

“PRÍNCIPES QUE VIRAM SAPO NA ESCOLA”: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE O(A) ALUNO(A) ANUNCIADO(A) COM QUEIXA ESCOLAR?

Daniela Barros da Silva Freire Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
freire.d02@gmail.com

Ruzia Chaouchar dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
ruziachaouchar@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado intitulada *Crianças anunciadas com queixa escolar: estudo sobre significações e implicações na representação de si*, e propõe discutir as significações partilhadas por crianças sobre a queixa escolar e suas implicações identitárias, segundo vinte e seis crianças vinculadas a uma unidade escolar da rede municipal de ensino, localizada na cidade de Cuiabá-MT, Brasil. Para tanto, fundamenta-se no diálogo entre a teoria das representações sociais (Moscovici, 2015) em sua abordagem ontogenética (Duveen & Lloyd, 2008), e a teoria histórico-cultural (Vigotski, 2009). Os pressupostos metodológicos que orientaram o plano de geração de dados inspiraram-se em estudos do tipo etnográfico em educação (André, 1995), com base nos procedimentos de observação participante e entrevistas semiestruturadas delineadas pelo emprego de um *roteiro lúdico* adequado às particularidades das investigações com crianças. As informações produzidas foram transcritas e analisadas compreensivamente. Os resultados evidenciam a forma pela qual as crianças significam o anúncio da queixa escolar, por meio das representações sociais compartilhadas nos contextos educacionais (família e escola), e revelam aspectos dos impactos dos discursos e práticas pedagógicas, a ele vinculado, nos processos de sua constituição identitária.

Palavras-chave: Queixa escolar; Crianças; Representação Social.



Abstract

This paper deals with a section of the master's research titled *Children announced with school complaints: a study about the meanings and implications in the self-representation*, and proposes to discuss the shared meanings by children under the school complaint and its identity implications, according to twenty six children that studied in a county's public school located in Cuiabá – MT, Brazil. Therefore, it is based on the dialogue between the social representation's theory (Moscovici, 2015), in an ontogenetic approach (Duveen & Lloyd, 2008) and the historical-cultural theory (Vigotski, 2009). The methodological assumptions that guided the data generation plan were inspired by studies of ethnographic type in education (André, 1995), based on participatory observation procedures and semi-structured interviews delineated by the use of a ludic itinerary appropriate to the particularities of investigations with children. The data produced was comprehensively transcribed and analyzed. The results evidence the way in which children mean the announcement of school complaints, through shared social representations in the school context, and reveal aspects of the impact of pedagogical discourses and pedagogical practices linked to it in the processes of their identity constitution.

Keywords: School complaint, Children, Social Representation.

Introdução

A realidade educacional brasileira é cotidianamente desafiada com questões relacionadas ao não aprender. Muitas são as hipóteses atribuídas ao fato de crianças não conseguirem aprender ou mesmo não aderirem ao contrato didático (Gilly, 2001) anunciado pelo(a) professor(a).

Do âmbito das políticas públicas apoiadas nos seus índices de avaliação do sistema educacional, ao cotidiano da escola, os marcadores sociais que regulam a educação brasileira estão ancorados no seu pressuposto básico: aprender x não aprender.

Estudos como o de Ribeiro (1991) anunciam que, em meados da década de 1940, 65% das crianças de uma geração conseguiam acessar à educação básica.



Deste total, 60% eram reprovadas na 1ª série do antigo curso primário. Ao longo dos últimos cinquenta anos, o Brasil atingiu a ampliação no número de vagas e 93% das crianças ingressaram no cenário de escolarização. No entanto, 54% deste contingente eram reprovadas na 1ª série.

Sobre as políticas educativas de universalização do ensino básico Ferraro e Machado (2002) ponderam que este crescimento pode ser visualizado positivamente, mas, em contrapartida, ainda gera preocupação à medida que tende a obscurecer a focalização do processo de exclusão no interior da escola, que se revela na má qualidade de ensino oferecida às crianças, associada aos altos índices de evasão, repetência e defasagem que continuam presentes no cotidiano escolar.

Conforme os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizado em 2003, no que concerne ao domínio da língua portuguesa entre alunos da 4ª série, do total de alunos participantes, 18,7% apresentavam um índice tomado como muito crítico, 36,7% nível crítico, 39,7% nível intermediário e 4,8% nível adequado. Ao amparar-se nestas informações, verifica-se que menos de 5% das crianças estavam alfabetizadas ao final da metade do ensino fundamental (Brasil, 2004).

Outro índice orientador das análises sobre o sistema de ensino brasileiro tem sido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado no ano 2007, cujo objetivo é monitorar a qualidade educacional brasileira e orientar as ações políticas de distribuição de recursos financeiros, tecnológicos e pedagógicos do Ministério da Educação (MEC). Conforme a descrição de Fernandes (2007), ao utilizar uma escala que varia de 0 a 10, o MEC estabeleceu a média de 6.0 como meta a ser alcançada pelo Brasil até 2021. Todavia, o índice de desempenho em 2007 configurou-se no valor de 4.2 para as séries iniciais do ensino fundamental e em 3,8 para as últimas séries deste nível de ensino. Já em relação ao Ensino Médio, o índice de desempenho foi de 3,5.

Embora, aparentemente distantes da circulação de tais resultados, crianças e seus(suas) professores(as) possuem o seu cotidiano escolar organizado a partir de políticas públicas inspiradas e até mesmo pressionadas por tais índices objetivados na forma de ranqueamento (Neinow, 2015). Práticas tais como destaque para a escola com melhor resultado no IDEB, cursos preparatórios para crianças tendo em vista a Avaliação Nacional da Alfabetização realizada pelo MEC têm indicado que os sistemas de ensino se organizam, cada vez mais, em torno dos resultados oriundos



dos processos avaliativos de grande escala.

Professores(as) anunciam seu mal-estar com relação as cobranças institucionais e se declaram pressionados ao êxito como forma de evitar o fracasso, geralmente atribuído a sua falta de competência. A atribuição da causalidade a respeito da dificuldade de aprendizagem tem, cada vez mais se apoiado na perspectiva individualista e se afastado das contribuições de Patto (1993) sobre o fracasso escolar, quando a autora analisa tal fenômeno levando em conta sua construção social ao longo da história.

Como consequência, Machado (1997) observou, no interior dos espaços escolares, o alto índice de encaminhamento do(a) aprendiz anunciado(a) como “portador(a)” de problemas escolares para os serviços especializados de saúde. Sob este panorama, estudos fornecem indícios de que 50% a 70% das crianças e dos adolescentes que são direcionados às unidades públicas de saúde, como as Unidades Básicas de Saúde (UBSs), Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSIs) e as clínicas escolas dos cursos de graduação em Psicologia, possuem como demanda queixas escolares relativas às dificuldades de aprendizagem e comportamento na experiência de escolarização.

A perspectiva individualizante, por meio da qual as análises sobre o não aprender têm se firmado no interior das escolas e do sistema como um todo, demonstra o potencial impacto na constituição de subjetividade tanto de professores, quanto de seus alunos. Esta investigação, por sua vez, procurou explorar as ressonâncias dos discursos e práticas pedagógicas organizados em torno da queixa escolar no contexto do desenvolvimento infantil. Para tanto, propõe-se discutir as significações partilhadas por crianças sobre a queixa escolar e suas implicações no processo de representação de si, segundo vinte e seis crianças vinculadas a uma escola da rede municipal de ensino, situada na cidade de Cuiabá, estado de Mato Grosso, Brasil.

O estudo apoiou-se na abordagem psicossocial¹ sobre os conhecimentos sociais, mais especificamente na teoria das representações sociais (Moscovici, 2015; Jodelet, 2001; Jovchelovitch, 2002, 2008; Duveen, 2013) com base na sua abordagem ontogenética (Duveen & Lloyd, 2008), em seu diálogo com a teoria histórico-cultural

¹ Salienta-se que a utilização da expressão *olhar psicossocial* fundamenta-se nos referenciais

(Vigotski, 2009; Molon, 2000).

O percurso teórico-metodológico, que orientou o plano de geração e análise das informações, inspirou-se em estudos do tipo etnográfico em educação (André, 1995; Ezpeleta & Rockwell, 1986) que se revelam apropriados aos estudos com crianças (Corsaro, 2005, 2011; Ferreira, 2008; Graue & Walsh, 2003; Jenks, 2005; Ferreira & Sarmiento, 2008). Ao longo do processo de produção de dados, utilizou-se os procedimentos investigativos comumente vinculados à abordagem etnográfica, como a observação participante (André, 1995; Ezpeleta & Rockwell, 1986) das trocas sociais partilhadas no cotiando escolar, combinada com a realização de entrevistas semiestruturadas junto aos(as) partícipes (dois aprendizes anunciados com a queixa escolar e vinte e seis membros das turmas nas quais cada um deles está inserido).

Os resultados evidenciam a forma pela qual as crianças significam o anúncio da queixa escolar, por meio das representações sociais compartilhadas no contexto escolar e familiar, e revelam indícios de impactos dos discursos e práticas educativas, a ele vinculado, no processo de sua constituição identitária.

Notas sobre a Construção Social da Queixa Escolar I

A queixa escolar, pode ser caracterizada, conforme as formulações de Souza (2015), como um conjunto de relações intersubjetivas que se enreda no processo de escolarização, constituídas em empecilhos de distintas facetas que são refletidos no encaminhamento do(a) criança/adolescente que supostamente não aprende – por parte de diferentes atores(atrizes) sociais, professores(as), coordenadores(as), gestores(as) pedagógicos(as), pais ou responsáveis – para instâncias extraescolares, principalmente, vinculadas ao campo da saúde.

Ao considerar as nomeadas dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento como um dado de realidade que remete os(as) profissionais da Educação, alunos(as) e familiares ao desconhecido, pode-se mencionar que a formulação em torno da queixa escolar constitui um campo semiótico, em torno do qual o compartilhamento dos significados podem ser caracterizados como atividade propícia a construção de representações sociais.

A recorrente prática de encaminhamento de alunos(as) para centros especializados de tratamento revela, em certa medida, que a complexidade das questões imbricadas na trama educacional está sendo abordada e apreendida sob o



prisma da individualização dos fenômenos sociais (Farr, 2013), enraizado na naturalização dos determinantes histórico e cultural. Tal processo, segundo a análise de Souza (2015), possui como um de seus desdobramentos a atribuição do não aprender das crianças, aos aspectos intrapsíquicos ou orgânicos, uma vez que se situa nelas a causa interna dos problemas de aprendizagem e conduta.

Moysés e Collares (2010) igualmente concordam que, a criança, ao se diferenciar das expectativas partilhadas pelos adultos no espaço de socialização escolar, tende a ser compreendida com base em redes de significados perpassadas por valores e normas, fundadas em pressupostos que analisam os fenômenos sociais enfocando-se na constituição biológica e psicológica de cada sujeito ou na dinâmica familiar na qual pertence, desvinculados do contexto histórico e cultural no qual se desvelou a produção do fracasso escolar.

As explicações que perpassam as queixas escolares, ao centrarem-se prioritariamente na criança a responsabilização pelas *dificuldades de aprendizagem*, caracterizam-se por uma análise superficial e reducionista da sua complexidade, uma vez que subtrai do escopo desta o debate sobre a *produção do fracasso escolar*. Acerca deste fenômeno educacional, Patto (1993) demonstra a relevância de se pensar o não aprender a partir do seu pertencimento nas dimensões histórica, cultural, política, social e ideológica.

A ênfase no debate entorno da dificuldade de aprendizagem e/ou comportamento da criança e/ou adolescente em detrimento da produção e manutenção do fracasso da escolar, ancora-se na crença de que o sujeito é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso na sociedade (Machado, 1997; Souza, 2015, Souza, 1997, 2010; 2015, Cabral & Sawaya, 2001).

Nesse aspecto, é profícuo pensar que as representações sociais compartilhadas pelos profissionais da Educação, em todos os níveis, dos gestores responsáveis pela elaboração das políticas públicas, passando pela direção e coordenação pedagógica até chegar na intimidade do professor atuante na sala de aula, veiculam valores e crenças que orientam a construção de *universos de socialização infantil*.

“A maneira de perceber e de pensar a criança influi sobre suas condições de vida, sobre seu estatuto e sobre os comportamentos dos adultos em relação a ela. Em uma dada sociedade, as idéias e as imagens relativas à criança, por mais variadas que sejam, organizam-se em representações coletivas, que formam um sistema em níveis múltiplos.”



Uma linguagem “sobre” criança é criada assim como uma linguagem “para” a criança, já que imagens ideais e modelos lhe são propostos”. (De Lauwe, 1991, p. 1)

Por sua vez, os processos identitários forjados nas relações estabelecidas entre professores(as) e seus(suas) alunos(as) revelam consequências importantes para as trocas sociais realizadas no interior dos grupos de crianças.

A análise dos discursos infantis sobre o tema da queixa escolar, além de contribuir para a visibilidade científica das crianças, apresenta-se como um esforço para delinear os impactos da circulação das representações sociais sobre os alunos anunciados com queixa escolar e na constituição de processos identitários dos(das) estudantes em geral.

Tecendo Laços em torno dos Saberes Sociais: Marcos Teóricos em Diálogo

O aporte teórico postulado por Moscovici (2015) se fundamenta na compreensão de que o sujeito se inscreve epistemologicamente nos estudos dos fenômenos representacionais à luz dos processos de interação social, forjados no interior dos grupos sociais de pertença situados em um contexto histórico e cultural específico. Em consonância, Vigotski (2009) enfoca a constituição do sujeito na relação que este estabelece com o meio, ao conceber que toda vivência humana é circunscrita no meio social e, em um processo dialético, o sujeito se torna um ser social situado historicamente em uma dada cultura.

Ao focar as vivências educacionais privilegiando os pressupostos elucidados, o esforço ora empreendido na presente investigação objetiva negar pensamentos reducionistas que promovem a individuação dos processos psicossociais, ancorados em antinomias entre sujeito e sociedade, sujeito e objeto, externo e interno, objetividade e subjetividade (Jovchelovitch, 2008). Tal ótica, desvela não somente a contraposição à ruptura entre o individual e o coletivo, mas, sobretudo, implica em uma reflexão crítica sobre os constructos teóricos que tendem a ignorar que os sujeitos se constituem socialmente e, de modo concomitante, atuam na constituição da realidade social na qual se inserem.

Para Moscovici (2015), as representações sociais se referem a uma forma específica de conceber e comunicar o que o indivíduo já sabe a respeito da realidade cotidiana. Os fenômenos representacionais, por sua vez, são inscritos como uma forma de saber social partilhada no senso comum, com o fim prático de orientar a



leitura da realidade social por parte dos sujeitos e grupos sociais. Jodelet (2001, p. 22) sugere a sistematização do conceito de representações sociais ao considerá-las como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...]”

De modo a corroborar com este olhar, as contribuições de Duveen (2013) sobre a ontogênese das representações sociais, indicam que crianças se apropriam das estruturas de pensamento constituintes de sua comunidade e assumem, nesta dinamicidade, a posição como partícipe competente e funcional neste espaço de socialização.

Sob esta linha de pensamento, Duveen (2013) enfoca as representações como fenômenos construtivos que operam no mundo da forma como são conhecidos e, de modo dialógico, as identidades que eles sustentam, possibilita ao indivíduo se orientar em um lugar neste mundo social. Com isto, pode-se dizer que a criança se configura como objeto face as representações que os outros formulam e partilham, as quais gradualmente são internalizadas por elas, passando a exprimir sua relação com o mundo social e, concomitantemente, tais representações situam a posição da criança no interior do mundo no qual está inserida. Em convergência com esta premissa, De Lauwe e Feuerhahn (2001) postulam que

“A representação aparece como um instrumento de cognição que permite à criança interpretar as descobertas do meio físico e social realizadas por meio de suas sensações, ações e experiências, conferindo-lhes um sentido e valores fornecidos pelo meio, principalmente em suas relações e trocas com o outro”. (De Lauwe & Feuerhahn, 2001, p. 281)

Neste ponto, salienta-se que o processo de constituição identitária se figura no contexto da intersubjetividade que inscreve os sujeitos na esfera social. Com isto, Seidemann (2015) destaca que a interação com o Outro possui uma especial relevância sob este processo, haja visto que o Outro afirma o modo de ser do(a) ator(atriz) social desde os aspectos tangenciados por semelhanças, como também imbricados pelas diferenças e, nesta constituição de si por meio da relação com o Outro, os sujeitos (re)criam suas subjetividades continuamente, perfazendo, assim, o aspecto processual vinculado a dinamicidade deste fenômeno psicossocial.

Tal acepção esboçada aproxima-se dos processos de formação e



funcionamento das representações sociais à medida que a dinâmica de objetivação inter-relacionada a da ancoragem permitem com que os sujeitos e grupos de referência se familiarizem com o novo ou estranho ao inseri-los em sistemas de pensamentos pré-existente (ancoragem), chegando a naturalização do conteúdo por meio de uma imagem (objetivação) (Moscovici, 2015).

Em consonância com estas premissas, salienta-se que as vivências do ser humano transcendem as interações sociais face-a-face, isto é, o sujeito interage com o Outro não somente em condições imediatas, mas, além disso, por meio da intersubjetividade anônima (Molon, 2000). A esse respeito, é oportuno destacar uma das principais postulações tecidas por Vigotski (2009),

“[...] é na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir algo novo. Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história [...]”. (Vigotski, 2009, p. 9)

Acerca deste propósito, destaca-se que o sujeito ao criar situações imaginárias pode se apropriar tanto da cultura como de seus artefatos culturais e, nessa dinâmica processual, por intermédio das significações de suas vivências, atravessadas pelo mecanismo de *reelaboração criativa* (Vigotski, 2009), ele apresenta a possibilidade de atribuir novos sentidos sobre a sua realidade social, o que lhe possibilita assumir novas formas de participação sobre o entorno social.

Diante disso, pode-se dizer que o conjunto de rede de significações partilhadas pela criança ou adulto acerca de si próprio, sobre os outros, e em relação aos grupos sociais e de pertença, ao serem incorporadas ao tecido cultural, se imbricam circunscrevendo o processo de representações identitárias. Com isto pressuposto, pode-se se dizer, então, que os conteúdos das representações sociais elaboradas e negociadas nas relações intersubjetivas, por meio das práticas comunicacionais engendradas no interior dos grupos de referência, se traduzem em um dos fenômenos que constitui a representação de si e do outro, tangenciando a constituição das representações identitárias.

Ao considerar o não aprender como objeto de representações sociais sobre o qual diferentes grupos debruçam-se em um esforço para decifrá-lo, pode-se dizer que no âmbito das relações inter e intragrupais circulam saberes, crenças e valores, potencial orientadores do desenvolvimento infantil que atuam como pressupostos



identitários.

Método

O estudo em análise foi realizado em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), localizada no município de Cuiabá-MT, Brasil, ao longo de três meses. Os critérios de seleção da unidade de ensino estão correlacionados ao aceite e autorização do desenvolvimento da pesquisa por parte do corpo diretivo e gestor que compõem esta realidade educacional.

Duas turmas escolares foram escolhidas (X e Y),² compostas, respectivamente, por vinte e um e vinte e cinco estudantes, ambas do primeiro ano do ensino fundamental, as quais pertenciam dois aprendizes anunciados com a queixa escolar - indisciplina escolar em suas vivências educacionais, Guilherme e Bernardo.³ Destaca-se que a sugestão de participação destes sujeitos supracitados não foi instituída pela investigadora, mas fundamentou-se em enunciações que emergiram das relações sociais tecidas entre os(as) atores(atrizes) envolvidos(as) nesta comunidade escolar.

Dentre os aspectos acordados coletivamente, destacou-se a seleção de aproximadamente metade dos(as) alunos(as) de cada turma, com as proporções de meninas e meninos equivalentes, considerando a representatividade de ambos sexos no universo populacional investigado. Seguindo os critérios indicados, a respeito da classe X foram elencados(as) para ser partícipes doze aprendizes, seis meninas e seis meninos. Quanto a turma escolar Y, selecionou-se a população de quatorze aprendizes, sete meninas e sete meninos. A maior parcela dos(as) atores(atrizes)

² No desenrolar do diálogo proposto as turmas escolares implicadas nesta pesquisa serão citadas mediante as consoantes X e Y, em vista de resguardar o sigilo de identificação dos(as) atores(atrizes) sociais partícipes e do *lôcus* investigado. As crianças foram selecionadas levando-se em conta os seguintes critérios: ser aprendiz da escola *lôcus* de pesquisa, estar anunciada sob a condição da queixa escolar ou ser membro das turmas que estes estudantes pertencem, possuir a faixa etária entre seis e dez anos, ser estudante do ensino fundamental, apresentar autorização prévia dos(as) adultos(as) responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e manifestar interesse voluntário em participar do estudo mediante a inscrição do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

³ Conforme as premissas acordadas juntos aos(as) participantes que se propuseram participar da investigação, estes(as) serão nomeados(as) por nomes fictícios a serem citados no decorrer da discussão, de forma a preservar o sigilo de suas identificações.



sociais, vinte e dois de um total de vinte e seis, apresentou a faixa etária de sete anos, os(as) demais compreenderam a idade de seis anos.

O contexto de pesquisa se amparou nos contornos de um estudo do tipo etnográfico (André, 1995) tendo em vista o seu potencial de aproximação das experiências de vida das crianças, aspecto que a constitui com uma prática adequada e pertinente à produção de conhecimentos sociais sobre às infâncias e as crianças (Corsaro, 2005, 2011; Ferreira, 2008; Ferreira & Sarmiento, 2008; Graue & Walsh, 2003; Jenks, 2005).

As informações geradas por meio do processo de observação participante do cotidiano escolar foram inscritas em diário de campo, os quais posteriormente auxiliaram na elaboração e análise de relatos ampliados. Em relação as entrevistas realizadas, utilizou-se o roteiro lúdico que foi delineado em duas etapas: 1. apresentação da narrativa encorajadora (Andrade, 2007) e 2. situações imaginárias (Andrade, 2007).

Este recurso foi tomado nesta pesquisa como uma ferramenta psicológica mediadora das vivências humanas, capaz de potencializar a expressividade infantil em nível individual e grupal, em diferentes espaços sociais que as crianças participam, podendo auxiliar tanto a elas quanto aos adultos a explorarem novos contornos das lógicas convencionais que deslegitimam a emergência do novo.

Tal procedimento se fundamenta na apresentação de instrumentos, que são elaborados mediante uma situação real ou fictícia semiacabada que pode ser focalizada como ponto de partida para criação de novas narrativas e/ou utilizada para estimular o desenrolar de enredos inicialmente elaborados. Sob esta via, tais ferramentas mediadoras de interações sociais se caracterizam como: situações problemas, pequenas histórias, imagens, músicas, filmes, dentre outros elementos que são circunscritos com base em pressuposições familiares às significações enredadas a complexidade dos fenômenos sociais investigados (Andrade, 2017).

Outro desdobramento deste recurso metodológico se refere ao seu caráter de abertura à imprevisibilidade, dado que a narratividade ao promover a combinação da tradição com a novidade permite ao sujeito se enveredar em caminhos inesperados, tornando possível a expressão não somente dos discursos predominantemente permeados por conteúdos hegemônicos, mas também das minorias, ao oportunizar que as vozes infantis comumente silenciadas e ocultadas pela perspectiva adultocêntrica sejam inteligíveis sob suas próprias versões.



Ao entrar em contato com as narrativas encorajadoras apreendidas como indicadores de formas finais presentes nas culturas, as crianças são convidadas ao exercício narrativo que favorece os processos de autoria infantil e potencializa o fortalecimento de diálogos intergeracionais, ancorados predominantemente por aspectos comunicacionais mais horizontalizados (Andrade, 2017).

Em conformidade com esta visão, neste estudo, a *narrativa encorajadora* (Andrade, 2017) empregada no cenário da investigação, se constituiu em um enredo semiestruturado, como segue: “*Era uma vez o príncipe que virou sapo, ele era um príncipe pequeno da sua idade, e a gente não sabe o porquê dele ter virado sapo e como foi a vida dele depois que ele virou sapo. Como você inventaria a continuação dessa história?*” (Notas de campo dos dias 15 de dezembro, 2016).

A referida ferramenta apresentada às crianças aprendizes como mediadora das vivências infantis no cenário educacional, foi inspirada em elementos que perpassam a cena da ficção infantil intitulada como “*O príncipe que virou Sapo*”. Tal instrumento apresenta aspectos que autorizam a inversão do papel clássico do personagem protagonista de tal trama, ao oferecer à criança a abertura ao exercício de diferentes hipóteses interpretativas no processo de interação com saberes sociais familiares do repertório da população infantil, propiciando a transmutação de uma lógica unívoca de apropriação das significações, para tornar-se possível a inteligibilidade do novo, inesperado e não familiar.

Partindo-se da aceção de que durante o desenrolar da narrativa poderia ou não emergir conteúdos relativos ao objeto representacional em questão, a pesquisadora sem interferir no ato narrativo, aguardava a criança elaborar o desfecho do enredo. Caso esta última suposição mencionada acima se concretizasse, após o(a) entrevistado(a) sinalizar o término da narração, a investigadora indagava se poderia colaborar com a elaboração do enredo delineado. Se o(a) informante consentisse, era introduzido alguns elementos em torno da dinâmica escolar de forma a incitar a mobilização de sentidos e significados relativos a experiência de escolarização. Neste diálogo, a pesquisadora mencionava: “Posso dizer uma coisa? Imagine que esse príncipe frequentava uma escola, ele tinha amigos(as), professor(es)(as), como será que era a vida dele quando ele era príncipe e como ele ficou quando virou sapo?” (Notas de campo dos dias 16 de dezembro, 2016).

Após esta etapa, se prosseguia para o terceiro momento da entrevista organizado por questões hipotéticas envolvendo os(as) personagens da trama narrada

e aspectos pertinentes ao seu delinear, intituladas como situações imaginárias (Andrade, 2007). Estas foram sistematizadas na terceira pessoa do discurso, com a pretensão de aprofundar a emergência de significações compartilhadas pela população infantil sobre o processo de anúncio da queixa escolar, mediante o enfoque nos processos simbólicos que permeiam a vida diária escolar.

Para a análise das informações produzidas buscou-se estabelecer interlocuções entre os dados gerados pelo emprego da observação participante e as questões interpretativas elaboradas a partir das técnicas de *narrativa encorajadora* (Andrade, 2017) e *rotas imaginárias* (Andrade, 2007), que foram analisadas compreensivamente por meio do delineamento de episódios interpretativos apresentados a seguir.

Com a Palavra as Crianças

Criando sapo para obediência: respeito pelos fortes e desprezo pelos fracos

Os conhecimentos sociais expressados pelos/as partícipes oferecem indícios de que as crianças apreendem que ao assumir e/ou se aproximarem dos atributos atrelados a imagem social do ser criança aluno/a *bagunceiro/a*, *desobediente*, *teimoso/a*, *danado/a* provavelmente serão enunciadas por significados negativos que estão associados ao Outro transgressor e antagonista, que se diferencia dos anseios adultocêntricos e, conseqüentemente sofrerão ações punitivas. Sob esta perspectiva, observa-se nos discursos dos/as entrevistados/as que os mecanismos de repressão praticados na relação unilateral de poder do adulto frente às crianças se revelam em suas mais distintas formas, seja na objetivação do castigo em seus corpos a partir das “surras”, na privação de instrumentos que elas se identificam como os brinquedos, pela restrição de acesso aos espaços de socialização, seja por ameaças, dentre outras estratégias aplicadas para submetê-las às crenças e aos valores tomados como princípios socialmente corretos.

Diante deste imaginário social que enreda as práticas educativas dirigidas às crianças, parece não haver espaço para a admissão de diferenças de desempenho escolares e, por esta ótica meritocrática, a partir da qual todos/as possuem as mesmas chances de atingirem o bom rendimento fundado na imagem ideal de aluno, as crianças que se distanciam do padrão normal de comportamentos são submetidas a ações de ajustamento que apresentam como elementos estruturantes os mecanismos de controle exercidos por meio instrumentos disciplinares que “[...] *treina a obediência dos sapos* [...]” (Alice, sexo feminino, 7 anos), como está sendo



esboçado nos conteúdos que perpassam o relato a seguir:

Pesquisadora: Agora imagine que um(a) amigo(a) do(a) sapo(a) chegasse na escola, como o sapo apresentaria a escola para o(a) amigo(a)?

Alice: Essa escola é de só pra sapo, pra adulto não pode. E aí, essa aqui que é a sua sala, e o nome da escola é “Estudo pra Sapo”, o nome da escola, aí tem professoras, professoras que ensinam, e todo mundo que já saiu dessa escola significa que todos é, inteligente, as pessoas que bagunçam na sala ainda não fica inteligente, e eles ficam mesmo ano, aí a professora pergunta “quantos que é 1.000 mais 1.000”, ela fala “4”, e a professora dá uma nota ruim. Aí ia que vim outra pessoa nova pra outra escola de sapo, ia se chamar “treinando obediência dos sapos”.

Pesquisadora: Como você acha que é essa escola que chama “treinando a obediência dos sapo”?

Alice: Eles têm que treinar a obediência dos sapos.

Pesquisadora: É... e como a obediência dos sapos é treinada?

Alice: Assim, é outra escola, e vem uma pessoa, eles apresentam tudo dessa escola, e aí, e eles tem que treinar que ele é que sabe, se ele já souber tudo, ele já pode sair, mas quem não sabe, vai ter que continuar na escola até aprender.

Pesquisadora: Por que você acha que quem não sabe vai ficar na escola para aprender?

Alice: Porque eles qué que as pessoas fiquem inteligentes. (Alice, sexo feminino, 7 anos)

Neste aspecto, pode-se notar que os significados partilhados pelas crianças por meio das trocas sociais realizadas com os adultos estão permeados pela exigência de um controle voluntário do comportamento infantil em conformidade com os parâmetros normativos considerados desejáveis ao universo escolar. No entanto, os fenômenos representacionais compartilhados pelo/as partícipes revelam que, na dinâmica relacional de ensino e aprendizagem, os adultos buscam impulsionar o processo de desenvolvimento destas funções psicológicas superiores das crianças por meio de mediações orientadas predominantemente por elementos punitivos que lhes imputam a responsabilização individual pelo desenvolvimento dessas funções psíquicas aludidas, desconsiderando-se que estas são fundamentalmente produtos das relações sociais forjadas no tecido cultural.

Sob esta linha interpretativa, sublinha-se que, ao não serem proporcionada às crianças outras possibilidades de apropriação do conhecimento historicamente acumulado que se concretiza nos processo de aprendizagem, elas, por sua vez, tendem a reproduzir os modelos de educação que lhes está sendo oferecido, como visualiza-se no relato a seguir, no qual o entrevistado descreve minuciosamente os



episódios de violência sofrido por seu personagem – em que este é castigado por meio de diferentes dispositivos disciplinantes empregados isoladamente e de forma concomitante para “corrigir” as manifestações de condutas inapropriadas aos princípios normalizadores,

Matheus: Quando não tá na escola?

Pesquisadora: Isso, o que o aluno sapo gosta de fazer quando não está na escola?

Matheus: Não sei, o sapo vai bagunçar a casa dele, não, não, bagunça, não, ele vai teimar e a mãe dele vai bater porque ele fez muita bagunça ali.

Pesquisadora: Ali na onde?

Matheus: Ali na escola, entendeu, agora.

Pesquisadora: Entendi, por que você acha que a mãe dele iria bater nele?

Matheus: Porque ele fez bagunça e a mãe bate nele ainda com cabo de vassoura. (sinalizou como a mãe iria bater a partir da utilização do microfone).

Pesquisadora: E o que ele vai achar disso?

Matheus: Muito duido, pá, pá, pá, pá.

Pesquisadora: Mas por que ele iria apanhar?

Matheus: Porque ele bagunçou a sala tudo uai, e ninguém bagunçou nada e ele bagunçou, então, quer dizer que... (sinalizou o gesto de bater), entendeu.

Pesquisadora: É... e tem outras coisas que ele vai fazer fora da escola?

Matheus: Ele vai fazer muitas coisas.

Pesquisadora: Muitas coisas, o que ele vai fazer?

Matheus: Bagunçar a sala de novo.

Pesquisadora: Será por que ele vai bagunçar a sala de novo?

Matheus: Porque, além de ele levar um pau, ainda ele fica mais criminoso.

Pesquisadora: Além de levar um pau, ele vai ficar mais criminoso, como seria isso?

Matheus: Só porque a mãe dele bateu nele, aí ele vai ficando mais, “só porque você bateu em mim, agora eu vou ficar mais, mais, mais ainda, mais terrível”. Aí ele vai bagunçar a sala inteira, bater nas pessoas, bater em todo mundo pá, pá, pá.

Pesquisadora: Por que ele vai bater em todo mundo?

Matheus: Só porque ele apanhou agora ele quer descontar no zoutro.

Pesquisadora: É... será por que ele vai nos outros?

Matheus: É que ele bagunçou, aí ele vai apanhar de novo, agora de cinta, agora vai ficar até uma marca nele, uma marca daqui até aqui, da cinta.

Pesquisadora: Ele vai apanhar de novo?

Matheus: É porque ele baguuuuuuuunçou de novo.

Pesquisadora: Hum..., o que você acha dele ficar apanhando?

Matheus: Cada vez mais que ele vai fazendo bagunça na sala, cada vez mais ele vai apanhando, aí um dia a mãe dele bateu de vara, de cinta e cabo de vassoura, os três no



mesmo tempo, pá, pá, pá, duas batidas, um, dois, três, pá.

Pesquisadora: Os três no mesmo tempo, como seria isso?

Matheus: Ela tava assim como o cabo, aqui é o cabo da vassoura, aqui é cinta, aqui a vara, pá, pá, pá, até que um dia, até que um dia ele parou de fazer bagunça.

Pesquisadora: Ele parou de fazer bagunça?

Matheus: É que a mãe dele bateu nele no mesmo tempo, iaí ele começou a fazer tarefa, parou de fazer a bagunça... Que tal eu falar de... porque bagunça, bagunça, bagunça, super mega, bagunça, bagunça, bagunça, até que, enfim, a mãe bateu, bateu, bateu, bateu, bateu, bateu, isso não resolveu. Aí bateu com os três cabos de vassoura, três vara, três cinta, ao mesmo tempo, aí depois ele resolveu ser bom, bom, bonzinho. (Matheus, sexo masculino, 7 anos)

As significações expressas permitem verificar que na tentativa de evitar o aprisionamento de si mesma por meio dos castigos, como também de ser qualificado em uma posição socialmente estigmatizada, que é determinada por condições históricas concretas, o/a escolar, ao ser impedido/a de confrontar-se com o adulto por meio da relação de poder que este exerce, possivelmente, assume a imagem de criança aluno/a *obediente/legal/inteligente*.

Sob esta linha de pensamento, pode-se aludir que os conteúdos representacionais negociados e compartilhados pelas crianças nas trocas sociais, indicam que a produção do anúncio da queixa escolar, de maneira geral, está atrelada às práticas normatizadoras que se ancoram em pressupostos disciplinadores delineando os universos de socialização de caráter educativos que envolvem o cotidiano das crianças na escola, na família e na igreja, dentre outros nos quais elas participam. Estas ações, pelo menos ao que parece, são desempenhadas prioritariamente pelo adulto por meio da relação de subordinação das crianças frente ao mesmo, com vistas a domesticar e suprimir os comportamentos manifestos que se diferem das prescrições instituídas.

Formas de ser, estar e agir no mundo: o sapo torna-se polícia ou ladrão?

As falas dos/as entrevistados/as revelam a íntima relação que estas possuem em seu cotidiano com as diferentes formas de violência e criminalidade que atuam como um dos sistemas de referência que regem os universos de socializações por meios dos quais as crianças interagem e formulam hipóteses sobre si mesma e acerca do Outro que destoa da uniformização dos comportamentos que lhes são exigidos no contexto de escolarização.



Sob esta linha interpretativa, pode-se observar que, quando é indagado a criança as formas de *ser* e *estar* no mundo do/a personagem delineado em suas narrativas, elas apresentam um maior nível de compartilhamento em relação a dois papéis sociais: polícia ou bandido. Acerca deste aspecto, destaca-se que a imagem de polícia e bandido não se revelam como facetas que constituem a integralidade de uma mesma pessoa, dado que a polaridade tomada como boa só existe como verdadeira em função da negação da outra dimensão vista como má.

O primeiro ancora-se na imagem do aluno bom aquele que virá a ser salvador do mundo, dado que este é situado na posição daquele que não se manifesta no espaço de escolarização para além do que é esperado e permitido pelo/a educador/a. Estes significados interpelados nas interações sociais engendradas no espaço escolar, possivelmente, fundamenta-se em acepções adaptacionistas acerca dos fenômenos educacionais que, ao serem dissociadas de um todo complexo constituído pelas dimensões históricas, sociais, políticas e ideológicas que atravessam as sociedades divididas em classes, geralmente, são reduzidas ao ajustamento do/a aprendiz frente aos modelos normativos que sustentam a conservação da estrutura tradicional de escola.

Em contrapartida, ser bandido está associada a imagem de aluno mal, o qual será castigado pelo policial em virtude deste destoar do padrão de comportamento preestabelecido, como nota-se nos trechos a seguir:

Pesquisadora: Se o sapo pudesse ser qualquer coisa, o que ele escolheria ser?

João Victor: Ele ia ser feio, chato, ia ser bandido.

Pesquisadora: Ia ser bandido?

João Victor: Ia ser preso, ia lá pro diabo.

Pesquisadora: Por que ele escolheria ser feio, chato e bandido?

João Victor: Porque ele era chato, porque ele ia fazer uma coisa feia e ninguém gosta.

Pesquisadora: E o que é coisa feia?

João Victor: Coisa feia é as coisas feia que você faz e ninguém gosta.

Pesquisadora: Como o quê?

João Victor: Coisa feia é bem assim, eu peguei o sapo de alguém e joguei, e escondi, aí ele acha que foi o outro guri que sempre faz coisa errada e vai lá na diretora, fala que foi esse guri que tá errado, aí ele anda procura e fala "quem viu o chinelo preto", aí liga pro pai, aí o chinelo que pegou está escondido na mochila, aí pega e vai embora, quando chega já tá lingando pros pai vir aqui, aí vem buscar a mochila do filho, o filho tá com o sapato dentro da mochila.



Pesquisadora: E como o aluno teimoso ia virar bandido?

João Victor: Ele ia virar bandido porque ele roubou a coisa do menino, ele vai crescer, vai querer roubar as coisas, quando bandido vai querer roubar e, depois que a polícia ver isso, ele vai ser preso.

Pesquisadora: E como o aluno teimoso ia se sentir?

João Victor: Como que ele ia se sentir?

Pesquisadora: Porque ele ia se sentir feliz?

João Victor: Porque ele acha que é Deus, que ele tá fazendo a coisa certa.

Pesquisadora: Porque o aluno acha que está fazendo a coisa certa.

João Victor: É porque ele acha que não vai ser preso, vai sempre ficar fazendo a coisa errada, mas um dia ele vai ser preso.

Pesquisadora: Por que você acha que ele vai ser preso?

João Victor: Porque quem mandou ele ser intrometido.

(João Victor, sexo masculino, 7 anos).

Eva: Ué, tem que comporta, não comporta porque não qué.

Pesquisadora: Por que você acha que ela não quer se comportar?

Eva: Porque ela quer ser, ela quer ser ruim, ela não quer ser... quando ela crescer ela não quer ser nada, ela quer ser aquelas pessoas, aqueles bandidos.

Pesquisadora: É... e como é ser bandido?

Eva: É que não presta atenção, quem não presta atenção vira bandido.

Pesquisadora: Quem não presta atenção vira bandido, será por que?

Eva: Vai!

Pesquisadora: Por que você acha que quem não presta atenção vai virar bandido?

Eva: Ué, os bandidos antes eles não prestavam atenção, eles teimava e deve ter machucado alguém, por isso que ele não presta atenção.

Pesquisadora: Me fale mais um pouco sobre isso, como a criança que não comporta vai virar bandido?

Eva: O aluno bagunceiro, ele é bagunça demais né? Aí então um dia ele não vai ser nada.

Pesquisadora: Como é não ser nada?

Eva: Você não vai ter nada, não vai ser policial, não vai ser advogado, não vai ser nada, não vai trabalhar de nada. Vai ser morador de rua, vai ser bandido.

Pesquisadora: Como eles vão se sentir?

Eva: Vão se sentir muito triste porque quando era pequeno era pra obedecer, não obedecia, agora tá na rua.

Pesquisadora: E o que eles vão achar disso de virar bandido e morador de rua?

Eva: Vão achar muito ruim porque eles não prestavam atenção, machucavam as pessoas, e eles vão ficar arrependido de fazer isso.

Pesquisadora: Ah... eles vão se arrepender?



Eva: Vão!

Com o exposto, pressupõe-se que os conteúdos representacionais relativos aos papéis sociais mencionados estão atravessados por redes de significados que valoram uma forma de ser e estar no mundo que orienta as construções recíprocas entre o Eu e o Outro, as quais implicam diretamente na constituição identitária. Sob este processo dialético, pode-se pensar que a criança, em uma dada situação social de desenvolvimento, ao ser significada pelo Outro a partir de uma posição em que foi categorizada, percebe em suas vivências as expectativas positivas que lhe são conferidas para a ocupação deste lugar e, em algumas circunstâncias, tende a buscar ser identificada nesta posição na qual é reconhecida pelo Outro. Como pode ser revelado na situação fictícia formulada por Rafaela, na qual ela aborda uma relação estreita entre a personagem sapa e a figura de policial por meio da personalidade imprimida no discurso

Pesquisadora: Agora vamos imaginar que a sapa Aparecida descobriu que ela podia ser livre pra ser o que quiser na vida dela, o que ela gostaria de ser?

Rafaela: Ela queria ser policial.

Pesquisadora: Por que você acha que ela queria ser policial?

Rafaela: Para prender os bandidos!

Pesquisadora: Ela queria prender bandidos?

Rafaela: Queria.

Pesquisadora: Como era os bandidos que a sapa Aparecida queria prender?

Rafaela: É os bandidos muito malvado que entra assim na casa, lá em casa já foi roubado umas três vezes, uma roubada de um iphone que era da minha mãe, que ela amava muito esse iphone, ela não tirava a mão desse iphone, foi roubado também um quadro assim que tinha uma foto de toda família minha, do meu pai, do meu avô, aí na outra, na última, foi uma coisa que minha mãe chorou, gritou, quase surtou, que era uma coisa que ela não queria que ninguém triscasse nele, que é uma coisa que ela não queria que ninguém roubasse... Era uma foto do meu vô e da minha vô porque meu vô tá lá no céu, a minha mãe não queria que ninguém triscasse nessa foto, porque essa foto ele tava com ela assim no colo, e minha mãe tinha dois aninhos ela não queria que ninguém triscasse uma unha nessa, ela não queria, ela só ficava falando "cadê a foto minha com papaizinho, cadê, cadê?". Aí quando ela foi ver a foto no lugar a foto não tava lá, aí quando ela foi ver ela viu o bandido correndo com a foto, aí por isso que ela queria ser uma policial.

Pesquisadora: Hum... e como seria essa vida de policial dela?

Rafaela: Olha, ela ia trabalhar até cinco horas da noite. Ser policial não é tão legal, mas



eu gosto.

Pesquisadora: O que você gosta?

Rafaela: É que você pode condenar mesmo, se as pessoas colocaram tornozeleiras neles.

Pesquisadora: Como seria isso?

Rafaela: Condenar mesmo é colocar a tornozeleira nele, e se ele tirar a tornozeleira vai ser preso de novo, aí se ele tira mais uma vez, aí todo mundo vai pensar que ele tem problema e vai deixar ele num lugar que só fica homens, que nunca mais ele vai sair de lá. (Rafaela, sexo feminino, 7 anos)

A análise dos pressupostos identitários evocados por Rafaela permite identificar o sistema de valores orientadores da representação de si ancorados na dicotomia bem-mau, certo-errado, na qual o Eu se anuncia como aquele que protege, que zela pela ordem e pela lei e o Outro, como uma figura ameaçadora, intrusiva, problemática. Ao se identificar com a primeira imagem, Rafaela, em sua narrativa, anuncia a tomada de consciência de que crianças consideradas como portadoras de dificuldades escolares ocupam um lugar de estranheza e rejeição na relação com o Outro.

Considerações Finais

As análises empreendidas neste estudo revelam o forte impacto das representações sociais compartilhadas nos universos de socialização infantil sobre crianças anunciadas com queixa escolar. Sobretudo, demonstram que além da dimensão informacional e atitudinal pertinentes, o campo representacional opera no sentido de delinear práticas e forjar processos identitários.

Os conteúdos das significações das crianças, apoiados nas representações sociais compartilhadas sobre o objeto em questão (seja pela via da conversação, seja pela via das práticas educacionais de professores e familiares) revelam que em termos de ancoragem a criança anunciada com queixa escolar é nomeada e classificada como alguém errado, transgressor, pouco ou nada inteligente, perigoso, culpado pelo seu destino. No que se refere a objetivação, destaca-se a imagem de bandido e ladrão, alguém próximo ao diabo.

A dicotomia bem-mau, associada ao individualismo como eixo organizador das narrativas engendra o lugar social que se encontram as crianças a quem é atribuída algum tipo de queixa escolar. Neste contexto parecem assumir sozinhas a culpa pela complexa teia de eventos implicados na qualidade de suas vivências escolares. Estas

por sua vez reduzidas ao comportamento de aprender ou não aprender o que o(a) professor(a) ensina na sala de aula e pela manifestação do comportamento obediente. Tudo que sai deste contrato didático é estranho e precisa ser negado, mesmo que tais comportamentos seja, em certa medida compartilhados por muitas outras crianças.

De forma geral, as narrativas infantis oferecem indicativos de que o trabalho pedagógico pode promover condições de abertura ao inesperado (diferentes estados e manifestações emocionais e padrões cognitivos, conflitos relacionais e processos criativos e autorais) face aos padrões convencionais, na medida em que se reconhece que a apropriação de conhecimento não se desvela de maneira passiva, linear e direta, nem mesmo se trata de uma apreensão exclusivamente racional. Ou seja, as crianças não somente reproduzem, mas também elaboram significados nas relações sociais promovidas no encontro com o Outro. A partir deste entendimento, destaca-se a importância de se pensar processos de aprendizagem orientados por relações dialógicas inscritas entre as vivências dos/as alunos/as e os conhecimentos sistematizados na constituição do desenvolvimento das potencialidades do sujeito.

Referências Bibliográficas

- André, M. E. D. A. de. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.
- Andrade, D. B. S. F. (2007). *O lugar feminino na escola: um estudo em representações sociais*. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT.
- Andrade, D. B. S. F. (2017). *Rede de apoio à infância: interfaces com a Psicologia e a Pedagogia*. Projeto de Extensão, Sistema de Extensão (SIEx). Coordenação de Extensão (CODEX). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.
- Brasil. *Resultados do SAEB 2003*. (2004). Brasília, DF: Inep/MEC. Recuperado em 10 ago. 2018 de <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>.
- Cabral, E., & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 143-155.
- Corsaro, W. A. (2005). *Entrada em campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. *Educ. Soc.*, 26(91), 443-464. Recuperado em 10 ago. 2018 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.



- DE LAUWE, M. J. C. (1991). Um outro mundo: a infância. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo.
- De Lauwe, M-J., & Feuerhahn, N. (2001). A representação social na infância. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 281-299). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Duveen, G. (2013). Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In P. Guareschi & S. Jovchelovich, (Org.), *Textos em representações sociais* (pp. 209-238). Petrópolis: Vozes.
- Duveen, G., & Lloyd, B. (2008). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In J. A. Castorina (Org.), *Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29-39). Buenos Aires: Ed. Gedisa.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1986). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.
- Farr, R. (2013). Representações Sociais: a teoria e sua história. In P. Guareschi & S. Jovchelovich (Org.), *Textos em representações sociais* (pp. 27-52). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fernandes, R. (2007). *Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em 10 agosto de 2018 de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Índice+de+Desenvolvimento+da+Educação+Básica+%28Ideb%29/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4>.
- Ferraro, A. R., & Machado, N. C. F. (2002). Da universalização do acesso à escola no Brasil. *Educação & Sociedade*, 23(79) 213-233. Recuperado em 10 agosto de 2018 de www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10855.
- Ferreira, M. (2008). “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In M. J. Sarmento & M. C. S. Gouvea (Org.), *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. (pp.143-162). Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, M., & Sarmento, M. J. (2008). Subjetividade e bem-estar das crianças: (in) visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2(2), 61-91. Recuperado em 10 ago.2018 de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/19/19>.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gilly, M. (2001). Representações sociais no campo da educação. In D. Jodelet (Org.).



- As representações sociais* (pp. 321-341). Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- Jenks, C. (2005) Investigação *Zeitgeist* na infância. In P. Christensen, & A. James (Orgs.), *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. (pp.55-71). Porto, ESEPF.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp.17-44). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Jovchelovitch, S. (2008). *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Jovchelovitch, S. (2002). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch, *Textos em Representações sociais* (pp. 63-88). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Machado, A. M. (1997). Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In J. Q. Aquino (Org.), *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Moscovici, S. (2015). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Molon, S. I. (2000). *Cultura: A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural*. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural, Campinas, SP. Recuperado de www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc.
- Moysés, M. A. M., & Collares, C. A. L. (2010). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs), *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos* (pp.71-110). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neinow, N. S. (2015). *A construção da imagem social da criança no diálogo com a avaliação nacional da alfabetização*. Tese de Doutorado em Educação em Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, Cuiabá.
- Patto, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Ribeiro, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 5(12), 7-21. Recuperado em 10 ago.2018 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000200002&script=sci_arttext.
- Seidemann, S. (2015). Identidad personal y subjetividad social: educación y constituição subjetiva. *Caderno de Pesquisa*, 45(156), 344-357. Recuperado



- em 10 ago.2018 de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Susana%20Seidmann_%20Identidade%20pessoal%20e%20subjetividade.pdf.
- Souza, B. P. (2015). Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp.97-118). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2010). *A atuação do Psicólogo na Rede Pública de Educação concepções, práticas e desafios*. Tese de Livre-Docência, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, M. P. R. (1997). Queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In M. P. R. Souza (Org.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.19-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2015). Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 27-57). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática.