



# **Vidas Confinadas: estudo exploratório sobre as rotinas das crianças e adolescentes atendidos no OQE-USP entre agosto de 2016 e julho de 2017**

João Ricardo Teixeira Leite de Souza;  
Beatriz de Paula Souza  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo  
São Paulo, 2017





**Vidas confinadas:**

estudo exploratório sobre as rotinas das crianças e adolescentes  
atendidos no OQE-USP entre agosto de 2016 e julho de 2017

**João Ricardo Teixeira Leite de Souza**<sup>1</sup>

**Beatriz de Paula Souza**<sup>2</sup>

*Tirar uma folha de árvore, ir mastigando, sentir os ventos pelo rosto...*

*Sentir o sol. Gostar de ver as coisas todas.*

*Gostar de estar ali caminhando. Gostar de estar assim esquecido.*

*Gostar desse momento. Gostar dessa emoção tão cheia de riquezas íntimas.*

*Manoel de Barros*

---

<sup>1</sup> Psicólogo, mestre em Psicologia da Educação pela PUC-SP e ex-aluno do Curso de Aperfeiçoamento em OQE no IP-USP.

<sup>2</sup> Psicóloga, mestre em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP. Coordenadora do Serviço de Orientação à Queixa Escolar do IPUSP.



## SUMÁRIO

<b>1 Introdução</b>	<b>4</b>
<b>2 Para compreender o fenômeno</b>	<b>5</b>
<b>3 Método</b>	<b>10</b>
<b>4 Resultados</b>	<b>14</b>
4.0.1 Caracterização da população atendida . . . . .	14
4.0.2 Frequência de atividades físicas e/ou lúdicas fora do período de aulas . . . . .	16
4.0.3 Atividades predominantes . . . . .	22
4.0.4 Atividades em espaços abertos fora da escola . . . . .	26
4.0.5 Presença de atividades voltadas à resolução das queixas escolares que motivaram o encaminhamento . . . . .	27
<b>5 Discussão</b>	<b>29</b>
<b>6 Considerações finais</b>	<b>36</b>
<b>7 Referências Bibliográficas</b>	<b>37</b>
<b>Anexo 1 - Rotina de atendido(a) OQE</b>	<b>40</b>
<b>Anexo 2 - Tabela 2 - Total de atendidos(as) por idade e sexo biológico</b>	<b>42</b>



## 1 Introdução

O Serviço de Orientação à Queixa Escolar - OQE - do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo atende, há quase duas décadas, crianças e adolescentes com queixas escolares, buscando nos atendimentos que realiza (breves e focais, individuais ou em grupo), promover a autonomia não só do atendido, mas de todos os envolvidos na produção das queixas escolares (geralmente crianças/adolescentes, famílias e educadores)<sup>3</sup>.

Assenta-se em uma visão crítica sobre as práticas de atendimento às queixas escolares que vêm sendo desenvolvidas de maneira hegemônica no Brasil. Compreende a necessidade de que a intervenção psicológica não seja um apoio permanente, presente nos percursos escolares dos atendidos indefinidamente, mas que possibilite uma guinada, um movimento de superação de uma situação estagnada ou que esteja se agravando.

Nos atendimentos, a equipe do OQE vem, há algum tempo, percebendo que as crianças e adolescentes encaminhados(as) ao serviço têm cada vez menos espaço em suas rotinas para brincar, principalmente ao ar livre e com outras crianças ou adolescentes. Pelos relatos das(os) psicólogas(os) que os atendem, percebemos que poderia haver algum tipo de relação entre as questões pelas quais essas crianças e adolescentes são encaminhados(as) ao serviço e suas rotinas, tanto na escola como em casa, até porque alguns dos encaminhados expressavam claramente uma busca por mais possibilidades de lazer, mais espaço, inclusive literal, para brincadeiras e movimentação.

Movidos por essa percepção, iniciamos um levantamento preliminar sistemático das rotinas das crianças/adolescentes atendidos pelo serviço, com o intuito de responder à seguinte indagação: **como eram as rotinas das crianças e adolescentes atendidos no OQE entre agosto de 2016 e julho de 2017, no início dos atendimentos?**

O objetivo deste trabalho foi compreender e caracterizar as rotinas das crianças e adolescentes encaminhados(as) ao serviço nesses dois semestres no momento do ingresso, apontando descobertas, questionamentos, hipóteses, relações com a literatura científica e caminhos para as pesquisas futuras.

---

<sup>3</sup> Sobre a OQE, ver também a obra de Beatriz de Paula Souza (SOUZA, 2009).



Como citado anteriormente, nossos atendimentos sugeriam a hipótese de que encontraríamos um grau preocupante de confinamento (também referido aqui como *emparedamento*) e de escassez de momentos de brincadeira/interação livre com pares nas rotinas dos atendidos. Vale lembrar que falamos de moradores da Grande São Paulo, uma megalópole de população numericamente similar a Portugal ou à Finlândia.

## **2 Para compreender o fenômeno**

Não encontramos, no levantamento bibliográfico, pesquisas experimentais ou correlacionais apontando para relações entre rotinas confinadas de crianças e queixas escolares. Estamos falando nesse estudo de crianças e adolescentes que passam a maior parte do tempo realizando atividades entre quatro paredes, principalmente de modo individual, seja na sala de aula ou em casa.

Há uma ampla bibliografia científica sobre a importância do brincar para as crianças. Através do brincar, aprendem e desenvolvem grande parte das habilidades necessárias para se tornarem adultos saudáveis. É através do lúdico que as crianças desenvolvem habilidades corporais, por exemplo. Assim como elas, adolescentes e adultos também necessitam do lúdico para a socialização e o desenvolvimento. Nossa percepção sobre a produção das queixas escolares nos indica que, a cada ano que passa na vida de uma pessoa, desde criança até a vida adulta, o espaço para o brincar é reduzido, dando lugar às demandas de um sistema baseado, principalmente, na lógica da produtividade.

A Tabela I explica um pouco melhor o que queremos dizer. Nos levantamentos realizados pelo Serviço OQE em 2005, vemos um predomínio e uma intensificação das queixas escolares no Ensino Fundamental I – EF I, desde a transição do Ensino Infantil – EI - até a 5ª série (ou 6º Ano, atualmente) e em diante, quando a frequência de atendidos diminui drasticamente.



**Tabela I – Demanda por série escolar, em números absolutos e relativos – 2005**

Série Escolar	Ed. Inf.	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	1º EM	2º EM	3º EM	Não estuda
<b>Total</b>	11	13	17	19	22	7	6	4	2	3	2	1	1
<b>Total (%)</b>	10%	12%	16%	18%	20%	6%	5%	4%	2%	3%	2%	1%	1%

Fonte: SOUZA (2009), pg. 129.

Foram encontrados resultados similares em um estudo estatístico bem mais amplo, sobre características da demanda do Serviço OQE, considerando o período de 2000 a 2016 (MAIA *et al*, 2018). No Gráfico I abaixo, de idades dos que buscaram ajuda deste serviço para dificuldades enfrentadas em suas vidas escolares, verificamos também um aumento acelerado a partir das idades em que crianças finalizam o EI e ingressam no EF I, decrescendo a partir da entrada na adolescência.

**Gráfico 1 – Total de usuários por idade no período de 2000 a 2016**



Fonte: MAIA *et al* (2018), pg. 15.

Entendemos que o espaço do brincar livre, presente no Ensino Infantil, é drasticamente reduzido na entrada do Ensino Fundamental e é cada vez mais reduzido a cada ano dentro da trajetória escolar das crianças e adolescentes. Essa redução começa,



principalmente, no final do próprio Ensino Infantil, com o aumento de pressões por alfabetização e comportamentos mais contidos, que o sistema de ensino impõe às crianças.

Deparamo-nos com esses fenômenos nos atendimentos, nas histórias escolares das crianças e adolescentes atendidos. Por exemplo, uma família relatou que a criança começou a ter problemas na escola no último ano do Ensino Infantil, quando uma professora “mais rígida” (sic) quis alfabetizar as crianças mais cedo.

Não podemos generalizar as queixas escolares dos atendidos, pois existem muitos fatores e questões envolvidas. Mas vemos que, na origem dos fracassos escolares, está frequentemente o sistema produtivista sobre o qual a escola contemporânea hegemônica foi construída. Este sistema foi pensado para satisfazer exigências do mercado de trabalho, como formar mão de obra (PATTO, 1990. p. 24-25) dócil e disciplinada (FOUCAULT, 2010), muito mais do que para as pessoas e seu desenvolvimento integral, que passa pelo corpo em movimento, pela sensibilidade, a sociabilidade e a autonomia, entre outras aptidões e potências. A cada ano que os alunos passam no percurso escolar, progressivamente aumentam essas exigências de conformação à lógica da produtividade acrítica.

As rotinas escolares são ainda majoritariamente organizadas em uma separação radical entre, por um lado, as atividades que se aprende com o “corpo” e, por outro, as que se aprende com o “cérebro”. Um sinalizador disto é o fato de atendermos principalmente crianças e adolescentes de Ensino Fundamental cujas únicas atividades semanais fisicamente mais ativas, na escola, consistem em duas aulas de Educação Física com 50 minutos cada, enquanto o resto do tempo é quase todo passado em uma carteira, entre quatro paredes. O recreio, não por acaso renomeado “intervalo”, costuma ser de apenas 15 minutos e cada vez mais a ordem é que, nele, “não pode correr” (sic).

Por mais que algumas escolas específicas se utilizem mais frequentemente de práticas lúdicas com alunos de todas as idades, o modelo clássico de carteiras individuais enfileiradas e alunos sentados predomina largamente.

O problema seria menor se as pessoas em geral pudessem passar mais tempo em lugares abertos nos outros momentos de seus dias. Em uma cidade como São Paulo, espaços grandes, abertos e repletos de natureza preservada, como reservas ecológicas, são raros. Parques são mais comuns, mas são mais frequentes na região central da cidade, tornando o acesso difícil para moradores de regiões periféricas, principalmente para os mais pobres.



Praças existem em toda a cidade; quanto mais centrais, melhor tendem a ser cuidadas. O acesso à rua é majoritariamente restrito para as crianças e adolescentes. Além disso, é comum atividades de contraturno escolar assumirem características da educação formal, como aulas de reforço, aulas de línguas, etc. (TRILLA, 2008).

A expansão dos grandes centros urbanos, tão rápida quanto o crescimento da população, faz com que os espaços sejam cada vez menores e/ou mais populosos. Não se tratam praças ou parques como prioridades em uma cidade grande como São Paulo. Como aponta Gadotti (2005), a cidade pode educar, de modo que as grandes cidades passam uma triste mensagem às crianças: vivemos apertados e cerceados, em ambientes fechados.

Poucas pesquisas estão disponíveis sobre as rotinas das crianças e adolescentes no Brasil, seja do lado de dentro ou de fora das escolas. Os dados que temos são qualitativos, análises de casos e os relatos que saem nas mídias. Pinto (2007), que estudou o *tempo* e o *espaço* escolar, aponta que a maior parte dos trabalhos sobre as rotinas dos alunos nas escolas focam em aspectos mais específicos e de maneira isolada, como as relações de ensino e aprendizagem ou as práticas pedagógicas, de modo que se tornam discussões sem vínculo com reflexões teóricas e metodológicas mais profundas.

Além disso, é importante que as pesquisas possam levar em consideração as diferenças entre educandos de classes sociais diferentes, raça/etnia e gênero, principalmente, sem desconsiderar outras variáveis sociais que possam interferir nos resultados. É preciso tomar o cuidado de não generalizar os resultados para toda a população, principalmente se a pesquisa for feita a partir de um recorte, pois isso pode ocultar a diversidade de contextos sociais.

Nossa busca por informações científicas a respeito das rotinas das crianças brasileiras, com dados estatísticos significativos, não resultaram. Encontramos, no entanto, uma pesquisa realizada para a indústria produtora do sabão em pó OMO (Unilever), em 2016 (EDELMAN BERLAND, 2016), referente a entrevistas online com 12.170 pais de crianças entre 5 e 12 anos, de dez países, de todos os continentes (com exceção da Antártida). Em que pese o fato de haver conflito de interesse do contratante da pesquisa e desta ter sido feita fora de instituições da ciência, foi o que pudemos encontrar - deve ser lida tendo em conta estas características, portanto.





Seus resultados apontaram que 84% das crianças brincam ao ar livre durante duas horas ou menos por dia, 40% das crianças brincam uma hora por dia ou menos ao ar livre e 6% nunca brincam, em um dia normal. Há que levar em conta as circunscrições da população estudada: seus dados restringem-se a respostas a questionários eletrônicos, ou seja, referem-se apenas a grupos sociais que usam recursos online, excluindo amplas camadas populacionais que não têm acesso à internet, ou que o têm de maneira precária. Segundo o guia Covid -19, Educação e Proteção de Crianças e Adolescentes (2020), elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em parceria com a plataforma Cada Criança, no ano de 2020 no Brasil, 58% dos domicílios não têm acesso a computador e 33% não dispõem de internet. Ademais, não há referências a diferenças culturais, raciais, de gênero e de classe social na amostra.

De todo modo, os resultados obtidos, contundentes, fortalecem nossa hipótese de que crianças costumam ter rotinas confinadas e com poucos momentos de brincar ao ar livre. Se confirmada, podemos pensar que parte das famílias paulistanas têm dificuldades em inserir mais atividades lúdicas e em espaços abertos nas rotinas de seus filhos, até porque os espaços externos da Grande São Paulo, como as ruas, são frequentemente hostis e perigosos, principalmente para crianças.

A própria pesquisa afirma que metade das mães e pais entrevistados respondeu não ter tempo para brincar com seus filhos e, também, que metade disse não possuir acesso a lugares adequados e seguros para a criança brincar. Diz que, nesta mesma amostra, as crianças passam em média 24% do tempo livre na frente de uma tela eletrônica em ambientes fechados, contra 15% em ambientes abertos.

Como esta pesquisa não pode ser generalizada para a população brasileira, entendemos que os conhecimentos sobre este assunto, ao menos no Brasil, são incipientes. No entanto, os contatos com os atendidos e nossas observações do cotidiano das ruas paulistanas nos faz pensar que há algo de prejudicial ao desenvolvimento integral no modo de vida de muitas crianças, principalmente as que moram nos grandes centros urbanos.

Temos o indício de que esse fenômeno causa sofrimentos. Em nossos atendimentos, algumas crianças passavam o dia todo sentadas assistindo televisão, brincando sozinhas em um quarto ou, ainda, estudando ou cuidando da casa mesmo no tempo livre. Mostravam-se frequentemente ávidas por brincar e interagir, além de mostrarem grande alegria em poder



estar nos espaços abertos e verdes do Instituto de Psicologia da USP e beneficiarem-se deles, em seu processo terapêutico. As famílias dessas crianças foram orientadas a proporcionar transformações no modo de vida delas, que lhes permitissem brincar mais, de preferência com outras crianças e em espaços abertos.

### 3 Método

Essa pesquisa foi realizada como um estudo descritivo quantitativo e qualitativo de caráter exploratório. A coleta de dados deu-se ao longo de um ano de atendimentos no Serviço OQE do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP, entre agosto de 2016 e julho de 2017. Inicialmente, fizemos um questionário semiestruturado (ANEXO 1) que foi preenchido por cada profissional acerca da criança ou adolescente que estava atendendo, perguntando nome, sexo biológico, idade e escola onde estudava e solicitando a descrição das suas rotinas durante as manhãs, tardes, noites e aos finais de semana, além de conter um espaço para outras observações. No segundo semestre de atendimentos, incorporamos aos questionários outras questões que surgiram durante a leitura dos primeiros, como perguntas sobre a frequência com que os atendidos tinham contato com colegas da mesma idade fora da escola e também aquela com que iam a espaços abertos. Perguntamos, ainda, sobre como eram os espaços de suas escolas e casas<sup>4</sup>.

Foram coletadas informações sobre 26 crianças e adolescentes atendidos no referido período. Todos eram residentes da Cidade de São Paulo ou da região do Grande ABC. Os questionários foram preenchidos por dez psicólogos e sete estudantes de Psicologia. A análise foi feita primeiro qualitativamente, para que depois pudessem ser construídos eixos de análise quantitativa e qualitativa a partir de semelhanças encontradas nas rotinas dos(as) atendidos(as), como frequência de atividades regulares, ao ar livre, presença ou não de determinadas atividades, entre outras.

---

<sup>4</sup> Sobre a origem das informações, dependíamos dos relatos das(os) psicólogas(os) para fazer esse estudo, pois não era possível obter as informações diretamente de todas as famílias. Portanto as fontes de dados são todas secundárias, isto é, não provêm diretamente dos sujeitos. Essa escolha metodológica foi feita em função da maior acessibilidade a esse tipo de fonte, pois tínhamos mais facilidade de acessar às(aos) psicólogas(os) diretamente. Outros pontos fundamentais elencados na revisão bibliográfica, como análise por diferenças de raça/etnia e classe social, infelizmente também não puderam ser devidamente explorados neste trabalho por conta da falta dessas informações disponíveis sobre os pacientes, inclusive nos prontuários.



As análises dos resultados quantitativos devem levar em conta as características da população a que se referem: as crianças/adolescentes atendidos no Serviço OQE do IPUSP no período em questão. Não sabemos o quanto estes se constituem como uma amostra representativa de crianças com queixas escolares para a população brasileira. Os resultados encontrados, no entanto, oferecem indicativos e hipóteses. Poderão inspirar estudos e pesquisas científicas sobre, por exemplo, relações entre queixas escolares e modos de vida confinados e contribuir com subsídios para atendimentos psicológicos e educação, formal e não formal.

Inicialmente, caracterizamos os atendidos segundo três variáveis: faixa etária, sexo biológico e tipo de escola. Em relação à separação por faixa etária, agrupamos os atendidos em três *categorias*: entre 5 e 8 anos, entre 9 e 12 anos e entre 13 e 17 anos. Estas faixas foram escolhidas tendo, como critério, a proximidade de idades entre os participantes no seguinte sentido: experiências de vida/momento psicossocial (infância mais tenra, mais avançada e adolescência) e etapa escolar semelhante (fim do Ensino Infantil, Fundamental I e início do II; Fundamental II e Ensino Médio), tendo como hipótese que esta divisão revelaria diferenças significativas entre os grupos. As categorizações por sexo biológico (masculino ou feminino) e por tipo de escola (pública ou privada) não dependeram da nossa abstração. Essa caracterização foi importante para a análise das rotinas, pois pudemos conhecer melhor o conjunto de atendidos e cruzar dados para testar hipóteses e refinar a própria análise. É importante ressaltar que a variável *tipo de escola* foi um dos poucos indicadores de contexto social dos atendidos que tínhamos à disposição neste estudo.

Quanto à análise dos dados sobre as rotinas, esta pretendeu ser o mais fiel possível às informações dos questionários, porém nem todos estes foram precisos quanto às frequências de atividades realizadas pelos atendidos, por se tratarem de fontes secundárias. A análise foi, então, feita a partir de categorias abrangentes, que abriram a possibilidade de utilizarmos todas as informações disponíveis e nos permitiram explorar de modo adequado nosso problema de pesquisa. Os eixos de análise escolhidos foram:



### a) **Frequência de atividades lúdicas e/ou físicas fora do período escolar**

Consideramos atividades lúdicas e/ou físicas quaisquer atividades que os atendidos tinham com regularidade em suas rotinas fora do período de aulas, que fossem do interesse deles e que trouxessem algum tipo de elemento lúdico e/ou de exercícios corporais.

Estas atividades foram classificadas em:

- Atividades *direcionadas*: atividades de caráter estruturado e mediadas por adultos, como aulas de artes, esportes, atividades com estas características em contraturno escolar, etc. Geralmente envolvem mais investimento, por parte da família, com mensalidades, transporte, tempo para acompanhar, etc., e dependem do acesso da família às instituições, mesmo públicas.
- Atividades *livres*: sair com amigos, brincar no playground ou na rua, entre outras, importantes para promover desenvolvimento integral (social, corporal, etc.) de um modo que as direcionadas e mediadas por adultos não podem fazer.
- Atividades *direcionadas e/ou livres*: a fim de verificarmos se a rotina dos atendidos incluía ou não, e com que frequência, atividades extracurriculares, fossem elas direcionadas ou livres, criamos esta terceira categoria. Aqui, somamos as frequências de atividades *livres* e *direcionadas* dos atendidos.

Cada sujeito foi contado apenas uma vez em cada categoria. Não foram consideradas aqui atividades escolares complementares, como aulas de reforço escolar, ou aulas regulares que acontecem fora do período principal, como educação física. Excluímos, ainda, atendimentos de saúde, inclusive os psicológicos.

As descrições das frequências destes tipos de atividades nas rotinas dos atendidos diferiram entre os questionários. A fim de englobar todas, foram estabelecidas as seguintes categorias de frequência:

- Nenhuma / Menos de uma vez por semana
- De uma a três vezes na semana
- Mais de três vezes na semana

Os dados sobre as frequências foram analisados sobre o total de atendidos e sobre as diferenças entre tipo de escola (pública ou particular) e entre faixas etárias.



**b) Tipos de atividade predominantes nos horários livres rotineiros (período alternado ao escolar, noite e finais de semana)**

Analisamos as descrições das rotinas dos atendidos nos questionários, buscando as principais atividades que eles realizavam em cada momento fora do horário escolar: no período alternado ao escolar (manhã ou tarde, dependendo do período que o atendido frequentava a escola), à noite e aos finais de semana. A análise pretendeu descrever quais tipos de atividade eram predominantes na rotina de cada atendido, segundo as informações disponíveis nos questionários.

Os atendidos que tinham mais de uma atividade predominante descrita em cada período foram incluídos em mais de uma categoria, o que fez com que o total de sujeitos nesse eixo de análise ultrapassasse 26. Essa foi uma escolha metodológica para priorizar a descrição das rotinas dos atendidos, ao invés de tentar encaixar cada atendido em uma categoria, pois isto poderia ocultar dados importantes.

**c) Presença na rotina de atividades realizadas em espaços abertos fora da escola**

Os dados dos questionários também nos permitiram identificar a presença ou ausência de atividades realizadas pelos atendidos em espaços abertos (quadras, praças, parques, ruas, etc.), em contraposição às atividades realizadas em espaços fechados (em casa ou em salas de aula), fora do período regular de aulas.

Procuramos identificar a frequência com que estas atividades ocorriam, independentemente da natureza da atividade realizada (atividades livres ou direcionadas, individuais ou com grupos de colegas). Limitamos essa análise aos espaços abertos fora da escola por que não tínhamos, nos questionários, informações suficientes sobre os espaços escolares e, além disso, entendemos que as atividades nas escolas ocorrem, em sua imensa maioria, entre as paredes das salas de aula.

**d) Presença de atividades voltadas à resolução das queixas escolares que motivaram o encaminhamento**

Ao longo da análise foi possível identificar que algumas das atividades realizadas pelos atendidos eram motivadas pela própria queixa escolar que deu origem ao encaminhamento para o Serviço de OQE, e tinham como função o trabalho voltado à



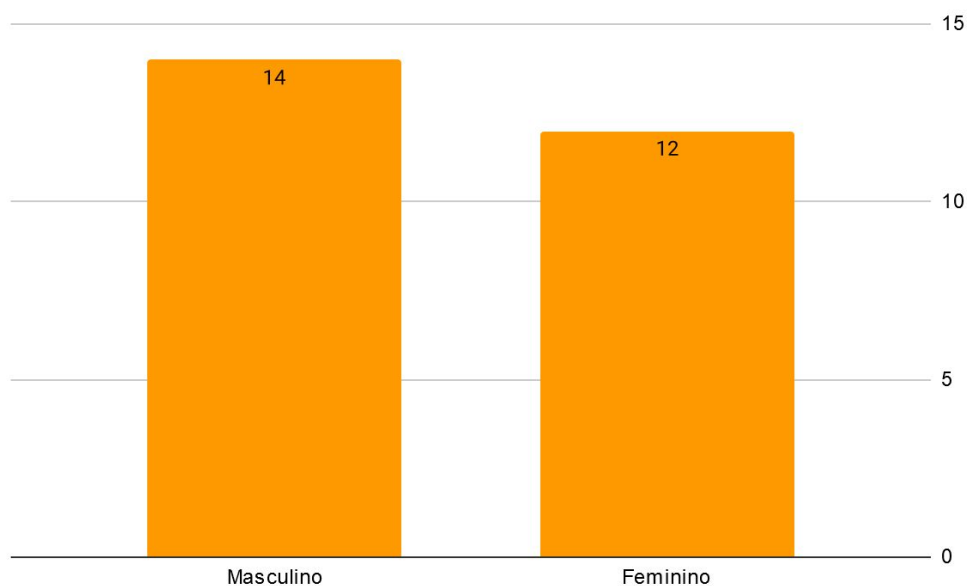
resolução desta queixa (como, por exemplo, reforço escolar, atendimentos clínicos na área da saúde ou aulas particulares em casa). Decidimos então elaborar esta última categoria de análise de modo a revelar e descrever estas atividades que alguns atendidos frequentavam.

## 4 Resultados

### 4.0.1 - Caracterização da população atendida

O primeiro trabalho que realizamos foi uma descrição da população atendida a partir das variáveis sexo biológico, faixa etária e tipo de escola (pública ou particular), como é possível observar nos gráficos 1.1 a 1.3.

**Gráfico 1.1 - Sexo biológico**

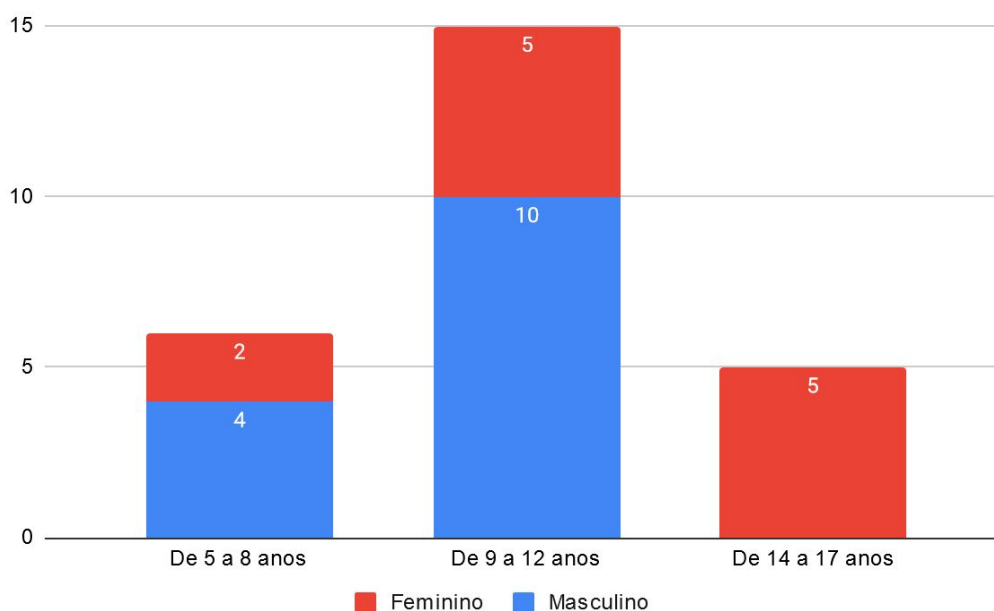


A distribuição quase paritária entre meninos e meninas (respectivamente, 14 e 12) no Gráfico 1.1 nos lembra do cuidado a ser tomado na análise dos dados que obtivemos, pois não é típica da demanda do Serviço de OQE e nem de outros serviços que atendem queixas escolares de população infanto-juvenil. A pesquisa de caracterização da demanda do Serviço OQE de 2000 a 2016 (MAIA *et al*, 2018) apontou clara predominância do sexo biológico



masculino: 71% (29% do feminino, portanto). Estes resultados harmonizam-se aos de pesquisas similares, como as de Souza (1996), Bueno *et al* (2000) e Souza e Sobral (2007).

**Gráfico 1.2 - Faixa etária**



Dos 26 atendidos, no momento de ingresso ao serviço, 6 possuíam entre 5 e 8 anos, 15 possuíam entre 9 e 12 anos e 5 possuíam de 14 a 17 anos (Gráfico 1.2). A distribuição entre faixas etárias é representativa da demanda do Serviço de OQE-USP, considerando-se a pesquisa de suas características (MAIA *et al*, 2018). Dos 15 atendidos entre 9 e 12 anos, a maioria (10) era de meninos, enquanto todas as adolescentes eram mulheres.

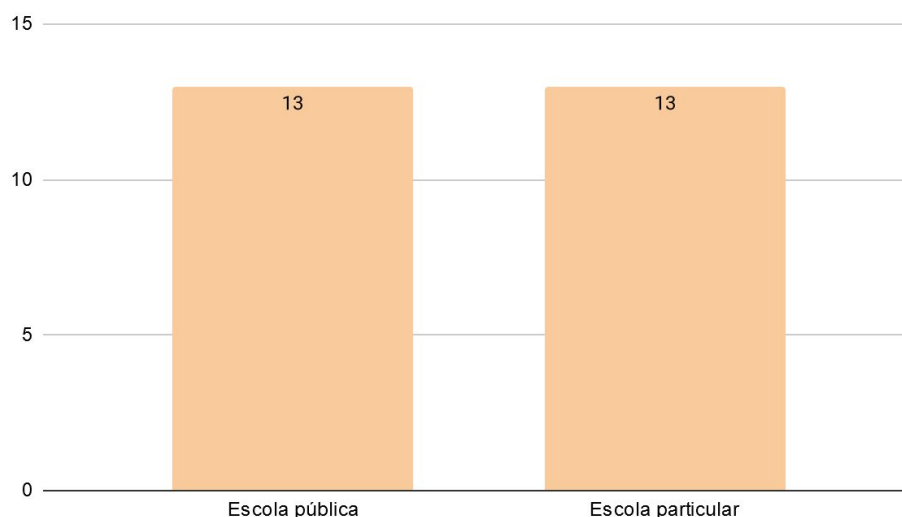
Uma informação importante não detalhada pelo Gráfico 1.2 é a de que há um número maior de atendidos de 11 e 12 anos do que de qualquer outra idade (respectivamente, 5 e 6 atendidos, o correspondente a mais da metade dos sujeitos na faixa etária dos 9 aos 12 anos).

Esta concentração é, para nós, um fenômeno conhecido: o aumento de demanda por atendimento a queixas escolares na transição do Ensino Fundamental I (EF I) para o II, devido à possibilidade de repetência ao final do EF I. Deve-se, também, às dificuldades de adaptação às grandes mudanças que ocorrem no II em relação ao que os alunos estavam acostumados, que geralmente não são cuidadas. Neste estudo específico, esta tendência pode ter sido robustecida pela seleção de casos para atendimento, pois no primeiro semestre de 2017 foram escolhidos 5 meninos dessa idade para a formação de um grupo a ser atendido.



Uma tabela com o total de sujeitos por idade e sexo biológico pode ser encontrada ao final (ANEXO 2).

**Gráfico 1.3 - Tipo de escola**



Exatamente metade dos atendidos estudava em escola pública e metade em escola particular (13 e 13), o que podemos considerar acidental, pois não fazemos esse tipo de distinção na seleção. Ademais, difere dos resultados da pesquisa sobre características da demanda do Serviço OQE de 2000 a 2016 já citada (MAIA *et al*, 2018), que encontrou 29% de alunos de escolas particulares.

Pensando em vislumbrar os grupos socioeconômicos presentes nesse estudo, é importante assinalar que, embora não haja um levantamento sistemático, os atendimentos indicam que as escolas particulares que têm alunos atendidos pelo Serviço OQE são frequentadas, em sua grande maioria, por população de camadas média-baixa e baixa.

#### *4.0.2 - Frequência de atividades físicas e/ou lúdicas fora do período de aulas*

Para estudar a frequência com que os atendidos tinham atividades lúdicas e/ou físicas fora do período de aulas, dividimos estas atividades em duas categorias, *atividades livres* e *atividades direcionadas*, como detalhado na seção sobre o método de pesquisa. E, de modo a

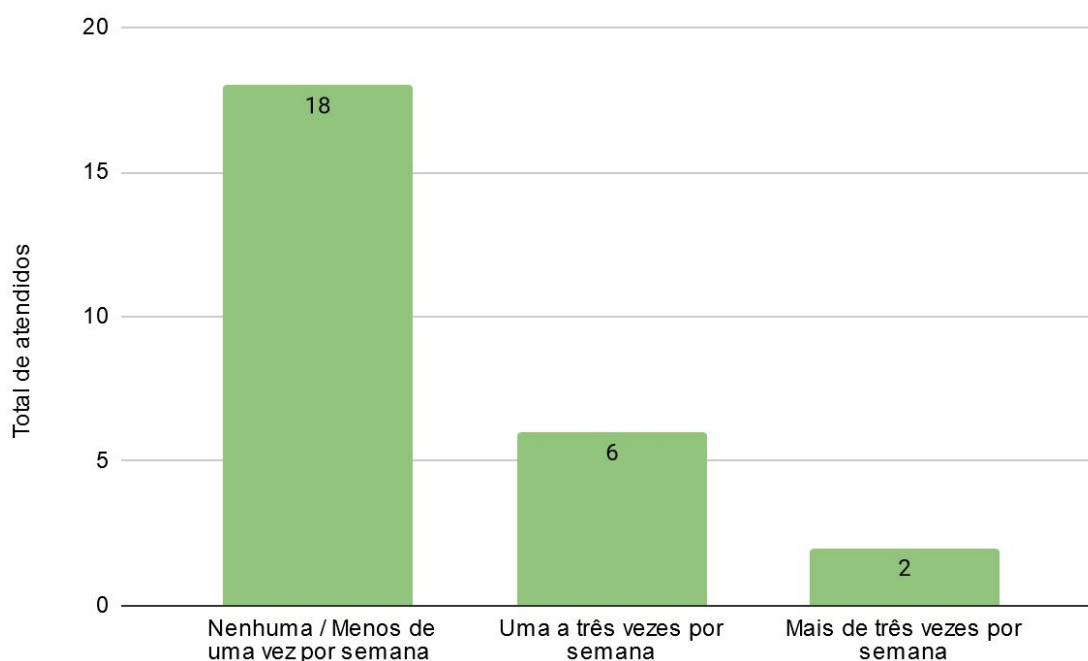




oferecer uma análise mais completa e fiel das rotinas dos atendidos a partir dos questionários, fizemos uma terceira categoria, contendo a frequência combinada de atividades extracurriculares de cada atendido, tanto *direcionadas* como *livres*. As classificações podem ser conferidas abaixo, nos gráficos 2.1 a 2.3.

Podemos ver que há uma tendência em todas as análises: a categoria *Nenhuma / Menos de uma vez por semana* é a que concentra mais atendidos, mesmo diante da combinação das frequências de ambos os tipos de atividades, como se vê no três gráficos a seguir.

**Gráfico 2.1 - Atividades direcionadas**



Sobre as atividades direcionadas (Gráfico 2.1), vimos que alguns atendidos realizavam aulas semanais de canto, dança ou esportes, ou faziam outros tipos de atividades regulares mediadas por adultos, então optamos por distinguir essas atividades de brincadeiras livres ou de passeios com colegas. 18 dos 26 atendidos (praticamente dois terços) não faziam nenhuma atividade direcionada. 6 atendidos faziam uma ou mais atividades entre uma e três vezes por semana.

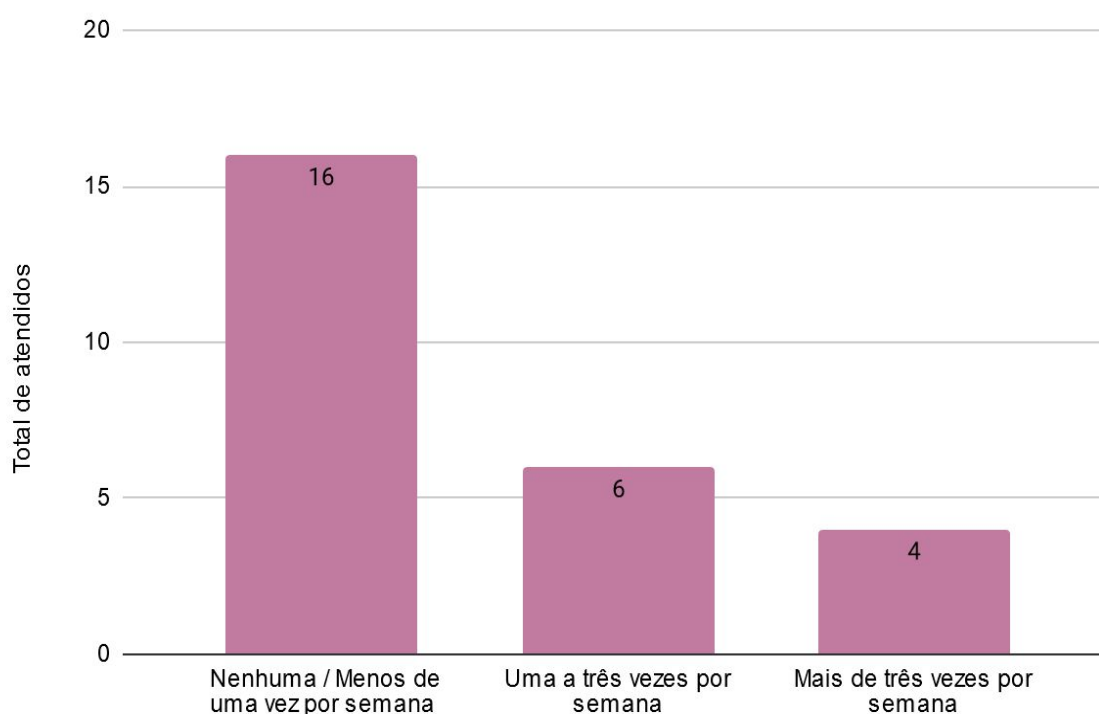
Os dois atendidos na categoria *Mais de três vezes na semana* eram meninos do ensino integral (um do fundamental e outro do infantil), que faziam atividades direcionadas e livres



em contraturno escolar. Decidimos incluir esses dois atendidos nesta categoria, pois frequentavam atividades lúdicas, esportivas e educativas que não ocorriam no período regular de aulas (embora não tenhamos incluído outro menino, de 9 anos com queixa de problemas na alfabetização, que frequentava o contraturno escolar não para brincar ou fazer atividades extracurriculares, mas para fazer reforço escolar). Um desses dois atendidos, que tinha 12 anos e estudava em uma escola pública, possuía uma rotina que se destacava, pois tinha atividades direcionadas seis vezes na semana (além do contraturno escolar, um projeto de escotismo aos sábados e aulas particulares de karatê uma vez na semana) e atividades livres entre cinco vezes na semana e todos os dias (frequentes passeios com a família aos finais de semana).

Vale ressaltar que esse atendido, que tinha tantas possibilidades de movimentar-se livremente, além de diversas potências e habilidades, tinha os diagnósticos de TDAH e dislexia e fazia uso diário do medicamento Ritalina (para o TDAH), contrariando nossas expectativas dadas estas atividades rotineiras. O atendimento, no entanto, desvelou outras questões justificando sua agitação e suas dificuldades, desconstruindo tais diagnósticos.

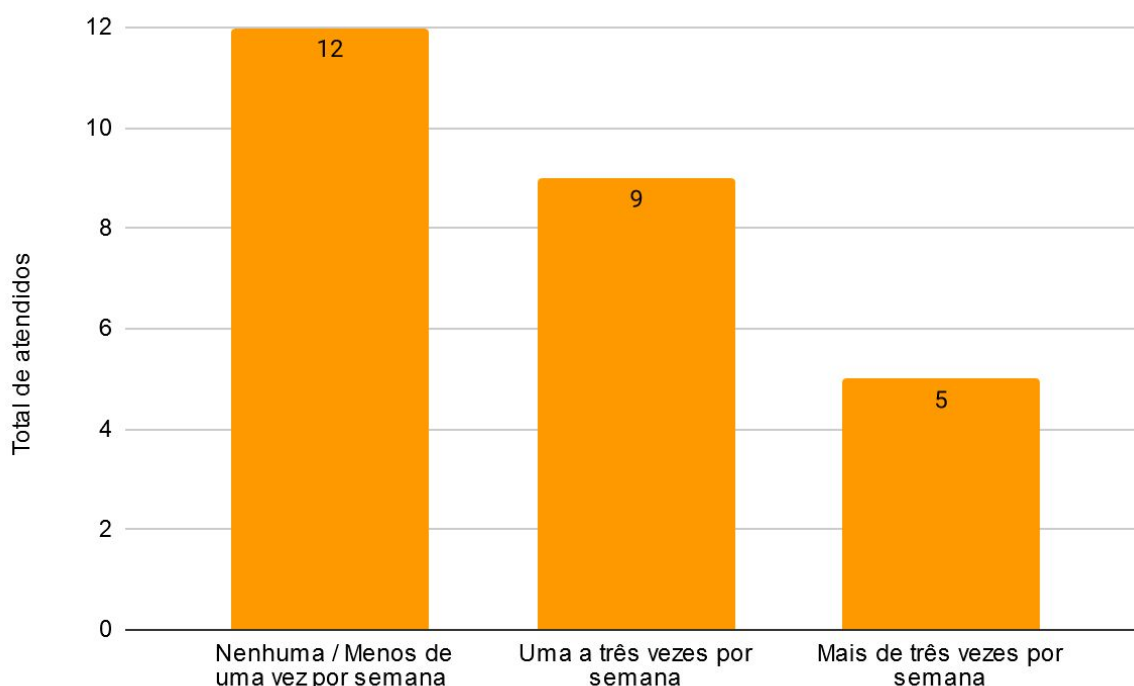
**Gráfico 2.2 - Atividades livres**





A análise quantitativa sobre as atividades livres (Gráfico 2.2) diferiu pouco da que fizemos sobre as direcionadas (Gráfico 2.1). 16 atendidos não tinham nenhum tipo de atividade livre na semana (possuíam apenas atividades que não incluímos nesta análise, como ficar em casa assistindo TV), 6 tinham atividades livres entre uma e três vezes na semana e 4 atendidos - dois a mais do que em relação às atividades direcionadas - possuíam atividades mais de três vezes na semana. Além dos dois meninos citados anteriormente que faziam atividades em contraturno escolar (onde também faziam atividades livres), aparecem aqui mais dos meninos de 11 e 12 anos (mesma faixa etária) que brincavam regularmente com os amigos em seus condomínios (jogavam futebol, andavam de bicicleta, entre outras).

**Gráfico 2.3 - Atividades direcionadas e/ou livres**



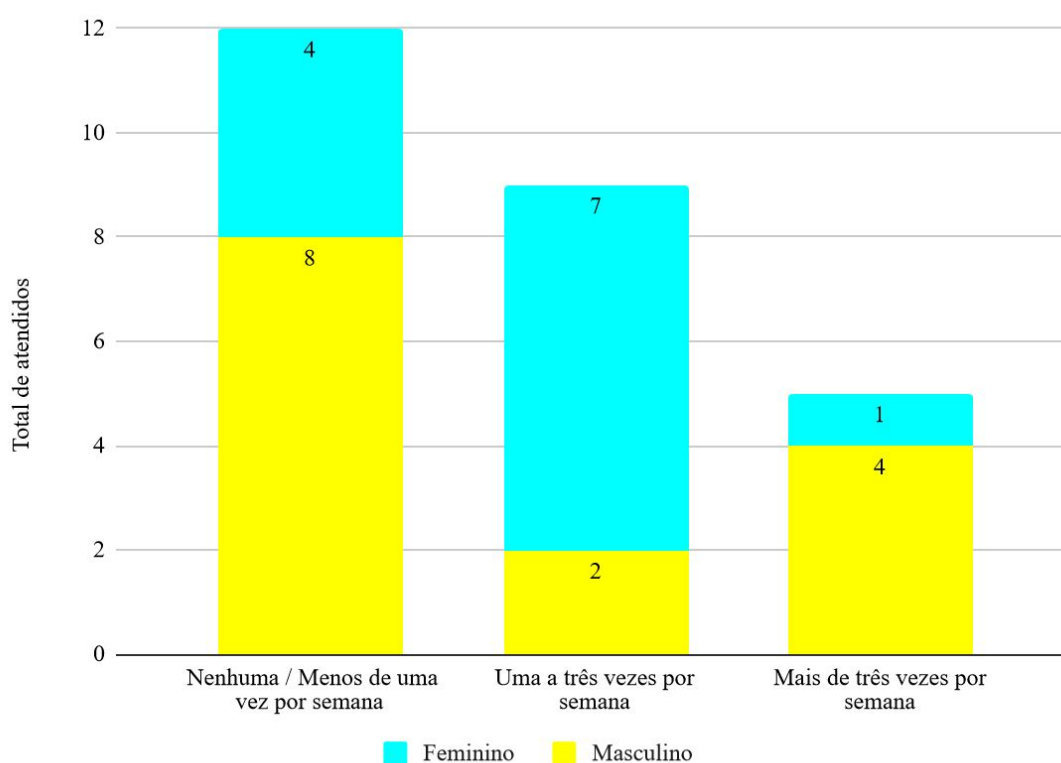
Quando combinamos as frequências de atividades direcionadas e livres, esperávamos que menos atendidos fossem incluídos na categoria *Nenhuma / Menos de uma vez por semana*. Isto de fato ocorreu, mas, ainda assim, 12 dos 26 atendidos foram incluídos nessa categoria, revelando que quase metade dos atendidos não possuía nenhum tipo de atividade regular extraescolar em suas semanas. 9 sujeitos possuíam atividades entre uma e três vezes



na semana e 5 sujeitos faziam atividades mais de três vezes na semana, apenas um a mais para além dos 4 atendidos do sexo masculino da análise anterior.

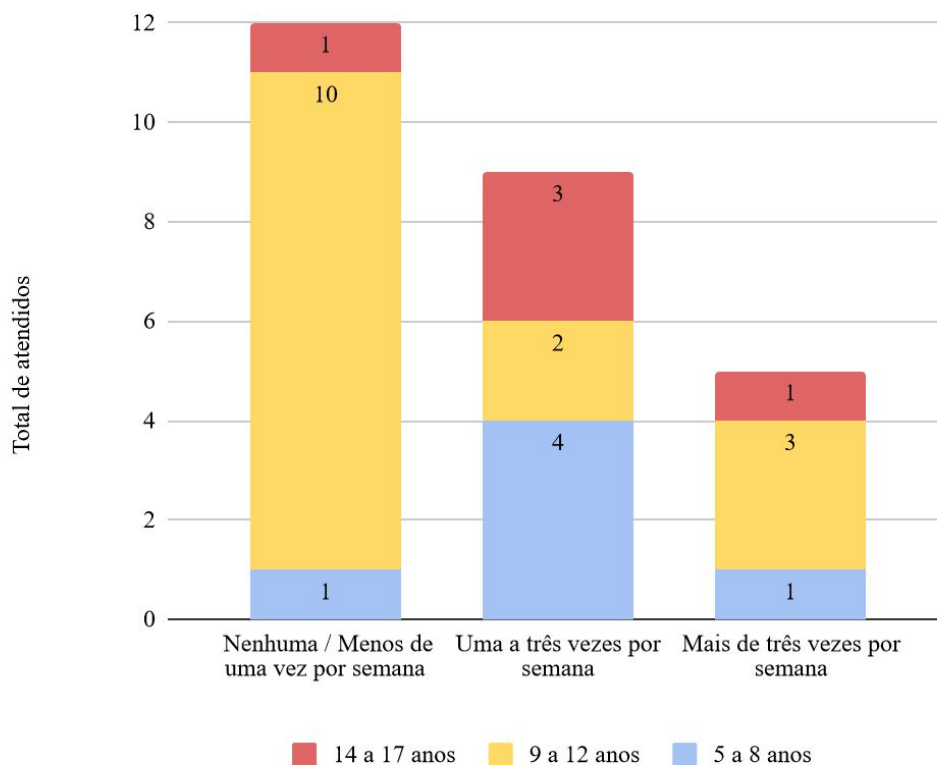
Ainda sobre as frequências de atividades lúdicas e/ou físicas nas rotinas dos atendidos, fizemos algumas análises mais detalhadas, comparando diferenças entre sexos, faixa etária e tipo de escola (pública ou particular), que podem ser vistas nos gráficos 2.4 a 2.6.

**Gráfico 2.4 - Atividades direcionadas e/ou livres, por sexo biológico**

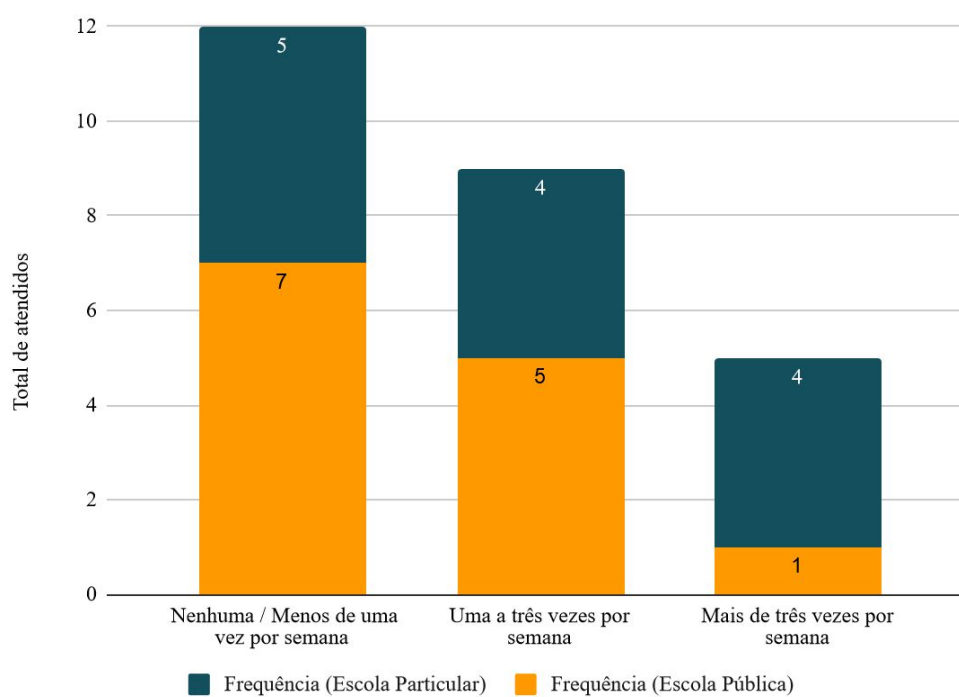




**Gráfico 2.5 - Atividades direcionadas e/ou livres, por faixa etária**



**Gráfico 2.6 - Atividades direcionadas e/ou livres, por tipo de escola**





Para estas análises decidimos usar apenas os dados das frequências combinadas de atividades extraescolares (*direcionadas e/ou livres*). Como pode-se observar no Gráfico 2.4, a maior parte dos meninos (8 atendidos) se encontrava na categoria *Nenhuma / Menos de uma vez por semana*, enquanto a maior parte das meninas (7) possuía atividades entre uma e três vezes por semana. Além disso, apenas uma menina fazia atividades mais de três vezes na semana, uma adolescente, que aparece nesta categoria nos gráficos 2.4 e 2.5 ao lado dos outros 4 meninos que já apresentamos nas análises anteriores.

Com relação às faixas etárias (Gráfico 2.5), encontramos que a grande maior parte dos atendidos de 9 a 12 anos (10 de 15, ou dois terços) possuía ou nenhuma atividade regular em suas rotinas ou menos de uma vez por semana, em proporção diferente das outras faixas etárias, mesmo levando em consideração o significativo maior número de atendidos entre 9 e 12 anos na nossa amostra.

No gráfico 2.6, sobre as diferenças entre tipos de escola, consideramos ter encontrado uma flutuação pouco significativa. 7 atendidos de escolas públicas não faziam nenhuma atividade extraescolar contra 5 de escolas particulares (dois a mais) e 5 atendidos de escolas públicas faziam atividades de uma a três vezes por semana, contra 4 de escolas particulares (um a mais). Entretanto, se destaca a informação de que quatro atendidos de escolas particulares tinham atividades mais de três vezes por semana, enquanto só um atendido estudava em uma escola pública (um dos meninos que frequentava atividades em instituição de contraturno).

#### 4.0.3 - Atividades predominantes

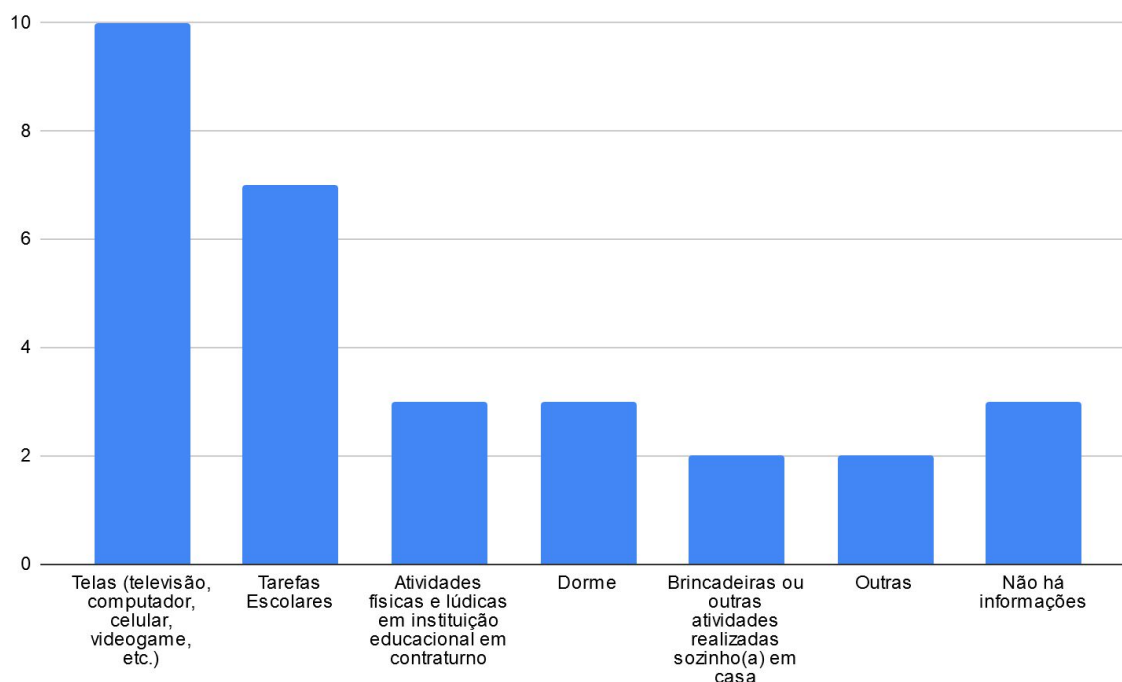
Dizer que muitos atendidos não possuíam atividades não escolares regulares em suas rotinas não nos diz o que exatamente eles faziam fora da escola. Pensando nisso, tentamos construir um panorama das principais atividades realizadas pelos sujeitos nos diferentes períodos do dia e da semana (no período que não estão na escola, manhã ou tarde, a depender do período letivo, à noite e aos finais de semana).

As informações disponíveis nos questionários dificilmente contemplam tudo que os atendidos faziam em suas rotinas com exatidão, porém nos dão uma base sólida para ilustrar quais atividades eram predominantes à época da coleta de dados. Nos gráficos 3.1 a 3.3,



podemos ver que o uso de telas predominava (celulares, computadores, tablets, televisão, etc.), frequentemente seguido pela realização de tarefas escolares.

**Gráfico 3.1 - Atividades predominantes no período alternado ao escolar (manhã ou tarde)**



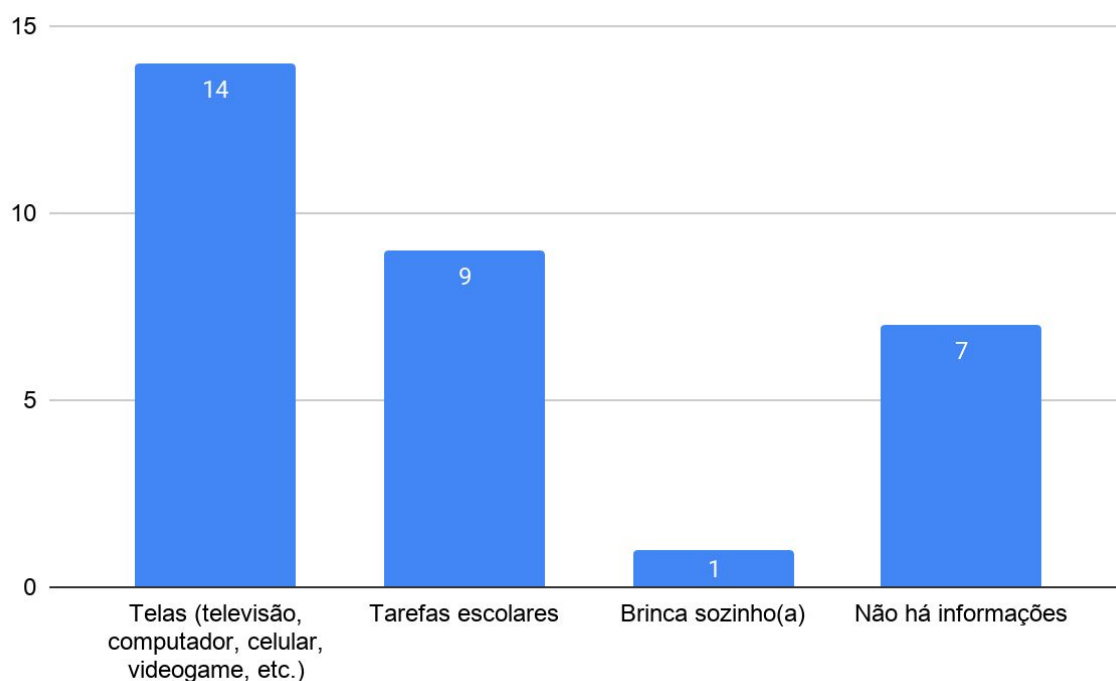
No período alternado ao escolar, como descrito no Gráfico 3.1, os questionários apontaram que 10 atendidos tinham como atividade predominante o uso de telas e 7 a realização das tarefas escolares, incluindo aqui um atendido de 9 anos, já citado anteriormente, que frequentava o ensino integral mas, diferentemente dos outros 3 atendidos que aparecem na categoria *Atividades físicas e lúdicas em instituição educacional de contraturno* no mesmo Gráfico 3.1, fazia atividades de reforço escolar em função de uma queixa de problemas na alfabetização.

Os questionários também apontaram que 3 atendidos dormiam antes da escola ou depois de chegarem das aulas, além de 2 atendidos que faziam outros tipos de atividades solitárias não mediadas por telas, como brincadeiras ou artesanato. Na categoria *Outras* estão um atendido que passava as tardes acompanhando a mãe em seu trabalho (transporte de outras crianças em uma van escolar) e outro atendido cuja principal atividade de tarde eram tarefas



domésticas (limpava a casa, cuidava dos animais e do preparo da comida da família). Não foi possível encontrar informações sobre as atividades predominantes de outros três atendidos.<sup>5</sup>

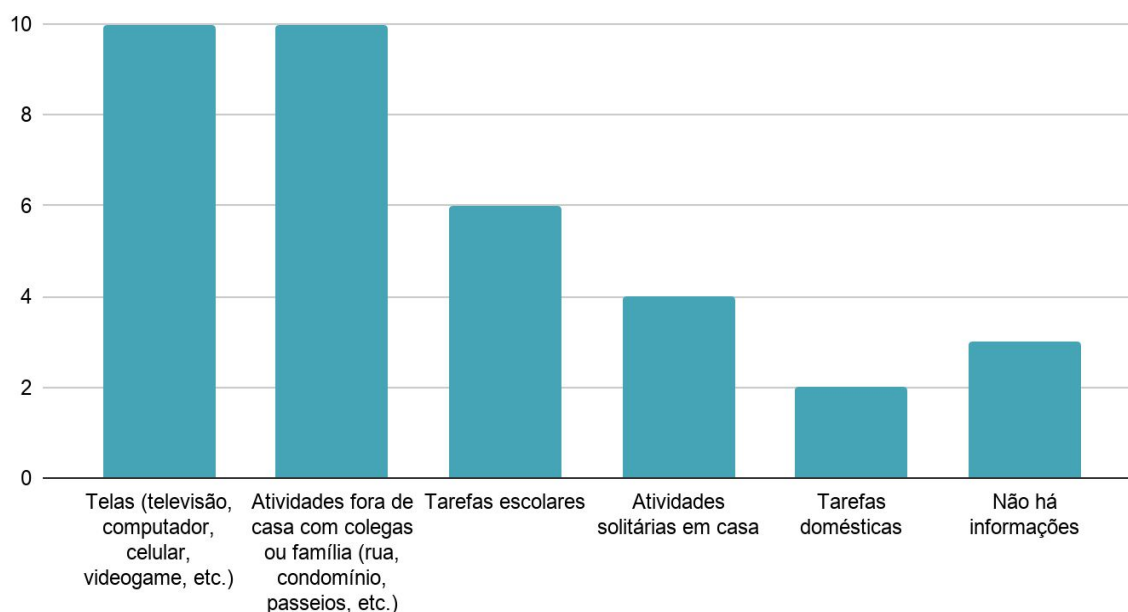
**Gráfico 3.2 - Atividades predominantes à noite**



O período da noite é comumente mais esvaziado, podemos dizer, pois é o período no qual as crianças e adolescentes jantam e preparam-se para dormir, geralmente podendo desfrutar de um momento com a família, quando os pais voltam do trabalho. Em nossa análise vimos que os atendidos possuíam atividades com tendências mais individuais ou solitárias, como é possível ver no Gráfico 3.2. 14 atendidos passavam os períodos noturnos fazendo atividades mediadas por telas, como televisão ou celular. Outros 9 utilizavam as noites predominantemente para a realização de tarefas escolares. Os questionários apontaram que apenas um atendido, de 12 anos, brincava sozinho em casa, além de assistir televisão. Não conseguimos obter informações sobre a rotina à noite de 7 atendidos.

<sup>5</sup> Consideramos importante relembrar que, nos gráficos 3.1 a 3.3, alguns atendidos possuíam mais de uma atividade que julgamos ser predominante, por isso a soma dos atendidos incluídos em cada categoria ultrapassou os 26 questionários utilizados.



**Gráfico 3.3 - Atividades predominantes nos finais de semana**

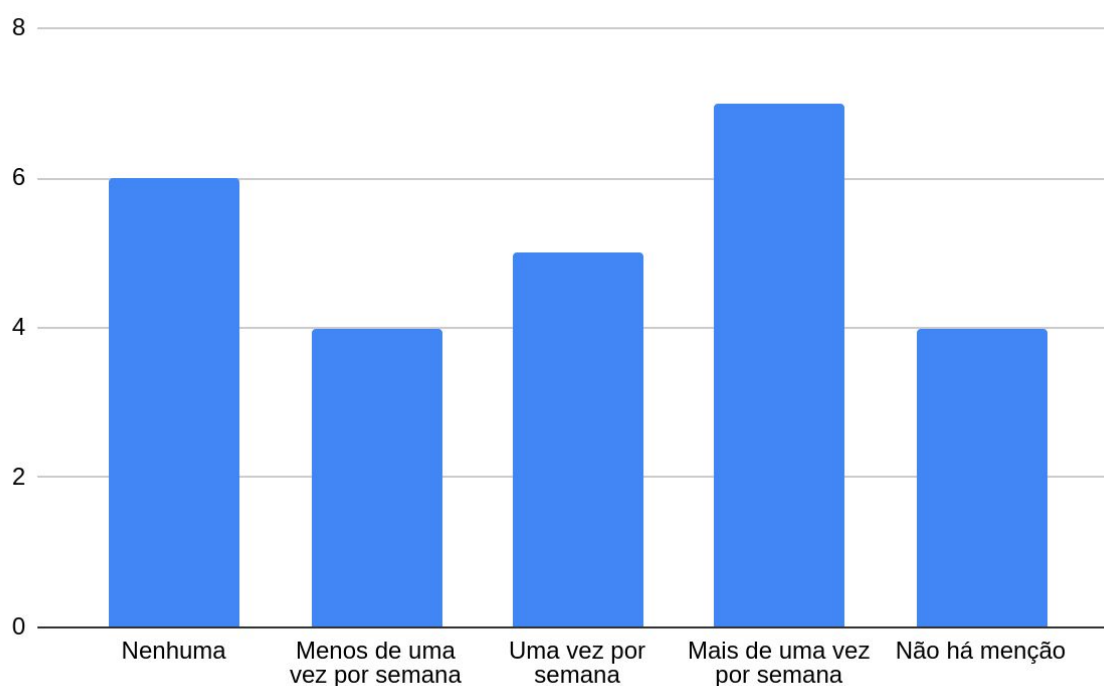
Os finais de semana normalmente são os períodos quando crianças e jovens possuem mais tempo livre e, por isso, quando esperávamos encontrar maior diversidade de atividades. Isso revelou-se parcialmente verdade em nossos achados (Gráfico 3.3), quando vemos que 10 atendidos utilizavam os finais de semana para fazer atividades fora de casa com colegas ou familiares. Nesta categoria incluímos atendidos que faziam uma diversa gama de atividades, como saídas a parques com a família, shoppings ou festas com amigos, ou mesmo reuniam-se em casa ou na casa de colegas para brincar e socializar. Entretanto, os questionários apontaram que o mesmo número de atendidos (10) passavam os finais de semana predominantemente na frente de telas, jogando videogames, vendo televisão ou usando o celular. 6 atendidos utilizavam os finais de semana com frequência para a realização de tarefas escolares. 4 atendidos permaneciam em casa fazendo outros tipos de atividades solitárias, como brincadeiras e outras 2 meninas realizavam tarefas domésticas (uma de 12 e outra de 17 anos). Não conseguimos informações sobre os finais de semana de 3 atendidos.



#### 4.0.4 Atividades em espaços abertos fora da escola

Para tentar dimensionar o que aqui chamamos de *confinamento*, analisamos a frequência de atividades realizadas pelos atendidos em espaços abertos fora do período de aulas regulares, como frequentar praças, parques, ruas ou playgrounds, em contraposição às atividades realizadas entre quatro paredes, como uso de eletrônicos ou mesmo atividades sociais em espaços fechados (reuniões de amigos na casa de alguém, por exemplo). O Gráfico 4 abaixo ilustra nossos achados.

**Gráfico 4 - Frequência de atividades em espaços abertos fora da escola**



De acordo com as informações presentes nos questionários, 6 atendidos não possuíam nenhum indicativo de que fizessem alguma atividade em espaços abertos, mesmo que com frequência irregular. Outros 4 atendidos frequentavam espaços abertos fora da escola de maneira irregular, menos de uma vez por semana, ou apenas de vez em quando, quando condições propícias ocorriam (dia sem chuva, disponibilidade dos adultos para levá-los, etc.). 5 atendidos realizavam atividades em espaços abertos comumente uma vez por semana. 7



atendidos frequentavam essas atividades mais de uma vez por semana. Não foi possível coletar estas informações nos questionários referentes a 4 outros atendidos.

Vemos que a categoria que mais concentra atendidos é a *Mais de uma vez por semana*. Incluímos nesta referida categoria diversas frequências de uso de espaços abertos (de *duas vezes por semana a todos os dias*, que é o caso do menino diagnosticado com TDAH que fazia atividades lúdicas em contraturno escolar e também frequentava parques com a família aos finais de semana). Entretanto, se somarmos as três primeiras categorias, podemos observar que 15 dos 26 atendidos (quase dois terços do total) frequentavam espaços abertos no máximo até uma vez na semana, indicando que estas crianças e adolescentes tendiam a passar a maior parte dos seus dias em ambientes fechados.

Um exemplo de um atendido que não frequentava espaços abertos é o caso de um menino de 11 anos que morava em uma chácara, repleta de espaços abertos e cercada de natureza, porém não frequentava esses espaços: passava os dias inteiros depois das aulas dentro do quarto, usando o celular. Esse menino tinha uma queixa de sociabilidade (não tinha amigos e nem interagia muito com colegas ou familiares). Um dado interessante foi que o atendimento em grupo, realizado muitas vezes do lado de fora da clínica, nos espaços verdes e ao ar livre do Instituto de Psicologia da USP, contribuiu grandemente para que ele tivesse uma evolução positiva muito significativa em seu quadro clínico. Esse menino passou a, em sua rotina, trazer amigos para brincar em espaços similares, na chácara em que morava, descobrindo-os e deles desfrutando.

#### *4.0.5 - Presença de atividades voltadas à resolução das queixas escolares que motivaram o encaminhamento*

Por fim, nossa análise nos levou a entender que a rotina de um número considerável de nossos atendidos incluía atividades que objetivavam a resolver as queixas escolares que os trouxeram até o Serviço de OQE da USP. Essas atividades, como atendimentos clínicos ou aulas particulares, já ocorriam no momento de seu ingresso no Serviço de OQE. Consideramos importante entender que atividades eram essas e com que tipo de profissional as realizavam, como podemos ver na Tabela 1.



**Tabela 1 - Atendidos com atividades voltadas à resolução das queixas escolares**

Sexo	Idade	Tipo de atividade
F	14	Professor(a) particular
M	12	Professor(a) particular
M	11	Reforço escolar
M	9	Reforço escolar
F	10	Reforço escolar
M	11	Reforço escolar
M	11	Psicopedagoga e Neuropsicóloga
M	9	CPEC (centro clínico) e Psicóloga
F	6	Fonoaudióloga

Encontramos 9 atendidos que faziam atividades de cunho pedagógico, como aulas particulares em casa (2 sujeitos), reforço escolar na escola ou em instituições como Kumon (4 sujeitos). Outros 3 atendidos frequentavam atividades que podemos classificar como tratamentos da área da saúde (acompanhamento psicológico/médico ou fonoaudiológico, como é o caso de uma menina de 6 anos). Além destas atividades, todos os atendidos também estavam passando pelo atendimento no Serviço de OQE, que não contabilizamos nesta análise, mas que sem dúvida compôs sua rotina, uma vez por semana, por um período médio de cerca de três meses.

Dessas 9 crianças e adolescentes, 7 se encontravam na faixa etária dos 9 aos 12 anos. Há apenas uma adolescente de 14 anos (que fazia aulas particulares) e uma criança de 6 anos nesta lista (em sessões com fonoaudióloga). São dados interessantes, pois indicam que, proporcionalmente, a referida faixa etária dos 9 aos 12 anos, correspondente aos anos escolares finais do EF I e iniciais do EF II (a transição, portanto) é a que mais concentra atendidos com atividades voltadas à solução das queixas escolares não apenas no Serviço OQE.



## 5 Discussão

Iniciamos essa discussão lembrando que o objetivo da presente pesquisa consiste em estudar as rotinas de nossos atendidos, tendo a hipótese de que encontraríamos uma escassez de brincadeiras livres e um alto grau de confinamento da infância e da adolescência. Este interesse se ampliou quando, ao buscar literatura a respeito, encontramos que os estudos que tratam deste tema, alinhados com a nossa abordagem, são ainda incipientes.

Os números apresentados nos gráficos que construímos não podem ser generalizados para a população brasileira, porém retratam com fidelidade a população de crianças e jovens que atendemos no Serviço de OQE no período relatado. Dessa forma, fizemos deste estudo uma exploração, de caráter principalmente descritivo, que entendemos ser de grande utilidade para sugerir e inspirar pesquisas nessa área. Acreditamos, ainda, em sua relevância para aprimorar cada vez mais os serviços prestados e os atendimentos que nós e outros profissionais oferecemos a crianças, adolescentes e mesmo adultos, tenham ou não queixas escolares.

Os resultados das análises que fizemos, a partir dos questionários, mostram-nos de imediato algumas tendências. Na caracterização da população estudada, vimos que a maior parte dos atendidos pertence à faixa etária dos 9 aos 12 anos, o que, como já citamos, pode ter sido um fenômeno influenciado pela nossa seleção para os grupos, mas corrobora com as pesquisas anteriores feitas no próprio serviço (SOUZA, 2009; MAIA *et al*, 2018). Estes dados indicam um aumento no encaminhamento de estudantes ao atendimento psicológico OQE por conta de queixas escolares na transição do Ensino Fundamental I para o II. Entendemos que esse aumento ocorre devido a uma maior pressão escolar sobre os alunos nesse momento do percurso: há o risco de retenção ao final do EF I, ocorrem diversas mudanças no ensino a partir da entrada no EF II que exigem adaptações (mais matérias, mais professoras, mais lições de casa, etc.), entre outros fatores, que constam na literatura.

Para além das pesquisas feitas, conhecemos bem esse fenômeno dos encaminhamentos neste momento do percurso escolar através da prática clínica: as providências para sanar as queixas escolares, que no início do EF I frequentemente restringem-se ao ambiente escolar,



passam a ganhar espaço no ambiente doméstico. As famílias passam a adotar medidas comumente restritivas ou punitivas para fazer com que os filhos satisfaçam as demandas escolares. Frequentemente, é nesse momento que vemos muitas crianças tendo restrições de tempo livre ou de acesso a ambientes como parques, praças e playgrounds para ficarem em casa estudando ou fazendo tarefas. Quanto mais elas resistem às atividades escolares (que geralmente não lhes trazem motivação), mais restrições são aplicadas e pior se torna o convívio familiar. Esse percurso é bastante conhecido em nossos atendimentos e tentamos extrair dos questionários informações que nos ajudassem a dimensioná-lo e entendê-lo melhor.

Acreditamos que importantes aspectos desse fenômeno surgem na análise seguinte, sobre a frequência de atividades físicas ou lúdicas fora do ambiente escolar. Encontramos outra tendência, em todos os três gráficos 2.1, 2.2 e 2.3, de que os atendidos analisados, em sua maioria, tinham grandes restrições em suas rotinas e em seus tempos livres. Podemos aqui fazer uma breve discussão sobre o que seria saudável ou não na rotina de uma criança ou adolescente: atividades direcionadas ou livres entre uma e três vezes na semana pode soar saudável, pois oferece, a estes, oportunidades de desenvolvimento e construção de autonomia regulares sem “entupir” suas rotinas com compromissos - claro, observando as especificidades de cada caso. Assim, vemos com preocupação o fato de que quase metade dos atendidos não possuía nenhuma atividade nem direcionada nem livre durante a semana (12 de 26, como nos mostra o gráfico 2.3), o que nos leva a indagar quais atividades esses atendidos realizavam (em casa, sozinhos), como veremos na análise das atividades predominantes.

Surpreendeu-nos o fato de termos encontrado poucas mudanças quando somamos as frequências de atividades direcionadas e livres, como exposto no gráfico 2.3. Pensávamos que veríamos mais atendidos com mais atividades regulares na semana, mas, na prática, encontramos a mesma tendência que as outras análises trouxeram: grande número de atendidos tinham pouca ou nenhuma atividade regular em suas rotinas (12 em 26, segundo o Gráfico 2.3).

Ainda nesse segundo eixo de análise, o gráfico 2.5 nos traz uma informação que corrobora o que dissemos sobre as restrições aplicadas à faixa etária dos 9 a 12 anos. Dois terços dos atendidos dessa faixa etária (10 de 15) não possuíam nenhuma atividade regular na semana, direcionada ou livre, proporção maior do que em qualquer outra faixa etária, apesar



de ser a faixa que concentra mais sujeitos em nossa amostra. Isso nos leva a indagar se há, de fato, alguma relação mais direta entre o aumento de queixas escolares nessa faixa etária e o *isolamento* dessas crianças e adolescentes - e qual ou quais seriam estas relações. É possível que o esforço de fazer com que estudem mais, para melhorarem na escola, reduza as atividades não relacionadas à superação da queixa escolar em suas rotinas. Nos atendimentos, são frequentes estes modos dos pais lidarem com problemas escolares de seus filhos. Mas muitas vezes essas são das crianças e adolescentes que mais precisam de outro tipo de atividade.

Questões de gênero desenham-se ao verificarmos que quase todos os sujeitos que tinham atividades extraescolares regulares mais de três vezes na semana eram do sexo masculino (4 de 5). Apenas uma menina, uma adolescente, fazia atividades mais de três vezes na semana, e ela só apareceu nas análises quando combinamos as frequências de atividades direcionadas e livres. Este achado pode indicar estereótipos de gênero, nos quais meninos teriam muita “energia pra gastar” e devem ser estimulados com esportes, atividades ao ar livre, etc., enquanto meninas seriam mais contidas e caseiras.

Quando analisamos as principais atividades realizadas por esses atendidos, encontramos outras tendências, até semelhantes. Em todos os gráficos 3.1, 3.2 e 3.3, as atividades que mais ocupam os atendidos analisados envolvem o uso de telas (televisão, celular, videogame, etc.). Sobre isso podemos tecer algumas considerações e indagações.

Nossa sociedade vem mudando - cidades se reconfigurando, menos espaços verdes e ruas menos seguras para atividades de lazer e encontro, favorecendo a vida em espaços fechados. As telas, neste contexto, passam a funcionar como janelas para o mundo externo, em que é possível vê-lo, percorrê-lo e até com ele interagir virtualmente. Mais do que isso, nelas é possível encontrar outros mundos, imaginários, ou reais e impossíveis de serem acessados, e até mesmo criar planetas, terrenos, cidades. É muito atraente.

Esse modo de vida acontece em um tempo de redução do crescimento populacional: as famílias passaram a ter poucos filhos, os quais então não têm ou têm poucos irmãos para brincar. Na escola, onde há tantos pares, as imensas possibilidades de socialização são restringidas por um modelo de ensino em que interações entre alunos são, na imensa maioria do tempo, tidas como transgressões ou como indisciplina e interditadas. As telas, com o



recurso da internet, oferecem a esses seres solitários a possibilidade dos encontros e trocas de que tanto precisam para seu desenvolvimento e constituição como humanos.

O uso de aparelhos eletrônicos torna-se cada vez mais banal e aceito em todas as idades, de crianças a adultos. Telas oferecem muitos estímulos, e rápidos, de fácil absorção, que frequentemente demandam pouco ou nenhum esforço mental. Assim, provêm atividades atraentes para muitas crianças e jovens desgastados com demandas escolares muitas vezes impossíveis, ou árduas em excesso, para serem cumpridas. Estamos em um tempo e lugar em que as defasagens pedagógicas são um flagelo de grandes dimensões. Como exemplo, temos um dos resultados de uma grande avaliação de nível de alfabetização dos estudantes brasileiros realizada em 2016 (INEP, 2017): apenas 32% tiveram resultados adequados ao que se espera no 3º ano do Ensino Fundamental. Ademais, é comum os modos de ensino serem considerados, até por muitos professores, maçantes, desinteressantes, sem sentido e domesticadores, o que também tende a fazer com que os estudantes “escapem” para o mundo de múltiplas opções e onde é possível exercer um papel ativo, fora da escola ou nela mesmo.

A partir desses entendimentos acerca da produção da alta frequência em que as telas aparecem nos gráficos 3.1, 3.2 e 3.3 (atividades predominantes fora do período escolar), podemos questionar o que é possível fazer de diferente e se há alternativas que poderiam contribuir melhor com o desenvolvimento dessas crianças e adolescentes, tanto na escola como em suas vidas de maneira geral.

Sabemos que há numerosas experiências educacionais de sucesso, no Brasil e em outros países, que oferecem um ensino de que fazem parte, de forma cotidiana e necessária, a movimentação corporal, a interação entre estudantes, o respeito às diferenças - inclusive a nível de aquisição dos conhecimentos acadêmicos (MOVIMENTO INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 2020; COLETIVO EDUCAÇÃO, 2013) - e as atividades, pedagógicas ou não, ao ar livre (BARROS, 2018). Assim, fazem um importante contraponto ao modelo escolar comum e dão esperança de que avancemos para que princípios da educação integral tornem-se políticas públicas.

Na categoria “Telas”, não fizemos uma diferenciação entre televisão, videogames ou celulares, por exemplo, pois as limitações das informações disponíveis nos questionários não nos permitiram. Entretanto, sabemos que existem diferenças importantes: filmes ou séries na televisão consistem em atividades menos *socializantes* do que videogames online, ou do que





o uso do celular para conversar com colegas, por exemplo. Nossa análise não nos permitiu diferenciar atividades diante de telas que incentivam a socialização das que propiciavam o isolamento, como vemos que ocorre com muitos das crianças e adolescentes que atendemos. Essa é uma importante indagação para futuras pesquisas na área: até que ponto o uso de telas contribui para o isolamento de crianças e adolescentes, ou até que ponto são as únicas atividades que lhes proporcionam contato social fora da escola?

Além do uso de telas, vemos que outra atividade que ocupa bastante espaço nos momentos livres dos atendidos analisados, principalmente no período alternado ao escolar (Gráfico 3.1), é a realização de tarefas escolares. Essas crianças e adolescentes, que já possuem queixas escolares e restrições de diversos tipos, como podemos ver nas análises, precisam ainda administrar a realização das lições de casa ou trabalhos escolares em seus tempos livres.

Sabemos, a partir da experiência clínica, que é comum que esses momentos de realização das lições de casa se tornem turbulentas situações de conflito entre esses estudantes, que se esquivam dessas tarefas, e suas mães (principalmente), que os obrigam a fazê-las. Isso é especialmente frequente entre os que sofrem com dificuldades na vida escolar, a população que atendemos. Se vemos que as lições de casa estão ocupando um espaço significativo nas rotinas dos nossos atendidos, podemos pensar se elas estão desempenhando um papel contrário aos seus objetivos. Ou seja, ao invés de aproximar os alunos do aprendizado e dos conteúdos escolares, há muitos casos em que as tarefas escolares estão distanciando-os dele e criando, ou potencializando, sofrimentos e mesmo agressividade nas relações entre pais e filhos.

Ainda sobre as atividades predominantes, o uso de telas mostrou-se expressivo mesmo aos finais de semana, como mostra o Gráfico 3.3, tanto quanto atividades sociais fora de casa com colegas e familiares (passeios, brincadeiras na rua ou em condomínios, etc.). Isso pode nos sugerir que os finais de semana são os dias nos quais maior número de atendidos tinham oportunidades de sair de casa e fazer outros tipos de atividades menos solitárias mas, mesmo assim, muitos faziam do uso de telas uma das principais formas de se ocupar nos finais de semana.

As análises anteriores nos apontaram que muitas das atividades realizadas pelos atendidos em questão ocorriam dentro de casa em espaços fechados (poucas atividades fora



da escola, alta frequência de atividades mediadas por telas, etc.), por isso tentamos encontrar indicadores da frequência com que essas crianças e adolescentes frequentavam espaços abertos fora da escola. Os resultados, presentes no Gráfico 4, parecem corroborar as tendências anteriores: dos 22 atendidos sobre os quais tínhamos informações (4 questionários não faziam menção ao uso de espaços abertos), 6 não frequentavam espaços abertos nenhuma vez na semana e 4 frequentavam de modo irregular (nem toda semana). Isso sugere que *quase metade dos atendidos passava a maior parte de seus dias fechados*, em casa ou em outros ambientes.

Este é um achado dramático, que indica um alto grau de confinamento na vida cotidiana dessas crianças e jovens. Faz-nos ressignificar o papel da escola no provimento de atividades ao ar livre, uma vez que muitas têm ambientes abertos, em uma sociedade cuja oferta desse tipo de espaço é insuficiente, ou que dificulta o acesso das crianças e adolescentes a eles, prejudicando seu desenvolvimento saudável. Aponta para a necessidade de reverter esse quadro, inclusive por meio de políticas públicas que reconfigurem o espaço urbano, por exemplo.

Faz-nos pensar na urgência de criar ou resgatar práticas em Educação, Saúde e outras áreas, aprendendo a utilizar os espaços abertos que, muitas vezes, estão disponíveis mas não são entendidos como lugares em que é possível e benéfico estudar e realizar atendimentos terapêuticos.

Faz-nos compreender a necessidade de dar visibilidade e sensibilizar a sociedade com relação à existência do drama contemporâneo do confinamento da infância e da adolescência, que nosso estudo buscou compreender melhor. Entendemos que *nossa hipótese de que encontraríamos um alto grau de confinamento no levantamento das rotinas dos nossos atendidos do período estudado confirmou-se*.

Este achado, no entanto, merece estudos mais aprofundados, a fim de avaliar se essa pode ser uma característica específica de crianças e adolescentes com queixas escolares ou se é generalizada, ocorrendo na infância e juventude contemporâneas e urbanas de nosso país e de outros. Existem diferenças significativas no grau de confinamento do grupo das crianças e adolescentes que passam por dificuldades na vida escolar, com relação ao grupo das que não as têm? Se sim, quais são essas diferenças?



Por fim, identificamos uma maior frequência a atendimentos voltados à resolução das queixas escolares nos nossos atendidos na faixa etária dos 9 aos 12 anos, sejam eles pedagógicos (como reforço escolar) e/ou de saúde (como tratamento neuropsicológico), como nos mostra a Tabela 1. Como explicitamos em sua análise, encontramos um número proporcionalmente maior de atividades como aulas particulares ou atendimentos clínicos nessa faixa etária do que nas outras, o que corrobora nossa compreensão de que é nesse momento do percurso escolar que as queixas atingem um pico, ou que geram os maiores transtornos na vida escolar, e fazem com que esses jovens sejam encaminhados a especialistas da área da Saúde, inclusive Saúde Mental.

Esse dado pode ser indicador da presença do que chamamos *medicalização da Educação*. Ela ocorre quando questões educacionais de natureza coletiva são reduzidas a fenômenos individuais de Saúde, como, por exemplo, quando se entende e se lida como problema pessoal a questão de um aluno que passa por dificuldades na escolarização, dificuldades estas geradas, principalmente, por funcionamentos adoecidos e adoecedores das escolas. Estes problemas são de ordem institucional e social, mas criam problemas no ensino e dificuldades na aprendizagem. Como consequência, podem produzir alunos defasados, desinteressados ou tensos, professores e pais desanimados e deprimidos e outros problemas que não são individuais e de Saúde, primariamente.

Sabemos, a partir de nossa experiência clínica, que muitos alunos e suas famílias são *capturados* pelos mecanismos da medicalização, de modo que crianças e adolescentes plenamente saudáveis do ponto de vista do desenvolvimento e da saúde passam a frequentar longos tratamentos com psicólogos, neurologistas ou psiquiatras, em função de problemas oriundos do ambiente escolar e seus funcionamentos cotidianos. É cada vez mais comum incluírem a administração de medicamentos psicotrópicos perigosos, como metilfenidato (Ritalina e Concerta, por exemplo), risperidona (Risperdal, por exemplo) e outros. Estes resultados podem nos ajudar a formular novas pesquisas que desvelem tal fenômeno com maior abrangência e precisão, de modo que possamos lidar com essas questões de maneira mais eficiente em nossos atendimentos.

Nossos achados sinalizam que, nas rotinas da população estudada - 26 crianças e adolescentes com queixas escolares que passaram pelo Serviço de OQE-USP entre 2016 e 2017, havia uma tendência do tempo fora da escola ser preenchido com atividades individuais



e em ambientes fechados. As experiências anteriores no Serviço indicam que esse achado representa adequadamente a população que tem buscado o atendimento do nosso serviço em outros períodos recentes, anteriores ou posteriores ao deste estudo.

É provável que o mesmo ocorra com aqueles que procuram a ajuda de outros serviços, instituições e profissionais, para seus sofrimentos na vida escolar. Este estudo pode lhes oferecer, como a nós, subsídios para compreender a importância de atentar às rotinas dos atendidos e seu grau de confinamento, assim como entender o papel das mesmas na produção e no desenvolvimento das queixas. Dessa forma, contamos todos com mais recursos para uma melhor e mais potente atuação junto a famílias, atendidos e escolas.

## **6 Considerações finais**

Gostaríamos de propor uma discussão metodológica, pensando em como o levantamento e as análises que fizemos podem contribuir com novos e mais completos estudos na área.

Um primeiro ponto a observar é a estrutura dos questionários e a coleta de dados. Para que os dados sejam mais consistentes, será preciso construir um questionário mais conciso, que facilite a interpretação dos pesquisadores. As categorias de análise encontradas e dispostas nos presentes gráficos podem ser bons pontos de partida para a formulação de categorias mais precisas.

Será importante que próximas pesquisas possam coletar e considerar dados mais completos de pertença social dos sujeitos, como ano escolar, histórico de queixas escolares, etnia e dados socioeconômicos, por exemplo. Em nossas análises, não pudemos nos aprofundar nas diferenças étnicas ou entre classes sociais, pois, embora tivéssemos algumas destas informações em alguns dos prontuários da OQE, não constavam nos questionários que utilizamos, e as circunstâncias da elaboração deste trabalho nos desfavoreceram para buscar essas informações em outros documentos do Serviço. Sugerimos que os próximos trabalhos na área explorem mais estas diferenças, pois, como acreditamos, podem revelar distinções importantes.

Por último, gostaríamos de ressaltar a importância de que futuras pesquisas sejam feitas a partir de uma análise quantitativa com tratamento estatístico, para que seja possível



generalizar as informações para outras populações além dos sujeitos de pesquisa. Desse modo, será possível oferecer contribuições importantes para a construção de diretrizes de atuação de profissionais de Psicologia no enfrentamento de queixas escolares, entre outras contribuições, com outros profissionais envolvidos nesta temática ou mesmo com a formulação de políticas públicas. Para que isso ocorra, é imprescindível a construção de *grupos controle*, ou seja, devem ser feitos estudos sobre as rotinas não somente de crianças e adolescentes com queixas escolares, mas também com os que não as têm, para que possamos compreender melhor se esses fenômenos são particulares de quem tem queixas escolares ou se são mais abrangentes em nossa sociedade.

## 7 Referências Bibliográficas

BARROS, M.I.A. (Org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Programa Criança e Natureza/Instituto Alana, 2018.

COLETIVO EDUC-AÇÃO. **Volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2013. Disponível em: [http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/10/131015\\_Volta\\_ao\\_mundo\\_em\\_13\\_e\\_scolas.pdf](http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/10/131015_Volta_ao_mundo_em_13_e_scolas.pdf). Acesso em 21 de junho de 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO e Plataforma CADA CRIANÇA. **Covid -19, Educação e Proteção de Crianças e adolescentes**. v.1. 2020. p. 14. Disponível em: [http://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19\\_Guia1\\_FINAL.pdf](http://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia1_FINAL.pdf). Acesso em 21 de junho de 2020.

BUENO, M.T.B; MORAIS, M.L.S. e URBINATTI, A.M.I. Queixa escolar: proposta de um modelo de intervenção. In MORAIS, M.L.S. e SOUZA, B.P. (Orgs.), *Saúde e Educação: novos rumos no atendimento à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 51-68.



EDELMAN BERLAND, Agência independente de pesquisa de marketing. **O Valor do Brincar**. Livre. 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MwoA-zXtD60uaiX-G8ntzyOIM14c5OmB/view>. Acesso em 20 de junho de 2020.

FOUCAULT, M. Os corpos dóceis. In: FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 38 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. In: **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** (Conferência). Sion: Institut International des Droits de l'Enfant, 2005.

INEP/MEC. **Avaliação Nacional de Alfabetização**. Brasília: INEP/MEC, 2017.

MAIA, A.M.; SOUZA, B.P.; OLIVEIRA, F.; SUZUKI, L.; FACCHINI, C., MAIA, G.R.; ISHIKAWA, T.Y. **Características da demanda de um Serviço-Escola de atendimento psicológico a queixas escolares: continuidade de pesquisa e aperfeiçoamento do banco de dados do Serviço "Orientação à Queixa escolar" do Instituto de Psicologia da USP**. 2018. Disponível em: <https://sites.usp.br/orientacaoaqueixaescolar/wp-content/uploads/sites/462/2020/04/Capa-Características-da-Demanda-mesclado-1.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2020.

MOVIMENTO INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO, **Mapa de experiências inovadoras em Educação**. 2020. Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/iniciativas-inovadoras>. Acesso em 21 de junho de 2020.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 1990. São Paulo: T.A. Queiroz. p. 25-26.

PINTO, M.R.B. Tempo e espaços escolares: o (des) confinamento da infância. In: CARVALHO, Diana de; QUINTEIRO, Jucirema (Orgs.). **Participar, brincar e aprender:**



**exercitando dos direitos das crianças na escola.** v. 1. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2007.

SOUZA, B.P. e SOBRAL, Kelly Cristina. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B.P. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 119-134.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e a formação do Psicólogo.** Tese (Doutorado) em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1996.

TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria (Org.). **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2008.



## ANEXO 1

## Rotina de atendido(a) OQE

Nome:

Idade:

Série:

Escola:

Psicóloga(o)/estudante de Psicologia:

Mês e ano de início do atendimento:

**PARTE 1 – ROTINA**

Descreva a rotina do(a) atendido(o) no início dos atendimentos.

Busque escrever com o máximo de detalhamento possível, para que a rotina fique bem caracterizada. Lembre-se que esta ficha não é um roteiro de entrevista. Assim, a obtenção destas informações não pode se sobrepôr aos objetivos dos atendimentos, as respostas devem vir conforme forem relevantes para alcançá-los.

As respostas às perguntas da Parte 2 provavelmente só poderão ser respondidas após alguns encontros e/ou a visita à escola -e talvez nem sejam respondidas em alguns casos.

Indique a frequência de todas as atividades, sempre que possível, das pouco às muito frequentes (que podem ser, por ex., esportes, ver TV etc.).

	MANHÃ	TARDE	NOITE
SEGUNDA			
TERÇA			
QUARTA			
QUINTA			
SEXTA			
SÁBADO			
DOMINGO			

Observações:





**PARTE 2 – ESPAÇOS ABERTOS**

(Se já houver respondido alguma das perguntas seguintes na questão anterior, deixe em branco ou complemente)

**Com que frequência o(a) atendido(a) tem contato com outros(as) crianças ou adolescentes de mesma idade fora da escola? (colegas, familiares, conhecidos, etc.)**

**Com que frequência o(a) atendido(a) frequenta espaços abertos? (Quintal, área de lazer, rua, praças e parques até passeios diversos ou viagens, quaisquer espaços abertos)**

**Como é a escola do(a) atendido(a) com relação, principalmente, aos espaços abertos, pátios e jardins? (Esses espaços existem? São frequentados pelos alunos?)**

**Como é a casa do(a) atendido(a), com relação aos espaços abertos? Possui quintal, pátio, jardim, etc.? São ocupados?**



## ANEXO 2

Tabela 2 - Total de atendidos(as) por idade e sexo biológico

<b>Idade</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
5 anos	2		<b>2</b>
6 anos	1	1	<b>2</b>
7 anos	1		<b>1</b>
8 anos		1	<b>1</b>
9 anos	2		<b>2</b>
10 anos		2	<b>2</b>
11 anos	5	1	<b>6</b>
12 anos	3	2	<b>5</b>
14 anos		1	<b>1</b>
15 anos		2	<b>2</b>
16 anos		1	<b>1</b>
17 anos		1	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>26</b>