

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

BRUNA MARES TERRA CANDIDO

**Não-aprender-na-escola: a busca pelo diagnóstico
nos (des)encontros entre saúde e educação**

**São Paulo
2015**

Bruna Mares Terra Candido

**Não-aprender-na-escola: a busca pelo diagnóstico
nos (des)encontros entre saúde e educação**

(Versão Simplificada)

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof^a Dr^a Marie Claire Sekkel

**São Paulo
2015**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Terra-Candido, Bruna Mares.

Não aprender na escola: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação / Bruna Mares Terra Candido; orientadora Marie Claire Sekkel. -- São Paulo, 2015.

208 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia escolar 2. Problemas de aprendizagem 3. Avaliação psicológica 4. Medicalização 5. Processo ensino e aprendizagem 6. Teoria histórico-cultural I. Título.

LB1051

Nome: TERRA-CANDIDO, Bruna Mares

Título: Não-aprender-na-escola: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Aprovado em: ____ / ____ / _____

Banca Examinadora

Profª Drª _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Profª Drª _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Profª Drª _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

AGRADECIMENTOS

*“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar”
(Gonzaguinha)*

Primeiramente agradeço a Deus, que permitiu que tudo isso acontecesse, me guiando em todos os momentos de minha vida.

Agradeço aos meus pais pelo amor, incentivo e apoio incondicional; que mesmo longe fisicamente se fizeram presentes em todo meu percurso acadêmico... meus eternos agradecimentos!

Às minhas irmãs, modelos de companheirismo, que dividiram meus anseios e preocupações de viver em São Paulo.

Ao meu marido, um dos tripés da minha vida, que me reencontrou nesse percurso, me apoiou nos momentos de inquietação e de cansaço e soube compreender meus períodos de ausência dedicados a esta pesquisa de mestrado.

Considerando esta dissertação como resultado de uma caminhada que não começou na USP, agradeço a todos meus professores que me proporcionaram conhecimento científico e pessoal, no processo de minha formação profissional, não apenas por terem me ensinado, mas por me terem feito aprender...

Aos meus professores e colegas da graduação da UNESP - Bauru pelo coleguismo e pelo incentivo em cursar o mestrado, me apoiando e dedicando parte dos seus tempos sanando minhas dúvidas e incertezas sobre o vir-a-ser psicóloga.

Aos professores e alunos da Turma 29 do IPAF Lev Vygotsky que se disponibilizaram para troca de informações e materiais de trabalhos.

À Universidade de São Paulo, pela oportunidade de realizar o curso de mestrado.

Ao CNPq pelo apoio financeiro e acadêmico que me possibilitou viver em São Paulo facilitando meu trabalho de campo.

À minha orientadora, Claire, sempre prestativa e com observações coerentes, que acreditou em mim e me guiou no caminho científico, dedicando-se e me apoiando ao longo da elaboração deste trabalho.

Aos professores e funcionários do Instituto de Psicologia da USP pelo apoio, aprendizado e solicitude nos momentos em que precisei lidar com os entraves burocráticos.

Às professoras Iracema Tada e Marilda Facci por terem aceitado fazer parte da minha banca examinadora e pelas contribuições teóricas e metodológicas para o percurso de campo e análise dos dados no momento do exame de qualificação desta pesquisa.

À equipe escolar e aos profissionais da saúde envolvidos no processo de autorização e realização do trabalho de campo, permitindo que essa pesquisa se objetivasse.

Aos meus colegas de grupo de orientação que compartilharam as dúvidas, angústias e incertezas e me ajudaram na construção de sentidos no processo de elaboração desta dissertação.

Aos participantes do grupo do PROCAD que contribuíram para delimitação de meu campo de pesquisa e me ajudaram a pensar meu objeto e seu movimento dentro da história da educação, contribuindo para minha formação.

Às amigas que fiz ao longo dessa jornada, especialmente à Angelina, Hilusca e Cris que me fizeram descobrir as cores, sabores e texturas de São Paulo e deixaram essa cidade com gostinho de quero mais.

À minha querida amiga Camila, com quem compartilhei apartamento, que conviveu e me ouviu ao longo de grande parte desse percurso, fornecendo seu ombro amigo sempre que precisava.

Agradeço, também, a todos aqueles – de São José dos Campos, de Bauru e de São Paulo - que direta e indiretamente passaram pela minha vida e contribuíram para a construção de quem sou hoje, o meu muito obrigada!

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos”

Lev Vigotski

RESUMO

TERRA-CANDIDO, B.M. **Não-aprender-na-escola: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação.** 2015, 208f. Dissertação (mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Na atualidade há nas escolas um crescente aumento nos diagnósticos de dificuldades no processo de escolarização e a conseqüente medicalização de crianças. Diante disso, essa pesquisa teve como objetivo compreender como e por quais motivos é realizada a busca pelo diagnóstico do estudante com dificuldade no processo de escolarização. Teve como objetivo específico compreender a participação da escola nesse processo, identificar os profissionais envolvidos e quais as concepções e práticas presentes na produção do diagnóstico do não-aprender-na-escola. A análise dessa pesquisa está fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. Esse referencial teórico permite problematizar a naturalização das dificuldades no processo de escolarização, construindo uma visão crítica e reflexiva sobre esse processo. Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de campo e o método de investigação consiste em um estudo de caso em uma escola pública municipal. Os procedimentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas, individuais e em grupos, com professores, pais e profissionais da saúde que participaram, respectivamente, de encaminhamento, atendimento e avaliação de crianças com dificuldades de escolarização. A discussão foi organizada em quatro grandes eixos para evidenciar os objetivos iniciais: (I) os motivos que justificam o não-aprender-na-escola; (II) as estratégias em situações de dificuldade de escolarização e os motivos do encaminhamento para o equipamento de saúde; (III) como são realizados os encaminhamentos para o equipamento da saúde; (IV) ações frente às queixas de dificuldades no processo de escolarização. A pesquisa indicou que quando a escola procura os motivos pelo não-aprender da criança, logo encontra as respostas na história de vida desta e, assim, a queixa torna-se individualizada e inicia-se a busca por um diagnóstico. A burocratização dos serviços públicos da saúde parece culminar em poucos casos de estudantes diagnosticados na escola, embora haja tentativas para se chegar aos diagnósticos; além disso, não existe uma política pública efetiva que atenda essa demanda e o que vemos são os constantes reencaminhamentos das crianças. Além

de buscar na saúde uma solução às suas queixas escolares, a escola propõe diversas ações interventivas no processo de escolarização, como recuperação paralela, recuperação contínua, reuniões de professores e, mais recentemente, as microrredes entre saúde e educação. Discuto, nesse trabalho, que a história da psicologia contribuiu para a visão individualizante presente na escola sobre a queixa escolar e, por isso, a busca pelo diagnóstico é vista como uma esperança para essa instituição. Nessa discussão, defendo a criação de novos sentidos para compreender a queixa escolar, potencializando as ações que a escola já possui e desencadeando novos modos de agir frente às dificuldades em questão.

Palavras-chaves: Psicologia Escolar. Problemas de Aprendizagem. Avaliação Psicológica. Medicalização. Processo ensino e aprendizagem. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

TERRA-CANDIDO, B.M. **Not-learn-at-school: the search for the diagnosis in (mis)match between health and education.** 2015, 208f. Dissertação (mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Nowadays is possible to verify there is a growing increase in diagnostic of learning difficulties that leads to the medicalization of children. Therefore, this study aimed to understand how and for what reasons the search for the students' diagnosis with difficulties in learning process is performed. This study had as specific goal to understand the school's participation in this process, identifying the professionals involved and the conceptions and practices present in the production of diagnostic of learning disabilities. The analysis of this research is based on Historical-Cultural Psychology. This theory allows us to problematize the naturalization of difficulties in learning process, building a critical and reflective view of this process. This work is characterized as a field research and the method is a case study in a public school. The procedures used were semi-structured interviews, with teachers, parents and health professionals who participated of, respectively, to refer, to treat and to evaluate children with learning disabilities. The discussion was organized around four main lines: (I) the reasons for the non-learn-at-school; (II) intervention strategies and reasons for to refer learning disabilities to the health services; (III) how the refers for health services are performed; (IV) actions in the face off learning difficulties complaints. This research has indicated that when school seeks the reasons of not learning in a child, soon finds the answers in his or her life story and thus the complaint becomes individualized and begins the search for a diagnosis. The bureaucratization of public health services seems to culminate in a few cases of students diagnosed at school, although there are attempts to reach the diagnosis. Furthermore, there is no effective public policy that deals with this demand and what we see are the constant redirections of children from one public service to another. Besides looking at health issues a solution to their problems, the school offers a range of interventional actions in the educational process, such as parallel recovery, continued recovery, teacher's meetings and, more recently, micro policy network between health and education. I discuss in this work that the history of psychology has contributed to the individualistic vision present in the school and,

therefore, the search for diagnosis is seen as a hope for that institution. In this discussion, I support the creation of new senses to understand the school's complaints, empowering the existing school actions and triggering new ways of acting in the face of learning disabilities.

Keywords: School psychology. Schooling problems. Psychological Assessment. Medicalization. Teaching learning process. Historical-cultural theory

Lista de Siglas

AMA	Assistência Médica Ambulatorial
APA	American Psychiatric Association
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAPSI	Centro de Atenção e Atendimento Psicossocial
CEFAI	Centro de Formação e Apoio à Inclusão
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CRAAS	Centro de Referência de Assistência Social
DDA	Distúrbio por Déficit de Atenção
DCM	Disfunção Cerebral Mínima
DRE	Diretoria Regional de Ensino
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PEA	Projeto Especial de Ação
PAAI	Professoras de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROCAD-NF	Programa de Cooperação Acadêmica – ação novas fronteiras
SAAI	Sala de Acompanhamento e Apoio à Inclusão
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
QI	Quociente de inteligência
UBS	Unidade Básica de Saúde
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
WISC	Escala Wechsler de Inteligência para Crianças

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 15

1. AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NOS ÚLTIMOS ANOS: REPERCURSSÕES NA LITERATURA.....Erro! Indicador não definido.

1.1. Delineamento e resultados obtidos do levantamento bibliográfico.....Erro! Indicador não definido.

1.1.1. Das estratégias de busca **Erro! Indicador não definido.**

1.1.2. Dos resultados gerais..... **Erro! Indicador não definido.**

1.1.3. Das categorias analisadas **Erro! Indicador não definido.**

1.2. Distúrbios, transtornos ou disfunção?..... Erro! Indicador não definido.

1.3. Avaliação de aprendizagem: precursora do diagnóstico.....Erro! Indicador não definido.

1.3.1. Avaliação médica **Erro! Indicador não definido.**

1.3.2. Avaliação pedagógica..... **Erro! Indicador não definido.**

1.3.3. Avaliação psicológica..... **Erro! Indicador não definido.**

1.4. Breves considerações..... Erro! Indicador não definido.

2. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃOErro! Indicador não definido.

2.1. A discussão do diagnóstico sob a ótica do Materialismo Histórico e Dialético **Erro! Indicador não definido.**

2.2. A humanização para a Psicologia Histórico-Cultural.....Erro! Indicador não definido.

2.3. Caminhos para avaliação psicológica das dificuldades no processo de escolarização pautada numa perspectiva crítica..... **Erro! Indicador não definido.**

3. PERCURSO DE CAMPO: o delineamento metodológico.....Erro! Indicador não definido.

- 3.1. Objetivos **Erro! Indicador não definido.**
- 3.2. Sujeitos..... **Erro! Indicador não definido.**
- 3.3. Delineamento da pesquisa..... **Erro! Indicador não definido.**
- 3.3. Cuidados éticos..... **Erro! Indicador não definido.**
- 3.4. Caracterização da escola **Erro! Indicador não definido.**
- 3.5. Caracterização dos equipamentos que atendem a demanda escolar**Erro! Indicador não definido.**
- 3.6. Percorso de campo e análise de dados **Erro! Indicador não definido.**

4. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FRENTE ÀS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA: ESTUDO DE CASO

Erro! Indicador não definido.

Eixo I. Os motivos que justificam o *não-aprender-na-escola*.....**Erro! Indicador não definido.**

Eixo II. Estratégias tomadas diante de um caso de dificuldade de escolarização: quando é necessário encaminhar para a saúde? **Erro! Indicador não definido.**

Eixo III. Como os encaminhamentos são realizados? A burocratização na interlocução entre saúde e educação **Erro! Indicador não definido.**

Eixo IV. Ações frente às queixas de dificuldades no processo de escolarização: a continuidade da interlocução entre saúde e educação .. **Erro! Indicador não definido.**

Tecendo reflexões sobre a queixa escolar nesse estudo de caso...**Erro! Indicador não definido.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **168**

REFERÊNCIAS **174**

ANEXOS Erro! Indicador não definido.

APÊNDICES Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de mestrado trata do processo de produção de diagnóstico de dificuldades no processo de escolarização e é parte do projeto intitulado "Desenvolvimento humano, escolarização da criança e do adolescente e processos institucionais: contribuições da Psicologia", formulado junto ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - Ação Novas Fronteiras (PROCAD - NF). Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o objetivo de um PROCAD é o de apoiar projetos conjuntos de ensino e pesquisa, em instituições distintas, que estimulem a formação pós-graduada e a mobilidade docente e discente.

Desse programa participam a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Maringá (UEM). Esse projeto se instituiu em três grandes eixos, quais sejam, o Eixo I referente ao levantamento e análise da produção acadêmica da área de educação e de psicologia escolar sobre as políticas de enfrentamento ao fracasso escolar; o Eixo II referente à compilação e análise das Políticas Públicas em educação vigentes na escolarização voltadas ao Ensino Fundamental I; o Eixo III referente a investigação das ações desenvolvidas na escola que visam o enfrentamento ao fracasso escolar.

Nessa pesquisa de mestrado, o recorte de investigação centrar-se-á no Eixo III desse projeto e tem como objetivo compreender como e por quais motivos é realizada a busca pelo diagnóstico ao estudante com dificuldades no processo de escolarização.

No entanto, fica impessoal discorrer sobre meus objetivos de pesquisa sem antes relatar minhas justificativas pessoais para entregar-me a essa pesquisa por quase três anos. Trago ao conhecimento do leitor os caminhos que me levaram até a problemática de produção de diagnóstico.

Desde o período da graduação em Psicologia, cursada na Universidade Estadual Paulista no *campus* de Bauru, percebi a grande demanda na clínica-escola para avaliação psicológica. Além disso, nas disciplinas voltadas às técnicas psicoterápicas, os testes psicológicos ora eram considerados os mocinhos, como ferramenta exclusiva do psicólogo, ora os vilões, por enquadrarem os indivíduos em uma média populacional que não considerariam aspectos culturais, históricos, políticos, econômicos e sociais.

Em meio a essas discussões na universidade, em 2011 realizei estágio em uma Unidade Básica de Saúde e, em interlocução com o Centro de Atenção e Atendimento Psicossocial (CAPSI) deparei com diversos casos de dificuldades no processo de escolarização sendo encaminhados para os serviços públicos de saúde. Esses dados me causaram estranheza e curiosidade, despertando interesse sobre essa temática.

Em 2012 iniciei o trabalho como psicóloga clínica juntamente com o curso de especialização em Neuropsicologia Clínica no IPAF Lev Vygotsky, cuja abordagem ancorada na Psicologia Histórico-cultural possui uma concepção dialética de homem, considerando fatores biológicos, culturais, históricos, sociais, políticos, econômicos – uma vez que o homem se desenvolve pela e nas relações sociais, mas que sem o corpo orgânico isso seria impossível; por isso, a concepção das múltiplas determinações do desenvolvimento humano. No início dos atendimentos preferi abster-me dos testes psicológicos utilizando apenas a escuta e a palavra como ferramentas na psicoterapia para investigação, análise e intervenção. No entanto, como psicóloga vivia esbarrando nas contradições dos testes psicológicos e iniciei sua utilização pensando em destacar não só as deficiências, mas também o potencial do indivíduo – tema de minha monografia na especialização. Ou seja, os testes e seu consecutivo relatório seriam o ponto de partida de minha intervenção e não seu fim.

Concomitante a esses questionamentos e discussões, ingressei no curso de mestrado na Universidade de São Paulo e o tema de estudo não poderia ser diferente a essas minhas inquietações. No caso, optei por investigar o processo de produção de diagnósticos – especificamente os que visam justificar a dificuldade do estudante em aprender – questionando o uso dos mesmos como forma de rotular o estudante na escola, promovendo seu fracasso escolar. Durante o mestrado, tive a oportunidade de trabalhar como orientadora educacional no Ensino Médio em uma escola particular, espaço em que encontrei estudantes diagnosticados – ainda na infância - com Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e que apresentavam dificuldade na escolarização, mas que foram passando de ano porque tinham um laudo que, de alguma forma, autorizava a aprovação. Essa experiência reforçou ainda mais minha ânsia por compreender os motivos pelos quais a escola busca o diagnóstico do estudante e como isso ocorre, com o intuito de problematizar esse processo de *promoção automática* que os laudos proporcionam.

Na Universidade de São Paulo participei do grupo de pesquisas que tinha o apelido de *Procadinho*, por ser um braço do projeto PROCAD citado anteriormente. As reuniões quinzenais que aconteciam no grupo a fim de discutir a pesquisa coletiva foram essenciais para pensar meu objeto de estudo e fortalecer minhas fundamentações teóricas. Nesse caminho, minha pesquisa foi tomando corpo juntamente com as disciplinas cursadas no programa de mestrado.

A partir da delimitação do objeto da pesquisa fui buscar fundamentação sobre o assunto na literatura especializada. Verifiquei que pesquisas apontam um crescente aumento de diagnósticos que acabam por justificar os motivos das dificuldades de escolarização (EIDT, 2004; CUNHA; BOARINI, 2011; LEITE, 2010). Os motivos pelo não-aprender recaem sobre explicações neuropsicológicas do baixo desempenho acadêmico e tornam-se sintomas de diagnósticos de aprendizagem. No entanto, essa discussão remete a fatores bem mais antigos.

Desde os anos de 1990, as pesquisadoras Collares e Moysés (1992) retomam a História para discutir as concepções organicistas no tratamento do fracasso escolar. Elas relatam que o primeiro nome dado à dificuldade da criança em aprender foi “cegueira verbal congênita”, em 1895, que relacionava a causa a alterações orgânicas e/ genéticas. Posteriormente, os chamados distúrbios de aprendizagem foram considerados decorrentes de uma lesão cerebral mínima. Em 1925, aparece pela primeira vez, o termo *dislexia*. Na década de 60, a nomenclatura foi alterada de *Lesão* para *Disfunção Cerebral Mínima* (DCM). Nesse momento da História, essa disfunção era a maior responsável por problemas na aprendizagem.

Segundo Mesquita (2009), o diagnóstico do DCM era bastante impreciso, pois abarcava diversificadas manifestações clínicas, tais como déficits de percepção, conceituação, linguagem, memória, controle da atenção, dos impulsos e da função motora. O surgimento do DCM foi um marco importante na história das dificuldades no processo de escolarização, pois houve o encontro da Neurologia com a escola - espaço para a manifestação das incapacidades de aprendizagem.

Assim a intervenção nos problemas de aprendizagem foi respaldada ao tratamento medicamentoso. Desde então, a educação vêm sendo medicalizada, ou seja, questões não médicas, mas sociais e políticas, são tratadas como se fossem de origem orgânica (COLLARES; MOYSÉS, 1994).

A história dos conceitos dos problemas de aprendizagem também aparece na história das publicações do Manual de Diagnóstico e Estatística das Doenças Mentais, conhecido como DSM, que teve sua origem no manual de Classificação Internacional das Doenças, Danos e Causas de Morte (CID). A primeira Classificação publicada em 1893 baseava-se no princípio de distinção entre doenças gerais e doenças localizadas em um órgão específico, a partir de 1900 a CID foi revisada em intervalos de 10 em 10 anos. Foi na 6ª revisão que a Associação Psiquiátrica Americana (APA) publica o DSM-I, em 1951, com categorias nosológicas que não apareciam na CID.

Nas primeiras edições do DSM, o diagnóstico que aparece remetendo a dificuldades no processo de escolarização é “Disfunção Cerebral Mínima” e a atividade motora que caracteriza a hiperatividade aparece como “Reação Hipercinética”. Na terceira revisão do DSM, a APA consagra um novo termo, o “Distúrbio por Déficit de Atenção” (DDA) podendo ser com ou sem hiperatividade. Nessa edição do DSM, também aparece, em outra categoria, o termo “Transtorno das Habilidades Acadêmicas” (SADOCK; SADOCK, 2007).

Segundo Collares e Moysés (1992), o termo “Distúrbio por Déficit de Atenção” foi criado para unificar os conceitos de DCM, hiperatividade, criança hipercinética e distúrbios de aprendizagem. Isso ocorreu por justificarem que essas questões estariam relacionadas ao déficit de atenção, resultando tanto em problemas de comportamento como de aprendizagem.

Na revisão do DSM-III o termo DDA foi alterado para “Distúrbio de Hiperatividade com Déficit de Atenção” (BENCZIK, 2000). Mas é somente na quarta edição revisada do DSM que o déficit de atenção ficou conhecido como é hoje, “Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade” (TDAH) (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA [APA], 2002).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade não é uma dificuldade no processo de escolarização em si, mas ele continua sendo utilizado para explicar o porquê a criança não-aprende. O conceito de desatenção é remetido às dificuldades de concentração que dificulta a escrita, a leitura, o raciocínio lógico, entre outros, portanto o aprender; e, o conceito de “agitação” remete aos desvios de comportamento (MESQUITA, 2009). Outrossim, segundo Caliman (2006), a desatenção está relacionada ao fracasso escolar, uma vez que o sujeito com déficit de atenção não gerencia sua própria atenção e ação e assim não direciona sua energia para fins

planejados. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade apresentaria como sua própria consequência

[...] risco de baixo desempenho escolar, repetências, expulsões e suspensões escolares, relações difíceis com familiares e colegas, desenvolvimento de ansiedade, depressão, baixa autoestima, problemas de conduta e delinquência, experimentação e abuso precoce de drogas [...] (CIRIO, 2008, p. 14).

Portanto, das consequências do TDAH, o baixo desempenho escolar é percebido quando a criança entra na idade escolar. Os sintomas frequentemente relatados pelas professoras são falta de atenção, impulsividade, dificuldade em aprender quando comparado a crianças da mesma idade (REIS; SANTANA, 2010).

Nas décadas de 80 e 90, houve um movimento acadêmico e intelectual criticando a individualização do ensino quando se pensa em fracasso escolar (MACHADO, 1994; MEIRA, 1997; PATTO, 1984; SOUZA, 1997; TANAMACHI, 1994). No entanto, mesmo com textos críticos que datam de mais de duas décadas e textos atuais que questionam a origem exclusivamente biológica da dificuldade do estudante em aprender, ainda existem estudos que vão na contramão dessas ideias. Na atualidade ainda se discute se algumas dificuldades no processo de escolarização têm uma causa essencialmente orgânica. Diversas explicações recaem, sobretudo, na disfunção do sistema nervoso central que resulta em diferenças anatômicas, genéticas, atraso neurológico, desequilíbrio químico ou metabólico ou severa deficiência nutricional (BARKLEY, 2008). Com isso, verifico que cada explicação histórica é contada a partir de uma concepção teórica que deseja interpretar o fenômeno dos problemas no processo de aprendizagem.

Com tanta variação na nomenclatura e nos critérios, os diagnósticos com fundamentos subjetivos tornaram-se frequentes. Ao atribuir o fracasso do estudante em não aprender a um Transtorno de Aprendizagem - tido como essencialmente biológico -, individualiza-se o ensino e abre espaço para que a escola e família se eximam de responsabilidades quanto à educação e à indisciplina (LEFÈVRE; REED, 1985 in COLLARES; MOYSÉS, 1992).

Vemos então uma justificativa política que sustenta a importância em discutir a reverberação que ocorre na escola a partir de um diagnóstico de dificuldade no processo de escolarização. Essas questões que remetem à individualização de ensino somam-se às

pesquisas que buscam problematizar essa visão a fim de discutir outros fatores envolvidos no processo de escolarização da criança. Autoras como Collares e Moysés (1994) e Cunha e Boarini (2011), discutem que, nas escolas, a dificuldade em aprender por conta de um déficit de atenção é tida como algo exclusivamente orgânico e não um fator que pode ter sido constituído socialmente, na história de vida da criança, desresponsabilizando questões políticas, sociais e históricas do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa discussão, devido à forte influência do DSM no ideário hegemônico da sociedade, dificuldades escolares acabam se tornando uma questão médica. Nessa direção, parece encontrar-se difundido em nossa sociedade e na comunidade científica um reducionismo biológico das questões relativas ao não-aprender-na-escola, não pensando o homem como um ser síntese de múltiplas determinações. Esse processo é compreendido por biologização, pois há uma utilização recorrente de explicações de caráter biológico para descrever e analisar fenômenos sociais (GUARIDO, 2007).

Portanto, compreender as ações promovidas pelos professores e coordenadores na escola e os critérios utilizados no momento do encaminhamento para o equipamento de saúde torna-se essencial, bem como os critérios para os diagnósticos que atestam a dificuldade no processo de escolarização. Ações de professores e profissionais da saúde podem contribuir para reverter essa visão organicista da educação e podem proporcionar condições para que os estudantes se desenvolvam, intervindo ativamente no processo. Além disso, segundo Saviani (2005), compreender concepções de professores quanto ao desenvolvimento e aprendizagem também possibilita o desenvolvimento de metodologias que aperfeiçoem a prática educativa de crianças com queixas de dificuldade no processo de escolarização.

A psicologia, em uma perspectiva crítica, deve se comprometer com o processo de humanização dos indivíduos. A abordagem Histórico-Cultural fornece elementos importantes para a construção de um pensamento crítico frente à Psicologia da Educação, uma vez que ela contribui para romper a visão liberal e ideologizada que desloca desigualdades socialmente produzidas para problemas exclusivamente individuais. Assim, diante dessa problemática, a contribuição desse estudo se faz na medida em que também abre espaço para dar visibilidade às ações e quais critérios estão sendo realizados no processo de produção de diagnóstico. Além disso, será possível discutir as concepções presentes na prática dos profissionais da educação a fim de

problematizar a busca do diagnóstico e, conseqüentemente a prescrição de medicamentos para o controle da dificuldade no processo de escolarização.

O intuito é que esse estudo possa servir de reflexão para os profissionais psicólogos, pedagogos e profissionais da saúde que atuam com essa temática e para a transformação dessa realidade que vem sendo consagrada ao longo da história e que desresponsabiliza as políticas públicas da educação das dificuldades no processo de escolarização. Para ponderar sobre essas questões, a organização da escrita desse trabalho foi pensada visando construir junto ao leitor o substrato pensado.

Nesse sentido, no *capítulo I* discuto, a partir de um levantamento bibliográfico, o que tem sido produzido nos últimos anos no Brasil a respeito das dificuldades no processo de escolarização e como esse tema vem sendo tratado. A partir de algumas indagações que fui pensando na escrita dessa primeira parte, optei por abrir uma seção dentro desse capítulo para discutir sobre os conceitos de distúrbios, transtornos, disfunções e déficits e situar o leitor sobre o termo adotado nesse trabalho – *dificuldade no processo de escolarização*. As avaliações de aprendizagem foram um tema recorrente no levantamento bibliográfico, no qual aparecem várias modalidades e, por isso, optei por abrir mais uma seção a fim de discutir sobre as avaliações médicas, as avaliações pedagógicas e, as avaliações psicológicas que influem sobre a história escolar da criança.

No *capítulo II*, discorro sobre os pressupostos concebidos nessa pesquisa, situando o leitor na abordagem utilizada como base para a discussão teórica e análise dos dados. Para isso, se fez necessário apresentar a Teoria Histórico-Cultural, cujo método é o Materialismo Histórico e Dialético e discutir sobre a importância da educação no processo de desenvolvimento e da aprendizagem para essa perspectiva. Em consonância com o objeto de estudo desse trabalho, abri uma seção nesse capítulo para discutir a possibilidade de uma avaliação psicológica a partir desses pressupostos.

No *capítulo III* apresento o delineamento metodológico desse estudo, esboçando como meu percurso de campo foi se desenhando e apresento os objetivos e sujeitos participantes de minha pesquisa. Também apresento nesse capítulo as caracterizações dos espaços nos quais se deu essa pesquisa, bem como os cuidados éticos necessários. Assim, discorro sobre os obstáculos e resistências encontrados em meu percurso e como pensei em apresentar a discussão das entrevistas, a partir de eixos de análise.

No último capítulo, *capítulo IV*, apresento a análise das entrevistas realizadas no trabalho de campo, discutindo em quatro grandes eixos, quais sejam: (Eixo I) os motivos que justificam o não-aprender-na-escola; (Eixo II) as estratégias usadas diante de dificuldade de escolarização e quando é necessário encaminhar para o equipamento de saúde; (Eixo III) como são realizados os encaminhamentos para o equipamento da saúde; (Eixo IV) ações frente às queixas de dificuldades no processo de escolarização. Penso que a sistematização e a estruturação desses eixos ajudam o leitor – e ajudaram a mim - a compreender tanto o percurso da pesquisa, bem como o esforço em evidenciar a preocupação em responder e discutir os objetivos iniciais relacionados à busca pelo diagnóstico do não-aprender-na-escola. Assim, a discussão desse trabalho põe em pauta a temática sobre o tratamento dado às dificuldades no processo de escolarização, tanto no âmbito escolar como na saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando meu objetivo inicial de pesquisa, qual seja, como e por quais motivos é realizada a busca por diagnósticos de dificuldades no processo de escolarização, procurei traçar alguns eixos que me ajudassem a compreender o caminho que leva ao diagnóstico que justifica a queixa escolar. Antes de iniciar o trabalho de campo propriamente, busquei na literatura ecos sobre as dificuldades que o estudante apresenta em sala de aula e com quais ênfases isso tem sido discutido. Vimos que esse tema na literatura dos últimos anos reverbera em pesquisas preocupadas em explicar as dificuldades do estudante, baseadas principalmente em esclarecimentos sobre a história da criança; seguida por reflexões críticas sobre a temática, ponderando sobre práticas institucionais, avaliações de aprendizagem, saúde, educação e gênero; e, por fim, em propostas de escolarização, com ações preventivas, interventivas e remediativas.

Diante desse levantamento, puderam-se ter hipóteses sobre *os motivos* pelos quais são realizados os diagnósticos de dificuldades no processo de escolarização. Se a maioria dos estudos na literatura dos últimos anos repercute em explicações pautadas no sujeito, sugere que a dificuldade está individualizada, por isso preocupações em buscar a causa, no caso, o diagnóstico.

Assim, esperei que na pesquisa de campo as análises levassem a essa mesma conclusão. Dentre os motivos pelo não-aprender, professores, gestão escolar e psicólogos descrevem vários determinantes, desde fatores individualizantes, como falta de motivação, ritmo do estudante, desnutrição, possíveis deficiências e transtornos até fatores relacionados à educação familiar intrínseca à comunidade em que vive, como por exemplo, indisciplina e violência na escola. Segundo Machado (2000)

Existem pessoas com distúrbios, existem lesões que prejudicam o processo ensino-aprendizagem, existe pobreza, existem problemas emocionais, familiares, pais alcoólatras, professores percebendo problemas individuais na criança. Existem crianças que merecem atendimento psicoterápico, pois estão sofrendo e paralisadas. Mas não é possível que estabeleçamos uma relação direta de causa e efeito entre essas questões e a capacidade de aprender (p. 146)

Ou seja, todos os fatores apontados pelos entrevistados são determinantes na constituição do psiquismo da criança; mas não podemos pensar em causas individuais para os fenômenos da vida. Ninguém é sozinho, pois o homem se desenvolve enquanto ser humano nas e pelas relações sociais. Se eu me constituo a partir do olhar do outro, esse outro foi constituído por uma rede de relações familiares, culturais, sociais, políticas, econômicas e históricas; e, esses determinantes serão reproduzidos em mim.

Quando a professora coloca a falta de motivação e interesse como causa da não aprendizagem, ela não está equivocada. O equívoco ocorre em considerar o motivo em aprender como intrínseco ao sujeito, e não como constituído nas relações sociais. Isso permite pensar que mesmo que a família e a comunidade em que a criança vive não sejam fonte de criação de motivos, segundo o discurso da equipe escolar, a escola pode se dispor a sê-la e não reproduzir o que as condições políticas, econômicas e históricas proporcionaram à população - em especial as mais carentes que dependem dos serviços públicos.

A comunidade indígena possui seu próprio meio de educação e a escola não é, a priori, fonte para a transmissão do conhecimento, como em nossa cultura. Nesse contexto, vale dar visibilidade ao tema da desescolarização, que vem ganhando espaço de discussão nas mídias¹ ao problematizar se a escola seria o único ambiente possível para desenvolver a aprendizagem. Sobre essa discussão cabe refletirmos no caso específico da cultura indígena que contém toda uma história de luta para assegurar a educação no referencial indígena.

Podemos construir diversas hipóteses sobre *os motivos* pelos quais se buscam o diagnóstico à criança que não-aprende, mas a partir do momento em que a procura pelas causas centra-se na criança, constatar um laudo torna-se aliviante. Certificar-se que o problema não é mais meu, atenua minha responsabilidade sobre o estudante e sobre o educar. Se ele não aprende, logo não é um fracasso meu, mas uma impossibilidade dele e, não há nada que eu possa fazer, a não ser remediar.

Essa explicação parece plausível com a busca do diagnóstico. No entanto, a escola em que foi realizado o estudo conta com uma particularidade, a Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – a SAAI. Como para frequentar a SAAI é necessário

¹ O documentário *Being and becoming*, produzido em 2012 e traduzido no Brasil como *Ser e vir a ser* discute sobre a escolha de alguns pais em não escolarizar seus filhos e apresenta alguns motivos para isso.

fazer parte de seu público alvo (deficiência intelectual, física, visual, auditiva, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades) a escola vê como saída o Programa Incluir, uma política específica da Secretaria da Educação para a inclusão que tem a avaliação psicológica como uma de suas ramificações. Aqui, entramos em outra parte do nosso objetivo inicial, o *como* é realizada a busca pelo diagnóstico, no caso por meio da expectativa de uma avaliação psicológica.

Ao longo da pesquisa de campo, para minha surpresa e indo na contramão da literatura, não foram relatados os transtornos de aprendizagens, segundo o DSM-IV. Nenhum participante da pesquisa se referiu a uma dificuldade de leitura como dislexia, dificuldade em escrita como disortografia, ou uma dificuldade em matemática como discalculia. Foi citado o Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade como comorbidade junto ao público alvo da SAAI, não sendo o principal motivo da não aprendizagem. Além disso, a indisciplina não foi colocada como hiperatividade, mas sim atribuída à educação da família, pela falta de regras e limites. A busca por avaliações psicológicas para estudantes com dificuldades no processo de escolarização era ou com o intuito do estudante frequentar a SAAI - no caso de buscar um diagnóstico de deficiência intelectual (público alvo da sala de apoio); ou devido a conflitos emocionais, de ordem subjetiva que necessitariam de um acompanhamento psicológico.

Como mencionado no capítulo metodológico, uma pesquisa nunca termina, e no caso desse mestrado, não foi possível investigar a rede pública de saúde para averiguar se esses casos foram exceções ou se seria a rotina o encaminhamento para o psicólogo para tratar as dificuldades de aprendizagem como conflitos emocionais.

Assim, a ideia inicial era de investigar *como* é realizado o diagnóstico, mas ela se transformou em *como é realizada a busca pelo diagnóstico*, afinal, nenhum dos casos encaminhados pela escola retornou com um diagnóstico de dificuldade no processo de escolarização. Outra questão que surge é se os poucos casos existentes de medicalização na escola seriam porque a família não consegue chegar ao médico e, não pela não prescrição em si. Embora pelo relato de Isis vimos que o médico não prescreveu nenhum medicamento a seu filho, não podemos afirmar que esse seja o procedimento rotineiro do médico, ou se foi apenas uma exceção. Como as descrições no DSM-IV ainda são muito amplas e a literatura aponta para a prescrição indiscriminada de medicamentos para hiperatividade, principalmente, esse estudo não se conclui aqui, sendo necessárias maiores investigações sobre a medicalização.

Diante disso, constatamos que não há uma política pública que se ocupe das dificuldades no processo de escolarização, e que essa demanda se encontra no limbo entre a educação e saúde. Deparamos apenas recentemente com uma política municipal que restringe o acesso ao metilfenidato para crianças hiperativas e desatentas. Vimos que a tentativa de atendimento que a escola vislumbra para as queixas do não-aprender-na-escola é via Programa Incluir.

Por meio dos eixos de análise foi possível identificar que a escola exerce uma participação essencial no processo de produção de diagnóstico ao estudante que não-aprende-na-escola; uma vez que é nela que a queixa se manifesta. A escola é a instituição que se ocupa diretamente da criança que não-aprende. Sua função é a de transmitir os conteúdos acumulados na história da humanidade de modo sistematizado a fim de proporcionar desenvolvimento máximo das funções psíquicas complexas e contribuir para a efetividade da humanização, de ser genérico.

Se a escola é a primeira instância a identificar quando existe um problema externo à criança que contribui para que ela não aprenda, ações na escola devem ser desenvolvidas de modo a trabalhar com essa queixa. A escola apontou diversas estratégias existentes, como as recuperações paralelas e contínuas, com grandes potenciais de ação e, por isso merecem maior aprofundamento a fim de trazer sentido não só aos estudantes, mas, sobretudo aos profissionais que desenvolvem essas intervenções. Estudos poderiam ser desenvolvidos visando investigar melhor cada modalidade de intervenção e discutindo seus sentidos juntamente com a escola. No presente trabalho não houve perguntas específicas sobre a ação da escola frente às famílias. Caberia investigar o que tem sido realizado e se são ações planejadas e estruturadas para a comunidade da escola. Cabe ainda questionar se os recursos da escola foram todos esgotados.

A equipe escolar deve estar preparada de modo a averiguar se os motivos pelos quais a criança não-aprende não se centram na própria escola. Se ainda assim a criança apresentar dificuldade e a escola desconfiar de uma questão subjetiva, deveria haver meios pelos quais a escola fosse atendida e esclarecida em suas dúvidas em relação à subjetividade. Se a escola desconfiar de uma deficiência intelectual e tiver sido orientada a considerar em sua suspeita condições sociais de vida que não proporcionam acesso a formas qualitativas de cultura, ela deve ter recursos para que seja esclarecido esse quesito, no entanto, não há uma política pública efetiva para essa demanda.

Nesse sentido, o processo de produção de diagnóstico ocorre em todas as instâncias que almejam uma sensação de alívio, desresponsabilização ou ainda, assegurar um direito dado pelo Estado – frequentar a SAAI. Aquele que identifica, aquele que recebe, aquele que avalia, aquele que devolve: todos participam desse processo. O momento em que houve um rompimento dessa lógica, no caso desse estudo, o não atendimento a todos os encaminhados ao Programa Incluir, foi possível repensar esse processo. No entanto, o caminho ainda é longo e está sendo construído.

Espero que esse trabalho traga contribuições para pensar sobre a função dada às avaliações que visam justificar a dificuldade no processo de escolarização daquele estudante, tanto por parte de professores e gestão escolar, como por parte de profissionais de saúde como psicólogos, médicos, enfermeiros, entre outros. Afinal, uma avaliação acaba sendo um documento importante para diversas demandas que o sujeito venha a ter, seja no âmbito escolar, seja no âmbito da saúde. Uma avaliação pode tanto fadá-lo ao fracasso como pode vê-lo em potencial de desenvolvimento e haver tentativas e contribuições para sua história de vida.

Meu percurso de campo me permitiu traçar diversas discussões que podem ainda ser aprofundadas em pesquisas futuras. Além dos aprofundamentos, existem questionamentos meus que deixo disponíveis para próximos estudos: será que essas questões se repetem em escolas particulares ou o determinante cultural é característico desses dados? Será que essas dificuldades no acesso à saúde é uma particularidade da cidade de São Paulo que enfrenta diversas demandas por ter a maior população do país? Até que ponto os movimentos críticos à medicalização já estão surtindo efeito? Será que as ações voltadas para a escola, no caso as micorredes surtirão efeito em longo prazo? Cabe também refletir sobre como as ONGs vem ocupando o espaço educacional e quais os interesses dessas instituições no processo educativo? Quais as políticas públicas de educação estão envolvidas nessa parceria entre ONG e escola e quais verbas a sustenta? E, ainda, não posso me abster na preocupação quanto à formação dos psicólogos e como está a qualidade das reflexões sobre a atuação desse profissional?

Os dados obtidos na pesquisa de campo foram ricos para proporcionar diversas análises e indagações; no entanto ainda existem muitas perguntas e problemáticas a se discutir. No escrever dessa dissertação, nunca tive certeza de seu fim. O fim que me foi imposto foi a duração do mestrado da Universidade de São Paulo, 36 meses. Acredito que se houvesse maior tempo, muitos outros questionamentos poderiam ser extraídos.

Numa dissertação, opta-se por aprofundar o objetivo inicial de uma pesquisa e, os meus acabei de expô-lo aos leitores.

No entanto, não pretendo que este trabalho tenha um fim em si mesmo, ou seja, anseio que ele traga questionamentos e inquietações para que possa ser desdobrado em outros trabalhos que o incorporem e o superem. Afinal, como mencionado, o movimento histórico segue a lógica dialética e, como parte da ciência, espero que essa pesquisa seja absorvida como tal.

REFERÊNCIAS²

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTORES DE LIVROS EDUCATIVOS (ABRALE). Discalculia: entenda a versão matemática da dislexia. 2013. Disponível em <<http://www.abrale.com.br/?p=2609>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface – Comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v.11, p.313-325, 2007.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. O conceito de esclarecimento. In _____. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 113-156.

AGUIAR, W. M. J. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. **Cadernos de Pesquisa**, nº110, p.125-142, 2000.

ALVARENGA, G. M. (Org). **Avaliação: o saber na transformação do fazer**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, Editora da UEL, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV**. TR. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANTUNES, M. A. M. Materialismo histórico-dialético: fundamentos para a pesquisa em história da psicologia. **Método histórico-social na Psicologia Social**, p. 105-117, 2005.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v.12, n.2, p. 469-475, 2008.

ARAÚJO, M. F. Estratégias de diagnóstico e avaliação psicológica. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 9, n. 2, dez, 2007.

ARRUDA, M. A.; ALMEIDA, M.; BIGAL, M. E.; POLANCZYK, G. V.; MOURA-RIBEIRO, M. V.; GOLFETO, J. H. **Educando com a ajuda das neurociências: cartilha do Educador**. Projeto Atenção Brasil. Ribeirão Preto: Instituto Glia, 2010.

² De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023, 2002.

Disponível em: <http://www.abenepi.com.br/pdf/cartilha_educador100804.pdf>. Acesso em: 1 out. 2014.

AVOGLIA, H. R. C. O sentido da avaliação psicológica no contexto e para o contexto: uma questão de direito. **Psicólogo Informação**, ano 16, n.16, 2012.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: manual para diagnóstico e tratamento. 3ª edição. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade**: atualização diagnóstica e terapêutica, um guia de orientação para profissionais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S.. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2014.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: CRV, 2012.

_____. O pensamento na atividade prática: implicações no processo pedagógico. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, dec., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2013.

BOARINI, M. L.; BORGES, R. F. **Hiperatividade, higiene mental e psicotrópicos**: Enigmas da caixa de Pandora. Maringá: Eduem, 2009.

BOCK, A. N. B; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia sócio-histórica – Uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. DOS; COSTA, E. R.; NEVES, E. R.C.; CRUVINEL, M.; PRIMI, R.; GUIMARÃES, S. E. R. A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental . **Psicologia: Teoria e Pesquisa**; v.22, n.3, p. 297-304, set.-dez, 2006.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Portal Ideb. <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BRASIL, Fundação Nacional de Saúde. **Ministério da Saúde**. Disponível em: <<http://www.funasa.gov.br>> Acesso em: 20 ago. 2014.

BRAY, C. T.; LEONARDO, N. S. T. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas **Psicologia Escolar e Educacional**; v.15, n.2, p.251-261, dez., 2011.

CABRAL, E.; SAWAYA, S. M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. **Estudos de Psicologia (Natal)**. v.6, n.2, p.143-155, jul.-dez, 2001.

CAGNIN, S. A pesquisa em neuropsicologia: desenvolvimento histórico, questões teóricas e metodológicas. **Psicologia em Pesquisa**. UFJF. v.4, n.2, p.118-134, 2010.

CALDAS, R. F. L. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.7, n.1, p. 21-33, 2005.

CALIMAN, L. V.. **A Biologia Moral da Atenção: a constituição do sujeito (des)atento**. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Instituto de Medicina Social. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2006.

CAMARGO, W. F. **Avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2010

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia (Campinas)**; v.26, n.1, p. 45-55, jan.-mar. 2009.

CIRIO, R. R. **Transtorno de déficit de atenção / hiperatividade: propostas para pais e professores**. São Paulo: Vetor, 2008.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. **Cadernos CEDES**, Campinas: Papyrus, n. 28, p.31-48, 1992.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Série Idéias**. São Paulo: FDE, n. 23, 1994.

CORTEGOSO, A. L.; RAMOS, C. B. A. Preferência por diferentes combinações de atividades brincar e estudar e efeitos sobre propriedades de comportamentos de estudo em crianças. **Psicologia da Educação**, n.18, p.131-155, jan.-jun, 2004.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DAL'IGNA, M. C. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? **Educação em Revista**, n.46, p. 241-267, 2007.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. G. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In _____ (Org). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESSEN, M. A. POLONIA, A.C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online], v.17, n.36, p. 21-32, 2007.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: as 5ªs séries e seus professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

DIAS, T.L.; ENUMO, S.R.F.; TURINI, F.A. Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental em Vitória, Espírito Santo. **Estudos em psicologia** (Campinas), v.23, n.4, p.381-390, out.-dez, 2006.

DONADUZZI, A.; BHERING, E.; CORDEIRO, M. H. A representação social do apoio familiar no processo educativo das crianças: a perspectiva do educador da pré-escola. **Psicologia da educação**, n.18, p.11-32, jan.-jun, 2004.

EIDT, N. M. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo. 2004.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade e psicologia sócio-cultural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.121-146, 2010.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, v.17, n.1, p.99-124, 2006.

FACCI, M. G. D.; TESSARO, N. S.; LEAL, Z. F. R. G.; SILVA, V. G., ROMA, C. G. Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.11, n.2, p.323-338, 2007.

FACCI, M. G. D.; SOUZA, M.P.R. O que esse menino tem? Contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. In GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras**. Campinas: Alínea, 2011. P.77-100.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.20, n.43, 2009.

FERREIRA, T. L.; CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M.; TONELOTTO, J. M. F. Desempenho de escolares leitores proficientes no teste de nomeação automatizada rápida - RAN. **Temas sobre desenvolvimento**, v.12, n.69, p.26-32, jul.-ago. 2003.

FREITAS. C. R. **Corpos que não param: criança, TDAH e escola**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre. 2009.

FREITAS, M. T. A. As apropriações do pensamento de Vigotski no Brasil: um tema em debate. **Psicologia da Educação** (Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v.10, n.11, p. 9-28, 2000.

FRELLER, C. C. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In MACHADO, A. M; SOUZA, M. P. (Org.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

FONSECA, M. F. B. C.; CARDOSO, T. S. G.; MUSZKAT, M.; BUENO, O. F. A. Análise da associação entre o desempenho acadêmico, a velocidade de execução das tarefas e o comportamento da criança a partir da EACI-P. **Psicopedagogia**, v.28, n.87. p.226-236, 2011.

GARRIDO, J. P. **A crítica à medicalização da aprendizagem na produção academia nacional**. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente). 94f. Universidade Estadual de Campinas. 2010.

GLOZMAN, J. Avaliação neuropsicológica de Luria e os princípios de reabilitação. Tradução de Carla Anauate. s/d. Disponível em <http://ipaf.com.br/arquivos/artigos/avaliacao_neuropsicologia_de_luria.pdf> Acesso em 10 dez. 2013.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.21, n.3, p. 319-326, set.-dez, 2005.

GONÇALVES, M. G. M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.da; MARTINS, S. T. F. (Orgs.) **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.86-104.

GONZALEZ REY, F. Psicologia e saúde: desafios atuais. **Psicologia Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2013.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, p.151-161, 2007.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v.10, n.2, ago., 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 ago. 2014.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do ensino fundamental. **Estudos em psicologia** (Campinas), v.23, n.3, p.271-278, jul.-set., 2006.

KHOMSKAYA, E. D. **Neuropsicologia**: manual para ensino superior. Moscou: Piter, 2003.

KOERICH, M. S.; ERDMANN, A. L. O Estado da Arte sobre ética em saúde no Brasil: pesquisa em banco de teses. **Texto contexto - enfermagem**, Florianópolis, v. 20, n. 3, set., 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072011000300020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. de 2013.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LEITE, H. A. **O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia histórico-cultural**: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos. Dissertação (Mestrado em Psicologia). 197f. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2010.

LEITE, H. A.; TULESKI, S. C. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impresso), Maringá, v. 15, n. 1, jun., 2011.

LESSA, P. V. **A atuação do psicólogo no ensino público do Paraná**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá. 2010.

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

_____. **Activité, conscience et personnalité**. Moscou: Editions du progrès, 1984.

LIMA, G. Z. Distúrbios de aprendizagem: um conceito não científico. In: GROSSI, E. P. (Org) **Ensinando que todos aprendem**: fórum social pelas aprendizagens. Porto Alegre: GEEMPA. 2005.

LINHARES, M. B. M. Avaliação assistida: Fundamentos, definição, característica e implicações para a avaliação psicológica. **Psicologia**: teoria e pesquisa, v.11, n.1, p.13-22, 1995.

LOCKMANN, K; TRAVERSINI, C. S. A relação entre os saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos na produção da inclusão escolar. **ANPED**, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6217--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LURIA, A.R. **Fundamentos da neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

_____. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R; SAYÃO, Y. As Classes Especiais e uma Proposta de Avaliação Psicológica. **Educação Especial em Debate**. Conselho Regional de Psicologia, São Paulo: Casa do Psicólogo. 1997. p.69-116

MAGALHÃES, R. C. B. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

MALUF, M. R. Psicologia Escolar: reafirmando uma nova atuação e formação profissional. In: YAMAMOTO, O.H; GOUVEIA, V.V. (Org.). **Construindo a Psicologia Brasileira: Desafios da ciência e prática psicológica**. 2 edição. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 2008, p. 121-138.

MARANGONI, S.; RAMIRO, V. C. (Org). **Fundamentos da Neuropsicologia Clínica Sócio Histórica**. São Paulo: IPAF, 2012.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2001.

_____. As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: 29º **Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**. Minas Gerais, 2006. Anais eletrônicos. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>.

Acesso em: 08 jun. 2012.

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque Vigotskiano**. Autores Associados, 1ª edição, 2007

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) Universidade Estadual de São Paulo, Bauru, 2012.

MARX, K. . **Para a crítica da economia política.** Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MEIRA, M. E. M.. Construindo uma concepção de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar:** teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78. UNESCO – Bauru.

_____. **Psicologia Escolar:** pensamento crítico e práticas profissionais. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1997.

_____. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Orgs). **Psicologia e educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. A teoria de Vigotski: conceitos e implicações para a psicologia da educação. In: MARTINS, L.M. (Org) **Sociedade, Educação e Subjetividade:** reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica. Editora Cultura Acadêmica: São Paulo, 2008.

MESQUITA, A. M. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar:** a perspectiva histórico-cultural. Dissertação (Mestrado). Faculdade de ciências e letras. Universidade estadual paulista: Araraquara. 2010.

MESQUITA, R. C. **A implicação do educador diante do TDAH:** repetição do discurso médico ou construção social? Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFMG: Belo Horizonte. 2009.

_____. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicologia USP** (Impresso), v. 8, p. 63, 1997.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. . Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. In: BENEVENUTO, A.B; ANGELUCCI, C.B.; BOVOLENTA, L.; MARTÃO, W..(Org.). **Dislexia: Subsídios para Políticas Públicas**. São Paulo: 2010, v. 8, p. 11-23.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível** – crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.

MOOJEN, S. **Dificuldades ou transtornos de aprendizagem?** In: Rubinstein, E. (Org.). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MOTA, M.A; MOTA, D.C.B.; COTA, J.; MANSUR, S.; LIMA, S.; CALZAVATA, Á.; CUNHA, N.; BANHATO, E. Consciência morfosintática, alfabetização e contextos do desenvolvimento. **Psico USF**, v.14, n.1, p.11-18, abr., 2009.

MUNHOZ, S. C. D.; ZANELLA, A. V. Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n.2, p.287-295, 2008.

NETTO, J. P. **Introdução ao método da Teoria Social**. Partido Comunista Brasileiro. 2011. Disponível em <<http://www.pcb.org.br/porta/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>> Acesso em: 8 ago. 2013.

OLIVEIRA, A. R. **Relação escola e famílias: a visão de professoras e mães de alunos de classes de recuperação paralela**. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade de São Carlos. São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A.A.; SILVA, N.R.; MARTINS, S.T.F. (Orgs.) **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.25-51.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (ORG.) **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

OKANO, C.B.; LOUREIRO, S.R.; Suporte psicopedagógico na escola: estudo de seguimento com escolares. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.24, n.3, p.287-294, jul.-set. 2008.

PAN, M. A. G. S.; FARACO, C. A. Os sentidos da infância: um estudo sobre processos subjetivos na instituição escolar. **Interação** (Curitiba), v.9, n.2, jun.-dez, 2005.

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

_____. Para uma crítica da razão psicométrica. **Revista de Psicologia**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PESTUN, M. S. V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos em Psicologia** (Natal); v.10, n.3p.407-412, set.-dez, 2005.

PIOVEZAN, N. M.; CASTRO, N. R. Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. **Psic: revista de Psicologia da Vetor Editora**, v.9 n.1, p. 53-62, jan.-jun., 2008.

PRADO, J. R. **História econômica do Brasil**. 25ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1980. 364 p.

REIS, G. V.; SANTANA, M. S. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): doença ou apenas rótulo?** (anais) Simpósio Científico-Cultural (Sciencult). Paranaíba, v.2, n.1, p.188-195, 2010.

RIBEIRO, D. F.; ANDRADE, A. S. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paideia** (Ribeirão Preto), v.16, n.35, p.385-394, set.-dez, 2006.

RIZZATTI, M. E. C. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. **Educação em Revista**, n.47, p.55-82, jun., 2008.

ROCKWELL, E. **La experiência etnográfica**: história y cultura em los processos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROLFSEN, A. B.; MARTINEZ, C. M. S. Programa de intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo preliminar. **Paideia** (Ribeirão Preto), v.18, n.39, p.175-188, 2008.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotkiana. In: AQUINO, J.G. **Indisciplina na escola** – alternativas teóricas e práticas. Summus Editorial, 1996.

ROSSATO, S. P. M. ; LEONARDO, N.S.T. Queixa escolar e educação especial: indagações necessárias. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO; T.S.A.S. (Orgs.). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanização do homem. 1ª edição. Maringá: EDUEM, 2012. p. 113-138.

SADOCK, B. J; SADOCK, V. A. **Compêndio de Psiquiatria – ciência do comportamento e psiquiatria clínica**. 9ª Edição. São Paulo: Artmed, 2007.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. **Estudos em psicologia** (Natal), v.9, n.1, p. 71-80, jan.-abr., 2004.

SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação (SME). Decreto nº51.778. 14 set. 2010. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. **Secretaria do Governo Municipal**, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC2010/D51778PROGRAMAINCLUI.htm>>. Acesso em: 28 out. 2014.

SÃO PAULO (Município). **Secretaria de Educação** (SME). Disponível em <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

SÃO PAULO (Município) Secretaria de Saúde (SMS). **Manual sobre ética em pesquisa com seres humanos**. 2ª Edição Revisada. 2010. Disponível em <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/comiteetica/Etica_Seres_Humanos.pdf> Acesso em: 15 jul. 2013.

SAPIA, I.P. **Medicalização na educação: a neurologia na construção dos diagnósticos de distúrbios de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO. 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 9ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAWAYA, S. M.. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas **Estudos avançados**, v.20, n.58, p.133-146, set.-dez., 2006.

SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência.** (Tese). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2003.

SHUARE, M. **La Psicología Soviética como yo la vejo.** Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, M. F. N. **Encaminhamentos de alunos para sala de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, E. O.; MALUF, M. R. Habilidades de leitura e de escrita no início da escolarização. **Psicologia da Educação**, n.19, p.55-72, jul.-dez. 2004.

SOUZA, M. P. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: SOUZA, M. P. S; TANAMACHI, E.; ROCHA, M. L. (Org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos.** 1ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, v. 1, p. 105-142.

_____. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. **Estudos clínicos**, v.10, n.18, p.82-107, jun., 2005.

_____. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v.13, n.1, p.179-182, 2009.

SOUZA, M. P. R.; TEIXEIRA, D. C. S.; SILVA, M. C. Y. G.. Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar? **Psicologia em Estudo**, v.8, n.2, p.71-82, jul.-dez., 2003.

SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SPERLING, A. **Introdução a Psicologia**, São Paulo: Pioneira, 2003.

TANAMACHI, E. R. **Psicologia Escolar: tendências e avanços da psicologia na educação escolar**. Marília, Dissertação (Mestrado), UNESP. 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: ideias gerais para elaboração de um projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. **Transtornos globais do desenvolvimento e educação: um discurso sobre possibilidades**, 2003. Disponível em <<http://www.rizoma.ufsc.br>>. Acesso em: abr. 2014.

VIGOTSKI, L.S. Método de investigación. In: _____. **Obras escogidas**. Tomo 3. Incluye problemas del desarrollo de la psique. V.III. 2ª edição. Madrid: Visor, 2000. Cap. 2, p.47-96.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes. 2001.

VIGOTSKI, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. In: _____. **Obras Escogidas**. Tomo 5 – fundamentos de defectología. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia, 1997. p. 275-338.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA; A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L.S. La crisis de los siete años. In: _____. Obras escogidas: **Problemas de la psicología infantil**. V.IV. 2ª edição Machado: Madrid, 2012, p.377-386.

WALLON, H. **As origens do pensamento da criança**. São Paulo: Manole, 1988.

WILKINS, S. L. Uma análise crítica do método kumon à luz da perspectiva histórico-cultural. **Anais do Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP (SIICUSP)**. Ed 15. Universidade de São Paulo. S/D. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais17/txtcompletos/sem07/COLE_317.pdf> Acesso em 8 dez. 2014.

ZANELLA, M. S.; MALUF, M. R. Contraponto entre a leitura e a escrita de crianças durante os primeiros anos de aprendizagem escolar . **Psicologia da Educação**, n.18, p.55-75, jan.-jun, 2004.

ZORZI, J. L. Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita. **CEFAC**. 2004. Disponível em <<http://www.cefac.br/library/artigos/2405420cdd61d3c9ba0387897e1316ed.pdf>> Acesso em: 1 mai. 2014.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v.17, n.1, p.136-145, jan.-mar, 2007.