominância do pensamento por complexos e pseudoconceitos
PERCEPÇÃO (VIGOTSKI)	Percepção difusa	Adquire-se a constância de formas e magnitudes dos objetos	Primeiras generalizações e abstrações – surgimento dos primeiros traços da percepção generalizada	Percepção generalizada vinculada ao pensamento verbal	Percepção generalizada vinculada ao pensamento verbal
MEMÓRIA (VIGOTSKI)	Memória de traços sem significado	Memória de traços sem significado	Memória Eidética – “Lembrar para pensar”	Memória Eidética – “Lembrar para pensar”	Diminuição da memória eidética e surgimento da memória lógica/verbal
ATENÇÃO (VIGOTSKI)	Reflexo de orientação	Atenção involuntária – regulação do adulto	Atenção involuntária – regulação do adulto	Desenvolvimento da atenção voluntária por meio da regulação do adulto	Desenvolvimento da atenção voluntária por meio da regulação do adulto
ATIVIDADE PRÁTICA (VIGOTSKI)	Forma embrionária do emprego de ferramentas	Emprego autêntico das ferramentas	União sincrética da linguagem socializada com a ação	União sincrética da linguagem egocêntrica e da ação prática	A criança segue no sincretismo verbal
LINGUAGEM (LURIA)	Linguagem instintiva (pré-intelectual)	Linguagem autônoma infantil – criança assimila estrutura externa do signo (fase nominativa)	Primeiras generalizações e surgimento da palavra morfológicamente diferenciada	Palavra morfológicamente diferenciada (palavra com significado)	Palavra morfológicamente diferenciada (palavra com significado)

AQUISIÇÕES/TEÓRICOS

A sistematização do conteúdo no quadro 1 possibilita uma compreensão singular do processo de desenvolvimento da criança. Apesar dos dados expostos não enfatizarem o papel fundamental do adulto para que ocorra a aquisição de novas funções/habilidades em cada etapa, mas apenas elencar as aquisições, é importante lembrarmos que o desenvolvimento só é possível nesse meio social, considerando a Lei do desenvolvimento postulada por Vigotski (1997): toda função psíquica complexa antes foi interpsicológica para depois tornar-se intrapsicológica.

Nesse prisma, outro aspecto que se destaca é fato de que esse meio é também histórico, e por isso as mudanças culturais e objetivas que ocorrem em cada sociedade refletem significativamente no modo de educar e propiciar desenvolvimento às nossas crianças. É de supor que, embora Vigotski não tenha se deparado com os atuais meios de comunicação ou tecnologias que tem adentrado a escola, certamente se o autor pudesse escrever sobre nossa sociedade, refletiria sobre como esses meios tem mudado a relação estabelecida entre o adulto e a criança. Uma vez que as tecnologias (como a Internet e a informatização do ensino) se colocam como intermediários na relação de aprendizagem, vale questionar como esses novos signos e objetos poderiam mediar o aprendizado da criança.

Diante da exposição feita neste tópico, que visou elucidar o processo de desenvolvimento da atenção voluntária e do autocontrole na criança, considera-se a importância de nos instrumentalizarmos dos conceitos aqui discutidos para então compreendermos as situações em que haveria o não-desenvolvimento dessas funções. Tal como já apresentado na introdução deste trabalho, a seção seguinte traz dados referentes ao recorte de uma pesquisa de campo que visou coletar e sistematizar informações sobre a quantidade de crianças diagnosticadas e medicadas devido a transtornos de aprendizagem, enfocando principalmente o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

3 MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO NOROESTE DO PARANÁ: RETRATO DAS CIDADES DE MARINGÁ, CAMPO MOURÃO, MANDAGUARI E PAIÇANDU

Na seção anterior, apresentou-se uma breve discussão a respeito da periodização do desenvolvimento com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Foi possível destacar a importância do meio social enquanto aquele que gera o desenvolvimento dos aspectos não-naturais, tomados aqui enquanto fenômenos históricos e culturais. Desse modo, buscou-se uma definição do termo Função Psicológica Superior (FPS), categoria na qual se enquadra o fenômeno da atenção deliberada e do controle voluntário do comportamento, objetos a serem destacados na seção que segue.

Neste ponto torna-se importante questionar a problemática envolvendo os casos em que o desenvolvimento das crianças se encontra de alguma forma prejudicado e que tipo de conduta seria efetivada diante desses quadros. Para tomar como referência dados estatísticos, opta-se por apresentar neste momento os resultados de uma pesquisa cujo objetivo central foi coletar e sistematizar dados referentes à quantidade de crianças diagnosticadas e medicadas devido a transtornos de aprendizagem, enfocando, principalmente, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Os dados apresentados nesta seção são do Projeto de Pesquisa institucional intitulado “Retrato da Medicalização da Infância no Estado do Paraná”¹⁹, um estudo multicêntrico e interinstitucional, envolvendo cinco universidades estaduais (UEM, UEL, UEPG e UNESPAR), iniciado em 2012 e com previsão de término em 2017. O objetivo geral do mesmo é realizar uma investigação bibliográfica acerca da medicalização da infância, além de um levantamento demográfico da medicalização nas redes de ensino infantil e fundamental. Neste Projeto maior, estão inseridas diversas investigações de Iniciação Científica (IC) e de Mestrado, como o caso do presente trabalho, abarcando aspectos distintos dos dados coletados.

Destaca-se ainda como metodologia do projeto mais amplo: 1) identificação de fontes, composição de acervo bibliográfico; 2) instrumentalização dos pesquisadores e organização coletiva da pesquisa; 3) coleta de dados; 4) análise estatística e discussão dos dados coletados; 5) devolução dos resultados das pesquisas aos núcleos e municípios envolvidos; 6) socialização dos resultados da pesquisa no meio científico. A pesquisa é subsidiada pelo aporte teórico da

¹⁹ Pesquisa submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá e autorizada pelas Secretarias de Educação dos Municípios. Os termos de autorização das Secretarias de Educação dos referidos municípios encontram-se em anexo, como exigência do Comitê de Ética.

Psicologia Histórico-Cultural e pelas contribuições atuais das neurociências, espera-se com os resultados alcançados elucidar a polêmica existente quanto ao hiperdiagnóstico ou subdiagnóstico de crianças de zero a dez anos.

O instrumento da coleta de dados do projeto foi um questionário preenchido pelos pais ou responsáveis pela criança, e entregue no ato da matrícula do filho. O mesmo abordou o uso de medicamentos controlados²⁰, diagnóstico dado à criança, e profissional médico prescritor da medicação em uso. Em relação ao tratamento estatístico dos dados, optou-se por utilizar na pesquisa o *software* QlikView®. Esse *software* auxilia na organização e análise dos dados, permitindo o acesso a informações dispersas de forma organizada, gerando visualização rápida em um ambiente interativo, de fácil manuseio e aprendizado. Nele é possível carregar dados de uma ou várias fontes, desde os dados dos bancos de dados da organização, até arquivos em formato Excel, TXT ou XML (QlikView, 2011).²¹ Desse modo, os gráficos apresentados a seguir foram gerados a partir desse programa.

No recorte que segue, serão apresentados os dados referentes à quantidade de crianças diagnosticadas e medicadas em idade de Educação Infantil (de 0 a 6 anos) em quatro cidades do estado do Paraná, sendo elas Maringá, Campo Mourão, Mandaguari e Paiçandu.

3.1 DADOS DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ

O município de Maringá – PR tem aproximadamente 370.000 habitantes, localiza-se na região centro-norte do Paraná, com uma economia essencialmente voltada para o setor de comércio e serviços (IBGE, 2014). Sua rede municipal de ensino infantil era, no final de 2012, composta por 56 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Tais centros atendem crianças com idades entre 0 e 5 anos.

Do total de crianças matriculadas em 2013 na Educação Infantil, correspondente a 10.057 alunos, tivemos 6.002 questionários válidos, coletados em 46 CMEIs, uma amostra que corresponde a 59,67% da população. Os questionários foram coletados em 2012 no ato da

²⁰ Destaca-se que os medicamentos serão citados na pesquisa com base no nome do princípio ativo, ainda que em alguns casos os mesmos tenham sido nominados pelos pais/responsáveis a partir do nome comercial.

²¹ Em relação ao programa QlikView®, destaca-se que o mesmo é um dos *softwares* disponíveis no mercado que integram o conceito de *Business Intelligence* (Inteligência de Negócio ou BI). De acordo com Côrtes (2012), BI é um conjunto de conceitos e metodologias que visa o apoio à tomada de decisão nos negócios a partir da transformação do dado em informação e da informação em conhecimento. Assim, permite-se a realização de diferentes relatórios comparativos, a transformação desses relatórios em gráficos, que podem incluir a evolução das operações realizadas na organização em diferentes períodos de tempo e diferentes áreas de negócio/conhecimento.

matrícula para o ano letivo de 2013.

A Tabela a seguir apresenta os dados referentes às crianças que fizeram uso de medicação controlada até 2013.

Tabela 1 - Quantidade de crianças que usam medicação controlada na Educação Infantil em Maringá

CIDADE	SEXO	TOMARAM	NÃO TOMARAM	TOTAL
Educação Infantil		86	5916	6.002
Maringá	Não especificado ²²	1	30	
Maringá	Feminino	30	2844	
Maringá	Masculino	55	3042	

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Maringá (CMEIs)

Abaixo, segue a tabela 2, que mostra as drogas mais prescritas na educação infantil segundo o levantamento da pesquisa. Percebe-se que a droga mais prescrita pertence à classe dos antipsicóticos, seguida por drogas anticonvulsivantes.

Tabela 2 – Medicamentos mais prescritos na Educação Infantil em Maringá

MEDICAMENTO	CLASSE	CRIANÇAS
Risperidona	Antipsicótico	24
Valproato de Sódio	Anticonvulsivante / Estabilizador de humor	13
Fenobarbital	Anticonvulsivante	12
Periciazina	Anticonvulsivante	10
Carbamazepina	Anticonvulsivante	6
Metilfenidato	Estimulante	6
Oxcarbazepina	Anticonvulsivante	5
Divalproato de Sódio	Anticonvulsivante / Estabilizador de humor	3
Topiramato	Anticonvulsivante	1
Clonazepam	Anticonvulsivante / Ansiolítico	1
Imipramina	Antidepressivo	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Maringá (CMEIs)

Para um melhor delineamento do motivo de prescrição de tais drogas, devemos olhar para os diagnósticos realizados nessa faixa etária. A tabela 3, a seguir, mostra dados levantados na pesquisa, com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade como o diagnóstico mais frequentemente realizado nessa faixa etária, seguido pela epilepsia.

²² Adotar-se-á a categoria “‘Não Especificado’ quando tratar-se de informação incompleta ou ausente fornecida pelos pais/responsáveis no questionário. Assim, nesse caso, se o responsável afirmou que a criança em questão tomava um medicamento, mas não especificou o sexo da mesma, essa informação será contabilizada nessa categoria.

Tabela 3 – Diagnósticos mais realizados na Educação Infantil em Maringá

DIAGNÓSTICO	Crianças
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	26
Não Especificado	24
Convulsão/epilepsia	22
Transtorno Global do Desenvolvimento (Autismo; Asperger; Rett)	7
Deficiência Intelectual	2
Dificuldade Motora	1
Transtorno Opositor Desafiador	1
Déficit Cognitivo	1
Síndrome do Pânico	1
Disritmia Cerebral	1
Ansiedade	1
Lesão Cerebral	1
Dificuldade para Dormir	1
Nervosismo	1
Esclerose Múltipla	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Maringá (CMEIs)

Tomando como amostra os questionários válidos (n=6.002), encontramos 86 crianças em uso de medicamentos controlados na cidade e nível de ensino em questão, o que representa 1,43% da amostra. O uso de medicamentos controlados é mais prevalente no sexo masculino (1,77%) que no sexo feminino (1,04%). Em relação aos medicamentos mais prescritos para essa faixa etária, verificou-se, conforme a tabela a seguir, que a Risperidona é o medicamento mais prevalente. Assim, dentre as 86 crianças que utilizam medicamentos controlados, 26 estão em uso da mesma, o que representa 30,23% das crianças medicadas e 0,4% da amostra total.

Os diagnósticos mais prevalentes nessa faixa etária são o TDAH, com 26 casos, a convulsão/epilepsia, com 22 casos, e os transtornos globais do desenvolvimento (TGDs), com 7 casos. Ressalta-se que algumas crianças possuem mais de um diagnóstico.

Em vista desses números, correlacionamos os dados para saber qual é o medicamento mais prescrito para o TDAH, especificamente, que é o diagnóstico mais prevalente. Os dados, dispostos na tabela 4, confirmam que o remédio mais prescrito para TDAH na Educação Infantil é a Risperidona (n=13), seguida do Metilfenidato (n=7).

Tabela 4 – Medicamentos mais prescritos para TDAH na Educação Infantil em Maringá

MEDICAMENTO	CLASSE	CRIANÇAS
Risperidona	Antipsicótico	13
Metilfenidato	Estimulante	7
Periciazina	Anticonvulsivante	5
Carbamazepina	Anticonvulsivante	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Maringá (CMEIs)

Da mesma forma, sendo a Risperidona o medicamento mais prescrito na população pesquisada, foram levantados, além do TDAH, os demais diagnósticos para os quais a Risperidona é prescrita, informação descrita na tabela a seguir. Observa-se que há crianças medicadas com Risperidona que possuem mais de um diagnóstico.

Tabela 5 – Diagnósticos para os quais a Risperidona é prescrita na Educação Infantil em Maringá

DIAGNOSTICO	CRIANÇAS
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	13
Transtorno Global do Desenvolvimento (Autismo; Asperger; Rett)	7
Não Especificado	3
Ansiedade	1
Déficit Cognitivo	1
Dificuldade para Dormir	1
Epilepsia	1
Nervosismo	1
Síndrome do Pânico	1
Transtorno Opositor Desafiador	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Maringá (CMEIs)

Verificou-se novamente que o diagnóstico para o qual a Risperidona é mais prescrita é o TDAH (n=13) e em seguida os Transtornos Globais de Desenvolvimento (n=7), dentre os quais se inclui o autismo. Considerando a representatividade dos transtornos do desenvolvimento entre os usuários de medicações controladas, procuramos investigar se as crianças diagnosticadas com as diversas condições encontradas no questionário recebem alguma forma de acompanhamento diferenciado, voltado à superação de suas dificuldades, além do tratamento medicamentoso. Destaca-se que há crianças que realizam mais de um tipo de acompanhamento. A tabela a seguir apresenta esses dados:

Tabela 6 – Diagnósticos realizados e acompanhamento na Educação Infantil em Maringá

DIGNÓSTICO	ACOMPANHAMENTO	CRIANÇAS
Ansiedade	Não Realiza Acompanhamento	1
Deficiência Intelectual	Acompanhamento na ANPR	1
	Fonoaudiológico, Fisioterapeuta	1
Déficit Cognitivo	Psicológico, Fonoaudiológico, Acompanhamento Pedagógico	1
Dificuldade Motora	Acompanhamento na ANPR	1
Dificuldade para Dormir	Não Realiza Acompanhamento	1
Disritmia Cerebral	Não Realiza Acompanhamento	1
Epilepsia/Convulsão	Fonoaudiológico	1
	Neuropediatra	1
	Psicológico, Fonoaudiológico, Sala de Recurso Multifuncional	1
	Não Realiza Acompanhamento	16
	Psicológico, Fonoaudiológico, Acompanhamento Pedagógico	1
	Fonoaudiológico, Fisioterapeuta	1
	Psicológico, Fonoaudiológico, Fisioterapia e Terapia Ocupacional	1
Esclerose Múltipla	Não Realiza Acompanhamento	1
Não Especificado	Acompanhamento Pedagógico	1
	Classe Especial	1
	Fonoaudiológico	5
	Neuropediatra	1
	Psicológico	1
	Psicológico, Fonoaudiológico	1
	Não Realiza Acompanhamento	16
Lesão Cerebral	Psicológico, Fonoaudiológico, Fisioterapia e Terapia Ocupacional	1
Nervosismo	Não Realiza Acompanhamento	1
Síndrome do Pânico	Não Realiza Acompanhamento	1
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Fonoaudiológico	5
	Psicológico	5
	Psicológico, Fonoaudiológico	7
	Não Realiza Acompanhamento	14
Transtorno Global do Desenvolvimento (Autismo; Asperger; Rett)	Acompanhamento Pedagógico, Classe Especial	2
	Classe Especial	1
	Psicológico, Fonoaudiológico	8
	Psicológico, Fonoaudiológico, Acompanhamento Pedagógico	1
Transtorno Opositor Desafiador	Não Realiza Acompanhamento	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Maringá (CMEIs)

Pode-se observar na tabela 6 que dentre as crianças que possuem diagnóstico de TDAH, mais da metade possui outro tipo de acompanhamento (n=17) e outras não têm outra forma de tratamento além do medicamento (n=14).

Em seguida, verificamos, como exposto na tabela a seguir, qual especialidade médica mais prescreve os medicamentos de uso controlado na Educação Infantil. Observamos que os

maiores prescritores na faixa etária da Educação Infantil são: neurologistas e neuropediatras. Ressalta-se que algumas crianças tomam mais de um medicamento.

Tabela 7 – Medicamento e especialidade médica que diagnostica na Educação Infantil em Maringá

MEDICAMENTO	ESPECIALIDADE MÉDICA	CRIANÇAS
Carbamazepina	Neuropediatra	4
	Não especificado	2
Clonazepam	Neurologista	1
Valproato de Sódio	Neurologista	6
	Neuropediatra	6
	Não especificado	1
Divalproato de Sódio	Neurologista	1
	Neuropediatra	2
Fenobarbital	Neurologista	2
	Neuropediatra	8
	Pediatra	1
	Não especificado	1
Periciazina	Neurologista	4
	Neuropediatra	5
	Pediatra	1
Risperidona	Neuropediatra	15
	Neurologista	6
	Pediatra	1
	Psiquiatra, Neuropediatra	1
	Não especificado	1
Metilfenidato	Neurologista	3
	Neuropediatra	3
Imipramina	Neuropediatra	1
Topiramato	Neuropediatra	1
Oxcarbazepina	Neurologista, Neuropediatra	1
	Neuropediatra	4

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Maringá (CMEIs)

Houve também relação entre a série cursada e o número de crianças em uso de medicamento controlado. Como se pode verificar na tabela a seguir, há um aumento do número de crianças medicadas com remédios controlados a partir do Infantil 3 da Educação Infantil, que corresponde à faixa etária de 2 a 3 anos.

Tabela 8 – Número de crianças em uso de medicamento controlado por série e faixa etária em Maringá

MARINGÁ	
CICLO/SÉRIE	CRIANÇAS MEDICADAS
Infantil 1 (de zero a 1 ano)	5
Infantil 2 (de 1 a dois anos)	9
Infantil 3 (de dois a três anos)	15
Infantil 4 (de três a quatro anos)	24
Infantil 5 (de quatro a cinco anos)	26

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Maringá (CMEIs)

3.2. DADOS DO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO

O município de Campo Mourão tem em torno de 92.000 habitantes, e sua economia é essencialmente agrícola (IBGE, 2014). A rede municipal de educação infantil da cidade compreende 18 CMEIs. A coleta de dados no município de Campo Mourão ocorreu no final do ano de 2013, no ato da matrícula para o ano de 2014. No período, houve 3226 crianças matriculadas. Tivemos 2.519 questionários válidos na Educação Infantil, que correspondem a 78,08% da amostra. Houve exclusão do CMEI São José (com 113 matriculados), por problemas na coleta on-line de dados.

A Tabela a seguir apresenta os dados referentes às crianças que fizeram uso de medicação controlada em 2014.

Tabela 9- Quantidade de crianças que usam medicação controlada na Educação Infantil em Campo Mourão

EDUCAÇÃO INFANTIL				
CIDADE	SEXO	TOMARAM	NÃO TOMARAM	TOTAL
Total		27	2.492	2.519
Campo Mourão	Não Especificado	1	16	17
Campo Mourão	Feminino	6	1.237	1.243
Campo Mourão	Masculino	20	1.239	1.259

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Campo Mourão (CMEIs)

Da amostra de 2.519 questionários na Educação Infantil, cujos dados foram analisados, 27 crianças estão medicadas com remédio de uso controlado (1,07%), enquanto 2.492 não estão medicadas (98,92%). As crianças do sexo masculino são mais frequentemente medicadas (1,58%) do que as do sexo feminino (0,45%). Com relação aos medicamentos mais prescritos, podemos verificar na tabela a seguir que se destacam em ordem decrescente: a Risperidona (n=17), o Valproato de Sódio (n=6) e o Metilfenidato (n=4). Destaca-se que há crianças que

utilizam mais de um medicamento. A Risperidona é utilizada por 62,9% das crianças em uso de medicação. Destaca-se que algumas crianças tomam mais de um medicamento.

Tabela 10 – Medicamentos mais prescritos na Educação Infantil em Campo Mourão

EDUCAÇÃO INFANTIL		
MEDICAMENTO	CLASSE	CRIANÇAS
Risperidona	Antipsicótico	17
Valproato de Sódio	Anticonvulsivante/ Estabilizador de humor	6
Metilfenidato	Estimulante	4
Fenobarbital	Anticonvulsivante	1
Oxcarbazepina	Anticonvulsivante	1
Cloridrato de Clomipramina	Antidepressivo	1
Cloridrato de Clorpromazina	Antipsicótico	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Campo Mourão (CMEIs)

O diagnóstico mais realizado na faixa etária que compreende a Educação Infantil é o Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) com 15 crianças (55,5% da população medicada), conforme a tabela a seguir. Destaca-se que algumas crianças possuem mais de um diagnóstico.

Tabela 11 – Diagnósticos mais realizados na Educação Infantil em Campo Mourão

EDUCAÇÃO INFANTIL	
DIAGNÓSTICO	CRIANÇAS
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	15
Não Especificado	4
Convulsão	3
Transtorno Global do Desenvolvimento (Autismo; Asperger; Rett)	2
Depressão	1
Dificuldade para Dormir	1
Transtorno Afetivo Bipolar	1
Ansiedade	1
Distúrbio do Sono	1
Epilepsia	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Campo Mourão (CMEIs)

Assim, temos como remédio mais prescrito e diagnóstico mais realizado, a Risperidona e o TDAH, respectivamente. É importante entrecruzar nossos dados de

demografia, e os dados da patologia do TDAH e da farmacologia da Risperidona para contextualizar a relação da droga e do diagnóstico em questão.

Dessa forma, observarmos na amostra, as medicações em uso por crianças com diagnóstico de TDAH, vemos com maior frequência a Risperidona (n=17). Partindo do ponto de vista da medicação, a tabela 4, a seguir, apresenta para quais outros diagnósticos a Risperidona é também prescrita na Educação Infantil. Nota-se assim que, além do TDAH, a Risperidona (n.13) é prescrita para outros diagnósticos, tais como: ansiedade, depressão, distúrbio do sono, Transtorno Bipolar, etc.

Tabela 12 – Diagnósticos para que é prescrita a Risperidona a crianças da Educação Infantil em Campo Mourão

DIAGNOSTICO	CRIANÇAS
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	13
Transtorno Global do Desenvolvimento (Autismo; Asperger; Rett)	2
Ansiedade	1
Distúrbio do Sono	1
Depressão	1
Irrelevante	1
Transtorno Afetivo Bipolar	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Campo Mourão (CMEIs)

Além de medicações, elencamos na tabela 5 acompanhamentos realizados por profissionais diversos com as crianças da educação infantil, como adjuvantes ao tratamento farmacológico. Destaca-se que algumas crianças realizam mais de um tipo de acompanhamento.

Tabela 13- Diagnósticos realizados e acompanhamento na Educação Infantil em Campo Mourão

EDUCAÇÃO INFANTIL		
DIGNÓSTICO	ACOMPANHAMENTO	CRIANÇAS
Ansiedade	Psicológico	1
Convulsão	Não Realiza Acompanhamento	3
Déficit de Atenção	Neuropediatra	1
Depressão	Psicológico	1
Dificuldade para Dormir	Fonoaudiológico	1
Distúrbio do Sono	Não Realiza Acompanhamento	1
Epilepsia	Não Realiza Acompanhamento	1
Irrelevante	Não Realiza Acompanhamento	4
Transtorno Afetivo Bipolar	Não Realiza Acompanhamento	1
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Acompanhamento Pedagógico	1
	Psicológico	2
	Não Realiza Acompanhamento	10
Transtorno Global do Desenvolvimento (Autismo; Asperger; Rett)	Fonoaudiológico	1
	Psicológico, fonoaudiológico	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Campo Mourão (CMEIs)

A tabela 13 demonstra que a maior parte dos tratamentos é somente medicamentoso. Um dado que merece ser problematizado é qual a especialidade médica mais prescreve medicamentos de uso controlado para crianças na Educação Infantil. Conforme nossa pesquisa, a tabela 6 traz os dados sobre os profissionais prescritores de cada droga. Ressalta-se que algumas crianças tomam mais de um tipo de medicamento.

Tabela 14 – Medicamento e especialidade médica que diagnostica na Educação Infantil em Campo Mourão

EDUCAÇÃO INFANTIL		
MEDICAMENTO	PRESCRITOR	CRIANÇAS
Cloridrato de Clomipramina	Psiquiatra	1
Cloridrato de Clorpromazina	Neuropediatra	1
Valproato de Sódio	Neurologista	1
	Neuropediatra	5
Fenobarbital	Neuropediatra	1
Risperidona	Neurologista	4
	Neuropediatra	12
	Psiquiatra	1
Metilfenidato	Neurologista	1
	Neuropediatra	3
Oxcarbazepina	Neuropediatra	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Campo Mourão (CMEIs)

É possível observar nos dados expostos na tabela 14 que o neuropediatra é o maior responsável por diagnósticos e prescrições, somando 63% das prescrições. Quanto à proporção de crianças medicadas por faixa etária, percebe-se um crescimento dessa proporção com a idade das crianças, sendo a faixa dos 4 aos 5 anos de idade a que mais tem crianças em uso de medicação controlada (n=18). Além disso, é importante frisar a prevalência do uso de medicamentos controlados em cada faixa de idade, buscando uma relação entre as duas grandezas. Novamente, a prevalência do uso de medicamentos controlados cresce com a idade das crianças.

Tabela 15 – Faixa de idade e número de crianças medicadas em Campo Mourão

CAMPO MOURÃO	
CICLO/SÉRIE	CRIANÇAS MEDICADAS
Infantil 3 (de dois a três anos)	2
Infantil 4 (de três a quatro anos)	7
Infantil 5 (de quatro a cinco anos)	18

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Campo Mourão (CMEIs)

3.3MUNICÍPIO DE MANDAGUARI

O município de Mandaguari tem aproximadamente 36.669 habitantes (IBGE, 2014) e contava 10 CMEIs em 2013. A coleta de dados para o Projeto de Pesquisa “Retrato da Medicalização no Estado do Paraná” ocorreu em final de 2013, para a matrícula na rede em 2014. Nesse ano, o total de alunos matriculados na Educação Infantil foi de 1.311.

Tivemos 1.010 questionários válidos na Educação Infantil, coletados em nove Centros de Educação Infantil, uma amostragem de 77,04% da população de crianças matriculadas nessa etapa. A Tabela a seguir apresenta os dados referentes às crianças que fizeram uso de medicação controlada em 2014.

Tabela 16 - Quantidade de crianças que usam medicação controlada na Educação Infantil em Mandaguari

CIDADE	SEXO	TOMARAM	NÃO TOMARAM
Total		10	1000
Mandaguari	Não Especificado	0	27
Mandaguari	Feminino	2	477
Mandaguari	Masculino	8	496

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Mandaguari (CMEIs)

Da amostra de 1.010 questionários na Educação Infantil, cujos dados foram analisados, 10 crianças estão medicadas com remédio de uso controlado (0,9%), enquanto 1.000 não estão medicadas (99%). O uso de medicamentos é mais prevalente no sexo masculino (1,61%) do que no feminino (0,41%). Com relação aos medicamentos mais prescritos, pode-se verificar na tabela a seguir que se destacam em ordem decrescente: a Risperidona (n=4) e a Periciazina (n=2).

Tabela 17 – Medicamentos mais prescritos na Educação Infantil em Mandaguari

MEDICAMENTO	CLASSE	CRIANÇAS
Risperidona	Antipsicótico	4
Periciazina	Antipsicótico	2
Não Especificado	-	4

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Mandaguari (CMEIs)

Com relação ao diagnóstico mais realizado na faixa etária compreendida pela Educação Infantil, pode-se observar o Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) com três crianças, conforme a tabela a seguir:

Tabela 18 – Diagnósticos mais realizados na Educação Infantil em Mandaguari

EDUCAÇÃO INFANTIL	
DIAGNÓSTICO	CRIANÇAS
Não Especificado	4
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	3
Transtorno Opositor Desafiador	2
Atividade Irritativa	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Mandaguari (CMEIs)

Assim, o remédio mais prescrito e o diagnóstico mais realizado são a Risperidona e o TDAH, respectivamente. Diante desses dados, é importante se estabelecer a correlação entre o medicamento Risperidona e para quais diagnósticos este é prescrito (Tabela 4).

Observamos ainda na amostra, que o transtorno para o qual a Risperidona é mais prescrita é o TDAH (n=3). A tabela a seguir apresenta para quais outros diagnósticos a Risperidona também foi prescrita dentro da amostra.

Tabela 19 – Diagnósticos em que é prescrita a Risperidona em crianças da Educação Infantil em Mandaguari

DIAGNÓSTICO	CRIANÇAS
Transtorno Opositor Desafiador	1
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	3

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Mandaguari (CMEIs)

Os dados da Tabela 19 demonstram que, embora o TDAH seja o diagnóstico para o qual mais se prescreve Risperidona (n=3), outro diagnóstico também é utilizado para a mesma prescrição, como o Transtorno Opositor Desafiador (TOD).

Outro aspecto importante a ser destacado é se além da prescrição da medicação, algum outro tipo de trabalho terapêutico ou educacional é realizado com as crianças, com o objetivo de proporcionar-lhes desenvolvimento. A tabela a seguir mostra a relação entre diagnóstico e acompanhamentos e é possível identificar que apenas oito crianças das que tomam medicação de uso controlado, possuem outro tipo de acompanhamento, além do atendimento médico.

Tabela 20 – Diagnósticos realizados e acompanhamento na Educação Infantil em Mandaguari

DIAGNÓSTICO	ACOMPANHAMENTO	CRIANÇAS
Atividade Irritativa	Fonoaudiológico	1
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Psicológico	1
	Não Realiza Acompanhamento	2
Transtorno Opositor Desafiador	Psicológico	2
Não Especificado	Não Realiza Acompanhamento	4

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Mandaguari (CMEIs)

Um dado que merece ser problematizado é qual especialidade médica mais vem prescrevendo medicamentos de uso controlado em crianças na Educação Infantil. É possível observar na tabela a seguir que a especialidade médica que mais realiza os diagnósticos e prescreve os medicamentos na amostra é a neurologia.

Tabela 21 – Medicamento e especialidade médica que diagnostica na Educação Infantil em Mandaguari

Medicamento	RECEITA	CRIANÇAS
Periciazina	Neurologista	2
Risperidona	Neurologista	2
	Neuropediatra	2

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Mandaguari (CMEIs)

Com relação às séries e ao aumento ou decréscimo de crianças medicadas, podemos verificar na tabela abaixo que um número maior de crianças medicadas com remédios controlados é no Infantil 5 da Educação Infantil (n=4), que corresponde a faixa etária de 4 a 5 anos.

Tabela 22 – Número de crianças em uso de medicação por série e faixa etária em Mandaguari

MANDAGUARI	
CICLO	CRIANÇAS MEDICADAS
Infantil 3 (de dois a três anos)	2
Infantil 4 (de três a quatro anos)	3
Infantil 5 (de quatro a cinco anos)	5

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Mandaguari (CMEIs)

3.4. MUNICÍPIO DE PAIÇANDU

Paiçandu é um município de 39.400 habitantes, situada na região norte central paranaense (IBGE, 2014). Economicamente é considerada uma “cidade-dormitório”, embora

os setores de comércio e serviços representem mais de 50% do PIB municipal. A cidade contava, em 2012, com seis Centros Municipais de Educação Infantil.

A coleta de dados para o Projeto de Pesquisa “Retrato da Medicalização da Infância no Estado do Paraná” ocorreu em final de 2012, para a matrícula na rede em 2013. Nesse ano, o total de alunos matriculados na Educação Infantil foi de 781 em seis Centros de Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em sete escolas municipais, foi de 3.138.

Tivemos 359 questionários válidos na Educação Infantil, coletados em seis Centros de Educação Infantil, que correspondem a 45,96% da população de crianças matriculadas em CMEIs. A Tabela a seguir apresenta os dados referentes às crianças que fizeram uso de medicação controlada em 2013.

Tabela 23 – Quantidade de crianças que usam medicação controlada na Educação Infantil em Paçandu

CIDADE	SEXO	TOMARAM	NÃO TOMARAM	TOTAL
TOTAL		7	352	359
Paçandu	Masculino	6	168	
Paçandu	Feminino	1	184	

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Paçandu (CMEIs)

Da amostra de 359 questionários na Educação Infantil, cujos dados foram analisados, sete crianças estão medicadas com medicação de uso controlado (1,94 %), enquanto 352 não estão medicadas (98,06%). O uso de medicamento é mais prevalente no sexo masculino (3,57%) do que no sexo feminino (0,54%). Com relação aos medicamentos mais prescritos, é possível verificar na tabela a seguir aqueles que foram mais prescritos. Destaca-se, contudo, que há crianças que utilizam mais de um medicamento.

Tabela 24 – Medicamentos mais prescritos na Educação Infantil em Paçandu

MEDICAMENTO	CLASSE	CRIANÇAS
Risperidona	Antipsicótico	3
Periciazina	Antipsicótico	2
Fluoxetina	Antidepressivo	1
Carbamazepina	Anticonvulsivante	1
Metilfenidato	Estimulante	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Paçandu (CMEIs)

Com relação ao diagnóstico mais realizado na faixa etária que compreende a Educação Infantil, pode-se observar o Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) com três crianças, conforme a tabela 25 a seguir:

Tabela 25 – Diagnósticos mais realizados na Educação Infantil em Paiçandu

DIAGNÓSTICO	CRIANÇAS
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	3
Não Especificado	2
Convulsão	1
Depressão	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Paiçandu (CMEIs)

Assim, o remédio mais prescrito e o diagnóstico mais realizado são a Risperidona e o TDAH, respectivamente. Diante desses dados, é importante se estabelecer a correlação entre o medicamento Risperidona e para quais diagnósticos este é prescrito.

A tabela a seguir apresenta para quais outros diagnósticos a Risperidona é também prescrita para crianças na Educação Infantil.

Tabela 26 – Diagnósticos em que é prescrita a Risperidona em crianças da Educação Infantil em Paiçandu

DIAGNÓSTICO	CRIANÇAS
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	2
Não Especificado	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Paiçandu (CMEIs)

Uma vez que o TDAH, nessa amostra, foi a principal indicação do uso da Risperidona, é possível verificar se a relação inversa também é verdadeira. Expostos na tabela 27, os dados coletados revelam que de fato a Risperidona foi a medicação mais prescrita para o TDAH.

Tabela 27 - Medicamentos prescritos para TDAH em Paiçandu

MEDICAMENTO	CRIANÇAS
Risperidona	2
Metilfenidato	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Paiçandu (CMEIs)

A outra droga prescrita para o diagnóstico de TDAH foi o Metilfenidato. Na tabela 28, trazemos o dado de que na amostra em questão, a única indicação de prescrição dessa droga foi o TDAH.

Tabela 28 - Diagnósticos em que é prescrito o Metilfenidato em crianças da Educação Infantil em Paçandu

DIAGNÓSTICO	CRIANÇAS
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Paçandu (CMEIs)

Outro aspecto importante a ser destacado é se além da prescrição da medicação, algum outro tipo de trabalho terapêutico ou educacional é realizado com as crianças, com o objetivo de proporcionar-lhes desenvolvimento. A tabela a seguir mostra a relação entre diagnóstico e acompanhamentos e é possível identificar que apenas uma criança das que tomam medicação de uso controlado, possuem outro tipo de acompanhamento, além do atendimento médico.

Tabela 29 – Diagnósticos realizados e acompanhamento na Educação Infantil em Paçandu

DIAGNÓSTICO	ACOMPANHAMENTO	CRIANÇAS
	TOTAL	7
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Não realiza acompanhamento	6
Não Especificado	Psicológico, fonoaudiológico	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Paçandu (CMEIs)

Um dado que também merece ser problematizado é qual especialidade médica mais vem prescrevendo medicamentos de uso controlado para crianças na Educação Infantil. É possível observar na tabela 30 a seguir que a especialidade médica que mais realiza os diagnósticos e prescreve os medicamentos é a neurologia e neuropediatria. Destaca-se que a crianças que tomam mais de um tipo de medicamento.

Tabela 30 – Medicamento e especialidade médica que diagnostica na Educação Infantil em Paiçandu

Medicamento	RECEITA	CRIANÇAS
Periciazina	Neurologista	2
	Neurologista	1
Risperidona	Neuropediatra	1
	Pediatra	1
Metilfenidato	Neuropediatra	1
Fluoxetina	Neurologista	1
Carbamazepina	Neuropediatra	1

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Paiçandu (CMEIs)

Mais uma vez, é necessário também elencar o número de crianças em uso de medicação controlada em cada série. Os dados de tal pareamento de grandezas estão expostos na tabela 31, a seguir:

Tabela 31– Número de crianças medicadas por séries em Paiçandu

CICLO	EDUCAÇÃO INFANTIL
Infantil 3 (de dois a três anos)	2
Infantil 4 (de três a quatro anos)	2
Infantil 5 (de quatro a cinco anos)	3

Fonte: Centros Municipais de Educação Infantil de Paiçandu (CMEIs)

Tal como notado em outros municípios, a quantidade de crianças medicadas é maior com o aumento da idade.

Diante dos resultados expostos, considera-se importante informar que estes foram apresentados (juntamente aos outros dados obtidos com a pesquisa que não se ateve à Educação Infantil de forma individual para as Secretarias de Educação de cada município.

Assim, em Maringá e Mandaguari a devolutiva foi feita aos diretores, coordenadores pedagógicos e equipes de saúde em forma de Fórum de discussão. Houve uma mesa redonda composta por profissional da saúde (médico ou farmacêutico), coordenador do projeto de pesquisa geral e um pesquisador da Educação.

Em Campo Mourão, a devolutiva foi realizada em reunião com a Secretaria de Saúde e equipe de especialistas da prefeitura. Já em Paiçandu, a devolutiva não foi realizada até o presente momento (embora haja previsão).

3.5. O QUE SE REVELA E O QUE SE ESCONDE POR TRÁS DOS DADOS DAS CRIANÇAS MEDICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Diante dos dados levantados e anteriormente descritos, toma-se como objetivo neste momento, a análise qualitativa dos elementos apresentados. Todo e qualquer inquérito populacional tem a função de levantar hipóteses, diante das relações existentes entre grandezas pesquisadas. Assim, através do inquérito realizado no projeto “Retrato da Medicalização no Ensino Infantil no Paraná”, foi possível notar dados que se repetiam nos quatro municípios, os quais são tomados como objeto de análise a seguir.

Alguns aspectos foram elencados para discussão com base no referencial teórico já anunciado. Antes, porém, destaca-se o objetivo de realizar uma análise preliminar baseada na visão da Psicologia e de toda a teoria do desenvolvimento da criança já apresentada neste trabalho. Tal discussão não pretende esgotar outras possibilidades de interpretação, visto que as questões que seguem tangem ainda outras áreas de conhecimento (como a Farmacologia e a Medicina), aqui reconhecidas:

- a) Em todos os municípios, o número de crianças em uso de medicação cresce com a idade;
- b) Em todos os municípios, os meninos são mais medicados que as meninas;
- c) Em todos os municípios, a medicação mais prescrita é a Risperidona;
- d) Em todos os municípios, a Risperidona é a droga mais usada para o tratamento do TDAH;
- e) Em todos os municípios, o diagnóstico mais realizado é o de TDAH;
- f) Em todos os municípios o diagnóstico foi feito, na maioria das vezes, pelo médico (neurologista ou pediatra); e
- g) Em todos os municípios, a maioria das crianças medicadas não fazia tratamento auxiliar.

No primeiro ponto elencado, ‘Em todos os municípios, o número de crianças em uso de medicação cresce com a idade’ há uma questão de fundamental importância aqui exposta. Supõe-se que o número de diagnósticos aumente com a idade porque as crianças tendem a apresentar (ou não apresentar) determinado comportamento esperado com o passar do tempo.

Tomando como exemplo a função da atenção, esperar-se-ia que as crianças desenvolvessem essa atenção com o passar da idade. Assim, uma criança de dois ou três anos que tem dificuldade em focar-se em uma atividade ainda não é vista como um problema. Todavia, a partir de quatro ou cinco anos esse (não) comportamento tende a ser visto como um desvio do padrão, por isso o diagnóstico de déficit. O que não é discutido apenas com o diagnóstico é a razão pela qual essa criança não foi capaz de desenvolver sua capacidade de focar-se na atividade.

Neste ponto, a retomada dos estudos de Luria (1961) é esclarecedora. O autor respalda o fato de que a orientação da atividade a partir da fala é uma função psíquica em desenvolvimento na idade de Educação Infantil. A criança de dois ou três anos de fato ainda não seria capaz de dirigir seu comportamento apenas a partir do discurso. Porém, com a vinculação do pensamento à linguagem e o desenvolvimento da função reguladora do pensamento, esse processo poderia ser desenvolvido.

Tudo isso não ocorre espontaneamente, mas somente na atividade prática mediada pelos signos e instrumentos, disponibilizado pelo meio social. Como já citado na seção anterior, cabe ao adulto (com a mediação da linguagem) auxiliar a criança a fixar sua atenção nas diferentes facetas dos fenômenos. Primeiramente, a criança desenvolverá a capacidade de subordinar sua atenção à fala do adulto, para depois submeter-se ao seu próprio pensamento (autoregulação) (Elkonin, 1960). Isso significa que não podemos esperar que a criança subitamente apresente um comportamento social (seja este a atenção deliberada ou o autodomínio da conduta) se a mesma não for ensinada.

No segundo ponto, destacamos que ‘Em todos os municípios, os meninos são mais medicados que as meninas’. Aqui é possível novamente partir da questão daqueles comportamentos socialmente esperados para iniciara discussão. Cabe ainda pensar no que esse conceito significa quando consideramos o que é socialmente esperado para cada gênero. Saffioti (2004) discute a respeito das diferenças de comportamento entre homens e mulheres situando o processo de formação dessas diferenças a partir de fatores culturais e sociais. Para a autora, a ideologia de gênero,

[...] procede através da naturalização das diferenças que foram socialmente construídas, podendo, por conseguinte, ser transformadas. No contexto do pensamento ideológico, a apresentação das diferenças como naturais constitui uma necessidade. Sem esse requisito, o uso da diferença, para fins discriminatórios, não alcança eficácia política (Saffioti, 2004, p. 277).

Isso implica pensarmos de que forma a construção dos gêneros se daria nas dinâmicas sociais. De acordo com Carloto (2001),

a existência de gêneros é a manifestação de uma desigual distribuição de responsabilidade na produção social da existência. A sociedade estabelece uma distribuição de responsabilidades que são alheias às vontades das pessoas [...]. Do lugar que é atribuído socialmente a cada um, dependerá a forma como se terá acesso à própria sobrevivência como sexo, classe e raça, sendo que essa relação com a realidade comporta uma visão particular da mesma (p. 202).

Se pensarmos então, no modelo de produção social em que nossas crianças são formadas, fica evidente, ainda que isso seja compreendido de forma naturalizada, a distinção de papéis e padrões de comportamento para cada gênero. Um exemplo pode ser dado considerando os jogos, desenhos e brinquedos oferecidos a cada gênero. Assim, mesmo em uma análise superficial, nota-se facilmente uma tendência à oferta de brincadeiras mais agitadas e de ação para meninos do que para meninas.

A partir de uma pesquisa de campo realizada em 2003, Pereira e Mourão (2005) destacam observações feitas junto a meninos e meninas nas suas interações cotidianas nos ambientes recreativos. As conclusões das autoras apontam para o fato de que a própria estrutura da escola e organização do espaço cotidiano contribuía para a formação de grupos por sexo e para o reforço das condutas adequadas e esperadas para o menino e para a menina. De acordo com a pesquisa,

[...] com referência à prática corporal, em geral, os meninos dispõem de todo pátio ou quadra, onde correm, lutam, jogam, competem, em suma, preparam-se para a vida adulta. Enquanto que para as meninas, basta um pequeno espaço, de preferência à sombra, onde se sintam estimuladas a conversar ou, no máximo a pular corda e jogar queimada (Pereira & Mourão, 2005, p. 209).

Como já apontado na seção anterior, a atividade lúdica é um momento crucial no desenvolvimento da criança, a partir do qual ela apreende as formas sociais de ação e comportamentos (Elkonin, 2009). Esse aspecto é válido para toda forma de brincadeira, desde a atividade com objetos em que a criança aprende a operar com os instrumentos socialmente elaborados (uma colher, por exemplo), às brincadeiras de papéis e jogos coletivos. Nestes últimos a criança pode interiorizar as próprias regras de ação social (Elkonin, 2009).

O próximo ponto elencado para análise foi ‘Em todos os municípios, a medicação mais prescrita é a Risperidona’. A prescrição frequente do antipsicótico Risperidona a crianças de uma faixa etária para a qual a segurança dessa droga não foi estabelecida é de princípio muito preocupante²³. De acordo com a bula do medicamento, suas principais indicações são o tratamento de sintomas psicóticos positivos²⁴ na esquizofrenia e transtorno bipolar, assim como comportamento agressivo, impulsivo, e de automutilação. Um aspecto a se questionar, dada a

²³ De acordo com informação disponível na bula do medicamento Risperidona (Eurofarma) Disponível para consulta em: <<http://www.medicinanet.com.br/bula/8315/risperidona.htm>>, “falta experiência do uso em crianças menores de 15 anos de idade”.

²⁴ Os sintomas psicóticos podem ser divididos em positivos e negativos. Os positivos incluem delírios, alucinações, fala desorganizada e comportamento bizarro. Esses sintomas representam distorções ou exageros das funções cognitivas ou emocionais normais. Já os sintomas negativos, representam a perda ou diminuição de funções que estariam presentes no indivíduo normal.

associação verificada no levantamento do uso da Risperidona como medicamento para tratamento do TDAH (e não para os casos de psicose indicados na bula) é se essa prescrição se basearia no tratamento dos sintomas impulsivos e agressivos observados em sala de aula.

Abre-se assim a discussão do quarto ponto elencado: ‘Em todos os municípios, a Risperidona é a droga mais usada para o tratamento do TDAH’. Quando se toma por base os boletins publicados pela ANVISA (Brasil, 2012; Brasil, 2014) e as indicações da Associação Brasileira do Déficit de Atenção, tem-se a recomendação de que a primeira linha de escolha de medicamento para o tratamento do TDAH seriam as anfetaminas e estimulantes (tais como o Metilfenidato). Tal sugestão não foi encontrada nos dados avaliados na pesquisa, para a faixa etária investigada.

Tal como já mencionado anteriormente, a Risperidona é classificada como um antipsicótico atípico. Todavia, algumas ponderações presentes nos manuais de psiquiatria²⁵ sobre a classificação e indicação clínica de medicamentos podem auxiliar no entendimento da questão.

De acordo com o National Institute of Mental Health (NIMH), os medicamentos são classificados de acordo com seu uso clássico, a exemplo dos antidepressivos (indicados para tratamento da depressão). No entanto, algumas medicações podem servir para tratar patologias diversas daquelas para as quais foram classificadas, ou até mesmo para o tratamento de sintomas. Tomamos como exemplo o ácido acetilsalicílico (AAS), que além de servir como anti-inflamatório é frequentemente usado como profilático para eventos trombóticos como o infarto do miocárdio.

Uma vez que a indicação da Risperidona é para tratamento de sintomas psicóticos, uma hipótese a ser considerada é que a mesma estaria sendo receitada para o tratamento de alguns sintomas específicos dos casos diagnosticados como TDAH e que também são comuns nas psicoses (no caso, os sintomas impulsivos e agressivos). Tal como colocam Harrison, Cluxton-Keller e Gross (2012), apesar de haver aprovação pelo FDA²⁶ do uso de antipsicóticos atípicos na faixa pediátrica para condições específicas (como transtorno bipolar e esquizofrenia), a maior parte das vezes o uso é *off-label*.

Esclarece-se neste ponto que o termo *off-label* é utilizado para designar a aplicação de uma droga em um contexto diferente daquele para o qual a mesma foi aprovada por órgãos

²⁵National Institute of Mental Health. Mental Health Medications. Recuperado de <http://www.nimh.nih.gov/health/topics/mental-health-medications/index.shtml>.

²⁶Food and Drug Administration – Órgão regulamentador de medicamentos e produtos alimentícios nos Estados Unidos.

reguladores. Tais contextos podem ser distintos em termos de grupo etário, dose, via de administração, ou até mesmo patologia. De acordo com Stafford (2008), o profissional prescritor pode se embasar em similaridades clínicas, patofisiológicas ou farmacodinâmicas para prescrição *off-label* de uma droga. A própria Anvisa (2005) destaca em boletim que aquilo que é uso *off-label* hoje pode vir a ser medicamento de uso aprovado amanhã.

Mesmo que a prescrição ainda não seja apoiada pelos órgãos regulamentadores, os usos *off-label* de medicações vão desde terapêuticas de último recurso, até como tratamentos de primeira linha (aqueles tidos como a primeira escolha pelo médico). Seguindo este raciocínio, a indicação da Risperidona em idades abaixo de 6 anos, ou para pacientes sem diagnóstico de esquizofrenia ou transtorno bipolar, pode ter sido feita pela presunção de efeitos em quadros semelhantes aos das patologias supracitadas.

Há de se questionar e problematizar sobre os efeitos a longo prazo do uso desses medicamentos por crianças cada vez mais novas. Pesquisas atuais apontam que a droga tem efeitos colaterais comprovados. Assim, o uso contínuo da Risperidona por jovens pode gerar hiperprolactinemia, isso é, o aumento da produção do hormônio prolactina, que interfere na ação dos hormônios do desenvolvimento, podendo causar atrasos de crescimento e maturação sexual (Bishop & Pavuluri, 2008).

O uso do Metilfenidato, medicamento também citado na pesquisa, tem efeitos cardiovasculares e psiquiátricos reconhecidos, que embora apareçam de forma pouco frequentes na população geral, têm maior importância em grupos de risco para doenças dessa ordem. Por essa razão, a European Medicines Agency (EMA)²⁷ traz recomendações explícitas para a investigação de doenças cardiovasculares e psiquiátricas no candidato ao uso de Metilfenidato. Além disso, para a agência, o usuário deve realizar exames médicos periódicos (semestrais) para detectar possíveis alterações cardiocirculatórias, psíquicas ou até mesmo do crescimento e desenvolvimento – alterações essas que poderiam indicar a suspensão da droga. (European Medicines Agency, 2009)

Diante dos dados apresentados, é evidente que a prescrição *off-label* para as crianças dos medicamentos controlados tais como o Metilfenidato e a Risperidona, não é ilegal. Todavia, requer uma análise detalhada da relação risco-benefício aos pacientes, considerando a falta de estudos e pesquisas que demonstrem as consequências do consumo dessas medicações em crianças por longo tempo.

²⁷European Medicines Agency - Agência reguladora do uso medicamentos na União Europeia. Sua sede fica em Londres.

Existe uma ciência denominada Bioética, a qual define seu objeto de estudo como as dimensões morais e sociais das técnicas resultantes dos avanços científicos nas ciências biológicas (tais como a Medicina). Barboza (2000) destaca, nesse ramo da ciência, o Informe de Belmont²⁸, o qual estabelece três princípios fundamentais da Bioética: autonomia (respeito às pessoas por seus valores e crenças); beneficência (promoção do bem) e justiça (imparcialidade no tratamento, não podendo uma pessoa ser tratada diferente de outra). A esses três princípios, agregou-se em 1979, por Beauchamp e Childrens, o princípio da não-maleficência (não se deve causar mal ao outro) (Barboza, 2000).

Considerando então os quatro princípios anteriormente descritos, compreende-se que a prescrição *off-label* de uma medicação controlada deveria respeitar a escolha do paciente (ou responsáveis, no caso de menores); promover benefícios; não causar danos e considerar uma equidade no tratamento. A falta de pesquisas que disponham sobre a eficácia, os riscos e benefícios do uso desses medicamentos para a faixa etária apresentada dificulta a análise dessa questão.

Como não é possível assegurar o princípio da autonomia para o paciente pediátrico, deve-se ponderar a quem se presta benefício ao se fazer a indicação *off-label* dos medicamentos, muito embora, quaisquer malefícios (como os já descritos), invariavelmente incidem sobre a criança. Em outras palavras, a criança está sujeita a sofrer com efeitos colaterais causados por uma prescrição, independente do benefício. Por outro lado, se questiona se os pais das crianças (ou seus responsáveis) são apresentadas às diversas possibilidades de tratamento existentes, incluindo nelas procedimentos medicamentosos e não-medicamentosos. Dentre os medicamentosos, são explicitados os usos aqui descritos como regulamentados e não-regulamentados (*off-label*). Parece-nos que sem esse conhecimento, o princípio da autonomia não poderia ser atendido.

Longe de discutir as questões farmacológicas aqui envolvidas, aponta-se o fato de que o tratamento do sintoma (impulsividade ou agressividade) não levaria ao desenvolvimento de mecanismos capazes de desenvolver uma Função Psíquica Superior. Vigotski (1996) é claro quando estabelece a relação aprendizagem-desenvolvimento, para o autor, o desenvolvimento não é algo puramente orgânico e/ou maturacional que poderia ser alcançado de modo espontâneo, e cabe aqui dizer no nosso contexto, também químico. Assim, não se pode esperar que um medicamento seja capaz de desenvolver as funções psíquicas superiores na criança.

²⁸ Documento divulgado em 1974 pelo Congresso dos Estados Unidos após a criação da Comissão Nacional para a proteção do ser humano nas pesquisas Bioéticas.

O quinto ponto elencado foi ‘Em todos os municípios, o diagnóstico mais realizado é o de TDAH’. Esse dado vai ao encontro de outra pesquisa realizada recentemente na região (Bonadio, 2013) e confirma as estatísticas já divulgadas pela ANVISA em anos anteriores (Brasil, 2012; Brasil, 2014).

Mais do que discutir os critérios diagnósticos do transtorno, esse aspecto serve de alerta para toda a discussão que vem sendo traçada ao longo deste trabalho e que culmina na necessidade de repensarmos o próprio conceito de diagnóstico. Valee (2010) introduz essa discussão explicitando as diferentes formas como um médico pode compreender a relação diagnóstico/ambiente e, a partir desta, o tratamento a ser orientado. Em seu exemplo explica: se a conhecida doença Asma for entendida como um transtorno individualista, com base genética, seu tratamento vai enfatizar a supressão dos sintomas com base em medicamentos. Todavia, se a mesma for entendida como derivada de condições ambientais (por exposição ao bolor ou dieta mal adaptada), a orientação médica seria adaptar a dieta e evitar a exposição ao bolor. Cabe destacar que cada concepção tem implicações econômicas significativas para aqueles que fabricam cada tipo de tratamento (sobretudo para os laboratórios farmacêuticos, fabricantes dos medicamentos) (Valee, 2010).

Tomando essa ideia para nossa discussão sobre o TDAH, já anunciamos a partir de diversas pesquisas (Leite & Rebello, 2014; Bonadio, 2013) que o modelo de compreensão dominante do transtorno é aquele calcado na aceção de um distúrbio cerebral orgânico, dado por vias genéticas. Destacamos também que esse modelo teria como principal referência o manual de diagnóstico da Associação de Psiquiatria Americana (APA), denominado DSM. Resta-nos examinar se haveria outra concepção possível para o transtorno e quais seriam as consequências da adoção de um modelo diagnóstico diferenciado.

Nesse questionamento, Valee (2013) apresenta uma pesquisa significativa. O autor compara as classificações relativas ao TDAH feitas pela APA (com base nos DSM-II, DSM-III e DSM-IV) e a Classificação Francesa de Crianças e Adolescentes (CFTMEA²⁹). Em síntese, o autor aponta que a CFTMEA seria um sistema de classificação muito distinto do DSM e que atribui à doença mental causas muito diferentes do modelo norte-americano. Nesse manual, os médicos seriam encorajados a ver o sintoma como a manifestação de uma causa psicológica e/ou social subjacente ao processo. Por exemplo, enquanto os usuários do DSM provavelmente interpretem a depressão como sendo causada por um desequilíbrio químico do cérebro, os

²⁹ O CFTEMEA foi desenvolvido em 1983 por psiquiatras infantis franceses em contraposição direta ao sistema DSM. Segundo Valee (2013), a psiquiatria francesa percebia os critérios de diagnóstico do DSM como excessivamente reducionistas e inapropriados ao contexto francês.

usuários do CFTMEA seriam mais propensos a ver a depressão como tendo causas sociais e/ou psicológicas, as quais devem ajudar o paciente a identificar e compreender.

No caso do TDAH, especificamente, Valee (2013), destaca a partir de seus estudos comparativos, que a psiquiatria norte-americana conceitua o TDAH como um distúrbio biológico, enquanto psiquiatras infantis franceses conceituam-no como um distúrbio psicossocial. Isso teria implicações importantes para o tratamento, de modo que a abordagem norte-americana encoraja tratamentos biológicos (tais como psicoestimulantes), ao passo que a abordagem francesa indica tratamentos psicossociais (como a psicoterapia, educação parental e formação de professores). Valee (2013) reflete sobre o quanto essa diferença de concepção tem impacto direto no uso de medicamentos psicoestimulantes. Segundo dados de seu estudo na França, haveria uma forte sugestão de que essa definição psicossocial da doença teria levado o laboratório Novartis (um dos principais fabricantes de Metilfenidato no mundo) a remover completamente a fabricação de sua marca de Metilfenidato do mercado francês entre os anos de 1985 e 1995.

Outro aspecto relevante a se considerar em relação ao diagnóstico de TDAH nos Estados Unidos, e o conseqüente uso do Metilfenidato para o tratamento das crianças, pode ser discutido com base no livro *Hyperactive: the controversial history of ADHD* de Matthew Smith (2012). Nessa obra, o autor avalia, dentre outros aspectos, o fato de que a droga passou a ser utilizada em crianças norte-americanas justamente no período da Guerra Fria (1945-1991), momento de grande competitividade intelectual entre as nações dos Estados Unidos (EUA) e União Soviética (URRS).

A valorização da capacidade cerebral era tida como medida de riqueza da nação. Assim, o aumento demográfico ocorrido com o *baby boom*³⁰ somado a escassez de educadores para formar essas crianças, gerou a impressão de uma defasagem no sistema educacional norte-americano. De acordo com Smith (2012), nesse período,

[...] a combinação da competitividade da Guerra Fria e da crescente automatização do trabalho criou uma demanda por trabalhadores que poderiam lidar com níveis elevados de sofisticação tecnológica, o que significou a expectativa de que todas as crianças atingissem padrões superiores de educação. (p.57)

Havia uma forte pressão para que o sistema educacional norte-americano provesse a formação intelectual dessa nova geração dentro destes novos padrões. A incapacidade de lidar com a demanda fez que algumas escolas aceitassem prontamente rótulos de transtornos

³⁰Fenômeno de aumento repentino das taxas de natalidade no período pós-guerra, entre os anos de 1946 e 1964.

cognitivos, tal como a hiperatividade, para justificar o insucesso de alguns alunos. Foi nesse contexto que o metilfenidato e outros estimulantes foram testados pela primeira vez em crianças com dificuldades de comportamento, buscando o aumento da atenção e concentração (Smith, 2012).

Diante dos fatos descritos, consideramos a possibilidade de estudos mais aprofundados que possam compreender os fatores históricos e sociais que possibilitaram o desenvolvimento das diferentes acepções da doença e diagnóstico na França e nos Estados Unidos. Há de se questionar se outras pesquisas a partir de outras fontes e até em outros países nos revelam dados semelhantes. Todavia, os exemplos são ilustrativos e convenientes à discussão, uma vez que ressaltam outras possibilidades de compreensão e atuação junto ao transtorno. Mais do que isso, nos indicam a necessidade de buscarmos alternativas ao medicamento a partir de ações educativas promotoras do desenvolvimento da atenção.

Se o número de diagnósticos de TDAH aumenta, talvez haja o fenômeno aparente do não-desenvolvimento da atenção voluntária das crianças. O que estaria por trás desse aspecto e o que poderia ser feito para que essas crianças se encontrassem em condições diferentes?

Um caminho pode ser apontado a partir das discussões a respeito das práticas pedagógicas. Assim, a função do adulto demanda uma intervenção pedagógica específica que leve à constituição de um campo no contexto escolar, no qual se efetive plenamente a transmissão e apropriação dos processos humanos.

No penúltimo ponto destacado, apontamos o fato de que o diagnóstico é feito, na maioria das vezes pelo profissional médico (pediatra ou neurologista). Aqui cabem duas reflexões. A primeira, e já mencionada no tópico anterior, diz respeito à forma como o diagnóstico de desenvolvimento das crianças tem sido feito, de modo a se considerar quase que exclusivamente os aspectos orgânicos desse desenvolvimento. Nesse sentido, chegamos ao segundo ponto, em que o diagnóstico voltado a esses aspectos se torna ferramenta dos profissionais que se pautam em uma compreensão biológica do transtorno e por isso os encaminhamentos para tratamento são (quase sempre) medicamentosos.

A esse respeito, Vigotski já discutia em seus estudos pedológicos³¹ sobre a necessidade de se buscar uma compreensão diferenciada sobre as peculiaridades da criança, sobretudo *“saber quais dessas peculiaridades constitutivas desempenham um papel determinante para*

³¹O termo pedologia é definido pelo próprio autor enquanto ‘a ciência do desenvolvimento da criança’, e esta estaria interessada em compreender os modos como as bases hereditárias do desenvolvimento e as experiências efetivas da vida criança se integrariam em seu desenvolvimento. Assim, por exemplo, no estudo do papel do meio no desenvolvimento da criança, “o pedólogo estuda não o meio e as regras que o constituem, mas seu papel e significado, sua participação e sua influência no desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2010, p. 682).

definir a atitude da criança frente a uma dada situação” (Vigotski, 2010, p. 687, grifos do autor). Diferentemente das concepções pedológicas de seus contemporâneos, que frisavam uma natureza ‘interdisciplinar’ da pedologia no estudo da criança, Vigotski (1997) ressaltava o estudo do desenvolvimento pedológico como ponto nodal:

Este constitui o momento central e nodal, em nome do qual se desenvolveram todos os momentos precedentes e a partir do qual podem construir-se todos os posteriores. Todos os problemas da clínica pedológica convergem, como em um foco, no problema do diagnóstico pedológico. Trata-se de um conceito fundamental, de um conceito reitor; por isso, é necessário chegar a compreendê-lo. (p. 330)

Vigotski (1997) exemplifica esse tipo de análise sintomática com o caso em que uma criança de difícil educabilidade é levada a um investigador pedológico. Este percebe as graves condições econômicas, habitacionais e morais da família, e a partir da constatação desses aspectos, conclui sua investigação. Para Vigotski, essa análise não faria mais do que comprovar o pensamento determinista burguês de atribuir responsabilidade ao próprio indivíduo por suas condições (Vigotski, 1997). Segundo o autor, a análise científica deveria ir para outra direção:

A tarefa do pedólogo não se limita de modo algum a essa comprovação pequeno-burguesa do vínculo existente entre as condições de vida penosas e a difícil educabilidade da criança. O enfoque científico se distingue precisamente do empírico comum pelo fato de que se propõe revelar as profundas dependências interiores e os mecanismos de origem de uma ou outra influência ambiental. Enquanto não se tenha feito isso, enquanto não fique demonstrado como, com que meio, através de que elos intermediários, com a ajuda de que mecanismos psicológicos, atuando sobre que aspectos do processo de desenvolvimento, essas condições ambientais conduziram a ditos fenômenos de difícil educabilidade, a tarefa da análise científica não terá sido cumprida totalmente (Vigotski, 1997, p. 324).

Fica evidente nessa proposição o objetivo de se buscar uma visão aprofundada do fenômeno dado, de modo a estabelecer os vínculos entre o ambiente social presente e as condições de desenvolvimento que culminaram em um modo de expressão da subjetividade das crianças em questão. A ênfase, portanto, é no processo de desenvolvimento, na história do modo como este foi estabelecido.

Chegamos então ao último ponto elencado para a análise ‘Em todos os municípios, a maioria das crianças medicadas não fazia outro tratamento auxiliar’, o qual parte justamente do aspecto da aprendizagem. Se o medicamento não é capaz de promover desenvolvimento de Função Psíquica Superior, o que teria este papel?

Tal como coloca Davidov (1988), o ensino é o aspecto universal do desenvolvimento. Portanto, se há a constatação de um número de crianças diagnosticadas com déficits nos processos psíquicos e cognitivos, seria fundamental supor que a busca da solução desse

problema partisse, sobretudo, de um processo de ensino. Diante desse fato, apresenta-se a seção a seguir, cujo objetivo central é discutir sobre a organização do ensino e das práticas educativas que promovam as máximas possibilidades de desenvolvimento a cada criança, enfocando as funções psíquicas cujo ‘não-desenvolvimento’ são considerados sintomas do TDAH (atenção voluntária e controle da impulsividade).

4 A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VOLTADAS AO AUTOCONTROLE E FORMAÇÃO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No tópico anterior, apresentou-se os resultados de uma pesquisa de campo na qual foram sistematizados dados referentes a medicalização e diagnóstico de crianças em idade de Educação Infantil consideradas com problemas de aprendizagem. Após a análise dos resultados, ficou evidente a importância de uma discussão a respeito de práticas educativas e pedagógicas que viessem de encontro às propostas medicalizantes identificadas.

Entendeu-se que a via farmacológica evidenciada como principal alternativa de tratamento estava voltada, sobretudo, aos sintomas externos manifestos nas dificuldades de aprendizagem identificadas nas crianças. Ao invés das práticas buscarem a compreensão da gênese do processo de desenvolvimento da atenção e do controle do comportamento, os resultados indicaram a prevalência de condutas medicamentosas para o tratamento dos sintomas externos decorrentes de seu não-desenvolvimento. É nesse sentido que a visão de Solovieva, Quintanar e Bonilla (2004) se faz consonante a nossa discussão:

Evidentemente, a existência de opiniões diversas acerca das causas do TDA tem conduzido ao aparecimento de diferentes propostas para o tratamento das crianças, dentre as quais se destacam a farmacoterapia, as dietas especiais, as meio-ambientais (redução de estímulos distratores) e as técnicas psicológicas comportamentais e pedagógicas.

Do nosso ponto de vista, a variedade para o tratamento de crianças com TDA compartilham de um aspecto fundamental: *se dirigem aos sintomas externos e não a superação dos mecanismos que se encontram na base e que determinam a estrutura dessa síndrome.* (p. 173, tradução nossa, grifo nosso)

Como então se pode pensar em propostas educativas que promovam o desenvolvimento das FPS? Assim sendo, a seção que segue visa correlacionar os estudos apresentados na primeira seção do trabalho (a respeito da periodização do desenvolvimento da criança) com propostas de organização do ensino voltadas ao desenvolvimento do autocontrole e formação da atenção voluntária. Destaca-se que o objetivo central é traçar caminhos, ainda que iniciais, que se coloquem como alternativos à via da medicalização.

4.1 A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA

No decorrer da discussão traçada na primeira parte do trabalho, ficou evidente a importância do papel do entorno social da criança para que a mesma se aproprie dos instrumentos culturais necessários à sua formação. Vigotski destaca que a maior particularidade do desenvolvimento infantil seria o fato de ele ocorrer em condições de interação com o **meio social**, onde, a forma ideal (que deve aparecer ao final do desenvolvimento), encontra-se presente no adulto, permitindo o desenvolvimento da forma primária (biológica) já existente na criança (Vigotski, 2010).

Assim, retoma-se essa discussão, evidenciando que para Vigotski (2010), em cada período do desenvolvimento é necessário verificar como o **meio social** está organizado de modo a possibilitar o desenvolvimento de determinados aspectos na formação da criança. A fala das pessoas, a quantidade de palavras que a criança percebe, o caráter da linguagem do entorno, os instrumentos materiais disponibilizados (brinquedos, utensílios, roupas...), a forma como as pessoas utilizam e apresentam esses instrumentos, dentre outras coisas, seriam alguns dos fatores fundamentais para possibilitar o desenvolvimento do psiquismo, ou, na ausência deles, dificultá-lo.

Vale destacar que esse meio social vai se alterando a cada mudança de idade na relação com o desenvolvimento das capacidades adquiridas pela criança. Portanto, mesmo que na aparência o meio se mantenha quase inalterado (ou seja, em alguns casos não seria possível identificar uma grande mudança na disponibilização e organização desses recursos), o simples fato de que a criança se modifica no desenvolvimento, faz que o papel do significado desses elementos mude, ou seja, a relação da criança com o meio é alterada. Por exemplo, podemos pensar no fato de que a presença da fala dos pais seja um fator constante durante o desenvolvimento da criança. Todavia, esse fator possui um significado diferente quando a criança ainda não compreende a fala, quando ela passa a compreender a fala, e quando ela domina os conceitos da linguagem.

Mais do que tomar o estudo desse meio social enquanto referência para uma concepção de desenvolvimento, Vigotski (2010) considera fundamental a busca pela compreensão do papel do meio na formação da criança. Haveria então uma unidade entre personalidade e meio denominada **vivência**³², cuja definição se baseia em uma relação da criança como ser humano

³²Tal unidade é compreendida pelo autor como unidade indivisível, que agrega o meio onde se situa aquilo que se vivencia e todas as particularidades da personalidade apresentadas na vivência. Na vivência se lida, portanto, com

com cada momento da realidade, e essa relação é o que determina o modo como se influi sobre o desenvolvimento um ou outro aspecto do meio (Vygotsky, 1996).

Para exemplificar tal fato, Vigotski (2010) recorre ao exemplo da fala, aqui já mencionada, enfocando a questão sobre como se constitui o significado da palavra ao longo do desenvolvimento. Em determinadas etapas do desenvolvimento (período do sincretismo e da formação conceitual por complexos), o significado da palavra da criança não coincide com o do adulto. Entende-se que as crianças constroem essas generalizações (significados) de modo diferente, pois já encontram a língua pronta ao nascerem, devendo assimilar os significados apresentados. As crianças generalizam de forma concreta, visual, factual, compreendendo também a realidade à sua maneira. Nas etapas posteriores do desenvolvimento infantil, ela irá generalizar de modo diferente. Assim, no momento em que a criança começa a compreender melhor a linguagem e desenvolve o pensamento por si, o significado das palavras determina uma nova relação entre o meio e os processos individuais de desenvolvimento (Vigotski, 2010).

Outro ponto destacado por Vigotski é a unidade indivisível entre o cognitivo e afetivo que se estabelece por intermédio do conceito de vivência. Retomando o exemplo anterior da linguagem, entende-se o papel fundamental que a afetividade terá na assimilação e na generalização dos diferentes significados das palavras. O significado de ‘cachorro’, por exemplo, terá uma determinada acepção para uma criança que possui afeição por um animal de estimação (podemos pensar em um significado que contemple relações com afeto e lealdade). Já outra criança que vivenciou uma experiência agressiva com um cachorro, poderia tomar esse significado de modo negativo (um animal feroz, perigoso).

A partir do conceito de vivência, compreende-se o lugar do afeto e da emoção no processo de aprendizagem. Ao entender os dois fatores (aprendizagem e emoção) como interligados nesse conceito, recupera-se o papel dos mediadores sociais como elementos transformadores dos afetos – ou seja, uma vez que o processo de formação conceitual é também mediado pelos afetos, caberia à escola também ‘trabalhar o afetivo’ (Mello, 2010).

Essa concepção histórico-cultural de desenvolvimento apresentada se opõe radicalmente aos modelos que se orientam pelas demandas espontaneístas do sujeito, sobretudo deixando-se à espera de uma maturidade biológica que possibilite à criança aprender (Marsiglia, 2010). De forma oposta, o que se apresenta no modelo vigotskiano é o retrato da criança ativa na constituição das relações em seu meio social, rica de possibilidades por ser capaz de

a união indivisível das particularidades da personalidade e da situação representada na vivência. Tais particularidades constitutivas desempenham papéis diferentes em determinadas situações, podendo estar mais presentes em uma e totalmente ausentes em outras.

estabelecer vínculos com o mundo que a rodeia, com a realidade humano-social. Assim, para que tais relações se estabeleçam, o meio deve contemplar uma experiência diversificada com a cultura e a história, o que afeta diretamente a concepção de criança para a Educação Infantil e as práticas educativas nesse nível de ensino (Mello, 2010).

Quando Vigotski (2010) destaca essa relação (criança-meio social), implicitamente discutem-se elementos sobre a criança e o papel daquele que, sendo conhecedor do patrimônio cultural, pode auxiliá-la na apropriação desses conhecimentos. Tal como já mencionado, o desenvolvimento humano se processa a partir das apropriações que os homens fazem das objetivações existentes em um dado momento histórico. Tal processo de apropriação não se realiza sem a mediação de outros indivíduos, tratando-se, portanto, de um processo necessariamente educativo (Rossler, 2006). De acordo com Marsiglia (2010),

[...] se as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da apropriação da cultura, há necessidade daquele que tem domínio do patrimônio humano-genérico para transmitir às novas gerações aquilo que o desenvolvimento humano lhes garantiu ao longo de sua história, produzindo desenvolvimento psicológico fundamental ao sujeito e sua constituição psicofísica. (p.107)

Diante dessas concepções, é cada vez mais evidente a importância de se conceituar e explicitar essas relações de apropriação da cultura, organizadas em um processo evidentemente formativo. Tal organização das atividades que medeiam o desenvolvimento infantil é denominada por Davidov (1988), e por outros autores da teoria (Elkonin, 1987; Talízina, 1988), como **organização para o ensino** e será tratada no tópico a seguir.

4.2 RELAÇÕES ENTRE ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

É evidente na abordagem defendida por Vigotski (1996) que o **ensino** é compreendido enquanto fonte de desenvolvimento e não como um processo independente deste. A partir desse conceito, Davidov (1988) teria apontado que:

O ensino da criança corretamente organizado [...] conduz através de si ao desenvolvimento mental infantil, desperta à vida uma série de processos de desenvolvimento que fora do ensino seriam, em geral, impossíveis. O ensino é, por conseguinte, o *aspecto internamente necessário e universal no processo de desenvolvimento*. (p. 55, grifo do autor, tradução nossa)

Entretanto, para que se possa ir às raízes dessa relação, é preciso retomar os fundamentos desta teoria, considerando a natureza social do desenvolvimento do psiquismo do homem já explicitada na primeira seção do trabalho.

Tal como aponta Talízina (1988), o modo de vida social do homem conduziu ao fato de que o progresso da humanidade se deu não através de leis biológicas, mas pelas leis sociais. Por isso, entende-se que o homem não nasce com o pensamento formado nem com conhecimentos prontos sobre o mundo, muito menos descobre novamente as leis lógicas do pensamento e da natureza que a sociedade já conhece. De forma distinta, ele assimila todo esse conhecimento como experiência das gerações precedentes (Talízina, 1988).

De tal modo, entende-se que desde o nascimento, o indivíduo está inserido na atividade social distribuída entre os membros de um coletivo. A assimilação das atividades sociais é que permitirá a esse indivíduo apropriar-se dos signos e dos instrumentos historicamente desenvolvidos pela humanidade que servirão de meios para que ele dirija seu comportamento próprio, formando processos interpsíquicos. Nas palavras da autora,

[...] a utilização dos instrumentos-signos oferece ao homem a possibilidade de dominar sua conduta, dirigir seus processos psíquicos que, de inferiores, naturais, não mediatizados e arbitrários, se convertem em superiores sociais, mediatizados e voluntários (Talízina, 1988, p.18, tradução nossa).

Para que haja esse domínio da conduta, o homem deve se apoiar nos objetos externos e, sobre a base de tal mediatização externa, ele adquire a capacidade de realizar as ações mentalmente, apoiando-se nas ideias que são agora parte integrante de sua atividade psíquica (Talízina, 1988). Luria (1961) esclarece o fenômeno em questão a partir do exemplo do domínio da linguagem pela criança: quando esta se torna capaz de subordinar suas ações às instruções verbais do adulto, ela, gradualmente, desenvolve a habilidade de obedecê-lo e, ao mesmo tempo adquire a faculdade de subordinar suas ações às conexões formadas em seu próprio discurso. Essa função de se direcionar pelo discurso aparecia muito cedo no desenvolvimento da criança e seria observável no início do segundo ano de vida. Desse modo, por exemplo, podemos obter determinados movimentos de uma criança a partir da instrução verbal como ‘me dê suas mãos’, ou ‘bata palmas’.

É importante destacar que os procedimentos dessa atividade, assimilados inicialmente de forma externa (instrução verbal do adulto) se transformam, tornando-se processos internos (autodomínio da conduta pela linguagem interna). Há um processo de interiorização, de transformação do interpsíquico para o intrapsíquico (Davidov, 1988).

Considerando então essa dependência do processo de apropriação dos instrumentos e signos com o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, entende-se o significado do processo de educação e ensino defendido por essa perspectiva:

A educação e o ensino do homem, em um sentido amplo, não é outra coisa que a ‘apropriação’, a ‘reprodução’ por ele das capacidades dadas historicamente. [...] a educação e o ensino (‘apropriação’) são formas universais do desenvolvimento psíquico do homem. [...] a ‘apropriação’ e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, portanto se correlacionam como a forma e o conteúdo do processo único de desenvolvimento psíquico humano (Davidov, 1988, p. 57, tradução nossa).

Em consonância com Davidov (1988) e Talízina (1988) afirmam que essa compreensão do ensino como fonte de desenvolvimento psíquico teria se inserido com Vigotski a partir do conceito dos dois níveis de desenvolvimento já mencionados: o nível atual (resultado de ciclos de desenvolvimento já completos) e Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) (aquilo que se encontra em processo de formação).

Segundo Davidov (1988), Vigotski teria apontado que as tarefas e ações que a criança cumpre embasada em uma orientação, formariam essa ZDP, podendo essas tarefas serem realizadas posteriormente de forma independente a partir do desenvolvimento da criança. Assim, em cada etapa, os processos de ensino e de educação não dependem das particularidades presentes e maduras, mas daquelas que estão em desenvolvimento na ZDP. Esse conceito trouxe mudanças nas concepções tradicionais de ensino, as quais organizavam sua prática ante as habilidades já desenvolvidas na criança:

Tradicionalmente, observa-se a preocupação em se adaptar a educação ao desenvolvimento, respeitando os prazos, o ritmo, as características do pensamento e da percepção infantis. O novo enfoque não deixa de buscar tal apoio, mas com a finalidade de superá-lo (Pasqualini, 2010b, p.175).

Ao contrário, o ensino deve tomar como ponto de partida a zona de desenvolvimento próximo e transformá-la em desenvolvimento real, qualificando a aprendizagem como aquela que vai possibilitar a efetivação das funções psicológicas superiores como funções internalizadas, ou seja, funções intrapsíquicas que assim se constituíram a partir de funções intersíquicas (Marsiglia, 2010, p.102).

Portanto, o ensino realiza sua função através da introdução de conteúdos a serem assimilados, devendo-se estes orientarem-se à Zona de Desenvolvimento Próximo da criança objetivando alavancar suas capacidades, suas funções psíquicas a patamares superiores. (Davidov, 1988; Talízina, 1988)

Talízina (1988) alerta ainda para o fato de que não basta a transmissão oral dos conteúdos através da linguagem para que as crianças se apropriem de fato desses conhecimentos. É necessária uma **organização da atividade** da nova geração, de modo que na atividade com o mundo das coisas possam se descobrir as regularidades que devem ser assimiladas,

[...], contudo, inclusive os conhecimentos destinados à zona de desenvolvimento próximo dão o efeito de desenvolvimento (igual ao efeito da assimilação) *somente se os estudantes realizam ações cognitivas adequadas ao conteúdo destes conhecimentos*, ou seja, dirigidas aos esclarecimentos de suas propriedades essenciais. Com isso, o processo de ensino não pode ser limitado somente à comunicação entre o que ensina e o que estuda, a atividade dos alunos deve estar orientada ao mundo das coisas, sem as quais não podem transmitir-se os conhecimentos que constituem o conteúdo do ensino. (Talízina, 1988, p. 35, tradução nossa, grifo nosso)

Desse modo, cada geração nova recebe os conhecimentos sobre o mundo somente através do contato com este, porém os conhecimentos não se descobrem com isso de novo, mas são transmitidos pela geração mais velha por meios das coisas e através de uma organização especial da atividade da nova geração com essas coisas. (Talízina, 1988, p. 36, tradução nossa)

Assim sendo, cada objeto cumpriria uma função social fixando em si determinados modos de ação, mas ser humano só pode utilizar adequadamente esse objeto quando domina esses modos. Destarte, a criança só utiliza a colher quando aprende a tomá-la adequadamente e, por analogia, o homem só utiliza o conceito para classificação quando domina os métodos lógicos correspondentes (Talízina, 1988).

É importante retomar aquilo que foi posto na seção anterior quando se buscou periodizar o desenvolvimento da criança. Como apontado, a significação dada aos primeiros gritos e balbucios, o domínio dos modos de operação dos objetos e utilização da palavra como célula do pensamento foram, em momentos específicos, atividades essenciais para o desenvolvimento da criança. Para tanto, foi necessário não apenas a exposição da criança a esses elementos de forma espontânea, mas também o caráter ativo do adulto no ensino da função social de cada processo.

Fica evidente, portanto, a necessidade de uma organização prévia da atividade de ensino por parte do educador, sendo o adulto responsável pela mediação dirigida à criança no âmbito da Educação Infantil. É nesse sentido que são elencados no tópico a seguir, alguns princípios norteadores para a organização do ensino. Estes têm por base alguns trabalhos publicados por autores continuadores da teoria Histórico-Cultural (Davidov, 1988; Zankov, 1984; Zaporoshets,

1960, Talízina, 1988), além de outras discussões contemporâneas a respeito da organização do ensino (Pasqualini, 2010a; 2010b; Marsiglia, 2010; Solovieva et al., 2004).

4.3 ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE DIRECIONAMENTOS

O caminho percorrido até este momento evidenciou a importância do papel do adulto no processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores da criança, tendo por base ações culturais organizadas. Destacou-se ainda, que nessa organização é necessário que haja não apenas a exposição da criança a determinados conteúdos ou modos de ação, mas também o caráter ativo do adulto no ensino mediatizado de determinados processos culturais.

Neste ponto da análise, vale destacar que os conteúdos selecionados para as atividades educativas e os meios utilizados para ensiná-los determinam o tipo de consciência e de pensamento que será formado nas crianças. Assim, Davidov (1988) aponta dois processos enquanto etapas fundamentais no desenvolvimento da consciência e do pensamento. “As particularidades da **generalização**, em unidade com os processos de **abstração** e **formação de conceitos**, caracterizam, a nosso juízo, o tipo geral de pensamento do homem” (Davidov, 1988, p. 100, grifo nosso). Embora nosso foco de discussão seja o ensino da criança na Educação Infantil, os apontamentos de Davidov são muito válidos, visto que a formação da abstração e da generalização são aquisições importantes desse período e por isso serão aqui discutidas.

Davidov (1988) caracteriza o processo de **generalização** como o fenômeno a partir do qual a criança, por meio da comparação, separa do grupo algumas propriedades repetidas. Nesse processo, busca-se a designação com uma palavra de uma determinada característica/propriedade ressaltada, na multiplicidade do grupo. Esse processo seria a via fundamental para a formação de conceitos e seu desenvolvimento deve ser uma das finalidades no planejamento do processo de ensino. Vale retomar o processo de formação da palavra já apontado por Luria (1994; 2001), em que a palavra com significado apreendida pela criança torna-se capaz de generalizar o próprio pensamento.

A generalização ocorre de forma inseparável do processo de **abstração**, pois a separação de uma qualidade essencial inclui o desmembramento de outras (Davidov, 1988). Tal fato permite à criança converter a qualidade em um objeto independente, designando-a a partir de uma palavra. A partir desse momento, a criação de uma hierarquia de generalizações permite o reconhecimento e a classificação de objetos como pertencentes a um determinado grupo (Davidov, 1988).

Dada a importância atribuída ao processo de generalização e abstração, Davidov (1988) considera ser fundamental investigar os pressupostos dos psicólogos e dos pedagogos a respeito da formação desses processos, os quais norteiam a elaboração de métodos e conteúdos do ensino. Por isso, observa o autor, nos programas pedagógicos, os alunos seriam paulatinamente levados às generalizações através do método da observação e estudo do material concreto, ou seja, pela experiência empírica. Entretanto, o pensamento que se realiza com a ajuda das abstrações e generalizações desse caráter somente levaria a formar conceitos empíricos, pois pressupõe a possibilidade de operar com as características sensoriais dos objetos estudados (Davidov, 1988).

Nesse sentido, destaca-se que a ciência se esforçaria para passar da descrição dos fenômenos para a análise da essência destes. Assim, a essência teria um conteúdo diferente que os fenômenos e as propriedades dos objetos diretamente dadas. Por isso, a generalização conceitual empírica não assegura ao conhecimento a separação dos fenômenos da essência, limitando o pensamento à comparação de dados sensoriais concretos e à identificação de objetos (Davidov, 1988). Entende-se assim, que com o ingresso na escola não se deve almejar a formação de conceitos empíricos, mas sim de científicos e teóricos nas crianças, conhecimentos com os quais estas não se confrontaram até então.

A mesma discussão é válida quando se pensa no ambiente da Educação Infantil. Como apontado por Martins (2011), a aprendizagem dos processos científicos da contagem, leitura e escrita almejados na idade escolar requer o ensino e o domínio de determinadas técnicas que necessitam ser aprendidas na primeira infância.

Martins (2007) aponta algumas etapas pelas quais a criança passa no desenvolvimento da leitura e da escrita durante a Educação Infantil. A fase **pré-instrumental** seria a etapa inicial, na qual a criança usa a escrita de modo imitativo, constituindo um modo de brincadeira cujos resultados são rabiscos sem conexão entre a operação e o conteúdo a ser transmitido. Entretanto, ao realizar essa brincadeira junto ao adulto, torna-se possível que a criança estabeleça relações entre a atividade e a função da escrita, inaugurando-se uma relação primária entre a produção gráfica e a mensagem sonora. A fase seguinte, da **atividade gráfica diferenciada**, contempla o estabelecimento de relações entre signos e significados. A escrita não é mais entendida como brincadeira, mas como expressão de algo. Nesta etapa, a criança tenta dominar as técnicas requeridas, e diante da impossibilidade, tenta desenvolver seu próprio sistema de marcas expressivas (escrita pictográfica). O último estágio, denominado **alfabético simbólico** se dá pela apreensão das letras como símbolos dotados de significados funcionais, capazes de

registrar um conteúdo. O desafio se dá em relação ao modo como a criança deve escrever. É um processo longo e que depende do domínio das técnicas que são ensinadas pelo adulto.

Em relação à aprendizagem da contagem, Martins (2007) cita Luria, apontando que, segundo o autor, as crianças de Educação Infantil seriam capazes de executar operações simples de divisão, subtração e adição em situações concretas. Todavia, as habilidades e conceitos abstratos necessários a essas atividades só se desenvolvem na idade escolar. Mesmo que as operações aritméticas não estejam automatizadas, a criança já tem possibilidade de resolver problemas que impliquem tais operações. Por isso, a exposição da criança às atividades que contenham tais desafios é importante, uma vez que aperfeiçoa esse potencial. Assim, as atividades de ensino auxiliam na superação das operações concretas, limitadas ao objeto para noções abstratas, simbólicas, de quantidade. Tal conquista orienta a compreensão da grafia numérica, possibilitando a assimilação da ideia de número e das noções matemáticas.

Considerando que os domínios sobre os processos de leitura, escrita e contagem pressupõem um longo transcurso de desenvolvimento, é compreensível que quanto mais tardia a inserção da criança em atividades que os impliquem, maiores os desafios que lhe serão impostos, no que se inclui a possível supressão dos estágios necessários para um desenvolvimento efetivo (Martins, 2007, p. 90).

Tais constatações servem de reforço ao princípio defendido por Vigotski segundo o qual o homem é um ser social e que, se precariamente inserido nessa relação com a sociedade, terá dificuldade em desenvolver as formas máximas de elaboração do raciocínio, desenvolvidas pela humanidade.

Outro autor elencado para esta análise a partir de sua proposta de metodologia de ensino³³ é Zankov (1984). A partir de uma investigação experimental realizada, o autor buscou direcionar um método cujo objetivo é despertar o pensamento independente do escolar ligado a emoções vivas. Tal processo se daria com um papel ativo do tipo de metodologia que deve se relacionar com a esfera da emoção e volição. De acordo com o autor, a emoção se caracteriza enquanto uma atitude do homem ante o mundo, em relação aquilo que ele experimenta e realiza, seria um estado do sujeito e sua atitude ante o objeto. A riqueza das emoções surge e desenvolve-se no contato direto com as artes plásticas, a natureza e a música. Em matérias como gramática e matemática também seria possível que se desenvolvam emoções positivas,

³³ De acordo com o autor, “o termo ‘metodologia do ensino’ significa o conjunto de regras e indicações que se referem à prática do ensino de uma ou outra matéria escolar e também à ciência pedagógica que investiga o ensino de uma matéria dada em sua relação com as leis gerais que regulam o ensino” (Zankov, 1984, p. 61).

principalmente quando o professor auxilia o aluno a buscar novas interpretações e compreensões a respeito dos fenômenos estudados (Zankov, 1984).

Uma diferença apontada pelo autor quanto a sua metodologia experimental se dá na questão do desenvolvimento da fala nos escolares, a qual deveria ser explorada pelo professor. Assim, há uma distinção entre vocabulário passivo e ativo da criança, ou seja, as palavras que a criança entende e quais ela utiliza efetivamente. Como há uma constante passagem do vocabulário passivo para o ativo, é importante que o professor trabalhe no sentido de ampliar o vocabulário ativo.

De tal modo, o trabalho do professor no desenvolvimento da fala seria qualitativamente diferente do empregado no ensino da gramática. Um dos aspectos evidenciados pelo autor consiste na seleção adequada do material, das situações que contribuem para elevar o vocabulário da criança. O autor dá um exemplo dessa situação com a experiência de um passeio no bosque direcionado pelo professor. Nesse passeio, o professor poderia pedir que seus alunos identificassem e relatassem oralmente determinadas ocorrências, sentimentos e observações (Ex: Qual a planta mais diferente vista? Qual é a árvore mais alta? Quais os exemplos de seres vivos observamos?). O professor pode aproveitar a situação para ampliar e explicar os relatos orais dos escolares, questionando por novos conceitos e auxiliando em novas relações (Ex: Se a criança relata ter visto uma planta diferente, podemos pensar se é uma árvore frutífera), o professor questiona e explica sobre o nome da árvore, quais as diferenças da planta com as demais e explica a importância das frutas para a sobrevivência da espécie.

Outra situação exemplificada pelo autor é a escolha de ilustrações para serem descritas verbalmente pelas crianças. “O relato a base da ilustração cria condições mais vantajosas e orienta o processo natural de desenvolvimento da fala dos escolares” (Zankov, 1984, p. 68). Nesse caso, não se deve esperar que a criança responda de acordo com um modelo preestabelecido pelo professor. Deve-se considerar que ela possua um processo de percepção diferente do adulto (no caso das crianças de Educação Infantil, como já visto, uma percepção que está passando pelo processo de generalização). Dessa forma, o professor deve auxiliar quando as crianças não indicarem alguns detalhes específicos das imagens, bem como ajudá-las a relacionar esses detalhes de forma abstrata e generalizada (Exemplo: em uma imagem com uma cordilheira, uma criança relata perceber um ‘monte de terra’. O professor pode auxiliá-la a notar que existem vários ‘montes de terra’, que cada um é chamado de montanha e que o conjunto dessas montanhas forma uma cordilheira).

O autor ainda aponta que na utilização do vocabulário deve-se evitar a explicação de palavras desconhecidas pela criança com o uso de sinônimos, pois isso faz com que se perca a

riqueza do idioma, perdendo-se a oportunidade de ampliar o vocabulário da criança ao definir o novo significado da palavra. Assim, podemos pensar, por exemplo, que se uma criança pergunta o significado da palavra ‘linda’, o professor não deveria dizer um sinônimo como ‘bonita’ ou ‘bela’, mas explicar o novo significado, contrapondo a intensidade de cada palavra e ressaltando suas diferenças (Ex: ‘linda’ caracteriza algo mais que ‘bonita’ ou ‘bela’) (Zankov, 1984).

Outra metodologia de trabalho proposta por Zankov (1984) são as classes de trabalhos manuais. Estas seriam organizadas de acordo com o ensino experimental, visando otimizar o desenvolvimento das crianças. Desse modo, a liberdade criadora dos alunos é considerada um princípio norteador e as ações mediadas pelo professor despertariam e formariam nas crianças a atenção voltada às experiências de seus colegas. Há assim, a apreciação crítica da atividade do outro, gerando sentimento de coletividade. Para o autor, esse tipo de atividade permite o surgimento do autocontrole e do planejamento das operações a serem desenvolvidas para a execução da atividade. Tais processos se desenvolveriam não apenas a partir do fato da criança vencer os desafios e dificuldades impostas pela tarefa, mas se entrelaçam com a compreensão das causas desse êxito ou fracasso e da reflexão sobre as etapas do objetivo, a qual deve ser conduzida pelo professor (Zankov, 1984).

Zankov (1984) indica que a cada nova etapa de escolarização, novas questões e tarefas devam ser postas à criança, demandando a obtenção de novas habilidades e domínio de hábitos motores.

Ao realizar as atividades práticas, os escolares salientam a necessidade de aplicar os conhecimentos concernentes a determinadas disciplinas de estudo. Ao mesmo tempo, no processo dos trabalhos manuais, os escolares obtêm conhecimentos ‘proveitosos’, quer dizer, que se fundamentam posteriormente. Assim, já nas primeiras aulas de trabalhos manuais do I grau, os alunos conhecem praticamente as particularidades das figuras geométricas simples: o retângulo, o triângulo, o círculo. As crianças aprendem a traçá-las, a achar o centro, a dividi-las em partes integrantes, a contrastar e comparar mediante a superposição, obter de umas figuras outras (por exemplo, do retângulo, o quadrado, do quadrado o triângulo, etc.). A base das lições práticas, os alunos efetuam as correspondentes medições e os cálculos, traçam simples desenhos-padrões (Zankov, 1984, p. 83).

Embora a proposta de Zankov (1984) seja direcionada a crianças escolares, alguns princípios norteadores podem ser pensados para a organização do ensino na Educação Infantil. O modo de condução do ensino pelo professor a partir da seleção de atividades que exijam novas habilidades à criança, a utilização de um novo vocabulário, o planejamento da ação ou

domínio de novos hábitos motores podem ser pensados como organizadores da atividade infantil.

Assim, ressalta-se a importância do cuidado da fala e da exploração do vocabulário das crianças para que estas possam se apropriar corretamente de novos conceitos. Em relação à atividade em oficinas, nota-se o caráter mediado da atividade que é orientada pelo educador, auxiliando na apropriação de novas técnicas e no domínio da conduta em direção a um objetivo. De tal modo, é a necessidade surgida na atividade proposta pelo professor que demanda a utilização dessas novas habilidades.

Tendo esse aspecto em vista, entende-se que em sua discussão a respeito do desenvolvimento da motricidade na criança, Zaporozhets (1960a) apresenta uma argumentação consonante com a de Zankov (1984). Assim sendo, o primeiro aponta:

Na criança a formação dos movimentos depende do caráter da tarefa que se sugere. No entanto, sua atitude até ela, o que ela aceita ou não depende, por sua vez, dos motivos da atividade infantil. Para que a tarefa seja aceita e provoque na criança a disposição para resolvê-la, devem surgir motivos que a impulsionem a atuar (Zaporozhets, 1960a, p. 76).

Além do caráter da tarefa que deve demandar a necessidade de uma determinada habilidade motora, Zaporozhets (1987b) indica ainda a importância da esfera dos motivos que conduzem a criança a ter disposição para realizar a atividade. De acordo com o autor, em geral, o desenvolvimento da esfera motora da criança ocorre dentro da atividade do jogo. Assim, são os motivos do jogo que criam estímulos para a criança executar determinado movimento, criando condições específicas para seu desenvolvimento.

No desenvolvimento do jogo há um papel fundamental do adulto na organização da atividade vinculada à atuação com os objetos que serão apropriados pela criança. Assim, no início do desenvolvimento da atividade com objetos, a criança não apenas observa, mas aprende a alcançar e atuar com cada coisa. Essa atuação é ensinada pelos adultos que utilizam esses objetos para satisfazer suas necessidades, fixando as funções que os representam. Na etapa inicial deste aprendizado, o adulto pode demonstrar, por exemplo, como utiliza uma colher para comer e, em seguida, dá de comer a uma boneca, e a criança faz o mesmo. Posteriormente, no jogo, as ações se generalizam e passam a ser executadas também com outros objetos semelhantes (a criança dá de comer à boneca, ao cavalinho e ao cachorro) e em outras situações (a criança não apenas dá de comer a boneca, mas insere essa ação no enredo de brincar de mamãe e filhinha - e a boneca representa a filha, com a qual a criança executa ações de dar de comer, beber, dar banho, passear...) (Elkonin, 1960). Elkonin (1960) destaca ainda que o

desenvolvimento do assunto do jogo tem relação direta com a ampliação do círculo de conhecimentos da criança. Por isso, a passagem de um nível de jogo a outro se dá embasada no direcionamento do adulto, que, sem alterar a atividade, independente da criança, a ajuda a descobrir novas facetas da realidade social que se refletem no jogo.

O conteúdo dos jogos de argumento tem uma significação educativa importante. Por isso, há que se observar com cuidado a forma como as crianças brincam. Há que dar-lhes a possibilidade de conhecer aquelas facetas da realidade cuja reprodução nos jogos pode exercer influência educativa positiva e distraí-los da representação daquilo que pode desenvolver qualidades negativas (Elkonin, 1960, p. 513).

Essa discussão é importante quando se considera a necessidade de que o professor seja capaz de dirigir o ensino. Quando se pensa no contexto da Educação Infantil, considera-se fundamental que o educador seja capaz de auxiliar a criança a estabelecer o vínculo entre a atividade e seu objetivo. Com isso, o que se busca não é apenas a disposição (motivação) da criança para essa atividade, mas a possibilidade de um vínculo direcionado de todas as funções psíquicas (sejam estas a atenção, percepção, memória, pensamento) com o objeto da atividade.

Nessa perspectiva, Talízina (1988) faz alguns apontamentos referentes às etapas que o professor deve seguir no direcionamento do ensino. A autora denomina sua proposta como princípio da “caixa branca” (*caja blanca*), o qual permitiria uma direção cíclica do ensino, proporcionando as informações sobre o processo de obtenção do produto final. Em oposição a esse princípio, o ensino com a “caixa preta” permitiria ao professor apenas ter contato com o produto final do processo e a via que conduz ao processo fica desconhecida (Talízina, 1988, pp. 46-47). Para a realização do princípio da caixa branca, seriam necessárias as seguintes exigências:

- a) Indicação do objetivo: o ensino deve sempre ser orientado a um objetivo determinado. Este depende de fatores sócio-históricos, das possibilidades do aluno e do caráter da tarefa. Deve-se assim, determinar os tipos concretos de atividades cognitivas que se pretende formar e suas características (Talízina, 1988). Por exemplo, se o objetivo é formar a atividade de leitura, considera-se que o mesmo é adequado para determinada idade, a partir da qual a criança já teve a possibilidade de desenvolver (ou esteja em processo de desenvolvimento) dentre outras habilidades, a atenção e percepção voluntária;
- b) Estabelecimento do ponto de partida do processo: o estado de preparação dos alunos abarca não apenas os aspectos intelectuais e cognitivos, mas toda a personalidade. Assim, deve-se estabelecer a correspondência do desenvolvimento psíquico do

estudante com os objetivos elencados e a exigência dos conhecimentos concretos e das ações cognitivas necessárias para a formação de uma dada atividade. Ao verificar a existência de conhecimentos e hábitos prévios, deve-se investigar se estão presentes, ou não, sendo necessária sua formação (Talízina, 1988). Considerando ainda o exemplo da atividade de leitura, é preciso que os alunos conheçam antes os símbolos gráficos (letras) e sua representação fonética (sons);

- c) Determinação do programa de influências que prevê os principais estados transitórios: deve-se determinar quais são os estados que se pretende alcançar em sequência no decorrer da atividade. O êxito depende do conhecimento dos estados intermediários e de sua sucessão (Talízina, 1988). Assim sendo, no ensino da atividade de leitura, o aluno deverá primeiro aprender a reconhecer as letras e associá-las a determinados sons, para depois aprender a associação desses sons a sílabas e, por fim, realizar a leitura de palavras curtas e frases para depois passar a leitura de parágrafos e textos maiores;
- d) Assegurar a recepção da informação, o *feedback* (“*enlace del retorno*”) (Talízina, 1988, p. 50). No decorrer da atividade, é importante que o professor busque um *feedback* da compreensão dos alunos. Assim, devem-se fazer perguntas ou propor problemas que visem informar o professor do nível de apropriação do objetivo pela turma; e
- e) Garantir o tratamento da informação (correção) obtida pelo canal do *feedback*. As informações obtidas mediante o *feedback* permitem introduzir as correções necessárias. Essa correção não necessita se dar apenas com a existência de erros, mas ainda é possível com a ausência de sinais de sua aparição (Talízina, 1988). Desse modo, a partir de uma pergunta realizada na etapa anterior, cuja resposta foi errônea (CASA se escreve com “K”, por exemplo), o professor pode corrigir o aluno (CASA não se escreve com K porque...). No caso da ausência desse erro esperado, o professor pode discutir com a classe a possibilidade do erro (Por que CASA não se escreve com K? Ou Por que GENTE não se escreve com J?).

Feita a exposição da proposta de Talízina (1988), considera-se importante ressaltar nesta o caráter ativo do professor durante todo o processo de ensino. Ele direciona o ensino no decorrer do processo, a partir de um objetivo previamente determinado. Esse aspecto ficou evidente também nas outras propostas elencadas, de modo a reafirmar a tese aqui defendida quanto à necessidade de um planejamento consciente e orientado da atividade de ensino.

Outro relato de pesquisa interessante é o realizado por Solovieva et al., (2004) em uma proposta de intervenção junto a crianças em idade de Educação Infantil e diagnosticadas por outros profissionais com Transtorno de Déficit de Atenção. Após avaliação neuropsicológica

do desenvolvimento psíquico das mesmas³⁴, os autores elaboram um programa de intervenção a partir da mediatização externa do psicólogo (por intermédio da linguagem) com a ajuda de ações concretas e dos objetos na atividade do jogo. O programa teria por fundamento, dentre outros aspectos, as ideias da Zona de Desenvolvimento Próximo de Vigotski, a teoria da atividade de Leontiev e os estudos de Elkonin, Galperin, Talizina e Akutina (a maioria dos autores aqui já apresentados).

De acordo com o relato (Solovieva et al., 2004), os psicólogos utilizaram tarefas de classificação de objetos (classificação quanto à cor, à forma, ao tamanho), análise e identificação das características dos objetos e de seus semelhantes; classificação e comentários sobre as características dos objetos em diferentes contextos (no jardim, casa, rua). Essas tarefas foram realizadas primeiramente no plano material e depois no plano perceptivo. Embora os autores não citem um exemplo específico no artigo em questão, podemos simular de forma simplificada essa descrição com o exemplo a seguir: primeiramente se expõe às crianças diferentes imagens ou miniaturas de diversos tipos de meios de transporte (carro, caminhão, bicicleta...). Em seguida, discutem-se as características de cada objeto (quanto à cor, à forma, ao tamanho). O adulto auxilia a criança a identificar as semelhanças e diferenças, buscando, sobretudo, perceber aquelas características que distinguem os objetos e o atribuem diferentes funções (Ex: o caminhão parece com o carro por possuir rodas e transitar na rua, porém, o caminhão possui um compartimento de carga grande destinado ao transporte de objetos. Esse compartimento será diferente de acordo com a carga a ser transportada).

A utilização de jogos também foi citada pelos autores como outra metodologia utilizada no programa, sendo estes sempre relacionados aos resultados obtidos em outros momentos. Assim, se a criança aprendia a classificar um objeto de acordo com a cor em uma atividade, em um jogo posterior com uma bola, ao tomar posse da mesma, a criança deveria identificar a cor da bola e denominar algum objeto desta mesma cor (Solovieva et al., 2004).

Os resultados apontados na pesquisa de Solovieva et al., (2004) indicaram uma melhora considerável nos níveis de programação, controle e organização sequencial motora das crianças após a execução do programa de intervenção. Apesar de alguns aspectos dessa melhora serem mensurados pelos autores como modestos (como o caso das funções espaciais), a avaliação final foi positiva quanto à possibilidade de considerar a intervenção neuropsicológica como uma opção de análise e tratamento dessas crianças.

³⁴ A avaliação foi realizada com base na prova “Evaluación neuropsicológica breve” (Quintanar & Solovieva, 2003).

Após a exposição e análise de algumas metodologias de organização da atividade de ensino, considera-se importante indicar o caráter inicial das discussões aqui apresentadas. Distante de considerar como encerradas outras possibilidades de análise e execução dessa organização e planejamento do ensino, aponta-se a identificação de alguns princípios organizativos dessas atividades, os quais contemplam, sobretudo, o caráter ativo do aluno e do educador no processo.

Com o objetivo de trazer essa discussão sobre a organização da atividade de forma mais concreta, elabora-se o tópico a seguir contemplando algumas propostas de atividades educativas que visem a condução da criança de Educação infantil à apropriação dos elementos culturais que possibilitam o desenvolvimento de suas FPS. Destaca-se que tais propostas foram elaboradas com base nos períodos de desenvolvimento, compreendidos na primeira seção e sistematizado no Quadro 1. Todavia, como já reiterado neste trabalho, não se consideram os limites etários como marcos rígidos, visto que o desenvolvimento da criança se alia fundamentalmente nas novas relações sociais que são estabelecidas junto ao adulto, possibilitando (ou não) seu desenvolvimento psíquico.

4.4 SISTEMATIZAÇÃO DE PROPOSTAS DE ATIVIDADES QUE PROMOAM O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dos estudos atuais empreendidos e que tomam como objeto o cenário da educação brasileira, considerou-se proveitoso tomar como referência para este tópico às sistematizações desenvolvidas por Pasqualini (2010a) em sua tese de doutorado, proposta esta que nos permite analisar o direcionamento das atividades pedagógicas baseando-se nos fundamentos teóricos e epistemológicos da abordagem que nos dirige: a Psicologia Histórico-Cultural.

Pasqualini (2010a) propõe que a análise das atividades pedagógicas seja feita considerando três tipos de relações: **criança-conteúdo**; **criança-recurso** e **criança-condições**. A autora destaca que embora o ‘modelo padrão’ de prática pedagógica, sistematizado pelos professores de sua pesquisa percorra o caminho: avaliação inicial - planejamento - ação pedagógica sequenciada - avaliação dos resultados - replanejamento, seja possível demonstrar que estas ferramentas metodológicas seriam instrumentos para confrontar as relações acima postas.

Assim, destaca-se abaixo uma breve sistematização do que seriam tais relações:

Relação criança-conteúdo

A organização adequada do ensino implicaria, antes de tudo, a garantia de que a intervenção pedagógica estivesse de acordo com as particularidades de cada período do desenvolvimento (Pasqualini, 2010b). Nesse sentido, a avaliação do diagnóstico atual da criança seria um aspecto fundamental da relação **criança-conteúdo**, de modo que para sua determinação seriam importantes principalmente dois aspectos: nível de desenvolvimento intelectual atingido e o aspecto relacionado à faixa etária ou período do desenvolvimento (o que se tem e o que se quer alcançar). Nas palavras da autora:

Assim, em síntese, conhecer o estado atual da (s) criança (s) implica conhecer o período do desenvolvimento em que se encontra (m) a (s) criança (s), o que indica o que é esperado em termos de seu **funcionamento psíquico e comportamental**. Esse conhecimento orienta a seleção de CONTEÚDOS de ensino e definição de objetivos pedagógicos de acordo com a faixa etária ou, mais precisamente, com o período do desenvolvimento da CRIANÇA (Pasqualini, 2010a, p. 120, grifo do autor).

Considerando o que foi exposto neste trabalho a respeito da periodização do desenvolvimento e de sua estreita determinação com as relações estabelecidas entre criança e meio social, considera-se a inexistência de limites fixos e rígidos que dizem respeito ao que se espera de uma idade cronológica determinada. Como destaca Pasqualini (2010a), não é a idade cronológica que determina o conteúdo do estágio de desenvolvimento, e por isso, o professor deve realizar essa etapa de avaliação selecionando conteúdos que visem promover o desenvolvimento da criança em suas máximas possibilidades.

Como já destacado no primeiro capítulo, em cada etapa do desenvolvimento da criança pode-se elencar um atividade-guia (atividade-principal) que se sobressai como aquela que dirige o desenvolvimento de suas funções psicológicas (Leontiev, 2010). Na idade de Educação Infantil, aqui compreendido como o período que vai de zero a cinco anos, teríamos as atividades da comunicação emocional com adultos (0 a 12 meses), atividade objetual manipulatória (1 a 3 anos) e a atividade do jogo (3 a 6 anos) como atividades principais. Dentre estas, a atividade do jogo é destacada por compreender o período final da Educação Infantil, quando a maior parte das crianças deveria se encontrar, obrigatoriamente, matriculadas em instituições de ensino³⁵.

³⁵ Desde o ano de 2016, a matrícula de crianças de 4 e 5 anos em instituições de ensino passou a ser obrigatória. Essa mudança tem por base a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 cuja regulamentação oficializa a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº59/2009. A partir da publicação desta lei, os Municípios e os Estados tiveram até o ano de 2016 para fazer adequações nas redes de ensino a fim de garantir a inclusão dessas crianças na escola pública.

É nesse sentido que Pasqualini (2010b) defende que a organização das atividades de ensino na Educação Infantil esteja voltada às brincadeiras. Todavia, a organização dessa brincadeira (ou jogo) requer uma análise específica quanto à existência de um trabalho pedagógico orientado e direcionado. Liublinskaia (1973) faz uma análise a respeito das diversas compreensões sobre a atividade lúdica da criança, destacando algumas particularidades do jogo enquanto atividade. Nele, a criança reflete a vida que a rodeia, de modo que a atividade lúdica seria um meio para a assimilação de conhecimentos. Todavia, essa assimilação só ocorre quando precedida de conhecimentos prévios, sensoriais e diretos dos fenômenos da vida social (Liublinskaia 1973).

Assim, o jogo só se tornaria uma atividade pensante se estivesse dirigido para a solução de um problema determinado, por isso o enredo das brincadeiras poderia surgir como consequência do estabelecimento de associações causais. No momento prévio do jogo, a criança se vê obrigada a analisar os objetos envolvidos de acordo com suas características e funções (Assim, um lápis, por ser fino e duro, poderá ser utilizado como seringa em uma brincadeira de médico). A autora destaca que as formas de análise variam de acordo com as possibilidades alcançadas pela criança e estas dependem da condição de ser dirigidas pelo educador. “Dirigir o jogo significa assegurar a seleção do conteúdo da sua análise sensorial real e mental, da sua assimilação através da reprodução de variantes criadoras que se retem e que se formam durante o processo, na coletividade de crianças [...]” (Liublinskaia, 1973, pp.55-56).

É nessa perspectiva que o papel do educador na Educação infantil é defendido enquanto aquele que irá organizar e dirigir a atividade da criança, promovendo seu desenvolvimento psíquico. É importante ressaltar o entendimento aqui presente de que a Psicologia Histórico-Cultural, enquanto teoria do desenvolvimento, possa aliar-se com uma teoria pedagógica que faça a mediação com a Educação Escolar. Neste contexto apresenta-se a teoria pedagógica da Pedagogia Histórico Crítica enquanto uma proposta pedagógica que realize essa mediação de forma coerente (Duarte, 2013).

De acordo com Duarte (2013) “Essa pedagogia defende a tese de que a maneira específica da educação escolar participar da luta pela revolução socialista é por meio da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas” (Duarte, 2013, p. 20). Uma vez que o objetivo deste trabalho não seja o de discutir especificamente essa relação, considera-se importante mencioná-la enquanto possibilidade de pesquisas futuras e de aprofundamento³⁶.

³⁶ Para tais aprofundamentos sugere-se a leitura e pesquisa de obras

Quais seriam então os princípios organizadores dessa direção, ou seja, quais conteúdos do conhecimento histórico e cultural deveriam ser direcionadores da organização da atividade por esse educador na Educação Infantil?

Nesse ponto, cabe destacar a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais divulgadas pelo Ministério da Educação e que dizem respeito à organização do ensino na Educação Infantil. A partir de uma pesquisa³⁷, considerou-se para análise os últimos dois documentos nacionais que tratam especificamente do currículo na Educação Infantil. Obteve-se então: “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 2010) e “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (Brasil, 2013).

A primeira regulamentação citada, em vigor desde 2009, apresenta-se com o objetivo de se articular às Diretrizes Curriculares Nacionais a fim de orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. De acordo com tais Diretrizes, as práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, garantindo às crianças experiências que: promovam um conhecimento de si e do mundo; favoreçam a imersão da criança nas diferentes formas de linguagem, gêneros e formas de expressão (gestual, verbal, plástica, dramática e musical); possibilitem vivências éticas e estéticas; incentivem a curiosidade e a exploração, ampliem a confiança e participação em atividades coletivas; possibilitem situações de aprendizagem para elaboração da autonomia nos cuidados pessoais, auto-organização, saúde e bem-estar; promovam interação, cuidado e preservação da biodiversidade e sustentabilidade; promovam interação e conhecimento das tradições culturais brasileiras; promovam o conhecimento de recursos tecnológicos (Brasil, 2010).

No documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 (Brasil, 2013), apresenta-se em um dos tópicos uma ‘Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil’. Neste é evidenciada uma discussão sobre o Currículo da Educação Infantil. De acordo com o documento, o currículo deve ser definido, democraticamente no Projeto Pedagógico, articulando as experiências e os saberes das crianças

Arce, A., & Martins, L. M. (2007). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Alínea.

Arce, A., & Martins, L. M. (2009). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea.

Marsiglia, A. C. G. (2011). *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados.

³⁷ Utilizou-se a palavra-chave “Educação Infantil” no campo de busca do site do Ministério da Educação <<http://portal.mec.gov.br/>> para se buscar os documentos mais recentes que tratassem da temática.

com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Deve ainda ser considerado nesse currículo,

[...] a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (Brasil, 2013, p. 88).

O documento considera ainda a importância da participação da família no processo educativo e a necessidade de que a criança tenha contato com experiências lúdicas, interações sociais, contato com a linguagem e cultura.

Dada a amplitude de tais direcionamentos, nota-se uma dificuldade em se encontrar um documento de referência que traga uma delimitação dos conteúdos específicos que devam ser ensinados nas instituições de ensino voltadas à Educação Infantil. O próprio documento do ano de 2010, considerado para a análise, destaca o fato de que a Secretaria de Educação Básica ainda está “elaborando orientações curriculares, em processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada” (Brasil, 2010, p.31) sobre algumas temáticas expostas nas diretrizes.

Por outro lado, ao se tomar o documento de referência estadual publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, intitulado “Orientações para (Re) elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil” (Paraná, 2006), cujo objetivo é dar direcionamentos para a organização das práticas desenvolvidas nessas instituições, tem-se que este também não é prescritivo, pois considera diferentes possibilidades de organização educativa. Observa-se que nos documentos são apresentados princípios gerais e abrangentes, porém cabe a cada instituição a escolha coletiva de seus direcionamentos mais específicos, desde a perspectiva teórica de desenvolvimento e aprendizagem que norteará o trabalho pedagógico, como as atividades e procedimentos educativos a serem encaminhados com as crianças pequenas.

O documento publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Paraná, 2006) norteia, sobretudo, a organização da Proposta Pedagógica de cada instituição. Esta é orientada a ser organizada pelo coletivo da instituição de ensino, configurando-se uma identidade da própria instituição que contempla sua história, sonhos, desejos, crenças, valores e concepções que organizarão o planejamento do ensino. De acordo com a Deliberação 02/05 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, no Artigo 11, a proposta Pedagógica das Instituições de educação Infantil deve explicitar, dentre outros pontos, a “seleção e organização

dos conteúdos, conhecimentos e atividades no trabalho pedagógico” (Paraná, 2006, p.24). A respeito desse tópico, o documento é enfático sobre a indefinição de uma normatização dos conteúdos que devam ser ensinados na Educação Infantil:

Na Educação Infantil não há uma definição sobre conteúdos específicos que devem ser trabalhados com as crianças. Essa não-definição pode ser bastante positiva e adequada ao processo de aprendizagem/desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos [...]. (Paraná, 2006, p. 47-48)

Embora o documento avalie essa indefinição como algo positivo, questiona-se tal ponderação. Com base na discussão realizada neste trabalho, foi possível pontuar a necessidade imanente de que o ensino seja planejado, refletido e orientado pelo professor. É necessário que o mesmo tenha definido os objetivos de sua atuação, tenha conhecimento teórico para embasar a escolha da atividade a ser executada, considerando para tanto, os aspectos que deseja desenvolver no aluno, o nível de desenvolvimento atual do mesmo, os recursos a serem utilizados, dentre outros aspectos. Assim sendo, essa falta de definição dos conteúdos esvaziaria o sentido dessa atividade de planejamento do professor.

Outro aspecto relevante, é o fato de que o público atendido nas escolas (sobretudo nas redes públicas) é diverso e heterogêneo. Tem-se ainda a possibilidade de que a criança mude de uma escola a outra. Desse modo, a falta de normatização relativa aos conteúdos e objetivos a serem ensinados na escola, levaria, no entendimento aqui proposto, a uma descontinuidade do processo de aprendizado da criança.

Considerando tais apontamentos, destaca-se que a seleção de conteúdos a ser apresentada nessa análise não pretende considerar esse debate em relação à normatização dos conteúdos curriculares que devam ser ensinados nesta ou naquela etapa da Educação Infantil. Como já apontado, o objetivo aqui pretendido é o de discutir a organização das propostas de atividades pedagógicas, entendendo que o desenvolvimento da criança é determinado pela qualidade das relações sociais que são junto a ela estabelecidas, e não a partir de marcos etários pré-estabelecido e/ou normatizados.

Relação criança-recurso

Tal como destaca Pasqualini (2010a), o processo de seleção do conteúdo de ensino está intimamente ligado à seleção dos recursos, ou seja, dos instrumentos que atuarão como meio

na apropriação do conteúdo. A escolha dos mesmos deve considerar a adequação às características etárias e ao estado atual do desenvolvimento da criança.

A autora exemplifica um caso a fim de esclarecer essa relação: uma professora utiliza uma régua e uma fita métrica como recursos para ensinar o conteúdo *medidas*. Considerando as contribuições de Leontiev, Pasqualini (2010a) aponta que, para se apropriar de tais instrumentos da cultura (a fita métrica e a régua) é preciso que a criança realize em relação aos objetos, uma atividade que reproduza seus traços essenciais, ou seja, as operações motoras e mentais neles materializadas. Nas palavras da autora:

Assim, entendemos que o significado e a função de determinados instrumentos da cultura, bem como os procedimentos sociais de ação com tais objetos, figuram como CONTEÚDO de ensino, ou seja, o conteúdo de ensino é a atividade humana plasmada, cristalizada nos objetos da cultura (ex: ação de medir, operações necessárias ao manuseio e utilização de instrumentos de medida, unidades de medida, etc.). O objeto ou instrumento em si (ex: régua de madeira, régua de plástico, metro, fita métrica, etc.) é um RECURSO para o ensino desse CONTEÚDO (Pasqualini, 2010a, p. 165).

De tal modo, entende-se que a criança precisaria medir por ela mesma utilizando tais instrumentos. Todavia, considera-se que não basta o simples contato imediato e espontâneo da criança com a régua ou fita métrica para que ela realize a ação de medir. É preciso antes, que o professor organize a atividade, criando condições para que a criança reproduza a atividade adequada ao instrumento. No caso do objeto régua, a criança necessita aprender a manusear o objeto, apropriar-se do sistema de medidas expresso na régua, compreender as representações de cada unidade.

Relação criança-condições

A disponibilização dos recursos às crianças é outro fator fundamental na organização da atividade. Dessa forma, a organização do espaço escolar deve ser pensada, considerando a possibilidade de que as crianças tenham alcance a todos os recursos disponibilizados. Pasqualini (2010a) aponta que tal relação dependeria da natureza do recurso e do estado atual das crianças (que indica o provável modo como ela se relacionará com o recurso). Os professores teriam como objetivo o estabelecimento de uma relação autônoma da criança com o recurso, de modo que essa autonomia seria um ponto norteador das ações. Para que isso ocorra, destaca a autora, são necessárias determinadas condições físicas do espaço (ambiente de sala que possibilite livre acesso aos recursos) e a compreensão de que o acesso livre/autônomo das crianças aos recursos

é um tipo específico de conteúdo que necessita ser aprendido: as regras e procedimentos de ação social.

A partir do que foi aqui exposto, organizou-se a discussão de algumas propostas de atividades pedagógicas voltadas à Educação Infantil a fim de servirem como parâmetros para reflexão e análise do modo de organização e desenvolvimento da atividade para o educador na direção anteriormente apontada. Tais atividades foram extraídas a partir de manuais de propostas pedagógicas e redimensionadas, buscando sempre uma ampliação e discussão das atividades com base na fundamentação teórica já discutida.

Considerando então o período da Educação Infantil (crianças de zero a cinco anos), foram organizadas seis atividades pedagógicas, tendo em vista a atividade guia de cada etapa, na relação com a função diretriz do desenvolvimento naquele período e sua relação com a atenção:

- Atividade principal Comunicação Emocional com Adultos (período de 0 a 12 meses): Atividade “Onde está?” (Quadro 2).
- Atividade principal Objetal Manipulatória (período de 1 a 3 anos): Atividades “Identificação” (Quadro 3) e “Inventar Histórias” (Quadro 4).
- Atividade principal Jogo de Papeis (período de 3 a 6 anos): Atividades “Laranja na Cesta” (Quadro 5); “Blocos Lógicos” (Quadro 6) e “Adivinhe o que é?” (Quadro 7).

Quadro 2 – Onde está?

NOME DA ATIVIDADE: ONDE ESTÁ? PERÍODO: COMUNICAÇÃO EMOCIONAL COM ADULTOS (0-12 MESES)
O objetivo da atividade é promover o desenvolvimento da percepção da criança, possibilitando que esta desenvolva a noção de permanência do objeto ³⁸ . Enquanto diagnóstico de desenvolvimento, é necessário que a criança tenha domínio motor suficiente para atuar e deslocar-se no ambiente (mesmo que engatinhando).
Os recursos materiais utilizados para essa atividade são os objetos que serão escondidos (um brinquedo/objeto atraente para a criança), uma caixa ou pano que cubra o objeto e impeça sua identificação. Em relação aos recursos simbólicos têm-se os enunciados verbais e os gestos que serão utilizados pelo educador para dirigir a atenção e a percepção da criança para o objeto.

³⁸ A noção de permanência do objeto é a compreensão de que o objeto não deixa de existir mesmo quando deixa de ser visto e implica no primeiro desligamento do campo visual diretamente percebido.

A **organização da atividade** deve ser feita considerando a presença do educador e do bebê. Tal como mencionado anteriormente, neste período a orientação do adulto na atividade é fundamental para o direcionamento da atenção da criança. No processo de atuação com os objetos estabelecer-se-ão vinculações entre suas qualidades. O espaço físico necessita ser adequado para a disposição dos objetos, de forma que o bebê possa ter acesso imediato aos objetos envolvidos na atividade, podendo se locomover até estes, manipulá-los e visualizá-los. É importante que o local possua espaços distintos em que objetos possam ser expostos e escondidos e boas condições de iluminação.

O educador deve apresentar o objeto escolhido para o bebê, permitindo que este manipule e visualize o objeto. Posteriormente, deverá cobrir o objeto com a caixa ou com o pano mostrando a ação para a criança. Pergunta-se “onde está o (objeto)?” e convida-se a criança a reencontrá-lo. Caso a criança não reencontre na primeira tentativa, o educador pode descobrir o objeto na sua frente e tentar novamente. É importante que o educador direcione a atenção da criança através da linguagem, usando expressões como, “olhe aqui está o carrinho (objeto a ser escondido), vou colocar este pano sobre o carrinho. O que acontece? Você pode vê-lo? E o que ocorrerá quando retirarmos o pano?” - Retira-se o pano- “E agora, você pode vê-lo?”. Posteriormente, pode-se variar o objeto utilizado e o local a ser escondido (por exemplo, à direita ou à esquerda do pano). Outra variante possível para crianças maiores, consiste em o educador se esconder e convidar a criança a encontrá-lo. O educador deve direcioná-la pela voz (dizendo, por exemplo “estou aqui! Você consegue me encontrar?” “Você consegue me ouvir?”) e pode deixar partes do corpo à mostra (por exemplo, deixando o braço e dizendo “Você pode ver meu braço? Onde estou escondido?”). É a partir da mediação dada pelo educador (através da linguagem verbal e de gestos) que a criança aprenderá a direcionar sua atenção e percepção aos elementos externos, apropriando-se também do sistema da linguagem que passará, em um momento posterior a orientar seu pensamento em direção ao planejamento e antecipação de suas atividades.

Fonte: Vila e Muller, 1992

Quadro 3 - Identificação

NOME DA ATIVIDADE: IDENTIFICAÇÃO

PERÍODO: ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA (1 A 3 ANOS)

A atividade pretende atuar no desenvolvimento da **percepção** e **atenção** da criança, promovendo a discriminação dos atributos relativos aos objetos. Em relação ao diagnóstico de desenvolvimento, é preciso que a criança tenha um desenvolvimento motor mínimo para manipular e apontar os objetos e revistas, bem como a capacidade para reconhecer figuras que representem os objetos. Desse modo, a idade indicada é entre um e dois anos.

Os **recursos materiais** utilizados nessa atividade são diversos objetos atraentes para a criança que deverão ser identificados e nomeados, além de livros e revistas ilustradas com figuras atraentes e nítidas desses objetos.

Já os **recursos simbólicos** envolvidos na atividade, são os gestos e enunciados verbais do educador que direcionarão a atenção e a percepção da criança durante a atividade. Neste período do desenvolvimento, tal como já explicitado na primeira sessão, o desenvolvimento da capacidade de generalização se vincula a comunicação da criança. Desta forma, graças a linguagem, as demais funções psíquicas se desenvolverão a novos patamares, encerrando numa generalização da percepção.

A **organização da atividade** deve ser feita considerando a presença do educador e da criança. O espaço físico deve ser adequado para a disposição de todo o material da atividade para que a criança tenha livre acesso aos elementos envolvidos na mesma. Assim, sugere-se que o educador disponha todos os objetos e figuras em uma mesa baixa, de forma que a criança possa visualizá-los, manipulá-los e locomover-se até eles.

Para crianças mais novas que ainda tenham dificuldade em reconhecer objetos em imagens, a atividade pode iniciar-se a partir de objetos concretos, os quais possam ser manipulados (bola, lápis, boneca). Em um momento posterior, pode-se operar com imagens dos objetos (fotos ou imagens de revistas).

O educador deve apresentar o objeto à criança, nomeando-o e depois deve solicitar que ela aponte para o objeto e repita o nome (Ex: “Esta é uma bola. Onde está a bola? Você pode apontar para ela e repetir o nome ‘bola’?”). Quando perceber-se que a criança atingiu esse nível da atividade (sendo capaz de identificar objetos concretos), pode-se passar para o nível seguinte a partir das representações dos objetos em imagens. Assim, devem-se apresentar os livros e revistas em que haja a imagem desse objeto, e solicitar que a criança aponte para o objeto na imagem (Ex: onde está a bola nesta revista?). Com crianças que já dominem essa atividade de identificar objetos em imagens, o educador pode apresentar diretamente a imagem e mostrar para a criança diferentes objetos, nomeando-os lentamente um a um. Em seguida, pede-se que a criança distinga cada objeto (Ex: onde está a bola? O triciclo? O

carro?). É preciso atentar-se para o fato de que, dependendo dos objetos solicitados ou das características elencadas, o grau de dificuldade é maior para a criança (Ex: “onde está o carro?” É mais geral, e, portanto, mais fácil que “onde está o carro azul?”). Assim, o educador poderá acrescentar atributos para o objeto (como cor, tamanho e forma) para dificultar a tarefa e auxiliar na identificação de novos conceitos (cor, forma, tamanho).

A partir do direcionamento feito pelo educador a partir da linguagem e de gestos, a criança aprenderá a direcionar sozinha sua atenção e percepção aos atributos externos do objeto, tornando-se capaz de discriminá-los a partir de suas características. Outro ponto de destaque é o enriquecimento do vocabulário e do desenvolvimento de novos significados ligados a palavras já conhecidas. Há assim, a formação de conceitos cotidianos desses objetos com base na experiência imediata da criança.

Fonte: Vila e Muller, 1992

Quadro 4 – Inventar histórias

NOME DA ATIVIDADE: INVENTAR HISTÓRIAS

PERÍODO: ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA (1 A 3 ANOS)

A atividade se propõe a promover o desenvolvimento/enriquecimento da **linguagem oral** da criança (oralidade), favorecendo ainda o desenvolvimento das capacidades de **abstração e imaginação**. Enquanto diagnóstico de desenvolvimento, é necessário que a criança já possua o desenvolvimento da linguagem oral, sendo capaz de se expressar verbalmente a partir de frases. No caso da não identificação dessa habilidade, o educador pode propor outros momentos de atividade que promovam o desenvolvimento da linguagem. Destaca-se que a fala dirigida à criança é o momento crucial para isso. De tal modo, a atividade é indicada para crianças com idade entre dois e três anos. Vale destacar que ao mesmo tempo em que se forma a linguagem, aparecerá neste período a estrutura semântica e sistêmica da consciência. Com a linguagem a criança poderá analisar, significar e relacionar os processos presentes na realidade, desenvolvendo o pensamento verbal.

Para a organização da atividade são necessários os seguintes **recursos materiais**: folhas brancas tamanho ofício para as crianças desenharem e material para desenho e escrita (lápis coloridos, canetas hidrográficas, giz de cera, entre outros). Os **recursos simbólicos** são dados a partir da linguagem expressa pelo educador (nas intervenções verbais e no

momento de anotar a história das crianças) e pelas crianças (na expressão oral da história). Os desenhos utilizados no segundo momento da atividade também se expressam enquanto recursos simbólicos.

A **organização da atividade** deve ser feita considerando a presença do educador e de um grupo de crianças. O ambiente físico deve ser adequado para a disposição de todos de maneira adequada. Sugere-se assim, a utilização de um tapete. Para o segundo momento da atividade são necessárias mesas e cadeiras para que as crianças possam desenhar livremente.

O educador deve convidar as crianças a se sentar em círculo e inventar uma história coletivamente. A temática pode ser escolhida pelo grupo ou contemplar algum conteúdo já trabalhado em sala. O educador pode ainda iniciar a história com uma temática por ele escolhida e pedir que as crianças a continuem. Após a decisão da temática, o primeiro participante inicia a história oralmente e um a um, os demais devem continuar a história contando uma parte. Isso se repete até que todos tenham participado. O educador deve anotar a história conforme as crianças forem contando, e realizar questionamentos a respeito do que for proposto pelas crianças, buscando direcioná-las a estabelecer relações entre os elementos da história (Exemplo: “Por que o personagem fez isso?” “O que isso tem a ver com tal fato ocorrido no início da história?” “O que ele estava pensando quando decidiu fazer isso?”). É a partir dessa mediação verbal do educador que a criança terá sua percepção direcionada aos elementos do enredo, possibilitando assim o estabelecimento das relações lógico-causais que dão segmento à história, e a organização dessas relações em seu pensamento para depois compor o discurso. Ao final desse momento, o educador deve ler a história escrita para todos. O grupo pode decidir por fazer modificações no enredo a fim de torná-lo mais coeso ou interessante.

No segundo momento da atividade, o educador solicita que as crianças desenhem a história, uma parte cada uma. Os desenhos podem ser reunidos em um livreto que será apresentado à comunidade (em uma exposição, por exemplo). O educador deve escrever a história no livreto acompanhando os desenhos das crianças. Caso as crianças sejam alfabetizadas elas mesmas podem escrever a história junto aos desenhos. É importante que o educador discuta com as crianças o papel dos desenhos e da escrita na composição do livreto que tem por função transmitir uma história aos demais que não estavam presentes no momento da atividade.

Quadro 5 – Laranja na cesta

NOME DA ATIVIDADE: LARANJA NA CESTA

PERÍODO: JOGOS DE PAPÉIS (3 A 6 ANOS)

A atividade pretende promover a apropriação do conceito de **número** a partir da **contagem** feita pelo esquema um a um. O educador ainda poderá mediar a construção do conceito de conjunto, favorecendo o desenvolvimento da **percepção** e a **atenção** das crianças. Enquanto diagnóstico de desenvolvimento, é importante que as crianças conheçam previamente o sistema de contagem (de zero a dez) e tenham domínio da fala. Destaca-se que quando essa apropriação não tiver ocorrido, o educador pode propor atividades anteriores para o desenvolvimento das mesmas. Dessa forma, a mesma é indicada para crianças a partir de 3 anos.

Para o desenvolvimento do jogo são necessários os seguintes **recursos materiais**: um campo desenhado sobre a cartolina com 4 laranjeiras em cada árvore; uma cesta com dez espaços destacados desenhada ao lado de cada laranjeira; dez fichas de cor laranja para cada árvore desenhada, as quais que marcam as frutas que devem estar sobre a árvore no início da partida; um dado. Caso opte-se por confeccionar o tabuleiro coletivamente, é preciso do material necessário para tanto (cartolina, canetas coloridas, lápis coloridos, entre outros). Enquanto **recursos simbólicos** têm-se as intervenções verbais realizadas pelo professor, além do sistema numérico, o qual configura-se enquanto instrumento socialmente desenvolvido para a contagem. Neste caso, entende-se que a partir dos sistemas conceituais já elaborados (tal como o sistema numérico), a criança poderá se apropriar de formas de raciocínio já presentes na humanidade (números) e, a partir delas, se reorganizar no espaço. Tal como citado anteriormente e com base em Vigotski (2010), a apropriação destes conceitos são mediadores que regulam a relação da criança com o mundo.

A **organização da atividade** deve ser feita considerando um grupo de quatro crianças e a participação do educador. O espaço físico necessita ser adequado para a montagem do tabuleiro do jogo, havendo uma mesa em que todas as crianças do grupo possam manipular os componentes do jogo e visualizar o tabuleiro.

No momento anterior à realização da atividade, o educador deve, a partir de perguntas, conhecer o nível de desenvolvimento atual das crianças no que se refere ao conceito de

números. Desse modo, pode-se questionar se as crianças sabem contar até dez (e pedir para elas contarem coletivamente), se conseguem identificar a quantidade de um objeto presente na sala, por exemplo, quantos cadernos há na estante, dentre outras possibilidades. No caso da não identificação dessa habilidade, o educador pode propor outros momentos de atividade que promovam o desenvolvimento da habilidade de contar (isso pode ser incorporado à atividade diária, por exemplo: contar as mochilas, a quantidade de alunos, proporcionar atividades de distribuição de objetos tais como canetas, borrachas, um a um, etc.).

A confecção do tabuleiro para o jogo pode ser feita coletivamente, de modo que no momento de desenhar os espaços ou confeccionar as fichas, o educador utilize junto às crianças tais conceitos numéricos (por exemplo, trazendo o problema da contagem das laranjas presentes em cada árvore). Assim, a atividade atua enquanto ação concreta que trará às crianças a necessidade de utilizar o recurso do sistema numérico para alcançar seu objetivo. Após esse momento de preparação prévia, o jogo se inicia com o primeiro participante, o qual deve jogar o dado e, de acordo com o número apontado pelo dado, retirar as fichas das laranjas de sua laranjeira e coloca sobre a cesta desenhada ao lado. O jogo continua até que um dos jogadores consiga encher sua cesta. Vence o jogo quem colher primeiro as suas laranjas. É possível que se continue o jogo para ver quem fica em segundo e terceiro lugar.

Durante a realização da atividade, o educador deve atentar-se com a participação de todos os alunos, buscando sempre questioná-los a respeito dos conceitos utilizados na atividade (Deve perguntar quantas laranjas faltam para cada criança acabar com as fichas, quais números ela deve tirar no dado para ganhar - Exemplo: restam 5 laranjas para uma das crianças, então esta pode tirar 5, ou qualquer número maior que 5 no dado para ganhar, no caso o número 6). Assim, o educador orienta o aluno a perceber que os números representam quantidades crescentes.

Fonte: Rizzo, 1996

Quadro 6 – Blocos lógicos

NOME DA ATIVIDADE: BLOCOS LÓGICOS
PERÍODO: JOGOS DE PAPÉIS (3 A 6 ANOS)

A atividade pretende promover a construção do conceito de **conjunto**, levando as crianças a perceberem as relações estabelecidas entre os conceitos de **cor, forma, espessura e tamanho** dos objetos. Enquanto diagnóstico de desenvolvimento, é necessário que as crianças tenham um conhecimento prévio das palavras (conceitos) que serão utilizadas durante a atividade, compreendendo assim o significado das palavras que designam as relações de tamanho, cor, espessura e forma. Desse modo, a idade indicada é a partir dos 3 anos.

Para o desenvolvimento da atividade são necessários os seguintes **recursos materiais**: em torno de 40 blocos geométricos, compostos de quatro tipos de figuras: círculo, triângulo, quadrado e retângulo, que variam em três cores (ex: azul, amarelo e vermelho), em dois tamanhos (pequeno e grande) e em duas espessuras (fina e grossa); dois baralhos de 11 cartas com desenhos e palavras indicativos dos atributos que os blocos lógicos podem apresentar (os quatro tipos de formas, as cores, os tamanhos e espessuras); dois fios de lã ou bambolês em cores diferentes para delimitar os espaços reservados para a montagem de cada conjunto. Para realizar a separação dos blocos em conjuntos de acordo com suas características, a criança necessitará utilizar os conceitos que encerram esses atributos. Assim, os **instrumentos simbólicos** utilizados para a realização da atividade serão os conceitos expressos nas palavras que determinam os atributos escolhidos pelo educador para um ou outro conjunto. Há ainda o instrumento simbólico das intervenções verbais utilizadas pelo educador para mediar a atividade. A apropriação desses conceitos junto à organização da atividade feita pelo adulto permite que a capacidade de generalização e abstração alcancem patamares superiores. A criança não só atua com o objeto, mas generaliza-os a partes destas categorias (cor, forma, tamanho, espessura...) com isto é possível relacionar os objetos no tempo e espaço, significando suas impressões. A **organização da atividade** deve ser feita considerando um grupo de crianças (aproximadamente quatro) e a participação do educador. O espaço físico necessita ser adequado para a disposição de todo o material utilizado, de modo que todas as crianças do grupo possam visualizar os blocos lógicos dispostos, bem como tenham espaço para organizar os conjuntos.

No momento anterior à realização da atividade, o educador deve, a partir de perguntas, conhecer o nível de desenvolvimento atual das crianças no que se refere ao conceito de conjunto e ao conhecimento do significado dos diversos atributos a serem utilizados na atividade. Para isso, é possível elaborar perguntas sobre as características dos objetos

presentes na própria sala de aula. (Exemplo: “Qual a forma deste objeto?” “Qual sua cor?” “Ele é grande ou pequeno?” “Fino ou grosso?” “Que outros objetos são redondos?” “Que outros objetos são pequenos e da cor azul?”). Caso o educador perceba que as crianças ainda não compreendem alguns conceitos, é importante que sejam desenvolvidas outras atividades para possibilitar essa apropriação. O educador deve priorizar, sobretudo, a utilização das palavras que se referem a atributos dos objetos no dia-dia, com a identificação e assimilação das características elencadas. Ex: “Vejam, hoje temos uma bola *vermelha* - o que mais há de *vermelho* na sala?”.

No momento seguinte, para a realização da atividade, o educador deve separar os baralhos de cartas em montes diferentes para cada tipo de atributo: forma, cor, tamanho e espessura. Essa etapa pode ser realizada coletivamente, de modo que os alunos auxiliem nessa separação compreendendo, a partir da explicação verbal do educador, o motivo de alguns atributos pertencerem a esse ou aquele monte. O educador deve dizer, por exemplo, que no monte das cores, há apenas palavras que designam cores, e explorar o significado da palavra cor e de cada palavra presente nas cartas do monte “cor”. Deve-se ainda contrapor essas cartas a cartas de outros montes, perguntando se estas designam cor, e se não designam, qual seu significado. Em seguida, dois jogadores escolhem seu campo (delimitado pelo bambolê ou por um círculo feito com o fio de lã), e retiram duas cartas de montes diferentes, desvirando-as, colocando-as ao lado de seu campo e começam a separar dentro de seu campo todas as peças que possuem as características atribuídas nas cartas (Por exemplo: retirou-se do monte “cor” a carta “azul” e do monte “forma” a carta “quadrado”. Assim, devem-se separar todas as formas quadradas e azuis). Vence quem terminar primeiro de separar todos os blocos correspondentes às suas cartas. Os demais alunos devem verificar o acerto do participante. Dependendo das cartas sorteadas, poderá haver intersecção de conjunto, fato este que deverá ser explorado pelo educador, fazendo que os alunos percebam essa intersecção e sobreponham os bambolês criando uma área comum aos dois campos. Dessa forma, o educador irá orientar a percepção e a atenção das crianças às características que determinam a inclusão ou exclusão de um elemento em um determinado conjunto.

Caso queira, o educador pode pedir que os alunos selecionem mais de duas cartas (de montes diferentes) tornando a tarefa mais específica e explorando outras relações.

A compreensão de tais relações entre os objetos pode ser desenvolvida nas diversas atividades realizadas no espaço escolar, de modo que o educador busque sempre

direcionar a percepção e a atenção da criança para os diversos aspectos que compõe a relação entre os objetos, resgatando conceitos já trabalhados e introduzindo palavras que expressem outras relações. É importante que o educador inclua a utilização das palavras que expressam relação no dia-dia com as crianças, tais como “pequeno/grande/médio”, “alto/baixo”, “comprido/curto”, “largo/estreito”, “grosso/fino”, bem como as palavras que expressão posição: “antes/ depois”, “entre/ao lado”, “primeiro/último”, “começo/fim”, “em cima/embaixo”, “centro/ao redor” e quantidade: “muito/pouco”, “mais/menos”, “nenhum/algum”, “todos/cada”, dentre outros exemplos.

Fonte: Rizzo, 1996

Quadro 7 - Adivinhe o que é

NOME DA ATIVIDADE: ADIVINHE O QUE É

PERÍODO: JOGOS DE PAPÉIS (3 A 6 ANOS)

A atividade se propõe a promover a construção de **novos significados** frente às palavras desconhecidas e já conhecidas pelas crianças. Diante das palavras já conhecidas, o educador irá promover uma **ampliação dos significados** a partir da contraposição entre o que é trazido pelas crianças (conceitos cotidianos) e os outros significados possíveis expressos no dicionário (conceitos científicos, sistematizados). Assim, caminha-se em direção à construção de conceitos científicos que determinem estas palavras. Em relação ao diagnóstico de desenvolvimento, é preciso que as crianças tenham um conhecimento prévio de algumas palavras a serem utilizadas na atividade, de modo que, diante das palavras desconhecidas, possam inferir um significado provisório que dê seu sentido na frase, o qual será contraposto posteriormente. Assim, a idade indicada é entre quatro e cinco anos.

Enquanto **recursos materiais** envolvidos na atividade, têm-se o uso de um dicionário da Língua Portuguesa, 10 cartões com frases escritas, nos quais a palavra a ser trabalhada esteja destacada (em outra cor ou sublinhada. Ex: “O marceneiro usa ferramentas como **serrote** e martelo para trabalhar”), cartolina, canetas, lápis e borracha. **Os recursos simbólicos** são identificados como o uso da linguagem pelo professor (que irá mediar a atividade verbalmente), além do uso das próprias palavras pelos alunos (de forma escrita ou falada), as quais são tidas enquanto instrumentos do pensamento que carregam em si

significados que são desenvolvidos durante toda a vida do sujeito. Os desenhos utilizados no desdobramento da atividade também são um tipo de recurso simbólico.

A **organização da atividade** deve ser feita considerando um grupo de crianças e a participação do educador. O espaço físico necessita ser adequado para a disposição de todo o material utilizado na atividade, de modo que as crianças tenham acesso visual e físico a todos os recursos envolvidos. Sugere-se então que haja um tapete e uma mesa. É importante que a mesa seja adequada ao tamanho das crianças para que estas possam desenhar e escrever na cartolina de forma fisicamente apropriada.

No momento anterior à realização da atividade, o educador deve, a partir de perguntas, conhecer o nível de desenvolvimento atual das crianças no que se refere ao conhecimento das palavras a serem utilizadas na atividade. Um exemplo desse tipo de intervenção é o educador perguntar diretamente às crianças o que elas entendem por uma palavra determinada (Ex: “O que vocês acham que significa a palavra ‘serrote’?”).

Posteriormente, o educador pode promover um debate buscando discutir a função/construção do dicionário na sociedade (Para isso, pode-se utilizar questões como “Para que serve o dicionário?”, “Como é feito um dicionário?” “De onde vêm os significados das palavras do dicionário?”). Após esse debate, deverá reunir as crianças em círculo no tapete e apresentar os cartões com as frases e palavras destacadas. O grupo pode escolher qual cartão iniciará a atividade. O educador fará a leitura do cartão e chamará a atenção dos alunos para a sonoridade da palavra, sua posição na frase e com quais elementos da frase esta palavra se relaciona (Ex: no cartão “O marceneiro usa ferramentas como o **serrote** e o martelo para trabalhar”, a palavra “serrote” é algo utilizado pelo marceneiro (seria um objeto?). Esse algo é um exemplo de ferramenta (a palavra é algo associado ao seu trabalho, pois ele usa para trabalhar, o que poderia ser?). Deverá discutir-se o possível significado da palavra e sua função sintática na frase. Nesse momento, o educador deve escrever na cartolina os significados atribuídos pelo grupo (no caso de crianças alfabetizadas, estas mesmas podem escrever), e buscar no dicionário os significados padronizados pela sociedade. Dessa forma, os alunos deverão fazer um debate buscando confrontar os dois significados. No caso de palavras que possuam mais de um significado expresso pelo dicionário, o grupo deve discutir qual deles é o mais adequado para a frase em questão. Em seguida, o educador escreve na cartolina o significado atribuído pelo dicionário. O procedimento se repete com todos os demais cartões. Enquanto desdobramento da atividade, o grupo pode confeccionar um dicionário

coletivo, buscando compartilhar, a partir da escrita e de desenhos os novos, significados conhecidos.

Fonte: Nascimento e Constantin, 1997

A partir das discussões apresentadas, considera-se importante destacar alguns aspectos centrais presentes nas discussões trazidas pelos autores continuadores citados. O primeiro, refere-se à relação determinante da educação e do ensino, ou seja, do papel mediador do adulto, nesse processo de desenvolvimento. De tal modo, entende-se que a formação da consciência da criança é um processo determinado pelas relações sociais que são estabelecidas junto a ela por aqueles que a educam. Como bem resume Elkonin,

A consciência da criança, a consciência do lugar que ocupa entre os demais, assim como de suas possibilidades e habilidades, se forma no processo de relações com os adultos e com as demais crianças, como resultado da generalização das valorizações que estes fazem de suas possibilidades e habilidades, e da valorização que ela mesma faz de seus atos e normas de conduta (Elkonin, 1960, p. 522, tradução nossa).

Assim sendo, enfatiza-se a necessidade de que a ação de ensino dirigida à criança seja planejada pelo adulto, o qual deve contemplar na organização da mesma, o princípio segundo o qual o ensino gera o desenvolvimento. Nesse sentido, entende-se que a tarefa do educador enquanto aquele responsável socialmente pela transmissão dos conhecimentos históricos da humanidade é a de adiantar o desenvolvimento psíquico das crianças, formando o novo em seu desenvolvimento. Quando parte da concepção segundo a qual o desenvolvimento ocorre apartado do ensino (de modo espontâneo), o educador acaba por limitar-se somente no nível de desenvolvimento já existente, deixando de promover de fato o desenvolvimento das potencialidades humanas na criança, o que pode favorecer os processos de patologização e medicalização da infância.

Esse princípio foi utilizado como elemento orientador nas propostas de organização de atividades discutidas no trabalho. Assim, é notável o modo como a ação dirigida pelo adulto destaca-se como elemento central do processo de aprendizagem. De outro modo, a criança deixada ao espontaneísmo ou aprendendo apenas com seus coetâneos, resultaria alijada de apropriar-se dos elementos culturais objetivados na e pela atividade educativa.

Considerando então nosso objeto de discussão, a saber, o desenvolvimento da atenção voluntária e o autodomínio da conduta, aqui entendidos como FPS, não poderíamos

compreendê-los como processos apartados do ensino organizado. De acordo com Martins (2011):

A atenção superior, isso é, voluntária, forma-se necessariamente sob condições de ensino. Para tanto, é necessário oportunizar ao indivíduo, desde os primeiros anos de vida, a apropriação do conhecimento acerca do mundo que o rodeia, organizando sua percepção sobre ele e dirigindo sua atenção, tendo em vista a análise, a discriminação, a síntese, enfim, ativando formas de pensamento nas quais a atenção corrobora a identificação do essencial, do fundamental, para além do mais atrativo e aparente (Martins, 2011, p.235. grifo nosso).

Dessa forma, a autora defende a centralidade do processo de ensino, o qual deve considerar na sua organização a qualidade do aporte sensório perceptual que operará em unidade ao desenvolvimento da atenção (Martins, 2011). Em outras palavras, a atenção voluntária seria entendida como uma atenção dirigida a um fim específico e, por isso, tem seu desenvolvimento dependente do caráter das ações a serem realizadas. Isso implica pensar que o trabalho de ensino na Educação Infantil deva se esforçar na direção de oferecer atividades lúdicas e educativas que considerem na sua execução a superação da atenção espontânea, enriquecendo práticas cotidianas e oferecendo novos conhecimentos e modos de ação.

Em relação ao domínio da conduta, reitera-se a dimensão sistêmica do psiquismo, o qual se desenvolve, sobretudo a partir da dimensão do pensamento conceitual (Martins, 2011). Como já dito, a base do desenvolvimento desse pensamento é o domínio da linguagem, a partir dos conceitos que serão formados ao longo do desenvolvimento escolar. Quando se considera a idade de Educação Infantil, a linguagem adquire papel fundamental, uma vez que é durante esse período, ainda na Tenra Infância, que a mesma se entrelaça ao pensamento, possibilitando que o pensamento verbal adquira caráter retor na ação da criança. As atividades desse período devem, portanto, focar na aquisição e no enriquecimento dessa linguagem que possibilitará direcionar as ações da criança no futuro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, discutiu-se a respeito da formação do psiquismo da criança, enfocando, sobretudo, o desenvolvimento da atenção voluntária e do controle arbitrário do comportamento na Educação Infantil. Para tanto, retomamos as concepções acerca da gênese dos processos de linguagem e pensamento verbal para a Psicologia Histórico-Cultural, tidos aqui como momentos centrais no processo de formação do psiquismo humano. O desenvolvimento foi então compreendido como uma formação mediada por fatores sociais e culturais e pode-se distinguir, em cada etapa de formação da criança, a constituição de atividades humanas genuínas, organizadoras do processo de desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores.

Em um segundo momento foram analisados os resultados de um recorte da pesquisa de campo “Retrato da Medicalização da Infância no Estado do Paraná” e com ele, foi possível refletir sobre os principais diagnósticos relativos às dificuldades de aprendizagem, realizados na faixa etária do zero aos cinco anos. Discutiu-se a respeito dos principais problemas de aprendizagem identificados nesse período, bem como as principais condutas indicadas para o tratamento dos diagnósticos. Foi possível então identificar as medicações mais prescritas para as crianças e refletir sobre o processo diagnóstico que leva a indicação de substâncias muitas vezes sem eficácia ou segurança, estabelecidas para essa faixa pediátrica. A essa concepção diagnóstica foi contraposta a visão de desenvolvimento defendida pela teoria que embasou a discussão em todo o trabalho.

No terceiro momento pode-se, enfim, apresentar concepções a respeito de práticas educativas, tomando direcionamentos, ainda que iniciais, sobre como organizar as ações pedagógicas no intuito de promover o desenvolvimento dos aspectos culturais no psiquismo da criança. Para tanto, discutiu-se sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, compreendendo a centralidade da organização do ensino para a aprendizagem de conteúdos que levassem ao desenvolvimento das máximas possibilidades do psiquismo humano. Por fim, foram apresentadas como exemplo algumas atividades pedagógicas voltadas à Educação Infantil, enfocando o planejamento e organização das mesmas com o intuito de reafirmar e demonstrar o modo como o educador pode trabalhar a partir desta perspectiva de desenvolvimento, objetivando o desenvolvimento dos sistemas psíquicos.

Com o objetivo de sistematizar alguns aspectos centrais discutidos no decorrer do trabalho, organizou-se, a seguir, alguns tópicos que servem de direcionamento para a

compreensão aqui defendida e que abrem caminhos às novas discussões e investigações no campo científico:

- a) O primeiro diz respeito à importância do desenvolvimento da linguagem enquanto fio condutor capaz de mediar a transformação dos processos psíquicos da criança. Com as elaborações realizadas na primeira seção, distinguimos, tanto na filogênese quanto na ontogênese, a importância do desenvolvimento da palavra com significado, para a passagem de um modo de expressão natural e imediato para uma modalidade nova, mediada pelos signos culturais. Compreendeu-se que os processos de linguagem e pensamento possuem raízes genéticas distintas, mas, em determinado momento do desenvolvimento se unem constituindo a forma de expressão única e exclusiva do homem: o pensamento verbal. Essa nova forma de expressão mediada pela linguagem gera uma revolução em todas as funções psicológicas. Dessa forma, é evidente e de concordância de todos os autores utilizados na discussão sobre a periodização do desenvolvimento, que a partir da aquisição da linguagem a criança se torna capaz de utilizar-se da mesma, e dos conceitos nela implicados, para regular seu próprio comportamento e, assim sendo, as ações que a mesma executa na realidade;
- b) Em relação ao desenvolvimento da função da atenção e do autodomínio da conduta, destacou-se que suas formações estariam em inter-relação com o desenvolvimento do pensamento verbal. Assim, há uma dependência das funções da atenção e controle da conduta com o pensamento, de modo que este dirige e organiza a atenção e ação voluntária. Tal relação se desenvolve junto ao papel do adulto que, através de gestos e do uso da linguagem, direciona a atenção e a ação da criança pela fala. Esta fala poderá tornar-se interiorizada com o desenvolvimento do pensamento verbal nas etapas posteriores.
- c) Outro ponto destacado durante as discussões sobre a periodização do desenvolvimento foi a existência de uma unidade dialética entre o nível de funcionamento dos processos psíquicos e o caráter de sua inclusão em uma ou outra atividade. A partir dos estudos de Leontiev (1978; 1983; 2010), evidenciou-se o conceito de atividade principal, para apontar que cada etapa do desenvolvimento psíquico se caracteriza pela relação determinada da criança com certo tipo de atividade. Segundo o autor, a análise dessa atividade não pode limitar-se à investigação da estrutura da mesma (de suas ações e operações), mas

é preciso compreender a dependência dos processos psíquicos com o lugar que estes ocupam na estrutura da atividade. Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico deve ser analisado a partir da investigação do aspecto objetal do conteúdo, considerando os aspectos da realidade que interatuam com a criança em uma ou outra atividade. O desenvolvimento se apresenta, então, a partir da ampliação da esfera do nível de domínio de ações com os objetos. Tais ações são buscadas a partir da conduta do adulto que é visto pela criança como portador de procedimentos novos e cada vez mais complexos;

- d) Em relação aos aspectos evidenciados com a apresentação dos dados do recorte da pesquisa “Retrato da Medicalização da Infância no Estado do Paraná”, acredita-se ser necessária, e imperativa, a investigação mais aprofundada de alguns dados aqui examinados. Assim destaca-se, de acordo com os dados analisados, que a medicação mais prescrita para a faixa etária de Educação Infantil é a Risperidona e a mesma é indicada, principalmente, para o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção. Diante de buscas por indicações farmacológicas e pesquisas que indicassem a eficácia e a segurança do uso dessa substância na faixa etária pediátrica, esses dados não foram encontrados, o que aponta falta de informações ou inexistência ainda de pesquisas sobre o uso prolongado da substância por crianças em desenvolvimento (menores de 15 anos). Fora do Brasil, os poucos estudos indicam possibilidades de efeitos-colaterais relacionados ao desenvolvimento hormonal (hiperprolactnemia), afetando o desenvolvimento geral. É indispensável a ocorrência de mais pesquisas na área, que visem avaliar os efeitos do uso dessa droga a longo prazo, tanto no que se refere aos efeitos físicos quanto aos efeitos psíquicos;
- e) A compreensão do uso do medicamento sem indicação farmacológica (a indicação constante na bula do medicamento) conduziu à discussão sobre o termo *off-label* (uso de medicação fora das indicações constantes na bula). Embora se compreenda que esse uso seja considerado pela própria Anvisa como uma possível etapa inicial do uso de um medicamento para um novo fim (o qual poderá ser regulamentado no futuro, caso haja eficácia), contrapõe-se essa visão aos princípios bioéticos que deveriam ser considerados na prática médica. Assim, avalia-se que o uso possa ferir radicalmente o princípio da autonomia, visto que, embora as crianças medicadas não possam decidir sobre o uso da medicação ou opinar sobre seus sintomas, é sobre elas, invariavelmente, que

recairão os efeitos colaterais possíveis do uso dessa medicação (ainda desconhecidos para esta faixa etária);

- f) Outro ponto destacado, refere-se ao modo como é realizado o diagnóstico desses transtornos. Diante das pesquisas de revisão consideradas (Leite & Rebelo, 2014; Bonadio, 2013), evidenciou-se a preponderância no Brasil do modelo diagnóstico organicista (calcado na aceção de distúrbios cerebrais de origem genética) presente no Manual de Diagnóstico da Associação de Psiquiatria Americana (DSM). Embora a análise dos aspectos culturais e históricos que embasam a construção desse manual não tenha sido considerada como ponto central da discussão, foi possível destacar a possibilidade de encontrar outros modelos de diagnóstico, como o CFTMEA (modelo criado pela psiquiatria francesa) que, segundo Valee (2010), dá ênfase aos aspectos culturais e sociais nas concepções dos transtornos mentais). A partir das discussões iniciadas com Valee (2010; 2013), pode-se questionar a respeito de outras possibilidades de compreensão diagnóstica, bem como dos efeitos sociais que uma mudança de compreensão de desenvolvimento mediada por fatores socioeconômicos possa gerar;
- g) Vale destacar a concepção aqui defendida de que, enquanto construções sociais, as compilações dos Manuais de Diagnóstico (sejam estes os DSM, CFTMEA ou a própria Classificação Internacional de Doenças – CID) carreguem em si as determinações históricas de cada período. É nesse sentido que se questiona e se indica a importância de pesquisas que investiguem quais fatores sociais, econômicos e culturais poderiam estar por trás da produção desses manuais. É importante considerar que a indústria farmacológica que investe suas pesquisas na descoberta de doenças e de medicamentos tem lucrado cada vez mais com o aumento dos diagnósticos. Os dados da Anvisa (2012) quanto ao aumento das prescrições do Metilfenidato no Brasil certamente ilustram esse fator de forma alarmante;
- h) Cabe destacar que durante as investigações deste trabalho foi possível verificar as diversas ações e movimentos que têm tido por objetivo a discussão sobre práticas medicalizantes da infância no Brasil. Um movimento de abrangência nacional e que merece destaque é o Fórum da Medicalização Sobre Educação e

Sociedade³⁹. O movimento iniciado em 2010 conta com a adesão de diversas entidades, conselhos e autoridades. O objetivo principal do Fórum é articular as entidades, grupos e pessoas para o enfrentamento e superação do fenômeno da medicalização, bem como mobilizar a sociedade para a crítica à medicalização da aprendizagem e do comportamento. A partir da organização desse movimento, já foram organizados diversos eventos, publicações, boletins e artigos que visam discutir a temática e alertar a população e a comunidade acadêmica;

- i) Vale considerar ainda as próprias ações do projeto de pesquisa institucional “Retrato da Medicalização da Infância no Estado do Paraná”, no qual esta pesquisa se insere como desdobramento. O projeto iniciado em 2012 tem organizado reuniões com as secretarias de educação dos municípios estudados, bem como a organização de fóruns com a presença de outros profissionais vinculados à saúde e à educação para a discussão dos resultados encontrados. Outras investigações de iniciação científica e pós-graduação têm sido elaboradas a fim de problematizar outros aspectos encontrados na pesquisa;
- j) Em relação à última seção deste trabalho, que trata especificamente sobre as questões relacionadas à organização do ensino, considera-se importante pontuar o aspecto central que este adquire no processo de desenvolvimento. Assim, enfatizou-se que a educação e o ensino devem ter por finalidade formar nas crianças determinados tipos de habilidades e capacidades, no caso, Funções Psíquicas Superiores resultantes da apropriação de determinados elementos culturais e simbólicos. Nesse sentido, se o educador almeja a formação de um novo conjunto de capacidades na criança (tais como a atenção voluntária e o autodomínio da conduta), é necessário que este domine um sistema teórico-prático que lhe possibilita ter clareza do objetivo, dos recursos e das condições necessárias para o planejamento de sua atividade;
- k) É diante desse ponto que se questiona a qualidade do ensino que tem sido oferecido às crianças brasileiras nos dias atuais. Como foi pontuado a partir dos documentos oficiais destacados no trabalho, há uma carência de um sistema de ensino planejado, capaz de distinguir os conteúdos (objetivos do processo de ensino) que devam ser ensinados em cada etapa da escolarização e de orientar o

³⁹ Mais informações disponíveis em <<http://medicalizacao.org.br/>>

professor sobre o modo como deve conduzir a atividade, para que haja a apropriação do conteúdo. Tal como aponta Saviani (2008), essa carência coloca os educadores em condições precárias de ensino, visto que repercute na falta de apropriação de uma teoria que organize a prática. Sem uma organização de um sistema nacional de ensino, os professores não assimilam as propostas teóricas de modo aprofundado para implementá-las em suas práticas e ficam reféns de modismos educativos.

- 1) A partir do materialismo histórico dialético, compreende-se que a realidade encerra a materialidade histórica dos processos de produção e reprodução da existência do homem. O conhecimento, através dela, seria um meio através do qual a consciência se reproduz historicamente. Por isso, a atividade teórica não altera a existência concreta do fenômeno. Isso só ocorre quando a atividade teórica orienta a prática (Martins, 2006a). É nesse sentido, e diante dos pontos anteriormente destacados, que se reconhece a importância de avanços em pesquisas nos campos da Psicologia, Medicina, Farmacologia e outras áreas que caminham para além da crítica quanto à situação atual da medicalização da infância. Mais do que considerar as falhas do sistema atual de Saúde e Educação, é preciso caminhar em direção a proposições de enfrentamento. Entende-se assim que este trabalho, ao considerar as proposições de orientação da prática de ensino, bem como a organização de propostas pedagógicas que orientem o desenvolvimento da atenção voluntária e do controle arbitrário do comportamento, buscou propostas interventivas, as quais poderão ser posteriormente verificadas e aprimoradas pela atividade prática do ensino.

REFERÊNCIAS

- Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). (2005). *Como a Anvisa vê o uso off label de medicamentos*. Recuperado de http://www.anvisa.gov.br/medicamentos/registro/registro_offlabel.htm
- Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). (2012). Prescrição e consumo de metilfenidato no Brasil: identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário. *Boletim de Farmacoepidemiologia*, 2(2). Recuperado de http://www.anvisa.gov.br/sngpc/boletins/2012/boletim_sngpc_2_2012_corrigido_2.pdf
- Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). (2014). Metilfenidato no tratamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde*, (23). Recuperado de [http://portal.anvisa.gov.br/documents/33884/412285/Boletim+Brasileiro+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+de+Tecnologias+em+Sa%C3%BAde+\(BRATS\)+n%C2%BA+23/fd71b822-8c86-477a-9f9d-ac0c1d8b0187](http://portal.anvisa.gov.br/documents/33884/412285/Boletim+Brasileiro+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+de+Tecnologias+em+Sa%C3%BAde+(BRATS)+n%C2%BA+23/fd71b822-8c86-477a-9f9d-ac0c1d8b0187)
- Aita, E. B. (2014). *O conceito de Inconsciente para L. S. Vigotski: primeiras aproximações*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Maringá, Pr, Brasil.
- Arce, A., & Martins, L. M. (2007). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Alínea.
- Arce, A., & MARTINS, L. M. (2009). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea.
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. (5a. Ed.). Recuperado de <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>
- Barboza, H. H. (2000). Princípios da Bioética e do Biodireito. *Bioetica*, 8(2), 209-216.
- Bishop, J. R., & Pavuluri, M. N. (2008). Review of risperidone for the treatment of pediatric and adolescent bipolar disorder and schizophrenia. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 4(1), 55-68.
- Bonadio, R. A. A. (2013). *Problemas de atenção: implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação, Maringá, Pr, Brasil.
- Brasil. Ministério da Educação (2010). Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação (2013). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: O autor.
- Cambaúva, L., & Silva, L. C. (2009). A História da Psicologia e a Psicologia na História. In M. G. D. Facci, S. C. Tuleski, & S. M. S. Barroco (Org.), *Escola de Vygotski: contribuições para a Psicologia e a Educação* (pp. 15-34). Maringá: Eduem.

- Carloto, C. M. (2001). O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. *Serviço Social em Revista*, 3(2), 201-213.
- Davidov, V. (1988) Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In V. Davidov, *La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico* (pp.46-98). Moscú: Editorial Progreso.
- Duarte, N. (2013). Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: A Questão do Desenvolvimento Psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(1), 19-29.
- Eidt, N. M., & Ferracioli, M. U. (2007) O Ensino Escolar e o Desenvolvimento da Atenção e da Vontade: superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). In A. Arce, & L. M. Martins (Org), *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar (pp. 93-124). Campinas: Alínea.
- Elkonin, D. (1987). Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In V. Davidov, & M. SHUARE, *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*, (pp. 83-102). Moscú: Editorial Progreso.
- Elkonin, D. B. (1960). Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In Smirnov, A.A., Leontiev, A. N., Rubinshtein, S.L. & Tieplov, B. M. (Orgs.), *Psicología* (pp. 504-522). México: Grijalbo.
- Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Engels, F. (1952). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Recuperado de <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>
- European Medicines Agency (EMA) (2009). *Elements recommended for inclusion in Summaries of Product Characteristics for methylphenidate-containing medicinal products authorised for the treatment of ADHD in children aged six years and above and adolescents*. Recuperado de http://www.ema.europa.eu/docs/en_GB/document_library/Referrals_document/Methylphenidate_31/WC500011184.pdf
- Harrison, J.N., Cluxton-Keller, F., & Gross, D. (2012). Antipsychotic medication prescribing trends in children and adolescents. *Journal of Pediatric Health Care*, 26(2), 139-145.
- IBGE. (2014). *Informações básicas do município: Paraná*. Recuperado de <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=41&search=parana>
- Leite, H. A., & Rebello, M. P. (2014). O desenvolvimento da atenção como objeto de estudo: contribuições do enfoque histórico-cultural. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(1), 59-77.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte.
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad conciencia personalidad*. Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educacion.

- Leontiev, A. N. (2010). Uma Contribuição a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (Trad. de Maria da Pena Villalobos, pp. 59-83). São Paulo: Ícone.
- Liublinskaia, A. (1973). *O Desenvolvimento Psíquico da Criança* (3a ed.). Lisboa: Estampa.
- Luria, A. R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. New York: Liveright.
- Luria, A. R. (1994). *Curso de Psicologia Geral* (Vol. IV, Trad. de Paulo Bezerra). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (2001). *Pensamento e Linguagem: As últimas conferências*. Porto Alegre: Artmed.
- Marsiglia, A. C. G. (2010). Relações entre desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In L. M. Martin, & N. Duarte, (Orgs.), *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online] (pp. 99-120). São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica.
- Marsiglia, A. C. G. (2011). *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2004). A natureza histórico-social da personalidade. *Cadernos CEDES*, 62(24), 82-99.
- Martins, L. M. (2006a outubro). *As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. Reunião Anual da ANPED. Cultura e Conhecimento, Caxambu, MG, 29.
<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>
- Martins, L. M. (2006b). A Brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In A. Arce, & N. Duarte (Org.), *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp. 27-50). São Paulo: Xamã.
- Martins, L. M. (2007). Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de Crianças de 4 a 6 Anos. In A. Arce, & L. M. Martins (Org), *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa dói ato de ensinar* (pp. 63-92). Campinas: Alínea.
- Martins, L. M. (2011). *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de Livre Docência, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Bauru, SP, Brasil.
- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 135-142.
- Mello, S. A. (2010). A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. *Psicologia- USP*, 21(4), 727-739.
- Nascimento, L. S., & Constantin, P. D. (1997). *Jogos Psicopedagógicos - leitura*. Maringá.

- Paraná. (2006). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação/Departamento de Ensino Fundamental. *Orientações para (Re) elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil*. Curitiba: O autor.
- Pasqualini, J. C. (2010a). *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, Brasil.
- Pasqualini, J. C. (2010b). O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In L. M. Martin, & N. Duarte, (Orgs), *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online] (pp. 161-191). São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica.
- Pereira, S. A. M., & Mourão, L. (2005). Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. *Motriz*, 11(3), 205-210.
- Piaget, J. (1986). *Seis estudos de Psicologia* (14a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Rizzo, G. (1996). *Jogos inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Rosler, J. H. (2006). O Papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In A. Arce, & N. Duarte (Org.), *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin* (pp. 51-63). São Paulo: Xamã.
- Saffioti, H. (2004). *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Saviani, D. (2008). Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In J. C. Lombardi, & D. Saviani, (Orgs.), *Marxismo e Educação: debates contemporâneos* (pp. 223-274). Campinas, SP: Autores Associados.
- Smith, M. (2012). *Hyperactive : the controversial history of ADHD*. London: Reaktion Books.
- Solovieva, Yu., Quintanar, L., & Bonilla, R. (2004). Corrección neuropsicológica: uma alternativa para el tratamiento de niños com transtorno por déficit de atención. *Revista Española de Neuropsicología*, 6(3-4), 171-185.
- Souza, M. P. R., & Checchia, A. K. A. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In M. E. M. Meira, & M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Teorias críticas* (pp. 105-137). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stafford, R. S. (2008). Regulating Off-Label Drug Use-Rethinking the Role of the FDA. *The New England Journal of Medicine*, 358(14), 1427-1429.
- Talízina, N. (1988). *Psicologia de la enseñanza*. Moscou: Progreso.
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: EDUEM.

- Valee, M. (2010). Resisting American Psychiatry: french opposition to DSM-III, Biological reductionism, And the pharmaceutical ethos. *Sociology of Diagnosis Advances in Medical Sociology*, 12, 85–110.
- Valee, M. (2013). Perpetuating a reductionist medical worldview: the absence of environmental medicine in the american ADHD clinical practice guidelines. *Ecological Health: Society, Ecology and Health Advances in Medical Sociology*, 15, 241–264.
- Vigotski, L. S. (1997). Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. In L. S. Vigotski, *Obras Escogidas* (Tomo V, pp. 275-338). Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia.
- Vigotski, L. S. (2009a). *La Imaginacion y el Arte em la Infancia* (9a ed básica de bolsillo). Madrid: Akal.
- Vigotski, L. S. (2009b). *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (Tradução de Paulo Bezerra). São Paulo: Martins fontes.
- Vigotski, L.S. (2010) Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia- USP*, 21 (4), 681-701.
- Vila, G. B., & Muller, M. (1992). *Brincadeira e atividade recreativas: para crianças de 6 meses a 6 anos*. São Paulo: Paulinas.
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* (Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira). Porto Alegre: Artes Médica.
- Vygotski, L. S. (1995). Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas* (Tomo III). Madri: Visor y Ministério de Educación y Ciencia.
- Vygotsky, L.S. (1996). *Obras Escogidas* (Tomo I). Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia.
- Vygotsky, L.S. (1996). *Obras Escogidas* (Tomo IV). Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia.
- Zankov, L. (1984). *La enseñanza y El desarrollo*. Moscou: Progreso.
- Zaporoshets, A.V. (1960a). Característica general Del desarrollo psíquico de lós niños. In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinshtein, & B. M. Tieplov (Orgs.), *Psicología* (pp.493-501). México: Grijalbo.
- Zaporoshets, A.V. (1960b). Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso em la escuela. In A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinshtein, & B. M. Tieplov (Orgs.), *Psicología* (pp.504-521). México: Grijalbo.

ANEXOS

ANEXO A - MODELO DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO NA COLETA DE DADOS DA PESQUISA

PESQUISA: “RETRATO DA MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO ESTADO DO PARANÁ”

Prezada Mãe, Pai ou responsável pela criança. Essa pesquisa tem por objetivo coletar dados referentes ao índice de crianças medicadas (medicamento controlado) em decorrência de diagnósticos referentes a transtornos de aprendizagem (TDAH, Dislexia, entre outros) e suas comorbidades. Trata-se de um estudo inédito em nosso estado e sua participação é muito importante, pois contribui para o desenvolvimento de um estudo científico, possibilitando o levantamento de dados sistematizados a respeito da medicalização das crianças, viabilizando medidas preventivas e de intervenção. A sua participação consiste em responder algumas questões. As informações aqui contidas são absolutamente confidenciais, a identidade dos pais e da criança será mantida em sigilo, mesmo na divulgação dos resultados. Esta pesquisa é coordenada pela Dra. Silvana Calvo Tuleski, da Universidade Estadual de Maringá. Desde já agradecemos a sua participação e nos colocamos a disposição para eventuais dúvidas pelo telefone [\(44\) 3261-4416](tel:(44)3261-4416)

Nome do Digitador (Nome da pessoa que está digitando o questionário, coletando os dados)

MUNICÍPIO AO QUAL A ESCOLA PERTENCE

ESCOLA / CENTRO MUNICIPAL:

SEXO DO ALUNO

- Feminino
- Masculino

NOME DO ALUNO

Data de Nascimento

Série

- Infantil 1 (de zero a 1 ano)
- Infantil 2 (de 1 a dois anos)
- Infantil 3 (de dois a três anos)
- Infantil 4 (de três a quatro anos)
- Infantil 5 (de quatro a cinco anos)
- Ensino Fundamental - Primeiro Ano
- Ensino Fundamental - Segundo Ano

- Ensino Fundamental - Terceiro Ano
- Ensino Fundamental - Quarto Ano
- Ensino Fundamental - Quinto Ano
- Classe Especial

TURNO EM QUE A CRIANÇA ESTUDA

- Manhã
- Tarde
- Integral

QUEM ESTÁ RESPONDENDO AO QUESTIONÁRIO

Quem está fornecendo as informações da criança: o pai, a mãe, tio (a), avô, avó...

- MÃE
- PAI
- Outro:

1 - Assinale se seu filho (a) apresenta algumas dessas condições

- Transtorno do Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH)
- Déficit de Atenção
- Transtorno Global do Desenvolvimento (autismo, Asperger, Rett)
- Depressão
- Transtorno Opositor Desafiador
- Síndrome do Pânico
- Transtorno Afetivo Bipolar
- Não apresenta
- Outro:

2 - Assinale se ele (ela) toma alguma dessas medicações todos os dias

- Ritalina
- Concerta
- Risperidona
- Neuleptil
- Depakote
- Clonazepam
- Depakene
- Outro:

3 - Quem receitou a medicação?

- Neurologista
- Psiquiatra
- Pediatra

- Neuropediatra
- Outro:

4 – Há quanto tempo está usando a medicação?

- menos de 6 meses
- de 6 meses a 1 (um) ano

mais de 1 (um) ano, quanto tempo?

5 - Qual a dosagem que está usando?

- 01 (um) comprimido ao dia
- 02 (dois) comprimidos ao dia

outra dosagem de comprimidos? qual?

gotas ou xarope, quanto?

6- Se seu filho (a) já interrompeu o tratamento médico, qual foi o motivo. Se interrompeu a medicação, assinale ou especifique o motivo.

- dificuldade em retornar à consulta médica
- falta de medicamento disponível gratuitamente
- a família não concorda em medicar a criança
- Outro:

7. Se seu filho faz algum tipo de acompanhamento clínico ou educacional diferenciado, cite qual:

- psicológico
- psicopedagógico
- fonoaudiológico
- sala de recurso multifuncional
- acompanhamento pedagógico
- classe especial
- Outro:

ANEXO B - AUTORIZAÇÕES DOS MUNICÍPIOS PARA A COLETA DE DADOS**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Ilmo (a). Sra. Sineide Ferrareze
Secretária Municipal de Educação do Município de Paiçandu.

Vimos, por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria a colaboração necessária para a realização da pesquisa intitulada “**RETRATO DA MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO ESTADO DO PARANÁ**”, coordenada pela Dra. Silvana Calvo Tuleski, da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo da pesquisa é coletar e sistematizar dados referentes à quantidade de crianças que vem sendo diagnosticadas e medicadas com supostos transtornos de aprendizagem (TDAH, Dislexia, entre outros) e suas comorbidades.

A coleta de dados será realizada por meio de questionários a serem preenchidos pelos pais no ato da matrícula dos filhos (cópia em anexo), nas escolas municipais de educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental, bem como entrevistas com professores e pedagogos para esclarecimentos referentes aos dados coletados, caso necessário.

A participação dos profissionais será voluntária mediante autorização por escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cuja cópia se encontra em anexo para o seu conhecimento. Na oportunidade assumimos o compromisso de preservar o nome dos participantes e das escolas em publicações ou apresentações de trabalho, bem como destacamos o compromisso de encaminhamento dos resultados da pesquisa à Secretaria. Sem mais para o momento, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que forem necessários.

Atenciosamente,

Dra. Silvana Calvo Tuleski
Pesquisadora Responsável
Coordenadora Geral do Projeto

AUTORIZAÇÃO

Eu, Sineide Ferrareze, Secretária Municipal de Educação do Município de Paiçandu, autorizo a realização da pesquisa, conforme os termos mencionados.


SINEIDE FERRAREZE

Secretária Municipal da Educação

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ilmo (a). Sra. Edith Dias de Carvalho
Secretária de Educação do Município de Maringá

Vimos, por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria a colaboração necessária para a realização da pesquisa intitulada "**RETRATO DA MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO ESTADO DO PARANÁ**", coordenada pela Dra. Silvana Calvo Tuleski, da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo da pesquisa é coletar e sistematizar dados referentes à quantidade de crianças que vem sendo diagnosticadas e medicadas com supostos transtornos de aprendizagem (TDAH, Dislexia, entre outros) e suas comorbidades.

A coleta de dados será realizada por meio de questionários a serem preenchidos pelos pais no ato da matrícula dos filhos (cópia em anexo), nas escolas municipais de Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental, bem como entrevistas com professores e pedagogos para esclarecimentos referentes aos dados coletados, caso necessário.

A participação dos profissionais será voluntária mediante autorização por escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cuja cópia se encontra em anexo para o seu conhecimento.

Na oportunidade assumimos o compromisso de preservar o nome dos participantes e das escolas em publicações ou apresentações de trabalho, bem como destacamos o compromisso de encaminhamento dos resultados da pesquisa à Secretaria. Sem mais para o momento, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que forem necessários.

Atenciosamente,

Dra. Silvana Calvo Tuleski
Pesquisadora Responsável
Coordenadora Geral do Projeto

AUTORIZAÇÃO

Eu, Edith Dias de Carvalho, Secretário (a) de Educação do Município de Maringá, autorizo a realização da pesquisa, conforme os termos mencionados.

Assinatura: _____



Edith Dias de Carvalho
Profª Edith Dias de Carvalho
Secretária da Educação
DEC. 788/2011 - GAPRE

Data: 19 / 08 / 2012

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ilmo (a). Sra. Karla Maria Turek,

Secretária Municipal de Educação do Município de Campo Mourão.

Vimos, por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria a colaboração necessária para a realização da pesquisa intitulada **"RETRATO DA MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO ESTADO DO PARANÁ"**, coordenada pela Dra. Silvana Calvo Tuleski, da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo da pesquisa é coletar e sistematizar dados referentes à quantidade de crianças que vem sendo diagnosticadas e medicadas com supostos transtornos de aprendizagem (TDAH, Dislexia, entre outros) e suas comorbidades.

A coleta de dados será realizada por meio de questionários a serem preenchidos pelos pais no ato da matrícula dos filhos (cópia em anexo), nas escolas municipais de educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental, bem como entrevistas com professores e pedagogos para esclarecimentos referentes aos dados coletados, caso necessário.

A participação dos profissionais será voluntária mediante autorização por escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cuja cópia se encontra em anexo para o seu conhecimento.

Na oportunidade assumimos o compromisso de preservar o nome dos participantes e das escolas em publicações ou apresentações de trabalho, bem como destacamos o compromisso de encaminhamento dos resultados da pesquisa à Secretaria. Sem mais para o momento, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que forem necessários.

Atenciosamente,

Dra. Silvana Calvo Tuleski

Pesquisadora Responsável

Coordenadora Geral do Projeto

AUTORIZAÇÃO

Eu, Karla Maria Turek, Secretária Municipal de Educação do Município de Campo Mourão, autorizo a realização da pesquisa, conforme os termos mencionados.



Karla Maria Turek
Secretária da Educação

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ilmo (a). Sra. Adenise Batista Rodrigues

Secretária Municipal de Educação do Município de Mandaguari.

Vimos, por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria a colaboração necessária para a realização da pesquisa intitulada “**RETRATO DA MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO ESTADO DO PARANÁ**”, coordenada pela Dra. Silvana Calvo Tuleski, da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo da pesquisa é coletar e sistematizar dados referentes à quantidade de crianças que vem sendo diagnosticadas e medicadas com supostos transtornos de aprendizagem (TDAH, Dislexia, entre outros) e suas comorbidades.

A coleta de dados será realizada por meio de questionários a serem preenchidos pelos pais no ato da matrícula dos filhos (cópia em anexo), nas escolas municipais de educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental, bem como entrevistas com professores e pedagogos para esclarecimentos referentes aos dados coletados, caso necessário.

A participação dos profissionais será voluntária mediante autorização por escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cuja cópia se encontra em anexo para o seu conhecimento.

Na oportunidade assumimos o compromisso de preservar o nome dos participantes e das escolas em publicações ou apresentações de trabalho, bem como destacamos o compromisso de encaminhamento dos resultados da pesquisa à Secretaria. Sem mais para o momento, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que forem necessários.

Atenciosamente,

Dra. Silvana Calvo Tuleski
Pesquisadora Responsável
Coordenadora Geral do Projeto

AUTORIZAÇÃO

Eu, Adenise Batista Rodrigues, Secretária Municipal de Educação do Município de Mandaguari, autorizo a realização da pesquisa, conforme os termos mencionados.



Adenise Batista Rodrigues
Secretária Municipal de Educação

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: “RETRATO DA MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO ESTADO DO PARANÁ”
Pesquisadora responsável: Dra. Silvana Calvo Tuleski.

Este documento visa solicitar a sua participação voluntária na pesquisa “RETRATO DA MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO ESTADO DO PARANÁ”, coordenada pela Dra. Silvana Calvo Tuleski, da Universidade Estadual de Maringá. Tem como objetivo coletar dados referentes ao índice de crianças medicadas em decorrência de diagnósticos referentes a transtornos de aprendizagem (TDAH, Dislexia, entre outros) e suas comorbidades.

A pesquisa consistirá em uma entrevista individual a ser realizada no seu local de trabalho, a qual será gravada em áudio. Tudo o que for gravado e o que você nos disser serão mantidos sob sigilo, ou seja, não serão divulgados nomes, endereço ou qualquer informação que possa levar à sua identificação. As informações fornecidas poderão ser utilizadas para publicação de trabalhos científicos ou apresentação em encontros de natureza científica, com a omissão de qualquer dado de identificação.

Não há nenhum risco significativo em participar desse estudo. O benefício será a contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico, possibilitando o levantamento de dados sistematizados a respeito da medicalização das crianças no Estado do Paraná. A sua participação é inteiramente voluntária, podendo retirar-se da pesquisa em qualquer momento que desejar e também determinar que sejam excluídas da pesquisa quaisquer informações já fornecidas, sem que isso implique em qualquer prejuízo a você. Informamos também que não haverá nenhuma remuneração pela sua participação no presente estudo, bem como nenhum tipo de despesa.

A qualquer momento, você poderá nos solicitar esclarecimentos sobre a metodologia ou qualquer outra dúvida sobre a pesquisa pelo telefone 32614416.

Atenciosamente,

Dra. Silvana Calvo Tuleski

Pesquisadora Responsável

Coordenadora Geral do Projeto

Eu, _____, após ter lido e discutido com a pesquisadora os aspectos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após estar convenientemente esclarecido (a), declaro que concordo em participar voluntariamente da presente pesquisa e não ter recebido nenhuma forma de pressão para tanto. Declaro, também, ter recebido uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Maringá, ____/____/2012