

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

LÍVIA DANIELA GONÇALVES NUNES

“Estão me ouvindo?” Sentimentos de crianças acerca de suas dificuldades
no processo de escolarização

Maringá

2025

LÍVIA DANIELA GONÇALVES NUNES

“Estão me ouvindo?” Sentimentos de crianças acerca de suas dificuldades
no processo de escolarização

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

Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Processos Educativos e Psicologia Histórico-Cultural

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.

Maringá

2025

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

N972e

Nunes, Livia Daniela Gonçalves

"Estão me ouvindo?" Sentimentos de crianças acerca de suas dificuldades no processo de escolarização / Livia Daniela Gonçalves Nunes. -- Maringá, PR, 2025.
197 f. : il., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2025.

1. Psicologia escolar e educacional. 2. Unidade afeto-cognição. 3. Psicologia histórico-cultural. 4. Trajetórias escolares. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 155.4



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

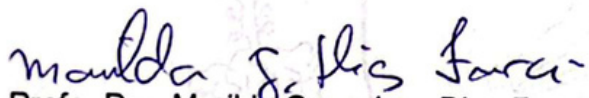


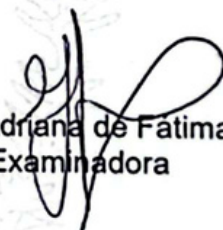
Lívia Danielela Gonçalves Nunes

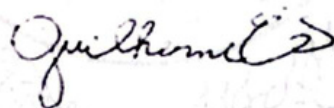
***Estão me ouvindo? Sentimentos de crianças acerca de suas dificuldades
no processo de escolarização***

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.

COMISSÃO JULGADORA


Prof. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
Presidente


Prof. Dra. Adriana de Fátima Franco
Examinadora


Prof. Dra. Janaina Cassiano Silva
Examinadora-Parecerista

Aprovado em: 30/01/2025
Defesa realizada: Bloco 118 - Sala de Vídeo

Dedico este trabalho às crianças que cruzaram minha trajetória profissional e ao deixarem uma dose de incômodo, colocou-me em movimento, em busca de novos conhecimentos a fim de compreendê-las e contribuir para a promoção de uma educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Muitos estudos, momentos reflexivos, alegrias, dificuldades, superações antecederam e perpassaram o processo de escrita desta dissertação. Nesse percurso não estive só, muitas pessoas e instituições foram presentes nessa travessia, sou grata...

A Profa. Marilda Facci pelos ensinamentos e por ter demonstrado gentileza, zelo, carinho e respeito por minha trajetória, aguardando meus momentos necessários para as apropriações teóricas, conduzindo com sabedoria e afeto as orientações.

As Profas. Adriana de Fátima Franco, Janaína Cassiano Silva e Sílvia Maria Cintra da Silva por integrarem a banca e contribuírem significativamente para esse estudo, por fazerem os apontamentos necessários para a finalização dessa dissertação, alfabetização, práticas educativas e arte unidas!!!

Aos felizes, desafiadores e instigantes momentos que foram constituídos na pesquisa com as crianças, suas mães, professores (as) e equipe pedagógica da escola, cada um/uma mobilizou-me para que fizesse o melhor!!! Retornarei para o lugar que piso cotidianamente, o chão da escola, mais feliz, desejosa que os conhecimentos que foram construídos nesse processo que foi tão marcante para mim façam presença, “devolverei” fazendo meu trabalho melhor e buscando a coerência.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por assegurar nossa formação continuada e ter viabilizado, por meio do afastamento remunerado para estudos, a realização desta pós-graduação. A equipe ARE/EAPE que me acompanhou nesse período prestando toda a assistência.

Aos felizes encontros nas salas de aulas na Universidade Estadual de Maringá, com intensos aprendizados, vivenciados com os(as) professores(as); as atividades que participei no Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural, coordenado pelas Profas. Adriana Franco, Silvana Tuleski e pelo Prof. Fernando Wolff; e as amigas que foram iniciadas: Luiza Barros, Camylla, Jenifer e Igor, com as quais sigo compartilhando saberes, alegrias e afetos. Ao Norberto e a Val, por auxiliar-me com as questões da Secretaria do PPI e pelas boas “prosas”.

A Profa. Letícia Cavalieri por ter me acolhido com tanta gentileza e carinho no estágio supervisionado de docência.

Ao grupo de estudos, coordenado pela Profa. Marilda, pelas partilhas teóricas e vivências afetivas: Luiza Sharith, Carol, Patrícia, Renata, Luiza Barros, Armando, Jacsiane, aprender com vocês foi/é prazeroso.

As parceiras, ao longo dos anos de atuação na EEAA - Maria Rosa, Marcela Fonseca e Maira Vieira - pedagogas comprometidas em promover melhorias para o processo de ensino e de aprendizagem.

A Profa. Karol, Profa. Diva e Wellington por me ensinarem que a escola é lugar de partilha, encontros, aprendizagens significativas e acolhedoras.

Pela presença amiga da Profa. Jacqueline Magalhães Alves do Departamento de Educação/UFLA que foi minha orientadora na Especialização (2006) e incentivadora para que continuasse os estudos; demorou, mas aconteceu.

Por ter sido acolhida em Brasília por Cristina, Fernando, Adrianna (amiga-irmã), Tiago e Elis, compartilhamos afetos, cuidados, momentos felizes e festivos; pela convivência afetiva com Anette, Celinha e Jorge, por termos pisado na Esplanada, juntas, em muitas lutas pela Democracia. Ao apoio nas muitas mudanças e presença amiga da Mariza.

Pelo retorno a Maringá para compartilhar o viver com Heitor e Luciana. Nesse processo Lu leu, releu partes desse trabalho, questionou e destacou potencialidades, foi aconchego nos momentos árdus e apreciou cada conquista, sigamos em companhia!

A Solange, por ter nos acolhido e por seguir presente, apoiando e incentivando essa conquista. Às amigas, Maria Gabriela, Vanessa e Franciane pela escuta e presença.

Pela atenção e cuidado demonstrados por Francisco Silveira (Chico) na revisão deste trabalho.

Por ser filha de Fatinha e Jorginho, que sempre me incentivaram a seguir sonhos e realizá-los de forma digna, festiva e a qualquer tempo. Agradeço aos meus familiares mineiros por cada recadinho, bons desejos, orações e votos de sucesso nesse processo!!!



(Quino)

Nunes, L. D. G. (2025). *“Estão me ouvindo?” Sentimentos de crianças acerca de suas dificuldades no processo de escolarização* [Dissertação Mestrado em Psicologia]. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

RESUMO

Em muitas escolas brasileiras, crianças estão sendo afetadas por obstáculos que não asseguram seus processos de escolarização. Os(as) profissionais da Psicologia Escolar têm sido provocados(as) a contribuir com o debate acerca dos modos de apropriação das aprendizagens pelas crianças. Revelar como as crianças estão vivenciando suas trajetórias escolares possibilita identificar as tramas, os dramas e potencialidades do cotidiano escolar. Este estudo buscou analisar, a partir da fala de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, os sentimentos que elas(es) têm em relação às dificuldades no processo de escolarização. Para este percurso investigativo realizamos uma pesquisa bibliográfica e empírica, e adotamos os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no materialismo histórico-dialético. A pesquisa bibliográfica contemplou a revisão de literatura sobre a temática do fracasso escolar na base de dados SciELO, e possibilitou traçar um panorama do cenário sobre como as pesquisas, no campo da Psicologia, têm abordado as dificuldades no processo de escolarização de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Também realizamos uma revisão bibliográfica acerca das peculiaridades do desenvolvimento psíquico da criança à luz da Psicologia Histórico-Cultural, a fim de subsidiar a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, levando em consideração aspectos relacionados ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e a unidade afeto-cognição. A pesquisa empírica foi realizada numa escola pública do Distrito Federal e envolveu a participação de oito estudantes, sendo quatro deles(as) matriculados no 3º ano do ensino fundamental e quatro estudantes no 5º ano. Os(as) estudantes cursavam pela segunda vez os referidos anos, pois não alcançaram os objetivos previstos no final do 1º e do 2º bloco de alfabetização. Foram realizadas oficinas com mediação estética e entrevistas semiestruturadas com as crianças. Também participaram da pesquisa os(as) integrantes da equipe pedagógica da escola e as mães/responsáveis pelas crianças. As crianças identificaram sentimentos, como tristeza, incapacidade, medo, entre outros, associados às dificuldades vivenciadas no processo de escolarização. Essas dificuldades são notadas por elas no momento da realização das tarefas e na reprovação. Durante as atividades com as crianças constatamos que a reprovação foi apontada como um dos acontecimentos mais marcantes em suas trajetórias escolares. É no ambiente doméstico que elas revelam seus sentimentos, levando-nos a inferir que elas não reconhecem a escola como um espaço no qual podem expor seus sentimentos relacionados aos obstáculos vivenciados na escolarização. Uma das formas para que seja assegurado o processo de escolarização e para que as práticas no contexto escolar promovam desenvolvimento e aprendizagem, levando em consideração a unidade afetivo-cognitiva, é a formação continuada dos(das) profissionais da educação. O(a) Psicólogo(a) Escolar poderá contribuir significativamente no contexto escolar, promovendo ações institucionais ancoradas nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que contemplem a relação entre desenvolvimento da criança e aprendizagem, categorias essenciais para uma educação escolar alinhada ao desenvolvimento afetivo e com aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Trajetórias Escolares; Crianças; Ensino Fundamental; Psicologia Histórico-Cultural; Psicologia Escolar e Educacional.

Nunes, L. D. G. (2025). *“Can you hear me?” Children's feelings about their difficulties in the schooling process*. [Master's Thesis in Psychology]. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

ABSTRACT

In many Brazilian schools, children are being affected by obstacles that hinder their educational processes. School Psychology professionals have been prompted to contribute to the debate about the ways children acquire learning. Understanding how children experience their educational trajectories allows for the identification of the intricacies, challenges, and potentialities of school life. This study aimed to analyze, based on the speech of early elementary school students, the feelings they have regarding the difficulties they face in the schooling process. To conduct this investigation, we employed both bibliographic and empirical research and adopted the theoretical framework of Historical-Cultural Psychology, grounded in historical–dialectical materialism. The bibliographic research involved a literature review on the topic of school failure using the SciELO database, enabling us to outline a panorama of how research in the field of Psychology has addressed the difficulties in the schooling process of children in the early years of elementary school. Additionally, we conducted a bibliographic review addressing the peculiarities of children’s psychic development through the lens of Historical–Cultural Psychology, providing a foundation for the analysis of data obtained during field research. This analysis considered aspects related to the child’s development and learning process and the unity of affect and cognition. The empirical research was conducted at a public school in the Federal District, and involved the participation of eight students—four from the 3rd grade and four from the 5th grade of elementary school. These students were repeating their respective grades, as they had not achieved the expected objectives at the end of the 1st and 2nd literacy blocks. Workshops with aesthetic mediation and semi-structured interviews were conducted with the children. The research also involved members of the school’s pedagogical team and the mothers or guardians of the children. The children identified feelings such as sadness, incapacity, and fear, among others, associated with the difficulties they experienced in the schooling process. These challenges were particularly evident to them during task completion and in situations of grade retention. During the activities with the children, grade retention was highlighted as one of the most significant events in their educational trajectories. The children revealed their feelings primarily in their home environments, leading us to infer that they did not perceive the school as a space to express emotions related to the obstacles they faced in their schooling process. One approach to ensuring the schooling process and fostering school practices that promote both development and learning while considering the affective-cognitive unity is the continued professional development of education professionals. School psychologists can contribute significantly to the school context by promoting institutional actions anchored in the principles of Historical–Cultural Psychology. Such actions should address the relationship between child development and learning, which are essential categories for a school education that fosters affective development and meaningful learning experiences.

Keywords: School Trajectories; Children; Elementary Education; Historical-Cultural Psychology; School and Educational Psychology.

LISTA DE SIGLAS

BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA -	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CEI -	Centro de Educação Infantil
COPEP -	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa
EEAA -	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PPP -	Projeto Político Pedagógico
SciELO -	Scientific Electronic Library Online
SEEDF -	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TALE -	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO 1- FRACASSO ESCOLAR: HÁ NOVAS COMPREENSÕES?.....	20
1.1 FRACASSO ESCOLAR: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO - A PESQUISA REALIZADA EM ARTIGOS	20
1.1.1 Fracasso Escolar – perspectivas teóricas e seus desdobramentos.....	27
1.1.2 O encaminhamento das crianças com queixas escolares	29
1.1.3 Dificuldades de aprendizagem - o foco no indivíduo	35
1.1.4 A avaliação das dificuldades no processo de escolarização	41
1.1.5 O protagonismo das crianças nas pesquisas	44
1.1.6 Fracasso Escolar – formas de enfrentamentos	45
1.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	49
SEÇÃO 2- O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO DA CRIANÇA A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	51
2.1 O DESENVOLVIMENTO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PSICOLOGIA INFANTIL.....	51
2.2 O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA – FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES.....	55
2.2.1 Funções Psicológicas Superiores	62
2.3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL – PERIODIZAÇÃO DAS IDADES	69
2.4 IDADE PRÉ-ESCOLAR E ESCOLAR	76
2.4.1 Idade pré-escolar	78
2.4.2 Idade escolar – primeiros anos.....	81
2.4.2.1 Atividade de estudo – conteúdo, estrutura e componentes	86
2.4.2.2 Unidade afetivo-cognitiva e processo de ensino e de aprendizagem	91
2.4.2.3 Atividade-guia e unidade afetivo-cognitiva	97
2.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	104

SEÇÃO 3- A PESQUISA COM AS CRIANÇAS: CONTEXTO E TEXTO SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES	107
3.1 PERCURSO: QUESTÕES METODOLÓGICAS SOBRE A PESQUISA COM CRIANÇAS	108
3.1.1 Oficinas com mediação estética.....	110
3.1.2 Entrevistas semiestruturadas	112
3.2 CONTEXTO: A ESCOLA E OS (AS) ESTUDANTES	112
3.2.1 A escola onde foi realizada a pesquisa	113
3.2.2 As crianças participantes da pesquisa	116
3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	122
3.3.1 A pré-escola e a entrada na escola: transição	125
3.3.2 A escola é ... compreensões das crianças.....	132
3.3.3 Sentimentos das crianças acerca do processo de ensino e de aprendizagem...	140
3.3.4 Algumas considerações	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS	164
ANEXOS	178
APÊNDICES	183

INTRODUÇÃO

“- Se sua professora fosse sua estudante,
o que você gostaria que ela aprendesse?
- O que a gente sente.”
(Gi, 12 anos)¹

O presente estudo inscreve-se nas investigações sobre a produção de conhecimentos na interface Psicologia e Educação, tendo como foco a fala de crianças sobre temas que lhes afetam no processo de aprendizagem. A Psicologia, há tempos, tem sido avocada para explicar o modo de apropriação das aprendizagens pelos(as) estudantes, mantendo assim uma estreita relação com a educação escolar.

Essa interface ganhou contorno em minha trajetória profissional², e me provocou a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Os questionamentos advindos desse percurso profissional encontraram referenciais na linha de pesquisa: desenvolvimento humano, processos educativos e Psicologia Histórico-Cultural.

Desde 2018 atuo como psicóloga na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) numa escola que oferta ensino fundamental/anos iniciais, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A referida equipe é formada por profissionais da Psicologia e da Pedagogia. A atuação dessa equipe tem como objetivo promover a qualificação do processo de ensino e de aprendizagem por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas. As ações no eixo interventivo relacionam-se, em sua maioria, às situações de queixa escolar. A SEEDF recomenda que os(as) profissionais da EEAA adotem a perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica (SEEDF, 2010).

Ao proporcionar um espaço de escuta para crianças que eram encaminhadas por apresentarem “dificuldades no processo de aprendizagem”, surgiu o interesse pela discussão e a necessidade de aprofundar os estudos sobre os modos de participação das crianças no contexto escolar. As vozes reverberadas por essas crianças revelavam sentimentos acerca de suas vivências no ambiente familiar e escolar, compreensões sobre os modos de aprender, entre outras narrativas. Naquele espaço, coabitado pelos

¹ As epígrafes que iniciam as seções são falas das crianças participantes da pesquisa. Ressaltamos que os nomes são fictícios e foram escolhidos por elas.

² Elaboramos a dissertação utilizando a primeira pessoa do plural. No entanto, nesta parte em que abordo a minha trajetória profissional, utilizo a primeira pessoa do singular.

conhecimentos da Pedagogia e da Psicologia, as formas e as possibilidades de aprendizagens das crianças eram dialogadas com suas professoras.

Um marco nessa experiência profissional foi vivenciado numa manhã ensolarada no corredor de uma das escolas em que atuava: uma criança atravessou o meu caminho, parou na minha frente e falou baixinho “eu estou triste, queria tanto aprender a ler, mas eu não consigo, tá me ouvindo?” e saiu. Ao continuar meu caminho um incômodo foi produzido, levando a uma firme escolha: sua voz e as de tantas outras crianças deveriam ser escutadas.

O processo de escolarização das crianças brasileiras está proclamado como dever do Estado na Constituição Federal (Brasil, 1988); o art. 208, inciso II estabelece a educação básica e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. A educação escolar obrigatória aos 17 anos de idade só será alcançada com uma trajetória educacional regular, a qual compreende a pré-escola (4-5 anos de idade), os anos iniciais do ensino fundamental (6-10 anos de idade), os anos finais do ensino fundamental (11-14 anos de idade) e, por fim, o ensino médio (15-17 anos de idade).

Diante disso, nosso interesse concentra-se nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme anunciado. Em âmbito nacional, segundo dados do Censo Escolar de 2023, o percentual de crianças entre 6 e 10 anos de idade matriculadas nas escolas é de 99,5% contra 99% em 2015. A redução para índice menor de 99% foi registrada em 2021, período marcado pela pandemia do Covid-19³, sendo de 98,6% (Ministério da Educação, 2023). Destaca-se que o Plano Nacional de Educação de 2014-2024 estabelece como uma de suas metas universalizar o ensino fundamental e garantir que 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada (Lei n. 13.005/2014).

O Censo Escolar anualmente atualiza os índices de aprovação e o de insucesso (abandono e reprovação) dos (das) estudantes. A taxa de aprovação nos anos iniciais transitou de 95% em 2019 para 96% em 2022, mas registrou um aumento para 98% em 2020 – elevação que deve ser analisada considerando a excepcionalidade da situação de calamidade decorrente da Covid-19. A taxa de insucesso no Brasil tem apresentado o seguinte resultado: 8,6% em 2019, 1,6% em 2020, 3,2% em 2021 e 5,8% em 2022. Outro

³ No dia 11 de março de 2020 a Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde como uma pandemia. Houve suspensão das aulas presenciais nas unidades de ensino brasileiras e em momentos distintos, foram adotadas atividades pedagógicas não presenciais (aulas remotas). Em agosto/2021, o Conselho Nacional da Educação instituiu, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2021, as diretrizes nacionais orientadoras para a implementação do retorno às atividades presenciais de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

indicador importante atualizado pelo Censo Educacional de 2023 é o de distorção idade/série⁴ sendo: 3º ano (9,4% masculino e 7,1% feminino) e no 5º ano (13,8% masculino e 9,1% feminino) (Ministério da Educação, 2023).

Outro indicador divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em maio de 2024 foi referente à criança alfabetizada, baseado nas avaliações aplicadas em 2023 pelos estados. No referido ano, 56% das crianças das redes públicas de ensino que frequentam o 2º ano do ensino fundamental atingiram o nível de alfabetização⁵.

Esse conjunto de indicadores é importante nesta pesquisa na medida em que, possivelmente, a trajetória escolar das crianças participantes desse estudo é por ele capturada e retratada. Tais dados, para além de números, revelam histórias de crianças e adolescentes com trajetórias já marcadas pelas dificuldades no processo de escolarização, cuja “(...) vida escolar se tornou mais um impeditivo do viver”, conforme destacou Machado (2012, p. 55). O cotidiano escolar para esses sujeitos é construído por uma multiplicidade de fatores que os impactam (Franco, 2009).

Pesquisadores(as) têm apontado as dificuldades do sistema educacional brasileiro em garantir as aprendizagens e o desenvolvimento dos(as) estudantes no contexto escolar. Esse sistema também tem apresentado inúmeros obstáculos à apropriação do conhecimento historicamente produzido pela sociedade, e o fracasso da educação se tornou um tema público (Facci, 2010; Leonardo, Rossato & Leal, 2012; Machado, 2012; Meira, 2012; Marcilio, 2016).

Ao discutirem sobre as pesquisas envolvendo a temática das escolas públicas brasileiras, Asbahr e Souza (2014, p. 170) indicam que,

Diante desse cenário [problemas das escolas públicas] pesquisadores brasileiros têm investigado as políticas públicas em educação, a formação de professores, a produção do fracasso escolar, a gestão escolar, entre outras temáticas, buscando compreender as repercussões desses elementos no cotidiano da escola e na aprendizagem discente. Mas há outros temas ainda a serem abordados, como, por

⁴ São descritos em distorção idade-série todos os alunos que possuem idade superior à recomendada para a série frequentada, sendo a idade de 6 anos considerada ideal/recomendada para o ingresso no 1º ano do ensino fundamental (Ministério da Educação, 2023).

⁵ Conforme notícia no site eletrônico do Ministério da Educação. Para mais, ver em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas>

exemplo, compreender como os estudantes avaliam seu próprio processo de escolarização, ou seja, entender a escola a partir da análise dos estudantes.

Ao abordamos o processo de escolarização de crianças da educação básica – principalmente as que iniciaram ou estavam em processo de alfabetização em meio à pandemia; ou daquelas que não tiveram o acesso ao ensino mediado por tecnologias, alijadas das condições materiais – somos provocadas a considerar os efeitos do período pandêmico no cotidiano escolar.

Ao tratar desse acontecimento, consideramos que os conhecimentos da Psicologia também serão convocados, tornando necessária uma postura crítica para que as dificuldades no processo de escolarização sejam situadas nesse momento e tempo presentes. Dessa forma, a produção do conhecimento é impulsionada pelo momento histórico. Martin-Baró (1996, p. 8) alerta para o fato de voltarmos nosso olhar para o contexto “(...) sem presumir que o fato de fazermos parte dele torna-o suficientemente conhecido, ou que nele viver o converte automaticamente no referente de nossa atividade profissional”.

Frente a essas breves considerações, nesta investigação mantemos o fio condutor: escutar as crianças no seu tempo e espaço, agora marcadas por um fato histórico e social sem precedentes que instituiu, num primeiro momento, uma disrupção do processo de ensino e de aprendizagem.

Ao apresentar alguns relatos de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, Facci (2010, p. 318) expõe que o (a) psicólogo(a) escolar na escola lida “com o sofrimento daquele que tem a expectativa de que a escola vai proporcionar a ele condições de aprender a ler e escrever, mas que nem sempre tem suas metas atingidas”. A pesquisa de Oliveira (2020) sobre atendimento psicoeducacional, também destacou que em diversos atendimentos os (as) estudantes “(...) demonstraram que tinham construído uma autoimagem negativa e se sentiam incapazes de aprender. Por isso, muitas vezes sequer tentavam responder às atividades propostas” (Oliveira, 2020, p. 167). A pesquisadora destacou a importância no processo de escolarização da relação entre a esfera afetiva (necessidades, interesses, afetos, sentimentos) e a esfera cognitiva.

Sobre a participação de crianças em pesquisas, Prado (2014) destacou que, após analisar artigos acadêmicos publicados no Brasil entre os anos 2000 e 2012 nas áreas da Antropologia, Sociologia, Educação e Psicologia, ainda há alocação delas na condição de objeto. Talvez nem a palavra objeto dê conta da total ausência de narrativa, interlocução

ou participação da criança nos estudos mais tradicionais sobre o assunto. A autora constatou um aumento nos estudos que reconhecem as crianças como sujeitos ativos no processo de pesquisa, afirmando “a importância de abrir espaços para que crianças sejam mais e mais ouvidas e tenham suas perspectivas e seus interesses mais e mais considerados” (Prado, 2014, p. 193).

Outra pesquisa documental foi realizada por Mannes (2015), que consultou bases de dados da produção científica da Psicologia (período 2013-2015) com o objetivo de “(...) compreender o lugar que as crianças ocupam nas pesquisas em psicologia” (p. 17). De acordo com a autora, a pesquisa encontrou dados relevantes que indicam a característica pouco dialógica do cenário dos trabalhos científicos com crianças, sintetizando-os em três aspectos:

- 1) Em pouco mais da metade dos artigos em psicologia que fazem menção em seu título a termos relativos à criança/infância, o sujeito da pesquisa é efetivamente a criança;
- 2) Predomina, nessas pesquisas, a coleta de dados em que o único instrumento utilizado é o teste;
- 3) Crianças e escola; crianças e processos de saúde/doença e crianças e deficiências são as categorias que congregam o maior número de artigos (Mannes, 2015, p. 24).

Mannes (2015) problematiza que “o histórico da relação criança/psicologia e alguns elementos encontrados na revisão de literatura fundamentam a afirmação de que a psicologia tem uma dívida histórica com as crianças, muito especialmente as crianças em contexto de pobreza” (p. 25). Ela segue apontando que o fato de silenciar as crianças também traz “(...) implicações políticas que se traduzem na sua vida cotidiana, nas visões educacionais, de cidade, de cuidado, dentre outras esferas” (Mannes, 2015, p. 26).

Na obra *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*, Patto (1999, p. 22) ressalta que a decisão de incluir as crianças na pesquisa “(...) deveu-se à constatação de que elas são as grandes ausentes nas pesquisas sobre a escola e o fracasso escolar”. Quando as pesquisas abordavam a evasão e a repetência faziam referências apenas aos números não apresentando “(...) o drama humano que este número esconde”.

Conforme destacou Cruz (2010, p. 12), “conhecer o que as crianças pensam e sentem sobre temas que lhes dizem respeito” é o que tem sido inovador nas pesquisas que as envolvem. Revelar como as crianças estão vivenciando suas trajetórias escolares possibilita identificar as tramas, os dramas e potencialidades do cotidiano escolar, além de acessar suas compreensões acerca da escolarização. Souza (2018, p. 32) expõe que

(...) o psicólogo escolar parte da queixa produzida no espaço da escola, e com uma finalidade emancipatória, procura construir uma interpretação que leve em consideração uma história não documentada produzida no espaço escolar e construirá uma interpretação resultante de várias compreensões (criança, pais, professores, psicólogo) a respeito da criança e de sua criança e de seu processo de escolarização.

As considerações apresentadas corroboram o compromisso com aquela criança que indagou: “está me ouvindo?”. Mobilizadas por esse questionamento e pelos estudos na interface Psicologia e Educação acerca das dificuldades no processo de escolarização, levantamos as questões sobre as quais nos dedicamos nesta pesquisa. Como as crianças, identificadas com dificuldades no processo de escolarização, estão compondo suas trajetórias escolares? O que gostam de aprender? O que dizem sobre o não aprender? Quais sentimentos vivenciados no processo de escolarização? O que tem experienciado na relação com seus(suas) professores(as) e colegas em sala de aula?

Considerando tais questionamentos, bem como o cenário apresentado anteriormente, traçamos como objetivo geral analisar, a partir de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, os sentimentos que eles (elas) têm em relação às dificuldades no processo de escolarização.

Como objetivos específicos, indicamos: analisar, a partir da base SciELO, como autores(as) de artigos, na área da Psicologia, compreendem o tema referente às dificuldades do processo de escolarização de crianças que cursam os anos iniciais do ensino fundamental; apresentar algumas especificidades do desenvolvimento do psiquismo da criança na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural; e, identificar, os sentimentos das crianças em relação às suas trajetórias escolares.

Esses objetivos guiaram-nos para o seguinte trajeto investigativo: levantamento e análise bibliográfica de pesquisas relacionadas ao tema; estudo do desenvolvimento do

psiquismo da criança a partir da Psicologia Histórico-Cultural e pesquisa empírica com crianças do ensino fundamental (anos iniciais) numa escola pública do Distrito Federal.

A pesquisa de campo contou com a participação de oito estudantes, sendo quatro deles matriculados no 3º ano do ensino fundamental e quatro estudantes do 5º ano. Os(as) estudantes cursavam pela segunda vez os referidos anos, pois não alcançaram os objetivos previstos no final do 1º e do 2º bloco de Alfabetização. A pesquisa também contou com a participação das mães dos(as) estudantes, das integrantes da equipe pedagógica e de professores(as).

Para esse percurso investigativo, adotamos os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentados na concepção de ser humano e de ciência no método materialista histórico-dialético. Esse método, por sua vez “(...) permite captar o movimento da realidade, pois pressupõe as leis da realidade, tendo como categorias a universalidade e a mediação, a contradição, a negação da negação e a transformação da quantidade em qualidade” (Asbahr, Bernardes & Tanamachi, 2018, p. 95).

Como desdobramentos deste trajeto de pesquisa, apresentamos na primeira seção, como a literatura – identificada a partir da pesquisa bibliográfica na base SciELO – tem abordado a temática do fracasso escolar. Assim, traçamos um panorama do cenário referente às dificuldades no processo de escolarização de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Na segunda seção, abordamos sobre o desenvolvimento do psiquismo da criança referenciados pela Psicologia Histórico-Cultural e percorremos alguns caminhos que elucidaram tal processo, as condições e as forças motrizes desse desenvolvimento nesse período da vida. Destacamos as especificidades da idade escolar e abordamos ainda conceitos fundamentais, como situação social de desenvolvimento e a unidade afeto-cognição, os quais subsidiam a análise dos dados da pesquisa empírica.

Na terceira seção, contemplamos o percurso, o contexto, as estratégias metodológicas utilizadas e a análise dos dados da pesquisa de campo. Essa análise foi apresentada em três eixos temáticos que pretendem dar visibilidade e centralidade aos discursos das crianças sobre temas que lhes afetam, especialmente os sentimentos acerca das dificuldades no processo de escolarização.

SEÇÃO 1- FRACASSO ESCOLAR: HÁ NOVAS COMPREENSÕES?

“O que foi mais importante para você neste ano?”

“Ah!!! Neste ano eu aprendi a lê.”

(Zinho, 12 anos)

O ato de ler, registrado por Zinho durante o encontro realizado na pesquisa de campo, foi tido como um acontecimento importante. Conforme ele mesmo nos relatou, as dificuldades na leitura foram vividas durante sua trajetória escolar. Este fato de Zinho nos remete também a tantos outros que ocorrem no processo de escolarização de crianças brasileiras.

Diante desse cenário, nos questionamos sobre como a literatura tem abordado o tema das dificuldades do processo de escolarização de crianças que cursam os anos iniciais do ensino fundamental. Para trilhar tal percurso, lançamos as seguintes questões norteadoras: Qual concepção do fracasso escolar tem sido adotada pelos(as) pesquisadores(as)? Há alguma proposta de intervenção e/ou enfrentamento para o tema? Como as crianças estão sendo envolvidas nas pesquisas?

Nesta seção, elucidamos pesquisas que tratam da temática do fracasso escolar, fornecendo um panorama do cenário referente às dificuldades no processo de escolarização de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Realizamos um levantamento bibliográfico na base de dados SciELO (Scientific Eletronic Library Online) pela Biblioteca Eletrônica Científica Online⁶, escolhida por ser uma rede que fornece acesso aberto aos periódicos e pela representatividade de estudos na América Latina (Packer & Meneghini, 2014)⁷.

1.1 FRACASSO ESCOLAR: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO - A PESQUISA REALIZADA EM ARTIGOS

⁶ A rede SciELO, conforme descreveram Packer e Meneghini (2014, p. 16), “é a maior provedora de periódicos indexados pelo Diretório de Periódicos de Acesso Aberto”. O funcionamento regular no Brasil teve início em 1998. O acesso aberto aos periódicos assegura a navegação e pesquisa em artigos entre outros meios de comunicação científica. “No geral, o SciELO sustenta a ideia de que o progresso da ciência implica no progresso da comunicação científica, que inclui a capacidade de produzir periódicos de qualidade” (p. 19).

⁷ É importante mencionar que um levantamento inicial na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi realizado entre os dias 1 e 5 de maio de 2023. Os descritores foram os mesmos que utilizamos para a consulta na SciELO, e foram localizados 1057 estudos. Considerando o volume de trabalhos encontrados, bem como os objetivos deste capítulo, optamos por investigar apenas a base de dados da SciELO pela representatividade de estudos encontrados para abordar a temática do fracasso escolar.

A busca na base de dados bibliográfico (SciELO) ocorreu no mês de maio de 2023 e não foi aplicado filtro temporal para a realização da busca. A pesquisa contemplou os seguintes descritores que poderiam se relacionar ao tema: dificuldades de aprendizagem E⁸ ensino fundamental; dificuldades de aprendizagem E crianças; queixas escolares E crianças; fracasso escolar E crianças; dificuldades processo de escolarização E crianças. A cada descritor foi acrescida a palavra Psicologia, pois nosso objetivo era investigar como os conhecimentos dessa área abordam a temática.

Os artigos localizados encontram-se descritos na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1- Número de artigos localizado na base SciELO

Descritores	Número de Artigos
Dificuldades de aprendizagem E ensino fundamental E Psicologia	07
Dificuldades de aprendizagem E crianças E Psicologia	20
Queixas escolares E crianças E Psicologia	06
Fracasso escolar E crianças E Psicologia	15
Dificuldades processo de escolarização E crianças E Psicologia	0
TOTAL	48

Fonte: Elaboração própria, 2023.

De posse deste material, todos os textos foram analisados. Excluimos os trabalhos duplicados, os que tratavam da temática relacionada às crianças com deficiência e os que se distanciaram do tema, levando à exclusão de 16 (dezesesseis) estudos. Assim, nos debruçamos sobre 32 (trinta e dois) estudos. Destes, 29 (vinte e nove) traziam relatos de pesquisas e 3 (três) eram estudos teóricos, produzidos entre os anos 1994 e 2022. O quadro 1, a seguir, apresenta as referências dos 32 artigos analisados nesta pesquisa.

Quadro 1- Artigos selecionados na base SciELO

Nº	Artigos
1	Alves, C. P., Machado, C. A., Gastaud, M. B. & Nunes, M. L.T. (2013). Crianças atendidas por problemas de aprendizagem em psicoterapia psicanalítica. <i>Avances en Psicología Latinoamericana</i> , 31(2), 432-442.
2	Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P. de., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. <i>Estudos De Psicologia</i> (Natal), 11(2), 199-208.

⁸ Para a busca, foi utilizado o operador booleano (palavra que informa ao sistema de busca como combinar os termos de uma pesquisa) AND/E a cada palavra-chave. Esse operador permite encontrar publicações que contenham todas as palavras digitadas.

3	Bartholomeu, D., Sisto, F. F., & Rueda, F. J. M. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. <i>Psicologia Em Estudo</i> , 11(1), 139–146.
4	Bett, G. de C., & Lemes, M. J. (2020). Fracasso escolar e conselho tutelar: um estudo sobre os caminhos da queixa escolar. <i>Psicologia Escolar E Educacional</i> , 24, 217–251.
5	Cabral, E., & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. <i>Estudos De Psicologia (Natal)</i> , 6(2), 143–155.
6	Chaves, A. M., & Barbosa, M. F. (1998) Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. <i>Estudos De Psicologia (Campinas)</i> , 15(3), 29–40.
7	Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2003). Depressão infantil: uma contribuição para a prática educacional. <i>Psicologia Escolar E Educacional</i> , 7(1), 77–84.
8	Cruz, S. H. V. (1997). Representação de Escola e Trajetória Escolar. <i>Psicologia USP</i> , 8(1), 91–111.
9	Cunha, C. A. da (2005). Escrita, maturidade emocional, operatoriedade e criatividade num grupo de crianças de Uberlândia. <i>Psicologia Escolar E Educacional</i> , 9(2), 279–290.
10	Cunha, N. de B., & Santos, A. A. A. dos (2010). Estudos de validade entre instrumentos que avaliam habilidades linguísticas. <i>Estudos De Psicologia (Campinas)</i> , 27(3), 305–314.
11	Cupolillo, M. V., & Freitas, A. B. M. de (2007). Diferença: condição básica para a constituição do sujeito. <i>Psicologia Escolar E Educacional</i> , 11(2), 379–389.
12	Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2010). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. <i>Cadernos De Pesquisa</i> , 40(139), 121–146.
13	Elias, L. C. dos S., & Marturano, E. M. (2005). Oficinas de linguagem: proposta de atendimento psicopedagógico para crianças com queixas escolares. <i>Estudos De Psicologia (Natal)</i> , 10(1), 53–61.
14	Freller, C. C. (1999). Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. <i>Psicologia USP</i> , 10(2), 189–203.
15	Freller, C. C., Souza, B. de P., Angelucci, C. B., Bonadio, A. N., Dias, A. C., Lins, F. R. S., & Macêdo, T. E. C. R. de (2001). Orientação à queixa escolar. <i>Psicologia Em Estudo</i> , 6(2), 129–134.
16	Gomes, C. A. V., & Pedrero, J. do N. (2015). Queixa Escolar: Encaminhamentos e Atuação Profissional em um Município do Interior Paulista. <i>Psicologia: Ciência E Profissão</i> , 35(4), 1239–1256.
17	Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. de R. G., & Rossato, S. P. M. (2015). A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. <i>Psicologia Escolar E Educacional</i> , 19(1), 163–171.
18	Marçal, V. P. B., & Silva, S. M. C. da (2006). A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. <i>Psicologia Escolar E Educacional</i> , 10(1), 121–131.
19	Medeiros, J. G., & Teixeira, S. A. (2000). Ensino de leitura e escrita através do pareamento com o modelo e seus efeitos sobre medidas de inteligência. <i>Estudos De Psicologia (Natal)</i> , 5(1), 181–214.
20	Mello, F. De O., & Alliprandini, P. M. Z. (2022). Estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental em processo de alfabetização. <i>Revista de Psicologia (PUCP)</i> , 40(2), 935–955.
21	Mól, D. A. R., & Wechsler, S. M. (2008). Avaliação de crianças com indicação de dificuldades de aprendizagem pela bateria Woodcock-Johnson III. <i>Psicologia Escolar E Educacional</i> , 12(2), 391–399.
22	Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1997). Inteligência Abstráida, Crianças Silenciadas: as avaliações de inteligência. <i>Psicologia USP</i> , 8(1), 63–89.
23	Pauli, S. C. D., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2009). Construção das dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas. <i>Cadernos De Pesquisa</i> , 39(138), 881–895.

24	Pinheiro, S. N. S., Couto, M. L. de O., Carvalho, H. C. W. De., & Pinheiro, H. S. (2020). Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural? <i>Fractal: Revista De Psicologia</i> , 32(1), 82–90.
25	Porcaccia, S. S., & Barone, L. M. C. (2011). Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura. <i>Estudos De Psicologia (Campinas)</i> , 28(3), 395–402.
26	Rodrigues, C. I., Sousa, M. do C., & Carmo, J. dos S. (2010). Transtorno de conduta/TDAH e aprendizagem da Matemática: um estudo de caso. <i>Psicologia Escolar E Educacional</i> , 14(2), 193–201.
27	Santos, P. L. dos (2006). Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço público de psicologia infantil. <i>Psicologia Em Estudo</i> , 11(2), 315–321.
28	Santos, P. L. dos., & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. <i>Estudos De Psicologia (Natal)</i> , 11(1), 101–109.
29	Sawaya, S. M. (2001). A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças. <i>Psicologia USP</i> , 12(1), 153–178.
30	Silva, R. C. da. (1994) O fracasso escolar: a quem atribuir? <i>Paidéia (Ribeirão Preto)</i> , (7), 33–41.
31	Souza, A. R. M. de., & Sisto, F. F. (2001). Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições. <i>Psicologia Escolar E Educacional</i> , 5(2), 39–47.
32	Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. <i>Psicologia Em Estudo</i> , 8(1), 67–76.

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Antes de explorarmos os artigos selecionados, nos cabe uma breve exposição sobre o tema do fracasso escolar. Este tem sido objeto de estudos desde os primórdios da relação entre Psicologia e Educação. Conforme Patto (2022a, p. 19), no Brasil, nas quatro primeiras décadas do século XX “(...) representantes das duas vertentes – a médico-hospitalar e a educacional – estiveram voltados para problemas de aprendizagem e rendimento escolar”⁹.

A obra *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*, fruto da tese de doutorado da Professora Maria Helena Souza Patto, foi o marco da análise crítica aos objetos de estudos, métodos e finalidades da área da Psicologia Educacional e Escolar (Souza, 2018). As críticas versavam acerca do referencial positivista de ciência na área. Como destacado por Souza (2018, p. 22), a obra de Patto

⁹ No capítulo II da obra *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*, Patto (2022a) traçou um panorama das relações entre a escola e os rumos da sociedade brasileira em momentos definidos da história, com o objetivo de subsidiar a compreensão da participação do profissional da psicologia no processo de educação escolar. Além disso, Antunes (2003) apresentou uma síntese das articulações entre Psicologia e Educação no Brasil. Ao destacar o período de consolidação (1930 – 1962) das duas áreas, destacou que as relações entre elas “(...) são bastante estreitas, de maneira tal que não é possível compreender o processo histórico de uma sem a articulação com o desenvolvimento da outra. Assim como a Psicologia tornou-se constitutiva do pensamento educacional e da prática pedagógica, foram estes, por sua vez, a base sobre a qual ela se desenvolveu a ponto de obter reconhecimento como profissão específica” (p. 162).

(...) ressaltava tanto a necessidade de se articularem níveis de análise tradicionalmente separados, como o individual (subjetividade) e o social (realidade social), quanto a complexidade do processo de escolarização em uma sociedade de classes na qual crianças são tratadas desigualmente em função do grupo social a que pertencem.

Na década de 1980, as teorias críticas, principalmente os autores Louis Althusser (1918 – 1990), Pierre Bourdieu (1930 – 2022) e Antônio Gramsci (1891 – 1937), tornaram-se referenciais em “ensaios e pesquisas sobre a escolarização e seus tropeços” (Angelucci et al., 2004, p. 57). As autoras realizaram um levantamento em dissertações e teses defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, e apresentaram o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar na rede pública de ensino fundamental. Para as autoras, o fracasso escolar compreendido até então como resultado da ação do indivíduo no contexto escolar passa a ser concebido como produto da escola. O fracasso escolar embasado teoricamente pelo funcionalismo é, portanto, “(...) compreendido como produto reversível, já que resultado de desacertos operacionais do sistema educacional. No marco materialista histórico ou de outras teorias críticas de sociedade, ele é visto como produto inevitável da escola numa sociedade dividida” (p. 57). Nas palavras das autoras,

Mas essa superação não se generalizou; lado a lado com estudos da realidade escolar a partir do materialismo histórico, três tendências se configuraram: continuaram as tentativas de encontrar as causas das dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar no desenvolvimento psíquico do aprendiz; num mesmo relato de pesquisa a política educacional antidemocrática e o aprendiz eram simultaneamente responsabilizados pelos maus resultados do ensino, o que configurava um “discurso fraturado”; concepções críticas e não críticas da escola na estrutura econômico-social capitalista passaram a conviver num mesmo projeto, o que indicava apropriação superficial da nova referência teórica (Angelucci et al., p. 57).

Meira (2003) nos alertou sobre a necessidade de o movimento crítico ter embasamento teórico e filosófico para promover a transformação. A autora apresentou que, “(...) uma concepção ou teoria é crítica à medida que transforma o imediato em

mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser” (p. 17). Além de que, uma perspectiva crítica em Psicologia, subsidiada pela filosofia marxista, deve dar conta de esclarecer pelo menos duas questões: a relação entre o indivíduo e a sociedade e as possibilidades do ser humano no processo histórico, afirma a autora.

As produções do final da década de 1980 e início da década de 1990 pautaram seus estudos na compreensão das dificuldades no processo de escolarização, principalmente de crianças das classes pobres em escolas públicas, sendo essas dificuldades produzidas pelas condições e práticas escolares. As práticas criticamente comprometidas congregam a análise aprofundada do fenômeno educacional e entendimento do fracasso escolar como síntese de múltiplas determinações situado num contexto histórico concreto (Meira, 2003).

Nesse cenário, a obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, lançada em 1990, teve um papel fundamental para o estudo do fenômeno, como mencionado anteriormente. O livro foi fruto da tese de livre-docência da Professora Maria Helena Souza Patto, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, no final dos anos 1980. Neste trabalho, a pesquisa¹⁰ na interface Psicologia e Educação ganhou novos contornos, uma vez que possibilitou o olhar ampliado para o fenômeno do fracasso escolar, compreendendo-o como “(...) processo psicossocial complexo” (Patto, 1999, p. 21). Segundo Patto, a pesquisa educacional vivenciava momentos de impasse, em que o questionamento das teorias e métodos tradicionais ainda não apresentava outras possibilidades frente às maneiras usuais de conceber e de pesquisar os problemas escolares. Por conseguinte, a autora elaborou um quadro de referenciais históricos e sociológicos, além de refletir e problematizar a natureza das concepções dominantes a respeito do fracasso escolar numa sociedade de classes. Para ela, a teoria materialista histórica, ao captar a lógica do movimento numa sociedade de classes, ganha espaços na definição de estratégias rumo à transformação social e estrutural.

O período de 1980 a 1990, característico da redemocratização do Estado brasileiro, foi marcante para as mudanças nas produções da Psicologia e sua relação com a Educação, ensejando um processo de interdependência entre processos psicológicos e

¹⁰ A pesquisa foi realizada numa escola pública de primeiro grau, localizada num bairro da periferia da cidade de São Paulo. Foram realizadas observações em vários contextos, entrevistas formais e informais com professores(as), estudantes e suas famílias.

pedagógicos. As produções passaram a ser referendadas por um conjunto teórico de concepção histórica e social da constituição humana, com destaque para as contribuições dos autores soviéticos Lev Semionovich Vigotski (1896-1934)¹¹, Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979). Tais autores resgataram a dimensão epistemológica que estruturou a obra soviética centrada no materialismo histórico e dialético (Marinho-Araújo, 2010; Souza, 2018).

Souza (2018) ressalta que um importante artigo publicado em 1996 por Newton Duarte na Revista Psicologia da Universidade de São Paulo, “A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural”, contribuiu sobremaneira para a discussão dos aportes teóricos da obra soviética, sendo de suma importância em estudos e trabalhos posteriores na área da Psicologia.

Este breve percurso nos oferece um panorama no qual foi sendo constituída a pesquisa na interface Psicologia e Educação no Brasil, principalmente dos aportes teórico-metodológicos empregados na abordagem sobre o fracasso escolar. Esse panorama contribui com a análise dos artigos (ver Quadro 1), que foram organizados por eixos temáticos a partir dos objetivos e/ou tema central desses artigos (Quadro 2). Essa classificação permite reconhecer com mais profundidade os trabalhos que abordam as especificidades do fracasso escolar.

Os artigos encontram-se organizados em seis eixos temáticos, conforme Quadro 2.

Quadro 2- Artigos organizados por eixos temáticos

Eixos Temáticos	Autores (as) dos artigos
Eixo 1: Fracasso Escolar - perspectivas teóricas e seus desdobramentos.	Eidt e Tuleski (2010); Freller (1999); Leonardo et al. (2015); Pinheiro et al. (2020).
Eixo 2: O encaminhamento das crianças com queixas escolares	Alves, et al. (2013); Bett e Lemes (2020); Cabral e Sawaya (2001); Gomes e Pedrero (2015); Marçal e Silva (2006); Santos (2006); Silva (1994).
Eixo 3: Dificuldades de aprendizagem – o foco no indivíduo	Bandeira et al. (2006); Cruvinel e Boruchovitch (2003); Santos e Graminha (2006); Stevanato et al. (2003); Pauli e Rossetti-Ferreira (2009); Bartholomeu et al. (2006); Cunha (2005); Cunha e Santos (2010); Sawaya (2001); Souza e Sisto (2001).
Eixo 4: Avaliação das dificuldades no processo de escolarização	Cupolillo e Freitas (2007); Medeiros e Teixeira (2000); Mól e Wechsler (2008); Moysés e Collares (1997); Rodrigues et al. (2010)

¹¹ Neste estudo adotamos a grafia Vigotski, com exceção das citações, nas quais será respeitada a grafia original da obra.

Eixo 5: O protagonismo das crianças nas pesquisas	Chaves e Barbosa (1998); Cruz (1997)
Eixo 6: Fracasso Escolar – formas de enfrentamentos	Freller et al. (2001); Elias e Marturano (2005); Mello e Alliprandini (2022); Porcaccia e Barone (2011).

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A seguir, serão apresentados os eixos temáticos com o objetivo de traçar o cenário referente à abordagem do fracasso escolar.

1.1.1 Fracasso Escolar – perspectivas teóricas e seus desdobramentos

Este eixo abarca quatro estudos tendo como escopo a temática do fracasso escolar, as perspectivas teóricas que fundamentam a queixa/fracasso escolar (Leonardo et al., 2015) e seus desdobramentos: seja pela naturalização do fenômeno (Pinheiro et al., 2020), pela vertente diagnóstica (Eidt & Tuleski, 2010) ou pelas contribuições teóricas de D. Winnicott ao tema (Freller, 1999).

Leonardo et al. (2015) realizaram uma pesquisa em bancos de dados bibliográficos (indexadores nacionais e internacionais) em busca de artigos sobre queixa/fracasso escolar com o objetivo de verificar as concepções e as perspectivas teóricas que fundamentam a temática. As autoras, subsidiadas pelo referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, adotaram como parâmetro o conceito de crítica desenvolvido por Meira (2003)¹² para analisarem as perspectivas teóricas. Nesse sentido, consideraram como abordagem crítica aquela que empreende uma análise profunda da queixa/fracasso escolar como um fenômeno educacional multideterminado pelo contexto histórico. As autoras concluíram a prevalência nos estudos (foram encontrados 77 artigos, publicados entre 1996 e 2009) de uma abordagem não crítica, representando um total de 65% dos artigos sobre o tema. Nesta abordagem há a alocação da queixa escolar no indivíduo, seja em relação ao estudante, à família, ou ao professor(a): “(...) sem reflexões que contemplem a historicidade do processo, o que evidencia uma forma de negar as contingências sociais e econômicas que envolvem os problemas educacionais” (Leonardo et al., 2015, p. 168).

Os artigos que apresentam uma abordagem crítica (31,1%) foram considerados por Leonardo et al. (2015, p. 168) como um

¹² Tratamos do conceito de crítica desenvolvido por Meira (2003) no tópico 1.1.1 desta dissertação.

(...) avanço no campo da Psicologia e da Educação, se considerarmos que até a década de 1980 os problemas de escolarização eram compreendidos apenas pelo viés de culpabilização do indivíduo, ou seja, do ponto de vista do aluno ou do seu meio familiar.

Os demais artigos (3,9%) foram classificados como ecléticos por apresentarem aspectos críticos e não críticos (reducionistas). As conclusões apresentadas pelas autoras revelaram quatro grandes eixos da queixa/fracasso escolar que embasaram as concepções e reflexões presentes nos artigos. Em um dos eixos, a queixa está centrada no indivíduo; em outro, na questão institucional. Há também a queixa relacionada à formação profissional e a que não está centrada no indivíduo.

Partindo para uma investigação dos processos de naturalização e medicalização do fracasso escolar, Pinheiro et al. (2020) analisaram os prontuários das crianças que foram encaminhadas pelos neurologistas para o projeto de extensão. Esse projeto, fundamentado pela Psicologia Histórico-Cultural, foi desenvolvido em um ambulatório no interior do Rio Grande do Sul, especializado em desenvolvimento neuropsicomotor, transtornos de aprendizagem e de comportamento. Os resultados indicaram que o fracasso escolar no Brasil apresenta características semelhantes aos estudos iniciados nos anos 1980, e atinge crianças do sexo masculino de séries iniciais do ensino fundamental em escolas da rede pública. Para os autores e as autoras, os profissionais da área da educação ou da saúde concebem e “tratam” o fracasso escolar pelo viés da individualização, desconsiderando o contexto histórico e social.

O resultado também “(...) evidenciou que o fracasso escolar ainda é um problema naturalizado, com enfoque apenas no biológico” (Pinheiro et al., 2020, p. 88), tendo como desdobramentos uma produção de diagnósticos realizados apressadamente (os autores encontraram um número elevado de diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade) e um alto índice de medicalização das crianças. Por fim, enfatizaram que não houve um estudo profundo da queixa devido à ausência nos prontuários de informações, principalmente relacionados ao contexto social das crianças.

Os pesquisadores e as pesquisadoras apontaram ainda que “(...) as escolas são as principais fontes de encaminhamento para serviços de saúde, o que parece demonstrar uma transferência do conhecimento e responsabilização sobre o processo de aprendizagem para profissionais da saúde, como médicos e psicólogos” (Pinheiro et al., 2020, p. 88). Nesse sentido, a pergunta título do artigo: “naturalização ou construção

histórico-cultural?” problematizada, ratifica que a naturalização do fracasso escolar subsidia práticas clínicas individualizantes como construtoras de justificativas para explicar o não aprender.

O desdobramento da naturalização do fracasso escolar na vertente da produção de diagnósticos, congrega no Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) uma das suas facetas. Eidt e Tuleski (2010) discutiram sobre o TDAH e a Psicologia Histórico-Cultural. As pesquisadoras desenvolveram a temática nessa perspectiva teórica, destacando a historicidade do psiquismo humano em que a apropriação da cultura promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, a atenção, o controle da conduta e “(...) os interesses dos alunos não devem ser entendidos como algo natural e imutável; ao contrário, eles podem ser modificados e novas necessidades podem ser criadas ao longo do processo de escolarização” (Eidt & Tuleski, 2010, p. 142).

Freller (1999), em suas investigações, lançou sobre a temática do fracasso escolar as contribuições do pediatra e psicanalista Donald Winnicott (1896-1971), sobretudo sua discussão acerca do papel da cultura na constituição do ser humano. A autora refletiu sobre a função do professor como facilitador neste processo, promovendo a apropriação da cultura pelo estudante e, conseqüentemente, uma aprendizagem significativa. Freller faz uma tentativa de aproximar os conceitos de cultura e de intervenção intencional do professor aos conceitos desenvolvidos por Vigotski.

Em síntese, os artigos analisados neste tópico, agrupados pelo enfoque no fracasso escolar, apresentam especificidades na forma com que abordaram o tema. Leonardo et al. (2015) identificaram o predomínio nos estudos de uma abordagem não crítica, em que os problemas educacionais são tratados a partir da queixa escolar e centrados no indivíduo (aluno, família, professor). Pinheiro et al. (2020) identificaram, pela análise de prontuários, a naturalização do fracasso escolar e, portanto, o enfrentamento por meio da medicalização das crianças; tal aspecto denota que o fracasso escolar não é compreendido como uma construção histórico-cultural. Já Eidt e Tuleski (2010) realizaram uma pesquisa teórica referenciada pela Psicologia Histórico-Cultural, buscando analisar as funções psicológicas adquiridas ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, fundamentando críticas às concepções naturalizantes na produção dos diagnósticos.

1.1.2 O encaminhamento das crianças com queixas escolares

De início, é importante trazer para a discussão a contribuição dos estudos de Souza (1996¹³; 2018) sobre a queixa escolar, compreendida como: “(...) resultado do conjunto de relações e de práticas individuais, sociais, institucionais que, ao se entrelaçar na trama da vida diária escolar, produzem uma série de obstáculos, das mais variadas naturezas, os quais tornam impossível que a escola cumpra suas finalidades” (Souza, 2018, p. 24). A queixa escolar, quando materializada no sujeito por ela afetado, comparece nos espaços onde o (a) profissional de Psicologia atua.

Neste eixo apresentaremos os artigos cuja temática se entrelaça ao encaminhamento das crianças com queixas escolares para os Serviços de Psicologia na rede de saúde pública, para os Serviços-Escola de Psicologia e outros. Dos sete estudos sobre essa temática, quatro tratam desse assunto discutindo a caracterização da demanda (Silva, 1994; Santos, 2006; Alves et al., 2013; Gomes & Pedrero, 2015). Gomes e Pedrero (2015) analisaram o modelo de atendimento dos(das) profissionais de Psicologia às queixas escolares. Dois trabalhos abordaram a atuação profissional em serviços de saúde e a formação profissional (Cabral & Sawaya, 2001; Marçal & Silva, 2006). E um estudo (Bett & Lemes, 2020) discutiu o percurso da queixa escolar na relação com o Conselho Tutelar. Todas as pesquisas indicaram que a escola é a responsável pelo encaminhamento para os serviços, atuando como fonte direta.

A pesquisa de Silva (1994) teve como objetivo analisar as queixas que compunham as solicitações ao serviço psicológico do Centro de Saúde Escola, da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Os dados apresentados evidenciaram que a procura por atendimento foi maior para os sujeitos do sexo masculino de faixa etária entre 7 e 12 anos de idade. A queixa mais frequente indicava os problemas de aprendizagem, sendo consideradas as solicitações por não acompanhamento do processo de aprendizagem e/ou história ou ameaça de reprovação escolar. A autora expôs que a escola atribuiu tal situação às dificuldades vivenciadas no contexto escolar, classificando-as de problemas de aprendizagem dos estudantes, encaminhando-os aos serviços psicológicos. Tal aspecto indica “(...) uma espécie de psicologização do fracasso escolar, ou seja, o

¹³ Em 1996, a professora Marilene Proença Rebello de Souza defendeu a Tese de Doutorado intitulada: *A queixa escolar e a formação do psicólogo*, vinculada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. A pesquisadora colocou em discussão a formação do profissional de psicologia em relação à queixa escolar e investigou as concepções de professores formadores acerca dessa temática, além de analisar possibilidades de atendimento que os cursos de formação ofereciam ao futuro profissional. “Os prontuários analisados revelaram uma concepção de queixa escolar mais conservadora, considerando como principal causa das dificuldades de escolarização problemas oriundos das próprias crianças (aspectos de personalidade, orgânicos e cognitivos) e/ou de relações familiares mal resolvidas” (Souza, 1996, p. 04).

sistema educacional de primeiro grau tendendo a atribuir a problemas intrapsíquicos e/ou orgânicos da criança e do adolescente as dificuldades para alcançar um desempenho escolar esperado” (Silva, 1994, p. 39). As crianças encaminhadas aos serviços psicológicos “(...) mesmo não apresentando distúrbios de aprendizagem, tornam-se fortes candidatas a apresentarem problemas emocionais, frente às estressantes histórias de fracasso escolar” (Silva, 1994, p. 40).

O estudo desenvolvido por Santos (2006) também caracterizou a clientela atendida por um Serviço de Psicologia Infantil do Centro de Saúde Escola da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Os resultados, apesar do distanciamento temporal são coincidentes com o de Silva (1994), indicando a prevalência do atendimento a meninos, com idades entre 6 e 11 anos, e de alunos de 1ª a 4ª séries¹⁴. As dificuldades de aprendizagem predominaram nos alunos de 3ª e 4ª séries. Em comparação a outras queixas, as dificuldades de aprendizagem não foram as que mais ocorreram, apesar de terem “perdido apenas para agressividade”. A autora destacou que os dados referentes às dificuldades de aprendizagem, “(...) associados à incidência observada de desinteresse pela escola, apontam para a necessidade de uma avaliação cuidadosa nestes casos para não centralizar nas crianças problemas que muitas vezes são da escola” (Santos, 2006, p. 320).

Alves et al. (2013) realizaram um estudo nos prontuários de crianças atendidas, entre 1970 e 2009, em psicoterapia analítica. As pesquisadoras e o pesquisador verificaram e compararam as caracterizações sociodemográficas e clínicas de crianças atendidas em terapia de orientação psicanalítica por problemas de aprendizagem e de crianças atendidas pela mesma terapêutica por outras demandas. Os dados indicaram que não houve diferença significativa entre os grupos quanto ao sexo da criança e a configuração familiar. A diferença entre os grupos ocorreu em relação à escolaridade, verificando que a busca por atendimento por problema de aprendizagem é maior para a criança que cursa os dois primeiros anos do ensino fundamental. Constataram um maior encaminhamento pela escola e por pedagogos neste grupo. Os resultados apontaram que

¹⁴ A nomenclatura “séries” foi utilizada enquanto vigorou no sistema educacional brasileiro o período de oito anos para o ensino fundamental. Em 2006, houve alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a duração do ensino fundamental foi estendida para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. O processo de implantação foi gradual e em 2010 atingiu 100% das redes públicas de ensino municipais, conforme dados do Ministério da Educação. Para mais, ver em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ensino-fundamental-de-nove-anos>

o quarto motivo de atendimento em psicoterapia está relacionado aos problemas de aprendizagem.

Os estudos de Gomes e Pedrero (2015) também trataram da caracterização da demanda encaminhada por queixa escolar, bem como o tipo de atendimento oferecido pelos (pelas) profissionais de Psicologia na área de saúde pública no interior de São Paulo. Os achados apontaram que a maioria (80%) são crianças do sexo masculino, a faixa predominante é entre 07 a 10 anos de idade. As pesquisadoras assinalaram que ainda é predominante “(...) uma visão unilateral que individualiza os processos dificultadores do sucesso escolar, principalmente das crianças provenientes das camadas mais empobrecidas da população, via de regra, usuárias dos serviços de saúde pública para onde costumam ser encaminhadas” (p. 1246). No estudo foram identificadas queixas relativas à aprendizagem (corresponderam a 26,23%), expostas como: “(...) aprendizagem, memória, leitura e escrita, matemática, falta de atenção, falta de concentração, repetência e não acompanhamento do ritmo da sala”. As queixas identificadas pelas autoras por comportamentos afetivo social (representaram 59,02%) foram descritas como “(...) dificuldades de comunicação/participação, nervosismo, ansiedade, insegurança, imaturidade, sem limites, insubordinação, agressividade, timidez/apatia, agitação, medo, autoestima, recusa em fazer atividades”. Na categoria outros (14, 76%), foram incluídas as “(...) dificuldades na fala, dificuldades motoras, distúrbios alimentares, drogas e maus-tratos” (p. 1246).

Os resultados apresentados por Gomes e Pedreiro (2015) evidenciaram que predominam nos encaminhamentos os motivos associados aos problemas de comportamento, indicando a escola como um ambiente que exige regras, condutas e atitudes adequadas. Sobre o atendimento ofertado às queixas escolares na saúde pública municipal, as pesquisadoras relataram a prevalência de um modelo de atenção clínico individual com a criança ou de orientação à família de base psicanalítica.

Como as psicólogas compreendem sua profissão e como a desempenham no atendimento a crianças encaminhadas por queixas escolares, foram as questões que nortearam o estudo de Cabral e Sawaya (2001). As autoras entrevistaram psicólogas em serviços públicos de saúde (Unidades de Saúde, Clínicas Escolas e Centros Especializados) na cidade de Ribeirão Preto. Também discutiram questões relacionadas à formação profissional. Os resultados apontaram que as profissionais naturalizam a queixa escolar, entendendo-a geralmente como de “âmbito emocional ou cognitivo” da criança, resultante das suas condições de vida (familiares, sociais). As práticas de avaliação e

trabalho psicopedagógicos, adotadas pelas profissionais, mostram-se coerentes com essa compreensão, “(...) como se o funcionamento psíquico e os processos mentais envolvidos na aprendizagem acadêmica da criança pudessem ser entendidos e trabalhados de forma independente da análise do contexto institucional onde os problemas escolares são produzidos” (Cabral & Sawaya, 2001, p. 152).

A pesquisa realizada por Marçal e Silva (2006) investigou as concepções dos psicólogos sobre a queixa escolar, atuantes nos ambulatórios da rede pública de saúde de uma cidade mineira de médio porte. Para as autoras, a formação profissional dos (as) psicólogos (as) impacta na compreensão e atuação diante da queixa escolar. Outro aspecto assinalado por elas, trata-se da ausência no processo de avaliação realizado por esses profissionais nos ambulatórios, da relação da criança com o ambiente escolar, com os processos de escolarização, entre outras. Sendo assim, “(...) o diagnóstico se centra no aluno e na sua família, desconsiderando-se a rede de relações que envolvem a questão” (Marçal & Silva, 2006, p. 125). As autoras revelaram que para alguns profissionais (18%), à época recém-formados (de um a dois anos), a queixa escolar abrange

(...) a família, a criança e a escola. Este é um dado relevante, pois sinaliza que algumas mudanças já estão ocorrendo na universidade, como o contato dos graduandos com textos de autores que possuem uma visão mais crítica a respeito da área escolar (Marçal & Silva, 2006, p. 128).

Um outro dado interessante indicado no trabalho de Marçal e Silva (2006), corresponde à tentativa dos profissionais que, ao elaborarem o psicodiagnóstico, buscam detectar se a queixa é de ordem emocional ou uma questão escolar. Tal diferenciação justifica-se pelo ambulatório de saúde mental centrar-se no atendimento clínico de distúrbios emocionais graves.

A pesquisa também descreve os tipos de queixas escolares mais utilizados nos documentos, sendo que “(...) a expressão ‘criança com dificuldade de aprendizagem’ é a mais usada no diagnóstico dos problemas relacionados à escolarização; aparecem também como dificuldades na leitura e escrita, problemas com a matemática, dificuldades de atenção, concentração, repetência” (Marçal & Silva, 2006, p. 128). Em seguida, há “os problemas associados ao comportamento dentro da escola” e por fim as queixas que se referem “a dificuldade de relacionamento interpessoal na escola e problemas na família” (p. 128).

As concepções da queixa escolar pelos profissionais da psicologia atuantes no ambulatório de saúde mental são atribuídas por aspectos naturalizantes e patologizantes. Nas entrevistas com os psicólogos, as pesquisadoras notaram “(...) uma visão que tenta considerar os determinantes sócio-históricos da queixa escolar, as relações entre os aspectos da intra e da intersubjetividade, porém notaram certa dificuldade em amarrar estes conceitos com a prática” (Marçal & Silva, 2006, pp. 128-129). Além disso, salientam lacunas na formação profissional, as quais impossibilitam uma leitura crítica do fracasso escolar.

Numa outra perspectiva de investigação do percurso da queixa escolar, Bett e Lemes (2020) pesquisaram sobre o fracasso escolar e a relação entre escola e Conselho Tutelar. A pesquisa foi realizada em quatro Conselhos Tutelares pertencentes a região oeste do Paraná. Os dados apontaram que o maior número de encaminhamentos para o Conselho advém da escola, e uma das queixas apresentadas é o baixo rendimento escolar. Há encaminhamentos para os serviços de assistência social e saúde para atendimentos psicológicos. Durante a entrevista, os conselheiros tutelares apresentaram “(...) a crença de que o atendimento psicológico seria capaz de solucionar a queixa escolar na medida em que atuaria sobre os problemas emocionais do aluno e dos conflitos familiares (Bett & Lemes, 2020, p. 6).

Em resumo, todas as pesquisas indicam a escola como a fonte de encaminhamentos para os Serviços de Psicologia e para o Conselho Tutelar. Os estudos de Silva (1994), Santos (2006), Gomes e Pedrero (2015), que caracterizam o público encaminhado para os serviços, identificaram que são sujeitos do sexo masculino e de faixa etária variada, compreendendo de 6 a 12 anos de idade. Os autores destacaram que há um forte predomínio de aspectos individualizantes, centrando somente nas crianças as dificuldades por não alcançarem um desempenho escolar esperado. As queixas mais presentes nos encaminhamentos sobre dificuldades no processo de escolarização foram: dificuldades de aprendizagem devido ao não acompanhamento do processo de aprendizagem, histórico ou iminência de reprovação escolar (Santos, 1994; Marçal & Silva, 2006; Gomes & Pedrero, 2015), dificuldades na leitura e escrita, problemas com a matemática, falta de atenção, falta de concentração (Marçal & Silva, 2006; Gomes & Pedrero, 2015).

Sobre o atendimento a crianças encaminhadas por queixas escolares, os estudos de Cabral e Sawaya (2001) e Marçal e Silva (2006) salientaram que a maioria dos profissionais partem de uma concepção naturalizante da queixa escolar, desconsiderando

os constituintes históricos, culturais, sociais do processo de escolarização. Abordaram também que tais concepções estão relacionadas à formação profissional e refletem nas práticas de atendimento. Essas práticas nos serviços públicos de saúde centram-se na avaliação psicodiagnóstica e trabalho psicopedagógico cujo objetivo é resolver os problemas escolares eliminando os comportamentos indesejáveis e tratando os problemas emocionais (Cabral & Sawaya, 2001).

1.1.3 Dificuldades de aprendizagem - o foco no indivíduo

Pesquisadoras que se dedicaram à conceituação do termo dificuldades de aprendizagem chamam a atenção para os pressupostos que alicerçam este conceito. Patto (2022b; 1997), por exemplo, destacou que na década de 1980 a expressão dificuldade de aprendizagem designava os problemas escolares enfrentados por crianças moradoras em bairros pobres e favelas¹⁵. O termo estava sendo usado de maneira generalizada em documentos oficiais de secretarias de educação, bem como na fala de profissionais da educação da rede pública de ensino fundamental em laudos emitidos por psicólogos (as) e psicopedagogos (as). A pesquisadora assinalou que, à época, já usava o termo dificuldades de escolarização para sinalizar que a origem desses problemas poderia ter outra fonte: a própria escola.

No ensaio “Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização?”, Souza (2000) traça a distinção desses conceitos a partir da forma como os profissionais da saúde ou da educação questionam as dificuldades relacionadas à não aprendizagem das crianças. Quando a pergunta é direcionada ao porquê do não aprender, o (a) profissional “(...) organizará uma série de instrumentos com o objetivo de encontrar esse porquê, utilizando, geralmente, testes psicológicos, observações e entrevistas com os pais para levantar

¹⁵ Neste ponto é pertinente apresentar as influências que a teoria da carência cultural (fenômeno tipicamente estadunidense das décadas de 1960-1970) teve na explicação do fracasso escolar no Brasil nos anos 1970. Segundo essa teoria, o fracasso escolar do pobre decorreria das deficiências presentes no desenvolvimento psicológico das crianças (semelhante à privação alimentar). As causas estariam no ambiente doméstico, tido pelos pesquisadores como inadequado à promoção do desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional (Patto, 2022a; 1997). “No Brasil, a teoria da deficiência cultural foi plantada, cresceu e floresceu e se encontra em plena safra: a crença na resolução da pobreza, sem que aconteçam mudanças sociais estruturais – através tão somente da promoção social e da escolarização - aí está, e com ela, os psicólogos. Munidos de um arsenal anacrônico de instrumentos de avaliação da inteligência e de personalidade (...) 'explicam' as dificuldades de escolarização da maior parte dos alunos provenientes das classes populares pelo recurso à patologização das crianças e de suas famílias (. ...) A análise do discurso da Psicologia, tal como se manifesta, por exemplo, na teoria da carência cultural, sugere-nos que os psicólogos movem-se na esfera das formas aparentes da realidade e tomam a aparência pela essência, a representação social dominante de seu objeto de estudo pelo conceito” (Patto, 1997, pp. 462 - 463).

aspectos do desenvolvimento infantil e da dinâmica familiar que expliquem este fenômeno” (Souza, 2000, p. 3). Já quando o (a) profissional questiona as situações vivenciadas no contexto escolar e suas implicações no processo de aprendizagem, haverá uma busca por instrumentos que visam compreender a dinâmica do contexto educacional e da história escolar dessa criança. Dessa forma, poderá se atentar para os processos envolvidos na escolarização e para as relações do (a) escolar com os integrantes do contexto educacional (professores, colegas, equipe, entre outros).

Outra autora que aborda o tema é Meira (2012, p. 78). Em suas palavras,

Diante da pergunta ‘por que os alunos continuam na escola, mas não aprendem?’ a Psicologia apresenta inúmeros argumentos pretensamente científicos, todos eles focados nos indivíduos: disfunções orgânicas; traços de personalidade; capacidade intelectual; habilidades e competências perceptivo motoras; problemas emocionais; comportamentos inadequados; carências culturais; dificuldades de linguagem; desnutrição; despreparo para enfrentar as tarefas da escola; falta de apoio das famílias, ‘desagregação’ familiar, conflitos familiares etc.

O conceito dificuldades de aprendizagem, portanto, engendra práticas e concepções focadas nos indivíduos, naturalizando os processos relacionados à aprendizagem das crianças.

Os artigos apresentados neste eixo tratam das dificuldades de aprendizagem. Ao todo, foram analisados 10 artigos, os quais foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo contempla cinco artigos que discutem os problemas comportamentais, emocionais e as dificuldades de aprendizagem (Bandeira et al., 2006; Santos & Graminha, 2006; Stevanato et al., 2003; Pauli & Rossetti-Ferreira, 2009; Cruvinel & Boruchovitch, 2003). No segundo, também composto por cinco estudos, constam aqueles cujas temáticas apontam as dificuldades na leitura e problemas emocionais (Souza & Sisto, 2001; Bartholomeu, Sisto & Rueda, 2006; Cunha, 2005; Cunha & Santos, 2010; Sawaya, 2001).

Destacamos que algumas pesquisas foram desenvolvidas em condições experimentais, com instrumentos de medidas (Bandeira et al., 2006), provas padronizadas, testes, escalas comportamentais e comparação entre grupos (Graminha, 2006; Stevanato et al., 2003). Outras utilizaram instrumentos de avaliação, provas

experimentais (Souza & Sisto, 2001), instrumentos de avaliação e teste projetivo (Bartholomeu et al., 2006)¹⁶.

Bandeira et al. (2006) realizaram uma pesquisa com 257 crianças com faixa etária média de 8 anos de idade, sendo 146 meninos e 111 meninas, matriculados em duas escolas públicas e uma escola particular do ensino fundamental de uma cidade de médio porte do interior de Minas Gerais. A pesquisa também contou com a participação de 185 pais e de 12 professoras¹⁷. A partir dos dados obtidos, os (as) pesquisadores (as) concluíram que o estudo contribui para “(...) a generalização do conhecimento a respeito das relações entre comportamentos problemáticos, desempenho escolar e habilidades sociais de crianças de ensino fundamental” (p. 207).

O trabalho de Santos e Graminha (2006) teve como objetivo comparar as características comportamentais de dois grupos de crianças – um com baixo rendimento acadêmico e outro com alto rendimento. Em cada grupo foram identificados os problemas emocionais e/ou comportamentais das crianças e os tipos de comportamentos relacionados ao desempenho escolar. Todas as crianças foram avaliadas por meio de provas ou testes¹⁸. Os resultados indicaram que o baixo rendimento acadêmico foi mais frequente entre os meninos e o alto rendimento entre as meninas. Em relação às características das crianças, os dados apontam que aquelas que apresentaram baixo rendimento possuíam desvantagem de desenvolvimento devido à “(...) incidência de crianças com desempenho escolar inferior ao esperado para a série frequentada, o número de crianças com inteligência abaixo da média ou intelectualmente deficientes e o número de crianças com resultados visomotores abaixo do esperado para sua idade”, conforme discorreram (Santos & Graminha, 2006, p. 106).

Os comportamentos apresentados pelo grupo de baixo rendimento acadêmico foram associados à “(...) hiperatividade, impulsividade e falta de atenção/concentração, características estas prejudiciais à aprendizagem escolar” (Santos & Graminha, 2006, p. 106). Outro dado destacado pelas pesquisadoras foi a maior ocorrência de dificuldades de

¹⁶ Considerando que não é nosso objetivo adentrar nas explicações sobre os testes utilizados, apenas os citaremos. Para maiores informações, consultar os artigos citados.

¹⁷ “Foram utilizados dois instrumentos de medida: O *Social Skills Rating System* (SSRS), para avaliar o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica das crianças e o questionário Critério Brasil, para medir o poder aquisitivo dos participantes” (Bandeira et al., 2006, p. 202).

¹⁸ “As crianças classificadas por seus professores por ter baixo rendimento acadêmico, foram avaliadas por meio de três provas padronizadas: o Teste de Desempenho Escolar – TDE; o Teste de Matrizes Progressivas Coloridas e Teste Gestáltico Visomotor de Bender. Para coletar as informações sobre o comportamento das crianças foram utilizadas a Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter e a Escala Infantil B de Rutter - traduzida para o estudo” (Santos & Graminha, 2006, p. 103).

fala no grupo de baixo rendimento acadêmico, identificada pelas avaliações das mães e professoras. As autoras salientaram que, frente aos resultados obtidos, não foi possível “(...) identificar a ordem de ocorrências dos problemas, pode se supor que a associação entre problemas de comportamento e de aprendizagem seja uma via de mão dupla em que um problema se apresenta como condição de risco para o outro” (p. 107).

A pesquisa de Stevanato et al. (2003) contou com a participação de 58 crianças, entre meninos e meninas, na faixa etária de 8 a 11 anos de idade, as quais foram divididas em dois grupos: crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com bom desempenho. As pesquisadoras investigaram o “autoconceito” de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento comparando com as crianças com bom desempenho escolar e aquelas que apresentaram apenas dificuldades de aprendizagem¹⁹. O estudo aponta para similaridades de perfil das crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento. As crianças apresentaram um “autoconceito negativo” e “(...) tendem a ver a si mesmas como diferentes, atormentadas, experimentando sentimentos de inferioridade, insatisfação e ansiedade, identificando em si mesmas indicadores de dificuldades acadêmicas, sociais e familiares”. Já as crianças com bom desempenho “(...) parecem sentir-se mais felizes e satisfeitas, identificando-se com indicadores de sucesso acadêmico, social e familiar” (Stevanato et al., 2003, p. 73).

Os artigos acima tratam da relação entre dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais e emocionais. Os resultados dos estudos são distintos: para Bandeira et al. (2006), por exemplo, os comportamentos problemáticos, desempenho escolar e habilidades sociais de crianças de ensino fundamental são correlatos. Santos e Graminha (2006) salientam que pelos resultados dos seus estudos não foi possível identificar a ordem das ocorrências de problemas de aprendizagem e os problemas de comportamento e/ou emocionais, entretanto os dados podem indicar que os referidos problemas estão associados. Do ponto de vista da criança, Stevanato et al. (2003) destacaram que tanto as crianças com dificuldades de aprendizagem quanto de comportamento tendem a ver a si mesmas como diferentes, experimentam sentimentos de inferioridade, entre outros. Além disso, as autoras apontam as dificuldades acadêmicas, sociais e familiares.

¹⁹ Conforme descreveram as pesquisadoras: “para a seleção e composição dos grupos foram utilizados os seguintes instrumentos: Teste das Matrizes Progressivas Coloridas - Raven Infantil – Escala Especial; Teste de Desempenho Escolar – TDE. Para a Coleta de dados: Escala Infantil Piers-Harris de Autoconceito – ‘O que sinto sobre mim mesmo’; Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter – ECI” (Stevanato et al., 2003, p. 70).

A pesquisa de Pauli e Rossetti-Ferreira (2009) discute, a partir de um levantamento bibliográfico, a concepção de que crianças adotadas comumente apresentam dificuldades de aprendizagem. Cruvinel e Boruchovitch (2003) apresentaram os resultados de que as dificuldades de aprendizagem podem ser confundidas com sintomas de uma “desordem afetiva”, como a depressão.

Ainda sobre a temática relacionada a dificuldades de aprendizagem, vale destacar cinco artigos, dos quais, três discorreram sobre as dificuldades no processo de escrita (Souza & Sisto, 2001; Bartholomeu et al., 2006; Cunha, 2005), um sobre validação de instrumento de medida entre habilidades cognitivas e habilidades de leitura e escrita (Cunha & Santos, 2010) e outro sobre linguagem verbal em crianças residentes em um bairro periférico (Sawaya, 2001).

Souza e Sisto (2001) investigaram as relações entre os “níveis de memória e contradição e a dificuldade de aprendizagem em escrita” nas crianças da 2ª e 3ª série do ensino fundamental, utilizando instrumentos de avaliação de desempenho²⁰. Os pesquisadores concluíram que as crianças, identificadas ou não com dificuldades de aprendizagem, podem apresentar defasagens associadas aos aspectos cognitivos, afetando o desempenho correto na realização das tarefas. Entretanto, “(...) se a capacidade de recuperar informações estiver com flutuações, e se o sujeito não superar suas contradições, ele não fará uso de um raciocínio flexível, capaz de fazer antecipações e atingir novos estágios de equilíbrio em relação aos conhecimentos adquiridos” (p. 46); tal aspecto pode indicar dificuldades de aprendizagem na escrita, indicam os autores.

O estudo de Bartholomeu et al. (2006) investigou as dificuldades na escrita e as características emocionais de crianças (de 7 a 10 anos de idade) que cursavam a 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública²¹. Os resultados indicaram a correlação dos erros na escrita com os problemas emocionais manifestados pelas crianças no desenho de figura humana. Também associaram problemas emocionais ao desempenho inferior na escrita. Os autores ratificaram que o tipo de pesquisa realizada não permitiu “a relação de causa e efeito” entre problemas emocionais e aquisição da escrita, sendo essa uma questão para estudos a fim de “(...) saber se o sistema emocional dessas crianças se encontra nesse

²⁰ Foram utilizados: o instrumento Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), uma prova de memória (a técnica II da prova de Memória de configuração serial simples de Piaget) aplicada individualmente e uma prova de contradições (prova do cheio e do vazio de Piaget), conforme descrição de Souza e Sisto (2001).

²¹ Para análise foram utilizados como instrumentos e critérios de avaliação: a Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE e O Desenho da Figura Humana por Kopptiz, conforme apresentado por Bartholomeu et al. (2006).

estado em razão do processo de fracassos que elas estão enfrentando ou se é um sistema emocional com indicativos de comprometimento que compromete a aquisição da escrita” (p. 144).

A pesquisa desenvolvida por Cunha (2005) analisou as relações estabelecidas entre a “dificuldade de aprendizagem da escrita, o nível cognitivo, formação de possíveis e o nível de maturidade emocional” em sujeitos do ensino fundamental²². Participaram da pesquisa 40 estudantes da 2ª série do ensino fundamental, de ambos os sexos. A autora colocou em discussão que a ocorrência de aspectos emocionais no processo de ensino e de aprendizagem é frequente, porém, a pesquisa não constatou, no grupo de crianças estudado, dados correlacionais significativos da “(...) variável maturidade emocional e os erros no ditado, o nível de criatividade, bem como a operatoriedade. Isso pode ser explicado pela maioria dos sujeitos encontrar-se num nível de maturidade dentro do esperado para sua faixa etária” (p. 289).

Na relação entre medidas de habilidades cognitivas e habilidades de leitura e escrita, bem como na identificação da fase de alfabetização e as dificuldades nesse processo em crianças estão os estudos de Cunha e Santos (2010). A pesquisa validou três instrumentos: “Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE, Reconhecimentos de Palavras, Teste de Cloze e a Escala de Reconhecimento de Palavras” (p. 307). Os testes foram aplicados em 266 crianças, entre 8 e 13 anos de idade, de ambos os sexos e que frequentavam a 3ª ou 4ª série em escolas particulares e públicas no interior de São Paulo. As autoras destacaram que os testes oferecem informações detalhadas sobre as habilidades cognitivas e de leitura das crianças, mas seu uso deve “(...) considerar a existência de vieses culturais e o contexto em que os instrumentos são aplicados”. O estudo indica a necessidade “(...) de pesquisar mais evidências de validade para propiciar a ampliação do conhecimento sobre suas características psicométricas” (Cunha & Santos, 2010, p. 313).

A pesquisa de Sawaya (2001) foi realizada num bairro periférico de São Paulo durante dois anos, com um grupo de 14 crianças, entre 3 e 9 anos de idade, e suas famílias. O objetivo da investigação foi compreender a linguagem verbal desse grupo de crianças “(...) como uma atividade de produção de sentido e relação com o mundo” (n.p.). A pesquisadora analisou criticamente a hipótese de deficiência de linguagem nas crianças

²² Os seguintes instrumentos foram aplicados: Avaliação das Dificuldades da Escrita – ADAPE; Prova de Conservação de comprimento – originou-se da prova intitulada “deformação de linhas a comparar” Piaget, 1976 e Teste Projetivo de Apercepção Temática Infantil Humano (CAT-H) (Cunha, 2005, pp. 284 - 285).

de classes pobres, destacando o fato de que “(...) crianças que fazem uso das suas capacidades linguísticas e cognitivas de maneira elaborada, recorrem às figuras de linguagem, aos recursos linguísticos como rimas, frases de efeito, piadas etc.”. As crianças falam e expressam sobre suas experiências, enfrentando “(...) suas dificuldades cotidianas e a complexidade das relações humanas, sociais e linguísticas numa sociedade discriminatória, autoritária e excludente” (Sawaya, 2001, n.p).

Os artigos apresentados anteriormente, à exceção da pesquisa de Sawaya (2001), estão alinhados à mesma perspectiva teórica, referenciados pelos estudos de Jean Piaget (1896-1980) acerca do processo de aquisição da escrita. Todos buscaram investigar os aspectos cognitivos, como a memória, aspectos emocionais e as possíveis associações com as dificuldades da escrita. Apesar de identificarem relações entre tais aspectos, pelos estudos realizados não foi possível estabelecer causalidade entre eles.

1.1.4 A avaliação das dificuldades no processo de escolarização

Na trajetória das pesquisas e formulação dos conhecimentos científicos no contexto escolar, o processo de avaliação está atrelado às atribuições do(da) profissional da psicologia. Segundo Patto (1999), desde os anos 1930, a Psicologia se configurou no país como uma prática de diagnóstico e tratamento de transtornos psíquicos.

A avaliação de crianças nas escolas, subsidiada pelos aportes da Psicometria, por meio de instrumentos de avaliação para medir suas capacidades intelectuais, passou a ser uma das primeiras atividades desenvolvidas por psicólogos(as) no campo educacional. A avaliação psicológica figura como um tema clássico da Psicologia, várias abordagens psicológicas apresentam propostas e críticas em relação aos modelos tradicionais de avaliação por serem avaliações acríticas e descontextualizadas, que avaliam o fracasso escolar como decorrente de problemas individuais (Facci & Souza, 2014; Facci, Eidt & Tuleski, 2006)²³.

Considerando essa discussão, analisamos os artigos que compõem esse eixo. Dentre esses, cinco foram os estudos dedicados aos processos de avaliação (Moysés & Collares, 1997; Mól & Wechsler, 2008; Medeiros & Teixeira, 2000; Cupolillo & Freitas, 2007; Rodrigues et al., 2010). Numa vertente de crítica ao modelo tradicional de

²³ Sobre o desenvolvimento e uso de avaliações qualitativas e quantitativas, ver o panorama realizado por Vieira (2020). A autora ressaltou que essas formas de avaliar e de entender a avaliação psicológica convivem atualmente, apesar das diferenças em relação ao contexto histórico em que surgiram e das influências teóricas.

avaliação, Moysés e Collares (1997) abordaram sobre o tema da avaliação das dificuldades do processo de escolarização e empreenderam um caminho distinto daquele baseado nos testes de inteligência padronizados²⁴. As autoras realizaram uma pesquisa sobre avaliação clínica e avaliaram 75 crianças que seriam reprovadas ao final do ano. Os professores apontaram que a causa da reprovação seria alguma doença que impedia ou dificultava a aprendizagem das crianças.

Moysés e Collares (1997) avaliaram o desenvolvimento neuromotor, a cognição e a aprendizagem das crianças, e não encontraram indícios de comprometimento nessas áreas que caracterizassem a criança e justificasse o baixo desempenho escolar. Diante disso, as autoras nos alertam para o fato de as crianças “introjetarem” doenças e incapacidades que lhes são atribuídas, ao ponto de demandarem uma atenção especializada, “não pelo fracasso, mas pelo estigma com que convivem” (n.p.).

Cupolillo e Freitas (2007) descreveram um processo de avaliação de quatro crianças que denominaram de avaliação assistida, baseada nos pressupostos de L. S. Vigotski. Essa avaliação “ênfatizava o potencial para aprender estabelecido na relação entre avaliador e criança e entre as crianças” e “os focos de cristalização do processo de aprendizagem, podendo ser trabalhadas propostas de mudanças de significados e sentidos subjetivos” (pp. 381-382), referenciadas por Fernando González Rey (1949-2019). As pesquisadoras identificaram a ausência de atuação de professores, colegas e de outros profissionais do contexto escolar na promoção da inclusão das crianças. Sendo assim, concluíram que as escolas continuam adotando o modelo clínico-médico na avaliação do desenvolvimento infantil.

O estudo de caso apresentado por Rodrigues et al. (2010) refere-se à avaliação de um estudante (uma criança do sexo masculino de nove anos de idade), diagnosticado com Transtorno de Conduta (TC) associado a Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A criança frequentava o 5º ano do ensino fundamental de uma escola privada no interior de São Paulo. O objetivo do estudo foi analisar como os transtornos influenciam no desempenho do estudante em matemática. No caso estudado,

²⁴ “O instrumento padronizado, o teste, fundamenta-se na concepção de que uma determinada forma de expressão constitui a chave de acesso ao potencial (...). Um dos muitos pontos polêmicos nas discussões sobre desenvolvimento intelectual reside em saber se o conceito de potencial, no sentido máximo que pode ser atingido, é aplicável às funções intelectuais do homem. Isto é, se existiria uma inteligência máxima que uma determinada pessoa poderia desenvolver, esse máximo sendo determinado biologicamente, por seu patrimônio genético, por seu genótipo, enfim” (Moysés & Collares, 1997, n.p.).

os pesquisadores não encontraram relação direta entre TC/TDAH e as dificuldades do estudante em matemática.

Pela vertente psicométrica, Mól e Wechsler (2008), por meio da Bateria Woodcock-Johnson III, avaliaram as habilidades cognitivas de crianças designadas com dificuldades de aprendizagem. Participaram da pesquisa 60 crianças que frequentavam a primeira e segunda série do Ensino Fundamental de duas escolas públicas, sendo 30 crianças sem indicação de dificuldades de aprendizagem (apontadas pelo professor por não necessitarem de reforço escolar) e 30 crianças com dificuldades de aprendizagem (apontadas pelo professor por frequentarem o reforço escolar).

As autoras indicam as diferenças nas habilidades cognitivas avaliadas pela bateria, havendo menor desempenho do grupo com dificuldades de aprendizagem. Elas apontam a validade da bateria utilizada para identificar as crianças com dificuldades de aprendizagem e destacam a relevância da aplicabilidade no contexto educacional, permitindo ao professor conhecer as habilidades do aluno que mais necessitam ser promovidas.

O artigo de Medeiros e Teixeira (2020) apresentou os efeitos do ensino da leitura e da escrita por meio do “pareamento com modelo” em relação às medidas de inteligência. Participaram da avaliação seis crianças, com idades entre 8 e 12 anos, de uma sala de aula da 1ª série do ensino fundamental. Todos os participantes eram alunos de uma escola estadual num bairro periférico em Florianópolis, Santa Catarina. Eram crianças que apresentavam dificuldades na aquisição do repertório de leitura e escrita e com histórico de fracasso escolar. Após a aplicação do teste de inteligência – WISC e do Instrumento de Repertório Comportamental as crianças foram divididas em dois grupos; sendo um grupo experimental, composto pelas crianças que obtiveram resultados baixos nos testes, tendo sido submetidos ao procedimento experimental de ensino da leitura e da escrita pelo “pareamento de modelo”. O segundo grupo era composto pelas crianças que alcançaram resultados maiores nos testes e participaram apenas da avaliação. Os resultados do estudo sinalizam “(...) a ocorrência de generalização combinada de leitura, composição e montagem de anagramas, está associada a um aumento no Quociente de Inteligência de Execução, que foi medido pelo WISC” (Medeiros & Teixeira, 2020, p. 206).

As pesquisas sobre avaliação das crianças com dificuldades no processo de escolarização tratadas neste eixo foram abordadas tanto por Moysés e Collares (1997), quanto Cupollilo e Freitas (2007) e Rodrigues et al. (2010) de maneiras distintas ao

modelo tradicional. A defesa apresentada por Moysés e Collares é de que, num processo avaliativo, é necessário “olhar” para o que a criança já sabe e o que pode aprender a partir daí. O potencial para aprender foi o foco na avaliação empreendida por Cupollilo e Freitas (2007). O método de estudo de caso foi adotado por Rodrigues et.al. (2010), que procuraram entender os determinantes das dificuldades apresentadas pelo estudante no contexto escolar e em outros contextos. Já as pesquisas de Mól e Wechsler (2008) e Medeiros e Teixeira (2020) adotaram referenciais psicométricos em suas avaliações.

1.1.5 O protagonismo das crianças nas pesquisas

Dentre os artigos analisados, apenas dois (Chaves & Barbosa, 1998; Cruz, 1997) tiveram as crianças como protagonistas nas pesquisas. Os pesquisadores e a pesquisadora discutiram sobre as representações sociais das crianças: o que pensam e sentem a respeito de suas vivências escolares.

Chaves e Barbosa (1998) entrevistaram 19 estudantes de sete escolas públicas situadas em diferentes bairros de Salvador, Bahia. Desses estudantes, 10 cursavam a quinta série e nove a quarta série; oito tinham 12 anos de idade e os demais com idade que variavam entre 10 a 14 anos. O estudo teve como pressupostos as representações e os significados sociais enquanto ferramentas importantes para o entendimento dos comportamentos e atitudes das crianças no ambiente escolar. A principal conclusão referente à representação das crianças foi de que elas têm uma aproximação positiva em relação à instituição escolar e estão disponíveis para a escolarização, incluindo o “frequentar” e “desenvolver” as atividades escolares no seu cotidiano. Essa explicação se afasta de outras situadas na mesma época, que relacionam o fracasso escolar à indisponibilidade para a escolarização. Apesar disso, os pesquisadores destacam que mesmo frente a tal situação, as crianças participantes da pesquisa não alcançaram sucesso escolar, havendo casos de reprovação por mais de duas vezes. Em nossa análise, portanto, a possibilidade de a criança frequentar os bancos escolares não é suficiente para superar o fracasso escolar.

O trabalho de Cruz (1997) acompanhou um grupo de crianças moradoras na periferia da cidade de Fortaleza, Ceará, durante seu primeiro ano de escolaridade. Em suas palavras, era seu “(...) desejo contribuir para o resgate do aluno enquanto sujeito que informa, em primeira mão, o que pensa e sente a respeito da sua vivência escolar” (Cruz, 1997, §3). Foram utilizadas entrevistas e aplicados dois procedimentos: “Histórias para

Completar”, da Dra. Madeleine Backes Thomas e os “Desenhos-Estórias”, do Dr. Walter Trinca. Ambos foram adaptados para o estudo, conforme explicou a pesquisadora.

Durante o acompanhamento do grupo de crianças, Cruz (1997) identificou as mudanças das representações relacionadas ao contexto escolar. No momento inicial, as crianças acreditavam que aprenderiam coisas importantes na escola, principalmente a ler e a escrever, e encontrariam um espaço onde pudessem brincar e fazer amigos. Porém, no curso do ano letivo, as crianças foram expondo que na escola tem que “mostrar o que se sabe”, sendo necessária a ajuda de seus familiares ou vizinhos para atingir os objetivos da aprendizagem. Nesse acompanhamento da evolução da representação de escola dessas crianças, Cruz (1997, n.p.) sinalizou uma “(...) gradativa diminuição da confiança, tanto em obter ajuda da professora para vencer as dificuldades enfrentadas, como nas suas próprias possibilidades para aprender”. Outro aspecto pontuado foi “(...) o fato de apenas uma das crianças ter conseguido ser aprovada ao final do ano letivo, revela a inadequação da escola para realizar a sua tarefa”.

Os estudos apresentados envolvem as crianças de forma direta, utilizando entrevistas, observações e outros métodos para obter a opinião e compreensão das crianças sobre suas vivências escolares.

1.1.6 Fracasso Escolar – formas de enfrentamentos

Este eixo agrupa os artigos que buscaram debater sobre o atendimento à queixa escolar. Há estudos que contemplam a proposta (Freller et al., 2001) e investigação sobre modalidades de atendimento (Elias & Marturano, 2005; Mello & Alliprandini, 2022; Porcaccia & Barone, 2011).

O delineamento de uma proposta de atendimento psicológico às queixas escolares foi apresentado por Freller et al. (2001). As autoras foram subsidiadas por pesquisas e trabalhos numa perspectiva de crítica à abordagem da Psicologia clínica tradicional, desenvolvidos no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. O modelo de “atendimento focal e breve”, desenvolvido por elas, possibilita percorrer todos os caminhos circulados pela queixa escolar, por meio da escuta, comunicação entre os envolvidos (escola, criança, familiares, entre outros) no processo de escolarização e delineamento de ações para cada caso.

Elias e Marturano (2005) investigaram e propuseram como modalidade de apoio psicopedagógico as oficinas de linguagem, realizadas com 17 meninos de idades entre 7

e 11 anos, matriculados entre a 1ª e a 4ª série. As oficinas de linguagem baseiam-se no pressuposto de que a cognição conecta as experiências prévias e comportamentos individuais do sujeito. As oficinas têm como objetivo ajudar as crianças a desenvolverem um positivo senso de autoeficácia para tarefas escolares e uma disposição afetiva favorável em relação ao aprendizado de leitura e escrita. Os resultados apontam para melhorias do desempenho escolar e da atenção e diminuição dos problemas comportamentais.

Mello e Alliprandini (2022), referenciadas pelos aportes teóricos da Psicologia Cognitiva na vertente do processamento da informação (modo como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam sobre a informação), verificaram e analisaram, por meio de entrevistas, o repertório de estratégias de aprendizagem. Analisaram as estratégias utilizadas pelos alunos com e sem dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental I. De acordo com as autoras, “as estratégias de aprendizagem são consideradas um conjunto de instrumentos que podem ser utilizados, sob forma de tomada de decisões, que consiste em selecionar conhecimentos, conceitos, procedimentos e atitudes necessárias para chegar ao cumprimento de um objetivo proposto” (Mello & Alliprandini, 2022, p. 938). Para as pesquisadoras, a utilização das estratégias de aprendizagem no processo de alfabetização contribui para o trabalho pedagógico, melhorando o desempenho acadêmico dos estudantes, de modo a torná-los mais dinâmicos e conscientes em seu processo de aprendizagem.

Porcaccia e Barone (2011) analisaram os efeitos decorrentes da oficina de leitura realizada em uma clínica-escola de psicopedagogia. Um grupo de cinco crianças, de oito anos de idade e com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, participou da investigação. A oficina de leitura, subsidiada pelos aportes teóricos de D. Winnicott sobre o espaço potencial, contemplou a leitura de histórias de literatura infantil e promoveu formas de participação das crianças por meio de diálogos, desenhos, entre outras atividades. As oficinas figuraram como espaços para as crianças refletirem sobre suas vivências, auxiliando-as na construção de seus conhecimentos cognitivos.

Tais estudos abordados acima, decorrentes da nossa pesquisa na base SciELO, apontam como centralidade a proposta de enfrentamento ao fenômeno da queixa escolar. Porém, no conjunto dos 32 artigos analisados e classificados por eixos temáticos, percebemos que o atendimento à queixa escolar, mesmo não sendo objetivo central, está presente em discussões de propostas de atuação e intervenção nesse campo. Com o

objetivo de ampliar esse debate, a seguir identificamos estes artigos que se diferenciam entre si pela perspectiva teórica adotada.

Há artigos que adotam a abordagem crítica ao estudar o fenômeno das dificuldades no processo de escolarização. Tal concepção remete à necessidade de discutir e considerar o contexto histórico e social de uma sociedade dividida em classes que repercute na família e na escola. Assim, defendem a formação continuada dos(das) profissionais da educação e da saúde para compreender as contradições da sociedade materializada na queixa escolar (Pinheiro et al., 2020; Bett & Lemes, 2020; Leonardo et al., 2015). Marçal e Silva (2006) reiteram a importância da compreensão, tanto por psicólogos(as) quanto educadores(as), do modo como as queixas são produzidas no contexto escolar e de que o atendimento não irá resolvê-las. Enquanto isso não acontecer, “(...) continuará a haver essa dança descompassada entre a saúde mental e a educação” (Marçal & Silva, 2006, p. 130).

Silva (1994) já alertava sobre a necessidade de mais estudos acerca da função da psicologia nos serviços de saúde para lidarem com as demandas advindas da educação. Nessa direção, Cabral e Sawaya (2001) e Gomes e Pedrero (2015) destacam em suas investigações, que os cursos de graduação e pós-graduação têm um papel fundamental no processo de formação e devem fomentar uma leitura crítica no enfrentamento à queixa escolar, bem como na análise e intervenção a ser realizada junto à instituição escolar.

Por sua vez, Santos (2006) reitera a importância de avaliar o que tem acontecido nas políticas públicas para a saúde mental voltada a crianças e adolescentes. Em sua pesquisa, sugere o estabelecimento de ações intersetoriais para o atendimento à queixa escolar.

No tocante ao processo pedagógico, Eidt e Tuleski (2010) expõem a importância do papel do(a) educador(a) na condução do ensino organizado para a efetiva apropriação dos comportamentos culturais e conhecimentos científicos pelos(as) estudantes. O destaque para os(as) educadores(as) numa direção de reconhecimento de suas subjetividades, na valorização social nos espaços educativos foram assinalados como fundamentais para Cupolillo e Freitas (2007) e Freller (1999).

Leonardo et al. (2015) e Chaves e Barbosa (1998) discutem a necessidade de mais estudos e publicações que aprofundem a discussão sobre o processo de aprendizagem das crianças numa sociedade capitalista. Ressaltaram, ainda, a importância de ações que revelem que crianças e adolescentes com dificuldades no processo de escolarização têm potenciais para a aprendizagem.

Outro grupo de artigos centrou-se na análise do fenómeno do fracasso escolar no nível aparente, sendo as propostas de orientação voltadas ao manejo do que se manifesta. A implantação de ações preventivas visando a diminuição de comportamentos problemáticos no contexto escolar, sobretudo por meio de estratégias para o desenvolvimento de habilidades sociais, foi indicada por Bandeira et al. (2006) e Santos e Graminha (2006).

De acordo com Stevanato et al. (2003), as ações voltadas para a melhoria do autoconceito de crianças envolvendo familiares, professores(as) e pares podem contribuir para o empenho acadêmico e a integração social da criança no contexto escolar, principalmente daquelas com “dificuldades de aprendizagem”. Mól e Wechsler (2008) sugerem averiguar as “habilidades cognitivas deficitárias” em relação à “avaliação médica, do déficit de atenção, visão, audição”. As pesquisadoras corroboram que ao eliminar as “alterações sensoriais”, identifica-se a criança com dificuldade de aprendizagem. Para elas, cabe ao(a) profissional da psicologia orientar “os professores para identificar e intervir adequadamente junto a alunos que estejam apresentando dificuldades de aprendizagem” (p. 397).

Cunha e Santos (2010, p. 313) recomendam o uso cauteloso dos testes, enfatizando também que a “existência de vieses culturais” e o contexto do sujeito devem ser considerados na avaliação dos resultados. Por fim, Bartholomeu et al. (2006) sugerem o desenvolvimento de pesquisas e de ações pedagógicas relacionadas ao aprendizado da escrita com crianças que apresentem indicativos de problemas emocionais.

Neste eixo apresentado, contemplamos a análise dos artigos cujas temáticas tratavam de propostas de atendimento à queixa escolar. Ampliamos este tópico ao inserir artigos que mesmo não tendo como objetivo principal tal aspecto, assinalaram propostas de enfrentamento ao fracasso escolar, contribuindo com a proposta de nosso debate. Os artigos se distinguem, por um lado, entre os que compreendem o fenómeno como resultante de múltiplas determinações, localizado no contexto histórico e a partir de uma leitura ampliada do sujeito em suas relações econômicas, sociais e culturais. Propõem ações de enfrentamento à queixa escolar pautadas nos aspectos institucionais e na formação continuada dos(as) profissionais envolvidos(as) no atendimento à queixa escolar. Por outro lado, identificamos artigos que pautam o enfrentamento à queixa escolar por meio de ações focadas nos indivíduos para dirimir os sintomas avaliados.

1.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta seção apresentamos um panorama dos estudos referentes às dificuldades do processo de escolarização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, selecionamos artigos que, em sua maioria, resultam de pesquisas que investigam o fracasso escolar.

A leitura sistemática dos artigos, num primeiro momento, buscou responder às questões iniciais que mobilizaram esta pesquisa: “como o tema do fracasso escolar tem sido abordado? Como as crianças têm sido envolvidas nas pesquisas?”. Os artigos analisados foram agrupados por eixos temáticos, considerando o objetivo e/ou tema central apresentados nos textos. Esse agrupamento possibilitou reconhecer com mais profundidade as especificidades abordadas nas pesquisas e permitiu traçar como a temática do fracasso escolar transita na literatura analisada, assim como de que modo o percurso da queixa escolar vem sendo desenvolvido na literatura investigada. Pudemos observar que a criança, no contexto escolar, ao apresentar dificuldades relacionadas ao processo de escolarização, é encaminhada para os serviços de psicologia. A criança e “seu problema” saem dos muros da escola e chegam às unidades de atendimento, aos Serviços-Escola de Psicologia dos centros de saúde, aos Serviços-Escola de Psicologia e ao conselho tutelar, além de consultórios médicos e outros profissionais.

Nesta trajetória, os artigos analisados no item 1.1.2 buscaram caracterizar a demanda e foram analisadas as seguintes questões: “quem são essas crianças? Quais as queixas identificadas pela escola? Quais concepções teóricas e modelos de atendimento permeiam a atuação dos psicólogos?”.

Observamos que as crianças encaminhadas, em sua maioria, são meninos, de faixa etária variada compreendendo de 6 a 12 anos de idade. As queixas mais presentes foram: dificuldades de aprendizagem relacionadas ao não acompanhamento e/ou história ou ameaça de repetência escolar; dificuldades na leitura e escrita, problemas com matemática, falta de atenção, falta de concentração.

A respeito das concepções teóricas e dos modelos de atendimento, os artigos versaram sobre as abordagens críticas e as não críticas em relação ao atendimento de crianças com dificuldades no processo de escolarização. Destacamos o predomínio de abordagens não críticas. Conforme salientaram Cabral e Sawaya (2001) e Marçal e Silva (2006), a maioria dos profissionais parte de uma concepção naturalizante da queixa escolar, desconsiderando os constituintes históricos, culturais e sociais do processo de

escolarização. Segundo essas autoras, tais concepções estão relacionadas à formação profissional, o que se reflete nas práticas, na compreensão da queixa e consequentemente no atendimento.

É possível inferir que a concepção naturalizante da queixa escolar ecoa nos artigos que abordam o tema utilizando o termo “dificuldades de aprendizagem”, uma vez que associam as dificuldades a problemas comportamentais e emocionais. Também nos artigos que investigaram as dificuldades de leitura e escrita em associação às habilidades cognitivas e aos problemas emocionais (item 1.1.3), essa vertente individualizante foi manifestada. Neste percurso da queixa escolar, a avaliação foi um dos temas abordados. Encontramos os processos avaliativos que contemplaram a vertente psicométrica e modos que se distanciaram dessa vertente, tendo como foco os aspectos potenciais, ou seja, aquilo que as crianças sabem. Quando o foco da avaliação é a identificação apenas das limitações das crianças, isso leva a uma classificação que pouco ajuda no enfrentamento do problema.

O reconhecimento das crianças como sujeitos da pesquisa que falam sobre temas que lhes afetam, no caso suas vivências escolares, esteve pouco presente nos artigos analisados. Essa abordagem será retomada ao longo do desenvolvimento deste texto, cujo objetivo central consiste em analisar, a partir da fala de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, os sentimentos que eles(elas) têm em relação às dificuldades no processo de escolarização. Além disso, cabe enfatizar que a temática do enfrentamento ao fracasso escolar, ainda que apresentada em um eixo específico neste trabalho, tangencia a maioria dos artigos.

Por fim, esse cenário apresentado e dividido em eixos, permite identificar que o tema do fracasso escolar ainda mobiliza as diversas concepções teóricas no campo da Psicologia e sua interface com a Educação. Além de que, corrobora com a compreensão de que tratamos aqui de um fenômeno complexo, multifacetado e que impacta sobremaneira a vida de muitas crianças identificadas com dificuldades no processo de escolarização.

Para este estudo, cujo fio condutor é ouvir as crianças sobre as suas trajetórias escolares, consideramos essencial abordar sobre o processo de desenvolvimento do psiquismo da criança a partir da Psicologia Histórico-Cultural, referência teórica desta pesquisa. É disto que trata a seção a seguir.

SEÇÃO 2- O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO DA CRIANÇA A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

“Hoje eu tô pensativa, pensando como é minha vida,
é a mesma coisa: estuda, estuda, estuda, estuda.”
(Moranguinho, 09 anos).

“Escola é pra aprender...
de vez em quando eu me sinto triste,
porque nem queria vim [para a escola];
mas de vez em quando eu quero.”
(Gi, 12 anos)

“Lá na outra escola a professora disse que eu não seria nada na vida.”
(Gu, 12 anos)

Os encontros com as crianças participantes deste estudo foram marcados por momentos de reflexões sobre suas relações com o ambiente escolar. As vozes reverberadas por essas crianças revelam os sentimentos acerca de suas trajetórias escolares – os encontros, os desencontros, as vivências *com* e *no* contexto escolar. A fim de vislumbrarmos esse universo relacional “criança e escola”, as seguintes questões foram suscitadas: Como é constituído o processo de percepção e de compreensão da criança acerca das suas vivências neste período da vida? Como se dá o encontro da criança com a escola? Como são afetadas no curso do processo de apropriação do conhecimento?

Estes questionamentos nos remetem às peculiaridades do desenvolvimento psíquico da criança. É importante salientar que dada a complexidade da temática, propomos percorrer alguns marcadores indicados pela Psicologia Histórico-Cultural e que nos aproximam deste tema. Com isso em vista, nesta seção apresentamos como esse referencial teórico analisa e conceitua o processo de desenvolvimento da criança.

2.1 O DESENVOLVIMENTO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PSICOLOGIA INFANTIL

Em 1917, eclodiu na Rússia a Revolução de Outubro, responsável por dar início a uma nova organização política e social no país, propondo, entre seus objetivos, a construção de uma sociedade socialista. Conforme Tuleski (2008) e Shuare (2017), há conexões entre essa Revolução e o desenvolvimento da Psicologia soviética. Em 1922, a Rússia pós-revolução foi nominada de União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, de

forma que os anos posteriores à revolução determinaram uma mudança objetiva na situação da Psicologia como ciência:

A reflexão teórica sobre a natureza do psíquico, a investigação da essência do psiquismo humano, o problema do objeto da Psicologia e de seus métodos foi o terreno em que se desenvolveu uma luta tenaz de ideias e no qual a Psicologia soviética fez sua revolução (Shuare, 2017, p. 32).

Os primeiros anos da Psicologia soviética foram sendo delineados para alcançar a cientificidade, pautando-se pelos princípios metodológicos derivados do materialismo dialético e histórico (Shuare, 2017). A Psicologia Histórico-Cultural inicialmente foi elaborada por L.S. Vigotski (1896-1934), mas também foi construída por A. N. Leontiev (1903-1979), A. R. Luria (902-1977) e outros(as) pesquisadores(as). Ela foi estruturada sob as bases da abordagem historicizadora do psiquismo humano. Uma parte da produção intelectual de Vigotski é elaborada simultaneamente ao período da revolução socialista de 1917, ou seja, com o país vivenciando uma guerra civil. Os estudos do grupo liderado por Vigotski entre os anos 1925 e 1930, provocaram profundas transformações no modo de conceber a consciência, compreendendo-a como uma forma especial de organização do comportamento humano, ancorada nos aspectos social, histórico e cultural (Duarte, 1996; Prestes, 2012).

Segundo Luria (2013, p. 23), a Psicologia soviética, alinhada com o pensamento de Marx e Lenin, abordou “(...) o conceito de consciência enquanto ‘existência consciente’(...)”, formada pela atividade e usada pelos seres humanos para orientá-los no ambiente. “A consciência humana deixa, portanto, de ser uma qualidade intrínseca do espírito humano, sem história (...). Começamos a entendê-la como a forma mais elevada de reflexão da realidade criada pelo desenvolvimento sócio-histórico (...)” (p. 25).

Em seus estudos, Vygotsky e Luria (1996, p. 151) discutem que a Psicologia do ser humano cultural adulto é resultado de uma evolução complexa. Esta Psicologia, por sua vez,

(...) combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até os seres humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com

que o pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural.

Neste percurso, cada uma das etapas evolutivas apresenta estágios de desenvolvimento específicos. Para este estudo, centraremos nossa atenção no processo do desenvolvimento infantil. Os caminhos percorridos por Vigotski na Psicologia infantil aconteceram sob as exigências da prática, ressaltou Elkonin (1996)²⁵.

Como aponta Elkonin (1996), Vigotski trabalhou como professor, e as questões relacionadas à Psicologia pedagógica despertaram seu interesse antes mesmo dos problemas da Psicologia geral. No Instituto Experimental de Defectologia²⁶, atuou como diretor científico e empreendeu uma série de investigações acerca do desenvolvimento psicológico. As estratégias de suas investigações consideravam tanto as questões metodológicas da Psicologia como as do surgimento histórico da consciência humana, sua formação, seu desenvolvimento ontogenético e as irregularidades no processo de desenvolvimento. Para Vigotski, esta união era denominada unidade de análise genético, estrutural e funcional da consciência.

Nos trabalhos de Vigotski sobre a Psicologia infantil (evolutiva) figurava o termo pedologia²⁷. Esta era uma ciência especial sobre a criança, na qual estava incluída a Psicologia infantil. Segundo Elkonin (1996), o objetivo de Vigotski foi esclarecer as leis fundamentais, as forças motrizes e as condições do desenvolvimento psíquico na idade

²⁵ Daniil Borisovich Elkonin (1904 - 1984) atuou como docente na área da pedologia em Leningrado. Nos anos 1931 e 1932, aproximou-se de Vigotski quando ele ministrava cursos e conferências no Instituto em Leningrado. Tal encontro afetou a esfera de interesses de Elkonin: a psicologia e a pedagogia infantil. Sua produção centrou-se em temas sobre a dinâmica e as características dos períodos do desenvolvimento humano, estudos sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita em crianças na idade escolar, problemas da psicologia do jogo, entre outros (Lazaretti, 2015).

²⁶ De acordo com Tunes e Prestes (2021), os estudos relacionados à Defectologia na obra de Vigotski estiveram presentes no início de suas atividades no campo da educação, os primeiros textos publicados datam de 1924, após a apresentação realizada no Congresso de Psiconeurologia em Petrogrado. A apresentação versou sobre os estudos que ocorreram (entre maio e junho de 1923) na Escola Técnica da Pedagogia da cidade de Gomel, na qual funcionava um laboratório em que participavam estudantes do Instituto de Pedologia de Moscou. Sob orientação de Vigotski, os estudantes realizavam pesquisas com crianças normais e defectivas com base no método de Rossolimo (psiquiatra e neuropatologista russo-soviético). A apresentação no Congresso gerou o convite para integrar o grupo recém-inaugurado no Instituto de Psicologia de Moscou. Os estudos da Defectologia figuraram nas perspectivas de sua teoria, nas possibilidades e potencialidades do ser humano como sujeito da atividade e na defesa da relação da aprendizagem e desenvolvimento (Shuare, 2017; Barroco, 2015).

²⁷ Ao discutir o método da Pedologia, ciência do desenvolvimento da criança, Vigotski (2018) apresenta três princípios orientadores que permitem uma melhor compreensão da realidade investigada: (I) foco nos processos; (II) caráter explicativo e (III) necessidade de se considerar o desenvolvimento histórico que perpassa os processos psicológicos.

infantil, assim como o desenvolvimento da consciência e da personalidade entrelaçadas em uma unidade.

A obra de Vigotski referente aos problemas da psicologia infantil abrange dois períodos. O primeiro (1926-1931) contempla o problema da mediação dos processos psíquicos que representou o elo central no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. O segundo (1931-1934), de quando o estudo experimental do problema do desenvolvimento dos processos psíquicos foi concluído e Vigotski elaborava o problema da estruturação semântica da consciência e a teoria geral do desenvolvimento infantil. Com a morte prematura do pensador russo, especialistas passaram a realizar investigações e discussões a respeito dessa e de outras ideias de Vigotski (Elkonin, 1996).

É importante mencionar, seguindo os apontamentos de Petrovski (1985), que no começo dos anos 1930 as correntes com foco no desenvolvimento psíquico da criança foram objetos de crítica pela Psicologia soviética, que por sua vez denunciavam o caráter não dialético e mecanicista dessas concepções. No começo do século XX, na Psicologia evolutiva e pedagógica²⁸, pulsavam duas correntes cujo foco era dado de maneira distinta às origens e leis do desenvolvimento psíquico da criança: a biogenética e a sociogenética.

Para a corrente biogenética, as particularidades hereditárias da criança estavam sobrepostas aos fatores sociais do desenvolvimento. Ao transpor a lei evolutiva para a Psicologia evolutiva – a ontogênese é a repetição abreviada da filogênese –, o desenvolvimento psíquico da criança ocorreria de modo espontâneo, independente da educação. Esta apareceria apenas como fator externo capaz de impedir ou acelerar o processo de manifestação das qualidades psíquicas inatas (Petrovski, 1985). Para a corrente sociogenética, o meio, o social, é tido como fator fundante do desenvolvimento infantil. A partir do meio circundante, a personalidade, o mecanismo da conduta, as vias de desenvolvimento humano são formadas de uma vez por todas.

Essas duas correntes, sob uma aparente diferença, eram muito afins. O caráter não dialético e mecanicista de ambas foram objetos de crítica nos anos 1920 e seguintes pela ciência psicológica e pedagógica soviética, ratificou Petrovski (1985).

²⁸ De acordo com Petrovski (1985), a Psicologia evolutiva é um ramo da ciência psicológica e tem como objeto de investigação a dinâmica evolutiva (ontogênese) do psiquismo humano. A Psicologia infantil é um dos ramos da Psicologia evolutiva. A Psicologia pedagógica tem como objeto de estudo as leis psicológicas do ensino e da educação; investiga, dentre outros, a formação dos processos cognitivos. A unidade da Psicologia evolutiva e pedagógica explicam-se por terem em comum o mesmo objeto de estudo, ou seja, a criança, o adolescente, o jovem.

Como mencionamos anteriormente, a Escola de Vigotski provocou uma revolução ao fundamentar a compreensão do comportamento humano atrelado à ontogênese, filogênese e às condições históricas, sociais e culturais, partindo dos princípios metodológicos derivados do materialismo histórico e dialético. De acordo com Tuleski (2008), embora o trabalho de Vigotski, enquanto cientista e pesquisador, estivesse ligado à Psicologia e à Educação, as questões apontadas por ele no conjunto de sua obra devem ser interpretadas como respostas às necessidades da sociedade soviética pós-revolução. Tais necessidades almejavam a remodelação da natureza humana visando o coletivo.

Neste breve percurso notamos que na constituição da Psicologia soviética histórico-cultural, representada pela Escola de Vigotski, o processo de desenvolvimento do psiquismo infantil, suas forças motrizes e as condições deste desenvolvimento nesta etapa evolutiva foram objeto de investigação desta Escola, compondo a trajetória para a compreensão da Psicologia do ser humano adulto, resultante de uma evolução complexa que combinou a evolução biológica e o desenvolvimento histórico-cultural.

Tais estudos estavam entrelaçados ao contexto russo pós-revolução, com o propósito de formação das gerações adeptas ao projeto socialista. Nas palavras de Tuleski (2018, p. 139), “esta parece ser a questão sobre a qual Vygotski se debruçou: como desenvolver nas crianças as atitudes e comportamentos necessários ao homem da nova sociedade?”. Em seus estudos, Vigotski buscou entender como ocorre a transformação da criança em um ser sociocultural. A seguir, abordamos o desenvolvimento cultural da criança e o processo das funções psicológicas superiores.

2.2 O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA – FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Um primeiro movimento antes de discutir sobre o desenvolvimento cultural da criança, é localizar historicamente a constituição do conceito de infância. Desde o século XIX, a infância como tema de investigação no campo da história tem sido referência em diversas obras. Gouvêa (2003), ao fazer um mapeamento dessas obras na produção estrangeira e nacional, aponta como expoentes da temática o historiador francês Philippe Ariès, que sistematizou seus estudos sobre a infância e publicou, em 1962, a obra *História Social da Criança e da Família*. Segundo Ariès (1978), somente no século XVIII a particularidade da infância foi evidenciada: “(...) o sentimento de infância não significa o

mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia” (p. 156).

Segundo os apontamentos de Klein (2012, p. 3384), a obra de Ariès, ao utilizar o método de pesquisa da história das mentalidades, apresenta a natureza de um novo sentimento relacionado à infância: “(...) um sentimento capaz de levar em conta não apenas a diferença com o adulto em termos de tamanho e força, mas todas as características do ‘ser criança’”. Entretanto, o pesquisador, ao utilizar fontes documentais como a iconografia, os diários familiares, registros de batismos, entre outros, privilegiou em suas análises a esfera privada da nobreza e da aristocracia. Assim, “(...) Ariès toma essa classe – que é formada por uma fração minoritária – como representação legítima da totalidade social” (p. 3386).

A criança figurada nos estudos de Ariès, conforme Klein (2012), integra esse cenário privativo da família nobre, desenvolvendo afetos e sentimentos mais conscientes sobre esse ser humano distinto. A escola terá um papel fundamental nesse processo de manter a criança afastada da sociedade em geral, implantando as fases de ensino articuladas aos recortes etários (infância, adolescência). Klein chama a atenção para o fato de que além da mentalidade descoberta sobre esse novo sentimento da infância, é necessário localizar onde está a criança de Philippe Ariès. Ela revela-nos que a maioria das famílias da época era da classe trabalhadora fabril, e foi por essa via concreta de vida que se deu a preocupação com os direitos das crianças fabris, totalmente distinta daqueles sentimentos sublimes às crianças apresentadas anteriormente.

Klein (2012, p. 3391) expõe que, “em contraposição ao modelo idealizado de Ariès, é esta outra criança capturada pela fábrica, objeto de violência sistemática do capital, que obriga a sociedade a pensar sobre ela”. Desconsiderar esse fato histórico tem desdobramentos em nossa compreensão acerca do processo de constituição objetiva acerca da criança numa sociedade marcada pelos determinantes sociais e econômicos pautando as relações entre os sujeitos sociais.

Nesse processo de constituição do conceito de criança, Elkonin (1987) afirma que nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade, as crianças viviam uma vida comum com os adultos e seu desenvolvimento era concebido como um processo único e indivisível. À medida que se complexificavam os meios de produção e as relações sociais, o vínculo da criança com a sociedade se modificava e, conseqüentemente, a educação e o ensino mediatizaram essa relação.

Para Vygotsky e Luria (1996), persistiu por séculos a ideia das crianças como adultos em miniaturas. As pessoas desconsideravam

(...) o fato de que a criança, por sua aparência física e suas características psicológicas, é um tipo muito especial de criatura, que difere qualitativamente do adulto e cujas leis de vida e atividade devem, sem dúvida alguma, ser estudadas com atenção especial.

Nesta atenção dirigida ao estudo do desenvolvimento psicológico da criança, os autores citados atribuíram grande importância ao domínio da cultura nesse processo, defendendo que o desenvolvimento do comportamento infantil integra a aquisição das habilidades e pensamentos culturais, acompanhado pelo crescimento e maturação orgânicos. Essa ruptura da linha de desenvolvimento em desenvolvimento psicológico natural e psicológico cultural na criança constitui uma etapa crítica do desenvolvimento do comportamento humano (Vygotsky & Luria, 1996).

Em 1930, nos três ensaios psicológicos sobre a história do comportamento, os pesquisadores descreveram que, além desta etapa, há outros dois momentos críticos “(...) o uso de instrumentos, nos macacos, o trabalho e o uso de signos psicológicos, no homem primitivo (...)” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 51). Essa ruptura da linha do desenvolvimento, isto é, de natural para cultural da criança, nos leva ao entendimento de que essa passagem ocorre via processo de superação. Assim, Martins (2015, p. 49) apresenta que,

A peculiaridade fundamental desse processo [desenvolvimento psicológico] reside, por sua vez, no entrelaçamento e contradições instaladas entre dois processos: o cultural e o biológico. As possibilidades do desenvolvimento não se realizam automaticamente por conta de um enraizamento biológico, mas por decorrência da superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, cuja base estrutural não é outra senão a atividade mediadora, a utilização de signos externos a transmutarem-se como signos internos, configurando-se como meios, como “ferramentas psíquicas”, para o desenvolvimento ulterior da conduta complexa.

De acordo com Vygotsky e Luria (1996, p. 95) “o comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico”. Nesse sentido, a criança está inserida num ambiente constituído por objetos e fenômenos humanos instituídos ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. O recém-nascido encontra-se sob o predomínio das sensações primitivas, vinculadas ao princípio orgânico de existência e maturação dos órgãos sensoriais. O ambiente é indiferenciado das percepções puramente fisiológicas. Deste primeiro princípio “orgânico” de existência será conduzido “(...) um segundo princípio – o princípio da realidade externa e, o que é mais importante, social” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 156).

Com isso, entrará em cena o processo de apropriação dos objetos e fenômenos que se encontram circundantes no mundo. De acordo com Leontiev (2004, p. 340):

A apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças a qual se produz na criança o que, no animal é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie.

Leontiev (2004) nos alerta que este processo específico de apropriação, de assimilação ou aquisição é mediatizado pelas relações humanas no processo da comunicação. A criança é inserida e conduzida no mundo pelas pessoas, portanto, a formação do seu psiquismo, a assunção à humanidade ocorre no curso da vida.

Nesse decurso a criança vai assimilando a experiência elaborada pela humanidade. No processo histórico de desenvolvimento da humanidade, os meios evoluem para que o ser humano realize suas atividades. Uma via especial de transmissão desses meios foi formada, foi desenvolvida, sinalizou Nepómniashaya (1985, p. 24): “Essa via específica é o ensino. Este constitui um método orientado e especialmente organizado de transmitir a experiência social. O ensino desempenha, conseqüentemente, um papel determinante no processo de desenvolvimento psíquico da criança”.²⁹

Ao realizarem a correlação entre os conceitos de assimilação, ensino e desenvolvimento, Davídov e Márkova (1987, p. 322) sintetizaram:

²⁹ As traduções dos originais em espanhol para a língua portuguesa são de responsabilidade da autora.

Se a assimilação é a reprodução pela criança da experiência socialmente elaborada e o ensino é a forma de organização desta assimilação, admitida nas condições históricas concretas, em uma dada sociedade, o desenvolvimento caracteriza-se, sobretudo, pelos avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades³⁰, os tipos de atividade etc. de que se apropria o indivíduo.

No processo de apropriação, os instrumentos/ferramentas e signos terão papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança. Vygotsky e Luria (1996) apresentam dois estágios desse processo. O primeiro estágio ocorre quando novas formas e comportamentos se desenvolvem para sustentar os movimentos naturais e os movimentos adquiridos mais simples. A criança muito pequena se aproxima gradativamente do mundo e começa a ter controle sobre esses objetos (os instrumentos); começa a utilizá-los funcionalmente como ferramentas. O objeto não é apenas uma coisa, ele pode servir como ajuda para se atingir alguma coisa, um propósito. A primeira atitude funcional em relação a um objeto é o primeiro passo para estabelecer uma ligação ativa – e não puramente mecânica – com o mundo exterior. Já o segundo estágio caracteriza-se pelo aparecimento de processos mediados no comportamento da criança.

Bozhovich (1977)³¹ expõe que, quando a criança aprende a dominar ferramentas simbólicas como a linguagem, símbolos matemáticos, letras, entre outras, a estrutura de seus processos psicológicos passa por uma mudança (esses processos se tornam mediados) e se torna mais aperfeiçoada e produtiva. A esse desenvolvimento, em contraste com a maturação, Vigotski nomeou de funcional.

A correspondência entre o instrumento e o signo consiste na função mediadora de ambos. Tal analogia foi destacada por Vigotski (Shuare, 2017). O instrumento dirige-se para provocar uma ou outras modificações no objeto da atividade; o signo não altera a operação psicológica, ele é o meio para a ação psicológica sobre o comportamento. De acordo com Shuare (2017, p. 65), “(...) o emprego de instrumentos marca o início do

³⁰ Leites (1978, p. 433) esclarece que as capacidades são “(...) qualidades psíquicas (...) condição para realizar com êxito determinados tipos de atividade”. As capacidades são produtos da assimilação dos conhecimentos produzidos historicamente.

³¹ Lydia Il’ichna Bozhovich (1908-1981) psicóloga, pesquisadora e professora, teve uma notável contribuição para a Psicologia soviética, integrou o grupo de estudantes e trabalhou com Vigotski nas décadas de 1920 e meados de 1930. Nos anos de 1945 a 1975, dirigiu o Laboratório de Psicologia da formação da personalidade, que mais tarde originou o Instituto de Psicologia de Psicologia Geral e Pedagógica. Bozhovich dedicou-se a explicitar os processos de formação e desenvolvimento da personalidade em sua interface com a educação (Ferreira & Longarezi, 2021).

gênero humano, na ontogênese, o primeiro uso do signo sinaliza que o sujeito ultrapassou os limites do sistema orgânico da atividade”. Portanto, instrumento e signo estão unidos na filogênese e na ontogênese. “O domínio da natureza e o domínio de si mesmo estão mutuamente entrelaçados, na medida em que a transformação da natureza muda a própria natureza do homem”, destacou Shuare (2017, p. 65) a partir de Vigotski.

O processo de internalização dos signos configura-se como princípio regulador e explicativo dos comportamentos culturais, tornando-se, para Vigotski, categoria central de análise do desenvolvimento e da aprendizagem (Martins, 2015). Os modos de comportamento adquiridos no decorrer da experiência cultural, em especial o emprego de signos, reconstroem também as funções psicológicas elementares, promovendo saltos qualitativos no processo de desenvolvimento do psiquismo da criança. Para Martins (2015), Vigotski estava muito mais interessado em desvelar o que promovia o salto qualitativo do psiquismo humano em relação às formas primitivas, do que ter que especificar uma série de funções psíquicas superiores. Para a autora, foi confirmada a hipótese de que Vigotski:

(...) não visou uma clara distinção entre cada função particular e suas expressões funcionais sobre a forma de comportamentos complexos culturalmente formados. Porém, forneceu pistas importantes nessa direção ao asseverar que a cultura determina profundas transformações nas bases naturais do psiquismo, em um processo que supõe a superação, por incorporação, dos determinantes do substrato orgânico que, em última instância, são premissas da própria vida natural (Martins, 2015, p. 110).

Vygotsky e Luria (1996, p. 219) também defendem que “o comportamento natural torna-se comportamento cultural, técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida social tornam-se processos internos”. Neste processo de reconstrução das funções elementares, Vigotski (2021, p. 262) apresentou a seguinte lei das funções psicológicas superiores: “(...) no desenvolvimento da criança, toda função psíquica superior surge em cena duas vezes: inicialmente, como atividade coletiva, social, como função intersíquica, e pela segunda vez, como atividade individual, como um meio interno de pensamento da criança, como função intrapsíquica”.

O autor cita como exemplo o desenvolvimento da linguagem, que inicialmente surge como meio de relação de convivência entre a criança e as pessoas próximas. Apenas

mais tarde, transforma-se em linguagem interna, tornando-se o principal meio de pensamento da criança e pelo qual esta assume sua função psíquica interna.

Ainda em seus estudos sobre o desenvolvimento histórico-cultural do comportamento humano, Vygotsky e Luria (1996) explicitaram os processos de transição, conversão das funções naturais mais primitivas (inatas) para as funções culturais. Foi analisado o desenvolvimento cultural das funções especiais da memória, atenção, abstração, linguagem³² e pensamento. Discorreram também sobre o processo das sensações e percepções primitivas.

O processo de desenvolvimento cultural da criança é um processo de educação, ratificou Leontiev (2004), pois a criança relaciona-se com os fenômenos do mundo circundante através de outros seres humanos, num processo comunicativo. A criança aprende de diferentes maneiras e formas a atividade. Nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança, bem como da sociedade humana, ocorre “(...) uma simples imitação dos atos do meio, que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção; depois complica e especializa-se, tomando formas tais como o ensino e a educação escolares (...)” (Leontiev, 2004, p. 291).

É fundamental reconhecer que esse processo de educação e desenvolvimento psíquico, a depender das condições histórico-sociais, do modo de constituição de uma sociedade, terá caminhos distintos. Numa sociedade de classes, as contradições, as desigualdades instauradas e decorrentes dessa estrutura impactam os sujeitos, configurando desiguais apropriações produzidas pela humanidade ao longo da história (Leontiev, 2004; Pasqualini, 2020).

Conforme Duarte (2013, p. 14):

A formação de um indivíduo (o desenvolvimento de sua personalidade) é, ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento como ser social, alguém que faz parte de uma determinada sociedade, e como ser genérico, alguém que faz parte do gênero humano. (...) quando se trata de uma sociedade dividida em classes, a socialidade necessariamente carrega consigo a alienação, em graus maiores ou menores. Lutar contra a alienação é lutar por reais condições para todos os seres humanos de

³² Nós utilizaremos o termo linguagem. Entretanto, a depender da tradução, este termo pode ser traduzido por fala. Assim, essa palavra [fala] será utilizada somente nas citações literais provenientes de fontes nos quais os(as) tradutores(as) a utilizam.

desenvolvimento da individualidade à altura máxima das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano.

Tais premissas deverão ser consideradas no entendimento do desenvolvimento cultural e das funções psicológicas superiores. A partir dessa caracterização geral das funções psicológicas superiores, vamos tratar especificamente do desenvolvimento de algumas delas no período do nascimento até a idade escolar, destacando esse último período de desenvolvimento. Nosso intuito, ao elencar algumas peculiaridades desses processos funcionais, é traçar o processo de constituição e qualificação da relação da criança com os objetos e fenômenos circundantes constituintes de sua realidade, bem como assinalar que tais processos funcionais operam de modo interfuncional.

2.2.1 Funções Psicológicas Superiores

Neste ponto do texto, faremos uma breve apresentação do desenvolvimento de algumas funções psicológicas do nascimento até a idade escolar³³. Aqui, abordaremos os seguintes processos: a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem e o pensamento. Tais processos funcionais promovem a apropriação cognitiva, a qual opera em unidade dialética com os processos funcionais afetivos. Dedicamos à unidade afetivo-cognitiva um item específico, no qual discorreremos sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

As sensações, segundo Luria (1991), conectam o ser humano ao mundo exterior. Elas representam a fonte básica dos nossos conhecimentos referentes a esse mundo e aos estados do organismo do nosso corpo. As sensações representam os principais canais por onde essas informações chegam ao cérebro. Elas possuem caráter seletivo e ativo, integrando em sua composição os aspectos motores. Luria apontou que as sensações podem ser classificadas segundo dois princípios básicos. O primeiro, nomeado de modalidade, abrange as sensações produzidas pelas ações dos receptores externos, e referem-se ao tato, olfato, paladar, audição e visão. O outro princípio é o da complexidade ou do nível de sua construção, que compreende três tipos de sensações: interoceptivas (mais elementares, que produzem sinais acerca dos processos internos dos organismos),

³³ No decorrer deste subitem, faremos referências a diversas idades: a primeira infância refere-se à criança até os 3 anos de idade, a idade pré-escolar diz respeito à criança acima de 3 anos até os 6/7 anos, e a idade escolar acima dos 7 anos de idade, seguindo a periodização proposta por Vigotski (1996).

proprioceptivas (asseguram os sinais referentes à posição do corpo no espaço e à regulação dos movimentos) e exteroceptivas (é o maior grupo e conectam o organismo aos sinais do mundo externo, oferecendo a base do comportamento consciente).

O recém-nascido está absorto por sensações orgânicas, corpóreas, pelos estímulos de caráter instintivo (por exemplo, a fome). O bebê não reconhece os objetos e nem destaca nada nesse caos geral. As sensações de fome e o alimento ofertado pelo adulto são os elos iniciais com o meio ambiente, que “(...) começa na boca e é aí que aparecem as sensações primitivas iniciais, as reações psicológicas primárias” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 155). As sensações estão fundamentadas sob a base dos reflexos incondicionados. Gradativamente, devido às experiências sociais e ao desenvolvimento das estruturas cerebrais, os estímulos vão sendo diferenciados e formam-se os reflexos condicionados. As sensações na criança adquirem uma natureza reflexo-condicionada e o desenvolvimento delas relaciona-se com as diferentes características da atividade da criança. Por exemplo, no desenho a criança desenvolve as sensações visuais; com a música as formas mais complexas das sensações auditivas (Sokolov, 1978).

Conforme destacou Martins (2015), a apreensão sensorial emerge como requisito primário na relação entre o sujeito e o objeto; a sensação reflete parte das características dos objetos e fenômenos. O pleno desenvolvimento da sensação, a acuidade sensorial, enquanto resultado das ações do indivíduo “(...) alia-se às condições de vida e educação disponibilizadas, ou seja, desenvolve-se em completo condicionamento social, expressando-se em tais condições como sensações humanas culturalmente formadas” (Martins, 2015, p. 130).

A percepção, assim como a sensação, são formas mais elementares de reflexo da realidade. Entretanto, o processo de percepção não é a somatória ou a associação de sensações isoladas que se transformam numa percepção integral; trata-se de um processo bem mais complexo, ressaltou Luria (1991). Conforme Vygotski (1996), a percepção amorfa regula a vida psíquica do recém-nascido; há exclusividade de vivências não diferenciadas que representam uma fusão de atração, afeto e sensação. O processo de percepção na criança pequena (entre dois e quatro anos) foi classificado como primitivo por Vygotsky e Luria (1996), em que o mundo é percebido pela criança como algo bem próximo ao alcance do toque, da preensão e manipulação das mãos. Cada objeto percebido vai deixando um pós-efeito sobre a criança e o mundo indiferenciado das percepções puramente fisiológicas é substituído pelo mundo das imagens visuais, de modo que o objeto adquire um caráter integral.

Assim, na primeira infância, a percepção tem um papel central e predominante, a criança percebe o objeto como algo conhecido e, muito raramente, lembra-se do que não está diante dos seus olhos. Simultaneamente ao desenvolvimento da linguagem, a criança compreende e estabelece relações mentais entre elementos visualmente perceptíveis. A percepção é condição para o desenvolvimento do pensamento e da memória (Vygotski, 1996). O acesso ao conhecimento sistematizado pela criança na idade escolar promove a requalificação da percepção. Os objetos e fenômenos são percebidos com seus vínculos e relações semânticas numa estrutura dentro da qual existem diversas partes. Na percepção de suas vivências, a criança começa a estabelecer relações que lhe permitem compreender o que significa estar alegre, chateada, entre outras percepções (Vygotski, 1996).

Mais uma função psicológica importante é a atenção que atua em unidade com a percepção, assegurando a formação da “(...) imagem focal da realidade captada” (Martins, 2015, p. 141). A atenção, conforme descreveram Vygotsky e Luria (1996), promove a organização do comportamento que prepara o ser humano para a percepção ou para a atividade. Os autores explicitaram que o fenômeno da atenção é observado nas crianças de pouca idade. Nesta, a atenção natural, involuntária (instintiva-reflexiva), caracteriza-se enquanto não intencional, não volitiva, em que qualquer estímulo rude e imediato atrai imediatamente a atenção da criança e reorganiza seu comportamento. Por outro lado, quando o estímulo diminui, “(...) o papel organizador da atenção desaparece e o comportamento organizado abre caminho novamente para o comportamento caótico e indiferenciado” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 195).

Nos estágios posteriores do desenvolvimento essa capacidade para organizar o comportamento tem que incluir os estímulos mais fracos, os quais podem vir a ser biológicos ou socialmente importantes, exigindo reações ordenadas (Martins, 2015). A comunicação do adulto com a criança terá um papel fundamental nesse desenvolvimento rumo à atenção voluntária (Vygotski & Luria, 1996; Luria, 1979). Sobre o desenvolvimento desta comunicação, Vygotski (1996) traça sua história evolutiva, expondo que o início desse processo começa com o primeiro sinal indicativo em que os adultos procuram dirigir a atenção da criança; com o primeiro gesto independente desta, ela começa a dirigir a atenção dos outros. Mais tarde, a criança utiliza a linguagem atribuída de sentido para dirigir essa atenção. As instruções verbais dos adultos, que antes orientavam a sua conduta, adquirem posteriormente o caráter de ação interior, e a criança aplica a si e se utiliza delas em suas relações com os demais. Desse modo, começa a

dirigir a sua própria atenção, a deslocar sua atenção ao plano voluntário, intencional. Tal processo perdura ao longo da idade escolar e adolescência, com mudanças na qualidade dessa atenção.

Os autores referenciados destacam que o processo de desenvolvimento da atenção voluntária percorre um caminho mediado pela formação cultural da criança. Nesse sentido, conforme elucida Martins (2015), é importante realçar a “natureza social da atenção”, pois convivemos hoje com uma concepção predominante que compreende a atenção subordinada a mecanismos estritamente cerebrais. “Consequentemente, tal entendimento corrobora a medicalização dos indivíduos, sobretudo das crianças, quando suas reações atencionais fogem aos padrões esperados” (Martins, 2015, p. 143).

A memória enquanto registro, conservação e reprodução das marcas das experiências anteriores, possibilita ao ser humano acumular informações e operar com esses traços da experiência anterior, mesmo após o desaparecimento dos fenômenos que provocam tais marcas. No processo de desenvolvimento infantil, esse processo funcional tem um caráter imediato, pois a criança pequena necessita manipular os objetos externos para conseguir o processo interno da memória (Luria, 1991).

Vigotski (2003) esclarece que já nos primeiros anos de vida, a memória é umas das funções psíquicas principais, sendo o centro no qual todas as outras funções organizam-se. Para a criança pequena, o pensamento é fortemente determinado pela memória: “pensar é recordar”; ou seja, ela [a criança] apoia-se em sua experiência anterior, nas lembranças que reproduzem o objeto para conceituá-lo. Vigotski exemplificou esse processo citando que ao perguntar para uma criança, o que é um caracol, ela dirá que é pequeno, escorregadio, que pode amassá-lo com os pés. Essas descrições relatam suas lembranças a respeito do objeto. Vigotski também destacou em seus estudos que a criança de dois ou três anos fixa na memória somente aquilo que tem significação naquele momento, isto é, que esteja relacionado às suas necessidades ou interesses. Por volta dos quatro/cinco anos, na idade pré-escolar, a criança começa a fixar na memória de maneira voluntária e recorda aquilo que está relacionado mais precisamente à atividade da brincadeira, do jogo.

Vygotski e Luria (1996) defendem que o contexto escolar mobiliza e promove experiências com o objetivo de introduzir métodos e técnicas auxiliares para treinar a memória. Assim, na idade escolar, a criança se utiliza dessas técnicas como: anotações para memorizar o material necessário. Em conclusão a isso, os autores apontam que no

decurso do desenvolvimento, a criança, para além do treino da memória, vai reequipando, adotando novas técnicas de rememoração. Sendo assim,

(...) se nas etapas iniciais a memória tinha caráter direto e era até certo ponto, uma continuação da percepção, com o desenvolvimento da memorização mediada ela perde a sua ligação direta com a percepção e contrai uma ligação decisiva com o processo de pensamento (Luria, 1979, p. 96).

A linguagem e o pensamento são analisados por Vygotski e Luria (1996) enquanto processos funcionais com origens distintas, podendo existir independente um do outro em etapas diversas do desenvolvimento. Todavia, a “(...) convergência entre pensamento e fala constitui em momento mais importante no desenvolvimento de um indivíduo e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedentes” (Vygotski & Luria, 1996, p. 209). Ao discutir o problema e método de investigação do pensamento e da linguagem, Vigotski (2012) analisou detalhadamente essas funções e apresentou que o significado da palavra é tanto unidade da linguagem quanto do pensamento. Em suas palavras,

A palavra não se refere somente ao objeto isolado, mas a todo um grupo ou a toda uma classe de objetos. Em virtude disto, cada palavra é uma generalização encoberta; qualquer palavra já generaliza e do ponto de vista psicológico o significado de uma palavra é antes de tudo uma generalização. Mas uma generalização, como facilmente podemos ver, é um ato extraordinário verbal do pensamento, que reflete a realidade de um modo completamente diferente de como o fazem as sensações e percepções imediatas (Vigotski, 2012, p. 18).

Esses apontamentos concernentes à linguagem e ao pensamento inscrevem esses processos funcionais como de extrema importância no processo de desenvolvimento histórico-cultural do ser humano. No processo de desenvolvimento da linguagem infantil Vygotski (1996) identificou que num primeiro período (primeiro ano) a criança carece da linguagem como função de comunicação; neste período o grito e as reações vocais (forma mais primitiva da linguagem) acompanham os movimentos e são fundamentalmente

emocionais. A própria situação social de desenvolvimento³⁴ suscita na criança uma necessidade de comunicação com os adultos; os gestos utilizados pela criança e que a levam ao gesto indicador estabelece a comunicação com o entorno. Um outro período é quando na criança se configura os conhecimentos básicos do idioma materno. Entre esses dois períodos há a linguagem autônoma infantil que se estrutura por leis distintas, tem outro sistema fônico, distinto significado e outra forma de comunicação e coesão, salientou Vygotski (1996).

A comunicação com o adulto, na linguagem autônoma, é possível em situações concretas somente quando o objeto está visível. Como exemplo, citamos uma cena do cotidiano de uma criança que fala “babu, babu” e vai em direção a uma pessoa adulta. Quando perguntamos se é a sua mãe, ela acena positivamente. Além de suas palavras, a criança compreende uma série de palavras dos adultos. As palavras desta linguagem têm apenas a função de indicar e denominar, mas falta a função do significado, que é elaborado com a participação ativa da criança.

A linguagem autônoma infantil, como forma de transição da etapa pré-linguística para a linguagem verbal, transmite as percepções e o caráter afetivo, mas não deduz nem emite juízo, tampouco está relacionado ao pensamento no próprio sentido da palavra. O pensamento e a linguagem ainda não são coincidentes (Vygotski, 1996). Sobre o momento em que o pensamento e linguagem se encontram, Vigotski (2012, p. 146) aponta que,

(...) em determinado momento, em idade precoce (aproximadamente aos dois anos), as linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, que até o momento avançavam separadamente, se encontram, coincidem e iniciam uma forma completamente nova de comportamento, exclusivamente humana.

Quando a linguagem se torna intelectual e o pensamento verbal, a criança começa a perguntar como se chama cada coisa, aumentando o seu vocabulário e, conseqüentemente, possibilitando um aumento rápido e significativo da quantidade de palavras. Na primeira infância, o desenvolvimento da linguagem como meio de

³⁴ Vygotski (1996) apresentou duas peculiaridades fundamentais na situação social de desenvolvimento no primeiro ano: a primeira em que as necessidades vitais e mais importantes do bebê somente podem ser satisfeitas com a ajuda dos adultos que cuidam dele. Toda a conduta do bebê está entrelaçada e tecida no social. A segunda é que embora o bebê seja dependente completo dos adultos, ele carece dos meios fundamentais da comunicação social na linguagem humana. “O desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (devido à situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação”, ressaltou Vygotski (1996, p. 286).

comunicação muda essencialmente a relação com o meio circundante. Os significados das palavras infantis variam em cada etapa da idade, já que o modo de comunicação da criança com o adulto se modifica em cada período da vida.

Vygotski e Luria (1996) salientam que o primeiro uso significativo da linguagem ocorre no período de uma sentença, ou seja, a criança compreende o uso de uma palavra como forma de expressão, como um meio de exercer uma ação e ter controle sobre as coisas. Conforme a criança vai estabelecendo contato com outras pessoas e objetos, ela começa a juntar palavras desordenadamente e a utilizá-las com esse objetivo. Assim, a linguagem é usada para manifestar o conteúdo do pensamento “(...) pela primeira vez o pensamento se torna verbal e recebe grande impulso para seu desenvolvimento” (Vygotski & Luria, 1996, p. 211). Nesta etapa, há um aumento significativo do vocabulário das crianças.

Paulatinamente a linguagem “(...) torna-se a ferramenta cultural mais utilizada; enriquece e estimula o pensamento e, por meio dela, a mente da criança é reestruturada, reconstruída” (Vygotski & Luria, 1996, p. 213). Para Vigotski (2012), aos 6-7 anos de idade verifica-se a progressiva diferenciação entre duas funções verbais, ou seja, uma destinada ao outro no sentido comunicativo; e a outra, da linguagem para si, na qual o seu aspecto sonoro externo (vocalização) vai desaparecendo. Essa diminuição de sua frequência até sua total ausência não deve ser entendida como involução, mas como o nascimento de uma nova forma de linguagem ou o surgimento do pensamento verbal.

Por meio da aquisição da linguagem, o pensamento verbal ou lógico-verbal ultrapassa a percepção sensorial e possibilita a discriminação de elementos importantes, o relacionamento de categorias de objetos e fenômenos, a elaboração de conceitos abstratos, a elaboração de conclusões lógicas e a descoberta de leis não acessíveis à experiência imediata (Luria, 1979).

A entrada da criança na escola produz mudanças significativas no processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento (Vygotski & Luria, 1996). Com o aprimoramento do vocabulário, com a construção dos conceitos há alteração do pensamento. As palavras e as formas lógicas desempenham ferramentas decisivas no processo de rememoração. As funções da memória também são alteradas a partir do momento em que a linguagem começa a pautar e orientar o comportamento da criança. Na idade pré-escolar, como apontado anteriormente, a memória é pautada pelos aspectos visuais; na idade escolar a criança começa a adquirir uma memória de natureza verbal. Conforme Martins (2015), ao intervir diretamente no ato intelectual, a linguagem

requalifica, para além da memória, a percepção, a imaginação e os próprios sentimentos do indivíduo.

Nesta breve apresentação de algumas funções psicológicas notamos que o desenvolvimento desses processos é constituído em momentos e ritmos distintos que operam de modo interfuncional. Sobre esse aspecto, a partir das posições de Vigotski, Bozhovich (2023) fez uma síntese em que apresentou que na criança de pouca idade, predomina a percepção na consciência e as outras funções psíquicas, como a memória (assume a forma de reconhecimento), o pensamento (opera visualmente), a emoção e outras, operam através da percepção. Uma criança, nesse período, pode chorar alto quando a mãe sai, por exemplo, mas se ela sair sem que a criança perceba tal emoção não é provocada, apresentou a autora.

Na criança em idade pré-escolar, como vimos, o papel da memória se torna predominante na consciência devido à necessidade de acomodar a intensa acumulação de experiência que acontece nesse momento (Bozhovich, 2023). Durante a idade escolar, o pensamento gradualmente vai conquistando o primeiro plano da consciência e, assim, a memória passa a ser operada em associação e com base no pensamento e na lógica.

Por fim, Bozhovich (2023) afirma que, para Vigotski,

(...) cada período do desenvolvimento é caracterizado por uma estrutura especial de consciência como um todo (uma estrutura especial de conexões e relações interfuncionais) que, por sua vez, condiciona a natureza e o papel específicos de cada função psicológica que é incorporada à estrutura da consciência (Bozhovich, 2023, p. 617).

É importante ressaltar que o comportamento da criança apresenta características qualitativas em diferentes idades, de modo que as funções e os processos psíquicos são requalificados. A seguir, nos dedicaremos a esta temática.

2.3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL – PERIODIZAÇÃO DAS IDADES

Nos estudos sobre o decurso do desenvolvimento infantil, Vigotski (1996) elencou os princípios da periodização das idades. Em seu tempo, conforme pontuou Bozhovich (2023), Vigotski tentou caracterizar a diferença qualitativa da estrutura das características psicológicas das crianças em diferentes idades. A sociedade socialista

almejava o desenvolvimento multilateral e completo dos seus membros e, por conseguinte, a utilização plena das possibilidades de cada período de vida. Desse modo, a estruturação dos períodos da infância surge pela primeira vez nessa sociedade (Elkonin, 1987).

Vygotski não realizou a análise de todas as etapas evolutivas do desenvolvimento segundo o esquema proposto por ele. Nesse sentido, esforços têm sido realizados a fim de aprofundar e desenvolver a concepção da periodização orientada por ele (Bozhovich, 2023; Elkonin, 1996). Os princípios da periodização do desenvolvimento infantil estão estabelecidos nas mudanças internas, na dinamicidade deste próprio desenvolvimento, “(...) apenas as voltas e reviravoltas de seu curso podem nos fornecer uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança que chamamos idade” (Vygotski, 1996, p. 254).

No processo do desenvolvimento infantil, as formações novas, os períodos críticos e a situação social de desenvolvimento constituirão um esquema dinâmico que permitirá analisar o desenvolvimento psíquico em cada período de idade (Vygotski, 1996). A periodização, de acordo com Eidt e Tuleski (2020, p. 1264), “(...) opera numa espiral dialética, envolvendo avanços e recuos, saltos e paralisações”. Nesse processo são produzidas as neoformações e concebida a atividade guia de cada período. O conceito de atividade guia é central para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo na perspectiva da psicologia histórico-cultural, afirmam as autoras.

A situação social de desenvolvimento, conforme apresentado por Vygotski (1996, p. 264), é estabelecida na relação entre a criança e seu entorno/meio, e constitui o começo

(...) para todas as mudanças dinâmicas que são produzidas no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permite à criança adquirir novos atributos da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento.

Assim, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é elucidar a situação social de desenvolvimento, ressaltou Vygotski (1996)³⁵.

Elucidada a situação social de desenvolvimento, faz-se necessária a identificação das novas formações psíquicas. Essas formações podem ser identificadas nas mudanças

³⁵ Ao fazer a análise do termo vivência, Prestes (2012) apontou que este termo está fortemente ligado ao conceito de situação social de desenvolvimento.

psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez na criança em cada idade, isto é, a essencialidade, o que há de central e que opera como espécie de guia do desenvolvimento. As neoformações aparecem em cada idade e são resultado de tudo que ocorre no período do desenvolvimento (Vygotski, 1996).

Na mobilidade das etapas de uma idade a outra ocorrem transformações, pontos de viradas no desenvolvimento da criança. Tais reviravoltas podem provocar agudas crises, vivenciadas por momentos críticos diferenciados, especialmente por apresentar traços opostos às idades estáveis (Vygotski, 1996).

As crises, conforme expôs Vygotski (1996), apresentam algumas particularidades: a primeira consiste nos limites entre o começo e o final da crise e das idades próximas serem indefinidos. A crise tem origem de forma imperceptível e é difícil determinar o momento do seu começo e fim. Por outro lado, é característico que se agrave no meio dos períodos de idade. A segunda peculiaridade da crise, que serviu de ponto de partida para seu estudo empírico, constituiu na evidência de que muitas crianças que vivem um período crítico em seu desenvolvimento são difíceis de educar. Entre os escolares há uma queda no rendimento dos estudos, desinteresse pelas aulas e diminuição da sua capacidade geral na execução de alguma atividade; uma vez que “nos momentos de crise é relativamente difícil educar a criança porque o sistema pedagógico utilizado para tal fim não alcança as rápidas mudanças da sua personalidade” (Vygotski, 1996, p. 259). A terceira peculiaridade da crise identificada por Vigotski é a indiferença, expressa por meio do negativismo àquilo que antes orientava a atividade da criança e que ocupava a maior parte do seu tempo e atenção.

Sobre as crises, Leontiev (2004, p. 314)³⁶ sublinhou que estas não acompanham necessariamente o desenvolvimento psíquico. Para o autor,

O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualitativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança se não efetuar espontaneamente, mas como

³⁶ Leontiev defendeu que as crises são evitáveis, desde que o processo de desenvolvimento da criança seja dirigido intencionalmente. Segundo Abrantes e Eidt (2019, p. 16), há uma aparente discordância entre Leontiev e Vigotski quanto ao desencadeamento das crises e as transformações no processo de formação do psiquismo. Entretanto, há entre eles uma “(...) unidade conceitual, visto que é a base materialista dialética que orienta a produção científica de ambos, indicando que as transformações ocorrem por processos revolucionários que alteram radicalmente a forma de ser do psiquismo e da personalidade”.

processo racionalmente conduzido, da educação dirigida (Leontiev, 2004, pp. 314-315).

As crises são consideradas momentos de transformação qualitativa na relação consciente com a realidade, afirmam Abrantes e Eidt (2019). Assim, “(...) a prática educativa orienta-se para a promoção de mudanças evolutivas determinadas pelo ensino, de modo que novos aprendizados se acumulem e garantam rupturas qualitativas na forma como a criança se relaciona com a realidade” (Abrantes & Eidt, 2019, p. 16). Essa prática geraria crises e impulsionaria o desenvolvimento psíquico e os conteúdos manifestados nas idades críticas. Os pesquisadores ratificaram que o conceito de crise trabalhado por Vigotski tem uma estrutura dialética, assim, os problemas que ocorrem na escolarização dizem respeito aos diversos obstáculos que impedem o desenvolvimento da criança e delimitam as possibilidades de transformação no sentido da emancipação humana.

Vygotski (1996) também destacou que o desenvolvimento de novas formações surgidas no final de uma idade, modifica toda a estrutura da consciência infantil, e, conseqüentemente, todo o sistema relacional da criança com a realidade externa e consigo mesma é transformada. A anterior situação de desenvolvimento se transforma à medida que a criança se desenvolve, configurando traços gerais e proporcionais a seu desenvolvimento. Nesse sentido, a nova situação do desenvolvimento torna-se ponto de partida para a idade seguinte. Essa reestruturação da situação social do desenvolvimento constitui o conteúdo principal das idades críticas. Diante disso, o autor delineou a seguinte lei fundamental da dinâmica da idade:

(...) as forças que movem o desenvolvimento da criança numa ou outra idade, acabam por negar e destruir a própria base de desenvolvimento de toda idade, determinando, com a necessidade interna, o fim da situação social do desenvolvimento, o fim da dada etapa do desenvolvimento e a passagem a seguinte, ou a idade superior (Vygotski, 1996, p. 265).

No curso da periodização das idades, há períodos críticos e estáveis. Vygotski (1996, p. 261) os apresentou assim:

Crise pós-natal.

Primeiro ano de vida (dois meses - um ano).

Crise do primeiro ano.

Primeira infância (um ano - três anos).

Crise dos três anos.

Idade pré-escolar (três anos – sete anos).

Crise dos sete anos.

Idade escolar (oito anos – 12 anos).

Crise dos 13 anos.

Puberdade (14 anos – 18 anos).

Crise dos 17 anos.

Os estudos de Vygotski (1996) sobre os períodos do desenvolvimento infantil foram alicerces para a periodização das idades na teoria histórico-cultural. Posteriormente, Elkonin e Leontiev empreenderam seus estudos na classificação dos tipos de atividades mais adequadas para promover e conduzir o desenvolvimento da criança (Prestes, 2012). Segundo Facci (2004), esses autores elucidaram que cada estágio do desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada com a realidade representada por uma atividade principal, isto é, que desempenha a função mais notável para o desenvolvimento de potencialidades nesta relação. Em cada estágio formam-se na criança “(...) necessidades específicas em termos psíquicos” (Facci, 2004, p. 67).

Embora os estágios do desenvolvimento tenham um lugar determinado no tempo, a passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo, o qual, por sua vez, é determinado pelas condições históricas concretas em que ocorre o desenvolvimento da criança (Leontiev, 2004). De acordo com Leontiev (2004), o estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança contempla a análise do desenvolvimento da atividade, organizada nas condições concretas da vida. A atividade promove uma relação prática entre o sujeito e o mundo circundante. O desenvolvimento da criança percorre alguns estágios: a idade pré-escolar, a idade escolar e a adolescência. Sendo que, “(...) cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um certo tipo de relação da criança com a realidade, dominantes numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela” (Leontiev, 2004, p. 310).

A atividade guia/dominante³⁷, segundo Leontiev (2004), abrange três características. A primeira refere-se ao modo como aparece e no interior da qual se diferencia tipos novos de atividade. O autor cita, como exemplo, que a criança na idade pré-escolar começa a aprender jogando; ou seja, a brincadeira é a atividade guia nesse estágio do desenvolvimento.

A segunda característica é a formação ou reorganização dos processos psíquicos particulares. É pela brincadeira, por exemplo, que inicialmente são formados os processos de imaginação ativa, e pela atividade de estudo os processos racionais abstratos. Leontiev (2004) salienta que certos processos psíquicos se reorganizam e constituem outros tipos de atividade ligadas à atividade dominante. Ele cita os processos de abstração e generalização da cor que são formados na atividade de desenho durante a idade pré-escolar.

A terceira característica está relacionada às mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observada numa dada etapa do seu desenvolvimento. É na brincadeira, por exemplo, que a criança em idade pré-escolar se aproxima das funções e das normas de comportamento sociais. Em síntese, “a atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (Leontiev, 2004, p. 312).

Elkonin (1987) destacou que a compreensão do processo psíquico necessita de uma profunda investigação da dimensão objetal do conteúdo da atividade, ou seja, explicar com quais propriedades da realidade a criança relaciona numa ou noutra atividade e orienta cada período do desenvolvimento. O pesquisador retomou a discussão das crises como importantes indicadores objetivos da passagem de um período a outro do desenvolvimento, reafirmando, a partir dos momentos críticos, “(...) o esquema geral da periodização da infância em épocas, períodos e fases” (Elkonin, 1987, p. 123). Cabe lembrar que Vigotski (1996) apresentou as seguintes crises: a pós-natal, a do primeiro ano, a dos três anos, a dos sete anos, a dos 13 e a dos 17 anos. Como destacam Abrantes e Eidt (2019), a referência etária neste sistema conceitual é sempre aproximada e historicamente relativa.

³⁷ No Brasil, algumas traduções apresentam os termos atividade dominante, predominante ou principal. Prestes (2012) explicitou que, no processo de tradução, o termo atividade guia é o que mais se aproxima do termo original. Isso porque, uma atividade guia é a que “(...) carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil” (Prestes, 2012, p. 184).

O esquema da periodização proposto por Elkonin (1987) compreende três épocas: primeira infância, infância e adolescência, que são constituídas por dois períodos ligados entre si. Na primeira infância temos o primeiro ano de vida e a primeira infância, na infância a idade pré-escolar e a idade escolar, e na adolescência temos a adolescência inicial e a adolescência. A cada período, seguindo os apontamentos de Elkonin, há uma atividade guia que fomenta o processo de desenvolvimento psíquico. No primeiro ano de vida é a comunicação emocional direta com os adultos, na primeira infância é atividade objetual manipulatória. Na idade pré-escolar a brincadeira de papéis/jogo de papéis é a atividade guia; na idade escolar é a atividade de estudo. Considerando que as crianças escolares são o foco de nossa pesquisa, apresentaremos no próximo tópico mais sobre estes dois períodos e abordaremos os aspectos relacionados à transição da idade pré-escolar para a escolar.

Na adolescência inicial, período de desenvolvimento mais crítico, a atividade guia é a comunicação íntima pessoal entre os pares. No final da adolescência surgem as premissas para que novas tarefas e motivos da atividade dirigidas ao futuro adquiram o caráter de atividade profissional de estudo (Elkonin, 1987).

Tanto Leontiev (2004) quanto Elkonin (1978, 1987) salientam que a criança, na relação com a realidade, empreende diversas atividades que também promovem desenvolvimento em outras direções. A conversão em atividades guias que são as mais enriquecedoras no sistema geral de relações da criança com a realidade, e não eliminam as existentes anteriormente.

De acordo com Elkonin (1987), no desenvolvimento infantil, por um lado, há períodos nos quais predominam os objetivos, os motivos e as normas das relações entre as pessoas. Estas são representadas pelas atividades de comunicação emocional direta da criança pequena, pela brincadeira de papéis e pela comunicação pessoal íntima dos adolescentes. Sobre essa base (sistema criança-adulto-social) constitui-se o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Por outro lado, existem períodos nos quais predominam os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. São a atividade manipulatória objetual na primeira infância, a atividade de estudo e a atividade de estudo profissional dos adolescentes. Nessa base (sistema criança – objeto social), tem-se a formação das forças intelectuais e cognitivas das crianças, isto é, suas possibilidades operacionais técnicas. Uma das hipóteses do autor acerca destas considerações foi a de que permite mostrar a unidade dos aspectos motivacionais, das necessidades e dos intelectuais-cognitivos no desenvolvimento infantil.

Neste item abordamos o desenvolvimento infantil por meio da periodização das idades e das atividades guias, nos aproximando das leis gerais do desenvolvimento psíquico. Estas podem seguir uma regularidade determinada, como assinalou Elkonin (1978), mas sempre estão relacionadas às condições histórico-sociais. Assim, o desenvolvimento das ações pedagógicas deve estar de acordo com as particularidades de cada idade. No entanto, nesse processo, é preciso considerar que “as crianças de uma mesma idade adquirem muitos traços psicológicos diferentes segundo as condições histórico-sociais concretas em que vivem e segundo como se educam” (Elkonin, 1978, p. 503).

Feitas essas ponderações sobre o desenvolvimento infantil e tendo em vista nosso interesse de estudos, a seguir discutimos sobre as peculiaridades da transição da idade pré-escolar em direção à idade escolar.

2.4 IDADE PRÉ-ESCOLAR E ESCOLAR

Na transição de um período de idade a outro, são mobilizadas mudanças qualitativas no processo de desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a fim de compreender as especificidades do desenvolvimento nas crianças em idade escolar (anos iniciais do ensino fundamental) – as quais participaram do nosso estudo empírico –, consideramos fundamental abordar alguns aspectos da idade pré-escolar. Acerca da periodização das idades, localizamos no esquema proposto por Elkonin (1978) o fato de que as idades pré-escolar e escolar são períodos distintos, mas que estão ligados entre si e constituem, portanto, a época da infância.

Ao referenciar nossos estudos pelos autores soviéticos, vale salientar que na Rússia pós-revolução, estava em estruturação o sistema de ensino. Tal estruturação almejava o desenvolvimento integral do ser humano a partir da utilização plena das possibilidades existentes em cada período da vida³⁸. Tais princípios permaneceram guiando os estudos dos continuadores da obra vigotskiana. Assim, compreendemos que as leis e a dinâmica do desenvolvimento psicológico são constituídas e constituintes no processo de ensino e aprendizagem. Nisso tudo, havia uma preocupação com a transição – ou melhor, com a preparação da criança para cada etapa do sistema de ensino (jardim

³⁸ Davidov (1988) ressaltou que nos primeiros anos pós-revolução foram aplicadas as ideias leninistas da escola única e laboral politécnica, e num prazo breve o país passou do analfabetismo em larga escala para a educação média geral da juventude, complementada com a formação profissional geral.

de infância, idade escolar: primária, média e preparatória), como notamos nos escritos de Elkonin (1978), Davídov (1988) e Bozhovich (2023).

Ao abordar sobre o período escolar, entendemos ser necessário discutir, mesmo que brevemente, a compreensão que temos sobre a educação escolar que estamos considerando nesta pesquisa. Na primeira seção, elucidamos o caso do Brasil, de que nos anos de 1980 e 1990, a Psicologia Histórico-Cultural passou a referenciar as produções da Psicologia na interface com a Educação. No campo das teorias educacionais, os estudos desenvolvidos pelo Prof. Dermeval Saviani (2019) indicavam que na década de 1970, emergiram as teorias crítico-reprodutivistas salientando a função da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção. Os anos de 1980 foram privilegiados para as propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

O autor identifica quatro modalidades: a) pedagogias da educação popular, b) pedagogias da prática; c) pedagogia crítico social dos conteúdos e d) pedagogia histórico-crítica. Em nosso estudo investigativo, nos interessa a Pedagogia Histórico-Crítica, pois tem “(...) fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski” (Saviani, 2019, p. 28). Nesta perspectiva, “a educação é entendida como ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 28). O autor destaca que a concepção pedagógica histórico-crítica é consoante com a concepção de mundo e de ser humano própria do materialismo histórico e dialético³⁹.

Em 2013, houve alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, 1996), e foi instituída a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, disposta em: pré-escola; ensino fundamental e ensino médio. A pré-escola, assim como a creche, faz parte da educação infantil. Estudiosas têm apontado (Martins, 2013; Martins & Facci, 2020) o fato de que pouca ênfase tem sido dada à preparação da criança para a escola, dado que a transição da educação infantil para o ensino fundamental tem se constituído em momentos de ruptura.

Conforme Mendonça (2019), os conhecimentos dos autores soviéticos acerca das leis gerais do desenvolvimento e do processo ensino e aprendizagem ainda se mostram fundamentais na atualidade. A pesquisadora enfatiza que o modelo do ensino escolar

³⁹ É importante destacar que a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica fundamentam o currículo da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. A escola participante da pesquisa integra a rede pública de ensino da SEEDF.

burguês, ainda presente, “(...) foi analisado e criticado pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como função a mera adaptação do sujeito à realidade imposta” (p. 92). Ademais, “(...) a relação intrínseca, estabelecida pelos psicólogos soviéticos, do ensino enquanto promotor do desenvolvimento do psiquismo auxilia-nos a aspirarmos e idealizarmos um modelo de ensino condizente com tais pressupostos” (Mendonça, 2019, p. 92). Sendo assim, no processo educativo é importante considerar os pressupostos da existência das leis gerais do desenvolvimento psíquico. Um período de desenvolvimento é sempre concebido e preparado no período anterior, assinalou Elkonin (1978).

Diante de tais apontamentos, trataremos a seguir de algumas especificidades da idade pré-escolar que promovem o desenvolvimento da criança rumo à idade escolar; e, na sequência, sobre o período escolar – momento em que a criança adentra no primeiro ano do ensino fundamental.

2.4.1 Idade pré-escolar

No decurso do desenvolvimento da criança pequena, na sua relação com os objetos, com os fenômenos em seu entorno e sob a condução do sujeito social (adulto), são configuradas as estruturas em seu desenvolvimento psíquico que promovem mudanças qualitativas essenciais. Na primeira infância emerge a tendência para a atividade independente (a criança quer fazer tudo por si mesma), ela domina uma certa quantidade de atividades e se utiliza de objetos para atender seus objetivos. Ela progressivamente vai adquirindo formas fundamentais da linguagem como meio de relação social. Tudo isso desloca a criança a um novo período do desenvolvimento: a idade pré-escolar, que abrange dos 3 aos 7 anos de idade (Elkonin, 1978).

Na idade pré-escolar o mundo da atividade que cerca a criança vai se abrindo para ela (Leontiev, 2004). Pela atividade e, sobretudo, pelas brincadeiras/jogos que ultrapassam a situação manipulatória objetal da primeira infância, a criança penetra num mundo cheio de possibilidades que é apropriado por ela ativamente. “Ela toma posse do mundo concreto enquanto mundo de objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas” (Leontiev, 2004, p. 305). Este mundo constitui-se por dois círculos, o primeiro formado pelas pessoas adultas íntimas (mãe, pai ou aqueles que ocupam o seu lugar junto da criança); e as relações da criança com estes determinam as suas relações com o entorno. O segundo círculo, maior, é constituído por todas as outras pessoas, e as relações

são mediatizadas por aquelas estabelecidas no primeiro círculo, ressaltou Leontiev (2004).

Nesse período, os adultos exigem mais independência da criança, como comer, vestir, brincar e realizar outras atividades sozinha. Os adultos também demandam à criança que recolha seus brinquedos, por exemplo, ou outras ações que visam organizar seu comportamento. Ao mesmo tempo, a criança não atua tanto com os adultos, somente quando estes sugerem verbalmente. Essa forma verbal começa a ter mais importância para a regulação da conduta da criança (Elkonin, 1978).

A tendência da criança para assumir uma posição na vida e na atividade dos adultos, assim como manejar os objetos com os quais eles atuam, realiza-se por meio do jogo/da brincadeira, quer seja a atividade principal nesse período do desenvolvimento. Nos jogos de papéis, por exemplo, a criança aceita e desempenha um ou outro papel que corresponde às ações que realiza com os adultos. O jogo/a brincadeira de papéis é a reprodução do que a criança vê ao seu redor e ao mesmo tempo consiste em uma atividade especial independente (Elkonin, 1987).

Não entraremos na discussão das especificidades e nas múltiplas possibilidades da brincadeira para a criança. O traço essencial que nos interessa neste momento como fundamental nas conquistas pela atividade guia da brincadeira, é o avanço nas possibilidades para dirigir sua própria conduta (autorregulação da conduta) (Elkonin, 1978; 1987; Leontiev, 1987). É um dos momentos no processo de desenvolvimento da criança decisivo para a formação da personalidade e de sua consciência (Leontiev, 1987). Na idade pré-escolar, segundo Leontiev, a conduta da criança se converte de reativa circunstancial em comportamento voluntário, devido ao estabelecimento de relações humanas mais complexas guiadas por regras de conduta.

Sobre as funções da consciência, Vigotski (2021) destacou algumas especificidades da criança em idade pré-escolar. Uma peculiaridade importante em comparação a das outras idades⁴⁰ é de que no curso do desenvolvimento, forma-se um sistema completamente novo de funções em razão da memória ter papel dominante. Essa função está ligada à acumulação e reelaboração de sua experiência direta. A criança, na idade pré-escolar, começa a pensar por representações gerais e “cada novo estágio na

⁴⁰ Na primeira infância a percepção tem um papel central e predominante. A criança percebe o objeto como algo conhecido e, muito raramente, lembra-se do que não está diante dos seus olhos. Ela compreende e estabelece relações mentais entre elementos visualmente perceptíveis. A percepção é condição para o desenvolvimento do pensamento e memória (Vygotski, 1996).

generalização da criança significa também um novo estágio nas possibilidades de relação de convivência” (Vigotski, 2021, p. 280). Os interesses e as necessidades da criança se reestruturam, mantendo relação com o sentido e significado atribuídos a uma determinada situação. A criança dessa idade passa para um tipo completamente novo de atividade, no qual relações muito específicas entre pensamento e ação ocorrem, seja nas brincadeiras, seja nos desenhos ou em outras atividades. Na criança dessa idade, forma-se o “(...) primeiro esboço da visão infantil de mundo. É nessa idade que se forma a representação geral sobre o mundo, a natureza, a sociedade e sobre si próprio” (Vigotski, 2021, p. 282).

Tais aspectos relacionados ao pensamento da criança também são ressaltados por Elkonin (1978), que ratifica a atitude cognitiva da criança para com a realidade, seja por meio das perguntas e curiosidades sobre os objetos e fenômenos circundantes, seja pelo aparecimento, ao final da idade pré-escolar, de raciocínios lógicos mais simples que têm por função a generalização dos fatos. Dessa forma, podemos anunciar que “brincando a criança conhece o mundo e se reconhece no mundo” (Abrantes & Eidt, 2019, p. 23).

Na discussão acerca do processo de ensino e de aprendizagem⁴¹ da criança em desenvolvimento, Vigotski (2021) alude dois pontos radicais: o primeiro deles refere-se à aprendizagem da criança até três anos em sentido amplo, em que ela aprende segundo o que extrai do meio circundante. A esse processo Vigotski nomeia de aprendizagem espontânea. Outro tipo radical de aprendizagem é quando a criança aprende na escola com o professor, quer seja, nos termos do autor, a aprendizagem reativa. Para a criança na idade pré-escolar, a aprendizagem ocupará um lugar transitório entre a espontânea e a reativa. Nas palavras de Vigotski (2021, pp. 271-272),

Se dissermos que na primeira infância, ao longo do processo de instrução, a criança pode fazer somente o que coincide com seus interesses, e na escolar, pode fazer o que o professor quer, então na idade pré-escolar, a relação se define de tal forma que ela pode fazer o que quer, mas quer o que eu quero.

⁴¹ Prestes (2012) assinalou que “instrução virou aprendizagem” nas edições brasileiras que traduziram do inglês a palavra aprendizagem, sendo esta compreendida como processo psicológico próprio do sujeito. A instrução é definida pela teoria de Vigotski e seus seguidores (Leontiev, Elkonin e outros) como atividade guia que contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento. Implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção da mesma, ressaltou Prestes. Priscila Marques (ver em Vigotsky, 2023) opta por traduzir como processo de ensino-aprendizagem ou por aprendizagem, dependendo da situação. Neste trabalho, mantemos instrução quando utilizamos traduções ou citações diretas dos textos de Prestes e Tunes (2021). Conforme destacou Elkonin (1996) durante o período de 1931-1934, Vigotski empreende um ciclo de investigações acerca da relação aprendizagem e desenvolvimento psíquico da criança. Em consonância a isso, estava em discussão a reestruturação da educação popular na sociedade soviética.

Como apresentamos, pela brincadeira de papéis a criança apropria-se da realidade circundante experienciando o mundo adulto. Nesse processo, a criança vai constituindo a consciência do lugar que ocupa nas relações com os adultos e com outras crianças, assim como vislumbra suas possibilidades e habilidades em seus atos e conduta. Sobre isso, Elkonin (1978, p. 522) afirma que,

(...) graças a sua independência, aparece nas crianças pouco a pouco a tendência para tipos mais sérios de atividade e, em primeiro lugar, para o estudo. Esta tendência mostra o final da idade pré-escolar e o novo começo de um novo período do desenvolvimento infantil.

O novo período marca a entrada da criança na idade escolar. As vivências suscitadas pelos desdobramentos desse período e a atividade de estudo enquanto guia do processo de desenvolvimento psíquico serão tratados a seguir.

2.4.2 Idade escolar – primeiros anos

A idade escolar começa por uma etapa de crise – a crise dos sete anos (Vygotski, 1996). A criança encontra-se num período de transição, pois não é um pré-escolar nem um escolar. A referida crise tem como traço distintivo o início do processo de diferenciação qualitativa em sua percepção tanto da vida interior quanto exterior. Nesse processo, ela perde gradualmente sua espontaneidade:

As vivências das crianças, seus desejos, a manifestação dos mesmos, ou seja, a conduta e a atividade, não constituem no pré-escolar um todo suficientemente diferenciado. Nos adultos essa diferença é muito grande e por isso os comportamentos dos adultos não é tão espontâneo e ingênuo como da criança (Vygotski, 1996, p. 377).

O autor destaca que essa perda da espontaneidade é explicada pelo fato de ser agregado à conduta o fator intelectual, promovendo um salto qualitativo no processo da consciência: a distinção inicial dos aspectos interior e exterior da personalidade. A realidade circundante começa a ser percebida com seus vínculos e relações semânticas.

O processo de percepção, enquanto função psicológica superior, não está separado do pensamento visual direto; ele está unido pela denominação semântica dos objetos. A diferença essencial da percepção humana, destacou Vigotski, consiste no fato de estar atribuída de sentido, em seu caráter objetual. A percepção generalizada ocorre quando “tomamos consciência de nossa impressão, de seu conjunto ao mesmo tempo e a par das impressões externas” (Vygotski, 1996, p. 378).

A linguagem tem um papel fundamental nesse processo da percepção. Luria (2013) assinalou que a linguagem é produto do desenvolvimento sócio-histórico. Quando as crianças assimilam a linguagem, “(...) usam-na para analisar, generalizar e codificar suas experiências” (Luria, 2013, p. 24). Elas nomeiam os objetos, os agrupam em categorias e adquirem conhecimentos. Um exemplo disso: ao chamar um objeto de lápis, a criança vincula esse objeto a um sistema de objetos relacionados com o desenho e com a escrita. Assim, o autor sintetiza a relação linguagem e percepção:

A linguagem que medeia a percepção humana, resulta em operações extremamente complexas: a análise e síntese da informação recebida, a ordenação perceptual do mundo e o enquadramento das impressões em sistemas. Assim, as palavras – unidades linguísticas básicas – carregam além de seu significado, também as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior (Luria, 2013, p. 24).

O sistema de linguagem viabiliza o acesso às construções verbais e lógicas que possibilitam às pessoas irem além da experiência direta e extrair conclusões, resultando em uma organização do pensamento que promove a reflexão sobre a realidade e o processo de atividade humana (Luria, 2013).

A criança qualifica esse processo de conscientização na idade escolar por meio da percepção, que proporciona a atribuição de sentido às suas vivências, permitindo-lhe “(...) compreender o que significa ‘estou alegre, estou chateado, sou bom, sou mau, ou seja, nela surge a orientação consciente de suas próprias vivências’” (Vygotski, 1996, p. 380). É necessário destacar que a criança de pequena idade também percebe suas vivências, ela se alegra, se irrita, mas não partilha da compreensão destes sentimentos. Sobre as vivências na crise dos sete anos, Vygotski (1996) nos indica as seguintes particularidades:

1. As vivências adquirem sentido (a criança que se aborreceu é consciente de seu aborrecimento). Devido a isso se formam relações novas da criança consigo mesmo, antes impossível pela não generalização das vivências (...).
2. Na crise dos sete anos se generalizam pela primeira vez as vivências ou os afetos, aparece a lógica dos sentimentos.

A lógica dos sentimentos está constituída no processo de generalização. Vygotski (1996, p. 380) descreve esse processo da seguinte forma:

A criança de idade escolar generaliza os sentimentos, ou seja, quando uma situação foi repetida muitas vezes nasce uma formação afetiva que tem a mesma relação com a vivência isolada ou o afeto, que o conceito com a percepção isolada ou a recordação (...). Justamente na crise dos sete anos é quando surge a própria avaliação: a criança julga seus êxitos, sua própria posição.

Essas novas formações mudam radicalmente o comportamento da criança. É importante destacar que esse processo ocorre a par da relação da criança com o meio. Do ponto de vista do desenvolvimento, quando uma criança passa de uma idade à outra, a relação com o meio muda radicalmente. O meio, para Vigotski (2018, p. 74), “(...) não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e simplesmente o desenvolvimento da criança”. Também não deve ser estudado de acordo com os índices absolutos, mas em termos relativos, atentando-se para a relação da criança com as diversas características do meio. Tal premissa promove uma reviravolta no estudo do meio social, “um mesmo meio, tomado em seus índices absolutos, tem significado totalmente distintos para a criança de um, três, sete e doze anos” (Vygotski, 1996, p. 382).

Considerar os aspectos da influência do meio no desenvolvimento psicológico requer que encontremos, na relação criança-meio, o momento refratado através da vivência da criança, o processo de tomada de consciência, como atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento. Na passagem de uma idade à outra, a criança começa a ter interesse por coisas novas, surgem novas atividades e a sua consciência se reestrutura *na e pela* vivência (Vygotski, 1996; 2018).

Trazemos como primeiro elemento a instauração da crise dos 7 anos como marcante para o desenvolvimento da criança, especialmente os aspectos que tratam da

relação criança-meio pela vivência, a qual promove avanços qualitativos no processo de desenvolvimento. Nesse sentido, a situação social de desenvolvimento marcada pela entrada no contexto escolar promove avanços na orientação consciente da criança. Para compreender a natureza do efeito que o meio exerce sobre as crianças, Bozhovich (2023) orientou que essa análise deve ser iniciada pelo lugar que elas ocupam nesse meio. Demanda, portanto, analisar suas necessidades e impulsos em combinação com as possibilidades objetivas de satisfazê-las. Para a autora, é necessário recorrer ao lugar que as crianças ocupam dentro do sistema de relações sociais disponíveis para elas e de sua própria posição interna. Sua formação, segundo a autora, é “(...) resultado das influências externas, refletidas através da estrutura das particularidades psicológicas já existentes na criança, são de alguma maneira generalizadas por ela e constituem uma nova estrutura pessoal central que caracteriza a personalidade da criança em conjunto” (Bozhóvich, 1987, p. 264).

O início da idade escolar constitui um marco no processo de desenvolvimento da criança. O círculo de pessoas (adultos, outras crianças) com as quais manterá relações aumenta consideravelmente. As crianças adquirem novos hábitos, direitos, responsabilidades e obrigações. Na escola, no processo de alfabetização, elas desempenharão uma atividade séria e socialmente importante, cujos resultados irão determinar seu lugar e suas relações com as pessoas que as rodeiam. A relação com a sociedade, bem como com o conteúdo e a estrutura da sua atividade, transforma-se (Bozhovich, 2023; Elkonin, 1987).

A maioria das crianças que ingressa na escola está disposta a ter uma atitude séria com o estudo, o qual determina sua conduta durante a primeira época da vida escolar; entretanto, nem sempre conseguem manter esta atitude, diante das dificuldades existentes no processo de escolarização. Há algumas crianças que manifestam cansaço, fracasso na execução das tarefas, omissão de aspectos relacionados às regras de conduta do regime escolar. Essas crianças necessitam de um olhar diferenciado neste momento inicial por estarem em processo de estruturação desta nova etapa de vida. É o começo de uma atividade de aprendizagem que demanda da criança processos cognitivos, mas também grande resistência física (Elkonin 1978; Davídov, 1978).

Há crianças que são atraídas pela escola somente pelos atributos externos, como o prédio, o grande número de pessoas no espaço escolar, os objetos das salas de aula e outros. Elas têm frente ao estudo relações semelhantes às brincadeiras. Também é importante levar em consideração que inicialmente a criança pode sentir-se sozinha no

novo ambiente, pois ainda não estabeleceu relação com o(a) professor(a), com outras crianças da sala, bem como dentro da família frente às novas exigências (Daviđov, 1978).

No primeiro ano da criança na escola, no caso brasileiro no primeiro ano do ensino fundamental, é comum que professores (as) ou outros(as) profissionais, relatem queixas de algumas crianças que não se comportam como o esperado para a etapa de ensino. E o que é esperado? Uma adaptação, seja às regras do contexto escolar, à disciplinarização dos corpos no sentido de manterem-se sentados por longos períodos, o envolvimento com as atividades sugeridas, entre outros. No desenvolvimento desse processo é necessário se atentar para esse momento e promover a integração da criança neste contexto de exigências, pois esta experimentará ali uma reestruturação psicológica essencial no encontro com o contexto escolar.

Conforme sinalizou Elkonin (1978), no começo do estudo os interesses das crianças são orientados por qualquer ocupação por elas considerada como séria e capaz de satisfazer as suas necessidades. Para elas, ainda não há significado no conteúdo das disciplinas; elas se interessam por igual na leitura, na escrita e no cálculo. Nos terceiros e quartos anos passam a demonstrar diferenciação inicial aos distintos tipos de trabalho, começa atrair mais aqueles que demandam atividade cognitiva: os que preferem resolver problemas, copiar.

Também é importante levar em consideração que na idade escolar a brincadeira perde a significação de atividade principal, mas ela ainda segue tendo uma influência fundamental no desenvolvimento da criança. No tempo livre das ocupações escolares, os(as) estudantes demonstram euforia pelos jogos, gostam de brincadeiras com movimentos, com regras, jogos coletivos, jogos esportivos. “Na idade escolar a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade”, afirmou Vigotski (2021, p. 238).

Outro aspecto a ser destacado é o interesse das crianças pela valorização da atividade desempenhada; elas procuram cumprir as exigências do(a) professor(a) e realizar as tarefas escolares e as tarefas para casa. Quando realiza essas tarefas, a criança tem a impressão de que pela primeira vez está realizando algo verdadeiramente importante. O(A) professor(a) figura como centro das relações entre as crianças, sendo o modelo da opinião social, de modo que sua aprovação ou desaprovação impacta os progressos e conduta dos escolares (Elkonin, 1978; Leontiev, 2004).

O envolvimento e o interesse pelo estudo por parte da criança não estão dados a princípio; isso vai sendo instituído e constituído no processo de ensino e aprendizagem:

Como nem todas as crianças ingressam na escola com a mesma disposição para o estudo, no começo do ensino é muito importante ter em conta as particularidades de cada aluno, sua disposição para a atividade escolar e, de acordo com isso organizar o método individual para cada um deles (Elkonin, 1978, p. 525).

Conforme Facci (2004, p. 70), na “(...) atividade de estudo ocorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino”. A autora também destaca que a entrada da criança no contexto escolar promove mudanças em todo sistema de relações e de comunicação da criança com os adultos que a cercam. O estudo serve como intermediário desse sistema de relações da criança com os adultos, tendo sido observadas várias mudanças “(...) dentro mesmo da própria família: os parentes dirigem-se a ela sempre perguntando pela escola, pelos seus estudos; em casa não pode ser importunada pelos irmãos quando está fazendo tarefa etc.” (p. 70).

A atividade de estudo, como apresentada, constitui-se e é instituída no processo de ensino e de aprendizagem. A seguir, tratamos do conteúdo, da estrutura e dos componentes dessa atividade.

2.4.2.1 Atividade de estudo – conteúdo, estrutura e componentes

Num primeiro momento, cabe apresentar que a concepção de atividade de estudo foi sendo construída e sofreu alterações na história da sociedade⁴². Em seus primórdios, surgiu a necessidade de transmitir às gerações sua cultura, de modo que cada época histórica buscou resolver essa tarefa destinando-a ao ensino e à aprendizagem. Assim, quando ingressa na escola, a criança começa a realizar a atividade de estudo a fim de apropriar-se dos conhecimentos e capacidades que estão conectados ao pensamento teórico da época dada, desenvolvendo as bases da relação teórica com a realidade (Davídov, 1988).

Já nos anos 1960, os estudos de Elkonin buscaram descrever que a atividade de estudo tem como unidade fundamental a tarefa de estudo. Tal unidade de análise possibilita compreender as relações objetivas que a criança realiza, bem como suas transformações (Davídov & Márkova, 1987). Essas transformações consistem na

⁴² Para maior detalhamento de cada época histórica e atividade de estudo, ver Davídov (1988, pp. 159-172) e também Mendonça (2019).

aquisição pela criança de novas capacidades e de esquemas para operar com os conceitos científicos. A atividade de estudo tem como conteúdo principal “(...) a assimilação de procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança que ocorrem sobre essa base” (Daviđov & Márkova, 1987, p. 324).

Para Elkonin (1978), a aquisição de conhecimentos na escola, sob a orientação do(a) professor(a), tem como particularidade característica a formação do sistema de conceito. Os conceitos assimilados não se formam isoladamente, mas em relação estreita com outros conceitos. O autor cita como exemplo a formação do conceito de fruto que está vinculado à assimilação do conceito de raiz, de folha, e, também, com o de planta. Todo esse processo de utilização ampla da operação mental é indispensável às crianças da escola primária a princípio com objetos concretos e depois apoiando-se unicamente nas imagens mentais da coisa.

A assimilação de conhecimentos e a formação de representações e conceitos estão interligadas ao modo como o(a) escolar atua com as tarefas e no domínio das operações mentais necessárias para essa execução. Tal processo ocorre por etapas: inicialmente a criança segue as orientações, explicações e exemplos dados pelos(as) professores(as), formando uma ideia incompleta do que precisa aprender. Posteriormente, executa de maneira prática a operação, usa objetos reais ou imaginários nesse processo. Na terceira etapa, a operação dá-se praticamente sem recorrer aos objetos, fazendo uso da linguagem em voz alta. Na quarta etapa a operação se realiza mentalmente; é utilizada apenas a linguagem interna. Por fim, a operação mental é definida com o desaparecimento de algumas ligações que se tornam desnecessárias (Elkonin, 1978).

O desenvolvimento da linguagem escrita tem destaque na idade escolar primária e possui influência fundamental no desenvolvimento de todos os processos psíquicos (percepção, memória, atenção, pensamento, sentimentos, emoções) do escolar que promovem e qualificam a assimilação de conhecimentos (Elkonin, 1978). De acordo com Vigotski (2021), o desenvolvimento da linguagem escrita tem uma história longa e complexa, que se inicia com os primeiros signos visuais na criança e segue em etapas do seu desenvolvimento. Para o autor, o ensino deve ser organizado de tal forma que a leitura e a escrita sejam significativas para a criança.

No processo de escolarização, conforme Franco e Martins (2021), o conjunto de aprendizagem envolvendo a leitura e a escrita promoverá mudanças qualitativas das relações da criança com a realidade, e “(...) será por meio da instrução da ciência, da arte

e da filosofia que ela terá a possibilidade de pensar o mundo a si própria para além da realidade imediata, principiando incursões que ultrapassem meramente as aparências dos fenômenos” (Franco & Martins, 2021, p. 161).

Feita essa breve descrição sobre a assimilação de conhecimentos, vamos discorrer sobre a estrutura da atividade de estudo. Davídov e Márkova (1987) e Davídov (1988) apontam que essa atividade compreende os seguintes componentes:

1. A compreensão pelo escolar das tarefas de estudo que está conectada com a generalização teórica assimiladas pelo estudante, levando-o a conquistar novos procedimentos de ação. Tal fato relaciona-se com a motivação do estudante para o estudo e sua transformação em sujeito da atividade;
2. A realização pelo escolar das ações de estudo orientadas para que descubra as condições do surgimento do conceito. Essas ações necessitam de uma direção sistemática do(a) professor(a);
3. A realização das ações de controle e avaliação que desempenham um importante papel na assimilação pelos estudantes dos conhecimentos. O controle refere-se à correspondência de outras ações do estudo às condições e exigências da tarefa de estudo. A avaliação, enquanto exame qualitativo do resultado da assimilação, tem a finalidade de analisar se o resultado das ações de estudo corresponde ou não a seu objetivo.

Os componentes da atividade de estudo são introduzidos na idade escolar inicial, os(as) estudantes se apropriam destes componentes ao longo da idade escolar média e avançada, afirmam Davídov e Márkova (1987). Os autores salientam que tais componentes são formados na atividade conjunta com o(a) professor e com os pares. A unidade desses componentes é considerada atividade integral de estudo.

A formação da atividade de estudo é a direção pelo adulto (o professor, o psicólogo pesquisador, os pais) do processo de formação da atividade de estudo do escolar; a direção plena do processo de estudo sempre pressupõe: a elaboração e o aperfeiçoamento no escolar de cada componente da atividade de estudo, de sua interação, a transmissão gradual de cada componente isolado desta atividade a criança para que os realize autonomamente sem a ajuda do professor, etc. (Davídov & Márkova, 1987, p. 325).

Como enfatiza Mendonça (2019), os autores supracitados apenas analisaram três componentes (tarefa de estudo, as ações de estudo e as ações de controle e avaliação). Tal

fato chamou a atenção da pesquisadora. Mendonça aponta a necessidade de englobar os motivos na estrutura geral da atividade para que a unidade afetivo-cognitiva seja contemplada neste processo:

Assim, investigar a lógica do desenvolvimento apenas dos processos cognitivos, sem considerar a necessidade, os motivos, o interesse, o sentido etc. que os conhecimentos têm para o escolar leva a compreensões mecânicas do processo de aprendizagem. Ou seja, o estudo não pode ser aprendido apenas por suas ações e operações, as características pessoais devem também ser consideradas e trata-se de elementos essenciais ao trabalho pedagógico, já que são formadas nesse processo (Mendonça, 2019, p. 177).

Ao tratar do processo de aprendizagem, Vigotski (2021) pontua que a criança, antes mesmo do processo de escolarização, já detém algumas noções acerca do conhecimento. Como exemplo, aponta que nos estudos das operações matemáticas a criança já possui alguma experiência com a noção de quantidade. Contudo, o processo de aprendizagem implica na assimilação das bases do conhecimento científico.

De uma forma ou de outra, o processo de ensino e aprendizagem deve conciliar-se com o nível de desenvolvimento da criança. Esse nível de desenvolvimento deve ser determinado no mínimo em dois níveis:

O que a criança faz hoje com a ajuda dos adultos, amanhã será capaz de fazer independentemente. Desse modo, a zona de desenvolvimento iminente nos ajudará a determinar o dia seguinte da criança, o estado dinâmico de seu desenvolvimento, que leva em consideração não apenas o que foi alcançado, mas também o que está em processo de amadurecimento (Vigotski, 2021, p. 259).

Compreender o processo de desenvolvimento da criança tendo como referência esses níveis, promove uma mudança sobre as conclusões pedagógicas baseadas apenas no que se mostra aparente no diagnóstico do desenvolvimento, apresentou Vigotski (2021). Devemos nos atentar ao fato de que “a tarefa da escola consiste em promover a criança, com todas as forças, exatamente nessa direção, desenvolver nela o que é insuficiente em seu desenvolvimento” (Vigotski, 2021, p. 260).

Kravtsov e Kratsova (2021) entendem que o conceito de zona de desenvolvimento iminente de caráter individual, fundamentado nas regularidades etárias do desenvolvimento, é empregado por muitos pesquisadores(as) em relação a um grupo de crianças. No entanto, os autores atentam-se para o fato de que em uma mesma turma ou grupo há crianças com diferentes idades psicológicas, levando-os à questão: por qual criança deve-se conduzir a organização do ensino que guia o desenvolvimento? O resultado a que chegam demonstra a necessidade de mais estudos sobre as condições para essa organização do processo de escolarização.

Como apresentado por Vigotski (2021, pp. 261-262),

diferentemente do ponto de vista antigo [instrução que se orienta para ciclos finalizados de desenvolvimento] o estudo da zona de desenvolvimento iminente permite apresentar uma fórmula contrária que diz que somente é boa a instrução que está à frente do desenvolvimento.

Sobre a relação instrução e desenvolvimento, o autor ressalta que:

(...) a instrução não é desenvolvimento, mas, se corretamente organizada, guia o desenvolvimento mental infantil, chama à vida uma série de processos de desenvolvimento que, fora da instrução, seriam impossíveis de ocorrer. A instrução, desse modo, é internamente necessária e um momento comum no processo de desenvolvimento das peculiaridades humanas históricas, não naturais da criança (Vigotski, 2021, p. 264).

O processo de ensino e aprendizagem configura-se como mobilizador, propulsor do desenvolvimento dessas especificidades humanas históricas e não naturais na criança. Luria (2013, p. 25) também destaca que “(...) alguns processos mentais não podem desenvolver-se fora das formas apropriadas de vida social”. Nesse sentido, é fundamental enfatizar a importância desse processo no desenvolvimento do ser humano a fim de promover suas funções psíquicas superiores.

As contradições vivenciadas na sociedade de classe repercutem no contexto escolar, de forma que muitas crianças, em suas trajetórias escolares, são atravessadas por problemas que ocorrem na escolarização e criam diversos obstáculos ao seu desenvolvimento, minimizando garantias de suas aprendizagens (Abrantes & Eidt, 2019).

Como mencionado anteriormente por Mendonça (2019), é necessário atentar-se para a importância da unidade afetivo-cognitiva no processo de ensino e aprendizagem. Na sequência deste texto, abordaremos tais aspectos que são importantes para nosso estudo, visto se tratarem de conceitos fundamentais para subsidiar a análise dos dados da pesquisa com os(as) estudantes.

2.4.2.2 Unidade afetivo-cognitiva e processo de ensino e de aprendizagem

Neste ponto do texto, retomamos alguns aspectos essenciais dos processos funcionais superiores. Para tanto, direcionamos nossa análise à compreensão da relação afeto e cognição, que opera numa unidade dialética, bem como os desdobramentos dessa concepção no processo de ensino e aprendizagem.

Antes de tudo, é necessário destacar que a concepção naturalizante acerca das emoções foi sendo constituída historicamente e pautada pela dicotomia razão/cognição X emoção/afeto, evidenciando os pressupostos filosóficos da teoria cartesiana⁴³ que foram instaurados na modernidade. Na contemporaneidade, “a marca dos dualismos rígidos, tão bem entalhada pela hegemonia lógico-formal (...) se mantém, orientando enfoques que ora conduzem a centralidade afetiva em detrimento dos aspectos cognitivos, ora, ao seu contrário” (Martins & Carvalho, 2016, p. 700). Tais pressupostos que subsidiam a dualidade dos fenômenos psíquicos ainda ancoram concepções e práticas na Psicologia e nas neurociências, ratificaram as autoras. Nessa perspectiva de análise, podemos também indicar projetos educacionais atrelados a um dos aspectos dessa dualidade, como por exemplo, a centralidade nos aspectos emocionais do psiquismo presentes na teoria das competências socioemocionais proclamada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018). Sobre essas competências, Batista (2019, p. 17) nos diz que,

⁴³ René Descartes (1596-1650) é intitulado como o “pai do racionalismo”. O contexto sócio-histórico em que o filósofo francês viveu foi revolucionário para o pensamento europeu que estava enraizado nos dogmas medievais e religiosos da Igreja. O racionalismo e o empirismo foram os alicerces para os fundamentos no século XVIII do movimento Iluminista na Europa. A “deusa” razão foi eleita como novo paradigma da ciência humana. “Para Descartes a razão é uma luz que esclarece, que faz o homem compreender as coisas e todos nasceram dotados de bom senso” (Sá, 2018, p. 94). O espírito/pensamento é a coisa que pensa, já o corpo/matéria é a coisa que não pensa, proclamou Descartes. O filósofo elaborou “(...) os princípios racionais para a boa condução do pensamento para se chegar à “verdade” certa, necessária e evidente (...) nada pode ser considerado verdadeiro sem passar pelo crivo da razão, que duvida, que questiona. Não obstante seu pensamento revela-se filiado à metafísica na medida e que admite que determinadas ideias são inatas, nascem com os homens e se tornam elementos que alicerçam a razão” (Sá, 2018, p. 97).

Estamos presenciando um intenso apelo aos métodos pedagógicos que privilegiam as emoções como o eixo de aprendizagem, exemplo disso é o lema “educação para o século 21”, que no Brasil tem sido fomentado, principalmente, pela instituição das competências socioemocionais nas políticas públicas educacionais.

Essa fragmentação que repercute nas práticas do cotidiano escolar impactam o processo de escolarização, tendo como uma das suas facetas a naturalização dos fenômenos psicológicos das crianças. Há um “(...) desconhecimento acerca da natureza, constituição e participação desses [processos afetivos] na estrutura psicológica do sujeito (...)” (Gomes, 2008, p. 18). Na prática pedagógica, Elkonin (1987) relata que o desenvolvimento dos processos cognitivo e afetivo é examinado como linhas independentes, isto é, que não se articulam. Essas concepções são subsidiadas pelo enfoque naturalista e adaptacionista do desenvolvimento psíquico infantil, defende o autor.

Os desdobramentos do dualismo cartesiano presentes nas teorias psicológicas (causal e descritiva) das emoções foi detalhadamente investigado por Vigotsky (2004)⁴⁴. As investigações do autor revelam, dentre outras coisas, que as pesquisas anatômicas e fisiológicas em seu tempo localizaram as fontes das emoções no próprio organismo, ou seja, nas reações orgânicas que acompanham os processos emocionais.

Para elucidar o problema das emoções no percurso das produções de Vigotski entre os anos 1931 e 1933, o pensamento do filósofo francês Baruch Spinoza (1632-1637), bem como os aportes da teoria marxista foram as bases para enfatizar a dialética dos fatores biológicos e culturais no desenvolvimento das emoções (Gomes, 2008; Monteiro, 2015). Bozhovich (1977) salienta que Vigotski, no seu último período de vida, empenhou-se em desenvolver teoricamente o problema do afeto e sua relação com os processos intelectuais, e do processo da transição de emoções elementares para os sentimentos superiores, característicos do ser humano.

Ao explicitar sobre a dinâmica do psiquismo e os processos intelectuais, Vigotski (2019) afirma que,

⁴⁴ Considerando os limites desse trabalho, não aprofundaremos as discussões acerca das teorias dedicadas ao estudo das emoções destacadas por Vigotski na obra: *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico* (Vigotsky, 2004). O autor dedicou-se, entre os anos 1931 e 1933, ao estudo histórico-psicológico das teorias das emoções, deixando a referida obra incompleta. O livro foi publicado pela primeira vez na Rússia em 1984 (Machado, Facci & Barroco, 2011).

Assim, como nossas ações surgem, não sem uma causa, e são movidas por certos processos dinâmicos, pelas necessidades e pelos impulsos afetivos, nosso pensamento sempre está motivado, sempre está condicionado psicologicamente, sempre resulta de algum impulso afetivo, pelo qual é posto em movimento e o qual o dirige. O pensamento não motivado do ponto de vista dinâmico é impossível, do mesmo modo que é impossível a ação sem causa. Nesse sentido, também Spinoza define o afeto como o que aumenta ou diminui a capacidade de nosso corpo para a atividade e obriga o pensamento para mover-se em determinado sentido (Vigotski, 2019, p. 351).

A dinâmica relacional apresentada entre os impulsos afetivos e o pensamento vai tecendo o agir humano. Como expõe Elkonin (1987, p. 109), Vigotski defendeu a “(...) necessidade de examinar o desenvolvimento dos afetos e do intelecto numa unidade dinâmica”.

No âmbito da psicologia histórico-cultural, Monteiro e Rossler (2020, pp. 312-313) afirmam que,

(...) o termo unidade afetivo-cognitiva vem sendo utilizado para expressar a relação entre razão e emoção. A noção de união é elemento metodológico constituinte dessa abordagem psicológica, pois parte da lógica dialética do conhecimento, que assinala a não dicotomização na análise dos processos, neste caso afeto e cognição ou emoção e razão.

O termo unidade, conforme explicitado por Monteiro (2015), remete ao método de análise que decompõe em unidades o todo complexo; é ele que indica a lógica pela qual se deve analisar a dimensão afetivo-cognitiva. Em suas palavras, “(...) afeto e cognição devem ser entendidos como uma ‘unidade de contrários’ que em algum momento podem transformar-se um no outro no decorrer de um movimento incessante” (Monteiro, 2015, p. 92). A seu ver, essa unidade torna possível as relações “sujeito-objeto” e “sujeito mundo”.

Nesse processo relacional sujeito-objeto, Martins (2015) elucida que os processos funcionais cognitivos são fundamentais na constituição da formação da imagem representativa do objeto e de sua compreensão, além de que “visam ao reflexo da realidade objetiva”. Todavia,

(...) nenhuma imagem se institui na ausência de uma relação particular entre sujeito e objeto. Que o objeto afete o sujeito, esta se revela a primeira condição para sua instituição como imagem, a refletir também, além das propriedades objetivas do objeto, as singularidades da relação entre sujeito com ele. Eis então a impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto isentar-se de componentes afetivos (Martins, 2015, p. 243).

Esse processo dinâmico de estruturação do psiquismo, de “apreensão cognitivo-afetiva” da realidade via apropriação dos signos e instrumentos que foram desenvolvidos ao longo da história pelos sujeitos, é mediado pela atividade humana. Segundo Monteiro (2015, p. 73), “(...) a unidade afetivo-cognitiva atua como elo que unifica atividade e consciência humana, como portadora de propriedades que não se decompõem ou se anulam, mas sim que se conservam e são inerentes à totalidade da atividade humana”.

Os estudos de Leontiev sobre a atividade, consciência e personalidade também contribuíram “(...) significativamente para a compreensão da unidade afetivo-cognitiva ao colocar em foco a dinâmica interna da atividade humana em relação às necessidades, aos motivos e as emoções” (Martins, 2015, p. 254). As necessidades, os motivos e os objetivos/finalidades estruturam a atividade humana, expõe Leontiev (2004). Ademais, indica que “um outro traço psicológico importante da atividade é que ela está especificamente associada a uma classe particular de impressões psíquicas: as emoções e os sentimentos” (Leontiev, 2004, p. 316). Em seu entendimento, a estrutura da atividade humana está regularmente ligada à estrutura da consciência.

Leontiev (2004) esclarece que os componentes da estrutura interna da consciência são: o conteúdo sensível e a relação sentido pessoal e significação/significado. O conteúdo sensível (sensações, imagens da percepção, representações) produz a base e as condições de toda consciência. No curso das formas humanas da atividade, esse conteúdo desenvolve-se e modifica-se. O significado, de modo geral, é compreendido como uma “generalização da realidade” expressa pela linguagem, e denota um sistema de conceitos elaborados historicamente pela humanidade.

Pelo significado, portanto, o ser humano assimila a experiência humana generalizada e refletida; sendo que o sentido pessoal confere parcialidade ao mundo objetivo, conectando a realidade da própria vida do sujeito aos seus motivos. Conforme pontuado pelo autor, “eles [sentido pessoal e significado] estão intrinsecamente ligados

um ao outro, mas apenas por uma relação inversa (...), ou seja, é o sentido que exprime nas significações (como os motivos nos fins) e não a significação no sentido” (Leontiev, 2004, p. 104). Esses componentes estruturantes da consciência são engendrados na e pela atividade humana em condições históricas concretas, criando assim um elo entre o sujeito e o mundo circundante.

Conforme apresentado, há um enlaçamento entre atividade e consciência que ocorre por meio da unidade afetivo-cognitiva. Sobre isso, Monteiro e Rossler (2020, pp. 327-328) indicam que

A atividade integra afetivo-cognitivamente a consciência por meio da linguagem, do pensamento e da relação entre os seres humanos. O significado social é a síntese entre pensamento e linguagem e se manifesta afetivamente no âmbito do sujeito singular como sentido pessoal, sem perder sua conexão essencial com a significação social.

Nessa estruturação dialética entre os processos cognitivos e afetivos, o sujeito apreende e apropria-se dos objetos e fenômenos circundantes. A existência da unidade entre afeto e cognição na atividade determinando o sistema interfuncional da consciência, era a defesa de Vigotski (Monteiro, 2015).

Nesse processo em que o sujeito reage frente aos objetos e fenômenos da realidade, todo o sistema psíquico é impulsionado pelas sensações, percepções, atenção, memorização, pensamento, linguagem, imaginação, emoções e sentimentos. “Não há, portanto, um *status* que qualifique diferencialmente tais processos na formação da imagem psíquica; existe sim, uma dinâmica entre eles, um amálgama condicionado pela natureza da atividade em questão” (Martins & Carvalho, 2016, p. 707). As autoras ressaltam que o “produto desse amálgama” afeta o sujeito, institui as vivências e estas podem ser nominadas a critério da prevalência nelas de emoções ou de sentimentos: “(...) o que colocamos em questão é a existência de vivências afetivas, nucleadas por emoções e vivências afetivas, nucleadas por sentimentos”. Assim, justificam que “(...) localizar a emoção e o sentimento no âmbito da vivência afetiva auxilia a compreensão da natureza social de ambos, posto que a vivência será sempre de um ser social e, igualmente, reduz os riscos de cisões artificiais entre esses fenômenos” (Martins & Carvalho, 2016, p. 707).

Segundo os apontamentos de Martins (2015), para não haver ruptura entre emoção e sentimento e abordar essas funções a partir de um enfoque sistêmico, é necessário

analisar esses processos via traços identitários, sendo que apenas formalmente podem ser tratados separadamente. Para Blagonadezhina (1978), as emoções constituem-se por vivências afetivas mais simples relacionadas à satisfação ou insatisfação das necessidades orgânicas, mantendo associações com as sensações. As qualidades isoladas dos objetos podem motivar as emoções. Os sentimentos são vivências que dependem sempre de objetos e fenômenos em conjunto e estão atreladas às necessidades que têm aparecido no curso do desenvolvimento histórico da humanidade. Além disso, são sempre por natureza sociais e históricas. A autora soviética descreve que:

As emoções e os sentimentos não são, como as funções cognitivas, o reflexo dos objetos e fenômenos reais, mas são o reflexo da relação que existe entre eles, as necessidades e os motivos da atividade do sujeito. Nem todo objeto ou fenômeno real motiva uma atitude emocional. Somente motiva uma reação emocional aquilo que de uma maneira direta ou indireta serve para satisfazer as necessidades do sujeito e está ligado às exigências sociais. As emoções e os sentimentos são a vivência de que os objetos e fenômenos reais correspondem, ou não, às necessidades do homem e às exigências da sociedade (Blagonadezhina, 1978, p. 355).

Por esse prisma de análise, as emoções e os sentimentos são compreendidos na vivência, na relação do ser humano com os objetos e fenômenos circundantes que impulsionam o ato cognitivo, operando de maneira dialética no transcurso do desenvolvimento histórico da humanidade.

O caminho percorrido até este ponto do texto nos apresentou alguns marcadores, sobretudo das categorias de atividade e consciência que, enlaçadas pela unidade afetivo-cognitiva, tecem e promovem o processo de humanização. Tais apontamentos nos lançam à tarefa de discorrer sobre as especificidades desse processo no curso do desenvolvimento infantil. Neste, as funções psicológicas assumem formas distintas em cada idade e “(...) na medida em que há a passagem de uma idade para a outra, a complexidade das ligações interfuncionais aumenta extremamente” (Vigotski, 2018, p. 108).

Nesse processo, determinadas funções podem ocupar uma posição dominante dentro do sistema geral da consciência, permeado por diferenças qualitativas na estrutura das características psicológicas das crianças em diferentes idades, conforme destacamos no tópico destinado à periodização. A atividade guia, em cada período de idade, expressa

as especificidades psíquicas. Os processos funcionais afetivos e cognitivos operando em unidade e a depender das condições históricas, culturais e sociais, promovem mudanças qualitativas no processo de desenvolvimento da criança. Trataremos de alguns aspectos das atividades guias no processo de constituição da unidade afetivo-cognitiva.

2.4.2.3 Atividade-guia e unidade afetivo-cognitiva

Ao retomarmos a temática da atividade guia pretendemos destacar algumas de suas especificidades em cada idade, e que implicam na compreensão da unidade afetivo-cognitiva no processo de desenvolvimento da criança.

A cada estágio do desenvolvimento na criança, formam-se “necessidades específicas em termos psíquicos”, conforme ressaltado por Facci (2004, p. 67). A situação social de desenvolvimento específica para cada idade mobiliza o modo de vida da criança e a consciência que alcança em cada idade. A criança “(...) percebe de distinta maneira sua vida interior, assim como o mecanismo interno de suas funções psíquicas” (Vygotski, 1996, p. 265).

Em cada período do desenvolvimento, por meio da atividade-guia, instaura-se uma conexão entre a criança e os objetos e fenômenos do mundo circundante. O estudo do desenvolvimento psíquico infantil contempla a análise da atividade da criança na forma como se organiza nas condições concretas da vida (Leontiev, 2004). Para Bozhóvich (1987), também é essencial nesse estudo identificar o lugar que a criança ocupa no sistema de relações existentes na sociedade, “o caráter da posição que a criança ocupa é determinado, por um lado, pelas necessidades objetivas da sociedade, e por outro, pelas ideias existentes nessa sociedade sobre as possibilidades evolutivas do pequeno e sobre como ele deve ser” (Bozhóvich, 1987, p. 263).

Sendo assim, reiteramos que as condições objetivas vivenciadas pela criança numa determinada sociedade e tempo histórico serão fundamentais para o desenvolvimento psíquico, a fim de promover a qualificação das funções psicológicas superiores e o processo de humanização de cada indivíduo.

As formas relacionais da criança com o meio foram sinalizadas por Elkonin (1987) a partir de dois sistemas: criança-adulto social e criança-objeto social. Neste segundo, vislumbra-se a formação das forças intelectuais e cognitivas; enquanto o primeiro abarca o desenvolvimento da esfera das necessidades e motivações. Como o próprio autor destacou, tal configuração permite mostrar a unidade afetivo-cognitiva do

desenvolvimento infantil. O sistema criança-objeto social é representado nas atividades de comunicação emocional direta da criança pequena, na brincadeira de papéis e na comunicação íntima dos adolescentes. Já o sistema criança-adulto social representa-se na atividade manipulatória objetal da primeira infância, na atividade de estudo e na atividade de estudo profissional dos adolescentes. É importante assinalar que esses sistemas indicados por Elkonin como basilares no desenvolvimento psíquico estão presentes de forma indissociável e operam em movimento em cada época. Além disso, também são responsáveis por sintetizar “(...) as regularidades desse processo transformador que o caracteriza, considerando-o pela dinâmica viva das atividades sociais orientadas para a formação humana” (Abrantes & Eidt, 2019, p. 19).

Em Vygotski (1996, p. 299), o afeto inicia e encerra o processo de desenvolvimento psíquico da criança e a formação de sua personalidade, “(...) é o alfa e o ômega”. Como já mencionamos, a cada novo período do desenvolvimento surgem necessidades que incitam modos de contato e de relações com a vida social. Para Bozhóvich (1987, p. 255), “(...) cada nova formação sistêmica surge em resposta às necessidades da criança, inclusive o componente afetivo e por isso tem força impulsiva”. O recém-nascido encontra-se absorto pelas necessidades primárias (biológicas) para manutenção da estabilidade orgânica. Como expôs Vygotski (1996), a vida psíquica do recém-nascido contempla os afetos limitados ao sono, à alimentação, ao grito. As características psíquicas do bebê são marcadas pela fusão entre as funções psíquicas: sensação, emoção e motricidade. O adulto viabiliza, executa os cuidados necessários ao bebê e figura como o elo na satisfação dessas necessidades primárias, em que a atividade da criança é sempre realizada através dele.

Além dessas necessidades primárias, Bozhóvich (1987, p. 257) também destaca que o bebê, no curso do primeiro ano de vida, tem necessidades sociais: “(...) a necessidade de outra pessoa, de comunicação com ela, de sua atenção e apoio”. De acordo com a autora, reconhecer essas necessidades é assentir a existência de vivências afetivas. A insatisfação dessas necessidades origina vivências negativas expressas por inquietude e gritos. A satisfação das necessidades, por outro lado, se expressa na alegria, nos aumentos do tônus vital, da atividade cognitiva e motora. Considerando que a percepção é dominante nessa etapa, os componentes emocionais estão conectados às influências percebidas de forma direta na relação sujeito-objeto.

A comunicação (visual-direta, ativa, pré-linguística) é peculiar nesse período e, como bem afirma Vygotski (1996, p. 304), “mais do que uma comunicação baseada no

entendimento mútuo, trata-se de manifestações emocionais, de transferência de afetos, de reações positivas ou negativas à mudança do momento principal de qualquer situação que se encontra o bebê – a aparição de outra pessoa”.

Nesse sentido, a criança estabelece uma comunicação emocional direta que constitui a atividade-guia do primeiro ano de vida (Elkonin, 1987). A forma mais desenvolvida dessa comunicação expressa-se no complexo de animação (final do segundo e começo do terceiro mês). Esse complexo, segundo Lísina (1987, p. 288), apresenta os seguintes componentes: a concentração no adulto, o sorriso, as exclamações e uma excitação motora geral. Tais componentes “(...) servem de base para que o bebê comece a diferenciar no meio circundante a pessoa adulta (concentração), realizar a comunicação mímica (sorriso) e especificamente vocal (vocalizações pré-linguísticas) com o adulto e atraí-lo ativamente para a comunicação (agitação motora)” (p. 288). A comunicação envolve relação e o ato dirigido a um objetivo estão sendo ‘gestados’ na atividade da criança no primeiro ano de vida, sendo fundamental para traçar o desenvolvimento afetivo na infância (Batista, 2019).

A crise do primeiro ano instaura novas formas de relação da criança com a realidade, com os objetos e fenômenos circundantes. A linguagem autônoma, nova formação psíquica, como já descrevemos em outro momento, promove os princípios da atividade mediada por signos. A linguagem autônoma, segundo Batista (2019, p. 72), “(...) é imprescindível para criar na criança a necessidade de se dirigir a um objeto de forma contextualizada e emocionalmente motivada”. Essa conquista, como ressaltou a pesquisadora, afeta o desenvolvimento da emoção que se articula gradativamente às funções cognitivas, com destaque à própria linguagem e ao pensamento. Nesta crise o desenvolvimento emocional inclina-se para a manipulação e apropriação social dos objetos instituindo a atividade guia da primeira infância.

Nesse período, por volta do segundo ano de vida da criança, são trazidas à memória as imagens e representações dos objetos, que antes era percebida somente na forma direta, reorganizando a estrutura da consciência infantil. Essas representações são carregadas afetivamente e impulsionam a conduta da criança (Bozhóvich, 1987). A criança é afetada pelos objetos que estão impregnados pelo valor social transmitido pela linguagem, no processo de comunicação com os adultos e outras crianças. É necessário destacar que as “(...) transformações psíquicas só são possíveis porque, primeiramente, são as atividades que exigem da criança esta nova organização psíquica e como desdobramento desta afirmação tem-se neste momento o entrelaçamento entre linguagem

e pensamento” (Batista, 2019, p. 75). Este entrelaçamento é fundamental no desenvolvimento do psiquismo, como abordamos no item 2.2.1. Por ora destacamos a importância desse entrelaçamento que sustentará posteriormente a expressão dos sentimentos vivenciados pela criança.

Nesse período (entre dois e três anos de idade) a atividade cognitiva da criança orienta-se não somente para o mundo externo, mas também para si mesmo, sublinhou Bozhóvich (1987). A criança toma conhecimento de si como sujeito da ação: ela desloca no espaço, age, satisfaz muitas de suas necessidades, realiza as formas primárias de comunicação verbal e ao pronunciar uma palavra, por exemplo, já pode realizar uma atividade não mediatizada pelos adultos.

Durante a crise dos três anos, Vygotski (1996) destacou que a criança apresenta uma nova atitude frente ao afeto, não atuando a partir de impulsos diretos como acontecia nos anos anteriores. Como apresentou Batista (2019) a criança nesse momento vivencia a contradição entre a comunicação primária realizada e as novas formas do uso da linguagem. Os sintomas (negativismo, rebeldia, independência) visam a solucionar os conflitos vivenciados, bem como manifestar as emoções de modo a alcançar determinados objetivos. Essa subordinação das emoções para atingir objetivos é a nova formação afetiva que será consolidada na idade pré-escolar, “a brincadeira de papéis colocará como necessidade para a criança a subordinação das emoções para a incorporação de papéis sociais” (Batista, 2019, p. 77).

A idade pré-escolar foi ressaltada por Leontiev (1987) como sendo um dos períodos evolutivos em que ocorrem mudanças psicológicas decisivas para a formação da personalidade - o desenvolvimento dos mecanismos pessoais de conduta. Nesse desenvolvimento estabelece-se a hierarquização de motivos que mobiliza a atividade da criança. Conforme explicitou Asbahr (2020, p. 3613) a criança ao instituir os motivos e controle do comportamento têm as necessidades mediatizadas, fortalecendo as especificamente humanas, promovendo

(...) o salto qualitativo do desenvolvimento humano, uma vez que a criança está aprendendo a controlar seu comportamento, seu pensamento e a superar a primazia das necessidades biológicas presente até pouco tempo atrás. Todas essas transformações iniciadas na atividade de jogo, consolidam-se na atividade de estudo dependendo da qualidade das mediações pedagógicas.

A estrutura da atividade guia – brincadeira de papéis – representa uma transformação na esfera das necessidades e motivações, há um envolvimento emocional com o desenvolvimento de papéis e o desenrolar do enredo, conferindo dinâmica às ações exercidas pelas crianças na atividade (Elkonin, 1978). Essas ações orientam-se afetivamente para as relações dos adultos, em que os valores e modelos sociais são apreendidos, baseados em regras de condutas sociais. A brincadeira de papéis, segundo Gomes (2008, p. 149) viabiliza que “(...) a criança assuma o comportamento de um personagem que trará, implícito, uma matriz afetiva. Em outras palavras para desempenhar um papel social é preciso incorporar ‘um jeito de ser’ mãe, irmã, professora e tantos outros diferentes tipos de personagens”

No início da idade pré-escolar, assinalou Batista (2019, p. 81), tendo como referência os estudos de Zaporozhets e Leontiev,

(...) a criança já consegue fazer uma avaliação cognitiva-emocional positiva ou negativa dos resultados de suas ações a partir da perspectiva e expectativa do que as pessoas do seu círculo mais íntimo esperam dos seus atos. Esta gradual consciência de suas próprias possibilidades permite à criança progressivamente controlar seu comportamento, sendo que as emoções e sentimentos passam a funcionar, de forma mais decisiva, como elementos reguladores da atividade.

Esse processo que está sendo constituído nas relações da criança com os adultos e com outras crianças vai qualificando e promovendo a possibilidade de compreensão das relações sociais, bem como a compreensão de si, das suas capacidades, de seus sentimentos. Ao executar a brincadeira de papéis, a criança desempenha os papéis exercidos pelos adultos, ao mesmo tempo tem a percepção de não ser adulta. Nessa brincadeira surgem necessidades cognitivas (apropriar-se dos conhecimentos), do desenvolvimento de uma “atividade séria” ingressando na idade escolar, que é antecedida pela crise dos sete anos (Batista, 2019).

Um dos marcos na crise dos sete anos é a generalização dos sentimentos, assunto demonstrado anteriormente. A lógica dos sentimentos qualifica a relação da criança com o meio, essa lógica que contempla o processo de generalização da vivência confere aos processos afetivos mais estabilidade, mobilizando a atividade (Batista, 2019).

A atividade de estudo que é instituída e constituída na idade escolar implica em uma nova vivência da criança frente a apropriação dos conhecimentos científicos, na

formação do pensamento por conceitos. Nesse processo é fundamental também o desenvolvimento da esfera afetiva (valores, motivos, objetivos), como destacaram Davidov e Markova (1987). Esses processos funcionais cognitivos e afetivos, como temos assinalado, operam em unidade, dado que o sentido pessoal conferido à atividade mobiliza o agir da criança, sendo fundamental analisar o motivo que engendra tal relação com o objeto de estudo (Asbahr, 2014).

A atribuição de sentido pessoal da atividade de estudo não está descolada das necessidades sociais:

Para cada classe social, raça, gênero e outras determinações identitárias existem expectativas diferenciadas que se reproduzem historicamente e se fazem presentes na vida das crianças (...). Se em sua condição de vida concreta não é posto para a criança este significado do estudo, é provável que as necessidades particulares dela não estejam voltadas para a atividade de estudo como meio de conquista para uma nova situação social, mas pela busca de outras necessidades, como comer na escola, encontrar amigos, etc. Isto não quer dizer que essas outras necessidades não podem existir, mas é justamente a hierarquia de motivação particular de cada criança que determinará sua atitude perante a atividade (Batista, 2019, p. 90).

Sendo assim, a análise da esfera motivacional compreende estudar as emoções e sentimentos relacionados às necessidades dos sujeitos, ao motivo principal da atividade e a hierarquização de motivos conferidos pela criança à atividade (Batista, 2019).

Conforme destacou Asbahr (2014, p. 271) para a educação escolar é fundamental o conceito de sentido, pois este “(...) amplia a compreensão dos processos de aprendizagem e introduz elementos fundamentais para a compreensão do estudante não apenas como sujeito que aprende, mas também como sujeito que pensa, age, sente e escolhe a partir dos sentidos que atribui aos conhecimentos”. A estruturação da atividade de estudo pelo(a) professor(a), é essencial para mobilizar e promover a apreensão do conhecimento pelo (a) estudante, reiterou a autora.

No início deste subitem sublinhamos que a temática afeto e cognição foi sendo abordada historicamente pela via dicotômica pautada pela lógica formal, orientando o entendimento dos fenômenos psicológicos centrando-os ora nos aspectos afetivos ora nos aspectos cognitivos. Tais pressupostos reverberam no ambiente escolar, sobremaneira subsidiando a concepção organicista da origem biológica das emoções “(...) que tem

servido para justificar um distanciamento entre o afetivo e cognitivo nos processos de aprendizagem”, como apresentou Gomes (2008, p. 71). Nesta concepção o afetivo distancia-se da consciência e “(...) as emoções passam a se constituir em elementos ‘perturbadores’ que interferem no ‘processamento cognitivo’ dos conteúdos apreendidos (Gomes, 2008, p. 57). Por conseguinte, a escola adota como centralidade de atuação o cognitivo, separado das vivências afetivas (Gomes, 2013).

Os resultados dos estudos de Gomes (2008, p. 161) revelaram que a educação escolar enfrenta:

(...) um desafio teórico-prático, ético e político, uma vez que ela – escola – é que deverá garantir as condições efetivas de apropriação dos conteúdos historicamente acumulados que poderão vir a se constituir em necessidades e motivos que, potencializando desejos, passarão a orientar a atividade, suscitando a aprendizagem e movimentando o desenvolvimento das crianças.

Os desafios colocados à educação escolar por Gomes (2008) ecoam na atualidade, visto que ainda enfrentamos a fragmentação dos aspectos cognitivos e afetivos, sendo os problemas emocionais apontados como impeditivos ao processo de escolarização das crianças e ao se instituírem como queixa escolar naturalizam os fenômenos psicológicos. O processo histórico e social de formação humana e a unidade afetivo-cognitiva da consciência, declarados pela Psicologia Histórico-Cultural, situa a educação escolar como um espaço privilegiado na constituição de cada sujeito (Gomes, 2013).

Seguindo os apontamentos de Martins (2015, p. 305), durante o processo de ensino a “(...) unidade afetiva-cognitiva é mediadora constante das atividades realizadas. Assim, tudo que a constitui é ao mesmo tempo objeto do pensamento e fonte de sentimentos”. Na construção do conhecimento os sentimentos intelectuais estão inclusos e devem ser formados e promovidos na educação escolar e são fundamentais para quem aprende e quem ensina, ressaltou a autora. Ela também defendeu: “(...) colocamos em pauta a impossibilidade de haver, no âmbito da educação escolar direcionada a formação de conceitos, quaisquer contraposições entre razão e emoção” (Martins, 2015, pp. 305-306). Os sentimentos intelectuais, enfatizou Zaporozhets (2017), desempenham um papel essencial na atividade intelectual e desenvolvem-se na realidade dependentes das condições sociais e históricas, tendo a educação uma tarefa essencial nesse processo.

A formação dos sentimentos, do desenvolvimento afetivo, pela educação escolar implica entender “(...) o trabalho pedagógico como atividade interpessoal mediada por conhecimentos, atos e sentimentos intelectuais positivos” (Martins, 2015, p. 306). A qualidade dos processos de ensino e aprendizagem é elementar na formação desses sentimentos, enfatizou Martins.

De acordo com Gomes (2013, p. 516) na escola o(a) professor(a) é quem faz a mediação da relação da criança com o conhecimento e durante o processo educativo ele afeta as crianças quando promove relações significativas com o conhecimento, quando mobiliza potencialidades da criança “(...) para conhecer e atribuir sentidos ao que conhece, atuando inseparavelmente sobre os processos cognitivos e sobre os processos afetivos da criança”.

Tratar do afetivo no processo de escolarização é atentar-se para a história de apropriações e objetivações da criança em relação ao conhecimento e como essas apropriações movimentam sua ação, destacou Gomes (2008). Neste sentido, as emoções “(...) devem ser entendidas como uma função que inicia, percorre e finaliza cada atividade do sujeito, se fazendo presente em todas as etapas do desenvolvimento humano” (Gomes, 2008, p. 162).

Conforme apresentado, o cenário escolar, as relações estabelecidas pela criança nesse ambiente, a depender das mediações pedagógicas, requalificará os processos afetivos e cognitivos promovendo o processo de humanização, em que o sujeito reflete sobre a realidade e exerce uma atividade significativa e geradora de sentido.

2.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No início desta seção, lançamos algumas questões orientadoras sobre a temática de nosso estudo, em que buscamos nos aproximar do modo como as crianças compreendem seus sentimentos relacionados às dificuldades no processo de escolarização. Cabe apontar que as crianças participantes da pesquisa estavam cursando os anos iniciais do ensino fundamental.

Para análise do conteúdo trazido pelas crianças nas entrevistas e oficinas que serão tratadas na próxima seção deste estudo, faz-se necessário ancorarmos esta análise na contribuição dos estudos da Psicologia sobre o desenvolvimento do psiquismo da criança. Para tanto, percorremos, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, alguns caminhos que

elucidaram o processo, as condições e as forças motrizes desse desenvolvimento nesse período da vida.

O processo de apropriação e assimilação pela criança dos objetos e fenômenos humanos, produtos do desenvolvimento histórico, é mediado pelas relações com os adultos. Neste movimento, ocorre a conversão das funções naturais mais primitivas para as funções culturais, nominadas de funções psicológicas superiores, as quais promovem saltos qualitativos na relação da criança com a realidade e, por conseguinte, no seu desenvolvimento psíquico. Essas funções, como vimos, são estruturadas e operam de maneira interfuncional em cada período do desenvolvimento infantil.

Uma das vias para que ocorra esse processo de assimilação da experiência elaborada pela humanidade se dá por meio do ensino. Os(As) autores(as) referenciados nesta seção destacam que a entrada da criança na escola produz mudanças significativas na estrutura da sua consciência e na sua relação com a realidade. Tais aspectos são importantes para nossa discussão, pois estamos diante de sujeitos em processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, compondo suas trajetórias escolares.

As funções psicológicas superiores operando de modo interfuncional supera as concepções fragmentadas sobre esses processos. Muitos profissionais da educação reproduzem em seus discursos e práticas que a atenção, a memória, o pensamento, os sentimentos e outros processos são inerentes e naturais do sujeito. Essa concepção foi identificada em pesquisas nos artigos tratados na primeira seção. As justificativas do não aprender versam sobre as dificuldades das crianças em manterem-se atentas, não reterem os conteúdos ministrados, apresentarem pouco raciocínio, sendo necessária a indicação da intervenção clínica (médica/psicológica) para sanar tais dificuldades. Soma-se à nominação dessas dificuldades os componentes afetivos e emocionais como impeditivos ao processo de aprendizagem.

Outro destaque dos(das) autores(as) apresentados refere-se à periodização das idades e à atividade guia em cada etapa do desenvolvimento. As autorias levantadas apontam que na transição de uma idade à outra, são mobilizadas mudanças qualitativas no processo de desenvolvimento da criança. Estes aspectos oferecerão subsídios para nossa análise ao tratarmos da transição da idade pré-escolar para a idade escolar. Sinalizamos que as crianças participantes do nosso estudo estão vivenciando a idade escolar, mas durante os encontros, relataram fatos marcantes em suas trajetórias escolares relacionadas à pré-escola.

No que se refere à atividade guia na idade pré-escolar, pela brincadeira de papéis, a criança toma “posse do mundo concreto”, desempenhando papéis correspondentes às ações que realizam os adultos. Nessa atuação, a criança vai assimilando as regras e normas sociais e avança nas possibilidades para dirigir a sua própria conduta. Tal conquista, associada à necessidade de uma atividade direcionada ao estudo e à preparação pela educação na idade pré-escolar, viabilizam seu esforço para adequar-se à nova posição social de estudante. Ao aprimorar o pensamento e a linguagem, a reflexão sobre a realidade vai se ampliando e os sentimentos vão ganhando contornos e expressões. Como a criança relata essa transição para a nova posição? Há uma preparação, uma transição para a idade escolar? Essas são questões que discutiremos na seção seguinte.

Sobre a idade escolar, Vygotski (1996) assinalou que ela começa por uma etapa de crise que promove a qualificação do processo de orientação consciente da criança. Por meio da percepção, de acordo com o autor, a criança atribui sentidos às suas vivências, relacionando-se afetivamente com um determinado acontecimento e dando vistas à lógica dos sentimentos constituída no processo de generalização. Esse destaque, somado à unidade afeto-cognição, é fundamental na nossa investigação, uma vez que abordaremos os sentimentos revelados pelas crianças sobre suas trajetórias escolares.

O início da idade escolar é um marco na trajetória da criança, pois o lugar que ela ocupa nas relações sociais é modificado, ela adquire novas obrigações e responsabilidades relacionadas à escolarização. A atividade de estudo, atividade guia nesta idade, é constituída e instituída na relação do processo de ensino e de aprendizagem, e promove a assimilação dos conhecimentos científicos, assim como as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança ao longo de sua trajetória escolar.

É importante ressaltar que o processo de ensino e de aprendizagem guia o desenvolvimento psíquico da criança, a depender das condições histórico-sociais a que se encontra submetida. Escutar as crianças que vivenciam obstáculos no processo de escolarização constitui um dos modos de acessar suas formas de sentir, de pensar, de compreender e se relacionar com a realidade vivenciada.

SEÇÃO 3- A PESQUISA COM AS CRIANÇAS: CONTEXTO E TEXTO SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

“A gente quer saber tudo que a senhora fez, tudo que tá escrito aí.”
(Moranguinho, 09 anos)

Apresentamos na primeira seção as pesquisas e estudos que compreendem em suas temáticas o fracasso escolar, traçando um panorama do cenário referente às dificuldades no processo de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Uma questão central foi referente ao envolvimento das crianças nas pesquisas e o que diziam sobre suas trajetórias escolares. Em síntese, identificamos que as crianças participantes das pesquisas eram representadas por suas “dificuldades de aprendizagem”, estando presentes nos encontros com os(as) profissionais da Psicologia, em processos de avaliação, nos atendimentos à queixa escolar e em situações experimentais. Entretanto, poucas pesquisas apresentaram as crianças como protagonistas, relatando suas compreensões sobre temas que lhes afetam, como o caso das suas trajetórias escolares.

Na segunda seção, guiadas pelos aportes da Psicologia Histórico-Cultural, apresentamos o processo de desenvolvimento psíquico da criança. A apropriação de conhecimentos pelas crianças é um marco neste processo, em que a relação com os objetos e fenômenos do mundo circundante vai ganhando contornos emocionais. A entrada da criança no contexto escolar e a vivência da escolarização requalifica suas formas de sentir, de pensar, de compreender e se relacionar com a realidade.

Nesta seção 3, nos dedicamos a apresentar o percurso, o contexto, os dados e análise da investigação empírica, a qual foi realizada entre os meses de agosto e setembro de 2023 numa escola pública localizada em uma região administrativa do Distrito Federal. A pesquisa teve como protagonistas as crianças que cursavam os anos iniciais do ensino fundamental. Também participaram as mães dessas crianças, as integrantes da equipe pedagógica (coordenadora e supervisora pedagógicas) e professores(as) responsáveis.

3.1 PERCURSO: QUESTÕES METODOLÓGICAS SOBRE A PESQUISA COM CRIANÇAS

A pesquisa com crianças, conforme assinala Santos (2021), nos remete a algumas reflexões e considerações metodológicas envolvendo o significado da participação da criança e o modo como é constituído o entendimento sobre a criança como sujeito de direitos. A autora alude que a escuta de crianças, em pesquisas, necessita de estratégias que considerem as suas especificidades em cada idade, bem como suas diversas formas de expressões e o contexto ao qual se inserem. Santos (2021, p. 232) também destaca que “quanto mais se avança nas teorizações sobre os estudos da infância, mais desafios e dilemas vão sendo descobertos e vividos pelas crianças e pelos pesquisadores e pesquisadoras”. Essas ponderações devem ser constitutivas do delineamento do campo de pesquisa com crianças, desafiando-nos a construir estratégias metodológicas para acessarmos suas compreensões acerca de suas trajetórias escolares no tempo e espaço presentes.

Outro destaque importante sobre a pesquisa com crianças é o diálogo com os(as) seus(suas) responsáveis para o consentimento de participação. Estes pontos foram considerados e ajustados no percurso investigativo, o que possibilitou a garantia ao respeito e o cuidado ético com as crianças enquanto sujeitos ativos e participantes do processo, bem como a continuidade e desenvolvimento da pesquisa. É importante mencionar que todas as crianças convidadas demonstraram interesse em participar da pesquisa e não houve nenhuma desistência, opção esta que foi permitida em qualquer momento do estudo.

Tais pressupostos foram entrelaçados com os referenciais da Psicologia Histórico-Cultural, que destaca a especificidade do desenvolvimento da criança, seu modo de incursão no contexto educativo formal e seu desenvolvimento em circunstâncias históricas e sociais.

A pesquisa seguiu os trâmites necessários junto ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e foi aprovada sob o CAAE nº 66819923.6.0000.0104 (Anexo 1).

O percurso na escola seguiu as seguintes etapas: primeiro foi realizada uma reunião com a equipe pedagógica da escola para reapresentação do projeto de pesquisa⁴⁵. Nesta reunião foram acordados os dias, horários e local para realização das entrevistas e dos encontros com os(as) participantes. Na sequência, a supervisora pedagógica solicitou aos(as) professores(as) a indicação dos(das) estudantes que estavam cursando por mais de uma vez o terceiro e quinto anos. A retenção no 3º e 5º anos foi o critério de seleção dos(das) estudantes. Solicitamos a indicação de até 10 crianças, sendo cinco crianças do terceiro e cinco do quinto ano. Os(as) professores(as) indicaram nove crianças. Após a indicação e consulta à ficha cadastral, realizamos contato telefônico com pai, mãe ou responsável e agendamos um encontro para apresentação da pesquisa e o convite para participação. Durante o contato, esclarecemos que caberia ao grupo familiar decidir quem e quantas pessoas compareceriam nesse primeiro encontro; as mães foram as que aceitaram o convite. Das nove crianças indicadas, apenas uma não participou da pesquisa, pois a mãe não compareceu nos dias agendados para dar seu consentimento. Sendo assim, ao todo foram oito crianças participantes do estudo.

Após o aceite pelas responsáveis, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice A), foi realizada uma entrevista semiestruturada com sete mães (apêndice B), pois uma, apesar de ter autorizado o filho, não compareceu aos dias agendados para a entrevista. A entrevista, cujo roteiro foi adaptado de Vieira (2020), teve como objetivo obter informações sobre a rotina da criança, a relação com os familiares, o processo de escolarização e a atividade de estudo.

Em seguida, as oito crianças foram convidadas para participarem do estudo conforme o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (apêndice C). As integrantes da equipe pedagógica e professores(as) também foram convidadas(os) (apêndice D) e foram realizadas entrevistas semiestruturadas (apêndice E) com a equipe pedagógica (coordenadora e supervisora pedagógica) e com um professor e uma professora no período da pesquisa. A entrevista com a equipe pedagógica teve como objetivo obter informações acerca do ensino e da aprendizagem das crianças com dificuldades no processo de escolarização. A entrevista com os(as) professores(as) investigou as potencialidades e dificuldades das crianças participantes da pesquisa, bem como as estratégias utilizadas para superação das dificuldades no processo de

⁴⁵ Um dos componentes para a apresentação do projeto de pesquisa ao COPEP é a autorização da escola para realização da pesquisa. Para obtermos essa autorização, encaminhamos o projeto à equipe gestora da unidade de ensino. Após a autorização, o projeto seguiu os trâmites junto ao COPEP da UEM.

escolarização (itens 9 e 10 do roteiro – apêndice E). Devido à indisponibilidade de três profissionais na época da realização da pesquisa na escola, foi acordado posteriormente que realizaríamos a entrevista por videochamada. Entretanto, pela proximidade do término do ano letivo, não foi possível tal contato e as questões foram enviadas por e-mail; duas professoras responderam e não houve a devolutiva de um professor.

Os (as) pesquisadores(as) que investigam sobre as estratégias metodológicas de pesquisa com crianças, tais como Silva, Barbosa e Kramer (2005), Campos (2008), Leite, (2008), Solon et al. (2008) e Oliveira (2020), por exemplo, assinalam a importância da conjugação de diferentes estratégias: entrevistas semiestruturadas, atividades em grupo, espaços de narrativas e estratégias que figurem como usuais para as crianças, como: desenhos, escrita, o faz de conta, jogos de papéis, entre outras. Este estudo contemplou a complementaridade de duas estratégias metodológicas: oficinas com mediação estética e entrevistas semiestruturadas.

3.1.1 Oficinas com mediação estética

Conforme apresenta Afonso (2006), o trabalho de oficinas estruturado com um grupo propicia a expressão de significados às vivências, mobilizando a expressão dos pensamentos e sentimentos dos sujeitos acerca do tema a ser discutido. A mediação estética compreende um conjunto de “elementos simbólicos qualitativamente diferenciados” (pinturas, músicas, expressões artísticas, contação de estórias, entre outras expressões da arte) que se atentem para a dimensão lúdica, sensível, criativa e imaginária, que se posicionam como “elo intermediário entre o sujeito e o contexto em que está inserido” (Mendes, 2011, p. 13). Para Silva e Nunes (2021), o contato do sujeito com cada elemento artístico é distinto e mobiliza aspectos cognitivos, afetivos e sociais, além de manter relação das experiências anteriores com tais elementos e com seus referenciais histórico-culturais.

A vivência do sujeito pelas expressões da arte, como pinturas, música, literatura, teatro, entre tantas outras, “(...) repercute dialeticamente nos processos mentais envolvidos na fruição, provocando uma expansão nas funções psicológicas como a percepção, a atenção e a memória” (Silva, 2004, p. 101).

Com isso em vista, as oficinas construídas para a pesquisa privilegiaram a dimensão lúdica e estética, configurando um espaço para a expressão das crianças

impulsionadas pelo uso da fotografia, pelo contato com a exposição feita com imagens de escolas ao longo da história, pela dramatização de papéis, entre outros.

Foram realizadas cinco oficinas de mediação estética (Apêndice F) com dois grupos de quatro integrantes cada. Um grupo foi constituído por estudantes que estavam cursando o 3º ano e o outro por estudantes do 5º ano. O terceiro e quinto anos correspondem ao Primeiro e Segundo Bloco da Alfabetização, respectivamente.

As temáticas e os objetivos dos encontros foram apresentados às crianças, conforme quadro 3, foram abordados os temas: a trajetória escolar das crianças; como elas compreendem o espaço e contexto escolar; como vivenciam a apropriação das aprendizagens; como se relacionam com os(as) professores (as), colegas; entre outros.

Quadro 3 – Organização das oficinas por temas e objetivos

Oficinas	Tema	Objetivos
1º Encontro	Apresentação	- Retomar o Termo de Assentimento e Livre Esclarecimento: destacar pontos principais e tirar dúvidas; - Apresentar o funcionamento, as temáticas das oficinas (quadro esquemático: dia, hora, local, tema) e os recursos (gravador de áudio, material de apoio); - Confeccionar caderno para as crianças fazerem registros dos encontros.
2º Encontro	A escola é.....	- Expor (por meio de imagens) sobre como a escola foi se apresentando e constituindo historicamente; - Identificar os sentidos e significados que as crianças conferem à escola.
3º Encontro	Na escola fazemos....	- Discutir sobre a atividade de estudo na escola; - Analisar as vivências da criança no contexto escolar; - Elaborar linha do tempo com as crianças para identificarem momentos importantes vivenciados na escola.
4º Encontro	Se sua professora fosse sua estudante, o que gostaria que ela aprendesse	- Analisar relação afeto, aprendizagem, crianças e professores/as e entre pares; - Identificar como as crianças compreendem o processo de ensino e de aprendizagem.
5º Encontro	E, houve um dia que ninguém foi para a escola.... Encerramento	- Discutir sobre a interrupção do processo de ensino e de aprendizagem durante isolamento social (pandemia); - Identificar como foi desenvolvida a atividade de estudo em casa. - Compartilhar os sentimentos vivenciados nos encontros - apresentar o caderno, os registros realizados.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Finalizadas as oficinas, foram realizadas entrevistas com cada participante/criança, conforme apresentamos a seguir.

3.1.2 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas (apêndice G) com cada criança, posteriormente as oficinas, teve como objetivos resgatar aspectos levantados nos encontros, bem como possibilitar a cada participante expressar-se e [inclusive] detectar se houve algum fato que tenha sido desconfortável ou tenha gerado algum incômodo, assegurando os compromissos éticos da pesquisa.

A entrevista, enquanto recurso metodológico, tem tido legitimidade na produção de conhecimentos na ciência psicológica. O momento da entrevista permite a compreensão da realidade humana por meio dos discursos, configurando um espaço dialógico que possibilita acessar como as pessoas compreendem o mundo (Fraser & Gondim, 2004). Conforme destaque feito por Freitas (2002), a entrevista na pesquisa com abordagem sócio-histórica é dialógica. “Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (Freitas, 2002, p 29).

A entrevista com crianças tem sido debatida entre os(as) pesquisadores(as). Conforme destacam Carvalho et al. (2004), trata-se de uma técnica pouco explorada na literatura, pois muitas vezes há uma concepção da criança como incapaz para falar sobre temas que lhes afetam. Com os avanços dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, este instrumento tem sido cada vez mais utilizado. Nesse aspecto, é importante destacar as considerações desenvolvidas por Kramer (2002) sobre “autoria e autorização de crianças” em pesquisas.

As oficinas e as entrevistas foram gravadas e transcritas para possibilitar o resgate e análise das informações de todos(as) os(as) envolvidos(as) na pesquisa. As transcrições, bem como nossas observações, foram consolidadas e constituíram um vasto material de registros que será tratado a seguir, quando abordarmos os 3 eixos temáticos, a partir do item 3.3 desta pesquisa. Sendo os seguintes: I) A pré-escola e a entrada na escola: transição; II) A escola é ... compreensões das crianças e III) Sentimentos das crianças acerca do processo de ensino e aprendizagem.

3.2 CONTEXTO: A ESCOLA E OS (AS) ESTUDANTES

Como já dito, o contexto educativo formal configura na unidade de ensino – a escola – o local privilegiado para que se promova a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente. A escola, composta por pessoas com trajetórias diversas, é um espaço em que as relações sociais são constituídas – e, no caso desta pesquisa, figura enquanto local onde as crianças ingressantes vão se formando estudantes. Nos dizeres de Souza (2010, p. 9), as crianças, ao serem inseridas no “contexto da escolarização”, estão adentrando uma “(...) dimensão atravessada por uma complexa rede de elementos que a constituem em âmbitos sociais, institucionais, psicológicos, pedagógicos, políticos, dentre outros”.

A seguir, apresentamos a escola na qual foi realizada a pesquisa e, após isso, os(as) estudantes participantes do estudo.

3.2.1 A escola onde foi realizada a pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola pública do DF que oferta o ensino fundamental para anos iniciais, ou seja, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Há também a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA /1º segmento. A escola foi inaugurada em 2009, resultante de uma reivindicação (foi pedido às autoridades públicas, manifestação pública com participação de familiares e professores da região) da própria comunidade, devido ao aumento do grande número de crianças em idade escolar, conforme consta no Projeto Político Pedagógico/PPP (2023)⁴⁶. Nos arredores da escola, há uma Unidade Básica de Saúde, um Centro de Educação Infantil, uma área de lazer com equipamentos para atividade física e uma quadra para atividades esportivas.

O prédio, de formato retangular, tem dois pavimentos onde estão localizadas 17 salas de aulas, além de salas destinadas aos serviços especializados (orientação educacional, sala de recursos, sala de apoio à aprendizagem), biblioteca, cantina, secretaria, sala para os(as) professores(as), entre outros. Possui um parque infantil, uma quadra de esportes com cobertura e estacionamento. A escola garante acessibilidade em sua estrutura física.

Está localizada num bairro periférico de uma região administrativa do Distrito Federal. Conforme dados do PPP, de 2023, “a região tem um alto índice de violência, desemprego e subemprego”. Os(as) estudantes, em sua maioria, são provenientes da zona

⁴⁶ Para mantermos o anonimato da unidade de ensino, não incluiremos o PPP nas referências e, quando houver citação, não identificaremos a página.

urbana, pertencentes a uma classe social de baixa renda. Muitos(as) deles(as) necessitam de transporte escolar ou coletivo para chegarem até a escola.

Há aproximadamente 925 estudantes distribuídos nos turnos matutino e vespertino. E, no turno da noite, 62 estudantes que frequentam a EJA. A respeito da composição familiar dos(das) estudantes, consta no PPP que a maioria (56%) é composta por pai/mãe/filhos(as), seguidas por mães solos (38%) e por aquelas famílias em que um dos(as) genitores(as) está ausente, quando não os dois, sendo as crianças criadas por avós ou outros parentes (6%). Durante o dia, muitas crianças ficam sob os cuidados de irmãos mais velhos, avós ou parentes próximos, com pouco acompanhamento da vida escolar por pai, mãe ou responsáveis, como indicado no referido documento. Dentre as ocupações dos familiares, muitos são profissionais autônomos, como: diaristas, mecânicos, ambulantes, entre outros. Das crianças participantes da pesquisa, seis residem com pai, mãe e irmãos; duas com famílias recompostas: pai, mãe, padrasto; e uma com a mãe e o irmão.

O PPP apontou a necessidade de um trabalho pedagógico para maior envolvimento e participação dos familiares no processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Dentre os desafios para 2023, o documento destacou a preocupação em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB⁴⁷. Sobre esse Índice, a unidade de ensino em 2021 manteve o resultado do ano de 2019, de 5,8. O desempenho dos estudantes foi afetado significativamente pela pandemia de Covid-19, e os resultados do IDEB precisam ser avaliados sob essa perspectiva, informa o documento. Para atingir os(as) estudantes que apresentam dificuldades no processo de escolarização, principalmente as dificuldades relacionadas à alfabetização, o documento traçou as seguintes estratégias: “projeto interventivo, reagrupamento intra e interclasse, atendimento prioritários pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem/EEAA, reuniões regulares com as famílias dessas crianças, reafirmando a importância dessa parceria, entre outras”.

Na entrevista realizada com a equipe pedagógica, as participantes destacaram as fragilidades vivenciadas para assegurar o desenvolvimento das estratégias mencionadas. A SEEDF não tem conseguido garantir profissionais (de Pedagogia e Psicologia) para

⁴⁷ O IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. O IDEB congrega em um único indicador o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O índice (varia de 0 a 10) é calculado a partir dos dados da aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

atuarem na EEAA; desde 2022 não há atuação desses profissionais na escola. Até aquele momento (agosto/2023), devido à greve da categoria (aproximadamente 22 dias) e consequente mudanças no calendário escolar, não conseguiram realizar o reagrupamento interclasse. Essa estratégia, inclusive, foi mencionada como uma prática exitosa para a superação das dificuldades relacionadas ao processo de escolarização. No primeiro e segundo bimestres, foi realizado pela equipe pedagógica um projeto interventivo com estudantes dos quintos anos com dificuldades acentuadas no processo de alfabetização.

O PPP da unidade escolar é pautado pelos referenciais teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, de acordo com os documentos que regem a educação no Distrito Federal. O documento proclamou como objetivo geral: “oportunizar a educação integral em seus aspectos social, afetivo, cognitivo e físico de maneira a interagir de forma crítica e reflexiva na sociedade”.

Desde 2018, todas as escolas do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal adotaram os fundamentos dos ciclos das aprendizagens na organização administrativa e pedagógica, intitulado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) de “ciclo para as aprendizagens”⁴⁸. A organização em ciclos compreende o 1º Bloco - Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), constando os três primeiros anos do ensino fundamental; e o 2º Bloco, com os 4º e 5º anos (SEEDF, 2014b).

A estruturação do trabalho pedagógico, segundo os documentos oficiais que expõem sobre a organização em ciclos e sobre os pressupostos teóricos do currículo, têm como referência os aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica (SEEDF, 2014a; 2014b).

Sobre a organização em ciclos, durante a entrevista com a equipe pedagógica, uma das integrantes fez a seguinte observação:

Quando se pensou no ciclo se pensou no desenvolvimento da criança justamente como ela se desenvolve, o ciclo de alfabetização deixa de olhar para o professor para olhar para a criança. Se o professor não tem esse domínio (...) ele vai

⁴⁸ A implantação desta estrutura aconteceu gradualmente no Distrito Federal, com início em 2005 pelo BIA e a partir de 2013 o 2º Bloco. No Brasil há dois modelos de organização em ciclos: os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem. Na primeira modalidade a organização está baseada respeitando as fases do desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência) e não se admite a reprovação. Na segunda a estrutura organizacional está sistematizada em blocos plurianuais com dois ou mais em cada. A retenção é prevista para o final de cada bloco para os (as) estudantes que não alcançaram os objetivos propostos para as aprendizagens (SEEDF, 2014a).

trabalhar no ciclo com a concepção de série. Aí não adianta nada, não chega em lugar nenhum.

Tal destaque revela a importância do processo de formação continuada de professores(as) sobre a organização escolar em ciclos. Para Bandeira (2019)⁴⁹, a formação continuada é fundamental para que as práticas discursivas e sociais dos(as) profissionais da educação sejam ressignificadas. Ademais, a estrutura da organização em ciclos prevê a possibilidade de retenção quando o(a) estudante não atingiu os objetivos das aprendizagens no final de cada um dos períodos, sendo no terceiro ano do BIA e no quinto ano do 2º bloco. Os objetivos previstos para as aprendizagens contemplam a alfabetização e o letramento pleno e proficiente dos(das) estudantes até o término do BIA. A partir daí, então, continuar os estudos no 2º Bloco aumentando as competências nessas áreas (SEEDF, 2014b).

Essa breve contextualização sobre os ciclos de aprendizagens é fundamental para compreendermos como tal organização foi constituída e instituída, sobremaneira para contribuir na superação das dificuldades relacionadas à escolarização das crianças (SEEDF, 2014b).

3.2.2 As crianças participantes da pesquisa

Tal como indicado, participaram da pesquisa oito estudantes, sendo quatro do 3º ano do ensino fundamental e quatro estudantes do 5º ano. Os(as) estudantes cursavam pela segunda vez os referidos anos, pois não alcançaram os objetivos previstos no final do 1º e do 2º bloco de Alfabetização.

No primeiro encontro com os grupos das crianças, retomamos alguns aspectos do TALE e ressaltamos que, para garantia do sigilo e a confidencialidade de todos(as), os(as) participantes apareceriam com nomes fictícios na versão final do trabalho. Propusemos

⁴⁹ O estudo de Bandeira (2019) abordou a organização escolar em ciclos, o contexto de implantação e implementação na rede pública de ensino do DF, e a formação continuada de professores(as) que atuam nesta etapa da educação básica. Um dos destaques apontados foi a resistência dos(das) professores aos ciclos e um dos pontos de resistência foi a forma como foi instituído sem que a comunidade escolar, sobretudo professores(as) e estudantes, participassem de forma democrática do processo de elaboração da política de ciclos na rede pública de ensino. O governo do DF, à época, implantou os ciclos sob o pretexto de combater o fracasso escolar e atender a meta 2 do Plano de Desenvolvimento da Educação. “Foram desconsiderados a experiência e os saberes daqueles que estão na ponta da lança da educação, e como é o modus operandi do Estado burguês, apenas o ‘cumpra-se’ foi reservado aos atores principais das instituições escolares. Eis um dos pontos da resistência dos professores aos ciclos” (Bandeira, 2019, p. 130).

que escolhessem os nomes que gostariam que aparecesse na dissertação. Tal situação foi motivo de questionamentos por algumas crianças, as quais disseram que gostariam e autorizariam que contassem seus nomes próprios.

Após a reiteração sobre o motivo de tal procedimento, as crianças aceitaram e escolheram os nomes. Algumas pediram mais tempo para pensar sobre qual nome escolheriam. Outras apresentaram o nome durante a entrevista. Os aspectos apresentados foram também motivo de atenção no trabalho de Scramingnon (2017, p. 76). A autora teceu algumas considerações sobre as dificuldades vivenciadas pelas crianças em escolher o nome e destacou que “o nome carrega a nossa identidade e essa delicadeza é expressa pelas crianças”.

Fazendo uso do que as crianças verbalizaram sobre si nas entrevistas e nos momentos dos encontros do grupo, assim como das informações apresentadas pelas mães e professores(as) das crianças, apresentaremos as oito crianças participantes: Neymar, Moranguinho, Juninho, Ronaldo, Gi, Gu, Ru e Zinho. Não solicitamos às crianças que explicassem as escolhas dos nomes, mas ressaltamos aqui que elegeram nomes que fazem referências a jogadores de futebol e nomes que se utilizam apenas de sílabas. Conforme destacado por Kramer (2002, p. 48), “a significação dos nomes é aquilo que está presente também no imaginário infantil mereceriam uma análise mais detalhada e aprofundada”. Utilizaremos o formato da autoapresentação dos(das) participantes complementada pelas mães e professores(as).

Neymar

Autoapresentação:

Eu tenho 09 anos, gosto de subir no pé de manga que tem na minha casa. Moro com minha mãe, meu padrasto e meus irmãos. Ah! Também gosto muito de desenhar, e sei algumas palavras em italiano que aprendi assistindo um filme que curto muito. Não gosto de brigas. Não gosto de fazer atividade de texto. Eu gosto de aprender a ler e escrever certo. Momento mais feliz [em relação à trajetória escolar] quando mudei de escola.

A Sra. Rosa⁵⁰ ressaltou que o filho “ama” desenhar. A habilidade em realizar as atividades artísticas, como o desenho e a pintura, foi destacada pela professora. As duas expressaram que Neimar é muito “sentimental”, irrita-se com facilidade e sente-se inferior aos outros. Para a mãe, ele fala que não faz nada bem, que não aprende nada. Nesses momentos ela destaca para o filho suas características, de que é “um menino maravilhoso, educado, gosta de ajudar as pessoas e que tem que tentar [fazer as tarefas escolares] até conseguir”. A Sra. Rosa destacou que na pré-escola, quando Neimar tinha cinco anos, chorava muito e estava sempre na secretaria sozinho desenhando quando ela ia buscá-lo. Tal situação foi rememorada pela mãe como um fato marcante; ela avaliou que a professora da época não soube cativá-lo e que até então a convivência era somente com pessoas adultas, ele era a única criança da casa, os outros filhos já eram jovens.

Para a professora, “o emocional” interfere muito no processo de aprendizagem de Neimar, e ele necessita de atendimento especializado devido ao atraso nesse processo. Ela relatou que o estudante apresenta muitas dificuldades e resistência em escrever. É necessário acompanhamento e apoio constante em sala de aula; já em matemática desenvolve bem as atividades. A professora salientou que com o apoio e atendimento individualizado, tem observado avanços no processo de alfabetização do estudante.

Moranguinho

Autoapresentação:

Eu tenho 09 anos, gosto de dançar, fazer maquiagem e passear. Também amo desenhar e pintar. Neste ano o que eu gostei aqui na escola foi quando meu professor falou que vou passar de ano, porque minhas notas tá tudo 10. Eu gosto de estudar matemática. O que eu tenho dificuldades é na leitura, eu fico triste porque não consegui aprender.

Para a Sra. Margarida, a filha é ansiosa demais, “não desliga”, gosta muito de brincar, inventar e contar histórias para as bonecas. Ela é alegre e gosta de frequentar a escola, ressaltou a mãe. Os desenhos que a filha faz foram elogiados por ela e pelo professor. Este apresentou que Moranguinho tem habilidade para liderança, “quer tomar frente em tudo”, mas tal característica a prejudica em alguns momentos, pois fica

⁵⁰ Os nomes das mães das crianças são fictícios para garantir o anonimato das entrevistadas.

envolvida em querer controlar e organizar o que acontece em sala de aula. Ele relatou que sente muito por ainda não ter encontrado estratégias para conectar essas habilidades ao desenvolvimento do processo de decodificação, cuja primeira etapa é a leitura e para a qual Moranguinho ainda não desenvolveu. Ele destacou que ela apresenta bom desempenho e habilidade em matemática e raciocínio lógico.

Juninho

Autoapresentação:

Eu tenho 09 anos, em casa fico jogando no celular, também curto andar de bike, e venho para a escola com ela. Eu não gosto de tristeza. A hora da recreação e jogar bola são os momentos que mais gosto aqui na escola. Também gosto de matemática e de ciências. Ainda não consigo ler e não gosto quando a professora pede para ir na frente ler.

A Sra. Violeta destacou que o filho tem ótimo desempenho em matemática. Apresentou-o como um menino amoroso, carinhoso, comunicativo e atencioso com as pessoas, em especial as idosas. Sobre o processo de escolarização do filho, ela destacou que ele ainda não sabe ler. A mãe comparou Juninho ao irmão, que também reprovou na terceira série, mas depois obteve desenvolvimento e hoje auxilia o irmão nas tarefas escolares.

A professora informou que Juninho está em desenvolvimento da leitura (lê de forma silabada e pausada) e produção de texto, é necessário seu apoio para que ele realize essas atividades. Outro aspecto mencionado por ela foi que o estudante apresenta dificuldades em manter a atenção durante a realização das atividades em sala de aula.

Ronaldo

Autoapresentação:

Eu tenho 09 anos. Eu gosto de jogar bola, jogar no celular e andar de bicicleta. Na escola prefiro fazer as continhas, é muito difícil escrever as palavras, por isso não gosto de português. O que eu mais desejo é ter mais tempo na recreação. Ah! meu dia mais feliz foi quando eu fiz meu primeiro gol no treino.

Ronaldo tem facilidade com o uso do celular e tem momentos que ajuda os adultos em casa com o manuseio da televisão, mesmo sem saber ler, destacou a mãe. Sobre a aprendizagem da leitura, ela destacou que é necessário adverti-lo para treinar a leitura, por isso ela julga que ele não gosta de estudar. O professor enfatizou que Ronaldo tem uma boa habilidade motora e é obediente às regras. Também apontou um traço que ele considera interessante no comportamento de Ronaldo, de que é muito literal e busca a contradição no que está sendo dito. Assim como a Moranguinho, o professor ressaltou que ainda não conseguiu conectar essas habilidades ao desenvolvimento da decodificação, processo que o estudante ainda não desenvolveu.

Essas crianças integraram o grupo do terceiro ano e participaram ativamente dos encontros, expressando suas ideias e reflexões acerca das temáticas propostas. Quando era necessário registrar algo, Neimar fazia por meio de desenhos, interagiu com os colegas e era sempre prestativo. Cantarolava durante o desenvolvimento das atividades e dizia que a música o deixava mais tranquilo. No desenvolvimento das atividades, Moranguinho gostava de fazer as sínteses dos encontros, apresentava o que tínhamos trabalhado com muita facilidade e riqueza de detalhes. Era bastante observadora dos colegas, comunicativa, expressava o que estava sentindo. Em um dos momentos, Juninho apresentou um número de mágicas e Ronaldo gostava de fazer os registros em seu caderno com muita atenção e cuidado nos detalhes que se propunha fazer.

Todas as crianças frequentaram a pré-escola e estavam, à época da entrevista, cursando pela segunda vez o terceiro ano. Elas ingressaram nesta escola em 2020. É importante mencionar que o ano desse ingresso foi o ano da pandemia, em que houve a suspensão das aulas presenciais. As crianças retornaram para o ensino presencial somente em agosto de 2021.

Gi

Autoapresentação:

Eu tenho 12 anos, gosto de ouvir músicas, dançar, conversar com minha amiga. Tenho dificuldades na leitura e escrita, porque eu falo errado e as vezes eu escrevo as palavras erradas. Eu gostaria de escrever perfeitamente. Moro com minha mãe e meu irmão. Duas vezes na semana eu vou nas aulas de reforço próximo da minha casa, também estou indo na fono [fonoaudióloga] para me ajudar.

A Sra. Melissa destacou que sua filha tem muita facilidade para dançar, é uma menina bem calma, cuidadosa, sentimental e às vezes apresenta alterações de humor. Ela mencionou que Gi faz acompanhamento médico, pois nasceu prematura. Até o momento não conseguiu atendimento com especialista (neuropediatra) para avaliação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pela filha.

A professora relatou que a estudante é assídua nas aulas, realiza as atividades propostas e apresenta muitas dificuldades no processo de escolarização. Ela informou que Gi está em processo de alfabetização e que as primeiras produções da estudante no início do ano eram quase incompreensíveis, embora tenha havido melhoras na produção textual nos últimos tempos.

Gu

Autoapresentação:

Eu tenho 12 anos, gosto de jogar bola, brincar de queimada. Também gosto de estudar, prefiro matemática. Acho difícil português, interpretação de texto, eu tenho medo de errar a letra, porque eu confundo algumas letras.

Para a Sra. Margarida, o filho é “muito bom no futebol”, gosta de brincar, é carinhoso e aprecia conversar com as pessoas. “Desde 2020 está estudando nessa escola e tem gostado; na outra ele bagunçava muito e falava que não queria mais estudar lá e não fazia as atividades”, relatou a Sra. Margarida.

A professora ressaltou que Gu desempenha bem as atividades que envolvem raciocínio lógico, contribuindo na resolução dos cálculos; mas quando a atividade envolve interpretação de texto, o estudante tem dificuldades no entendimento do comando, necessitando do apoio dela. “Ele é comunicativo, é interessado e desempenha com empenho as atividades em sala de aula”, ressaltou a professora.

Ru

Autoapresentação:

Eu tenho 11 anos e gosto de jogar bola, queimada, também toco bateria na igreja. Gosto de aprender matemática, acho as perguntas de português difíceis e o dia mais feliz é quando faço aniversário.

A Sra. Camélia mencionou que o filho é muito inteligente para manipular o celular. “É muito emotivo, é tranquilo, na dele, muito lento e joga bola muito bem”. Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem do filho, ela destacou que foi a partir do quarto ano que ele passou a se desenvolver, mas ainda necessita de apoio para realização das atividades escolares. A mãe também aponta a necessidade de o filho ter um atendimento individualizado para superar as dificuldades no processo de escolarização.

A professora mencionou que no início do ano Ru estava desmotivado, mas houve melhoras quanto a esse aspecto. Agora, afirmou ela, Ru tem questionado e perguntado mais durante as aulas. Entretanto, em muitos momentos ele diz que “não dá conta” de realizar as atividades, que não sabe do que está sendo tratado na tarefa. Em matemática, apresenta dificuldades nas operações básicas, “mas o que vejo é falta de atenção”, sinalizou a professora.

Zinho

Autoapresentação:

Eu tenho 12 anos, gosto de jogar bola, não gosto de ler livro. O que me marcou [trajetória escolar] foi ter aprendido a lê, eu aprendi nesse quinto ano agora, eu não sabia lê. Também quando ganhei o campeonato de queimada e futebol, eu jogo dominó, brinco com meus colegas da rua; gosto de aprender mais os deveres de matemática. Moro com meu pai, minha mãe, meu irmão que estuda em outra escola e minha irmã que estuda aqui.

O grupo do quinto ano foi composto por quatro estudantes. De maneira geral, pudemos notar que a participação dos(as) estudantes nas atividades no grupo foi acontecendo gradualmente, no decorrer dos encontros interagiram mais, expondo suas ideias e reflexões sobre o contexto vivenciado na escola. Todos estavam cursando pela segunda vez o 5º ano, tendo Gu e Zinho cursado por dois anos o 3º ano. Zinho e Ru ingressaram nesta escola no primeiro ano, e os demais em momentos diferentes.

3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O percurso investigativo adotou os referenciais da Psicologia Histórico-Cultural, que concebe a criança enquanto ser humano em desenvolvimento, dotado de peculiaridades próprias em cada período da vida, constituídas nas relações sociais em determinado momento e contexto histórico. Como discutido, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural são fundamentados na concepção de ser humano e de ciência pelo método materialista histórico-dialético.

Vigotski (2018), ao discutir o método da Pedologia, ciência do desenvolvimento da criança, apresenta três princípios orientadores que permitem a melhor compreensão da realidade investigada: (I) foco nos processos; (II) caráter explicativo e (III) necessidade de se considerar o desenvolvimento histórico que perpassa os processos psicológicos. O autor destaca a importância do estudo do meio, sua função e influência em cada período do desenvolvimento da criança. A relação existente entre a criança e o meio se dá pela vivência da criança, “como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” (Vigotski, 2018, p. 77). O autor prossegue,

Por isso, metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências, porque nelas (...) são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da relação da criança com uma dada situação (Vigotski, 2018, p. 78).

Prestes (2012) discute a tradução do termo vivência e ratifica que, para Vigotski, vivência diz respeito à relação entre a criança e o ambiente social. De acordo com Delari (2019), uma vivência implica numa particularidade de uma experiência vivida muito intensamente e a depender do contexto, seja de modo alegre ou triste.

No processo de desenvolvimento do psiquismo da criança, como abordado na seção anterior, um dos momentos fundamentais na requalificação da relação da criança com o meio ocorre na idade escolar. Nesse processo de orientação consciente, conforme assinalado por Vygotski (1996), a criança, por meio da percepção – que proporciona a atribuição de sentido às suas vivências –, começa a compreender o que significa estar alegre, estar chateada, entre outras.

Abordamos também que as relações que o ser humano estabelece com o mundo são mediadas pela atividade. Sobre a relação atividade e unidade afetivo-cognitiva, Martins e Carvalho (2016, p. 702) afirmam que:

A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, já que nenhuma emoção ou sentimento, bem como nenhum ato do pensamento, podem expressar como conteúdos puros, isentos um do outro.

Ao analisarmos os dados empíricos, levaremos em consideração a unidade afetivo-cognitiva. Conforme destacado por Delari (2019, p. 51), “na metodologia da psicologia histórico-cultural, a relação de objeto de análise com o seu princípio explicativo não é direta, mas mediada por uma unidade de análise, que se constitui como realidade material dinâmica”. O autor explicita, a partir de Vigotski, que os dois principais conceitos de unidade de análise são “(...) o significado (ou generalização) como unidade de pensamento-fala, e a vivência, como unidade personalidade-meio” (Delari, 2019, p. 52).

Portanto, na análise e discussão dos dados – aqui referenciados pelos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural –, faremos um exercício de utilização do método histórico-dialético. De acordo com Martins (2019, p. 34), “esse procedimento metodológico pode ser assim sintetizado: parte-se do empírico (real aparente); procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas); retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento”.

As unidades de análise significado e vivência, conforme apontado, também são importantes para a discussão e explicação dos dados na perspectiva adotada. Facci (2010, p. 319), a partir dos estudos de Vigotski, expõe que “(...) uma Psicologia científica não pode partir de conhecimentos fragmentários e nem da simples descrição dos fatos (...) a questão do método de análise dos fenômenos humanos é o ponto fundamental da Psicologia”. E, a dialética permitirá “compreender esses fenômenos atrelados às condições histórico-sociais”.

O contexto escolar é atravessado por uma multiplicidade de situações: políticas, econômicas, sociais e culturais que nos instigam a pensar em alternativas para que seja assegurado o processo de ensino e aprendizagem de todas as crianças. No caso, elegemos e fizemos um recorte, direcionando nossa atenção às vozes das crianças sobre temas que lhes afetam. Buscamos nos aproximar de suas trajetórias escolares a fim de que suas narrativas fossem viabilizadas – este foi o fio condutor da nossa trajetória. Quando

perguntamos a uma das participantes: “Se sua professora fosse sua estudante, o que você gostaria que ela aprendesse?” Ela, sem titubear, respondeu: “o que a gente sente”, notamos como os relatos dos(das) estudantes nos aproximam de seus sentimentos e de suas vivências.

Uma vez coletadas as informações por meio das oficinas e entrevistas, definimos três eixos temáticos, pelos quais buscamos responder questões coerentes com o assunto da pesquisa e com a Psicologia Histórico-Cultural. No primeiro eixo intitulado: A pré-escola e a entrada na escola: transição, tratamos de alguns aspectos da pré-escola que foram rememorados pelas crianças e o processo de entrada no ensino fundamental.

O que buscam? O que esperam? O que encontram e fazem na escola? São as questões orientadoras do segundo eixo: A escola é ... compreensões das crianças, em que apresentamos como as crianças compreendem o contexto escolar.

No terceiro eixo: Sentimentos das crianças acerca do processo de ensino e de aprendizagem, analisamos como as crianças vivenciam a relação com o processo ensino e aprendizagem, destacando os seus sentimentos acerca desse processo, perpassado por obstáculos para atingirem os objetivos da escolarização.

3.3.1 A pré-escola e a entrada na escola: transição

“Eu lembro que brincava [lá na creche], eu quase não aprendia nada (...) é porque a professora quase não passava dever, era mais brincadeira”
(Ronaldo, 09 anos).

No curso desta pesquisa, ao abordamos com as crianças suas trajetórias escolares, fomos lançadas à escuta de suas lembranças da pré-escola e da escola, reconhecendo-as como distintas. Esses apontamentos nos direcionaram aqui neste eixo temático para a discussão sobre o processo de transição da última etapa da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. A entrada no primeiro ano também foi rememorada por algumas crianças. Diante disso, apresentamos o modo como compreenderam esse momento.

As lembranças de Ronaldo foram verbalizadas durante a entrevista na qual retomamos a linha do tempo construída num dos encontros em grupo com as crianças. Nessa atividade, cada criança identificou momentos marcantes na sua trajetória escolar. Iniciamos pelo ano em curso (o de 2023) e retrocedemos até o ano recordado pela criança. É importante registrar que embora a linha do tempo denote uma linearidade àquilo

vivenciado pelas crianças, as lembranças evocadas por elas transitavam pelos anos sem um rigor quanto à especificidade destes ou de datas. Com a orientação dada, cada criança foi compondo sua linha do tempo, demonstrando bastante empenho em identificarem os fatos marcantes ocorridos em anos anteriores. O interessante foi que algumas já incluíam nessa trajetória a “creche” (como se referiam ao Centro de Educação Infantil/CEI – local onde cursaram a pré-escola) e outras, quando perguntadas onde estudavam antes de ingressarem no primeiro ano, também faziam referências à creche. Os relatos das crianças versavam sobre as lembranças concomitantes do que faziam na pré-escola e na escola.

O reconhecimento da pré-escola como uma etapa inicial na trajetória escolar foi assim identificado por Gu: “eu era pequeno quando fui para a creche, fiquei lá mais de um ano. Eu lembro do parquinho, tinha uma casinha, o chão era de areia”. Ele também recordou que, ao entrar na sala, “(...) botava as mochilas no prego, aí desenhava, dormia lá”. Esse espaço também foi marcado por Zinho que acrescentou: “lá eu dormia, acordava, lanchava e ia embora”. Tais lembranças foram demarcando que o espaço, o tempo e a rotina eram diferentes da escola.

O início da trajetória escolar da criança brasileira está estabelecido como obrigatório e gratuito a partir dos quatro anos de idade e mediante o ingresso na pré-escola. O atendimento à criança pequena em instituições educacionais (creches e pré-escolas)⁵¹ foi assegurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e a educação infantil passou a integrar a educação básica. O dever do Estado em assegurar tal direito foi ratificado também pelo Estatuto da Criança e Adolescente (1990), e incorporado ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Em 2006, foi estabelecido no texto da Lei n. 11.274 a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Sendo assim, aos seis anos de idade a criança passa a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental. As crianças participantes desta pesquisa ingressaram no sistema de ensino (pré-escola) na idade recomendada, conforme relatos das mães durante as entrevistas.

As reminiscências de Moranguinho em relação à pré-escola referiam-se ao dia que ela mais gostava, a sexta-feira: “eu lembro que lá todo sextou tinha brinquedo de pular,

51As instituições de atendimento à criança pequena surgiram no Brasil na segunda metade do século XIX. No curso do desenvolvimento histórico a creche (atrelada a assistência social) era local de guarda, de assistência às crianças das famílias trabalhadoras e às crianças órfãs. Por outro lado, o atendimento das crianças oriundas das “famílias abastadas” era ofertado em jardins de infância, que ao contrário das creches tinham intenções/propostas pedagógicas ao modelo europeu. A fragmentação socioeconômica no atendimento a criança pequena passa a ser denunciado e a busca por melhores condições de atendimento e educação as crianças das classes populares são discutidas e mobilizadas na Pró-Constituição Federal de 1988 e anos subsequentes (Pasqualini & Lazaretti, 2021). Sobre o desenvolvimento histórico da educação infantil no Brasil, ver: Martins (2013) e Kuhlmann (2000).

algodão doce, tinha festa todo sextou”, descreveu entusiasmada. Já Neimar lembrou das apresentações musicais que as crianças faziam em dias festivos no pátio do CEI. Ele destacou que nesses momentos sentia-se muito feliz, pois gostava de cantar e entoou uma das canções que recordava. Ele revelou, em outro momento do encontro, que quando ficava agitado em sala de aula, ora pela importunação de um colega ora quando não sabia fazer alguma atividade, ele cantava para ficar mais calmo e tranquilo.

De modo geral, as lembranças relatadas pelas crianças relacionadas às situações vivenciadas na creche eram perpassadas por situações envolvendo as brincadeiras, o parquinho de areia, os dias festivos e a rotina. Seus relatos identificaram a pré-escola como um local no qual brincavam. Verificamos haver um reconhecimento desse espaço por meio da brincadeira, no entanto, qual é a função da brincadeira na educação infantil? Inicialmente, recordemos que as idades pré-escolar e escolar, tal como preconizada por Elkonin (1987), estão interligadas e constituem a época da infância. Tal concepção endossa que cada período de idade prepara para o que lhe segue, sendo a atividade guia que impulsiona o desenvolvimento psíquico da criança, como abordamos no item 2.4. A atividade guia das idades mencionadas é a brincadeira de papéis na pré-escolar e a de estudo na escolar. Pela brincadeira de papéis, a criança, ao simular o mundo das pessoas adultas, atua na esfera motivacional e das necessidades, predominando o “sentido social das atividades humanas” (Martins & Facci, 2020, p. 2734).

Conforme aponta Araújo (2024, p. 79), “para que a brincadeira promova desenvolvimento significativo e relevante a ponto de preparar a criança para o próximo período ela precisa ser pensada, acompanhada e rica em conteúdo”. É tarefa da escola, afirmam Martins e Facci (2020), enriquecer, ampliar e diversificar o conteúdo do enredo e dos argumentos da brincadeira, que inicialmente originam-se de cenas cotidianas. A brincadeira deve ser otimizada, utilizando-se de “(...) conteúdos literários, musicais e até de acontecimentos político-sociais” (p. 2787) e promova o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Sobre o processo de aprendizagem, é necessário destacar que o discurso de Ronaldo expressa a seguinte lembrança: “lembro que brincava [lá na creche], eu quase não aprendia nada (...) era porque a professora quase não passava dever, era mais brincadeira”. A mãe de Ronaldo, em suas considerações acerca das dificuldades no processo de escolarização do filho, mencionou que a “creche” não promoveu o desenvolvimento da aprendizagem pelo filho. Ela foi categórica ao dizer que: “não contribuiu em nada para o desenvolvimento dele”.

Ronaldo e as outras crianças que fizeram referências à pré-escola, destacaram-na como um local em que há brincadeiras. Já o ambiente onde acontece o processo de aprendizagem foi identificado como sendo a escola. A narrativa da mãe de Ronaldo indicou-nos que a pré-escola, ao compor o processo de aprendizagem, foi insuficiente em cumprir com o sucesso escolar do filho.

Esses apontamentos dialogam, por um lado, com o que Martins (2013) encontrou em seus estudos, no qual constatou que as crianças que frequentavam o CEI faziam menção a este como creche e o ensino fundamental como escola. Nos discursos das crianças e de suas mães, os aspectos educacionais também foram ausentes. Por outro lado, em nossa pesquisa, as narrativas de Ronaldo e de sua mãe, ao realçarem que não houve aprendizagem na pré-escola, indicam-nos uma quebra de silêncio ao anunciarem como função da pré-escola também ensinar.

No decorrer de nossa pesquisa, as crianças incluíram a pré-escola em suas trajetórias, contudo, ao dicotomizarem (brincar X aprender; creche X escola), nos apresentaram esses espaços como distintos e descontínuos, em que a função de ensinar recai apenas sobre a escola. Há momentos nos discursos das crianças em que utilizam a expressão “quando eu estudava lá (creche)”, mas elas assinalaram que as ações que são pertinentes ao estudo, como o dever e o aprender, acontecem na escola.

Diante disso, é importante destacar que o cenário de garantia e acesso a uma educação infantil de qualidade que contemple as especificidades da maioria das crianças pequenas, bem como promova o desenvolvimento e a aprendizagem ainda é uma “utopia (...) as políticas públicas para o segmento [das classes populares] estão muito distantes de promover a superação da fragmentação socioeconômica no atendimento a pequena infância, concorrendo, ainda hoje, para sua manutenção” (Pasqualini & Lazaretti, 2021, p. 122).

Na discussão sobre os aspectos pedagógicos da educação infantil, Pasqualini e Lazaretti (2021) afirmam que, no final dos anos 1990, emergiu a pedagogia da infância, um movimento teórico pautado pela defesa do direito à infância que redimensionou o trabalho pedagógico. A garantia a esse direito compreendia o “(...) rompimento dos vínculos do atendimento educacional à criança pequena com a educação escolar, sintetizada em uma *pedagogia anti-escolar*” (p. 123). A criança é concebida como ativa e dirigente de seu percurso de formação, devendo a atuação do adulto ser mínima para não limitar a “espontaneidade e a liberdade infantis” desse percurso. As autoras ressaltam

que tais pressupostos subsidiaram as políticas educacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), e a BNCC (2018).

É necessário mencionar também que Pasqualini e Lazaretti (2021) reconhecem a conquista histórica de estabelecimento da educação infantil como segmento educacional para as crianças pequenas (0-5 anos). Contudo, reivindicam e defendem que o processo educativo contemple a unidade relacional adulto-criança, e não o protagonismo de um ou de outro. Isso porque, a atividade de ensino “(...) não se opõe à atividade da criança, mas a provoca, promove e potencializa, atuando como força motriz do seu desenvolvimento” (Pasqualini & Lazaretti, p. 125).

No espaço escolar as crianças transitam e são afetadas pelas mudanças de uma etapa escolar para outra. No estudo em análise, a transição é da última etapa da educação infantil (pré-escola) para o primeiro ano do ensino fundamental. A qualidade dessa transição possibilita que os impactos vivenciados pelas crianças sejam minimizados, bem como propicia a inserção para o novo nível de ensino de forma mais tranquila. Entretanto, a pesquisa realizada por Martins (2013) sobre o processo de transição das crianças entre esses dois níveis revela que há uma fragmentação: “o que pudemos observar não foi uma transição, mas sim uma ruptura entre os dois níveis de ensino” (Martins, 2013, p. 111). A autora destaca que o Referencial Curricular da Educação Infantil, de 1998, que apregoa a educação infantil como um ambiente antiescolar, contribuiu para essa ruptura, afastando a criança de práticas educativas que contemplassem o processo de apropriação do conhecimento.

É importante assinalar que nossa pesquisa não teve como objetivo discutir com as crianças sobre essa transição, nosso interesse estava voltado para como elas percebiam e compreendiam suas trajetórias escolares. Entretanto, como algumas crianças fizeram referências à pré-escola, consideramos necessário abordar tal aspecto por considerar que no processo de desenvolvimento, a transição de uma idade à outra requalifica a relação da criança com a realidade.

Ao perguntarmos para Neimar sobre sua linha do tempo, ele relatou que: “estudar na creche foi horrível, eu sentia medo, ficava desesperado com saudades da minha mãe. Ainda bem que eu saí de lá. O lanche era bom, mas o resto era horrível”. De acordo com seu relato, tais sentimentos foram mobilizados quando uma colega da sua sala o empurrou e ele caiu, tendo ficado indignado com sua professora por não ter cuidado dele. Para sua mãe, uma das situações mais difíceis e marcantes na trajetória escolar do filho foi quando frequentou a pré-escola. Quando ela buscava o filho, encontrava-o frequentemente na

secretaria do CEI, pois ele chorava muito em sala de aula e, para não perturbar os outros, de acordo com a mãe, a professora retirava-o de sala. Com o passar do tempo, ele falava para ela que não queria mais ir para a escola, pois só ficava na secretaria. Quando houve troca de professora, essa situação foi sanada. Ela ainda informou que a pré-escola foi o primeiro contato do filho com outras pessoas fora do círculo familiar.

A cena narrada nos remete aos círculos relacionais da criança com as pessoas adultas, que ao longo do desenvolvimento infantil ampliam-se, como destacou Leontiev (2004). Trata-se de um momento importante no processo de regulação da conduta da criança. Assim, a atuação do(da) professor(a) é fundamental nesse processo enquanto mediador para “organizar” o comportamento da criança. Na relação professor(a)-criança, instituída no ambiente escolar, é essencial a apropriação pelo(a) professor(a) dos aportes teóricos para orientar sua prática: “(...) é fundamental que o professor compreenda as novas possibilidades de ação da criança no mundo, para que possa oferecer novas formas de mediação educativa promotoras de desenvolvimento” (Pasqualini, 2016, p. 120).

Ao abordarmos sobre a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, que corresponde às idades pré-escolar e escolar, é importante retomarmos que no limite dessas idades, Vygotski (1996) localizou a crise dos sete anos. Como já indicamos, no Brasil, a entrada da criança no ensino fundamental ocorre aos seis anos de idade, sendo assim “(...) há a possibilidade de a crise também se antecipar” (Martins, 2013, p. 60). A criança encontra-se num período de transição, pois não é um pré-escolar tampouco um escolar, ressaltou o autor soviético. Dentre as peculiaridades desta crise, assinalamos a qualificação do processo de relação da criança com o meio circundante, em que aparece a lógica dos sentimentos e ela passa a generalizá-los, “julga seus êxitos, sua própria posição” (Vygotski, 1996, p. 380).

Durante a construção da linha do tempo, algumas crianças identificaram o primeiro ano do ensino fundamental como sendo a entrada na escola. Para Ronaldo esse momento foi marcante: “eu fiquei feliz, porque aqui [na escola] tinha mais dever”. O ‘dever’ foi apresentado por ele como uma ação referente ao estudo em sala de aula, àquelas atividades que a professora pedia para serem realizadas. A partir da entrada na escola, sua posição enquanto estudante foi sendo circunscrita pelo cumprimento de alguns deveres, tanto no sentido das atividades a serem desenvolvidas quanto nas obrigações como o novo contexto.

A transição entre a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental, segundo Aguiar e Bissoli (2022, p. 394), representa:

(...) um momento de passagem para um patamar de complexidade maior, que engloba processos de desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, promovendo oportunidades de participação em novas relações, em outros contextos e uma mudança no lugar ocupado pela criança no contexto de que faz parte.

Nas palavras de Neimar, “foi ótimo [entrar no primeiro ano], eu senti orgulho e minha mãe também”. Ao questionarmos sobre os motivos pelos quais ficou orgulhoso, ele explicou: “fui aprendendo as letras do alfabeto”. Assim, a entrada no primeiro ano foi instituindo, para ele e sua mãe, o processo de aprendizagem.

Para Gu foi “estranho” sair de um espaço escolar para outro, pois não sabia localizar a sala de aula, “tudo era diferente”, salientou. Apesar de ter mencionado que a “creche era grande”, a escola tinha uma outra dimensão “era bem maior” e descreveu que havia mais turmas (salas de aulas) e mais crianças.

Os relatos apresentados foram compondo o cenário escolar, distinto da pré-escola, delineando que a entrada na escola inicia para eles(elas) o processo de aprendizagem. Os sentimentos de alegria, estranhamento, as expectativas acompanharam esse processo. Compartilhamos com Araújo (2024, p. 128) que “(...) o período de transição é um momento muito importante na vida das crianças, repleto de intensos sentimentos, entre os quais se destacam o entusiasmo, a alegria, a ansiedade, a insegurança e o medo”.

Sobre a condução do processo de transição Mendonça (2019, p. 183) alertou-nos que:

A condução do processo de transição não deve reforçar as diferenças entre as atividades, relacionando o jogo com prazer e o estudo à obrigação, mas sim trabalhar ambos em conjunto, estabelecendo prazer ao ato de conhecer e destacando as novas possibilidades e a riqueza da nova posição ocupada pela criança na entrada do ensino fundamental, ou seja, na criação de uma motivação social ao estudo.

As crianças ao traçarem a linha do tempo de sua trajetória escolar destacaram a pré-escola, referenciando-a como um local onde acontece a brincadeira. E a escola, por sua vez, como local de ensino e aprendizagem. Relembremos que o fio condutor de nosso

estudo é ouvir as crianças, compreender como estão compondo suas trajetórias perpassadas por obstáculos no processo de escolarização. Neste sentido, quando elas nos apresentam a pré-escola, a creche, elas incluem essa unidade de ensino em seu percurso. De maneira geral, elas mencionam que a “creche” é uma local com rotina, tempo e espaço específicos, associando-a ao brincar. Ao entrarem na escola a aprendizagem é valorizada e as crianças têm expectativas quanto ao aprender, e, ao longo do processo de escolarização, o que elas encontram? Adentraremos nessa questão nos próximos eixos. Por ora interessa-nos reiterar a importância em assegurar que o processo de transição ocorra de modo a contemplar as especificidades de cada período de idade. Uma das maneiras de garantir essa transição é que seja contemplado no PPP das unidades de ensino (pré-escola e escola) o projeto de transição. Desde 2021, a SEEDF orienta as unidades de ensino a realizarem esse projeto. Em 2023 foi lançado o caderno orientador intitulado *Transição Escolar – Trajetórias da Educação Básica do DF*. O caderno sugere ações e orientações pedagógicas para auxiliar os(as) profissionais da educação a tratarem dos diversos modos de transição durante a trajetória escolar.

3.3.2 A escola é ... compreensões das crianças

A escola é ... bonita, grande, boa, legal, divertida, pra ensinar, pra aprender, educativa.
(Registro de atividade)

O registro apresentado é decorrente de uma das atividades do segundo encontro em grupo com as crianças, em que foi proposto a elas caracterizarem com uma palavra ou mais a escola. Ao término desta atividade, as crianças utilizaram uma câmera instantânea para fotografar o que gostavam na escola. As caracterizações e as fotografias, mobilizaram o diálogo com elas sobre o que buscam, esperam, o que encontram e fazem na escola. Esse eixo tem como objetivo apresentar, discutir como as crianças compreendem o ambiente escolar.

Iniciamos o segundo encontro fazendo um convite às crianças: visitar uma pequena exposição que preparamos com algumas imagens de escolas, ao longo da história, no Brasil. Também estava exposto o livro de ensaios e fotografias *O berço da desigualdade* de Buarque e Salgado (2009). As salas de aulas de várias regiões do mundo foram registradas por Sebastião Salgado e apresentadas no livro. Havia também uma

montagem com diversas fotos (exibidas num *notebook*) da escola onde as crianças participantes da pesquisa estudam.

Num primeiro momento, as crianças circularam livremente pela sala e registramos as seguintes expressões: “essa aqui [imagem de uma escola] é bem antiga (...); é uma sala de aula? São crianças? Tá parecendo adolescente?” indagou uma criança acerca das imagens de crianças na escola no início do século XX. “Isso aqui é uma escola?”, perguntou uma das crianças referindo a um galpão improvisado para ser escola e acolher crianças, filhas e filhos dos trabalhadores, que vinham de todas as partes do Brasil para a construção (a partir de 1957) de Brasília. Outra criança sensibilizada por uma das fotografias de Salgado questionou: “criança vai para a escola descalço?” Ao circularem pela exposição notamos que as crianças demonstraram curiosidade e espanto ao entrarem em contato com as imagens das escolas de outro tempo histórico. Ao serem questionadas se havia algo parecido com a escola na atualidade, Gi respondeu: “não tem nada (...) porque o tempo é diferente”. Finalizada a circulação livre, retomamos cada imagem e fomos relatando algumas especificidades da escola ao longo da história, desse “tempo diferente”, como: a existência de turmas distintas para meninos e para meninas, o ensino de práticas manuais para meninas e esportivas para meninos, o acesso de grupos específicos à escola, a diversidade de salas de aulas a depender das condições socioeconômicas, entre outras.

Por meio da exposição introduzimos a temática da escola de maneira geral. No segundo momento, através da atividade registrada no início deste eixo, fomos abordando como elas compreendiam a escola. Elas poderiam registrar no caderno (construído por elas no primeiro encontro) ou verbalizar as características da escola. Ronaldo descreveu como “maravilhosa”, Moranguinho complementou e escreveu “bonita e grande”. Os aspectos arquitetônicos e estruturais (grande, bonita, espaçosa) da escola foram destacados pela maioria das crianças. A escola é “divertida”, frisou Zinho; Ru expressou que ela é “legal, educativa”. Segundo Gi a escola é local para “aprender”.

Nessa primeira abordagem sobre as características da escola há comentários relacionados à estrutura, aos espaços físicos e à aprendizagem. Por enquanto apresentaremos apenas as caracterizações, visto que no transcurso deste eixo elas serão trabalhadas e alinhadas às outras expressões relativas à escola.

Para acessarmos o entendimento acerca do ambiente escolar vivenciado pelas crianças utilizamos a fotografia. Elas ficaram entusiasmadas com o instrumento que registra e revela a fotografia instantaneamente. A câmera instantânea foi para uso coletivo,

cada criança registraria até cinco fotos do ambiente escolar. Após receberem as orientações sobre o uso da câmera, elas caminharam pela escola em busca do que registrariam e partes desse cenário foram capturados pela lente da máquina fotográfica manipulada pelas crianças.

A ação proposta contemplou tanto o ato de fotografar como o de conversarmos a respeito dessas fotos. Dessa forma, as compreensões sobre o ambiente escolar foram sendo construídas a partir do que foi capturado por cada criança, bem como pelo todo formado pelo conjunto das fotos. Por conseguinte, foi possível deslocar de cada foto para o todo e no diálogo com as crianças alguns significados e sentidos foram conferidos à escola. Sendo assim: “mais do que objetos que representam uma realidade fixa, a fotografia ocupa um lugar de inquietação, de desconforto, de olhares-narradores que se implicam e buscam outros modos de existência” (Silva, 2016, p. 77).

Durante a atividade elas demonstraram intimidade e reconhecimento pelos espaços que gostavam da escola e ao dialogarmos sobre as fotos que tiraram elas compartilharam:

Porque a imagem estava bonita, por isso que tirei perto das plantas (Gu);
 Da quadra porque é mais legal, porque é onde a gente joga bola, a gente joga um bocado de coisa lá [o pega-pega, a queimada] (Gu);
 Não sei [porque tirei] uma sala de aula sem ninguém, tenso (Juninho);
 Essa aqui [biblioteca] é de onde pode pegar o livro pra lê (Zinho);
 Eu achei bem legal, tirei com minha best [amiga], porque eu amo ela, é minha amiga preferida (Moranguinho).

As crianças fotografaram: uma sala de aula vazia, a biblioteca, as árvores, o jardim interno da escola, a quadra coberta e a melhor amiga. Algumas frases que estavam nas paredes internas da escola também foram capturadas: “Pequenos leitores, grandes escritores!” e “A leitura nos faz sonhar”. A primeira frase é ilustrativa do projeto de leitura desenvolvida pela escola no ano letivo de 2023, conforme apresentado no PPP. A segunda frase estava afixada na biblioteca.

As fotografias somadas com as caracterizações da escola foram delineando como as crianças entendem esse ambiente, onde os espaços (a quadra, o jardim interno, a sala de aula) conferem estrutura à escola. As relações com os pares vão dando contornos

afetivos à instituição de ensino, identificada como um local onde ocorre o processo de escolarização.

A respeito do processo de escolarização, uma das crianças ressaltou como fato marcante em sua trajetória escolar a entrada no primeiro ano, pois aprendeu as “letrinhas – o alfabeto”. Conforme destacou Bozhóvich (1987) a criança nos anos iniciais da idade escolar está animada, estimulada e encorajada a assumir uma nova posição na relação com uma nova atividade, no caso o estudo. A autora enfatizou que

o surgimento de tal aspiração é preparado por todo o curso do desenvolvimento psíquico da criança e aparece quando ela toma consciência de si não somente como sujeito da ação (que caracterizou a etapa anterior de desenvolvimento), mas também como sujeito das relações humanas (Bozhóvich, 1987, p. 264).

Por isso, temos destacado a importância do processo de transição escolar para assegurar a qualidade do desenvolvimento da criança em articulação com o processo de ensino e de aprendizagem.

As crianças participantes da pesquisa vão constituindo as suas relações no ambiente escolar perpassadas por motivos, sendo assim: o que elas buscam? O que fazem nesse ambiente? Essas foram as questões norteadoras do terceiro encontro com as crianças em que retomamos a discussão acerca das fotografias, apresentadas anteriormente. Também cada uma construiu a linha do tempo que contemplou fatos marcantes da trajetória escolar e finalizamos o encontro colocando no centro da mesa uma cartolina com a frase “Na escola fazemos (...)”. As seguintes palavras foram escritas, algumas verbalizadas: “deveres, brincadeiras, estudo, jogamos bola, corremos, amigos, provas, aprendemos a ler”. As ações relacionavam-se aos motivos pelos quais frequentavam a escola.

O relato de Neimar agrupou tais motivos: “eu venho na escola pra estudar, pra aprender a lê, fazer novos amigos, conhecer novos professores”. Para Gu frequentar a escola é “legal, aprendo muita coisa [português, matemática, ciências, geografia]. Para Ru também é “legal” frequentar a escola, pois assim não fica em casa sozinho, explicou. Os espaços da escola, a quadra, o parquinho, foram destacados por Moranguinho como os locais que mais gosta quando está na escola, posteriormente completou “eu gosto de todo lugar da escola”.

No processo de constituição da relação da criança com o contexto escolar, elas vão atribuindo sentidos ao vivenciado nesse espaço. Em nossa pesquisa, temos identificado que as crianças reconhecem a escola como um local para estudar, para aprender, para brincar e fazer amigos. Essas atribuições perpassadas pelos significados sociais vão formando “imagens” dessa realidade, bem como de sua posição como estudante. É importante lembrar que na idade escolar há um salto qualitativo na relação da criança com os fenômenos e objetos circundantes. Para Vygotski (1996) a relação da criança com o meio social realiza-se através da vivência e de sua atividade. Conforme apresentou o autor: “a vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade” (Vygotski, 1996, p. 383). A atividade, enquanto categoria teórica, é impulsionada pelas necessidades humanas e envolve elos de ações voltados para determinados fins, no processo de relação do sujeito com a realidade (Pasqualini, 2016).

Essa realidade é ancorada, em nosso caso, ao significado social da instituição de ensino – a escola. As crianças, em nosso estudo, ao associarem essa instituição a um lugar onde acontece o estudo e a aprendizagem, remete ao significado social da escola.

A escola foi estabelecida na modernidade como um local privilegiado para efetivar a educação, ressaltou Saviani (1996). A educação escolar foi formada na sociedade moderna capitalista baseada nas relações formais, na divisão da sociedade em classes e centrada na cidade e na indústria que generalizou a exigência da escola. Nesse contexto expansionista essa educação instaurou-se como forma principal “(...) a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com educação propriamente dita. Assim, hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola” (Saviani, 1996, p. 157).

Na contemporaneidade, segundo apresentou o autor supracitado, “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual”, atendendo a sociedade que exige flexibilidade, novos tipos de raciocínios (Saviani, 2010, p. 20). As competências afetivas, emocionais entram em cena para que os indivíduos se ajustem às condições dessa sociedade. Em contraponto a essa concepção hegemônica, Saviani (2010, p. 29) defende

(...) a exigência da apropriação do conhecimento sistematizado pelas novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola, existe, pois, para

propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.

As considerações apresentadas por Saviani nos auxiliam no entendimento dos elementos constitutivos da educação escolar na sociedade capitalista que vai instituindo os significados atribuídos à escola. Ainda tratando desses significados, durante a entrevista com as mães, elas apresentaram as expectativas quanto à escola a fim de promoverem a formação, a realização de sonhos associando-os à profissão futura dos filhos(as). Nas palavras da Sra. Margarida, “a escola é uma coisa boa, eu falo para ele – quem vai formar você é a escola, você fica a maior parte do tempo lá”. A educação corroborando com a associação à formação também foi constatada pela Sra. Melissa: “a escola representa a base, daqui [da escola] que ela vai poder realizar os sonhos dela, ela vai poder estudar, se formar, arrumar um bom emprego e daí pra frente realizar o que ela deseja”.

A escola foi analisada pela Sra. Camélia da seguinte forma:

como algo importante, porque se não tivesse escola como seria? Imagine se não tivesse escola. Porque ela querendo ou não tá ensinando tudo, que o futuro de cada um deles, aprendendo muita coisa e sem a escola acho difícil. E essa escola mesmo, marcou muito a gente pro bem, a melhor escola daqui.

Ainda tratando da função da escola, uma das mães muito emocionada disse que gostaria que o filho fosse para a escola: “(...) pra aprender o que eu não aprendi, porque os outros irmãos também não terminaram os estudos. Que ele seja uma pessoa que aprendeu mesmo, que quebre esse tabu de gente ignorante dentro de casa”. Essa mãe, ao retratar parte de sua história e de sua família, em que nem todos tiveram acesso ao conhecimento por meio da educação escolar, nos leva à discussão acerca da garantia de acesso e permanência de muitos estudantes no contexto escolar. Por meio da sua fala, identificamos sua expectativa com relação à função da escola e também a ausência do Estado em assegurar a aprendizagem de todos os(as) estudantes. Esses relatos, somados aos das crianças, indicam o espaço escolar como local em que tem como prerrogativa ofertar o ensino, assegurar o processo de aprendizagem.

No curso da pesquisa, outros aspectos que sobressaíram nas narrativas das crianças e indicando relevância para elas foram a recreação e a relação com os(as) colegas

do ambiente escolar. Na escola onde estudam a recreação é realizada diariamente por aproximadamente 30 minutos, há rodízio das turmas nos seguintes espaços: na quadra, no parquinho e no pátio externo. A escola, conforme destacado no PPP, necessita de mais espaços adequados para a recreação das crianças.

Um dos espaços da escola utilizado para a recreação é a quadra coberta, que foi registrada em fotos pelas crianças. A quadra foi apontada por Gu como sendo um dos locais que ele “mais gosta”, pois acontece os “jogos de futebol, de queimada e as brincadeiras de pega-pega”. Para Zinho outro fato marcante em sua trajetória escolar, além de aprender a ler, foi quando venceu junto com sua turma o campeonato de queimada e de futebol ocorrido na quadra e promovido pelo professor de educação física.

Moranguinho destacou que na sala de aula, ela tem que manter o silêncio, a disciplina, já na recreação ela muda completamente: “pula, brinca, grita”. Sendo assim, a recreação é uma ocasião muito esperada pelas crianças, inclusive elas compartilharam que há professores(as) que anunciam que caso haja bagunça ou o não cumprimento das tarefas na sala de aula terão o tempo diminuído na recreação. A sala de aula se configura como um espaço em que não se brinca e instaura uma série de procedimentos, como por exemplo: permanecer sentado por muito tempo, manter uma postura correta nas cadeiras, movimentação reduzida, entre outras.

Enquanto na pré-escola as crianças identificavam uma primazia da brincadeira, na escola essa atividade é deslocada para momentos específicos demarcados no tempo e espaço. Sobre a brincadeira, Vigotski (2021) destacou que ela vai perdendo a centralidade quando a criança está na escola, mas não deixa de existir e manifesta-se na forma de jogos com regras como, por exemplo, os esportivos. Podemos dizer também que a brincadeira resiste, como foi identificada nos estudos de Rocha e Pinheiro (2017), em que observaram que mesmo na sala de aula (numa turma do primeiro ano do ensino fundamental), as crianças transformam um lápis num objeto que remete a brincadeiras de faz de conta. Conforme apresentou Mendonça (2019, p. 103) “mesmo que de modo embrionário, a atividade de estudo já se encontra na idade pré-escolar, seus motivos e capacidades iniciam seu processo de formação desde este período, da mesma forma a brincadeira não deixa de existir na idade escolar”.

Ao revelarmos o destaque das crianças aos momentos de recreação, sinalizamos a necessidade dessas ocasiões serem valorizadas, potencializadas e mediadas por professores (as) a fim de promover a brincadeira em sua vertente criativa e imaginativa, contribuindo para a atividade de estudo. A equipe pedagógica da escola, na entrevista,

destacou a necessidade da ludicidade nos arranjos didáticos em sala de aula para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos(as) estudantes.

Como já anunciamos, as crianças apresentaram que na escola é o local onde há convivência com colegas, onde se faz amigos(as). Na foto registrada por Moranguinho estava sua melhor amiga, ela mencionou que conversar e brincar com ela era uma das coisas que mais gostava na escola. Para Neimar, a escola é um local onde também se faz amigos, mas ele lamentou que ninguém na sala de aula gostava dele e que não tinha amigos. Uma das professoras observou como tendo importância a atitude das amigas de Gi em valorizar suas conquistas no processo de aprendizagem.

As crianças ao evidenciarem que na escola acontece o encontro com os pares e são estabelecidas relações de amizade dialoga com a pesquisa de Asbahr e Souza (2014) realizada com estudantes da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública. As autoras apresentaram que as crianças identificaram como importante na escola “encontrar com colegas e se divertir”, sendo um “motivo afetivo relacionado a presença do outro e, que embora não se relacione diretamente à atividade de estudo, deve ser considerado na organização da atividade pedagógica” (Asbahr & Souza, 2014, p. 172). As pesquisadoras discutiram que algumas ações de estudos são iniciadas pelos motivos afetivos e no transcurso da realização dessas ações e “(...) os resultados obtidos geravam motivos hierarquicamente superiores no que diz respeito à atividade de estudo. O motivo passa a ser aprender” (Asbahr & Souza, 2014, p. 172).

Conforme realçou Leontiev (1978, p. 347) “(...) uma das tarefas educativas mais importante é criar motivos sérios para o estudo”. O(A) professor(a) tem um papel essencial na produção desses motivos na medida em que organiza as tarefas e as ações de maneira intencional para favorecer esse processo. Lembremos que a atividade de estudo, atividade guia da idade escolar, constituída no processo de ensino e aprendizagem, tem na escola o cenário para que seja implantada e acessada pelas crianças em nossa cultura. Para tanto, faz-se necessária a organização desse ensino, como ressaltaram Abrantes e Eidt (2019), pois a entrada da criança na escola pode representar um momento de reviravolta e transformação no desenvolvimento:

(...) sua percepção de mundo amplia-se significativamente em função do processo de assimilação das formas mais elaboradas de conhecimento científico, filosófico e artístico. A relação do escolar com o mundo passa a ser mediada por esses

conhecimentos, provocando uma mudança na forma como ele se relaciona com a realidade e consigo mesmo (Abrantes & Eidt, 2019, p. 27).

A atividade de estudo “reestrutura e enriquece o desenvolvimento cognitivo-afetivo da criança”, salientou Mendonça (2019, p. 108). No curso dos encontros com as crianças pudemos observar que ao discorrerem sobre o que buscam, querem e fazem na escola, elas apontaram em muitos momentos satisfação por estarem naquele ambiente, sejam dizendo que achavam a escola bonita, grande, sejam por partilharem momentos com os(as) colegas e de diversão durante a recreação. Notamos que elas atribuem expectativas a esse ambiente como sendo destinado à aprendizagem, como comunicou-nos Neimar “(..) eu venho na escola pra aprender, eu quero muito aprender lê”. As crianças querem estar na escola, entretanto frequentar os espaços escolares não assegura o processo de escolarização, há um desencontro: estão num local que elas concebem como sendo ‘para aprender e não aprendem’. Os apontamentos e compreensões das crianças acerca dos impeditivos à escolarização serão abordados no próximo eixo temático.

3.3.3 Sentimentos das crianças acerca do processo de ensino e de aprendizagem

“Tudo o que sei é só isso” (Moranguinho)
 “Por que não tô aprendendo?”
 (Pergunta de Neimar à sua mãe)

As crianças nos encontros e nas entrevistas foram apresentando suas compreensões, especificidades acerca do processo de ensino e de aprendizagem. Neste eixo abordaremos como elas vivenciam esses processos e seus desdobramentos. Destacaremos como compreendem as trajetórias escolares perpassadas por obstáculos para atingirem os objetivos da escolarização.

No processo de apropriação do conhecimento, a criança vai qualificando sua relação com os objetos e fenômenos da realidade escolar. Ao adentrar nesse universo, mediado pelos adultos, os objetos simbólicos, tais como letras e números vão formando palavras, compondo operações matemáticas. Para ilustrar parte desse processo de escolarização citamos uma passagem ocorrida no terceiro encontro: Moranguinho ao registrar em seu caderno as ações que realizava na escola pronunciava em voz alta por vezes as letras, as sílabas para compor as palavras: “estudo, brincadeiras, prova”. Ela escrevia com muita atenção e dedicação e ao terminar exclamou: “Tudo o que sei é só

isso, cansei [de escrever] foi tanta palavra”. Nessa fala conclusiva, podemos identificar que congrega o potencial “tudo o que sei”, e os limites “só isso”, diante das possibilidades do processo de escolarização. Outras crianças também verbalizaram que não sabiam escrever, ler ou desenhar, mas sabiam, por exemplo, “fazer as continhas de matemática” e expressavam com alegria e satisfação tal ação.

As ações realizadas pelas crianças na idade escolar sofrem alterações, pois elas estão numa nova posição social perante o ambiente familiar e circundante. Os adultos exigem novas atitudes e deveres quanto a esta posição, há cobrança “(...) na aprendizagem da leitura, da escrita e das operações matemáticas e tal cobrança traz uma diferenciação: a criança sente que tem potencial”, conforme apresentou Oliveira (2020, p. 31) a partir dos estudos de Tolstij (1989).

No cenário escolar quem representa esse adulto é o (a) professor(a), cuja presença e relação com as crianças é de fundamental importância para que seja assegurada a escolarização. A seguir, alguns fragmentos dos encontros em que tratamos dessa temática.

O primeiro momento em que as crianças se manifestaram sobre o(a) professor(a) foi durante a visita à exposição que montamos com as imagens (fotografias, pinturas) que remetiam à educação e ao ambiente escolar. Elas se depararam com a imagem de uma pintura de Jan Steen, o Mestre Escola (século XVII) e uma das crianças questionou: “é um pai ensinando?” Logo após, ela exclamou: “Acho que não é pai não, é um professor! Outra criança salientou: “quem ensina é professor”.

No quarto encontro em grupo com as crianças do terceiro ano houve a dramatização de papéis. O grupo encenou uma sala de aula e o primeiro papel definido foi o da professora. Moranguinho representou essa personagem e disse: “ah! Professora tem que usar óculos”. Em seguida pediu um livro e escreveu parte do texto no quadro e solicitou aos alunos que copiassem. Qualquer conversa entre os estudantes era registrada por ela e de maneira enérgica ela ‘ameaçava’ dizendo que encaminharia as crianças para a direção da escola. Na entrevista, ela disse: “acho que é difícil ser professora, porque as crianças fazem muita bagunça e a gente vai logo mandar pra direção”.

Os fragmentos das falas apresentadas nos direcionam para a discussão acerca da relação da criança com esse adulto/professor(a) que vai sendo constituída no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa nova posição a criança necessita assimilar determinados conhecimentos e executar hábitos exigidos por esse adulto. É necessário o cumprimento das obrigações escolares que são avaliadas pelo(a) professor(a). Este (a) é visto(a) como a “personificação da opinião social”, sendo assim sua aprovação ou desaprovação impacta

a conduta e progresso dos(das) estudantes, ratificou Elkonin (1978, p. 535). Como destacou Silva (2022), baseada em Bozhovich, a criança agrega à figura do(a) professor(a) além de uma pessoa que impõe regras e modos de conduta, um modelo que pode representar fonte de afetos.

Ao dialogarmos com o grupo do quinto ano sobre o papel do(a) professor(a) no ambiente escolar, iniciamos com uma brincadeira que intitulamos de ‘adivinha quem é’. A criança pegava um papel em que estava escrito: diretor(a), professor (a), estudante ou cozinheira, entre outros. Posteriormente, a criança falava ou encenava atributos referente àquele ‘papel’ e as outras tentavam adivinhar quem era. As características do(a) professor(a) foram assim sinalizadas por Gu: “Eu sou muito inteligente, paciente e ensino”; Zinho apresentou-se “Eu ensino os alunos”. Ao indagarmos “o que ensina?”, Gu e Gi responderam, respectivamente, “os deveres”, “as matérias”.

Durante os encontros, os (as) estudantes ponderaram que para ensinar é necessário ser muito paciente, sobretudo com as crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização. As crianças relataram que quando estão aprendendo ou tendo alguma dificuldade nas tarefas escolares recorrem ao(a) professor(a). Na entrevista com Moranguinho perguntamos: “Quando a criança tá aprendendo como é?” Ela encenou: “É mais ou menos tipo [assim], a criança fica toda hora perguntando: tia como que é isso? E a gente ensina, quando vai pra outro lugar tia como que é isso, de novo. Chato meu Deus do céu eu não tenho paciência não”.

As crianças que estão cursando o quinto ano, identificaram que uma das funções do(a) professor(a) é “ajudar” quando alguém está com dificuldades na compreensão do conteúdo que está sendo ensinado ou na realização das tarefas propostas. Apesar de identificarem tal função, algumas relataram que não recorrem a ele(ela) para sanar as dúvidas: “eu fico esperando o tio fazer [correção das tarefas], tenho vergonha de falar [sobre as dificuldades] com o tio”, explicou Zinho. Também Gu destacou que “é estranho, você quer perguntar uma coisa e tem medo, tipo é meio ruim”.

O papel do(a) professor(a) na centralidade e condução do ensino foi destacado pelas mães entrevistadas. A Sra. Margarida relatou que sempre diz para a filha que “o professor tá ali [na escola] pra ensinar (...) como é que você vai aprender? tem que ter o professor pra te orientar”. A Sra. Melissa mencionou que sempre aconselha a filha a pedir explicações para a professora quanto está com dificuldades ou dúvidas nos conteúdos escolares.

Deste modo, o(a) professor(a) mesmo sendo reconhecido(a) como quem ‘explica’, quem ‘ensina’ os conteúdos escolares, não é acionado pelo(a) estudante para dirimir as dúvidas e acessar o conhecimento científico. Essa não comunicação, permeada pelos sentimentos relatados de medo e vergonha, nos lançam ao âmbito da unidade afetivo-cognitiva presentes nas atividades desenvolvidas pelo escolar. Neste sentido faz-se necessária a atenção do(a) professor(a) a essas situações, averiguando se todas as crianças estão acompanhando, compreendendo, apropriando o conhecimento, levando em consideração o desenvolvimento das funções psicológicas. Uma das tarefas do(a) professor(a) é movimentar o processo de escolarização do(a) estudante da zona de desenvolvimento iminente para zona de desenvolvimento real.

A organização do ensino que considere essas zonas de desenvolvimento, segundo Martins (2015, p. 288), “requer uma sólida formação de professores, que os instrumentalizem teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem”. A autora apresenta-nos que as “referências básicas do ensino e da aprendizagem” são, respectivamente, “(...) o processo de objetivações das apropriações já realizadas pelo professor” e “o processo de apropriação dos conteúdos escolares” (Martins, 2015, p. 294).

No processo relacional professor(a)-criança que agrega o ensinar e o aprender, instaura-se uma relação permeada pelo afeto. Como discutiu Gomes (2008, p. 96):

(...) os afetos são gerados nos encontros com o outro, são as relações sociais que definem e potencializam os sujeitos para a ação e, pela via da apropriação, para a formação de sua humanidade ou, ao contrário, para a submissão que impede esse processo.

O encontro com os(as) professores(as) foi mencionado por duas crianças como fato marcante em suas trajetórias. Durante a entrevista Gi relatou-nos que sente “medo” de falar com a professora, ela associou tal sentimento como resultado da relação anterior com outro professor. Nas suas palavras:

Ele falava mal de mim porque eu lia muito baixo, eu lia e ele falava que tava errado (...) eu confundo [para escrever] porque do jeito que eu falo, eu escrevo. Aí ele falou isso [uma palavra que ela escreveu errado] em voz alta, todo mundo riu de mim, fiquei mal.

Outro acontecimento que retrata a relação com o(a) professor(a) foi lembrado por Gu quando perguntamos, na entrevista, se havia algo mais que ele considerasse importante falar sobre seu processo de aprendizagem. Ele relatou-nos que quando estudava em outra escola, a professora (não soube precisar o ano) havia falado com sua mãe que “ele não seria nada na vida”. Para ele tal frase o indicava como não dedicado aos estudos e como consequência não seria nada. A mãe de Gu, muito emocionada, nos relatou que a professora havia dito para ela que seu filho quando crescesse “não seria gente”. Ela indignada com a atuação da professora nos disse “ela não pode falar isso, como professora, como ser humano”. Essa passagem nos direciona para as considerações de Bock (2003, p. 98) acerca da noção de subjetividade no contexto escolar em que:

(...) os professores muitas vezes reforçam estas ideias [sentimentos de incapacidade], dizendo que ‘você não sabe aproveitar o que a escola tem de bom. Completa-se a ideia, avisando ‘você não estuda ou não aprende por isso não vai ser nada na vida’. É exatamente essa a noção de subjetividade resultante do trabalho escolar: não ser nada na vida.

Como temos assinalado, o processo de ensino quando intencionalmente planejado promove e requalifica a relação da criança com a realidade e consigo própria. Alicerçadas nas premissas e concepções da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, ressaltamos que a educação escolar configura como uma forma privilegiada de promover saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico da criança. As funções psicológicas superiores vão ganhando contornos mais elaborados e impactam as compreensões das crianças acerca das suas vivências, dando destaque para o processo de generalização que promove o entrelaçamento entre o pensamento e a linguagem, como abordamos na seção 2.

Os aspectos afetivos como integrantes do processo de ensino e aprendizagem foram indicados por uma das integrantes da equipe pedagógica que expôs: “a criança só aprende pela afetividade; se são construídas barreiras entre ela e o professor dificilmente ela vai aprender, ela trava ali e não sai”. Nessa interação salientou o fato de que

(...) às vezes um gesto do professor marca uma criança e tem criança que não vai sentir nada (...) você tá lidando com personalidades, moldando o caráter, com o

futuro das crianças. É responsabilidade mesmo. E uma coisa que você faz muda todo o desenvolvimento da criança.

Ao colocarmos em cena a função do(a) professor(a) como destacada pelas crianças, familiares e equipe pedagógica da escola é fundamental sinalizarmos, subsidiadas por Facci (2010), que o(a) professor(a) tem tarefa essencial na função de ensinar. Mas, por vezes, a falta de condições objetivas dificulta a realização dessa tarefa. Segundo a autora:

As condições objetivas, como formação, baixos salários, a desvalorização do professor, a desvalorização dos conhecimentos, as políticas públicas que só tentam escamotear as causas estruturais que produzem o fracasso escolar, o esvaziamento do professor, entre outros pontos, provocam neste profissional cada vez mais um adoecimento, que, com frequência, o imobiliza e o impede de levar [os estudantes] (...) a terem uma perspectiva positiva na escola e se apropriem do conhecimento (Facci, 2010, p. 322).

O(a) professor(a) no discurso das crianças figura como centralidade numa sala de aula. “E, o que acontece numa sala de aula?” No terceiro encontro quando abordamos sobre os registros fotográficos havia uma foto de uma sala de aula vazia e ao lançarmos essa questão, Juninho respondeu: “Estudo”. Novamente questionamos: “Estudo?” Ele afirmou: “É né tia”. Essa resposta dada de forma concisa, denotava como sendo óbvia que numa sala de aula o que acontece é o estudo.

O que as crianças estão entendendo por estudo? De maneira geral, identificamos nos encontros em grupos e nas entrevistas que “estudo” estava associado e envolvia a realização de tarefas, também nomeadas como deveres. As tarefas contemplavam as ações executadas em sala de aula, tais como: copiar texto, aprender a escrever, aprender a ler, estas foram as destacadas pelo grupo do terceiro ano. Já para o grupo do quinto ano, o estudo foi identificado como aprender as disciplinas curriculares: geografia, português, matemática, história, ciências. É importante mencionar que as tarefas escolares para serem realizadas em casa também foram consideradas como estudo.

No terceiro encontro em grupo com as crianças por meio da atividade “Na escola fazemos”, elas expressavam e identificavam suas preferências, suas habilidades relacionadas aos conteúdos ministrados em sala de aula. O aprendizado da matemática

foi preferido pela maioria das crianças. As operações básicas de soma e de adição foram as mencionadas pelo grupo do terceiro ano, sendo “as continhas” mais apreciadas. O grupo do quinto ano acrescentou multiplicação e divisão, mas ressaltaram que ainda estavam em fase de apropriação destas operações. Duas crianças apresentaram que gostavam mais de atividades que envolviam pinturas e desenhos.

As crianças, quando falavam das atividades preferidas, manifestavam alegria, pois não necessitavam de apoio seja em casa ou na escola para realizá-las. Mesmo envolvendo situações mais complexas (multiplicação, divisão) sentiam-se motivadas a desempenharem a atividade proposta. Os familiares e professores(as) entrevistados (as) também destacaram que nos conteúdos matemáticos as crianças apresentavam mais habilidades.

Durante o terceiro encontro também abordamos com as crianças sobre as dificuldades experienciadas nas apropriações dos conteúdos escolares. Ronaldo nos disse que “é muito difícil aprender português, escrever as palavras”. Moranguinho recordou-se que desde o primeiro ano sua dificuldade é “a leitura (...) eu fico triste porque não consegui aprender”. “Eu tenho dificuldades, eu sempre tive dificuldades (...) gostaria muito de escrever perfeitamente”, comunicou-nos Gi.

As crianças identificaram que suas dificuldades estavam relacionadas ao português – escrita, ortografia, leitura, compreensão e interpretação de texto. Um dos professores entrevistados demonstrou bastante preocupação com o ensino e o desenvolvimento do processo de leitura. De acordo com os estudos que ele tem realizado, apresentou-nos que

a primeira etapa da leitura é a decodificação que não tem nada a ver com a escrita (...). A decodificação é essa primeira etapa, o aluno precisa superar essa decodificação que é de reconhecer os fenômenos e construir o elemento palavra (...) ler é um macroprocesso.

O professor mencionou que as crianças não conseguiram superar o processo da decodificação e que seu trabalho ainda não propiciou tal superação. Considerando os limites desta pesquisa, não exploraremos as peculiaridades do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita; apenas pontuar que esse tema tem sido objeto de estudos de pesquisadores(as) brasileiros(as), como Franco e Martins (2021). As autoras,

subsidiadas pelos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, discutiram a constituição desses processos no curso da alfabetização.

Outro trabalho que abordou a apropriação da linguagem escrita foi o realizado por Silva (2022). Para compreender esse processo de apropriação, destacou a autora, é necessário o entendimento “(...) dos afetos/emoções, sentimentos e vivências suscitados”. Sendo que a apropriação da linguagem escrita “(...) modifica a qualidade da unidade afetivo-cognitiva, possibilitando novas relações conceituais, dentre as quais estão presentes as novas relações da criança em idade escolar inicial com seus afetos, emoções, sentimentos e vivências” (Silva, 2022, p. 73).

Ainda se tratando das ações que as crianças nos apresentaram como estudo, as tarefas escolares para casa foram incluídas e a maioria das crianças descreveu que quando realizam essas tarefas, primeiro tentam fazê-las sozinhas. Mas, relataram que necessitam de ajuda para fazerem as atividades de escrita, compreensão e interpretação do texto. Moranguinho, quando não consegue fazer sozinha a tarefa, é sinal de que não aprendeu o conteúdo: “Eu fico triste, porque não consegui aprender”. Ela também ficava preocupada com a avaliação pelo professor, e acrescentou que pedia ajuda para professora da aula de reforço, pois “senão o professor vai botar um zero lá no dever. Fico meio com raiva do professor, é muito dever que passa, cada dever que você fica desesperada (...) como você vai passar isso para uma criança?”, ela questionou.

Ainda em relação às tarefas, Gi expressou: “Eu fico confusa [quando não sei] eu pergunto pra alguém ou pesquiso na internet. Eu fico triste quando não consigo fazer, espero o dia do reforço [aula] pra tirar dúvida”. O pedido de auxílio também foi destacado por Ronaldo: “Quando eu não entendo eu peço ajuda pra minha mãe. Eu fico mal, triste, quando não consigo fazer sozinho”.

Uma das perguntas feita por Neimar à sua mãe quando fazia as tarefas escolares em casa foi: “Por que eu não tô aprendendo?” Sua mãe nos disse, durante a entrevista, que ela foi surpreendida por esta pergunta e a resposta dada por ela de maneira embaraçosa foi “cada um aprende de uma forma”.

O desenvolvimento das tarefas escolares no ambiente doméstico foi apontado por algumas mães como sendo um desafio, muitas alegaram não terem conhecimento suficiente para auxiliar o(a) filho(a) na realização das atividades. Sobre esse momento a mãe de Ronaldo nos disse que o filho reclama que “não tá conseguindo fazer, que não tá entendendo; tem umas que nem eu entendo (...) eu falo assim [para o filho] quando chegar na escola amanhã fala pro professor que não conseguiu fazer, pede para ele explicar”. A

Sra. Rosa relatou que acompanhar a tarefa do filho é “muito estressante”, há discussão com a criança para que tenha atenção e foco na realização da atividade; o filho “chora bastante, fica irritado, chateado” e diz para ela “eu sei que sou burro mesmo, que não consigo”. A mãe de Moranguinho também destacou que quando a filha não consegue fazer a tarefa “chora, e fala eu sei que sou burra mesmo”.

Esses relatos evidenciam que os sentimentos expressos pelas crianças (incapacidade, frustração, tristeza, entre outros) relacionados às dificuldades no processo de escolarização são revelados aos familiares no espaço doméstico. Assim, inferimos que as crianças não reconhecem o ambiente escolar como um local no qual podem expressar seus sentimentos associados aos obstáculos vivenciados no processo de escolarização.

As crianças também relataram que sentiam medo, ficavam com receio de fazerem “errado” as tarefas escolares, de enganarem a escrita da palavra, trocarem a letra das palavras ou darem respostas “erradas” quando o professor fazia uma pergunta, por exemplo.

Então, a escola é um lugar onde não se pode errar? Os relatos das crianças nos apontam que no curso do processo de aprendizagem, a escola vai sendo concebida como um ambiente em que não se pode errar. Notamos que conforme as tarefas escolares vão compondo os desafios e sinalizando as dificuldades há mudanças de perspectivas sobre o contexto escolar, como nos indicou Moranguinho: “Quando eu entrei na escola era tão legal. Agora tá meio chato o terceiro ano”. Nós perguntamos: “E o que você imaginava que seria a escola?” Rapidamente respondeu: “Eu pensei que no terceiro ano era coisa mais fácil, falava assim que eu não precisava fazer os deveres, por isso que eu reprovei”.

As mudanças na forma como as crianças concebem a escola foram identificadas por Cruz (1997). Ao acompanhar um grupo de crianças do primeiro ano do ensino fundamental, a pesquisadora notou que as crianças iniciavam o ano letivo com expectativas de aprender ler e escrever, mas no curso do ano compreenderam o papel fundamental da escola e uma estudante falou: “lá não é o lugar onde se aprende, mas onde se tem que mostrar que sabe” (Cruz, 1997, n.p.).

Tendo em vista essa busca por apresentar o que se sabe, identificamos em nossa pesquisa que há uma mobilização por parte dos familiares para que os(as) filhos(as) acessem aulas de reforço particular a fim de superarem as dificuldades do processo de escolarização; das oito crianças que participaram da pesquisa, duas frequentavam essas aulas. Outras mães expressaram o desejo dos(as) filhos(as) frequentarem tais aulas, mas alegaram que as condições financeiras não possibilitavam tal acesso. Os (as) professores

(as) oferecem aulas no contraturno escolar para crianças que necessitam de apoio. Algumas crianças participantes da pesquisa realizavam essas aulas, outras não conseguiam retornar à escola para participarem das aulas.

Ainda sobre as dificuldades no processo de escolarização, as mães apresentaram narrativas e justificativas ao experienciado pelos(as) filhos(as). Para a Sra. Violeta a questão do filho é

preguiça de querer aprender, o Juninho não tem dificuldade, deixa eu tentar te explicar. Todo mundo fala que ele tem dificuldade. Eu falei: gente, ele não tem problema, o irmão também reprovou a terceira série, desse mesmo jeitinho (...), mas quando ele tá comigo, eu pressiono ele, daí sai as palavras.

O desinteresse do filho foi apontado pela Sra. Rosa que nos explicou:

Ele não consegue ler direito, é porque eu falo pra ele, ele não tem interesse, quando ele quer, ele sabe. Mas, eu vou consultar [médico] ele de novo para fazer uns exames, porque ele deve ter alguma coisa, ele é muito distraído, ele não foca em nada.

Lembremos que a Sra. Rosa ao ser questionada pelo filho porque não estava aprendendo diz para ele que cada um aprende de uma forma. Quando ela discorre sobre a forma de aprender do filho vai incluindo outros aspectos que direcionam para a necessidade de uma avaliação médica, como foi exposto.

A mãe de Ronaldo falou que o filho é “muito lento pra aprender as coisas, acho que ele tem esse déficit de atenção, esse TDAH [Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade], porque na família tem muito (...) acho que ele tem alguma coisa aí que não desenrola”

À exceção da Sra. Violeta, todas as mães entrevistadas apontaram como necessidade a avaliação dos filhos (as) por profissionais, tais como: médico(a) neuropediatra, psicólogos(as). A equipe pedagógica e alguns professores também fizeram menção a avaliação médica e psicológica das crianças com dificuldades no processo de escolarização. Sendo essa demanda solicitada à família, como relatou-nos uma educadora “desde o primeiro ano a gente percebe a mesma coisa [relação às dificuldades escolares].

Chamou a família, orientou a procurar um médico, porque parece que tem alguma coisa, parece que tem alguma situação”.

Como apresentado, circula entre os familiares e profissionais da educação a necessidade de avaliação dos filhos(as) / dos(das) estudantes por profissionais da área da saúde. O desinteresse, a desatenção, as faltas de motivação, de vontade e de controle emocional foram apontadas como causas para as dificuldades no processo de escolarização.

Abordamos a naturalização dos processos funcionais na seção 2, destacando que há uma dicotomia dos processos cognitivos e afetivos na educação escolar. Recordemos a partir de Gomes (2013) que

Compreender o afetivo desse ponto de vista [afeto e cognição separados] traz consequências para o trabalho pedagógico: adotamos uma visão estática e uniforme da motivação, o que significa que as necessidades, os desejos e interesses das crianças - que têm como fundamento os processos afetivos – são vistos como aspectos naturais, intrínsecos a sua personalidade, portanto independentes da história de apropriações e objetivações do sujeito (p. 511).

Ao tratarmos com a equipe pedagógica sobre as dificuldades no processo de escolarização, observamos que por um lado houve um reconhecimento de um contexto social, de baixo acesso aos bens culturais que interferem no processo de desenvolvimento integral dos(das) estudantes. Por outro lado, há apontamentos deterministas quanto ao desempenho dos(das) estudantes. Assim, uma das profissionais verbalizou:

o aluno que a gente recebe, ele vem de um sistema, de um mundo, vem de situações familiares, sociais, que influencia diretamente como vai ser o desempenho dele aqui dentro da escola. Quando a gente fala de aluno com dificuldade de aprendizagem, de alunos repetente etc. A gente vê que infelizmente a maioria deles tem um padrão de família, de estrutura social onde estão inseridos, um padrão de necessidades de atendimento em saúde que eles não têm (...) é um aluno que tem uma família que infelizmente devido a estrutura social não tem nem condições de olhar para aquela criança como ele precisa.

A trajetória escolar do(da) estudante vai sendo atravessada por essas concepções, sendo a reprovação um acontecimento, como foi explicado por uma das integrantes da equipe pedagógica:

...dificilmente a criança reprova no terceiro ano ou no quinto ano vindo bem, é claro que pode ter uma situação traumática nesse meio de caminho que acaba mudando a criança, mas é muito difícil. Todas elas infelizmente têm uma trajetória e assim, uma trajetória que é nosso grande desafio, como interferir? Como conseguir mudar essa trajetória? A gente vê meninos no primeiro ano e vê a reprovação deles no terceiro e a gente fica tentando se perguntar o que a gente pode fazer pra interromper isso pra influenciar nesse ciclo pra isso não acontecer.

Sobre os impeditivos ao processo de aprendizagem das crianças no contexto escolar, traçamos na primeira seção deste trabalho um panorama do cenário sobre o fracasso escolar. Um dos destaques é de que as justificativas sobre as dificuldades no processo de escolarização são muitas vezes ancoradas em concepções biologizantes. Entretanto, notamos que parte considerável dos estudos tem adotado uma perspectiva crítica acerca desse fenômeno, compreendendo-o como multifacetado e com impacto na vida de muitas crianças.

Ao abordarmos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, é necessário levarmos em consideração a interrupção desse processo com a suspensão das aulas presenciais ocasionada pela pandemia da Covid-19. As crianças participantes da pesquisa na época desse acontecimento, em 2020, estavam cursando o primeiro e o terceiro anos, o início e o fim do bloco inicial de alfabetização.

Algumas crianças, ao incluírem o ano 2020 na linha do tempo, fizeram referência à pandemia. Zinho fez um desenho e durante a entrevista e lhe perguntamos: “o que aconteceu aqui em 2020 que você desenhou?”, e ele nos respondeu: “foi Covid (...) as aulas eram *online*, eu via pelo celular da minha mãe, foi bom”. Ao sondarmos: “e o que você aprendeu nessa época?”, Zinho nos disse: “Eu queria aprender a ler, mas o Covid veio e aí não consegui”, lamentou. Relembremos que Zinho destacou como fato marcante “ter aprendido a ler” no ano de 2023.

Assim, dedicamos parte do último encontro em grupo com as crianças para tratarmos sobre a pandemia. Moranguinho disse-nos que foi “chato” o período da pandemia, pois “tinha que ficar apenas em casa e fazer o dever”. Outras crianças também

relembrou esse momento destacando mais o fato de permanecerem em casa e realizarem as tarefas da escola. As mães ressaltaram que o período pandêmico foi muito difícil, era necessário o uso das tecnologias, como a plataforma de estudos virtual. Mas, a maioria optou por retirar na escola o material impresso.

A mãe de Neimar contou-nos que nesse período foi muito difícil, no momento da realização das atividades escolares em casa o filho “chorava, reclamava e essa parte prejudicou muito (...) ele tava focado para aprender aí o que tinha aprendido, ele desaprendeu”. Essas considerações foram ratificadas pela mãe de Ronaldo: “a pandemia retardou o aprender dele”. A Sra. Melissa também notou que a filha não obteve avanços na leitura. Para a Sra. Camélia, “acho que ele ficou mais sem aprender por isso [pela pandemia]” e conclui “aulas online não é presencial”.

Sobre o ensino remoto no período pandêmico, Saviani (2020) salientou que este ensino, para funcionar como substituto do ensino presencial, certas condições precisariam ser preenchidas, como: acesso de todos os(as) estudantes ao ambiente virtual, por meio de computadores, celulares ou similares; professores(as) e estudantes com acesso à internet; todos alfabetizados em sentido estrito e funcional e alfabetos digitais. Essas condições não foram preenchidas pela grande maioria dos(as) estudantes em nosso país. A proposta do ensino remoto em tempos de pandemia para “substituir” a educação presencial pode ser admitida apenas como uma “exceção”, ressaltou Saviani. E que o ato educativo, pela sua própria natureza, envolve “(...) a presença simultânea de dois agentes educativos: o professor com seus alunos” (Saviani, 2020, pp. 6-7).

A pandemia foi um episódio que deixou marcas no processo de escolarização das crianças participantes da pesquisa. Em 2020, as crianças frequentaram as aulas por aproximadamente 20 dias. Em junho do referido ano foram iniciadas as atividades pedagógicas não presenciais no Distrito Federal. Em agosto/2021, foram retomadas as atividades presenciais nas unidades de ensino. No ano subsequente as crianças cursaram o 3º e 5º anos e foram acometidas pela retenção. Apesar de não nos aprofundarmos sobre os impactos do período pandêmico nas aprendizagens, as crianças e suas famílias associaram esse período às dificuldades no processo de escolarização e como consequência a reprovação.

A retenção é um episódio marcante, e Moranguinho expôs: “não gosto de lembrar dessa época, não gosto, porque eu não passei de ano”. Na sequência, Juninho e Neimar reafirmaram essa narrativa. O grupo dos(as) estudantes do quinto ano também mencionou esse acontecimento: “eu tava no quinto ano, eu reprovei”, destacou Zinho. Tal

acontecimento foi registrado pelas crianças, mobilizando sentimentos e compreensões acerca desse fato. Moranguinho descreveu:

quando a professora falou que eu reprovei, eu fiquei com raiva dela, ela era uma nerd [muito inteligente]. Ela passava todo dia dever que eu não sabia, como é que a professora vai passar raiz quadrada pra gente. A gente não sabia nem fazer uma conta de X [multiplicação], como a gente ia saber raiz quadrada (...) a professora ensina coisas do ensino médio, eu perguntei ao *google*, os deveres que ela fazia era tudo do ensino médio.

O discurso de Moranguinho acerca da reprovação evidencia sua compreensão acerca desse fato, que envolveu principalmente um ‘não saber’ que não foi acessado e um ‘desconhecimento’ da professora, pois “todo dia ela dia passava dever que eu não sabia”. Outro apontamento realizado por ela foi que houve muita troca de professoras naquele ano da reprovação. Por fim, destacou:

eu tô com medo de reprovar esse ano, porque meu pai vai brigar comigo (...) eu quero passar, pois eu nunca fiquei no quarto ano eu queria aprender as coisas do quarto ano (...). Eu gostei mesmo (nesse ano) foi quando o professor falou assim: este ano você passa, porque minhas notas tá tudo 10.

Para Ru foi “meio ruim levar bronca [dos familiares] por ter reprovado”. Ele nos disse que não estudou para as provas e teve muitas faltas durante o ano; “neste ano estou estudando mais”, ressaltou.

A preocupação de Zinho em ser reprovado novamente foi expressa: “se eu não tirar a dúvida [das tarefas escolares] eu posso reprovar de novo, porque eu não faço os deveres; fico triste porque eu não gosto de reprovar de novo”.

Quando abordamos essa temática da reprovação que foi apontada na construção da linha do tempo e explorada durante a entrevista, muitas crianças verbalizaram a preocupação de serem reprovadas novamente. As ações, como “estudar mais” e “ter mais foco” nos estudos foram apontadas como necessárias para obter a aprovação.

Para Gu, “foi esquisito, bocado de gente passando e você ficando, eu fiquei triste”. Ele nos explicou que a professora o reprovou por não estar “alfabetizado”. Nós perguntamos: “o que é estar alfabetizado?”, e ele deu a seguinte pergunta-resposta: “Que

você não aprendeu nada? Acho que é porque você não aprendeu nada”; Nós indagamos: “Você não aprendeu nada”? Ele expressou: “Eu acho que eu aprendi, eu aprendi matemática, português”.

Durante a entrevista com Neimar, perguntamos: “como foi quando você não foi do terceiro para o quarto ano?” ele explicou: “Foi ruim. Eu não reprovei, minha professora achou melhor eu ficar no terceiro ano para eu ir pro quarto ano reforçado”. Ao sondarmos sobre o que ele precisava reforçar, expôs: “reforçar minhas letras, reforçar minha leitura, a minha alfabetização”. Perguntamos: “o que é alfabetização?” “É pra aprender as letras, reforçar meu nome, escrever meu nome certo, fizesse com capricho e esse ano eu tô fazendo com capricho as atividades, justificou”.

De maneira geral, os(as) estudantes participantes da pesquisa apresentaram argumentos que sinalizam compreenderem a reprovação. Moranguinho relacionou sua reprovação à forma como a professora conduziu as atividades e a troca de professoras durante o ano. Já Gu faz ressalvas quanto à reprovação estar associada ao “não aprender”, pois ele nos disse que aprendeu. Registramos também que o entendimento das crianças acerca da reprovação contempla as versões apresentadas pelos(as) professores(as): de que não alcançaram os objetivos da aprendizagem naquele ciclo, sendo a alfabetização para o grupo do terceiro ano e para o grupo do quinto ano o fortalecimento desse processo necessário para o sexto ano. Podemos indicar que a reprovação ‘materializa’ para as crianças as suas dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem, elas refletem e vão formando suas versões e compreensões acerca desse momento marcante em suas trajetórias escolares.

As mães também indicaram a reprovação como momento marcante: “foi um choque, porque meus filhos nunca reprovaram”, nos disse a Sra. Camélia. Ela advertiu o filho: “esse ano tem que ser diferente, você tem que se esforçar mais, tem que estudar mais, focar mais no que a professora tá ensinando”.

A mãe de Juninho compartilhou que o filho ficou muito “chateado de ter reprovado, ele falou assim: ‘ah mãe! Então se eu reprovei eu sou burro né’. ‘Não meu filho todo mundo tem sua dificuldade é porque você ainda não está preparado”.

Os sentimentos de tristeza pela notícia da reprovação foram destacados pelas mães: “ela ficou muito triste, muito triste”, relatou-nos a mãe da Gi. “Ele ficou bem triste, chorou muito, destacou a mãe do Gu. “Ela ficou chateada, queria passar de ano”, expressou a mãe de Moranguinho.

Um dos momentos mais sensíveis dessa pesquisa foi abordar com as crianças a temática da reprovação. Inicialmente, as crianças verbalizaram que não gostavam de falar desse fato. Porém, pouco a pouco elas foram expressando seus sentimentos de tristeza relacionados a esse acontecimento. As crianças disseram que era necessário “estudar mais”, “focar nos estudos” para “passarem de ano”, ou seja, atingir a aprovação. Desta forma mantendo sua posição social de estudante, enquanto aquele que aprende e que é cobrado por professores(as) e familiares quanto ao alcance da aprendizagem dos conteúdos escolares.

Nesse eixo tratamos sobre alguns aspectos do processo de ensino e de aprendizagem a partir das falas das crianças. Elas destacaram a centralidade do(a) professor(a) na condução do processo de ensino para que elas se apropriem dos conteúdos escolares. Entretanto, a maioria das crianças quando tem dificuldades na apropriação desses conteúdos não as expõem, nem direcionam as dúvidas ao (a) professor(a) e ficam muito tristes por não conseguirem realizar as ações de estudo. As crianças reconhecem que o estudo é a atividade que deve acontecer numa sala de aula. O estudo é compreendido por elas a partir das ações executadas e estão associadas às tarefas escolares (escrever, ler, copiar texto, fazer as operações matemáticas entre outras).

Notamos que as crianças revelam seus sentimentos (tristeza, medo, estranheza, incapacidade) acerca das dificuldades vivenciadas no processo de escolarização, principalmente em dois momentos. Sendo um dos momentos durante a realização das tarefas no espaço doméstico e o outro quando ocorre a reprovação. Esses desdobramentos do processo de ensino e de aprendizagem vão compondo suas trajetórias escolares e as crianças falam sobre as dificuldades principalmente com as pessoas do núcleo familiar. Essas considerações somadas às concepções que naturalizam as dificuldades no processo de escolarização, indicam que há uma fragmentação dos aspectos emocionais e cognitivos no espaço escolar.

3.3.4 Algumas considerações

Nessa seção nos dedicamos a apresentação e análise de um dos momentos mais esperados do percurso investigativo de nossa pesquisa: os encontros com as crianças que cursavam os anos iniciais numa escola pública. Esses encontros aconteceram nos grupos, por meio das oficinas com mediação estética, e individualmente, nas entrevistas semiestruturadas. A complementariedade dessas duas estratégias metodológicas

contribuiu significativamente para que as crianças expressassem suas compreensões acerca das temáticas propostas. As temáticas, conforme apresentadas no Quadro 3, buscaram atender ao objetivo geral deste estudo: analisar a partir da fala de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, os sentimentos que eles (elas) têm em relação as dificuldades no processo de escolarização.

Durante o desenvolvimento da pesquisa as oito crianças participantes envolveram-se, de maneiras distintas, nas reflexões e nas discussões a respeito do vivenciado no contexto escolar. Notamos que no grupo do terceiro ano, quando apresentávamos as questões norteadoras do encontro, por exemplo, os(as) participantes expressavam-se e respondiam prontamente. O vínculo entre pares e a pesquisadora foi estabelecido já no início. Tais aspectos favoreceram o desenvolvimento dos encontros de forma mais participativa e interativa.

No grupo do quinto ano foi necessário uma condução e atenção mais ativa da pesquisadora para as adequações das estratégias metodológicas. A dramatização de uma sala de aula que foi realizada pelo grupo do terceiro ano, não foi atrativa para o grupo do quinto ano. Essa atividade foi substituída pela brincadeira que nomeamos de “adivinha quem é”. O vínculo com a pesquisadora foi sendo constituído no decurso dos encontros e foi necessário instigar a participação dos (das) estudantes.

É importante ressaltar que mesmo diante de tais peculiaridades que também denotavam as idades distintas dos (as) participantes, os dois grupos encontravam-se em situações similares relacionadas ao mesmo contexto escolar, ou seja, as crianças cursavam o ensino fundamental anos iniciais, nas suas trajetórias experienciaram a retenção escolar e apresentavam expectativas quanto aos avanços nas aprendizagens para alcançarem a aprovação escolar. Tais aspectos somados aos objetivos deste trabalho nos possibilitaram compreender como as crianças dos anos iniciais foram compondo suas trajetórias escolares, perpassadas por obstáculos no processo de apropriação dos conhecimentos.

Para acessarmos as compreensões das crianças acerca das dificuldades no processo de escolarização iniciamos o percurso com elas abordando temas que envolviam o contexto escolar de modo geral, como elas entendiam e quais os significados atribuídos a esse ambiente. Por meio da construção da linha do tempo sobre suas trajetórias escolares, as crianças foram registrando os acontecimentos vivenciados na escola e que foram marcantes para elas. No curso do desenvolvimento das temáticas fomos desvelando com elas as dificuldades vivenciadas no contexto escolar e nesse percurso elas foram revelando seus sentimentos associados ao processo de aprendizagem.

Desse modo, nos atentamos ao referencial da Psicologia Histórico-Cultural que destaca a especificidade do desenvolvimento da criança e o seu modo de incursão no contexto educativo formal, permeado pelas condições sociais, culturais, históricas. Os processos funcionais afetivos e cognitivos vão sendo estruturados mediante a apropriação cultural. A entrada da criança na escola e a vivência da escolarização requalifica suas formas de sentir, de pensar, de compreender e se relacionar com a realidade.

A apropriação do conhecimento pelas crianças é um marco no processo de desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar tem um papel fundamental nesse processo ao promover o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Quando as crianças relatam suas experiências no contexto escolar, bem como suas compreensões acerca da escolarização, elas estão acessando os pensamentos a respeito de si e do conhecimento, que vão sendo constituídos na relação com os objetos, pessoas e fenômenos circundantes.

A partir dos dados obtidos nas oficinas e nas entrevistas, bem como do referencial teórico adotado, elencamos três eixos temáticos que assinalaram como as crianças compreendem suas trajetórias escolares e os sentimentos envolvidos, em atenção às dificuldades no processo de escolarização. No primeiro eixo desenvolvemos sobre o processo de transição da última etapa da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. A entrada na escola é reconhecida pelas crianças como instituindo o processo de ensino e de aprendizagem, abordado no segundo eixo. Ao destacarem suas compreensões acerca do processo de aprendizagem, tratado no terceiro eixo, as crianças nos apresentaram que a reprovação é um dos acontecimentos mais marcantes. A reprovação mobiliza sentimentos de tristeza, incapacidade, estranhamento, entre outros, e demarca para elas as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização.

Destacamos que em relação às dificuldades no processo de escolarização as crianças as identificam quando realizam as tarefas escolares, que também nomeavam como deveres. Essas tarefas estavam associadas ao desenvolvimento do estudo no ambiente escolar, concebido como as ações desempenhadas na sala de aula, sob a condução do (a) professor(a). Essas ações visavam aprender a ler, escrever, realizar as operações matemáticas básicas, em especial “as continhas”. A complexidade dessas ações foi ressaltada pelo grupo do quinto para os quais o estudo estava associado mais aos conteúdos curriculares como português, matemática, geografia, história, ciências. As dúvidas e incompreensões a respeito do conteúdo ministrado, bem como os sentimentos associados, na maioria das vezes, não eram expostas aos(as) professores(as).

O momento em que as crianças mais expressavam os sentimentos associados às suas dificuldades era quando realizavam as tarefas escolares em casa. Por não conseguirem desenvolver as atividades sozinhas expressaram que ficavam chateadas e tristes. Elas recorriam aos familiares (mãe, irmãos/irmãs, pai, entre outros) para auxiliarem nas tarefas. Durante a realização das tarefas algumas crianças, conforme relato das mães, choravam, ficavam tristes, irritadas e verbalizavam que eram incapazes de desenvolver as atividades.

Esses relatos foram evidenciando que é no ambiente doméstico que as crianças expressam seus sentimentos acerca das dificuldades associadas ao não alcance das aprendizagens. Por não desenvolverem as aprendizagens, principalmente a alfabetização, há a retenção do(da) estudante. O desinteresse, a desatenção, as faltas de motivação, de vontade e de controle emocional das crianças foram apontadas pelas mães e por professores(as) e integrantes da equipe pedagógica, durante as entrevistas, como causas para as dificuldades no processo de escolarização. Esses aspectos evidenciam as concepções naturalizantes dos processos funcionais afetivos e cognitivos. Há no ambiente escolar uma dicotomia desses processos que sustentam as justificativas para o não aprender. O não aprender entendido pelos aspectos naturalizantes gera os encaminhamentos para avaliação por profissionais da área da medicina e da psicologia. Como apontamos na primeira seção, a criança e “seu problema” saem do muro da escola e trilham um caminho paralelo para encontrar as causas das dificuldades vivenciadas no processo de escolarização.

Observamos que as crianças, mesmo vivenciando essas “dificuldades”, relataram que gostam da escola, que a reconhecem como um local onde podem aprender, fazer amizades e se divertir (nos horários da recreação). Entretanto, tais apontamentos não asseguram o processo de escolarização; elas relataram que ficam muito tristes quando não aprendem, e a reprovação, como já mencionamos, configura para elas esse “não-aprender”. E as ações de estudo, como por exemplo “estudar mais”, “focar mais nos estudos”, “tirar notas 10” foram indicadas como meios para obterem a aprovação e serem motivo de “orgulho” para a família, como destacou uma das crianças. Neste sentido, os sentimentos de alegria e tristeza, que foram citados pelas crianças, relacionam-se com suas conquistas ou insucessos no processo de aprendizagem. Sendo estes sentimentos relacionados a sua condição social de estudante, posição que ocupa na idade escolar.

Por fim, destacamos a importância da atividade de estudo (atividade guia da idade escolar), constituída no processo de ensino e de aprendizagem e promotora de mudanças

qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança. Dessa forma, reafirmamos a importante tarefa do(a) professor(a) na organização desse processo, tal como assinalou Pasqualini (2016, p. 62), que apontou também: “não é possível selecionar conteúdos de ensino desconsiderando quem é a criança que estamos ensinando”.

A partir da escuta das crianças foi possível identificar necessidades, interesses, afetos e sentimentos constituídos no curso do desenvolvimento psíquico. O processo de ensino e de aprendizagem, a depender das condições histórico-sociais e das mediações pedagógicas, requalificará os processos afetivos e cognitivos que operam em unidade, contribuindo assim para uma atividade significativa e geradora de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se eu não tivesse na escola, ela não funcionaria. A escola existe para as crianças.”
(Gi, 12 anos)

Em muitas escolas brasileiras crianças estão sendo afetadas por obstáculos, por dificuldades no processo de escolarização que impedem trajetórias escolares regulares. A mobilização para este estudo foi desencadeada pelo encontro com essas crianças em minha trajetória profissional como psicóloga na EEAA, numa escola pública de anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal.

No contexto da SEEDF, o atendimento da EEAA às queixas escolares é referenciado pelos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Os documentos norteadores para a atuação dos profissionais de Psicologia e Pedagogia nesse atendimento orientam que sejam privilegiadas ações interventivas institucionais que contemplem a escola, professores(as), familiares e crianças. Porém, no cotidiano do espaço escolar, deparei-me com solicitações de encaminhamentos das crianças identificadas com dificuldades no processo de escolarização para avaliação médica e psicológica. Tais solicitações baseavam-se numa concepção de atuação da psicologia focada no indivíduo.

Neste cotidiano, houve encontros com crianças que questionavam e queriam entender por que não aprendiam. Portanto, analisar, a partir da fala de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, os sentimentos que eles(elas) têm em relação às dificuldades no processo de escolarização foi o fio condutor desta pesquisa.

Definir as estratégias metodológicas adequadas para a escuta das crianças foi um desafio, visto que são poucos estudos na área da psicologia que têm como protagonista as crianças. Na pesquisa bibliográfica, identificamos um predomínio de modelos tradicionais, principalmente testes padronizados na abordagem das crianças. Também identificamos pesquisadoras, dentre as quais citamos Silva, Barbosa e Kramer (2005), Cruz (2010) e Santos (2021), que investigam outras estratégias metodológicas e assinalam a importância da conjugação de diferentes procedimentos para a escuta de crianças em pesquisas.

Nosso estudo foi ao encontro dessas autoras, ou seja, de referências teóricas que reconhecem que as crianças podem ser escutadas em suas diversas formas de linguagem e expressão. Assinalamos que a complementaridade das duas estratégias utilizadas nessa

pesquisa – as oficinas com mediação estética e as entrevistas individuais semiestruturadas – corrobora com tais estudos.

As estratégias utilizadas para ouvir as crianças possibilitaram que revelassem suas compreensões sobre temas gerais relacionados ao contexto escolar e específicos, sobretudo ao tratarem das dificuldades vivenciadas no processo de escolarização. As crianças compreendem o ambiente escolar como um local que oferta a aprendizagem, “um lugar onde é para aprender”. Tal aspecto também foi ressaltado pelas mães das crianças.

Verificamos, a partir desta escuta, um reconhecimento desse espaço que remete ao significado social da escola, isto é, enquanto promotora do ensino e da aprendizagem. No entanto, frequentar esse espaço não assegura o processo de escolarização, como já discutido por Facci (2010) em trabalhos anteriores.

A literatura acerca das dificuldades no processo de escolarização de crianças que cursam os anos iniciais indica que a partir da década de 1990, os estudos ganharam novas feições, trazendo para a discussão dessa temática a perspectiva crítica da Psicologia Escolar e Educacional. Esses estudos passaram a conviver [e ainda convivem] com abordagens tradicionais da Psicologia que privilegiam os aspectos individuais e naturalizantes dos processos psicológicos. Essas abordagens, conforme analisamos na primeira seção, ecoam nos artigos cujo objetivo foi investigar as “dificuldades de aprendizagens”, associando-as a problemas comportamentais e/ou emocionais da criança ou a problemas cognitivos. Tais apontamentos ratificam concepções perpassadas pela lógica formal (razão X emoção), que orienta a compreensão dos processos psicológicos centrando-os ora nos aspectos afetivos, ora nos aspectos cognitivos.

A partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, que destaca o processo histórico e social da formação humana, qualificamos nosso entendimento de que os processos funcionais afetivos e cognitivos operam em unidade de maneira interfuncional na relação que a criança estabelece com os objetos e fenômenos circundantes. Além disso, ratifica que a atividade guia de cada período de idade requalifica o modo de apreensão e compreensão dessa realidade. Esse referencial destaca que ocorre, a partir da unidade afetivo-cognitivo, um enlaçamento entre atividade e consciência.

Cientes da complexidade teórica e considerando os limites deste trabalho, reconhecemos a necessidade de novas incursões que permitam aprofundar o conhecimento acerca da atividade guia de estudo na idade escolar, atentando-se ao desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança. Por ora, sinalizamos como resultado do

estudo teórico realizado neste trabalho que a unidade afetivo-cognitiva lança luz à compreensão das dificuldades no processo de escolarização, promovendo um deslocamento de um movimento pendular que fragmenta aspectos emocionais e cognitivos, para um movimento em espiral que considera o desenvolvimento dos processos funcionais, da atividade guia e da relação desenvolvimento e aprendizagem.

Apesar de termos abordado os aspectos referentes ao desenvolvimento do psiquismo da criança e o processo de aprendizagem, identificamos a necessidade de aprofundar a compreensão acerca desses aspectos. Especialmente a relação entre desenvolvimento da criança e aprendizagem – categorias essenciais para uma educação escolar que promova o desenvolvimento afetivo e aprendizagens significativas. Uma forma seria a realização de futuras pesquisas que envolvessem as mesmas crianças a fim de acompanhar como esses processos estão sendo constituídos frente às dificuldades vivenciadas no processo de escolarização.

As crianças relataram sentimentos como tristeza, incapacidade, medo e estranhamento associados às dificuldades no processo de escolarização. Elas identificaram essas dificuldades no momento da realização das tarefas escolares e na reprovação. As crianças revelam esses sentimentos, principalmente no ambiente doméstico, permitindo-nos perceber como elas não reconhecem a escola enquanto um espaço no qual podem expor os sentimentos relacionados aos obstáculos vivenciados no processo de escolarização.

Os relatos das crianças participantes da pesquisa são mobilizadores, nos levando a pensar sobre a função da escola, a atuação dos(das) profissionais nesse contexto e as relações estabelecidas com as famílias, entre pares e com a comunidade escolar. Diante dessas questões, este estudo pode subsidiar a promoção de ações que assegurem o processo de aprendizagem das crianças.

Um dos caminhos para que seja assegurado o processo de escolarização e para que as práticas no contexto escolar potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento, conforme sustentam tanto a Psicologia Histórico-Cultural quanto a Pedagogia Histórico-Crítica, é promover a formação continuada dos(das) profissionais da educação. Observamos que perante a dissociação entre a orientação teórica e intervenção profissional na escola, a formação continuada deve contemplar o conhecimento sistematizado sobre o desenvolvimento infantil e a relação com o processo de aprendizagem.

Diante do exposto, considero que esta pesquisa mobilizou reflexões e promoveu a consciência do fazer. Assim, recupero os dizeres de Martín-Baró (1996, p. 14), que tanto me afetam:

(...) a consciência não é simplesmente o âmbito privado do saber e saber subjetivos dos indivíduos, mas, sobretudo, aquele âmbito onde cada pessoa encontra o impacto refletido de seu ser e de seu fazer na sociedade, onde assume e elabora um saber sobre si mesmo e sobre a realidade que lhe permite ser alguém, ter uma identidade pessoal e social.

No campo do fazer profissional, esta pesquisa possibilitou-me aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento do psiquismo da criança e sobre a importância da apropriação do conhecimento pelas crianças nesse processo. Ao oportunizar espaços intencionais de escuta, contribuiu para que as crianças revelassem sentimentos, identificassem tanto as dificuldades quanto as aprendizagens vivenciadas em sua(s) trajetória(s) escolar(es), o que deve auxiliar no planejamento de atividades e de ações que atendam às especificidades dessas [e de todas as] crianças.

A partir deste estudo, foi possível reafirmar as orientações normativas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, para que a(o) Psicóloga(o) Escolar realize uma intervenção institucional considerando as múltiplas determinações no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A.; Eidt, N. M. (2019). Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. *Obutchénie. Revista De Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(3), 1–36. <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51694>
- Afonso, M. L. M. (2006). Oficinas em Dinâmica de Grupo: um método de intervenção psicossocial. In M. L. M., Afonso (Org.). *Oficinas em Dinâmicas de Grupo: um método de intervenção psicossocial* (pp. 09 – 30). Casa do Psicólogo.
- Aguiar, S. N. de L., & Bissoli, M. de F. (2022). Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar. *Obutchénie. Revista De Didática e Psicologia Pedagógica*, 6(2), 384–408. <https://doi.org/10.14393/OBv6n2.a2022-65672>
- Alves, C. P., Machado, C. A., Gastaud, M. B. & Nunes, M. L.T. (2013). Crianças atendidas por problemas de aprendizagem em psicoterapia psicanalítica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 432-442. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179447242013000200010&lang=pt
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação E Pesquisa*, 30(1), 51–72. <https://doi.org/10.1590/S151797022004000100004>
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar Histórico - Crítico. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas*. (pp. 139-168). São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Araújo, M. A. A. (2024). *A transição da educação infantil para o ensino fundamental durante a pandemia da Covid-19: implicações emocionais e pedagógica* [Tese Doutorado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Ariès, P. (1978). *História Social da Criança e da Família*. Zahar Editores.
- Asbahr, F. da S. F. (2014). Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar E Educacional*, 18(2), 265–272. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>
- Asbahr, F. da S. F. (2020). Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In A. A. Abrantes; L. M. Martins & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 3536 - 4005). Autores Associados.
- Asbahr, F. da S. F., & Souza, M. P. R. de. (2014). "Por que aprender isso, professora? " Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. *Estudos De Psicologia*, 19(3), 169–178. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300002>

- Asbahr, F. da S. F.; Bernardes, M. E. M; Tanamachi, E. de R. (2018). Teoria, Método e Pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural. In S. M. S. Barroco, G. A. Béaton, T. S. A. Brasileiro, & M. P. R. de Souza (Orgs.), *Temas Escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba*. (Volume II, pp. 92 – 108). Eduem.
- Bandeira, M. V. A. (2019). *As implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo para as aprendizagens em escolas públicas da CRE de Planaltina-DF* [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade de Brasília, Brasília.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P. de., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos De Psicologia* (Natal), 11(2), 199–208. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2006000200009&lang=pt
- Barroco, S.M.S (2015). *Inclusão na educação infantil ou do compromisso com a formação do humano nas crianças: considerações à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. (No prelo).
- Bartholomeu, D., Sisto, F. F., & Marin Rueda, F. J. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicologia Em Estudo*, 11(1), 139–146.
- Batista, J. B. (2019). *O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar* [Dissertação Mestrado em Educação Escolar]. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Bett, G. de C., & Lemes, M. J. (2020) Fracasso escolar e conselho tutelar: um estudo sobre os caminhos da queixa escolar. *Psicologia Escolar E Educacional*, 24, e217251.
- Blagonadezhina, L. V. (1978). Las emociones y los sentimientos. In A.A. Smirnov; A.N. Leontiev; S. L.; Rubinshtein & B. M. Tieplov (Orgs.), *Psicologia* (pp. 355- 382). Grijalbo.
- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes, (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 79-103). Casa do Psicólogo.
- Bozhóvich, L. (1987). Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In V. Davidov & M. Shuare (Orgs.). *La psicologia e pedagógica en la URSS* (pp. 250-273). Progreso.
- Bozhovich, L. I. (1977). The concept of the cultural-historical development of the mind and its prospects. *Soviet Psychology*, 16(1), pp. 5 – 22.

- Bozhovich, L. I. (2023). A situação social do desenvolvimento infantil (M. D. H. Gomes, Trad.). *Germinal: marxismo e educação em debate*, 15(1), 612–638. <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.54181>
- Brasil. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base* (2018). Brasília. Recuperado de https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
- Brasil. Constituição Federal. (1988). *Constituição da República Federativa Brasileira de 1988*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Buarque, C. & Salgado, S. (2009). *O berço da desigualdade*. UNESCO, Instituto Sangari.
- Cabral, E., & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos De Psicologia* (Natal), 6(2), 143–155.
- Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In S. H. V. Cruz (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 35-42). Cortez.
- Carvalho, A. M. A, Beraldo, K. E. A; Pedrosa, M. I., Coelho, M. T. (2004). O uso de entrevistas em estudo com crianças. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 291-300.
- Chaves, A. M., & Barbosa, M. F. (1998) Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. *Estudos De Psicologia* (Campinas), 15(3), 29–40. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X1998000300003&lang=pt
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2003). Depressão infantil: uma contribuição para a prática educacional. *Psicologia Escolar E Educacional*, 7(1), 77–84. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572003000100008&lang=pt
- Cruz, S. H. V. (1997). Representação de Escola e Trajetória Escolar. *Psicologia USP*, 8(1), 91–111. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365641997000100006&lang=pt
- Cruz, S. H. V. (2010). Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In: M. P. R. de Souza (Org.). *Ouvindo crianças na escola* (pp. 11-21). Casa do Psicólogo.
- Cunha, C. A. da. (2005). Escrita, maturidade emocional, operatoriedade e criatividade num grupo de crianças de Uberlândia. *Psicologia Escolar E Educacional*, 9(2), 279–290.
- Cunha, N. de B., & Santos, A. A. A. dos. (2010). Estudos de validade entre instrumentos que avaliam habilidades linguísticas. *Estudos De Psicologia (Campinas)*, 27(3), 305–

314. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300003&lang=pt
- Cupolillo, M. V., & Freitas, A. B. M. de. (2007). Diferença: condição básica para a constituição do sujeito. *Psicologia Escolar E Educacional*, 11(2), 379–389. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200015&lang=pt
- Davíдов, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Editorial Progreso.
- Davíдов, V.; Márkova, A. (1987). El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. In V. Davidov & M. Shuare (Orgs.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS* (pp. 173 - 193). Progreso.
- Delari, A., Jr. (2019). Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In S. C. Tuleski, M. Chaves, & H. A. Leite, H. A. (Orgs.). *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa* (2ed. pp. 37 - 69). Eduem.
- Duarte, N. (1996). A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia USP*, 7(1-2), 17-50.
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. Autores Associados.
- Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2010). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. *Cadernos De Pesquisa*, 40(139), 121–146.
- Eidt, N. M.; Tuleski, S. C. (2020). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In A. A. Abrantes; L. M. Martins & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 825 – 1348). Autores Associados.
- Elias, L. C. dos S., & Marturano, E. M. (2005). Oficinas de linguagem: proposta de atendimento psicopedagógico para crianças com queixas escolares. *Estudos De Psicologia* (Natal), 10(1), 53–61.
- Elkonin, D. B. (1978). Desarrollo psíquico de los niños. In A.A. Smirnov; A.N. Leontiev; S.L.; Rubinshtein & B.M. Tieplov (Orgs.) *Psicologia* (pp. 490 – 559). Grijalbo.
- Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In V. Davidov & M. Shuare (Orgs.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS* (pp. 104 – 124). Progreso.
- Elkonin, D. B. (1996). Epílogo. In *Obras escogidas IV: Psicología infantil* (pp. 387 - 412). Visor.

- Facci, M. G. D. & Souza, M. P. R. de. (2014). O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. *Revista Psicologia Política*, 14(30), 385-403. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000200011&lng=pt&tlng=pt.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos CEDES*, 24(62), 64-81. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?format=pdf&lang=pt>
- Facci, M. G. D. (2010). A escola é para poucos?: A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão Vygotskyana. *Revista Psicologia Política*, 10(20), 315-328. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2010000200010&lng=pt&tlng=pt
- Facci, M. G.; Eidt, N. M. & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), 99-124. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100008>
- Ferreira, I. M. S.; Longarezi, A. M. (2021). Contribuições de L. I. Bozhovich para a compreensão da formação e desenvolvimento da personalidade: um estudo introdutório. In R. V. Puentes, & A. M. Longarezi, A. Maturano (Orgs). *Enfoque histórico cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do gepedi*. Livro 1/(Série-Ensino desenvolvimental, pp. 122-153). Phillos Academy.
- Franco, A. F. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 325-332. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200015>
- Franco, A. F.; Martins, L. M. (2021). *Palavra escrita: vida registrada em letras para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. [recurso digital]. Phillos Academy. <https://storage.builderall.com/franquias/2/6163630/editor-html/7338495.pdf>
- Fraser, M. T. D., Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14(28), 139-152. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X200400020000>
- Freitas, M. T. de A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39. <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyyq/?format=pdf&lang=pt>
- Freller, C. C. (1999). Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. *Psicologia USP*, 10(2), 189-203. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200012&lang=pt
- Freller, C. C., Souza, B. de P., Angelucci, C. B., Bonadio, A. N., Dias, A. C., Lins, F. R. S., & Macêdo, T. E. C. R. de. (2001). Orientação à queixa escolar. *Psicologia Em Estudo*, 6(2), 129-134.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722001000200018&lang=pt

- Gomes, C. A. V. (2008). *O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar* [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Estadual Paulista, Marília. <http://hdl.handle.net/11449/102219>
- Gomes, C. A. V. (2013). O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, 18(3), 509–518. <https://www.scielo.br/j/pe/a/SfrDL3FRH93VPXXz76Gxfvm/>
- Gomes, C. A. V., & Pedrero, J. do N. (2015). Queixa Escolar: Encaminhamentos e Atuação Profissional em um Município do Interior Paulista. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 35(4), 1239–1256. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401239&lang=pt
- Gouvêa, M. C. S. (2003). A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In T. N. de Fonseca; C. G. Veiga (Orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. (pp. 189-225). Autêntica.
- Klein, L. R. (2012). Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica comeu... In *Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “HISTEDBR”* (pp. 3374-3393). João Pessoa. Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5
- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de pesquisa*, 116, 41-59. <https://doi.org/10.1590/S010015742002000200003>
- Kratsova, E. E.; Kravtsov, G. G. (2021). A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. In L. S. Vigotski. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. (Z. Prestes Org. & E. Tunes Trad.). Expressão Popular.
- Kuhlman Jr., M. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira De Educação*, 14, 5–18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002>
- Lacerda, F., Jr. (2013). Capitalismo dependente e psicologia no Brasil: das alternativas à psicologia crítica. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 3, 216-263.
- Lazaretti, L. M. (2015). Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. In A. M. Longarezi; R. V. Puentes (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (pp. 217-244). EDUFU.
- Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

- Leite, M. I. (2008). Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. In S. H. V. Cruz (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 118-140). Cortez.
- Leites, N. S. (1978). Las capacidades. In A.A. Smirnov; A.N. Leontiev; S.L.; Rubinshtein & B.M. Tieplov, (Orgs.) *Psicologia* (pp. 433 – 448). Grijalbo.
- Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. de R. G., & Rossato, S. P. M. (2015). A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia Escolar E Educacional*, 19(1), 163–171. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000100163&lang=pt
- Leonardo, N. S. T.; Rossatto, S. P. M.; Leal, Z. F. R. G. (2012). Estado da Arte de estudos sobre a queixa escolar (1990/2009): uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. In N. S. T. Leonardo; S. P. M. Rossatto, & Z. F. R. G. Leal. *Pesquisa em queixa escolar: desvelando e desmitificando o cotidiano escolar* (pp.15 -50). Eduem.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Centauro.
- Leontiev, A. N. (1978). Las necesidades y los motivos de la actividad. In A. A. Smirnov; A. N. Leontiev; S. L.; Rubinshtein & B. M. Tieplov (Orgs.), *Psicologia* (pp. 341 – 354). Grijalbo.
- Leontiev, A. N. (2021). *Atividade. Consciência. Personalidade*. Mireveja.
- Lísina, M. (1987). La génesis de las formas de comunicación em los niños. In V. Davidov & M. Shuare (Orgs.). *La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS* (pp. 274 - 297). Progresso.
- Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral*. Volume III. Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (1991). *Curso de Psicologia Geral*. Volume II. (2 ed.). Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (2013). *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Ícone.
- Machado, A. M. (2012). Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a Psicologia. In M. D. Facci; M. E. M. Meira, & S. C. Tuleski (Orgs.), *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização dos processos educativos* (2ed. pp. 53 – 74). Eduem.
- Machado, L. V., Facci, M. G. D., & Barroco, S. M. S. (2011). Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia Em Estudo*, 16(4), 647–657. <https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/abstract/?lang=pt#>
- Mannes, M. (2015). A criança pesquisada: uma análise de artigos científicos em psicologia. *Psicologia da Educação*, 40, 15-26. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/26717/19361>

- Marçal, V. P. B., & Silva, S. M. C. da. (2006). A queixa escolar nos ambulatorios públicos de saúde mental: práticas e concepções. *Psicologia Escolar E Educacional*, 10(1), 121-131.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572006000100011&lang=pt
- Marcilio, M. L. (2016). *História da alfabetização no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Marinho-Araújo, C. M. (2010) Psicologia Escolar pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, (23), 17-35. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2455/2193>
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27, 1996.
<https://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1>
- Martins, J. C. (2013). *A transição do aluno da educação infantil para o ensino fundamental: a atividade principal em questão* [Dissertação Mestrado em Psicologia]. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Martins, J. C., & Facci, M. G. D. (2020). A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In A. A. Abrantes; L. M. Martins & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 3067-3535). Autores Associados.
- Martins, L. M. (2015). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuição à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados.
- Martins, L. M. (2019). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In S. C. Tuleski, M. Chaves, & H. A. Leite, H. A. (Orgs.). *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa* (2ed. pp. 25-36). Eduem.
- Martins, L. M., & Carvalho, B. (2016). A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. *Psicologia Em Estudo*, 21(4), 699-710.
<https://doi.org/10.4025/psicoestud.v21i4.32431>
- Medeiros, J. G., & Teixeira, S. A. (2000). Ensino de leitura e escrita através do pareamento com o modelo e seus efeitos sobre medidas de inteligência. *Estudos De Psicologia* (Natal), 5(1), 181-214.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2000000100009&lang=pt
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia SocioHistórica. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes, (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. (pp. 14-77). Casa do Psicólogo.

- Meira, M. E. M. (2012). Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia histórico-cultural. In M. D. Facci; M. E. M. Meira & S. C. Tuleski. *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização dos processos educativos*. (pp. 75-106). Eduem.
- Mello, F. De O., & Alliprandini, P. M. Z. (2022). Estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental em processo de alfabetização. *Revista de Psicologia (PUCP)*, 40(2), 935-955. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472022000200935&lang=pt
- Mendes, A. C. (2011). *Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares* [Dissertação Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde]. Universidade de Brasília, Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9236>
- Mendonça, A. B. J. (2019). *Atividade de estudo: uma síntese à luz da Psicologia histórico-cultural* [Dissertação Mestrado em Psicologia]. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Ministério da Educação (MEC). (2023). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) (2024). Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2023. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf
- Mól, D. A. R., & Wechsler, S. M. (2008). Avaliação de crianças com indicação de dificuldades de aprendizagem pela bateria Woodcock-Johnson III. *Psicologia Escolar E Educacional*, 12(2), 391–399. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200010&lang=pt
- Monteiro, P. V. R. (2015). *A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da Psicologia Histórico-Cultural* [Dissertação Mestrado em Psicologia]. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Monteiro, P. V. R., & Rossler, J. H. (2020). A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia Revista*, 29(2), 310–334. <https://doi.org/10.23925/2594-3871.2020v29i2p310-334>
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1997). Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. *Psicologia USP*, 8(1), 63–89.
- Nepómniashchaya, N. I. (1985). Desarrollo psíquico y enseñanza. In A. V. Petrovski (Org.). *Psicologia Evolutiva e Pedagógica* (pp. 23 - 43). Progreso.
- Oliveira, G. R. S. (2020). *O Atendimento Psicoeducacional realizado por Psicólogas(os) Escolares às crianças com dificuldades no processo de escolarização: uma proposta a partir da Psicologia Histórico-Cultural* [Dissertação de Mestrado em Psicologia].

- Universidade Estadual de Maringá, Maringá. <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2020/glaucia>
- Packer, A. L., & Meneghini, R. (2014). O SciELO aos 15 anos: *raison d'être*, avanços e desafios para o futuro. In A. L. Packer, N. Cop, A. Luccisano, A. Ramalho & E. Spinak (Orgs.). *SciELO - 15 Anos de Acesso Aberto: um estudo analítico sobre acesso aberto e comunicação científica*. UNESCO. <http://old.scielo.org/local/File/livro.pdf>
- Pasqualini, J. C. (2020). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In A. A. Abrantes; L. M. Martins & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 1365-1923). Autores Associados.
- Pasqualini, J., & Lazaretti, L. (2021). Crianças pequenas na escola: contradições e potencialidades. *Revista Polyphonia*, 32(2), 112–129. <https://doi.org/10.5216/rp.v32i2.70895>
- Pasqualini, J. C. (2016). Concepção de ser humano, desenvolvimento e educação. In J. C. Pasqualini, & Y. N. Tsuhako (Orgs.). *Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP* (pp. 41-69) https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1389160/mod_resource/content/1/CURRICULO%20-%20ED.%20INFANTIL%20-%20BAURU.pdf
- Patto, M. H. S. (1997). O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. In M. H. S. Patto (Org.) *Introdução à psicologia escolar* (pp. 459-468). Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2022a). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. <https://doi.org/10.11606/9786587596341>
- Patto, M. H. S. (2022b). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (5ª ed, pp. 646-682). Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. <https://doi.org/10.11606/9786587596334>
- Pauli, S. C. D., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2009). Construção das dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas. *Cadernos De Pesquisa*, 39(138), 881–895. http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S010015742009000300010&lang=pt
- Petrovski, A. V. (1985). De la historia de la psicologia evolutiva e pedagógica. In A. V. Petrovski (Org.). *Psicologia Evolutiva e Pedagógica* (pp. 5–22). Progresso.
- Pinheiro, S. N. S., Couto, M. L. de O., Carvalho, H. C. W. De ., & Pinheiro, H. S. (2020). Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural? *Fractal: Revista De Psicologia*, 32(1), 82–90.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922020000100082&lang=pt

- Porcaccia, S. S., & Barone, L. M. C. (2011). Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura. *Estudos De Psicologia* (Campinas), 28(3), 395–402. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2011000300012&lang=pt
- Prado, R. L. C. (2014). A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas [Tese Doutorado em Psicologia]. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-27112014-103246/publico/prado_do.pdf
- Prestes, Z. (2012). *Quando não é a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Autores Associados.
- Rocha, M. S. P. de M. L. da., & Ribeiro, R. B. (2017). A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano. *Cadernos CEDES*, 37(102), 237–258. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017173572>
- Rodrigues, C. I., Sousa, M. do C., & Carmo, J. dos S. (2010). Transtorno de conduta/TDAH e aprendizagem da Matemática: um estudo de caso. *Psicologia Escolar E Educacional*, 14(2), 193–201. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200002&lang=pt
- Sá, R. A. de (2018). René Descartes: em busca do método universal. *Revista Espaço Psicológico*, 11(1), 92-98. <https://doi.org/10.5335/rep.v11i1.8232>
- Santos, M. O dos (2021). Dilemas e desafios na pesquisa com crianças: narrativas de pesquisadoras brasileiras. *Humanidades e inovação. Palmas*, 7(28), 218-235. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2138>
- Santos, P. L. dos. (2006). Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço público de psicologia infantil. *Psicologia Em Estudo*, 11(2), 315–321. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000200010&lang=pt
- Santos, P. L. dos., & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos De Psicologia* (Natal), 11(1), 101–109. http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000100012&lang=pt
- Saviani, D. (1996). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In C. J. Ferretti; D. M. L. Zibas & F. R. Madeira (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate interdisciplinar* (pp. 151 – 166). Vozes.

- Saviani, D. (2010). Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. In *Revista Faz Ciência*, 12(16), 13 – 36. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/issue/view/494>
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2020). Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, 10(1), 1 – 25, e020063. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463>
- Sawaya, S. M. (2001). A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças. *Psicologia USP*, 12(1), 153–178. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000100008&lang=pt
- Scramingnon, G. B. Da S. (2017). *Ser criança, ser adulto, ser professor: encontros diálogos e desvios com crianças de seis a dez anos* [Tese Doutorado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/30706/30706.PDF>
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). (2010). *Orientação Pedagógica Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília. https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/orientacao_pedagogica_seaa_03mai19.pdf
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). (2014a). *Curriculo em movimento da educação básica: pressupostos teóricos*. Brasília. https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). (2014b). *Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: B1A e 2º Bloco*. Brasília. https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2021/07/diretrizes_pedagog_2ciclo.pdf
- Shuare, M. (2017). *Psicologia soviética: meu olhar*. Terracota.
- Silva, J. P.; Barbosa, S. N. L.; Kramer, S. (2005). Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*, (1)23, 41-64. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9694/8905>
- Silva, P. B. da. (2022). *A apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação* [Dissertação Mestrado em Psicologia]. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Silva, P. M. da (2016). O uso da fotografia como estratégia metodológica em pesquisa com crianças: uma revisão de literatura. *Informática na educação: teoria & prática*,

- 19(3), pp. 70 – 80.
<https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/53792/41094>
- Silva, R. C. da. (1994) O fracasso escolar: a quem atribuir? *Paidéia* (Ribeirão Preto), 7, 33–41.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1994000200004&lang=pt
- Silva, S. M. C da. (2004). Algumas reflexões sobre a arte e a formação do psicólogo. *Psicologia: ciência e profissão*, 24(4), 100-111.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14149893200400040012&lng=pt&tlng=pt.
- Silva, S. M. C da.; & Nunes, L. dos G. A. (2021). “A arte porque a vida não basta” – Propostas para uma parceria entre Psicologia Escolar e arte. In M. G. D. Facci, A. A. Anache, & R. F. L. Caldas (Orgs.) *Por que a psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização* v.2 (pp. 169- 194). CRV.
- Silva, S. M. C. da. (2004). Algumas reflexões sobre a arte e a formação do psicólogo. *Psicologia: ciência e profissão*, 24(4), 100-111.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14149893200400040012&lng=pt&tlng=pt.
- Sokolov, E. N. (1978). Las sensaciones. In A.A. Smirnov; A.N. Leontiev; S.L.; Rubinshtein & B.M. Tieplov, (Orgs.), *Psicologia* (pp. 95 -143). Grijalbo.
- Solon, L. de A. G; Costa, N. R do A.; Rossetti-Ferreira, M. C. (2008). Conversando com crianças sobre seu processo de adoção tardia. In S. H. V. Cruz (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 332-334). Cortez.
- Souza, A. R. M. de., & Sisto, F. F. (2001). Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições. *Psicologia Escolar E Educacional*, 5(2), 39–47.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000200005&lang=pt
- Souza, M. P. R. (1996). A queixa escolar e a formação do psicólogo [Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia]. Universidade de São Paulo, São Paulo. 10.11606/T.47.2017.tde-12052017-150732
- Souza, M. P. R. (2000). *Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização?* (Apresentação de trabalho – conferência). Informações extraídas do Currículo Lattes da autora.
https://revolucionare.com.br/wp-content/uploads/2021/05/Qx5_E4Wb0hIYtqK.pdf
- Souza, M. P. R. de. (2010). Apresentação – a psicologia ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos. In M. P. R. de Souza (Org.). *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia* (pp. 07-10). Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de. (2018). A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e possíveis aproximações com a Psicologia Histórico-Cutural. In S. M. S. Barroco, G. A. Béaton,

- T. S. A. Brasileiro, & M. P. R. de Souza (Orgs.). *Temas Escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba* (pp.19-35). Volume II. Eduem.
- Spichak, S. F. Vocabulário. In A. V. Petrovski (Org.). *Psicologia Evolutiva e Pedagógica* (pp. 341 - 349). Progresso.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia Em Estudo*, 8(1), 67-76. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000100009&lang=pt
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Eduem.
- Tunes, E.; & Prestes, Z. (2021). A Defectologia de Lev Semionovitch Vigotski, fio condutor da teoria histórico-cultural. In L. S. Vigotski. *Problemas de defectologia* v.1. (Z. Prestes Org. & E. Tunes Trad., pp. 17- 26). Expressão Popular.
- Vieira, A. P. A. (2020). *A avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades no processo de escolarização como instrumento de intervenção: proposta a partir da psicologia histórico-cultural* [Doutorado em Psicologia]. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Vigotski, L. S. (2003). *O desenvolvimento psicológico na infância*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Akal.
- Vigotski, L. S. (2012). *Pensamiento y habla*. Colhiue.
- Vigotsky, L. S. (2023). *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo* (P. Marques, Trad.; G. Toassa & P. Marques, Orgs.). Hogrefe.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (Z. Prestes & E. Tunes, Org. e Trad.). E-Papers.
- Vigotski, L. S. (2019). *Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia*. EDUNIOESTE.
- Vigotski, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. (Z. Prestes & E. Tunes, Org. e Trad.). Expressão Popular.
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras escogidas IV: Psicología infantil*. Visor.
- Vygotsky, L. S. & Luria A. R. (1996). *Estudos sobre a História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Artes Médicas.
- Zaporozhets, E. M. (2017). Os sentimentos. In A. N. Longarezi & R. V. Puentes (Orgs.), *Ensino desenvolvimental: Antologia* (Vol. 1, pp. 133-148). EDUFU.

ANEXOS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Estão me ouvindo? Significados e sentidos revelados por crianças, identificadas com dificuldades no processo de escolarização, sobre as suas trajetórias escolares.

Pesquisador: MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66819923.6.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.014.648

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA da Universidade Estadual de Maringá. Nesse momento em análise de resposta a pendências.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar os significados e sentidos que as crianças do ensino fundamental, anos iniciais, identificadas com dificuldades no processo de escolarização, atribuem a trajetória escolar.

Objetivo Secundário: Analisar pesquisas realizadas tendo como foco a escuta de crianças sobre seu processo de escolarização. Aprofundar estudos sobre a relação desenvolvimento-aprendizagem-afetividade na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Pesquisar sobre a relação entre afeto e cognição a partir dos dados levantados pela pesquisa com foco nos discursos das crianças sobre seu processo de escolarização. Compreender a relação entre Psicologia e Educação na contemporaneidade, atravessada pela pandemia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos poderão ocorrer por meio de desconforto ou constrangimento por alguma pergunta na entrevista. Porém, esses riscos podem ser minimizados por meio dos procedimentos

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.014.648

éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre a identidade dos participantes, além de outros cuidados que possam vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. Frente a esse possível risco, no caso de identificar o constrangimento, garantimos total liberdade para não responder à pergunta, assim como prestaremos assistência necessária para minimizar desconfortos ou acionaremos pessoal competente para isso. Em relação as crianças, pode ocorrer constrangimento na realização das atividades ou durante as entrevistas. Caso aconteça alguma coisa que a criança não goste, ela poderá recusar-se a participar, ou desistir, e, também seus pais ou responsáveis poderão procurar a pesquisadora por meio do contato que está no final do TALE ou TCLE. Benefícios: Os benefícios esperados são compreender as vivências das crianças sobre o que pensam sobre a sua trajetória escolar, e promover melhorias no contexto escolar para as crianças com dificuldades no processo de escolarização.

Conforme análises já realizadas anteriormente, considera-se que os possíveis riscos a que estarão sujeitos os participantes da pesquisa serão suplantados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa será composta por: estudo a partir de revisão bibliográfica de pesquisas relacionadas ao tema; estudo do referencial teórico acerca do processo de atribuição de sentido, significado, afeto e cognição relacionados ao processo de escolarização de crianças e pesquisa/investigação empírica com crianças do ensino fundamental anos iniciais. A proposta de pesquisa prevê a sua realização numa região administrativa do Distrito Federal, em uma Escola Classe que oferta o ensino fundamental para anos iniciais. Para isso será solicitada a autorização para pesquisa a Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa, da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação, conforme normativas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Os participantes da pesquisa consistirão em até 10 estudantes, sendo 05 que estão cursando o 3º ano do ensino fundamental, que não atingiram os objetivos do processo de escolarização do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA); e 05 estudantes do 5º ano que estão cursando pela segunda vez, por não terem alcançados os objetivos previstos no final do 2º bloco de Alfabetização¹. Para participação dos estudantes (nas condições mencionadas) será realizado um encontro e entrevista semiestruturada com a Equipe Pedagógica – supervisora, coordenadoras, pedagoga - da escola, em que também será feita apresentação da pesquisa e discussão dos horários e sala para realização das entrevistas e oficinas. A pesquisa também contará com a participação dos pais, mães, ou responsáveis das crianças, em entrevista

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

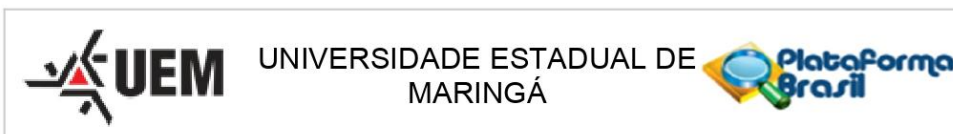
UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.014.648

semiestruturada, roteiro adaptado de Vieira (2020) com o objetivo de obter informações sobre a história de vida e da trajetória escolar do estudante. Tanto a entrevista com a equipe pedagógica como com pai/mãe ou responsável será realizada antes do primeiro encontro com os estudantes. Uma vez coletadas as informações por meio das oficinas e entrevistas, serão definidos os eixos de análise, coerente com a temática da pesquisa e com a Psicologia Histórico-Cultural, que fundamentará o estudo a ser realizado. Para a análise, discussão dos dados, sob os aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, será adotado o método histórico-dialético

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta cronograma compatível com a realização do projeto. Informa sobre orçamento, que ficará a cargo das pesquisadoras e que está descrito. Apresenta folha de rosto devidamente assinada pela pesquisadora responsável e pelo responsável institucional. Apresenta autorização da escola onde a pesquisa será realizada, devidamente assinada pelo responsável institucional. Possui autorização da SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAP, devidamente assinada pelo responsável institucional. Apresenta riscos e benefícios da pesquisa. Apresenta TALE e TCLEs.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise realizada, as informações constantes nos arquivos anexados e, baseado na legislação vigente, o Comitê envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa em tela considerando que todas as pendências foram sanadas adequadamente. Reitera-se a necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Análise de resposta a pendências referente ao Parecer Consubstanciado CEP n.5929729, de 07 de março de 2023.

Pendência 1: solicita-se incluir nos TCLEs e TALE curto parágrafo explicativo, em linguagem simples e clara sobre o que é o CEP/COPEP e quais suas atribuições, bem como as formas de contato com o referido comitê (conforme previsto pela Resolução CNS 510/2016, art.17, IX).

Resposta: Em relação à pendência 1 as solicitações relativas aos TCLEs e TALE foram incluídas, conforme modelos anexos (Anexo 1, 2 e 3). As alterações efetuadas no texto dos TCLEs e TALE encontram-se destacados em negrito.

PENDÊNCIA ATENDIDA

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.014.648

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2077613.pdf	13/03/2023 12:29:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anexo3TALE.pdf	13/03/2023 12:27:43	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anexo2TCLEresponsaveis.pdf	13/03/2023 12:27:14	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anexo1TCLEequipe.pdf	13/03/2023 12:26:59	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	13/03/2023 11:10:59	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Outros	Resposta.pdf	13/03/2023 11:03:05	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Outros	Autorizacaoescola.pdf	25/01/2023 11:11:02	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Outros	Entrevistacrianças.pdf	21/01/2023 10:19:29	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Outros	Entrevistaresponsaveis.pdf	21/01/2023 10:19:06	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Outros	entrevistaequipe.pdf	21/01/2023 10:18:48	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Outros	AutorizacaoSEE.pdf	21/01/2023 10:14:22	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Folha de Rosto	Folharosto.pdf	20/01/2023 11:21:09	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	19/01/2023 18:17:55	MARILDA GONÇALVES DIAS	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.014.648

Orçamento	orcamento.pdf	19/01/2023 18:17:55	FACCI	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	19/01/2023 17:45:33	MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 21 de Abril de 2023

Assinado por:
Maria Emília Grassi Busto Miguel
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/MÃES/RESPONSÁVEIS

Gostaríamos de convidá-lo(la) a participar da pesquisa “*Estão me ouvindo?*” *Significados e sentidos revelados por crianças, identificadas com dificuldades no processo de escolarização, sobre as suas trajetórias escolares*, que faz parte do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, é coordenada pela professora Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci e conta com o envolvimento da pesquisadora: Livia Daniela Gonçalves Nunes.

O objetivo da pesquisa é investigar os significados e sentidos que as crianças do ensino fundamental, anos iniciais, identificadas com dificuldades no processo de escolarização, atribuem a trajetória escolar. Para isto convidamos seu (sua) filho (a) para participar de 06 encontros grupais (oficinas), de duração aproximada de 1 (uma) hora para cada encontro. Serão desenvolvidas atividades (desenhos, pinturas, contação de histórias, jogos, entre outras) para que expressem sobre suas vivências no contexto escolar. O dia e horário das oficinas serão acordados com a equipe pedagógica e professor(a), e comunicados a você. Posteriormente, também serão realizadas entrevistas individuais com seu (sua) filho (a) para aprofundarmos sobre sua trajetória escolar. Sua participação, como pai, mãe ou responsável, se dará por meio de entrevista (que ocorrerá de acordo com sua disponibilidade e no local a ser combinado), nas quais serão feitas perguntas sobre o desenvolvimento escolar do seu (sua) filho (a). Também será realizada entrevista com a equipe pedagógica para obtermos mais informações sobre o processo de ensino e aprendizagem, e serão consultados os registros de avaliações, realizadas pelo professor(a), que contém a descrição do processo de aprendizagem de seu (sua) filho (a).

Para a criança participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação da criança em qualquer momento. A criança não será identificada em nenhuma publicação.

Os riscos poderão ocorrer por meio de desconforto ou constrangimento por alguma pergunta das entrevistas ou com algumas atividades realizadas pelas crianças nas oficinas. Porém, esses riscos podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre a identidade dos participantes, além de outros cuidados que possam a vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. Frente a esse possível risco, no caso de identificar o constrangimento, garantimos total liberdade para não responder a questões constrangedoras, assim como prestaremos assistência necessária para minimizar desconfortos ou acionaremos pessoal competente para isso. Frente aos possíveis riscos a criança, no caso de identificar o constrangimento ou desconforto, você, responsável pela criança, será informado para que juntos possamos tomar as providências cabíveis. E, nesse caso a criança terá o direito a assistência ou acionaremos pessoal competente para isso, para que seja protegida, evitando o dano ou atenuação de seus efeitos.

Comunicamos ainda que as oficinas e entrevistas serão gravadas e que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade e de seu filho. Os benefícios esperados são compreender as vivências das crianças sobre o que pensam sobre a sua trajetória escolar, e promover melhorias no contexto escolar para as crianças com dificuldades no processo de escolarização. Além disso, pesquisa prevê uma reunião ao fim deste trabalho para que a escola, os pais/mães/responsáveis e as crianças conheçam os resultados.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. O nome da criança ou o material que indique a participação da mesma não será liberado sem a permissão do responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o

pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Informamos também que esta pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEM. Este é a instância responsável por examinar os aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos, zelando pela proteção à dignidade, autonomia e direitos dos/das participantes.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM por telefone, por email, e pelo endereço conforme consta abaixo neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como responsável pelo participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas e concordo em participar. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e eu como responsável da criança poderei modificar a decisão de permitir a participação da mesma na pesquisa se assim o desejar. Como responsável, dou o meu consentimento para que a criança _____, possa participar desse estudo.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Brasília ____ de _____ de 2023.

Marilda Gonçalves Dias Facci

Assinatura do(a) responsável pela criança

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

	NOME	E-MAIL	ENDEREÇO
Pesquisadora responsável	Marilda Gonçalves Dias Facci	mgdfacci@uem.br	Av. Colombo, 5790, Campus Sede da UEM. Bloco 118 – Departamento de Psicologia
Equipe da pesquisa	Lívia Daniela Gonçalves Nunes	livianunes2000@yahoo.com.br	CEP 87020-900 Maringá-Pr. Fone: (44) 3261-3871

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, conforme os endereços abaixo:

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Fone: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 13h30 às 17h30

APÊNDICE B

ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PAIS, MÃES, RESPONSÁVEIS Adaptado de Vieira (2020)

Estamos realizando um estudo sobre o significado e o sentido que as crianças, identificadas com dificuldades no processo de escolarização, conferem as suas trajetórias escolares. E, como havíamos informado no TLCE, seu/sua filho/a participará de 06 oficinas (encontros em grupo) com até mais 04 crianças que cursa o mesmo ano/série. Depois realizaremos entrevistas com elas. E, neste momento realizaremos a entrevista com você, para conhecer um pouco mais sobre a história do seu filho e do seu desenvolvimento escolar.

É necessário gravar essa entrevista para termos acesso, posteriormente, às informações concedidas. Destaco que a sua identidade será eticamente resguardada independente da informação fornecida. Vocês permitem gravar nossa conversa? Tem alguma dúvida até aqui, podemos começar?

Identificação: apresentação

1. Você pode me informar os seguintes dados:

Nome: _____
 Grau de escolaridade: _____ Profissão _____ Ocupação Atual: _____
 Parentesco/Vínculo com a criança: _____

2. Agora os dados da criança participante da pesquisa:

Nome: _____
 Data de nascimento: _____ Idade Atual: _____

3. Incluindo você, quantas pessoas vivem em casa? _____

Há outras crianças, adolescentes em idade escolar? _____

Nome: _____ Idade: _____

Dados sobre a rotina da criança e relação com os familiares

4. Descreva um pouco sobre como é o dia a dia da criança em casa.

5. Que atividades a criança realiza com êxito?

6. Quais responsabilidades da criança em casa?

7. Fale um pouco sobre as características da criança (o que gosta e não de fazer; como expressa seus sentimentos; como se relaciona com os familiares, entre outras)

Sobre processo de escolarização

8. Quando a criança iniciou o processo de escolarização? Escolas que frequentou?

Série	Escola	Ano	Idade	Aprovação

9. O que a criança relatava sobre a escola?

10. Atualmente, o que ela fala da escola? Como é o momento quando ela vem para a escola? E, quando chega em casa?

11. Como tem sido a frequência à escola (gosta, é assídua, tem períodos de ausência, justificativas para tal, entre outras)

12. Como é feito o trajeto para a escola? Há alguém que a acompanha? Como ela se sente neste trajeto?

13. Como é para vocês, como se sentem desde que a criança começou a frequentar a escola (conte algum fato, situação que foi marcante para vocês) ?

14. Quando a criança não avançou para o próximo ciclo e houve a retenção, como vocês se sentiram?

Sobre atividade de estudo

15. Qual é o local que a criança faz a tarefa da escola para a casa, explique como é? Alguém auxilia, como ela se sente nesse momento?

16. No desempenho, realização das atividades, quando ela não consegue realizar sozinha, como ela reage frente as dificuldades?

17. Durante o isolamento social da pandemia, com a suspensão das atividades escolares presenciais, qual série a criança estava cursando? Como foi o desenvolvimento das atividades em casa?

18. O que você considera que ajudaria a criança a superar as dificuldades vivenciadas no contexto escolar

APÊNDICE C

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇAS

(Observação – o termo será lido e explicado para a criança)

Gostaríamos de convidá-lo a participar do estudo “*Estão me ouvindo?*” *Significados e sentidos revelados por crianças, identificadas com dificuldades no processo de escolarização, sobre as suas trajetórias escolares*, que faz parte do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, é coordenada pela professora Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci e conta com o envolvimento da pesquisadora: Livia Daniela Gonçalves Nunes. Informamos que seu pai, mãe ou responsável por você permitiu sua participação. Pretendemos saber como as crianças que estudam no 3º e 5º anos sentem e vivem suas facilidades, dificuldades relacionadas ao aprender, também como tem sido sua trajetória escolar. Sua participação se dará na realização de atividades como: desenhos, pinturas, contação de histórias, jogos, entre outras, com até mais 4 crianças que cursam o mesmo ano que que você. Também, um momento individual (entrevista) que conversaremos um pouco mais sobre o que gosta de aprender, seu dia a dia aqui na escola. Estas atividades acontecerão aqui na escola no dia e hora que será combinado com a supervisora, professora e com você. Gostaríamos muito de contar com sua participação que é voluntária, pois é você quem decide se quer ou não participar da pesquisa. E, mesmo que inicialmente aceite, você pode mudar de ideia e desistir, sem nenhum problema e sem que prejudique você na escola.

Durante estes momentos poderá acontecer alguns riscos: de você ficar chateado com alguma pergunta ou em realizar alguma atividade. Caso aconteça alguma coisa que você não goste, poderá recusar-se a participar, ou desistir e, também, você, seu pai, mãe ou responsável poderão nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. Comunicamos ainda que as oficinas e entrevistas serão gravadas e que as informações serão utilizadas somente para os fins do estudo, e serão tratadas com sigilo (sem identificar seu nome, a escola) e confidenciais, de modo a preservar sua identidade. Os benefícios esperados são: compreender mais sobre as vivências das crianças na escola (o que pensam, sentem) e promover melhorias no contexto escolar para as crianças com dificuldades no processo de escolarização. Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você, seu pai, mãe ou responsáveis, equipe da escola e também poderá ser publicada, por exemplo, em uma revista, ou livro, ou conferência.

Informamos também que este estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEM - formado por um grupo de pessoas que trabalham para defender os interesses, os direitos de pessoas que participam de estudos (pesquisa).

Eu _____(nome por extenso do/da participante da pesquisa/criança) declaro que recebi todas as informações sobre este estudo. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma via deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

_____. Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, _____, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____. Data:.....

Marilda Gonçalves Dias Facci

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

	NOME	E-MAIL	ENDEREÇO
Pesquisadora responsável	Marilda Gonçalves Dias Facci	mgdfacci@uem.br	Av. Colombo, 5790, Campus Sede da UEM. Bloco 118 – Departamento de Psicologia CEP 87020-900 Maringá-Pr. Fone: (44) 3261-3871
Equipe da pesquisa	Lívia Daniela Gonçalves Nunes	livianunes2000@yahoo.com.br	

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, nos endereços abaixo:

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Fone: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 13h30 às 17h30

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA EQUIPE PEDAGÓGICA

Gostaríamos de convidá-lo(la) a participar da pesquisa “*Estão me ouvindo?*” *Significados e sentidos revelados por crianças, identificadas com dificuldades no processo de escolarização, sobre as suas trajetórias escolares*, que faz parte do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, é coordenada pela professora Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci e conta com o envolvimento da pesquisadora: Livia Daniela Gonçalves Nunes.

O objetivo da pesquisa é investigar os significados e sentidos que as crianças do ensino fundamental, anos iniciais, identificadas com dificuldades no processo de escolarização, atribuem a trajetória escolar. Para isto realizaremos 06 encontros grupais (oficinas) com até 05 crianças dos 3º e 5º anos, de duração aproximada de 1 (uma) hora para cada encontro. Serão desenvolvidas atividades (desenhos, pinturas, contação de histórias, jogos, entre outras) para que expressem sobre suas vivências no contexto escolar. O dia e horário das oficinas serão acordados com a equipe pedagógica e professor(a). Posteriormente, também serão realizadas entrevistas individuais com as crianças para aprofundarmos sobre sua trajetória escolar. Também será realizada entrevista com pai, mãe, responsáveis; e, serão consultados os registros de avaliações, realizadas pelo professor(a), que contém a descrição do processo de aprendizagem do/da estudante. Sua participação, como integrante da equipe pedagógica, se dará por meio de entrevista em grupo (que ocorrerá de acordo a disponibilidade da equipe e no local a ser combinado), nas quais serão feitas perguntas para obtermos mais informações sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Os riscos poderão ocorrer por meio de desconforto ou constrangimento por alguma pergunta na entrevista. Porém, esses riscos podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre a identidade dos participantes, além de outros cuidados que possam a vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. Frente a esse possível risco, no caso de identificar o constrangimento, garantimos total liberdade para não responder a pergunta, assim como prestaremos assistência necessária para minimizar desconfortos ou acionaremos pessoal competente para isso.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos ainda que a entrevista será gravada e que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são compreender as vivências das crianças sobre o que pensam sobre a sua trajetória escolar, e promover melhorias no contexto escolar para as crianças com dificuldades no processo de escolarização. Além disso, a pesquisa prevê uma reunião ao fim deste trabalho para que a escola, os pais/mães/responsáveis e as crianças conheçam os resultados.

Os dados coletados poderão ser utilizados para a elaboração de textos científicos como artigos, dissertações e teses. Entretanto, após a pesquisa tais dados serão armazenados por 5 anos e posteriormente excluídos.

Informamos também que esta pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEM. Este é a instância responsável por examinar os aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos, zelando pela proteção à dignidade, autonomia e direitos dos/das participantes.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM por telefone, por email, e pelo endereço conforme consta abaixo neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador

e por você, como responsável pelo participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu _____ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela professora Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.

_____ Data:.....

(Assinatura do participante)

Eu, _____ declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data:.....

Marilda Gonçalves Dias Facci

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

	NOME	E-MAIL	ENDEREÇO
Pesquisadora responsável	Marilda Gonçalves Dias Facci	mgdfacci@uem.br	Av. Colombo, 5790, Campus Sede da UEM. Bloco 118 – Departamento de Psicologia CEP 87020-900 Maringá-Pr. Fone: (44) 3261-3871
Equipe da pesquisa	Lívia Daniela Gonçalves Nunes	livianunes2000@yahoo.com.br	

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, conforme os endereços abaixo:

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Fone: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

Atendimento: 2ª a 6ª feira, das 13h30 às 17h30

APÊNDICE E

ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA

Estamos realizando um estudo sobre o significado e o sentido que as crianças, identificadas com dificuldades no processo de escolarização, conferem as suas trajetórias escolares. E, como informamos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, realizaremos oficinas com até 10 crianças (sendo 05 do 3º ano e 05 do 5º ano), entrevistas com elas e com seus pais, mães, responsáveis. E, neste momento realizaremos a entrevista com vocês, para obtermos informações sobre o processo de ensino e aprendizagem desta unidade escolar.

Será necessário gravar essa entrevista para termos acesso, posteriormente, às informações que vocês nos concederão. Destaco que a identidade de vocês será eticamente resguardada independente das informações fornecidas. Vocês permitem gravar nossa conversa? Tem alguma dúvida até aqui, podemos começar?

Identificação: apresentação dos/das participantes

1. Vamos nos apresentar? Diga seu nome, função que exerce aqui na escola e há quanto tempo:

Dados sobre processo de ensino e de aprendizagem

2. Vocês poderiam me falar um pouco como tem sido o apoio pedagógico às/aos professores/ras em relação as dificuldades dos estudantes no processo de escolarização? E, em que momento acontece?

3. No início do ano letivo os professores realizam alguma “avaliação” para identificar como está a aprendizagem do estudante?

4. A partir da avaliação é proposta alguma intervenção pedagógica para acompanhamento dos/das estudantes?

5. Quais são as aprendizagens que os estudantes necessitam alcançar no final do ano letivo cursando o 3º e 5º anos?

6. Quando a/o estudante não avança para o próximo ciclo, o que vocês identificam na relação deste com a escola? E da escola, e da família com essas crianças?

7. Há alguma orientação de vocês para o registro do desenvolvimento escolar do estudante? E, na continuidade de um ano para o outro? A partir deste registro é possível identificar a trajetória escolar do estudante?

08. Vocês teriam algum relato de uma experiência que considerem exitosa no trabalho com as crianças com dificuldades no processo de escolarização?

09. Relate sobre as potencialidades e dificuldades dos(as) estudante (nome do(a) estudante que participará da pesquisa)

10. Que atividades foram realizadas com o(a) estudante para auxiliar na superação das dificuldades no processo de escolarização?

APÊNDICE F

DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

1º Encontro: Apresentação
Objetivos: - Retomar o Termo de Assentimento e Livre Esclarecimento (TALE): destacar pontos principais e tirar dúvidas; - Apresentar o funcionamento e as temáticas das oficinas (quadro esquemático: dia, hora, local, tema) e os recursos (gravador de áudio, material de apoio); - Confeccionar caderno: registro dos encontros pelas crianças. Desenvolvimento: ☺ Momento Inicial (no início de cada encontro): Dar boas vindas às crianças: perguntar como estão se sentindo, houve algum fato/acometimento que gostaria de compartilhar) e hoje como estão (pedir para falarem e registrarem no caderno - podem utilizar os adesivos com carinhas divertidas/emojis). ☺ Vamos nos apresentar? Cada um apresente-se: nome, idade, ano/série, coisas que gosta de fazer e outras); O que espera destes nossos encontros? ☺ Conversando sobre o TALE (destaques): Pretendemos saber como as crianças que estudam no 3º e 5º anos sentem e vivem suas facilidades, dificuldades relacionadas ao aprender, também como tem sido sua trajetória escolar. Contando com hoje realizaremos 5 encontros, desenvolveremos algumas atividades como: desenhos, jogos de faz de conta, entre outras. O grupo está formado por até 5 crianças que cursam o mesmo ano que que você; importante!!! Caso aconteça alguma coisa de que você não goste, poderá recusar-se a participar, ou desistir e, também, você, seu pai, mãe ou responsável poderão entrar em contato comigo. Sobre sigilo – como as crianças serão nomeadas nas pesquisas, perguntar para elas se querem indicar os apelidos Tarjas com as seguintes palavras – chave (5 encontros; grupos 3º ano e 5º ano; atividades; tabela/5linhas para serem completadas com os nomes/apelidos das crianças) e serão coladas no Flipchart (bloco de Cavalete); perguntar se há alguma dúvida sobre o termo. ☺ Conversando sobre os encontros: Quadro com dia, hora, tema do encontro.... Vamos fazer alguns combinados Confeccionar caderno (estarão disponibilizadas as folhas cortadas e espiral para encadernação) para registro pelas crianças (pedir para fazerem desenho ou algo para identificar o caderno) ☺ Momento Final: realizar em conjunto com os(as) participantes a síntese/registro do que foi trabalhado no dia (anotar as palavras-chave)
2º Encontro: A escola é....
Objetivos - Expor (por meio de imagens) sobre como a escola foi se apresentando e constituindo historicamente; - Identificar os sentidos e significados que as crianças conferem à escola. Desenvolvimento: ☺ Momento Inicial ☺ Mini Exposição Guiada – Imagens de fotografias escolares (selecionar algumas imagens de escolas, salas de aulas ao longo da história; fotos da escola onde estudam – imagens no notebook; Livro: <i>O Berço da Desigualdade</i> (2009); Num primeiro momento deixar as crianças circularem pela sala, ver as imagens. Em seguida: perguntar o que chamou a atenção e porquê? Posteriormente, apresentar cada imagem e em forma de contação de histórias - expor como a escola foi se constituindo historicamente utilizando as imagens).

- ☺ **Discutir sobre:** A ESCOLA É... pedir para as crianças completar (distribuir papéis coloridos -postit adesivo)
- ☺ Pedir para as crianças registrarem, por meio de fotos, sua escola (máquina fotográfica instantânea). Dialogar sobre as fotos.
- ☺ **Momento Final**

3 ° Encontro: Na escola fazemos . . .

Objetivos:

- Discutir sobre a atividade de estudo na escola;
- Analisar as vivências da criança no contexto escolar;
- Elaborar linha do tempo com as crianças para identificarem momentos importantes vivenciados na escola.

Desenvolvimento

☺ **Momento Inicial:**

- Retomar a síntese e destacar as fotos que as crianças tiraram do contexto escolar, colocá-la no centro no papel pardo pedir para relatarem o motivo daquela escolha;

☺ **Linha do tempo:** Vamos construir uma linha tempo sobre sua trajetória escolar? Iniciaremos (distribuir folha papel A4, postit para sinalizar os anos) por este ano: Primeiro fazer uma reta, colocar sinalização (referente ao ano). Iniciar pelo ano 2023, colocar o ano/série que está cursando, destacar o que tem feito na escola neste ano; posteriormente ano 2022...até o ano que iniciaram os estudos na escola. Identificar momentos marcantes para você. Nesta trajetória: quando começou a “ler e escrever” – Como foi? Após concluírem compartilhar a linha do tempo.

☺ **Frase mobilizadora:** NA ESCOLA FAZEMOS.... Escrever no papel pardo, pedir para as crianças completarem com desenhos, escrita.

☺ **Momento Final**

4 ° Encontro: Se seu (sua) professor(a) fosse estudante, o que gostaria que (ele) ela aprendesse?

Objetivos

- Analisar relação afeto, aprendizagem, crianças e professores/as e entre pares;
- Identificar como as crianças compreendem o processo de ensino e de aprendizagem.

Desenvolvimento:

☺ **Momento Inicial:** Retomar a atividade anterior (cartaz com a frase “Na escola fazemos ...”) e destacar o que foi colocado.

☺ **Vamos brincar – jogo de papéis** - Sugerir/Solicitar para às crianças uma dramatização com o tema ‘Se sua professora fosse sua estudante, o que gostaria que ela aprendesse Numa sala de aula.

☺ Conversar sobre a atividade realizada - Conversar como é a sala de aula das crianças (perguntar sobre a turma, colegas, professor/a, a rotina).

☺ **Momento Final**

5 ° Encontro: E, houve um dia que ninguém foi para a escola.... Encerramento

Objetivos

- Discutir sobre a interrupção do processo de ensino e de aprendizagem durante isolamento social (pandemia);
- Identificar como foi desenvolvida a atividade de estudo em casa.
- Compartilhar os sentimentos vivenciados nos encontros - apresentar o caderno, os registros realizados.

Desenvolvimento:

☺ **Momento Inicial**

☺ E, houve um dia que ninguém foi para a escola...perguntar para as crianças como foi, o que aconteceu para não irem para a escola...

☺ Discutir sobre a interrupção das aulas em 2020 (pandemia): como foi? O que recordam terem feito em casa...como acompanharam as aulas? E, as atividades eram realizadas como? Quem auxilia?...

☺ Assistir ao vídeo:



Portal lunetas, relato de crianças

<https://www.youtube.com/watch?v=BBshAvAVmqc>

Dialogar sobre o vídeo: impressões, ...

☺ Fazer uma síntese dos encontros anteriores: discutir sobre as atividades realizadas, sentimentos vivenciados (como sentiram participando dos encontros), o que gostariam de destacar...

☺ Agradecimentos!!! nos encontramos nas conversas individuais.

APÊNDICE G

ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS CRIANÇAS

Estamos realizando um estudo para sabermos como as crianças que estudam no 3º e 5º anos sentem e vivem suas facilidades, dificuldades relacionadas ao aprender, também como tem sido sua trajetória escolar E, como havíamos informado no TALE, após os nossos encontros em grupo conversaríamos individualmente. Chegou este momento e hoje vamos conversar um pouco mais sobre você, e sobre seu desenvolvimento na escola.

Será necessário gravar essa entrevista e as informações serão utilizadas somente para os fins do estudo, e serão tratadas com sigilo (sem identificar seu nome, a escola) e confidenciais, de modo a preservar sua identidade. Você permite gravar nossa conversa? Tem alguma dúvida até aqui, podemos começar?

Apresentação Identificação:

1. Durante os nossos encontros no grupo, já nos apresentamos, mas hoje gostaria que você falasse um pouco mais sobre você:

Seu nome: _____. Ele começa com qual letra? Tem alguma coisa que você gosta (brinquedo, comida, entre outras) que começa com essa letra? _____.

E, quantos anos você tem? _____

Sobre rotina e atividade de estudo em casa Processo de escolarização e trajetória escolar

2. Vamos conversar sobre os nossos encontros?

Mostre o seu caderno (cada participante no primeiro dia da oficina confeccionou um caderno, e a cada encontro no final era feito o registro - por desenho, escrita, recorte, outros) do que havíamos feito naquele dia. para recordarmos o que fizemos, sobre o que conversamos:

2.1 Como foi ter participado das oficinas?

2.2 Destas atividades, teve alguma que você mais gostou de fazer?

2.3 Houve alguma atividade ou situação que não gostou?

2.4 Nós conversamos um pouco sobre seu dia a dia em casa, você pode falar um pouco mais sobre isso. Para auxiliar, vamos iniciar: quando você acorda, o que faz até quando chega a hora para vir para a escola, e depois quando retorna para a casa até a hora em que vai dormir:

2.5 Fale um pouco sobre as atividades, tarefas, da escola que você precisa fazer em casa, como é este momento?

2.6 Você tem alguma responsabilidade que seus familiares solicitam para você realizar em casa?

2.7 Conte como é seu trajeto para vir para a escola, há alguém que o acompanha, como se sente vindo para a escola?

2.8 No nosso encontro construímos uma linha do tempo, em que você colocou os anos, fatos marcantes desde quando entrou na escola, vamos conversar sobre ela? Conversar com a criança sobre a linha do tempo e os eventos vivenciados, sobre o ano que ocorreu a retenção, como se sentiu.

2.9 Vamos conversar um pouco sobre sua sala de aula, como ela é, como é seu relacionamento com a professora e os colegas, em que lugar costuma sentar-se, quais as atividades que gosta de fazer, aprender e as que não gosta

2.10 Se você pudesse mudar alguma coisa em sua sala de aula e na escola, o que mudaria?

2.11 Se pudesse criar alguma coisa aqui na escola, o que criaria?

2.12 Qual foi o dia mais feliz da sua vida? Conte um pouco sobre ele
