

NARRATIVAS INFANTIS SOBRE A QUEIXA ESCOLAR: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS

Infant's narratives about school complaint: methodology of studies with children

Ruzia Chaouchar dos Santos¹

Daniela Barros da Silva Freire Andrade²

Artigo encaminhado: 15/11/2019

Aceito para publicação: 16/04/2020

RESUMO: Este trabalho propõe investigar o potencial da estratégia de produção de dados intitulada *narrativa encorajadora* às pesquisas realizadas com crianças e pretende contribuir com as elaborações teórico-metodológicas que assumem as crianças como atores(atrizes) sociais construtores(as) de conhecimentos e produtores(as) de culturas, com vistas a desnaturalizar os saberes e práticas circunscritos nos processos de invisibilidade social, científica e cívica associados a essa categoria geracional. Para tanto, esboça-se um recorte das informações geradas na pesquisa de mestrado que buscou discutir as significações partilhadas por crianças sobre a queixa escolar e suas implicações no processo de representação de si, segundo crianças vinculadas a uma escola municipal de Cuiabá-MT. O aporte teórico adotado consistiu na aproximação entre a teoria das representações sociais em sua abordagem ontogenética e a teoria histórico-cultural, em interlocução com os fundamentos teóricos sobre narrativas. As premissas metodológicas empregadas inspiraram-se nos contornos da pesquisa do tipo etnográfica, ao privilegiar as técnicas de observação participante, combinada com a realização de entrevistas semiestruturadas, delineadas pelo emprego de um *roteiro lúdico* adequado às particularidades de investigações com crianças. Os dados produzidos foram transcritos e analisados compreensivamente. As significações elaboradas e compartilhadas pelos(as) participantes indicam que a *narrativa encorajadora* se revelou como uma modalidade discursiva que favoreceu as crianças expressarem conteúdos simbólicos que em situações comuns de diálogos intergeracionais dificilmente seriam narrados, em decorrência de seu caráter contra normativo, ao oportunizar que as vozes infantis comumente silenciadas e desqualificadas pela perspectiva adultocêntrica, sejam inteligíveis sob suas próprias versões.

Palavras-chave: Crianças. Queixa escolar. Narrativa.

¹ Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação vinculado a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Professora Substituta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso *campus* Cuiabá; membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIn). ruziachouchar@hotmail.com

² Doutora pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação vinculado a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Professora efetiva do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso *campus* Cuiabá e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT); coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN). freire.d02@gmail.com

ABSTRACT: This paper seeks to explore the potential of the strategy of data production called encouraging narrative to the researches made with children and has the aim to help the theoretical-methodological formulations that assume children as social actors/actresses producers of knowledge and cultures. For such, is presented a portion of the masters investigation which was proposed to discuss the children's shared meanings about the school complaint and its implications in the process of self-representation, according to children of a municipal school of Cuiabá-MT. The theoretical basis adopted is sustained in the interlocution between the Social Representation Theory in an ontogenetic approach and the historical-cultural theory. In dialog with the theoretical studies about narrative. The adopted methodological procedure was inspired in the ethnographic type studies privileging the techniques of participant observation and semi-structured interviews outlined using a ludic script appropriate to the particularities of research with children. The produced data was transcribed and analyzed comprehensibly. The meanings that are elaborated and shared by the participants indicate that in the encouraging narrative development has emerged as a mode of discourse that encouraged the children to be able to express contents of the symbolic, which, in common situations, the intergenerational dialogues that were rarely reported, as a result of your character is against the law, the grant that the voices of children is commonly silenced and disqualified from the adultcentric perspective, to be read on their own versions.

Keywords: Narrative. Schoolar Complaint. Children.

1 INTRODUÇÃO

No sistema educacional brasileiro, historicamente, as crianças que se distanciam do padrão normativo de aprendizagem, orientado pela conservação de valores e crenças enraizadas em pressupostos naturalizantes, adaptacionistas e uniformizantes são anunciadas com problemas de aprendizagem e/ou comportamento em suas experiências de escolarização que se expressam na produção das queixas escolares.

Em face deste panorama, ao abordar as políticas educativas relativas a universalização do ensino básico, Ferraro e Machado (2002) salientam que houve uma expansão para 97% do acesso a este nível escolar nos anos de 1990. Este crescimento pode ser visualizado positivamente, mas, ainda suscita preocupações dado que tende a obscurecer a focalização do processo de exclusão no processo de escolarização, que se desvela na má qualidade de ensino destinado às crianças, combinados aos altos índices de evasão, repetência e defasagem que permanecem presentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, outros indicadores que são tomados como orientadores de análise sobre o sistema de ensino brasileiro, elaborados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2003, apontam que menos de 5% das crianças estavam alfabetizadas ao final da metade do ensino fundamental (BRASIL, 2004).

No interior do universo escolar, esses dados relativos as vivências de escolarização se traduzem no expressivo índice de encaminhamento de alunos(as) que não correspondem ao rendimento esperado pelos/as educadores/as, para os serviços especializados de saúde. Esse processo, por sua vez, tem como um de seus desdobramentos a atribuição do não aprender aos elementos intrapsíquicos ou orgânicos das crianças e/ou adolescentes, ao situar neles(as) as supostas causas internas dos problemas de aprendizagem e/ou comportamento.

Como consequência dessa problemática educativa, estudos recentes denunciam que 50% a 70% das crianças e adolescentes dirigidas(os) aos dispositivos públicos de saúde, como as Unidades Básicas de Saúde (UBS), Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi) e as clínicas-escola dos cursos de graduação em Psicologia, apresentam como demanda as queixas escolares relacionadas ao não aprender no processo de escolarização (MACHADO, 1997). Essas informações oferecem indicativos de que as questões emergidas e amparadas na complexa trama educacional, estão sendo enfocadas sob a ótica da individualização dos fenômenos sociais que se ancora na naturalização dos determinantes históricos-sociais.

Com efeito, as práticas de encaminhamento das queixas escolares para os serviços especializados de saúde têm se tornado uma via recorrente para educadores(as) que, muitas vezes, desconhecem e/ou desconsideram a sua própria atuação na construção de estratégias de enfrentamentos face a problemática educacional (SOUZA, 2015).

Tal dimensão de análise permite apreender que o processo de medicalização³ da infância e a adolescência escolarizada se expressa como uma

³ Convém elucidar que o processo de medicalização se refere a tendência em reduzir e simplificar a complexidade de questões de ordem eminentemente social ao âmbito da saúde, haja visto que incidem nos sujeitos as causas internas dos problemas escolares. Consequentemente, os elementos orgânicos ou intrapsíquicos são tomados como explicações para as nomeadas dificuldades escolares. (COLLARES; MOYSÉS, 2001).

forma de tratamento às demandas educacionais que são dirigidas para o âmbito da Saúde. Sob este prisma, os aspectos referentes às experiências escolares, tais como: comportamentos não aceitos socialmente, conquistas do desenvolvimento do aprendiz que não ocorrem no período estipulado, os desempenhos escolares que não atingem os parâmetros normativos e prescritivos impostos são descolados de seus contextos de produção, ao assentarem-se em preceitos que ignoram os determinantes sociais, históricos, culturais, as políticas educacionais que lhes constituem, ao se reduzirem em explicações fundadas em concepções positivistas e liberais que focalizam o não aprendizado nas diferenças individuais.

Ao apoiar-se nas formulações de Souza (2015), as queixas escolares são concebidas nessa investigação como uma faceta emergente de uma rede de relações sociais que se engendram, sobretudo, pela criança/adolescente, sua família e a escola ao longo da experiência de escolarização. Sob essa perspectiva, procurou-se assumir o compromisso em contribuir e ampliar os diálogos implicados na complexidade deste fenômeno multifacetado e determinado, com vistas a corroborar com o fortalecimento das mobilizações realizadas em prol da transmutação da lógica hegemônica de invisibilidade social, cívica e científica da categoria geracional infância.

Nos meandros destas reflexões o artigo em questão apresenta resultados do estudo que buscou investigar o potencial da estratégia de produção de dados intitulada *narrativa encorajadora* (ANDRADE, 2017) às pesquisas realizadas com crianças e possuiu o objetivo de fortalecer as elaborações teórico-metodológicas que assumem as crianças como atores(atrizes) sociais construtores(as) de conhecimentos e produtores(as) de culturas, com vistas a contribuir com a construção de relações sociais que reconheçam e legitimem a participação social dessa população nos diferentes espaços de socialização no quais se inserem.

Para tanto, esboça-se excertos da investigação de mestrado (SANTOS, 2018) que propõe reflexões em torno das 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 unidade escolar da rede municipal de ensino, situada em Cuiabá-MT.

A escolha pelo trabalho *com* crianças e não sobre elas se configura em uma proposição contrária às perspectivas adultocêntricas que historicamente desqualifica a potência dos saberes infantis. Tendo em vista a superação dessas proposições, as crianças são assumidas como informantes competentes, portadores(as) de direitos e protagonistas de suas histórias, que precisam e devem ser narradas a partir de si mesmas, em oposição às pressuposições que as concebem como objeto de investigação destituído de ação e voz, passível de ser referenciado, somente, por meio dos discursos adultocêntricos. (CORSARO, 2011; FERREIRA, 2008; GRAUE; WALSH, 2003; JENKS, 2005).

O aporte teórico que alicerça a presente pesquisa sustenta-se na abordagem psicossocial⁴ sobre os conhecimentos sociais, ao amparar-se nas aproximações entre a teoria das representações sociais (DUVEEN, 2013; JODELET, 2001; MARKOVÁ, 2006; MOSCOVICI, 2015) em uma abordagem ontogenética (DUVEEN; LLOYD, 2008) e a teoria histórico-cultural (MOLON, 1999, 2000; VIGOTSKI, 2000, 2009). Em diálogo com os fundamentos teóricos sobre narrativas (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003; BRUNER, 1997, 2001, 2014; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; JOVCHELOVITCH; HERNÁNDEZ; GLĂVEANU, 2017; KISHIMOTO; SANTOS; BASÍLIO, 2007) que apreendem essa modalidade discursiva como potencializadora da aprendizagem e do desenvolvimento humano, ao se caracterizar em uma forma elementar de comunicação, presente em todos os grupos sociais, que se revela nas mais diversas formas da existência humana.

Os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram o plano de produção e análise dos dados, inspiraram-se em estudos do tipo etnográfico em educação (ANDRÉ, 2003; EZPELETA; ROCKWELL, 1986) que reconhecem as crianças como sujeitos autorais e se desvelam como pertinentes as especificidades das pesquisas realizadas com crianças (ANDRADE; SANTOS, 2018; CORSARO, 2005, 2011; FERREIRA, 2008; FERREIRA; SARMENTO, 2008; GRAUE; WALSH, 2003; JENKS, 2005; SARMENTO, 2007).

⁴ Destaca-se que a utilização da expressão *abordagem psicossocial* se ancora nos referenciais teóricos que fundamentam a presente a investigação, os quais permitem apreender os fenômenos sociais com base no princípio de indissociabilidade entre sujeito e sociedade (JODELET, 2001; MARKOVÁ, 2006; MOSCOVICI, 2015; VILLAS BÔAS, 2010).

No transcorrer do processo de geração de informações, utilizou-se dos recursos metodológicos usualmente associados à abordagem etnográfica, como a observação participante (ANDRÉ, 2003; EZPELETA; ROCKWELL, 1986) das significações compartilhadas entre as crianças e entre adultos e crianças no cotidiano escolar, combinada com a promoção de entrevistas semiestruturadas junto aos(as) participantes (duas crianças nomeadas com a queixa escolar de indisciplina escolar e vinte e quatro membros das turmas nas quais cada uma delas pertenciam).

Sob este cenário, as entrevistas realizadas com as crianças foram efetuadas com base no emprego de um *roteiro lúdico* adequado as particularidades de investigações com essa população, que foi dirigido pela estratégia investigativa intitulada *narrativa encorajadora* (ANDRADE, 2007). Esta técnica destacada, foi assumida no presente estudo como uma ferramenta psicológica mediadora das experiências humanas, capaz de potencializar distintas formas de expressividade das crianças e dos adultos, tanto em nível individual como grupal, em diferentes espaços de socialização em que esses sujeitos estão inseridos(as). Por esta via, compreende-se que a utilização dessa modalidade discursiva pode favorecer o desvelamento de novos contornos as lógicas convencionais que deslegitimam a emergência do novo.

Por sua vez, as informações geradas mediante a técnica de observação participante e os dados provenientes das entrevistas efetuadas junto aos(as) partícipes, foram transcritas e analisadas compreensivamente por meio do delineamento de episódios interpretativos.

2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO SOCIAL POR CRIANÇAS: MARCOS TEÓRICOS EM INTERLOCUÇÃO

Ao se amparar em pressupostos que assumem as crianças como sujeitos completos, criativos e competentes para expressarem os saberes sociais que elas elaboram e partilham sobre si mesmas e acerca do mundo social onde se inserem e atuam, busca-se explicitar aos(as) leitores(as) que os esforços empreendidos na presente pesquisa objetivam corroborar com a desconstrução de concepções reducionistas, naturalizantes e a-históricas que ancoram a individuação das problemáticas vivenciadas por elas crianças em suas experiências de escolarização.

Por essa perspectiva, pode-se mencionar que são profícuas as aproximações entre os aportes teóricos adotados nesta investigação, à medida que este exercício de interlocução proposto oferece elementos que permitem investigar o potencial da narrativa como mediadora do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Jovchelovitch e Bauer (2002) ao citarem Roland Barthes, salientam que toda ação humana pode ser expressa pela via da narratividade, que é infinita em sua variedade e se desvela de forma universal. Por outras palavras,

[...] a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com a boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p.91).

Como se pode refletir, a narrativa se caracteriza em uma forma elementar de comunicação humana presente em todos os grupos sociais, revelada nas mais distintas formas e idade, o que permite pensar que essa modalidade discursiva não se limita a uma categoria geracional específica, dado que ele está no bojo de qualquer relato da experiência vivida. Tal proposição favorece o reconhecimento das crianças como seres autorais que apresentam condições de elaborar processos comunicacionais a partir de suas particularidades e, por intermédio destes, podem não somente partilhar significados na relação com o Outro criança e/ou adulto, mas também, igualmente a este último, são capazes de reproduzir e criar significações sobre suas vivências.

Por sua vez, pressupõe-se que o exercício narrativo mesmo voltado às versões particulares, está inter-relacionado à apropriação das formas linguísticas compartilhadas nas relações sociais. Neste processo, a história tecida, os interlocutores implicados em seu desenrolar e a condição concreta em que a própria narrativa emerge, estão correlacionados ao contexto histórico e cultural mais amplo. Este aspecto assinalado, torna mais evidente a impossibilidade em situar a narrativa de forma isolada do contexto cultural onde ela é produzida e partilhada pelos sujeitos e grupos sociais (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003; JOVCHELOVITCH; HERNÁNDEZ; GLĂVEANU, 2017).

Em consonância com essas ponderações, Bruner (1997; 2001; 2014) argumenta que o ser humano possui propensão em organizar e exprimir as

experiências vividas no mundo de forma sequencial por via da narratividade. O autor parte da compreensão de que um dos modos de acessar e interpretar os dados das culturas é por meio da narrativa, que promove a mediação da própria experiência e tangencia a construção da realidade social.

Com o exposto, a narratividade se trata de uma forma específica de apreensão da realidade na qual o sujeito percorre caminhos inusitados e inesperados aos mundos possíveis em uma dada cultura e, nesta dinâmica recíproca, esta também constitui o discurso narrativo.

Como efeito dessa dimensão de análise, o olhar para a narratividade não pode ser focado de modo ingênuo, dado que narrar não se traduz em uma forma harmônica e idealizada de interpretação da realidade. Esta prática discursiva, por sua vez, ao emergir da potencialidade em incidir rupturas sob o horizonte canônico forjado pela normatividade social, apresenta em seu bojo projetos representacionais que são negociados e compartilhados pelos sujeitos e grupos de pertença, os quais podem vir a agenciar relações permeadas predominantemente por princípios emancipatórios, mas, por outro lado, por meio destes, também existe a possibilidade de se reproduzir tendências hegemônicas.

Ao considerar o exposto até aqui acerca das acepções empreendidas sobre os estudos de narrativa, pode-se constatar que há aspectos que se aproximam das premissas do pensamento vigotskiano (2000; 2006; 2009), que enfoca o ser humano enquanto sujeito atuante na cultura, haja visto que este se constitui pela apropriação e compartilhamento de condutas e comportamentos sociais elaborados, estabelecidos e conservados historicamente e, nesta dinâmica, ele apresenta a capacidade de criar, podendo ser visto também como produtor de cultura.

Molon (1999; 2000) coaduna com esses pressupostos, ao explicar que que sem a mediação dos signos não há cultura, dado que a criança ao nascer em um mundo social já estruturado (DUVEEN, 2013) não apenas lhe reproduz passivamente, ao contrário, desde o seu nascimento o sujeito se relaciona com o Outro e se apropria do seu entorno social por meio do processo de mediação. Mas, antemão ao prosseguimento deste diálogo, se faz importante tecer reflexões sobre o que se caracteriza como signos. Estes são enfocados como instrumentos psicológicos que atuam sob o controle e o domínio do ser humano.

Dentre outros aspectos elucidados, pode-se compreender que a narrativa é constituída e constitui processos mediadores de significações relativas as vivências humanas, à medida que se desvela *na* e *pela* relação Eu-Outro, por meio dos signos, da palavra e demais instrumentos psicológicos de mediação, se configurando na própria relação.

É necessário destacar que o discurso narrativo se caracteriza por meio da apropriação de diferentes modalidades de linguagem, que é tomada como instrumento mais poderoso para a organização da experiência humana (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), ao permitir com que o sujeito construa e partilhe significados acerca dos aspectos mais ordinários da vida social, até o reino do possível, explorando os dilemas humanos sob a ótica da imaginação. (BRUNER, 2014).

Como consequência, é possível refletir que o ato da narratividade pode exercer um papel de atividade-guia do desenvolvimento humano, visto que esta atividade carrega fatores fundamentais e contém elementos estruturantes que impulsionam o desenvolvimento da criança em uma determinada idade, ao gerar neoformações psíquicas e ampliar o processo de significação da realidade, potencializando os processos de tomada de consciência do sujeito. (PRESTES, 2010).

Pressupõe-se, ainda, que a narratividade pode auxiliar a promoção de um diálogo mútuo entre o passado e o futuro, no qual a história é comunicada pelo sujeito a partir de um conjunto de prismas inter-relacionados a história do sujeito e a historicidade da humanidade, permitindo exprimir suas trajetórias e experiências de vida de forma sequencial e, neste exercício narrativo, criar uma significação pessoal para os eventos vivenciados no mundo social.

Tais premissas esboçadas, aproximam-se dos processos de formação e funcionamento das representações sociais, à medida que as dinâmicas de objetivação inter-relacionada a da ancoragem, permitem com que os sujeitos e grupos de referência se familiarizarem com o novo ou estranho, ao inseri-los em sistemas de pensamentos pré-existentes, os quais são constituídos pelos conhecimentos tecidos na vida cotidiana como também pela reapropriação das significações historicamente produzidas. (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2015; VILLAS BÔAS, 2010).

Em convergência com esta linha de pensamento, compreende-se que a narrativa não impede que haja outras nuances interpretativas, haja visto que é possível narrar e traduzir a versão de uma história em múltiplas formas, dado que esta é concebida pela maneira como as significações que as tangenciam, são apropriadas e construídas nas práticas sociais, as quais podem ser significadas de modos diversos, permitindo desvelar as perspectivas singulares dos sujeitos e grupos sociais. Ao valer-se desta reflexão, destaca-se o caráter polissêmico desta modalidade discursiva, ou seja, a existência de várias redes de significações tecidas simultaneamente sobre um mesmo fenômeno social.

Bruner (2014) ao retratar outra faceta da narrativa explica que esta prática discursiva permite ao sujeito corporificar a imaginação que se circunscreve de forma interdependente da realidade social. Acerca deste propósito, Vigotski (2009) denomina tal atividade ao contrário da perspectiva do não real, concebendo-a como uma função mental superior basilar de toda ação criadora que se manifesta no campo da vida, que se revela como condição indispensável à existência do ser humano, ao possibilitar a transposição dos contornos que tecem as normativas sociais.

Para Vigotski (2009) toda atividade imaginativa se alicerça em elementos coexistentes à realidade social, como também na diversidade e riqueza do acúmulo da experiência humana. Por outras palavras, a imaginação funda-se na experiência anterior do sujeito advinda das práticas sociais, assim como esta se ancora naquela. Neste aspecto, apreende-se que toda criação individual apresenta uma apropriação da realidade social que está atravessada por colaborações nomeadas e/ou anônimas de inventores(as) des/conhecidos(as). Pondera-se que tal premissa converge com o aspecto fundamental à emergência da narrativa, esboçado ao (à) leitor (a) anteriormente.

Em consonância com estas premissas, o sujeito ao criar situações imaginárias, por meio da via narrativa, pode se apropriar tanto da cultura como de seus artefatos culturais e, nessa dinâmica processual, por intermédio das significações de suas vivências, permeadas pelo mecanismo de *reelaboração criativa* (VIGOTSKI, 2009), ele apresenta a possibilidade de atribuir novos sentidos sobre o seu entorno social, o que lhe permite assumir novas formas de participação sobre a realidade social onde se insere. Por outros termos,

[...] quando a criança se insere na cultura, não somente toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora de si própria, mas a própria cultura reelabora profundamente a composição natural de sua conduta e atribui uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento. (VYGOTSKI, 2000, p. 305, *tradução nossa*).⁵

Como apresentado, ao partir da compreensão de que a narrativa se configura na transmutação da lógica normativa tecida na vida social, permitindo uma abertura as perspectivas reais e possíveis que se forjam na trama do cotidiano, pode-se pensar que a exploração desta modalidade discursiva no cenário educacional se revela em uma via profícua para o acesso e expressão da participação infantil que historicamente está sendo invisibilizada pela ótica adultocêntrica.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa em questão foi efetuada em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), localizada no município de Cuiabá-MT, no transcorrer de três meses. Os critérios de seleção desta comunidade escolar estão relacionados ao aceite e autorização do desenvolvimento da investigação por parte do corpo diretivo e gestor que compõem esta cena educacional.

Neste sentido, as duas turmas escolares que foram escolhidas para o delinear deste estudo (X e Y),⁶ eram constituídas, respectivamente, por vinte e um e vinte e cinco estudantes, ambas do primeiro ano do ensino fundamental, as quais pertenciam Guilherme e Bernardo⁷, os dois aprendizes identificados com a queixa de indisciplina escolar em suas experiências de escolarização. Salienta-se que a proposta de participação destes aprendizes não foi instituída pela pesquisadora, mas fundou-se em proposições que emergiram das relações

⁵ Tradução nossa de [...] cuando el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo. (VYGOTSKI, 2000, p. 305).

⁶ Ao longo da interlocução proposta, as turmas escolares envolvidas nesta investigação serão referenciadas mediante as consoantes X e Y, com o intuito de resguardar o sigilo de identificação dos/as atores/atrizes sociais participantes e do *locus* de investigação.

⁷ Em conformidade com as proposições acordadas com os/as participantes que se propuseram em participar da pesquisa, estes/as serão nomeados/as a partir de nomes fictícios a serem mencionados no transcorrer deste diálogo, de modo a resguardar o sigilo de suas identificações.

sociais engendradas entre os/as atores/atrizes pertencentes a unidade escolar em questão.

Em relação aos aspectos acordados conjuntamente com os/as participantes, destaca-se a escolha de aproximadamente metade dos/as aprendizes de cada turma, com as proporções de meninos e meninas análogas, ao tomar em conta a representatividade de ambos sexos no universo populacional pesquisado.

Em convergência com os critérios elucidados, no tocante à turma escolar X, foram elencados(as) para serem participantes doze crianças, seis meninas e seis meninos. Já em relação a classe Y, elegeu-se a população de quatorze crianças, sete meninas e sete meninos. A maior parcela dos/as partícipes, vinte e dois de um total de vinte e seis, apresentou a idade de sete anos, os(as) demais abarcaram a faixa etária de seis anos.

O cenário de investigação fundou-se nos contornos de um estudo do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2003), ancorando-se no potencial de aproximação das experiências de vida das crianças, aspecto que a constitui com uma prática adequada e apropriada à produção de conhecimentos sociais sobre às infâncias e as crianças (CORSARO, 2005, 2011; FERREIRA, 2008; FERREIRA; SARMENTO, 2008; GRAUE; WALSH, 2003; JENKS, 2005; SARMENTO, 2007), ao permitir “[...] às crianças tomarem parte e poder tomar parte [...]” (JENKS, 2005, p. 65) do trabalho investigativo, passando deste modo a ser concebidas como participantes ativos deste processo.

Sob este processo, se faz necessário um reposicionamento do papel ocupado tradicionalmente pelo(a) pesquisador(a) adulto na relação estabelecida com as crianças pesquisadas, no qual se desconsidera a coparticipação dos(as) atores(atrizes) infantis no trabalho investigativo (GRAUE; WALSH, 2003). Contrário a este pressuposto citado, a pesquisadora nos contatos forjados junto às crianças se apoiou nos pressupostos teórico-metodológico apresentado nas formulações de Corsaro (2005; 2011) referentes ao *status* de “adulto atípico”, nas quais o autor expõe que, para acessar o universo infantil é fundamental, no trabalho em campo, se distanciar das posturas controladoras e prescritivas que os adultos assumem comumente em suas relações estabelecidas com as crianças.

Ao se amparar nestas proposições, a investigadora adotou uma aproximação com as crianças embasando-se em uma postura de adulto que busca exercer o mínimo de poder nos encontros com estas, se comparado com os pares de sua categoria geracional que as concebem mediante a imagem social de criança respaldada na ideia unilateral de passividade, proteção e incompletude.

Os dados produzidos por meio do procedimento de observação participante do cenário escolar foram inscritos em diário de campo e, posteriormente, subsidiaram as formulações dos relatos ampliados. No que se refere às entrevistas promovidas com os (as) vinte seis participantes, empregou-se o *roteiro lúdico* que foi delineado de forma enredada com os objetivos específicos.

Diante das formulações expostas, assinala-se que roteiro foi orientado pela técnica de *narrativas encorajadoras* (ANDRADE, 2017), que são aquelas elaboradas mediante uma situação real ou fictícia semiacabada que pode ser enfocada como ponto de partida para criação de novas narrativas e/ou serem utilizadas para potencializar a continuidade de enredos inicialmente elaborados. Por esta via, tais ferramentas mediadoras de relações sociais se configuram como: pequenas histórias, imagens, músicas, situações problemas, filmes, dentre outros recursos que são inscritos em pressuposições familiares às significações que permeiam a complexidade dos fenômenos psicossociais pesquisados. (ANDRADE, 2017).

Outra dimensão relevante do recurso investigativo em questão, concerne ao seu caráter de abertura à imprevisibilidade, à medida que narratividade ao agenciar a combinação da tradição com a novidade possibilita aos (às) atores(atrizes) sociais se enveredar em trajetos inesperados, tornando possível a expressão não apenas dos discursos predominantemente enredados por conteúdos hegemônicos, mas também das minorias, ao permitir que as vozes das crianças que são usualmente silenciadas e ocultadas pelo olhar adultocêntrico sejam inteligíveis sob suas próprias perspectivas.

A *narrativa encorajadora* (ANDRADE, 2017) adotada nesta investigação, se caracterizou em um enredo semiestruturado, esboçado a seguir: “*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 estratégia investigativa explicitada às crianças aprendizes como mediadora das vivências infantis no cenário educacional, foi inspirada em elementos que perpassam a ficção literária infantil intitulada “*O príncipe que virou Sapo*”. Tal instrumento possui aspectos que autorizam a inversão do papel clássico do personagem protagonista de tal trama, ao permitir à criança a abertura ao exercício de diferentes hipóteses interpretativas no processo de relação com significações familiares do repertório dessa categoria geracional, oferecendo a transmutação de uma lógica unívoca de apropriação das significações, para tornar-se possível a inteligibilidade do novo, não familiar e inesperado.

Ao partir da premissa de que durante o ato de narrar poderia ou não desvelar conteúdos referentes ao objeto de investigação, a pesquisadora sem interferir no exercício narrativo, esperava os (as) participantes formularem o desfecho do enredo. Se esta última hipótese relatada anteriormente se materializasse, após o(a) entrevistado(a) sinalizar o término da narrativa, a pesquisadora mencionava se poderia contribuir com a elaboração do enredo delineado. Caso o(a) partícipe consentisse, eram introduzidos alguns elementos enredados na dinâmica escolar de modo a encorajar a mobilização de significações partilhadas pelas crianças sobre o processo de anúncio da queixa escolar, por meio da focalização nos processos simbólicos que atravessam o cotidiano escolar.

Para a análise dos dados gerados buscou-se promover interlocuções entre as informações produzidas pelo emprego da técnica de observação participante e as hipóteses interpretativas formuladas com base no procedimento de *narrativas encorajadoras* (ANDRADE, 2017), que foram analisadas compreensivamente.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No exercício de análise empreendido foi possível delinear eixos interpretativos que serão esboçados a seguir:

4.1 *Narrativas infantis em torno da antinomia bem/mal:* ⁸ “[...] O sapo não fazia maldade, os outros que faziam pra ele, os outros fazia maldade com ele, batiam nele jogavam pedra e botavam a culpa nele⁹”.

Os saberes sociais produzidos e compartilhados pelas crianças nas relações intersubjetivas estabelecidas na cena escolar, sugerem que as significações em torno da produção e manutenção da queixa escolar ao longo do processo de escolarização, de modo geral, estão fundadas em pontos de ancoragem circunscritos na antinomia bem/mal que se expressam na objetivação de imagens sociais relativas à criança ideal que se contrapõem às representações referentes a criança real. Tais parâmetros valorativos parecem ser associados, respectivamente, às significações atribuídas ao(a) escolar tomado(a) como *obediente/legal/inteligente* e as conotações que incidem na representação do(a) aprendiz focalizado(a) como *bagunceiro(a), desobediente, teimoso(a), danado(a)*.

Os conhecimentos sociais incorporados pelas crianças em torno dos termos *bater, xingar, falar, bagunça, teimar/teimoso, briga*, oferecem indicativos de que esses traços negativos marcados como qualificadores das dificuldades escolares que permeiam a realidade material vivenciada por elas, estão relacionados aos comportamentos vistos como agressivos e(ou) indisciplinados, as dificuldades de atenção, entre outros atributos que se distanciam da homogeneização dos desempenhos acadêmicos que lhes são exigidos, os quais são vinculados aos(as) aprendizes que realizam movimentos de transgressões

⁸ Salienta-se que processo de classificação dos fenômenos sociais fundamentado na antinomia bem/mal, “[...] pode ser encontrado na antiga filosofia persa e também nas sociedades modernas com os índices mais elevados de desenvolvimento tecnológico [...]” (MARKOVÁ, 2006, p.56). Por esta perspectiva, pode-se dizer que a capacidade humana de pensar em antinomias é familiar entre as idades, as raças e na cultura (NEEDHAM, 1973; LÉVI-STRAUSS, 1962 *apud* MARKOVÁ, 2006). Ao coadunar com essas formulações, Kishimoto, Santos e Basílio (2007), enfatizam que o caráter antinômico é típico do pensamento infantil, auxiliando as crianças nos processos de categorizações das experiências vividas no dia a dia. Bruner (2014), por sua vez, salienta as taxionomias como coragem/covardia, bem/mal, dentre outras que permeiam os contos fantásticos permitem os atores sociais infantis elaborarem suas próprias narrativas sobre o entorno social circundante. Ao amparar nessas pressuposições, se faz profícuo enfatizar, como elucidado anteriormente mediante as considerações de Marková (2006), que o pensamento orientado por antinomias não se constitui em uma particularidade da categoria geracional infância, ele está presente no transcorrer de todo processo do desenvolvimento humano.

⁹ Este excerto exprimido concerne a um trecho de uma entrevista realizada com Joaquim (sexo masculino, 6 anos).

aos aspectos de ordenamento social que forjam e regulamentam as relações sociais estabelecidas na esfera escolar.

Tais apropriações simbólicas que envolvem às dimensões vivenciadas pelos(as) partícipes em suas experiências de escolarização, por sua vez, podem ser examinadas nas designações que as crianças empregaram ao expressarem os elementos que permeiam os atributos visualizados como inadequados ao cotidiano escolar, tal como: *faz treta, sobe em cima da mesa, joga pedra, morde, belisca, responde, não obedece*, como se pode notar nos aspectos sinalizados na narrativa subsequente:

Lara: Ela é uma menina sim educada e uma menina não educada, porque se ela fosse teimosa alguém ia dar uma coisa pra ela, ela ia falar “*não, eu não quero essa coisa porque eu sou muito bagunceira*”, aí alguém ia falar “*cruzes você é muito bagunceira*”, “*eu sou*”, “*eu não vou mais ficar perto de você, você é muito bagunceira*”.

Pesquisadora: Ah tá... e como seria a menina sim educada?

Lara: A menina sim é educada, fala tudo, que nem assim se você falar alguma coisa pra mim, que nem assim, não tem o chocolate, aquele *bis*, aí a professora fala “*aluno, você gostaria de comer um chocolate?*”, “*Não, tia, muito obrigada eu não quero não, obrigada, tia, você é muito gentil, mais eu não quero não, obrigada, eu estou de dieta*”. Tem que falar assim, isso que é uma menina educada.

Pesquisadora: É... a menina sim educada não aceita o chocolate?

Lara: Não... é que ela é responsável.

Pesquisadora: Como é ser responsável?

Lara: É quando a gente, a gente tem personalidade, fala com os amigos que é uma boa pessoa, que ela é uma criança difícil de entender, mas ela não é porque ela uma pessoa suave, ela é educada e tudo que a gente tem que fazer pros pais é cuidar bem deles e fazer o que é certo, e não fazer o que não é, o que é errado.

Pesquisadora: O que seria certo?

Lara: É quando a gente tá bom na escola, tipo eu, tipo eu, como uma criança igual eu, ela fala bem assim pra professora, a professora fala bem assim pra ele: “*aluno, aluno, não fica correndo na sala*”, aí ele fala: “*sim, professora, ordem da senhora*”, aí tem mais alguém lá que fala, aí professora fala: “*aluno, você gostaria de comer um chocolate?*”, tem que falar “*não, tia, muito obrigada, muito obrigada, eu não quero não, muito obrigada, tia, brigada, tia, você é, você é muito gentil, mas eu não quero, obrigada, eu estou de dieta*” (Lara, sexo feminino, 7 anos).

Joaquim: O sapo gostava de todo mundo da escola ele não queria fugir, ele iria gostar da escola, só que quem batia nele ele enrolava a língua e comia.

Pesquisadora: Será por que sapo enrolava a língua e comia os outros que batia?

Joaquim: O sapo não fazia maldade, os outro que fazia pra ele, os outros fazia maldade com ele, batia nele, jogava pedra e botava a culpa nele. (Joaquim, sexo masculino, 6 anos).

Sob esta perspectiva de análise, constata-se que os discursos acerca do(a) aluno(a) que destoam dos princípios de disciplinarização e normatização que regem o contexto escolar retratam que estes(as) são caracterizados(as) a partir de uma relação opositora ao(a) aprendiz focado(a) como bom(boa). Os conteúdos imbuídos nessa dimensão interpretativa podem ser evidenciados por meio do emprego do vocábulo negativo *não* que, por um lado, é utilizado para referenciar as conotações associadas ao(a) escolar tomado(a) como *obediente/legal/inteligente* como sujeito passivo e moldado em função do rendimento que lhe é exigido pela perspectiva adultocêntrica e, por outro, objetiva a ideia de falta que perpassa as significações vinculadas ao(a) aluno(a) *bagunceiro(a), desobediente, teimoso(a), danado(a)* visto(a) como aquele(a) que precisa se ajustar aos modelos orientados por normativas simplificadoras que tangenciam a naturalização e individualização dos problemas escolares, sob os quais as práticas pedagógicas hegemônicas parecem se alicerçar.

Tal dimensão interpretativa propicia reflexões sobre os elementos que são utilizados nas impressões conferidas aos(as) escolares responsabilizados por problemas no processo de escolarização, como aqueles(as) que são limitados(as), inacabados e incompetentes.

Nesse processo, é possível perceber que esta forma de enxergar o(a) estudante, embasada em princípios de incompletude, tende a lhes negar as múltiplas formas de participação em seus processos de ensino-aprendizado, à medida que estes(as) não são reconhecidos(as) pela pessoa adulta como um ser em processo dinâmico e contínuo de desenvolvimento, igualmente a ele(a), mas são situados(as) na condição de meros depositários(as) dos saberes sociais que os adultos detêm, como se pode verificar nos aspectos do conteúdo circunscrito a seguir,

Pesquisadora: Ah obediente, como você acha que é uma criança obediente?

Fernanda: É que, que, não bagunça a sala, faz tudo que a professora manda.

Pesquisadora: Tudo que a professora manda, como o quê?

Fernanda: Que a professora fala “*copia esse daqui*”, ele copia, que a professora fala “*guarda o brinquedo*”, ele guarda, faz tudo que ela manda. (Fernanda, sexo feminino, 6 anos).

Neste aspecto, supõe-se que o(a) escolar visualizado(a) como *obediente/legal/inteligente* é situado na posição daquele que não se manifesta no espaço de escolarização para além do que é esperado e permitido pelos(as) educadores(as). Estas significações que permeiam as relações sociais engendradas no espaço escolar, possivelmente, ancoram-se em aceções positivistas e liberais 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, como nota-se nos elementos que atravessam os conteúdos que as crianças formulam e compartilham acerca do(a) aluno(a) anunciado(a) com a queixa escolar, abordados no excerto subsequente:

Pesquisadora: É... e como você acha que é uma criança danada?

Fernanda: Que não estuda, é preguiçoso, é que só quer brincar igual o Bernardo, ele não gosta de estudar, não quer fazer nada, só quer brincar na física com outra pessoa que tá brincando na física, ele vai na física da irmã dele e dos pequenos (Fernanda, sexo feminino, 6 anos).

Por via desta linha interpretativa, pode-se observar que os fenômenos representacionais partilhados pelas crianças por meio das trocas sociais realizadas com os adultos, oferecem indicativos de que elas reconhecem as redes de significados que orientam as expectativas e a atuação dos/as educadores(as) em relação às mesmas, que se fundam, muitas vezes, em proposições de imagens idealizadas. Como consequência, o(a) aprendiz que não se ajusta aos pressupostos normativos que orientam o padrão considerado ideal de aprendizagem e(ou) comportamento pode ser categorizado/a como um sujeito potencial a ser encaminhado aos serviços especializados de saúde.

4.2 A construção social do medo em torno das crianças vistas como “problema”:

“A Maria chegou e ela já tinha medo do Guilherme [...]”¹⁰

¹⁰ Destaca-se que esse trecho compõem a narrativa elaborada por Matheus (sexo masculino, 7 anos).

Os conhecimentos sociais manifestados pelos(as) participantes, por sua vez, permitem evidenciar que os significados conferidos aos pares que não cumprem as normas e regras sociais instituídas, estão ancorados em pressupostos que tendem a naturalizar e individualizar as dificuldades escolares como aspectos intrínsecos aos sujeitos.

De modo geral, as crianças que comumente são atribuídas queixas escolares, parecem assumir única e exclusivamente as responsabilidades pelo não aprender imbricado a qualidade de suas vivências escolares. Esta percepção, por sua vez, enreda-se em premissas que oferecem uma análise superficial e reducionista da complexidade deste fenômeno que se revela de ordem eminentemente social, como pode se observar nas significações tecidas por Matheus¹¹ que, ao descrever as impressões iniciais de uma nova integrante da turma ao conhecer o Guilherme, menciona que este provocou nela um sentimento de medo diante do desconhecido e/ou estranho.

Mas o participante, ao longo de sua narrativa, sinaliza que as significações partilhadas no interior das relações sociais forjadas com a turma se diferenciam do sentido conferido por Maria face a mencionada criança identificada com a queixa, ao fornecer indícios de que a vivência do grupo junto ao Guilherme possibilitou que a figura do estranho apresentasse um caráter familiar ao grupo escolar. Estas hipóteses interpretativas se fundam, também, em elementos representacionais que Matheus diz ser compartilhado entre os pares “[...] *ela não sabia como o Guilherme era, aí nós, que já estamos acostumados, já sabia [...]*” (Matheus, sexo masculino, 7 anos).

Matheus: A Maria chegou e ela já tinha medo do Guilherme, aí depois ela chegou e começou a fazer tarefa, esses negócios

Pesquisadora: Por que você acha que a Maria tinha medo do Guilherme?

¹¹ Salienta-se que o relato expresso por Matheus em relação ao sentimento de medo que Maria apresentou ao conhecer Guilherme também se aproxima das colocações realizadas pela professora Amália que em diálogo com a pesquisadora ponderou: “[...] *Ruzia, quando Guilherme gritava daquele jeito, Maria ficava com muito medo, ficava se escondendo, ela queria até em mudar de escola. Depois de muita conversa, de muito diálogo, ela foi entendendo o Guilherme [...]*” (Notas de campo do dia 14 de Outubro, 2016)¹¹.

Matheus: Porque ele fazia bagunça e ela ficava com medo.

Pesquisadora: Como era essa bagunça que ele fazia e a Maria ficava com medo?

Matheus: Todas, todas bagunças que ele fazia, tipo, cadeira no chão, mesa jogada, bater nos coleguinhas, assustar, tudo assim, mas ninguém tinha medo.

Pesquisadora: Por que você acha que ela tinha medo do Guilherme?

Matheus: Porque ela ficava, porque ela era nova, e ela não sabia como o Guilherme era, aí nós, que já estamos acostumados, já sabia.

Pesquisadora: Já sabiam do quê?

Matheus: É que ele tinha um probleminha?

Pesquisadora: Como era esse probleminha?

Matheus: Eu não sei, não sei que problema que é esse. Agora até que ele tá mais ou menos bom.

Pesquisadora: Mais ou menos bom, como?

Matheus: Quer dizer que não tá mais jogando as mesas, não fica fazendo mais nada, ele só tá pegando a mesa e correndo pra juntar com Rafael.

Pesquisadora: E o que você acha disso?

Matheus: Eu acho muito absurdo.

Pesquisadora: Muito absurdo, por que?

Matheus: Porque ele sai correndo, sai pegando a mesa para juntar com o Rafael rapidão e fica cantando “*tiustiustiustu*” (risos). (Matheus, sexo masculino, 7 anos).

Com base nas proposições retratadas anteriormente, destaca-se que a forma como o grupo, constituído pelos pares de Guilherme, coloca-se face ao colega, na situação que fora abordada por Matheus, parece se aproximar de outra dimensão da dinâmica de ancoragem. Esta outra faceta ao atuar de forma contrária a sua função de incorporar o estranho ao familiar (KALAMPALIKIS; HAAS, 2008) pode assumir o papel de transmitir e assegurar o não familiar, no caso específico da pesquisa, as ações comportamentais de Guilherme, ao garantir que suas condutas sejam circunscritas como familiares aos valores, às crenças e às informações partilhadas pelo grupo, mas também, ao mesmo tempo, suas posições destoantes das prescrições normativas permaneceram nutrindo a estranheza que o grupo apresentava frente a este aprendiz. Por outras palavras, sugere-se que Guilherme pôde ser percebido pelo grupo de pares de maneira menos incomum e mais familiar, todavia, ele ainda continuou sendo associado à qualificação que lhe foi conferida socialmente ao se diferenciar das expectativas das imagens de criança e aluno idealizadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises empreendidas revelaram que os saberes sociais elaborados e compartilhados pelas crianças nas relações forjadas na cena escolar, parecem se ancorar em diferentes paradigmas de educação historicamente construídos e determinados, que coexistem e se expressam na objetivação de práticas endereçadas aos(as) alunos(as) identificados com dificuldades no processo de escolarização. Estes conhecimentos sociais partilhados nas relações sociais forjadas na esfera educacional, se configuram como fenômenos representacionais constitutivos de seus processos identitários.

Por um lado, as significações conferidas pelas crianças as queixas escolares, desvelaram um maior nível de adesão aos discursos dominantes centrados na perspectiva tradicional do processo de ensino-aprendizagem, enraizados em preceitos homogeneizantes, naturalizantes e adaptacionista que focalizam o(a) escolar como ser passivo e de impossibilidades. Ao mesmo tempo, os(as) participantes oferecem elementos em suas análises reflexivas de que compartilham proposições fundadas sob o princípio emancipatório, que tensionam a transmutação da ótica referida, ao sinalizarem a participação social da criança no desenrolar dos vários caminhos possíveis que se delineiam a aprendizagem humana, tecida nos encontros dialógico com o Outro criança e/ou adulto.

Ao ancorar-se nas formulações expostas, salienta-se também que a *narrativa encorajadora* (ANDRADE, 2017), apreendidas como indicadores de formas finais presentes nas culturas, se revelou como uma modalidade discursiva que favoreceu as crianças expressarem conteúdos simbólicos que em situações comuns de interlocução dificilmente seriam narrados em vista de seu caráter contra normativo, ao oportunizar que as vozes infantis comumente silenciadas e desqualificadas pela perspectiva adultocêntrica, sejam inteligíveis sob suas próprias versões.

Nesse sentido, essa perspectiva de trabalho com princípios educativos tende a mobilizar outras possibilidades de inserções e participações das crianças nos diferentes cenários que elas atuam, ao ser capaz de potencializar a visibilidade cultura, social, política e cívica dessa população.

Postas tais colocações, a investigação em questão não procurou esgotar as reflexões em torno da necessidade de se considerar e legitimar as

construções simbólicas das crianças sobre a produção da queixa escolar como saberes sociais fundantes para superação dessa problemática educacional, em decorrência de suas próprias limitações, mas buscou partilhar inquietações e preocupações promovidas nos desafios de tecer rupturas com as concepções e práticas hegemônicas que operam na individualização dos fenômenos de caráter eminentemente social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. B. S. F. *O lugar feminino na escola: um estudo em representações sociais*. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2007. (Coleção Educação e Psicologia).

_____. *Rede de apoio à Infância: interfaces com a Psicologia e Pedagogia*. Projeto de Extensão, Sistema de Extensão (SIEEx). Coordenação de Extensão (CODEX). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2017.

ANDRADE, D. B. S. F.; SANTOS, R. C. “Príncipes que viram sapos na escola”: o que dizem as crianças sobre o(a) aluno(a) anunciado(a) com queixa escolar? *Revista Interacções*. Coimbra: Portugal, v.14, n.49, p.66-89, 2018. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccpes>>. Acesso: 27 jan. 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Série Prática Pedagógica. 9ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BRASIL. *Resultados do SAEB 2003*. Brasília, DF: Inep/MEC, jun.2004. Versão Preliminar. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, n. 16 (3), p. 525-535, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000300011&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso: 12 nov. 2018.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. *Fabricando histórias: direito, literatura, vida*. Tradução de Fernando L. Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CORSARO, W. A. *Entrada em campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p.443-464, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. 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*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p.71-110.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. Trad. de Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVICH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DUVEEN, G.; LLOYD, B. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In: CASTORINA, J. A. (Org.) *Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires: Ed. Gedisa, 2008. [p. 29-39].

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. (Traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FERRARO, A. R.; MACHADO, N. C. F. Da universalização do acesso à escola no Brasil. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n.79, p.213-233, ago. 2002. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10855>. Acesso em: 8. Jan. 2019.

FERREIRA, M. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.) *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.143-162.

FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjetividade e bem-estar das crianças: (in) visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP, v. 2, n. 2, p.61-91, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/19/19>>. Acesso: 12 nov. 2018.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Trad. Ana M. Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JENKS, C. *Investigação Zeitgeist na infância*. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs.). *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Porto, ESEPF, 2005. [p.55-71].

JODELET, D. *As representações sociais: um domínio em expansão*. In: _____. (Org.). *As representações sociais*. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. [p.17-43].

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. *Entrevista narrativa*. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, [p. 90-113].

JOVCHELOVITCH, S.; J. P. HERNÁNDEZ; GLĂVEANU, V. P. *Imagination in children entering culture*. In: To appear in Zittoun, T. and Glaveanu. e *Handbook of Imagination and Culture*, New York, NY: Oxford University Press, 2017. [p. 1-23].

KALAMPALIKIS, Nikos et HAAS, Valérie. *More than a theory: a new map of social thought*. *Journal of the Theory of Social Behavior*, 2008, 38(4), 449-459.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. L. R.; BASÍLIO, D. E. *Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n. 03, p.427-444, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a03v33n3>>. Acesso: 19 nov. 2018.

MACHADO, A. M. *Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar*. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. 153 p.

MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente*. Tradução Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.

MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *Cultura – A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural*. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural, Campinas, SP. 2000. Disponível em: <www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc>. Acesso em: 23 mai. 2017.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PRESTES, Z. R. *Quando não é Quase a Mesma Coisa: Análise de Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Repercussões no Campo Educacional. 2010. 295p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

SANTOS, R. C. *Crianças anunciadas com queixa escolar: estudos sobre significações e implicações na representação de si*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2018.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. [p. 25-49].

SOUZA, B. P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B. P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. [p.97-118].

VILLAS BÔAS, L. P. S. *Brasil: idéia de diversidade e representações sociais*. São Paulo: Annablume, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Educación de las formas superiores de conducta. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor Dis., S. A., 2000. [p.303-313].

_____. A crise dos sete anos. Traduzido de: Vigotski, L. S. La crisis de los siete años. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. [p. 377-386].