



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**A QUEIXA ESCOLAR NA DINÂMICA DO *SELF* EDUCACIONAL DE  
ADOLESCENTES EM ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO**

ALAN SOUZA PEREIRA SILVA

Salvador  
2016

**ALAN SOUZA PEREIRA SILVA**

**A QUEIXA ESCOLAR NA DINÂMICA DO *SELF* EDUCACIONAL DE  
ADOLESCENTES EM ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Orientadora: Profa. Dra. Maria Virgínia Machado Dazzani

Salvador  
2016

Silva, Alan Souza Pereira  
A Queixa Escolar na Dinâmica do Self Educacional de  
Adolescentes em Acompanhamento Psicológico / Alan Souza  
Pereira Silva. -- Salvador, 2016.  
120 f. : il

Orientadora: Maria Virgínia Machado Dazzani.  
Dissertação (Mestrado - Psicologia) -- Universidade  
Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2016.

1. queixa escolar. 2. entrevista narrativa. 3. self  
educacional. I. Dazzani, Maria Virgínia Machado. II.  
Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA**  
Instituto de Psicologia - IPS  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI  
**MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO**

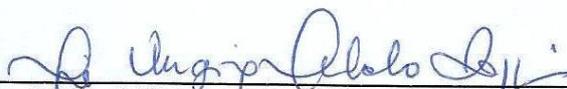


## **TERMO DE APROVAÇÃO**

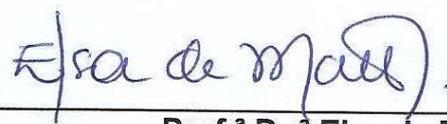
**“A QUEIXA ESCOLAR NA DINÂMICA DO SELF EDUCACIONAL DE  
ADOLESCENTES EM ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO”**

**Alan Souza Pereira Silva**

### **BANCA EXAMINADORA:**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Virginia Machado Dazzani (Orientadora)**  
*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

**Dr. Giuseppina Marsico**  
  
\_\_\_\_\_  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giuseppina Marsico**  
*Universidade de Salerno – UNISA, Itália*

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elsa de Mattos**  
*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

Salvador, 26 de agosto de 2016.

## **Agradecimentos**

Este trabalho foi fruto de uma coletividade e por isso eu não poderia deixar de agradecer as pessoas que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para sua versão final.

Assim, eu agradeço a Deus que me possibilitou viver até aqui e conhecer pessoas tão maravilhosas.

Agradeço aos meus pais que, mesmo nas maiores dificuldades, nunca deixaram faltar nada. E à minha irmã, Alaine, e ao meu cunhado, Thiago, que sempre estiveram na torcida.

À minha avó, aos meus tios e tias, aos meus primos e primas que sempre compreenderam minhas faltas aos eventos familiares.

À GS (Galerinha Show) pelo companheirismo e amizade. Especialmente a Ramon Gomes que me incentivou ao Mestrado e foi um ombro amigo sempre que precisei.

Aos colegas e amigos da dança que me proporcionaram momentos alegres e descontraídos para continuar renovado na minha pesquisa. Em especial a Pedro França, a Simone Esteves, a Daniel Vilela e a Ana Paula Tojal que sempre se preocuparam e torceram por mim.

Aos colegas do mestrado e do grupo de pesquisa que me ajudaram e incentivaram. Principalmente a Cícero, a Priscila, a Catiele, a Aline, a Annelieke, a Isadora, a Tati, a Adrielle e a Verônica pela amizade, carinho e torcida.

Agradeço as amigas e colegas psicólogas Marina Lima, Samara Reis, Ágatha Khouri e Camila Bonfim pela disponibilidade em me ajudar a acessar participantes para minha pesquisa.

Aos adolescentes participantes dessa pesquisa por confiar e me permitir conhecer suas histórias, sem as quais este trabalho jamais teria acontecido.

À Virgínia, minha orientadora, que apostou e confiou em meu potencial para realizar este trabalho, estando sempre presente e preocupada como uma mãe.

À Universidade Federal da Bahia por proporcionar um ambiente criativo e amigável para troca de experiências entre meus colegas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia que me ajudaram a ser um pesquisador melhor. Especialmente a Pina Marsico, a Elsa de Mattos, Fabíola Aquino e João Marcos (doutorando), pela gentileza, pela disponibilidade em ajudar e pelas importantes contribuições teóricas para esta pesquisa.

Este trabalho tem um pouco de cada um de vocês que fizeram e fazem parte da minha vida e da minha trajetória acadêmica. A todos, os lembrados e não lembrados, meu muito obrigado! Ubuntu!

*A narração não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila.*

*Walter Benjamin*

## Resumo

Silva, Alan Souza Pereira. (2016). *A queixa escolar na dinâmica do self educacional de adolescentes em acompanhamento psicológico* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

A queixa escolar constitui uma das principais demandas para atendimento psicológico de crianças e adolescentes nos serviços de saúde, nas clínicas-escolas e nos consultórios privados. Geralmente, essa queixa surge quando o estudante não atinge o desempenho esperado ou não atende às expectativas dos pais ou dos professores. Assim, parte-se do pressuposto de que a queixa escolar é uma narrativa polifônica, pois é construída por discursos ideológicos expressos nas vozes dos pais, dos professores e dos colegas, as quais transmitem valores, estados afetivos, sentidos e expectativas sobre o que o estudante é, poderia e deveria ser. Diante dessa queixa, existe uma pessoa que age no mundo, formula crenças, organiza-se psicologicamente, assume posições, negocia e toma decisões. É *na e pela* interação dialógica com essas vozes que o estudante desenvolve seu *self*, construindo um sentido de si, do outro e do mundo social e, mais especificamente, seu *self* educacional, que se refere a uma parte do *self* desenvolvida nas relações dialógicas vividas na idade escolar. Com base nisso, a presente pesquisa teve como objetivo compreender a construção de sentidos acerca da queixa escolar por adolescentes em atendimento psicológico, enfatizando a dinâmica do *self* educacional. Tendo como base a Psicologia Cultural do desenvolvimento, que concebe a cultura como um conjunto de processos pertencente à relação da pessoa com o ambiente, realizou-se um estudo de caso múltiplo e idiográfico. Para a produção de dados, foram realizadas entrevistas narrativas com duas adolescentes, de 13 e 17 anos, que estavam em acompanhamento psicológico em virtude de queixa escolar. Uma das participantes foi encaminhada ao psicólogo por causa de dificuldade para ler e escrever, com diagnóstico de dislexia confirmado, e a outra apresentava dificuldade de concentração e atenção, com suspeita de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, que foi descartada. Organizou-se a história das participantes em períodos escolares e, à luz dos conceitos de signo, internalização ativa, mediação semiótica, posição do Eu e ruptura-transição, analisaram-se trechos de suas narrativas buscando compreender a dinâmica do *self* educacional na situação de queixa escolar. Os resultados indicam que a queixa escolar pode surgir como uma experiência disruptiva na vida dessas estudantes, desestabilizando seus *selves* educacionais e requisitando reposicionamentos e a construção de novos sentidos. Diante disso, cada participante recorre a distintos processos semióticos autorreguladores para resgatar a dinâmica estabilidade do *self* educacional. Nesses processos semióticos, as participantes recuperam posições inicialmente definidas na infância ou tendem a defender a posição atual para manter ou reestabelecer o senso de continuidade do *self* educacional.

*Palavras-chave:* queixa escolar; *self* educacional; entrevista narrativa.

## Abstract

Silva, Alan Souza Pereira. (2016). *Complaints regarding student performance within the educational self dynamics of adolescents in psychotherapy* (Master's thesis). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Complaints regarding student performance are one of the main demands for psychological care of children and adolescents in health services, academic health centers and private practices. Generally, the complaints refer to poor student performance or failure to meet the expectations of parents or teachers. The complaints are thus a polyphonic narrative, which comprises different ideological discourses expressed by the voices of parents, teachers, and classmates, which transmit values, affective states, senses and expectations about what the student is, could and should be. When faced with this complaint, the person acts in the world, formulates beliefs, organizes herself psychologically, takes a stand, negotiates and makes decisions. It is *in* and *through* dialogical interacting with those voices that the students develop their selves, building a sense of the self, the other, the social world, and, more specifically, the educational self, which refers to a part of the self that develops within the dialogical relations experienced at school age. In light of this, this study investigated the construction of meanings about complaints regarding adolescents in psychological care due to poor performance at school, emphasizing the dynamics of the educational self. Based on the Cultural Psychology of development, which conceives culture as a set of processes belonging to the individual's relationship with the environment, an idiographic study of multiple cases was conducted. Two adolescents aged 13 to 17 were interviewed who were in counseling because of complaints regarding their performance at school. One of the participants was referred to a psychologist because of difficulties with reading and writing, and had a diagnosis of dyslexia confirmed. The other participant had difficulties with concentration and attention, but the suspected diagnosis of Deficit Attention Hyperactivity Disorder was discarded. In order to analyze the data, the stories of the participants were organized in school periods, and, in light of concepts such as sign, active internalization, semiotic mediation, the *I-position* and disruption-transition, excerpts of their narratives were examined in order to understand the dynamics of the educational self within the complaints regarding student performance. The results indicate that such complaints can arise as a disruptive experience in the school life of these students, destabilizing their educational selves and requiring that they take new stands and make up new meanings. Thus, each participant uses different self-regulatory semiotic processes to rescue the dynamic stability of the educational self. In these semiotic processes, the participants resume positions from their childhood or defend the current position in order to maintain or re-establish a sense of continuity of their educational selves.

*Keywords:* school complaint; educational self; narrative interview.

## **Lista de Ilustrações**

**Figura 1** Trajetória escolar de Maria

**Figura 2** Trajetória escolar de Eva

## **Lista de abreviaturas e siglas**

BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPEE	Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem
CID	Classificação Internacional de Doenças
CPA	Comissões Permanentes de Avaliação
DAWBA	Desenvolvimento e Bem-Estar de Crianças e Adolescentes
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MedLine	Medical Literature Analysis and Retrieval System Online
PePSIC	Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PROHMELE	Protocolo de Provas de Habilidades Metalinguísticas e de Leitura
PsycINFO	American Psychological Association
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SQD	Strengths and Difficulties Questionnaire
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UFBA	Universidade Federal da Bahia
WISC	Wechsler Intelligence Scale for Children

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	11
Delimitação do objeto de estudo.....	17
Problema de pesquisa.....	17
Objetivo geral da pesquisa .....	17
Objetivos específicos .....	18
<b>Revisão de literatura</b> .....	19
Histórico: psicologia e educação .....	19
(a) A demanda de queixa escolar .....	23
(b) Fatores associados à queixa ou ao desempenho escolar .....	27
(c) Formas de tratamento da demanda de queixa escolar.....	33
(d) A queixa escolar pela perspectiva do psicólogo .....	36
(e) A queixa escolar pela perspectiva do professor/educador .....	41
(f) A queixa escolar pela perspectiva do aluno .....	43
O estado da arte da pesquisa sobre a queixa escolar.....	45
<b>Fundamentação teórica</b> .....	49
Psicologia cultural.....	49
Signos e mediação semiótica .....	51
<i>Self</i> e <i>self</i> educacional .....	54
<b>Método</b> .....	60
Participantes.....	61
Considerações éticas .....	63
Procedimentos para a produção de dados .....	64

Procedimentos para a análise dos dados .....	66
<b>Resultados e discussão .....</b>	<b>67</b>
A história de Maria .....	67
A educação infantil .....	68
O ensino fundamental I.....	68
O ensino fundamental II .....	72
Conclusão .....	76
A história de Eva.....	79
A educação infantil .....	80
O ensino fundamental I.....	82
O ensino fundamental II .....	85
O ensino médio .....	87
Conclusão .....	93
<b>Considerações finais.....</b>	<b>96</b>
<b>Referências.....</b>	<b>104</b>
Apêndice A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	114
Apêndice B — Termo de assentimento .....	116
Apêndice C — Ficha de dados sociodemográficos .....	118

## Introdução

O presente trabalho investigou a queixa escolar do ponto de vista do estudante do qual a família e a escola se queixam. O interesse por esse tema surgiu do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que analisou a queixa relatada pelos pais/responsáveis de estudantes da educação infantil, ensino fundamental e médio durante a anamnese, com o perfil neuropsicológico obtido através dos resultados do teste de inteligência WISC-III (Silva & Guimarães, 2009) em contexto ambulatorial. À época, a pesquisa foi realizada no Programa de (Re)Habilitação Cognitiva do Serviço de Psicologia da Faculdade Ruy Barbosa, de Salvador (BA), e analisou 109 prontuários de crianças e adolescentes atendidos de 1999 a 2007. Foram constatadas incoerências entre a queixa relatada pelos pais e o perfil intelectual das crianças encaminhadas para atendimento psicológico em razão de dificuldades de aprendizagem. Em outras palavras, aquilo que os pais diziam sobre os problemas de aprendizagem dos filhos não condizia com os resultados dos testes. No TCC, foram acessadas apenas as informações contidas nos prontuários dos atendimentos — os pais/responsáveis e os estudantes não foram contatados —, por isso surgiu o interesse em escutar essas crianças e adolescentes e compreender como elas lidam com aquilo que é dito sobre elas.

Tsu (1984) alerta que é preciso estar atento à situação de encaminhamento, uma vez que são os pais ou professores quem se queixa do desempenho do aluno. Geralmente, os professores se queixam do aluno para os pais ou responsáveis e os orientam a procurar ajuda profissional (Trautwein & Nébias, 2006). Em algumas situações, os pais levam os filhos para algum profissional sem compreender direito a razão do encaminhamento. A queixa escolar surge justamente quando as expectativas dos pais ou dos professores não são atendidas: quando o aluno apresenta um rendimento abaixo da nota média da turma, quando tem dificuldades em aprender um assunto, quando não demonstra interesse pelos estudos, quando se comporta indisciplinadamente (não obedece a ordens, insulta colegas ou professores, ou

age com agressividade) ou quando é reprovado. Podemos compreender essas queixas como vozes carregadas de sentidos, pois transmitem expectativas, crenças, valores, normas e ações acerca do que é ser um bom ou mau estudante (Arcidiacono, 2013). Para Valsiner (2012), é *na e pela* interação com essas vozes que a pessoa se constitui, construindo um sentido de si, do outro e do mundo. A situação de queixa escolar pode representar isso, pois muito é dito sobre o estudante e este, de algum modo, precisa negociar, construir sentidos e assumir posicionamentos para lidar com aquilo de que os adultos — especialmente os pais e professores — se queixam em relação a ele (Marsico & Iannaccone, 2012).

A queixa escolar também pode ser entendida como a demanda dos pais, dos professores ou das escolas em relação aos problemas enfrentados pelo estudante no contexto escolar. Tais problemas dificultam o processo de escolarização (Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto, & Santos, 2014). É importante salientar que, mesmo duas décadas depois dos estudos realizados por Patto (1999) sobre o fracasso escolar, as explicações para os problemas de escolarização ainda têm se centrado no estudante ou na família (Bray & Leonardo, 2011; Carias & Guzzo, 2013; Cruz & Borges, 2013; Nakamura, Lima, Tada, & Junqueira, 2008). Nesse sentido, a atenção à queixa tem focado o educando numa perspectiva clínica e individual, baseada frequentemente em avaliação psicométrica e médica, seguindo o modelo médico-hospitalar (Nakamura et al., 2008). Em virtude disso, os chamados “alunos-problema” têm sido encaminhados a serviços de atenção à infância e adolescência e, muitas vezes, (re)encaminhados desnecessariamente para avaliação psicológica ou atendimento individual. Tem sido crescente o atendimento com neurologistas, psiquiatras, fonoaudiólogos e outros profissionais da saúde (Cruz & Borges, 2013; D’Abreu & Marturano, 2011).

Atualmente existe uma expressiva demanda pelo atendimento de queixas escolares nas clínicas-escola de Psicologia e nos serviços de saúde mental (Cruz & Borges, 2013; Marçal & Silva, 2006; Nakamura et al., 2008), com o perfil variando entre 36% e 56,8% das

solicitações feitas pelos pais ou responsáveis no processo de triagem ou nos primeiros atendimentos em clínicas-escola ou centros de atenção à saúde no Brasil (Cabral & Sawaya, 2001; Lima, Mello, Massoni, & Ciasca, 2006; Rodrigues, Campos & Fernandes, 2012; Scotergagna & Levandowski, 2004). A queixa escolar é um problema relevante e recorrente, necessitando de estudos que aprofundem a questão, sobretudo aqueles que deem voz aos estudantes, acessando-os diretamente, na condição de participantes de pesquisas com métodos qualitativos, como entrevistas narrativas, que permitem estudar seus sentidos e suas histórias de vida.

Diante dessa demanda, os psicólogos que atendem crianças e adolescentes com queixa escolar relatam uma formação insuficiente, que não os prepara adequadamente para essas situações, o que os leva a manter uma prática clínica e estereotipada (Cruz & Borges, 2013; Nakamura et al., 2008). Segundo Cruz e Borges (2013) e Nakamura et al. (2008), esse tipo de prática faz uma análise superficial da situação, que responsabiliza somente o aluno, a família ou as condições socioeconômicas e culturais pelas dificuldades escolares. Agindo assim, os psicólogos ignoram que a produção da queixa escolar, muitas vezes, desconsidera as marcas históricas da educação no país, as condições e a estrutura da escola, a inadequada e insuficiente formação dos professores (Barbosa, 2012; Prates & Caldas, 2013).

O despreparo dos profissionais que atendem a demanda de queixa escolar pode trazer consequências negativas para o estudante e para seu desenvolvimento social. Um dos riscos desencadeados por diagnósticos relacionados às dificuldades de aprendizagem é o autoconceito negativo em relação ao comportamento, ao “status intelectual e acadêmico”, e à popularidade (Okano, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2004). O autoconceito foi estudado por Okano et al. (2004) por meio da Escala Infantil Piers-Harris de Autoconceito “O que eu sinto sobre mim mesmo”, referente à autoavaliação que a pessoa faz e que interfere no seu bom funcionamento, na sua motivação e na sua aprendizagem. Isso se torna desfavorável no

contexto escolar, pois impacta as auto percepções dos alunos, afetando sua autoimagem como estudantes (Ferreira, Conte & Marturano, 2011; Osti & Brenelli, 2013). Em decorrência disso, “não acreditando na própria capacidade, a criança tende a desistir diante das tarefas escolares, o que provavelmente resulta em desempenho ruim, reforçando ainda mais seu sentimento de incapacidade” (Ferreira et al., 2011, p. 450). Experiências e diagnósticos equivocados e precipitados têm tornado os estudantes suscetíveis ao fracasso escolar e à exclusão social, cujos efeitos podem ser o retraimento social ou o conflito inter e intrapsicológico (Dubet, 2003).

A queixa escolar pode ainda funcionar como um *rótulo*, marcando a trajetória escolar do estudante e, além disso, alimentando profecias autorrealizadoras de insucesso escolar (Britto & Lomonaco, 1983). A identificação de uma dificuldade deve ser compreendida como parte da escolarização, uma característica em processo, e não uma concepção estática do funcionamento da pessoa como aprendiz com dificuldades (Valsiner, 2008).

De modo geral, as queixas escolares podem estar associadas a dificuldades de aprendizagem ou a fatores que impactam o desempenho escolar. Rodrigues et al. (2012) afirmam que problemas comportamentais, tais como agressividade, ansiedade/agitação e falta de atenção; ou problemas de ordem afetivo-emocional, como insegurança e lentidão, podem estar associados à dificuldade de aprendizagem. Por outro lado, violência sexual, física e psicológica, negligência familiar, faltas escolares e problemas de saúde, entre outras queixas, também compõem o quadro dos problemas enfrentados no processo de escolarização que podem repercutir no desempenho do estudante, sem necessariamente estar associados a alguma dificuldade de aprendizagem específica (Carias & Guzzo, 2013). Independentemente dos problemas que os estudantes possam estar vivenciando, o que a maioria dos pais e educadores reclama é que o aluno não está correspondendo ao que se espera dele e, especialmente, não apresenta um desempenho satisfatório (Trautwein & Nébias, 2006).

Diante do aluno que não atende às expectativas cognitivas ou comportamentais, surge a queixa escolar.

Pesquisas brasileiras indicaram o perfil da queixa escolar: (a) a maioria das crianças encaminhadas para acompanhamento psicológico apresenta nível intelectual médio ou acima da média (D'Abreu & Marturano, 2011; Ferreira et al., 2011), (b) há predominância de meninos (D'Abreu & Marturano, 2011; Nakamura et al., 2008; Rodrigues et al., 2012), (c) a faixa etária se situa na infância e no início da adolescência, entre 6 e 13 anos (Boaz & Nunes, 2009; Rodrigues et al., 2012), (d) a maioria dos alunos estuda em escola pública e possui baixo nível socioeconômico (Cruz & Borges, 2013; Ferreira et al., 2011) e (e) os encaminhamentos são, na maior parte, oriundos das escolas (Cruz & Borges, 2013; Cunha & Benetti, 2009).

Esses aspectos sinalizam que a queixa escolar não é produzida somente por motivação intelectual; aspectos subjetivos, contextuais e relacionais entre o estudante e o meio cultural também compõem a problemática. Apesar disso, na revisão de literatura realizada para este estudo, percebeu-se que a maioria das pesquisas focou suas análises ou nos aspectos externos, como fatores institucionais, contextuais e históricos (Bray & Leonardo, 2011; Carias & Guzzo, 2013; Cruz & Borges, 2013), ou nos aspectos próprios ao estudante, como desempenho, inteligência e autopercepção (Cunha, da Silva, Lourencetti, Padula, & Capellini, 2013; D'Abreu & Marturano, 2011; Elias & Marturano, 2005). Apesar disso, não se deve desconsiderar a relação entre ambos os aspectos, pois no cerne da queixa escolar existe um indivíduo que age sobre o mundo, criando sentidos, entendimentos e estratégias adaptativas, se organizando e transformando as informações que chegam até ele (Valsiner, 2012).

Dessa forma, esta dissertação guia-se pelos pressupostos da Psicologia Cultural (Valsiner, 2012) e do *self* educacional (Iannaccone, Marsico, & Tateo, 2013), o que contribui para um novo olhar sobre o fenômeno da queixa escolar a partir da perspectiva do estudante,

considerando sua capacidade de agir, elaborar e responder ao que é dito sobre ele. O *self* educacional é um processo contínuo de construção de sentidos, em que o aluno se organiza e se posiciona perante os discursos — ou as vozes — dos adultos sobre seu desempenho escolar (Marsico & Iannaccone, 2012). De acordo com Marsico e Iannaccone (2012), o *self* educacional é uma parte do *self* que é desenvolvida na idade escolar por meio da interação dialógica com as vozes dos diversos atores escolares<sup>1</sup>.

Partimos do pressuposto de que existe uma polifonia na produção da queixa, ou seja, uma diversidade de vozes que falam sobre o estudante e produzem significações, que, por sua vez, reverberam na dinâmica do *self* educacional. Em outras palavras, o discurso sobre a queixa é produzido com base naquilo que a família, a escola e outros atores sociais esperam do estudante, do seu desempenho e do seu comportamento no contexto educacional. Esses discursos expressam continuamente normas, valores, crenças, expectativas e ações que precisam ser negociadas pelo estudante num processo constante e ativo de posicionamento e reposicionamento diante do outro, de onde surgem “vozes” que influenciam a construção de sentidos acerca de si, do outro e do mundo (Mattos, 2013). Assim, a produção e reprodução da queixa envolve uma organização e regulação contínua do *self* educacional.

A possibilidade de estudar os sentidos da queixa escolar é uma forma de ampliar o entendimento sobre a produção, o encaminhamento e o tratamento, trazendo à luz outros elementos significativos presentes na produção da queixa, por exemplo, os processos subjetivos envolvidos na construção de sentidos sobre ela. Compreender os sentidos que o estudante atribui à queixa escolar e às implicações dela para seu desenvolvimento é importante tanto para psicólogos quanto para qualquer profissional que precise lidar com essa problemática em serviços de saúde, consultórios e escolas.

---

<sup>1</sup> O *self* é um constructo teórico utilizado na Psicologia Cultural que se refere à totalidade subjetiva da pessoa, o modo singular como cada um se organiza intra e interpsicologicamente, com base em signos fornecidos pelo meio cultural (Valsiner, 2012).

## **Delimitação do Objeto de Estudo**

O objeto de estudo desta dissertação são os sentidos produzidos acerca da queixa escolar por estudantes adolescentes encaminhados para acompanhamento psicológico em virtude de alguma dificuldade enfrentada no processo de escolarização. Na trajetória escolar, diversos discursos engendram processos de subjetivação e objetivação dos e pelos indivíduos envolvidos na produção da queixa (Tanamachi & Meira, 2003). É *na e pela* interação com essas vozes que o sujeito se constitui e desenvolve o *self* educacional (Innaccone et al., 2013; Pires & Tamanini-Adames, 2010).

## **Problema de Pesquisa**

Considerando que a produção da queixa escolar, no processo de escolarização, é atravessada por múltiplas vozes (pais, professores, pares), as quais expressam normas, intenções, crenças, expectativas e ações (Marsico & Iannaccone, 2012), e assumindo a ideia de que, na interação com essas vozes, existe um estudante, agente, que se organiza psicologicamente, assume posicionamentos, negocia e toma decisões, construindo sentidos para si, para o outro e para o mundo (Mattos, 2013), esta pesquisa partiu do seguinte problema: quais sentidos são construídos por estudantes adolescentes em acompanhamento psicológico acerca da queixa escolar e como esses sentidos interferem na dinâmica do *self* educacional?

## **Objetivo Geral da Pesquisa**

O objetivo geral deste estudo foi compreender quais são os sentidos construídos por estudantes adolescentes em acompanhamento psicológico acerca da queixa escolar. Nesta dissertação será enfatizada a dinâmica dialógica estabelecida na relação com atores sociais significativos que emergem na configuração do *self* educacional desses estudantes.

**Objetivos específicos.**

- Analisar os signos envolvidos na construção de sentidos acerca da queixa escolar entre os estudantes encaminhados para atendimento psicológico em razão da queixa;
- Analisar as posições do Eu (*I-positions*) assumidas pelo estudante durante a escolarização;
- Analisar os processos de internalização ativa e mediação semiótica envolvidos na dinâmica do *self* educacional dos adolescentes em atendimento psicológico com queixa escolar.

## **Revisão de Literatura**

O conhecimento acerca daquilo que se definiu como “queixa escolar” constitui uma vasta e obrigatória literatura atrelada à produção do fracasso escolar. Entretanto, para entender o estado da arte da pesquisa sobre queixa escolar, faz-se necessário conhecer como a Psicologia se inseriu no campo da Educação, assim como as concepções teóricas vigentes em cada momento histórico e as limitações e contribuições das principais pesquisas sobre o assunto ao longo das últimas décadas. Isso permite perceber relações entre as pesquisas atuais e a produção anterior, as continuidades e discontinuidades, bem como a direção que as pesquisas sobre essa temática vêm tomando nos últimos anos.

### **Histórico: Psicologia e Educação**

De acordo com Barbosa (2012), antes de a Psicologia se consolidar no Brasil como profissão, em 1962, os saberes e as práticas psicológicas estavam difundidos em diversos campos do conhecimento, tais como o Direito, a Medicina e a Educação. A aplicabilidade do conhecimento psicológico em diversos campos, principalmente no campo educacional, parece ter sido a marca inaugural da Psicologia no nosso país (Angelucci, Kalmus, Paparelli, & Patto, 2004; Barbosa, 2012).

Angelucci et al. (2004) relatam que o conhecimento psicológico se insere no campo da Educação a partir das pesquisas educacionais para atender aos interesses de órgãos governamentais. As autoras contam que, entre 1940 e 1955, esses órgãos, a exemplo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), reconheceram a importância da pesquisa para organizar a política educacional brasileira e desenvolver ações mais práticas e objetivas para avaliar a educação escolar. Era a época da Escola Nova, marcada pelo conhecimento psicológico sobre os processos de ensino e aprendizagem e pelo desenvolvimento de testes de

avaliação psicológica e pedagógica do estudante. Com a biologia, esses dois fatores fundamentaram a pedagogia científica (Angelucci et al., 2004).

Os anos seguintes, entre 1956 e 1964, foram caracterizados pelo fortalecimento de uma ideologia nacional-desenvolvimentista, com forte influência das ciências sociais nas pesquisas educacionais, cujos interesses eram o progresso econômico do país (Angelucci et al., 2004). Ainda conforme as referidas autoras, as pesquisas analisavam a estratificação socioeconômica da população, a mobilidade social, os processos de socialização regionais e comunitários, a correlação entre escolaridade e nível socioeconômico e a composição socioeconômica dos escolares.

Barbosa ressalta que houve muitas mudanças entre 1930 e 1962, com destaque para o “crescimento das ideias sobre educação especial e influência da psicanálise e das contribuições estadunidenses no interior da Psicologia” (2012, p. 115). Para a autora, o foco de atenção passou a ser a criança que não aprende, chamada de anormal, de criança-problema ou deficiente, que precisava ser separada das crianças ditas normais (pensamento higienista). Por isso, cresceram, nessa época, as pesquisas com testes psicométricos para identificar, selecionar e classificar as crianças (Angelucci et al., 2004).

Entre 1965 e 1970, Gouveia (1971) realizou uma extensa investigação sobre a produção científica da época. Segundo a pesquisadora, predominava nesse período a teoria do capital humano, em que a educação era vista como fator para o desenvolvimento econômico. Os estudos eram exploratórios, descritivos ou apenas levantamentos estatísticos, com o intuito de caracterizar professores, alunos e escolas ou descrever métodos de ensino e recursos didáticos (Gouveia, 1971). De acordo com a autora, poucos estudos avaliavam as inovações educacionais, e não existiam estudos sobre a dinâmica interna das escolas, a organização e o funcionamento do sistema de ensino.

Barbosa (2012) relata que os anos 1970 foram marcados pelas teorias behavioristas e pelo ensino tecnicista. O foco dos estudos ainda era o escolar, cuja explicação para o não aprender estava na condição socioeconômica das crianças pobres (teoria da carência cultural). Abria-se, assim, caminho para uma educação compensatória, ou seja, uma educação que visava reparar as deficiências dos escolares de classes sociais, culturais e economicamente menos favorecidas (Barbosa, 2012).

A pesquisa educacional nos anos 1970 a 1975 também foi estudada por Gouveia (1976). De acordo com esse estudo, o aspecto teórico-metodológico permanecia positivista-experimental, porém o foco mudava para avaliação de currículos e programas, desenvolvimento de instrumentos de avaliação e pesquisa, características dos estudantes ou do ambiente em que viviam e sua influência sobre a aprendizagem. Ainda segundo a pesquisadora, nesse período era inexpressiva a presença de pesquisas sobre a escola como organização social e sobre os sistemas político-administrativos em que ela está inserida.

Esse quadro só veio a mudar após 1975, quando fatores até então não pensados começaram a ser questionados: a qualidade da escola e a produção do fracasso escolar (Angelucci et al., 2004). Angelucci et al. (2004) destacam que, nessa época, existiam pesquisas qualitativas sobre a burocracia e sua influência na qualidade do trabalho do professor, a teoria da carência cultural (a discrepância entre a cultura escolar e a cultura popular), o uso de material didático impróprio e a discriminação das diferenças dentro das escolas. Entretanto, a maioria das pesquisas continuava buscando fatores determinantes para o baixo rendimento escolar, por aspectos externos ou internos à escola.

A década de 1980 foi marcada pela crítica à atuação tradicional dos psicólogos, que, se baseando na teoria da carência cultural, mantinha uma visão ideológica para explicar o não aprender das crianças com base em sua condição de pobreza (Angelucci et al., 2004; Barbosa,

2012; Patto, 1999). De acordo com Angelucci et al. (2004), houve uma ressignificação do fracasso escolar dos alunos *na* escola para o fracasso escolar dos alunos *da* escola. Apesar disso, as autoras alertam que concepções não críticas também existiam e continuavam com estudos que visavam encontrar na criança as causas das dificuldades, responsabilizando-a pelos resultados do ensino. Dessa forma, houve o que Patto (1988) chamou de ruptura e repetição da pesquisa sobre o fracasso escolar.

A ruptura inicial ocorreu do ponto de vista temático, pois começaram a surgir pesquisas empíricas com atenção voltada para a escola e sua participação no fracasso escolar (Patto, 1988). Houve uma ruptura teórica, pois os psicólogos passaram a questionar seu papel no contexto educacional. Além disso, essa foi uma época de grandes mudanças político-sociais, tais como a eleição direta para a presidência e o Movimento da Luta Antimanicomial, o que configura uma ruptura política nesse mesmo período (Barbosa, 2012). Já a repetição ocorreu porque o discurso do estudante como responsável pelo fracasso escolar continuou a existir. Porém, a esse aspecto foi acrescentada a inadequação da escola para atender a criança carente (Patto, 1988). Esse discurso fragmentado, denunciado por Patto, também esteve presente na década seguinte. Angelucci et al. (2004), por exemplo, revisaram as produções científicas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Elas analisaram 71 obras, entre dissertações e teses, e constataram um quadro semelhante ao encontrado nas pesquisas da década de 1980.

Essa revisão mostrou que o fracasso escolar ainda era entendido como fenômeno exclusivamente individual na maioria dos trabalhos analisados (Angelucci et al., 2004). De acordo com as pesquisadoras, problemas de ordem psicológica e emocional da criança, ou familiar, ou ainda problemas na técnica de ensino dos professores — explicações ainda centradas em variáveis individuais —, eram as causas mais frequentemente atribuídas ao

fracasso escolar. As queixas escolares são um produto dessa concepção, pois surgem quando a criança, a família ou o professor não correspondem ao que é idealmente esperado deles.

Atualmente, as pesquisas sobre queixa escolar têm centrado seus esforços em:

(a) caracterizar a demanda de queixa escolar nas clínicas-escola e nos serviços de saúde, (b) identificar fatores associados à queixa ou ao desempenho escolar, (c) identificar formas de tratamento da demanda de queixa escolar, (d) identificar a atuação dos psicólogos perante essa demanda, (e) compreender a perspectiva do professor/educador em relação à queixa escolar e (f) investigar a queixa escolar do ponto de vista do aluno.

**(a) A demanda de queixa escolar.** Foram reunidas as pesquisas que tiveram como foco caracterizar a queixa escolar, o perfil das crianças e dos adolescentes encaminhados e o tipo de queixa mais frequente. A pesquisa de Nakamura et al. (2008) descreveu as queixas escolares no Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Rondônia, em Porto Velho. As autoras analisaram, qualitativa e quantitativamente, 634 prontuários de crianças e adolescentes de até 18 anos encaminhados com queixa escolar entre 1993 e 2006. Os resultados mostraram que a maioria dos usuários era do sexo masculino (77%), com idade entre 5 e 9 anos (48%), alunos de escola pública (91%), estudando o segundo ano do ensino fundamental (22%) e com renda familiar de 1 a 2 salários mínimos (37%). Mais de uma queixa escolar era apresentada pelos acompanhantes, sendo as mais frequentes os problemas de aprendizagem (81%) e os problemas comportamentais (71%).

Em pesquisa semelhante, realizada por Boaz e Nunes (2009), foram verificadas diferenças e mudanças nas queixas escolares de meninos e meninas nas três décadas anteriores. As pesquisadoras realizaram um levantamento da literatura nacional em bases de dados como BVS Psicologia Brasil, LILACS, PePSIC e SciELO. A análise dos artigos encontrados mostrou que, nas clínicas-escola, o perfil predominante era de meninos, com

idade entre 6 e 10 anos, e as queixas mais comuns eram problemas de aprendizagem e comportamentais. De acordo com o levantamento realizado pelas pesquisadoras, não houve mudanças nem diferenças significativas nas queixas durante as três décadas estudadas, sendo que as meninas passaram a apresentar mais comportamentos externalizantes, como agressividade, e os meninos, comportamentos internalizantes, como ansiedade.

Um estudo longitudinal realizado por Cunha e Benetti (2009) buscou caracterizar o público infantil que buscava atendimento psicológico em uma clínica-escola da Região Metropolitana de Porto Alegre (RS). Foi realizado um levantamento dos prontuários das crianças de 2 a 12 anos, atendidas entre 1999 e 2006. Por meio da estatística descritiva, 499 prontuários foram analisados em relação a aspectos sociodemográficos, aspectos de procura de atendimento e aspectos do tratamento. Os resultados gerais apontaram que mais meninos do que meninas eram encaminhados para atendimento, 67,3% do total contra 32,7%. A faixa etária entre 6 e 9 anos era a de maior frequência, correspondendo a 281 casos (56,4%). Cerca de 40% das famílias que procuravam atendimento tinham renda média de até dois salários mínimos, e 53% das crianças viviam em famílias intactas. Em relação à fonte de encaminhamento e aos motivos de procura, 63,5% das crianças eram encaminhadas pela escola, por motivos que variavam entre problemas afetivos e de comportamento (43,5%) e dificuldades de aprendizagem (32,1%).

Rodrigues et al. (2012) descreveram os tipos de queixa escolar atendidos num serviço-escola de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Eles realizaram uma pesquisa documental, analisando quantitativa e qualitativamente 1.590 prontuários de encaminhamentos de queixa escolar feitos de 1996 a 2009. Os resultados indicaram a predominância de uma clientela de baixa renda, sendo a maioria do sexo masculino, com idade entre 7 e 13 anos. Além disso, a maioria dos encaminhamentos partiu

das escolas. As pesquisadoras relatam ainda que a maior parte das queixas era referente à coocorrência de problemas comportamentais com dificuldade de aprendizagem (34%), seguida da categoria dificuldade de aprendizagem (26,5%) e problemas comportamentais (24%).

Com essas pesquisas, os autores inferiram que a queixa escolar é mais comum em meninos, possivelmente porque eles tendem a ser mais indisciplinados e agressivos do que as meninas (Boaz & Nunes, 2009), o que os leva a visitar o psicólogo mais vezes. A faixa etária de crianças e adolescentes encaminhados para atendimento psicológico em virtude de queixa escolar variou pouco entre os estudos, porém, aumentou ao longo dos anos. Na pesquisa de Nakamura et al. (2008), essa ocorrência variou entre 5 e 9 anos; na de Boaz e Nunes (2009), entre 6 e 10 anos; na de Cunha e Benetti (2009), entre 6 e 9 anos; e, na de Rodrigues et al. (2012), entre 7 e 13 anos, o que corresponde à passagem da educação infantil para o ensino fundamental I e II. A escolarização infantil, em que prevalecem atividades recreativas, é menos exigente do que a escolarização fundamental. Conforme Neves, Gouveia e Castanheiras, existe um hiato nessa passagem, gerando uma tensão devido ao lugar que o brincar, o letramento e a alfabetização ocupam nesses dois níveis de ensino. Para as autoras, a educação infantil é organizada em torno do brincar, ao passo que o ensino fundamental está voltado para a aquisição da língua escrita; assim, a entrada nesse nível de ensino é caracterizada por um “maior controle corporal e desenvolvimento de atividades de caráter repetitivo” (2011, p. 124). A respeito disso, podemos pensar que, quanto maior o nível de complexidade e exigência relacionada ao conteúdo, maior será a probabilidade de queixa. Isso nos faz questionar como tem sido o processo de escolarização dessas crianças e adolescentes com histórico de queixa escolar. Quem melhor para responder a essa pergunta se não o próprio estudante que viveu a experiência? Por isso, esta pesquisa propõe ampliar a

compreensão sobre essa problemática da queixa escolar pelo ponto de vista da Psicologia Cultural.

O fato de o público ser predominantemente de escola pública e de baixa renda pode ser um viés das pesquisas levantadas até aqui, uma vez que esses estudos foram realizados em serviços de psicologia ou clínicas-escola (Cunha & Benetti, 2009; Nakamura et al., 2008; Rodrigues et al., 2012). Nesses locais, geralmente, o público-alvo são pessoas com baixo nível socioeconômico que procuram atendimento gratuito, ou porque é próximo de onde moram, ou porque elas não têm condições de buscar ajuda profissional em serviços privados. Entretanto, isso não significa que a queixa escolar seja um fenômeno exclusivo das escolas públicas ou de famílias de baixa renda. Os problemas enfrentados no processo de escolarização podem estar presentes em qualquer instituição de ensino, pública ou privada. Nesta dissertação, o foco recai nos processos únicos e singulares de construção de sentidos em relação à queixa escolar por estudantes em atendimento psicológico, independente do tipo da escola em que estuda<sup>2</sup>.

Outro ponto importante é o fato de a dificuldade de aprendizagem e os problemas comportamentais estarem presentes nas queixas mais relatadas. Em relação à dificuldade de aprendizagem, chama a atenção o dado de que o nível intelectual das crianças e adolescentes encaminhados para atendimento psicológico está na média ou acima da média (D'Abreu & Marturano, 2011; Ferreira et al., 2011). Isso indica que o problema não é apenas de ordem intelectual. Outras questões podem estar envolvidas, como questões subjetivas da relação que o estudante estabelece com o contexto escolar, com os professores, com os pais e com o próprio conhecimento.

---

<sup>2</sup> Apesar de esse não ser nosso foco, a queixa escolar na rede de ensino particular merece atenção. Essa é uma lacuna ainda pouco explorada nas pesquisas.

Sobre os problemas comportamentais, Carias e Guzzo (2013) explicam que comportamentos de agressividade ou indisciplina são produtos da mediação da ação do adulto e não uma característica intrínseca da criança. Afinal, é na interação com os adultos que a criança apreende os signos com os quais vai mediar seu comportamento social (Iannaccone et al., 2013). Dubet (2003) acrescenta que os comportamentos violentos na escola são sintomas da exclusão escolar. De acordo com o autor, ao culpar o aluno pelo fracasso escolar, a escola comete um atentado à dignidade do aluno, que, para se defender, responde com atos de violência contra a escola.

**(b) Fatores associados à queixa ou ao desempenho escolar.** Nesse conjunto, agrupamos pesquisas que buscaram identificar ou relacionar à queixa ou ao desempenho escolar algum fator que pudesse predizer ou estar associado ao fracasso escolar, como problemas de comportamento, problemas de saúde mental e auto percepção. O estudo de D'Abreu e Marturano (2010) fez uma revisão da literatura sobre estudos prospectivos e longitudinais que investigaram a associação entre problemas de comportamento externalizantes e baixo desempenho escolar no ensino fundamental, de 1990 a 2006. Por meio de consultas nas bases de dados PsycINFO, MedLine, LILACS, SciELO e Web of Science e também nas referências bibliográficas dos artigos obtidos, foram selecionados 18 artigos, que foram classificados em: (a) estudos com amostras clínicas, (b) estudos comparativos com grupos com e sem comorbidade, (c) estudos que testaram modelos de trajetórias de desenvolvimento e (d) estudos sobre precursores da associação entre problemas de comportamento e baixo desempenho escolar.

A análise desses artigos indicou que: (1) a comorbidade entre dificuldade de leitura mais hiperatividade possui um prognóstico mais desfavorável, com dificuldades emocionais e de conduta, do que dificuldade de leitura e hiperatividade separadamente; (2) hiperatividade e

problemas de conduta estão associados a diferentes repercussões no desenvolvimento; (3) problemas emocionais e comportamentais de adolescentes são mais perceptíveis na escola; (4) desatenção e hiperatividade são preditores de baixo desempenho em leitura; (5) a incidência de baixo desempenho em leitura e a associação entre dificuldade de leitura e problemas comportamentais é maior em meninos; (6) as consequências dos problemas comportamentais no desempenho escolar dependem do período de escolarização; (7) crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) estão mais vulneráveis à instabilidade ambiental. Além disso, alguns estudos tiveram resultados controversos, o que, para D'Abreu e Marturano (2010), demonstra que modelos causais lineares não são suficientes para explicar a associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar, em virtude da complexidade do fenômeno estudado.

Em outro estudo, D'Abreu e Marturano (2011) tiveram como objetivo identificar problemas de saúde mental, compatíveis com as categorias da CID-10 e do DSM-IV-IR, em crianças com queixa escolar; além disso, levantaram os dados sociodemográficos e a história pregressa de tratamento da amostra. Participaram dessa pesquisa 103 crianças de 6 a 12 anos, de ambos os sexos, encaminhadas em razão de dificuldade escolar, por profissionais da rede de saúde, ao Ambulatório de Psicologia Infantil do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (SP). Os dados foram coletados por meio da aplicação de Questionários de Capacidade e Dificuldades (SDQ), que investigam problemas de saúde mental em crianças e adolescentes, e do Desenvolvimento e Bem-Estar de Crianças e Adolescentes (DAWBA), na versão para pais, com 14 seções de perguntas com alternativas de resposta, sendo cada seção correspondente a uma classe de problema em saúde mental. Os dados da história pregressa foram obtidos pelas informações nos prontuários, como o nível intelectual, medido pelo Teste de Raven, a fonte do encaminhamento, o profissional

solicitante, a escolaridade, a idade e a ocupação dos pais ou responsáveis, os acompanhamentos realizados pela criança e o uso de medicação psicotrópica.

Os resultados encontrados nos estudos conduzidos por D'Abreu e Marturano (2011) indicaram que 65% da amostra eram meninos e 59% tiveram classificação na média ou acima da média no Raven. Constatou-se que 90% das crianças já tinham sido acompanhadas por outros serviços de psicologia, 17% tinham frequentado três ou mais tipos de serviços (fonoaudiologia, neurologia, psicologia, psiquiatria, entre outros), 38% fizeram uso recente de medicação e 29% faziam uso de imipramina, tegretol ou ritalina. Pelo SDQ, 82% das crianças estavam em risco de ter problemas de saúde mental. O DAWBA detectou 90% de crianças com dificuldade em pelo menos uma área — as mais frequentes foram TDAH (62%), Transtorno de Ansiedade (54%) e Transtorno de Conduta (44%) — e 74% com dificuldade em mais de três áreas. Em 58% dos casos, as mães ou responsáveis apontaram outros problemas relacionados ao desenvolvimento dos seus filhos.

Em outro estudo, Ferreira et al. (2011) investigaram as autopercepções de meninos com queixa escolar, além de associar essa autopercepção com desempenho escolar e problemas de comportamento. Elas investigaram a autopercepção por meio de indicadores de funcionamento cognitivo, acadêmico e comportamental. Para isso, utilizaram testes e escalas psicométricos que avaliaram o nível intelectual, o senso de autoeficácia e o autoconceito de 50 meninos com queixa escolar entre 6 e 11 anos, sendo que as mães/responsáveis responderam a um inventário sobre o comportamento das crianças. A pesquisa foi conduzida numa clínica-escola do Sistema Único de Saúde (SUS), vinculada a um hospital universitário no interior paulista. O resultado das avaliações mostrou que 72% das crianças tinham inteligência na média ou acima da média. Em relação ao desempenho, a maioria teve baixo rendimento em escrita, leitura e aritmética. Na avaliação das mães/responsáveis sobre os

problemas comportamentais das crianças, 48% apresentaram nível clínico e 70% estavam em situação de risco. Em relação ao objetivo da pesquisa, as correlações encontradas, em geral, foram baixas, o que indica uma associação fraca entre autopercepção e indicadores de desempenho escolar e problemas de comportamento. Outro ponto importante percebido pelas pesquisadoras foi que, nas atividades realizadas, as crianças se mostram suscetíveis ao contexto de avaliação de habilidades acadêmicas. Em outras palavras, dependendo do grau de sucesso na tarefa realizada, o senso de autoeficácia era maior ou menor (Ferreira et al., 2011).

Na literatura internacional, os estudos sobre desempenho escolar focam os fatores de risco para o fracasso escolar. Por exemplo, Casillas et al. (2012) estavam interessados em examinar os efeitos da realização escolar anterior, das características psicossociais (motivação, autorregulação e controle social) e dos fatores escolares e demográficos sobre a nota média de alunos do ensino médio. Para isso, realizaram um estudo prospectivo com 4.660 estudantes do ensino fundamental de 24 escolas que estavam em transição para o ensino médio. Os achados desse estudo apontaram que (a) a nota e a realização anterior são fortes preditores da nota média e (b) fatores psicossociais e comportamentais aumentam a validade da predição para a nota média dos alunos. De acordo com os autores, isso destaca a importância de avaliar eficazmente múltiplos fatores para identificar os riscos para o desempenho, bem como para indicar alunos para intervenção e aumentar as chances de sucesso escolar.

Seguindo essa linha de pesquisa, Lucio, Hunt e Bornovalova (2012) buscaram descobrir a quantidade de fatores de risco necessários e suficientes para prever o fracasso escolar. Para isso, analisaram estatisticamente o banco de dados de um estudo longitudinal realizado pelo Centro Nacional de Educação Estatística durante a primavera do ano letivo de 2001–2002, nos Estados Unidos, por meio de levantamentos, entrevistas e registros escolares.

A amostra do banco de dados era composta por 14.796 estudantes de várias etnias, sendo 50,2% do sexo feminino e 49,8% do sexo masculino, com média de 16,48 anos. Os pesquisadores relatam que fatores escolares (o engajamento escolar, as expectativas escolares, a autoeficácia escolar, o término do dever de casa, a relevância da escola, a segurança escolar, o relacionamento com o professor, a manutenção da nota, a mobilidade escolar e o mau comportamento) são os mais significativos, sendo necessária a presença de dois deles para a identificação prematura de indivíduos vulneráveis ao fracasso escolar.

Num outro modelo de pesquisa, Cunha et al. (2013) compararam e caracterizaram o desempenho de escolares com TDAH em tarefas metalinguísticas e de leitura com o de escolares sem queixa de transtornos comportamentais e/ou de aprendizagem. Participaram da pesquisa 20 escolares do 4º ao 8º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 9 a 13 anos, sendo que 14 eram meninos. A pesquisa ocorreu na cidade de Marília (SP). Os participantes foram divididos em dois grupos: G1, com 10 escolares com diagnóstico interdisciplinar de TDAH, e G2, com 10 escolares sem queixa de transtornos comportamentais e/ou de aprendizagem. O instrumento utilizado no estudo foi o Protocolo de Provas de Habilidades Metalinguísticas e de Leitura (PROHMELE). Os dados foram analisados estatisticamente por meio do Teste de Mann-Whitney para verificar possíveis diferenças entre os grupos. Nos resultados encontrados, não houve diferença significativa entre os grupos nas provas de identificação de sílabas e fonemas. Nas provas de manipulação de sílabas e fonemas e nas provas de leitura de palavras reais e pseudopalavras, houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos, sendo que o grupo G2 apresentou desempenho superior em relação ao grupo G1 na maioria das provas.

Os escolares com TDAH, segundo Cunha et al. (2013), não diferiram dos escolares sem transtornos nas tarefas simples, como a identificação de sílabas e fonemas e a leitura de

palavras regulares. Nas tarefas consideradas complexas, como manipulação de sílabas e fonemas e leitura de palavras irregulares, houve diferença entre os grupos, uma vez que essas tarefas exigem retenção, análise e recuperação da informação. A pesquisa concluiu que a dificuldade das crianças com TDAH nessas tarefas complexas não é consequência de uma desordem na linguagem de base fonológica, mas sim um efeito secundário dos problemas de autorregulação e de atenção característicos do transtorno.

Em relação aos resultados dessas pesquisas, chama a atenção o fato de que, embora a maioria das crianças não apresentasse déficit intelectual (D'Abreu & Marturano, 2011; Ferreira et al., 2011), 92% das mães afirmaram que os filhos possuíam problemas na escola e na capacidade de raciocínio (D'Abreu & Marturano, 2011). As autoras argumentam que experiências como rejeição ou percepção de desapontamento dos pais podem contribuir para uma menor autoconfiança na criança e, conseqüentemente, um baixo desempenho na escola. Em outras palavras, é possível que o modo como os pais percebem, agem e falam com o filho levem-no a não acreditar em si mesmo. Esse argumento reforça que o discurso dos pais tem um peso considerável sobre a ideia que o filho faz de si mesmo. Ainda assim, vale lembrar que crianças e adolescentes não são passivos na interação com os outros, o que nos leva a questionar como eles lidam com as expectativas que os pais depositam neles.

Outros dois pontos importantes do estudo conduzido por D'Abreu e Marturano (2011) são (1) o elevado número de crianças que fazem ou já fizeram uso de psicotrópicos e (2) a diversidade de tratamentos pelos quais a criança já passou. Isso demonstra a pluralidade dos problemas que muitas crianças e adolescentes enfrentam ao longo de sua trajetória de desenvolvimento, e também pode significar que os profissionais não sabem ao certo o que fazer quando se trata da queixa escolar, prevalecendo ainda uma lógica reducionista da medicalização.

É importante destacar ainda que os estudos que associaram o desempenho escolar com hiperatividade, desatenção, autopercepção ou transtornos psiquiátricos, como TDAH, Transtorno de Ansiedade e Transtorno de Conduta (Cunha et al., 2013; D'Abreu & Marturano, 2010, 2011; Ferreira et al., 2011), são baseados numa lógica individualizante, em que as características do estudante são as causas do fracasso escolar. Ao agir assim, deixam de lado outras questões das relações institucionais e contextuais que permeiam a vida escolar desses estudantes. Essas pesquisas reproduzem um modelo de pensamento já denunciado por Patto (1988, 1999), das pesquisas realizadas nas décadas de 1960 e 1970.

Nessa mesma linha de raciocínio, as pesquisas de Castillas et al. (2012) e Lucio et al. (2012) buscaram fatores que pudessem prever o fracasso escolar. Os fatores poderiam enfatizar questões da política educacional, das escolas, das famílias, dos professores e dos alunos. Esse modo de pensar os problemas de escolarização apenas alimenta a queixa escolar, pois, quando algum desses fatores não corresponde ao ideal esperado, a queixa surge como forma de se desresponsabilizar da questão, atribuindo a culpa ao outro. É preciso considerar as relações institucionais estabelecidas na escola como um todo (Ristum, 2013) e o fato de, que no meio disso tudo, existe um estudante que vê, sente, pensa, responde e se posiciona diante das demandas que lhe são feitas. Nesse sentido, este trabalho buscou ouvir os estudantes com histórico de queixa escolar e compreender os sentidos atribuídos a essa experiência.

**(c) Formas de tratamento da demanda de queixa escolar.** Em outro enfoque, temos pesquisas que se debruçaram em analisar ou desenvolver intervenções mais eficazes perante a demanda de queixa escolar. Um exemplo é a modalidade de atendimento psicológico à queixa escolar denominada de Orientação à Queixa Escolar, desenvolvida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Souza, 2006). De acordo com Souza (2006), trata-se de uma abordagem que entende a queixa escolar como produto de uma rede de relações

entre estudante, escola e família e que focaliza os processos de escolarização. Pautando-se numa perspectiva sócio-histórica, a autora propõe um método de investigação e intervenção breve e focal dessas redes e das relações entre seus atores. Seu trabalho foi estruturado nas seguintes etapas: (1) triagem de orientação, (2) encontro com o estudante, (3) interlocução com a escola, (4) entrevista de fechamento e (5) acompanhamento. A autora esclarece que essa não é uma estrutura rígida, pois deve-se considerar as singularidades de cada caso. Além disso, a proposta não tem a pretensão de abarcar toda a rede de onde emergiu a queixa, mas seguir apenas nessas etapas até a superação da dificuldade. Desse modo, se com a triagem de orientação, que acontece geralmente com os pais, for possível reverter o quadro da queixa, seja por uma releitura, seja por uma mudança de direção em relação à situação da queixa, então o atendimento é encerrado; caso contrário, passa-se para a próxima etapa.

Procurando uma alternativa para ajudar estudantes com dificuldade de aprendizagem, Munk, Gibb e Caldarella (2010) propõem como estratégia o *preteaching* colaborativo (pré-ensino colaborativo, numa tradução livre). De acordo com os autores, o processo de pré-ensino se desenvolve nas seguintes fases: (1) planejamento, (2) instrução e (3) avaliação dos resultados dos estudantes. A fase de planejamento abrange a identificação dos estudantes com dificuldades de aprendizagem por parte do professor de classe, a criação de um calendário instrucional, a obtenção de um espaço e de materiais adequados para o pré-ensino e a definição do conteúdo a ser ensinado. A fase de instrução envolve a escolha e a implementação de uma estratégia para ensinar um novo material. Na fase de avaliação, tanto o professor de classe quanto o instrutor do pré-ensino avaliam o desempenho do estudante e determinam o nível de sucesso da intervenção. O pré-ensino, segundo Munk et al. (2010), é um tipo de instrução que fornece ao aluno um pano de fundo para o conteúdo a ser aprendido,

como termos-chave, fatos ou conceitos sobre os quais ele poderá construir seu conhecimento durante a experiência em sala de aula.

Branco e Franco (2011) realizaram uma intervenção que objetivou a ressignificação da queixa escolar por grupos de adolescentes, com o intuito de possibilitar que esses jovens se apropriassem de suas histórias, além de promover um espaço de reflexão entre o aluno, a família e a escola. Participaram da pesquisa quatro jovens com histórico de queixa escolar, entre 13 e 16 anos, de ambos os sexos e de baixa renda. O estudo ocorreu no centro de Psicologia da Universidade Positivo, em Curitiba (PR), onde eram realizadas entrevistas individuais e sessões grupais; além disso, os autores visitaram as escolas dos adolescentes. O trabalho de Branco e Franco teve como resultados a mudança da visão dos educadores sobre os alunos em sala de aula, a mudança na visão do aluno em relação ao aprendizado, à escola e às suas possibilidades futuras, e o maior engajamento dos professores, pais e alunos acerca da queixa escolar.

A pesquisa realizada por Elias e Marturano (2014) estava interessada nos efeitos de dois tipos de intervenções (uma com ênfase acadêmica e outra com ênfase interpessoal) em crianças com problemas de comportamento associados à queixa escolar, bem como a duração desses efeitos após a intervenção. O estudo foi conduzido numa clínica-escola de psicologia do SUS, numa cidade do interior de São Paulo, com 44 crianças, de 7 a 11 anos, cuja capacidade intelectual, desempenho acadêmico e comportamento foram avaliados por meio de testes psicométricos. Além disso, foram utilizadas escalas e entrevistas semiestruturadas com os pais para obter dados gerais sobre a queixa e a vida familiar. Os resultados apontaram que ambas as intervenções tiveram sucesso na melhora do desempenho acadêmico e na redução dos problemas comportamentais, tanto durante quanto após a intervenção, sendo que a intervenção interpessoal foi mais efetiva para a redução.

Nas pesquisas de Souza (2006), Branco e Franco (2011) e Elias e Marturano (2014), as relações interpessoais são fundamentais para o sucesso das intervenções. Porém, deve-se ficar atento para que algumas práticas não se tornem excludentes; por exemplo, na proposta de *preteaching*, o aluno é retirado da sala de aula para poder trabalhar sua dificuldade (Munk et al., 2010). Aqui vemos prevalecer uma lógica individualizante, em que os problemas de aprendizagem são inerentes ao aluno, sendo necessária sua retirada da sala de aula para que um instrutor faça uma intervenção específica. Essa prática pode camuflar e reforçar mecanismos de exclusão escolar — mecanismos esses que são percebidos pelos alunos e que podem ser vivenciados em forma de retraimento ou conflito na escola (Dubet, 2003). Por isso, consideramos importante dar voz a esses estudantes dos quais os pais e professores se queixam, pois a queixa escolar — neste caso, a dificuldade de aprendizagem — pode funcionar como mecanismo de exclusão e, como o próprio Dubet afirma, a exclusão é “uma das dimensões da experiência escolar desses alunos” (2003, p. 29).

**(d) A queixa escolar pela perspectiva do psicólogo.** Por se tratar de uma demanda cada vez mais frequente na rede de saúde, chegando a aproximadamente 75% da demanda infantojuvenil (Souza, 2003), algumas pesquisas começaram a se interessar pela intervenção, pelas concepções e pela atuação dos psicólogos que recebem crianças e adolescentes com histórico de queixa escolar. Nessa linha de pesquisa, o estudo realizado por Mattos e Nuernberg (2010) buscou conhecer a intervenção dos psicólogos em instituições de educação especial na Grande Florianópolis (SC). Eles entrevistaram 12 psicólogos que trabalham em fundações, centros de reabilitação e associações que atendem alunos com queixa escolar ou suspeita de deficiência mental, e que estavam vinculadas a escolas. A análise de conteúdo das entrevistas revelou a reprodução de práticas tradicionais de avaliação, cujo objetivo é verificar o nível de inteligência dos alunos para colocá-los em classes mais homogêneas.

Outra pesquisa, realizada em escolas públicas e privadas de ensino fundamental I de João Pessoa, na Paraíba, investigou as concepções e práticas de psicólogos escolares sobre queixa escolar (Cavalcante & Aquino, 2013). As pesquisadoras conduziram entrevistas semiestruturadas com 30 psicólogos com um a vinte anos de experiência na área escolar/educacional. Por meio da análise de conteúdo, elas constataram que os psicólogos atribuíam à dinâmica familiar do aluno os problemas enfrentados no processo de escolarização. Além disso, as autoras verificaram que quase não existia um trabalho interdisciplinar e institucional para lidar com as queixas escolares, prevalecendo práticas tradicionais, como atividades direcionadas aos alunos, aos professores ou aos pais e encaminhamentos.

Seguindo essa perspectiva de estudo, Cruz e Borges (2013) investigaram o modelo de atuação dos psicólogos que atendem crianças com dificuldades no processo de escolarização. Elas aplicaram uma entrevista semiestruturada a seis psicólogos e dois estagiários de Psicologia de instituições públicas de saúde, educação e assistência social na cidade de Petrolina (PE). A análise de conteúdo dos dados gerou as seguintes unidades temáticas: (1) causas das dificuldades de aprendizagem, (2) atuação dos psicólogos, (3) contato com os pais da criança, (4) contato com a escola ou o professor da criança e (5) avaliação do próprio trabalho em relação a esse tipo de demanda.

Os resultados da pesquisa realizada por Cruz e Borges (2013) em relação à primeira temática, (1) causas das dificuldades de aprendizagem, mostraram a prevalência de explicações embasadas na falta de instrução dos pais e nas condições socioeconômicas da criança, desconsiderando o papel da escola na produção do fracasso escolar. Em relação ao tema (2), atuação dos psicólogos, as pesquisadoras constataram que a maioria dos profissionais realizava avaliações breves, encaminhamentos para consultas médicas, emissão

de laudos psicológicos e, dependendo do caso, psicoterapia. Na unidade temática (3), contato com os pais da criança, os entrevistados relataram que os pais chegam ansiosos para resolver “o problema” do filho. Desse modo, os psicólogos atuam acolhendo, explicando sobre a queixa e orientando os pais sobre o atendimento com a criança. Já o contato com a escola ou o professor da criança é realizado, em poucos casos, por outro funcionário da instituição quando há necessidade de obter mais informações para a solução do problema, não havendo diálogo entre escola, família e aluno. No que diz respeito à última temática (5), avaliação do próprio trabalho em relação a esse tipo de demanda, os psicólogos entrevistados apontaram para as dificuldades enfrentadas no trabalho, como as condições físicas inadequadas, e para a formação acadêmica insuficiente para atender adequadamente a demanda.

Numa primeira análise dessas pesquisas que focam o trabalho do psicólogo, notamos um resquício do pensamento higienista, predominando as práticas de classificação e segregação dos estudantes (Mattos & Nuernberg, 2010). Essas práticas assemelham-se aos objetivos das pesquisas produzidas no período marcado pela ideologia nacional-desenvolvimentista (Angelucci et al., 2004; Barbosa, 2012): centram-se os problemas no indivíduo, o que pode acabar contribuindo para a exclusão escolar (Dubet, 2003).

Além disso, nas pesquisas de Cavalcante e Aquino (2013) e de Cruz e Borges (2013), os psicólogos entrevistados justificavam os problemas escolares pela dinâmica familiar ou pelas condições socioeconômicas do aluno. Tal pensamento remete à teoria da carência cultural, disseminada na década de 1970 e denunciada por Patto (1988). Inquieta-nos o fato de ainda existirem práticas baseadas em uma concepção reducionista para explicar e tratar os problemas escolares, mesmo com uma vasta literatura crítica sobre o assunto.

Outro ponto interessante é que os próprios psicólogos que atuam dentro dessa lógica reducionista queixam-se das condições de trabalho e da formação acadêmica, que não lhes

forneceu suporte suficiente para lidar com a demanda de queixa escolar (Cruz & Borges, 2012). Em relação a essa última queixa, o Conselho Federal de Psicologia (2013) reconhece a dificuldade em estabelecer um projeto ético-político para o currículo de formação dos profissionais psicólogos, sobretudo por causa das diferentes ideologias por trás de cada teoria, o que dificulta a identificação de valores psicossociais que orientem as instituições de ensino superior. Isso tem gerado práticas alienadas e certo distanciamento entre teoria e prática (Conselho Federal de Psicologia, 2013).

Sabemos que o curso de Psicologia, no Brasil, é generalista (Carvalho & Sampaio, 1997) e não se encerra com a obtenção do diploma. O Código de Ética do Profissional Psicólogo (Conselho Federal de Psicologia, 2014) coloca como um dos princípios fundamentais a busca por aperfeiçoamento profissional constante, o que, diante das situações emergentes, pode ser realizado via cursos de especialização ou estudo da literatura sobre o tema. Entretanto, o que verificamos na produção científica atual é um profissional queixoso de sua formação e insatisfeito com sua prática. Como resultado, vemos uma atuação que apenas contribui para a manutenção de um *status quo* opressivo (Conselho Federal de Psicologia, 2013; Tanamachi & Meira, 2003).

Apesar disso, seria imprudente considerar que toda ação do psicólogo é mantenedora do *status quo*. As pesquisas de Mattos e Nuernberg (2010), Cavalcante e Aquino (2013) e Cruz e Borges (2013) foram realizadas com pequenas amostras, de 8 a 30 participantes, o que não nos permite generalizar seus resultados para todos os profissionais psicólogos. Além do mais, é preciso considerar o local onde as pesquisas foram realizadas. Cruz e Borges (2013), por exemplo, buscaram conhecer a forma de atuação de psicólogos que atendiam crianças e adolescentes encaminhadas em virtude de dificuldades escolares em instituições de saúde, onde a prática terapêutica é a forma de tratamento mais comum (Brasil, 2004), e isso pode

conduzir a resultados equivocados e não generalizáveis. Por outro lado, chama atenção a pesquisa de Cavalcante e Aquino (2013) com psicólogos escolares, de instituições públicas e privadas, que encontrou práticas e concepções tradicionais a respeito da queixa escolar. O que temos observado na literatura é o tratamento de um problema de ordem escolar — que, na maioria dos casos, poderia ser resolvido dentro da própria escola (Souza, 2006) — como um problema de saúde, levando uma parcela significativa de crianças e adolescentes para atendimento psicológico.

Não estamos querendo dizer que a prática da psicoterapia não traga benefício, porém, é preciso refletir para que ela não seja a primeira opção para solucionar o problema, desresponsabilizando a escola de imediato. O que as pesquisas desse grupo têm criticado é justamente a prevalência dessas práticas tradicionais de tratamento. Entretanto, essas pesquisas não problematizam os resultados dessas intervenções, não perguntam se os usuários têm conseguido superar as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização. Elas não analisam como a criança ou o adolescente lida com a intervenção, como é, na sua perspectiva, estar em atendimento psicológico e se isso está trazendo resultados positivos.

Para além de pensar se a prática é tradicional, seria enriquecedor olhar para os efeitos da intervenção ouvindo o próprio usuário. A psicoterapia é um ambiente propício à construção e reconstrução de sentidos. O psicólogo pode fazer surgir uma posição na criança ou adolescente de modo que ele crie um novo sentido para a queixa escolar e para seu processo de escolarização (Hermans, 2003). Ao entrevistar estudantes adolescentes em acompanhamento psicológico em razão de queixa escolar, estamos lhes dando a oportunidade de falar também sobre essa experiência e as mudanças ocorridas a partir dela, por exemplo, o surgimento de novos posicionamentos e sentidos.

**(e) A queixa escolar pela perspectiva do professor/educador.** Além das pesquisas que analisaram a compreensão e atuação do psicólogo acerca da queixa escolar, pesquisas recentes abordaram a queixa escolar pela perspectiva do professor. Como exemplo dessa vertente, a pesquisa de Bray e Leonardo (2011) investigou a compreensão de educadores de escolas públicas e privadas sobre a queixa escolar. As autoras entrevistaram 24 educadoras de quatro escolas de ensino básico no interior do Paraná, divididas em dois grupos: G1, com 12 educadoras de escolas privadas, e G2, com 12 educadoras de escolas públicas. Por meio de análise categorial, Bray e Leonardo (2011) constataram que 84% das respostas atribuíam a dificuldade de aprendizagem ao aluno que não consegue aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula e que 50,8% das respostas entendiam os problemas comportamentais como sendo das crianças que não respeitavam regras ou ordens. Para as pesquisadoras, os resultados mostram uma compreensão reducionista da queixa escolar, focando a razão do problema na criança.

Rossato e Leonardo (2012) também estavam interessadas em estudar a queixa escolar pela perspectiva dos educadores, notadamente daqueles que acompanham alunos com deficiência intelectual em escolas especiais. Foram entrevistados 21 educadores entre professores e coordenadores de três escolas do Paraná. Os participantes foram questionados sobre (1) a compreensão acerca da queixa escolar e (2) as possíveis causas da queixa escolar. Por meio de análise de conteúdo, constatou-se que, em relação ao primeiro item, ou a maioria dos educadores não respondeu, ou compreendia a queixa como alguma dificuldade específica do aluno. Com isso, as possíveis causas da queixa escolar, investigadas no item (2), recaíam sobre o aluno, a deficiência intelectual ou a família. Os resultados mostraram uma naturalização da dificuldade do aluno na educação especial, pois a deficiência intelectual é, para as educadoras, uma realidade que não se pode mudar — o que desconsidera as

mediações, a qualidade do ensino e a rede de relações envolvidas no processo de aprendizagem (Rossato & Leonardo, 2012).

Em outra pesquisa, Carias e Guzzo (2013) investigaram a ideologia dominante que tem regido a prática e a visão do educador sobre o chamado “aluno-problema”. Para tanto, analisaram o conteúdo de 117 registros de duas instituições municipais de ensino fundamental, de 2004 a 2012. Esses registros, chamados “Primeiros Contatos”, pertencem ao Banco de Dados do Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas da PUC-Campinas, em São Paulo, e contêm as demandas predominantes dessas instituições escolares. Utilizando da análise de conteúdo, as queixas foram divididas em 15 categorias, que eram contextualizadas, e foi identificada a ideologia dominante por trás de cada queixa. De modo geral, os autores observaram que os professores tinham um discurso ideológico carregado de preconceitos e estereótipos por trás da concepção de que o fracasso escolar é culpa do aluno ou de uma família “desequilibrada”.

É possível perceber, nessas pesquisas, uma concepção individualizante, naturalizante e culpabilizante das dificuldades de escolarização. Seja em escolas públicas ou privadas (Bray & Leonardo, 2011; Carias & Guzzo, 2013), seja na educação especial (Rossato & Leonardo, 2012), os professores parecem desconsiderar os vínculos e as mediações estabelecidas nas relações escolares ou, se os consideram, sentem-se incapazes ou impotentes para lidar com a situação. Como resultado, continuamos a observar os professores não se implicando nos problemas de ensino e aprendizagem, desresponsabilizando-se e atribuindo ao estudante, à família ou a fatores externos à escola as causas do não aprender. Tal forma de pensamento remete à ideologia dominante nas pesquisas psicométricas e psicanalistas, desenvolvidas entre 1930 e 1962, que enfatizavam o aluno que não aprende. Além disso, remete-nos à teoria da carência cultural propagada na década de 1970 (Barbosa, 2012).

Provavelmente os estudos psicológicos dessa época tenham influenciado a forma como alguns professores, até hoje, compreendem os problemas escolares.

Essa forma de compreensão dos problemas escolares também está ligada a um ideal de escola, família, estudante e ensino. De acordo com Silva (2014), a relação escola-família é marcada por uma ambivalência, pois a família é, para a escola, a fonte dos problemas, mas também da solução. E no meio dessa relação existe um estudante sobre o qual muitas expectativas são depositadas (Arcidiacono, 2013). A educação, de modo geral, ainda é marcada por um modelo de transmissão do conhecimento unilateral, em que a aprendizagem acontece tal como se processam informações computacionais (Bruner, 2001). Desse modo, a queixa e a concepção sobre suas causas surgem em função de um ideal não atingido.

A questão central aqui é pensar a função da educação na formação do *self* da criança e do adolescente. A escola é um ambiente onde os primeiros critérios de avaliação do sucesso ou fracasso escolar são definidos e experimentados pelas crianças e adolescentes. Para Bruner (2001), é na escola que a criança ou adolescente desenvolve a habilidade de iniciar, realizar e concluir uma atividade por conta própria (agência) e também de se autoavaliar com base no julgamento que a escola faz de seu desempenho. Segundo o autor, o *self* é experimentado tanto pela capacidade de agenciamento quanto pela autoavaliação da eficácia do que fez. A essa junção de agência e autoavaliação, ele chama de autoestima. Por isso, estudar a queixa escolar pela perspectiva do estudante é uma possibilidade de compreender processos subjetivos envolvidos no contexto escolar e no sistema do *self* do aluno.

**(f) A queixa escolar pela perspectiva do aluno.** Tem sido uma tendência nova estudar a queixa escolar pela perspectiva do estudante “portador” da queixa (Barbosa, 2012). Para dar voz a esses estudantes, Trautwein e Nébias (2006) buscaram compreender os sentidos que crianças constroem sobre si quando são encaminhadas para o psicólogo em

razão de queixas escolares ou dificuldade de aprendizagem. Foram realizadas entrevistas, individuais e em grupo, com três crianças entre 8 e 12 anos, cursando o ensino fundamental em escolas públicas e sob atendimento psicológico numa Unidade Básica de Saúde da zona sul de São Paulo. Por meio de análise de conteúdo das entrevistas, as pesquisadoras constataram que os participantes construíram diversos e próprios sentidos em relação a seu processo de escolarização, tais como desafio, decepção, desrespeito, dúvida e agressão. Em relação a si próprios, apesar de se sentirem responsáveis por suas dificuldades, os participantes disseram acreditar na escola, expressaram pensamento prospectivo positivo e vontade de aprender, além de confiança no próprio potencial de aprender. Trautwein e Nébias (2006) comentaram ainda que tais sentidos foram compostos por significados fornecidos pela interação com professores e familiares.

Do mesmo modo, olhando a queixa escolar da perspectiva de quem não se queixa, Osti e Brenelli (2013) pesquisaram as percepções dos estudantes com dificuldades de aprendizagem sobre si mesmos, além das representações dos juízos que seus professores fazem deles. As autoras entrevistaram vinte alunos com dificuldade de aprendizagem do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública da região metropolitana de Campinas, São Paulo. Os resultados desse estudo indicaram que os estudantes têm uma representação negativa de si, pois se percebem como maus alunos e justificam sua condição pelo grau de dificuldade dos conteúdos e por acreditarem ter alguma doença ou problema orgânico. Osti e Brenelli (2013) revelaram ainda que os alunos demonstram ter consciência de suas limitações, porém não solicitam ajuda por medo da reação e atitude do professor. Nesse cenário, a qualidade do vínculo entre aluno e professor é um fator fundamental para uma aprendizagem mais eficaz (Osti & Brenelli, 2013).

Essas pesquisas têm sinalizado a importância de escutar as crianças e adolescentes sobre suas experiências escolares. Podemos perceber, pela pesquisa de Trautwein e Nébias (2006), que cada estudante constrói diferentes significados em relação ao seu processo de escolarização em função das interações sociais estabelecidas com seus professores e familiares. Com a pesquisa de Osti e Brenelli (2013), percebemos o quanto o vínculo entre aluno e professor é fundamental para orientar as percepções dos estudantes acerca de si e do mundo. Ainda que alguns estudos busquem fatores para prever o fracasso escolar (Casillas et al., 2012; Lucio et al., 2012), é a qualidade da relação afetiva estabelecida pelos estudantes com seu meio cultural que irá regular sua vida intra e interpsicológica (Valsiner, 2012). Em outras palavras, mesmo que alguns fatores possam contribuir para o fracasso escolar, é o modo como os estudantes lidam com esses fatores, tanto interna quanto externamente, que irá orientar suas ações futuras.

Entretanto, ainda são incipientes estudos que se dediquem a escutar os estudantes. Pesquisas que busquem compreender as significações envolvidas nos únicos e singulares processos de escolarização dos estudantes, que, muitas vezes, são colocados no lugar de invisibilidade nos estudos, ainda são escassas. Há uma carência de estudos que analisem as narrativas de estudantes, visto que “é apenas no modo narrativo que um indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura” (Bruner, 2001, p. 46). É nesse quadro que esta pesquisa se localiza, analisando as narrativas de estudantes adolescentes que estão em acompanhamento psicológico em virtude de queixa escolar, dando-lhes voz e visibilidade.

### **O Estado da Arte da Pesquisa sobre a Queixa Escolar**

A extensa revisão de literatura realizada ofereceu um panorama de como tem sido tratada a pesquisa sobre queixa escolar, principalmente no Brasil. Percebeu-se que as

pesquisas têm caminhado na mesma direção quanto às concepções e abordagens teórico-metodológicas para tratar do tema. Como resultado, encontramos uma produção que se repete e pouco contribui para o avanço em relação à problemática da queixa escolar.

Além disso, vale destacar a concentração de publicações em regiões específicas do país. Dazzani et al. (2014) realizaram uma revisão de literatura sobre queixa escolar na base de dados do Scielo, do Pepsic e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, entre 2002 e 2012. Eles analisaram 21 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses, e constataram uma concentração de produções científicas no Sudeste do país (15 das 21 publicações) e uma carência de estudos publicados sobre queixa escolar com a população do Nordeste. Essa centralização dos estudos em uma região oferece uma visão fragmentada e unilateral sobre a produção da queixa escolar no Brasil.

Em relação às concepções sobre a queixa escolar, as investigações têm se dividido em dois tipos. De um lado, temos pesquisas que assumem uma perspectiva crítica e tratam a queixa escolar como um fenômeno multideterminado e contextual, em que fatores sociais, políticos, econômicos e históricos estão presentes (Bray & Leonardo, 2011; Carias & Guzzo, 2013; Cruz & Borges, 2013; Nakamura et al, 2008). De outro lado, estão pesquisas que não assumem uma perspectiva crítica e histórico-cultural, tratam a queixa e o fracasso escolar como fenômeno intrínseco ao sujeito, e tomam como mais relevantes as características comportamentais e psicológicas (Cunha et al., 2013; D'Abreu & Marturano, 2011; Elias & Marturano, 2005; Ferreira et al., 2011). Essas concepções acabam desconsiderando a relação entre a pessoa e seu meio cultural, o modo como os estudantes criam significações a partir dos signos expressos na queixa escolar. Dessa forma, a produção da queixa escolar pode ser concebida como uma narrativa polifônica diante da qual o estudante se posiciona e se reorganiza para emitir uma resposta.

Essas concepções estão relacionadas à abordagem teórico-metodológica utilizada pelos pesquisadores para analisar o fenômeno. Predominam nesses estudos os referenciais teóricos da Psicologia Socio-Histórica ou da Psicologia Escolar Crítica (Carias & Guzzo, 2013; Cruz & Borges, 2013; Bray & Leonardo, 2011) e da Psicologia Comportamental ou da Psicologia Cognitiva (Cunha et al., 2013; D'Abreu & Marturano, 2011; Elias & Marturano, 2014). Em relação ao primeiro referencial, observam-se estudos mais descritivos que visam compreender, refletir, discutir e caracterizar a queixa escolar. Prontuários, entrevistas e questionários são mais frequentes nessa perspectiva, o que caracteriza estudos mais qualitativos que utilizam análise documental e análise de conteúdo para tratar os dados. No referencial teórico da Psicologia Comportamental ou da Psicologia Cognitiva, prevalecem os estudos correlacionais ou comparativos com o objetivo de identificar, avaliar, mensurar, comparar e analisar variáveis comportamentais e psicológicas. São, portanto, estudos mais quantitativos e fazem uso de testes psicométricos para a produção de dados e da estatística para análise dos dados.

O predomínio desses aspectos teórico-metodológicos acaba, muitas vezes, na “repetição de objetos e procedimentos de pesquisa, que chegam a conclusões já conhecidas” (Angelucci et al., 2004, p. 65). Assim, encontramos explicações para o fracasso escolar que, de modo geral, recaem sobre o aluno ou sua família, ou seja, existe ainda uma compreensão limitante e estereotipada dos problemas de escolarização. Em razão das dificuldades enfrentadas na escolarização, os estudantes têm vivenciado experiências negativas, como exclusão, retraimento e conflito (Dubet, 2003; Okano et al., 2004).

Entretanto, vale ressaltar que algumas pesquisas têm transformado os estudantes de *objetos de estudo* em *participantes*, dando a eles espaço para falar sobre sua experiência (Osti & Brenelli, 2013; Trautwein & Nébias, 2006). Essas pesquisas inovam epistemologicamente por proporem e legitimarem um conhecimento do ponto de vista dos estudantes alvos da

queixa escolar. É nessa ótica que este trabalho se localiza, ao pesquisar os sentidos construídos por adolescentes estudantes em acompanhamento psicológico em virtude de queixa escolar. Além disso, este trabalho se diferencia das outras pesquisas por abordar o tema sob o referencial teórico da Psicologia Cultural do Desenvolvimento de Valsiner (2012) e do *self* educacional de Iannaccone et al. (2013), contribuindo para um novo olhar sobre o fenômeno da queixa escolar.

## Fundamentação Teórica

Este trabalho é fundamentado na Psicologia Cultural do Desenvolvimento, cujos principais conceitos orientam nosso olhar sobre o fenômeno da queixa escolar: a cultura, os signos e a mediação semiótica, bem como a concepção teórica de *I-positions*, *self* e *self* educacional.

### Psicologia Cultural

Os pressupostos da psicologia cultural, segundo a qual a cultura faz parte do sistema de funções psicológicas organizadas intra e interpessoalmente (Valsiner, 2012), orientaram esta pesquisa. As funções psicológicas são intrapessoais quando a pessoa está envolvida com sua forma singular de experimentar o mundo: pensando, sentindo, memorizando, planejando etc. Já as funções psicológicas interpessoais dizem respeito às formas de interagir, tais como conversar, lutar, persuadir, evitar o outro etc. (Valsiner, 2012).

Segundo Valsiner (2012), a cultura possui uma natureza dinâmica e processual de funcionamento dentro dos sistemas psicológicos humanos, tanto intrapessoais quanto interpessoais, ou seja, a cultura pertence à relação da pessoa com o ambiente. Em outras palavras, a cultura é um conjunto de processos pelos quais as pessoas, de modo próprio e único, se relacionam com seus mundos. Ela se torna uma forma de mediação entre a pessoa e o ambiente, de modo que a pessoa é capaz de, mesmo vivendo em determinado meio cultural, se distanciar dele e desenvolver uma cultura pessoal. Assim, pessoa e contexto cultural são inclusivamente separados, e a cultura, um processo constante de internalização e externalização; pessoa e contexto cultural se constituem de forma recíproca.

Essa visão dinâmica e processual se contrapõe à ideia da psicologia transcultural de que a cultura se apresenta como um organizador extrínseco, caracterizado (1) pela homogeneidade qualitativa, ou seja, toda e qualquer pessoa de determinada cultura apresenta o mesmo conjunto de características; e (2) pela estabilidade temporal, pois pressupõe-se que

as características culturais partilhadas permanecem inalteradas ao longo do tempo, ainda que ocorram mudanças históricas e que o pertencimento das pessoas mude de uma geração para outra (Valsiner, 2012).

Valsiner (2012) se questiona sobre a transferência de cultura entre gerações. Para ele, essa transmissão é de suma importância para a continuidade da sociedade e também para a adaptação das pessoas às novas situações da vida. Assim, o autor desenvolve um modelo bidirecional, ou multidirecional, de transferência, no qual existe uma coconstrução ativa da cultura. De acordo com Valsiner, “o desenvolvimento é um fenômeno sistêmico aberto no qual a novidade está constantemente em processo de ser criada” (2012, p. 36), independentemente do seu nível biológico, psicológico ou sociológico. Na transmissão cultural do conhecimento, todos os participantes transformam ativamente as mensagens culturais. Desse modo, a geração “mais velha” organiza e transmite as mensagens de uma determinada forma, enquanto que as pessoas mais jovens recebem e analisam as mensagens, reelaborando a “informação cultural” de forma singular.

Assim, a transmissão cultural produz necessariamente o novo, pois a mensagem sofre modificação no seu processo de criação, e o codificador e o decodificador se revezam nesse processo (Valsiner, 2012). A mensagem transmitida não chega ao seu destino do mesmo modo que foi produzida; ela é transformada, durante o percurso, pelas próprias pessoas envolvidas na transmissão. Cabe destacar aqui a centralidade da pessoa na construção cultural. A pessoa é capaz de selecionar aspectos do presente que vão orientá-la no futuro (Valsiner, 2008).

Destarte, a cultura, como um sistema semiótico, permite que uma pessoa se relacione com os outros e consigo e também responda às sugestões sociais vindas do ambiente cultural. A semiótica é a ciência dos signos e de seus usos, sendo os signos instrumentos com a propriedade de apresentar algo, de se colocar no lugar de outra coisa — um objeto, uma

palavra, uma imagem, um evento, outro signo etc. (Salvatore, Tebaldi, & Potì, 2008). O contexto cultural fornece esses signos, com os quais cada pessoa aprende a lidar. Em suma, a relação de cada pessoa com ela própria e com o mundo é mediada por signos, os quais apresentam a alguém aquilo que está em nossa mente.

### **Signos e Mediação Semiótica**

Partindo das ideias desenvolvidas por Charles Sanders Peirce sobre os signos, Valsiner (2012) estabelece as bases semióticas para a cultura. À luz da classificação peirciana de três tipos de signos (ícone, símbolo e índice), Valsiner (2012) concebe os signos como de natureza híbrida. Um signo é um ícone quando uma imagem o apresenta por causa de sua relação de similaridade com o objeto (mesmo que este objeto não exista). Ele é um símbolo quando perde a semelhança com o objeto, restando apenas seu significado. E é um índice quando denota o objeto por causa das impressões deixadas por ele (Valsiner, 2012). Por exemplo, a pegada de um animal é, ao mesmo tempo, um ícone por causa do desenho da pegada do animal no chão; um índice, pois indica a espécie do animal; e um símbolo, porque evoca o nome do animal revelado pelos signos icônico e indicador.

Além disso, Valsiner (2012) destaca a natureza dinâmica, transformadora e ambígua dos signos. Segundo Salvatore et al. (2008), os signos são abertos, polissêmicos e flexíveis — podem se combinar formando novos signos com novos significados e sentidos. A criação de signos é produto de um processo de generalização, em que alguns aspectos de seus objetos são destacados, enquanto outros são perdidos (Valsiner, 2012).

De acordo com Valsiner (2012), nossas relações intra e interpsicológica são atravessadas pela criação e pelo uso de signos. Nós experimentamos o mundo por meio deles; estamos, ao mesmo tempo, em completa interdependência em relação ao nosso ambiente cultural e nos distanciando de nós mesmos na situação aqui e agora, o que nos possibilita refletir sobre esse ambiente (Valsiner, 2012). O dualismo dessas capacidades permite ao ser

humano transcender as necessidades adaptativas do contexto aqui e agora para desenvolver uma crescente autonomia (Valsiner, 2012). Esse distanciamento, realizado em virtude da capacidade humana de manejar os signos, permite uma reflexão (cognitiva e afetiva) de contextos passados, de projetar contextos futuros e de se colocar no lugar do outro. Sem essa capacidade de se distanciar, não seria possível pensar contextos diferentes do aqui e agora. Nessa perspectiva, a cultura se traduz pela construção e pelo uso de signos (mediação semiótica).

A experiência humana, para Valsiner (2012), pode ainda ser representada por dois tipos de signo: os signos nós<sup>3</sup> e os signos campos, estes últimos podendo ser regulares ou irregulares. Essas representações não são opostas. Um nó (ou ponto) é um campo mínimo, ao passo que um campo é um nó (ponto) maximizado e indiferenciado. Essa estrutura de campo é, para Valsiner (2012), uma forma de representar a complexidade semiótica da experiência humana, permitindo conceituar a estrutura heterógena do campo.

Com base na noção de signos tipo campo, Valsiner (2012) passa a estudar a complexidade da vida humana como signos complexos. Alguns desses signos operam como “guias de toda a gama de construções possíveis no futuro” (Valsiner, 2012, p. 53). Esses signos são chamados pelo autor de signos promotores ou inibidores por causa de sua função prospectiva, ou seja, de sua capacidade de orientar ações, ainda que elas sejam imprevisíveis. Os signos são promotores quando facilitam a adaptação da pessoa a situações que emergem em seu meio cultural; os signos inibidores estão na contramão desse processo, dificultando ou bloqueando as ações adaptativas para a emergência de novos sentidos (Mattos, 2013).

---

<sup>3</sup> Na tradução da edição brasileira do livro de Valsiner (2012) utiliza-se a expressão “signos nós”, enquanto que em outras publicações utiliza-se a expressão “signos pontos”.

A experiência humana é mediada por signos e situada numa linha temporal que a direciona para o futuro. Os signos são mediadores semióticos que promovem uma gama de significados possíveis para o futuro. Nas palavras do autor,

cada significado — signo — que está em uso durante a janela de tempo infinitamente pequena que nós, convenientemente, chamamos “o presente”, é um dispositivo de mediação semiótica que se estende do passado em direção ao possível futuro — antecipado, ainda que desconhecido (Valsiner, 2012, p. 53).

Desse modo, um signo é um vetor que aponta para uma infinidade de significados e sentidos, sendo o significado o valor semântico do signo e o sentido o valor psicológico-comunicacional ligado ao ato de ser produzido e utilizado em determinada situação (Salvatore et al., 2008). Os autores exemplificam isso com o seguinte caso: uma pessoa chega ao trabalho e cumprimenta os colegas com um “bom-dia!” Olhando pela janela, completa: “Que bela manhã!” À primeira vista, não é fácil determinar o significado dessa frase, pois ela expressa uma avaliação positiva, mas não especifica a referência. As pessoas presentes na situação conseguem diminuir essa indeterminação por meio dos referenciais contextuais da cena, como o olhar para fora da janela, o estado do tempo e a qualidade da paisagem do lado de fora — esses referenciais podem, por exemplo, indicar que a pessoa está falando das condições climáticas. O sentido não estaria no signo, propriamente dito, mas no ato de usá-lo, naquela situação, na presença daqueles ouvintes. Assim, vários são os sentidos que podem ser construídos, como “estou feliz neste momento”, “gosto do meu trabalho”, ou “estou com raiva por estar aqui, desperdiçando tempo no trabalho, quando poderia estar lá fora aproveitando melhor o meu dia”. Em resumo, um signo (ou a combinação deles) desencadeia um campo de possibilidades para a ação humana. O modo como cada pessoa lida e se organiza psicologicamente com esses signos é chamado de cultura pessoal.

A cultura é, portanto, uma ferramenta primária para a vida humana, uma vez que faz parte da organização psicológica de toda pessoa. Diante do meio cultural, cada pessoa estabelece uma forma particular de relação semiótica que se desdobra em seu *self*. Para Branco e Valsiner (1997), citados por Gomes e Dazzani (2013), o *self* compreende a totalidade subjetiva organizada na linha do tempo, em que sentidos são construídos por meio dos signos e significados do meio sociocultural em que a pessoa vive.

### ***Self e Self Educacional***

Iannaccone et al. (2013) argumentam que o processo de construção do *self* acontece tal como se desenvolvem as funções psicológicas superiores teorizadas por Vygotski (1991), isto é, por meio das relações sociais, em que a pessoa vai aprendendo e internalizando formas culturais de comportamento. Dessa forma, o *self* seria experimentado primeiro externamente, na relação interpessoal, e gradativamente, com a internalização ativa e a mediação semiótica, vivido internamente (Iannaccone et al., 2013). Nas relações sociais, os adultos interagem com as crianças por meio de signos (mediação semiótica) de que elas, aos poucos, se apropriam (internalização ativa), respondendo aos adultos com signos de interação, como gestos e palavras. Por meio da internalização ativa, a criança apreende os signos, tanto os fornecidos pelos adultos quanto os que ela utiliza, para constituir seu *self* (Iannaccone et al., 2013).

Segundo Iannaccone et al. (2013), a internalização ativa também envolve as vozes dos adultos nas relações com a criança. A ideia de voz está relacionada com a análise de Mikhail Bakhtin (1875–1975) sobre algumas obras de Fiódor Dostoiévski (Bakhtin, 2008), em que cada personagem — autônomo, com visão de mundo e posição própria — assumia uma voz própria que coexistia com a voz do narrador. Por causa dessa característica, Bakhtin denominou os textos de Dostoiévski como *romance polifônico*. O conceito de polifonia é uma das principais contribuições do pensamento de Bakhtin para a ciência da linguagem (Souza, 2011). A polifonia refere-se à ideia de que todo discurso é produto de um conjunto de vozes

ideológicas e contraditórias, sem que uma se sobreponha a outra (Bakhtin, 2008). Para Pires e Tamanini-Adames (2010), a polifonia expressa também a coletividade dos discursos, que seriam constituídos de diversos outros discursos, num processo constante de transformação. Isso nos leva a outro ponto importante: a polifonia é ainda a característica principal do dialogismo bakhtiniano, pois é *na e pela* interação com as diversas vozes do outro que o sujeito desenvolve sua consciência, interiorizando e atualizando os discursos preexistentes (Pires & Tamanini-Adames, 2010).

Desse modo, podemos entender as vozes da polifonia como os enunciados veiculados pelas pessoas que apresentam diferentes pontos de vista (Souza, 2011). Assim, a produção da queixa escolar é também um discurso polifônico, pois expressam diversos pontos de vista e expectativas sobre o desempenho do aluno, com os quais ele precisará lidar. Na interação com os adultos, a criança, desde pequena, aprende a negociar tanto com as vozes deles, em processos heterodialógicos, quanto consigo mesma, em processos autodialógicos (Gomes & Dazzani, 2013). Por isso, o *self* é polifônico e dialógico desde o princípio (Iannaccone et al., 2013). É na internalização e no diálogo interno com essas vozes que a criança aprende a gerenciar suas interações sociais, e a entender as emoções e o valor do agenciamento (Bruner, 2001; Vygotski, 1991).

O processo de internalização ativa só acontece por causa da capacidade de mediação semiótica (Iannaccone et al., 2013, Valsiner, 2012). Conforme visto anteriormente, a habilidade para criar e utilizar signos é de fundamental importância para a construção de sentidos, tanto de si quanto do outro e do mundo social. Esse processo irá se constituir no capital de recursos simbólicos do *self*, que o indivíduo irá evocar para interpretar, construir, expressar os sentidos de seus atos, bem como os modos de agir e lidar com as situações da vida cotidiana (Zittoun, 2006).

Assim, o *self* é o modo como cada um organiza as identidades na relação com o outro em diferentes contextos, regulando sua vida interior e seu comportamento social (Gomes & Dazzani, 2013; Iannaccone et al., 2013). Essa função de regulação, como os autores argumentam, está presente nos contextos de ensino e aprendizagem formal, principalmente no encontro entre a família e a escola, onde existem definições e avaliações sobre o *self* do estudante transmitidas pelas vozes dos adultos. O processo de escolarização é atravessado por muitas vozes — dos pais, dos professores e dos colegas (Arcidiacono, 2013). Essas vozes expressam valores, posicionamentos, normas, repertórios simbólicos, experiências emocionais, conhecimento e práticas que são internalizados pelo estudante (Marsico & Iannaccone, 2012).

Devido à importância do processo de escolarização no curso do desenvolvimento humano, sobretudo na cultura ocidental, as interações sociais internalizadas durante o processo de escolarização se tornam um tipo de “*self* especializado”, ou seja, se transformam em ferramentas simbólicas que irão gerenciar as dimensões cognitivas, emocionais e sociais envolvidas nos contextos educativos (Iannaccone et al., 2013). Por essa razão, eles denominaram essa dimensão do *self* de *self educacional*.

O *self* educacional fornece ao estudante uma forma singular de pensar, sentir e agir que o posiciona diferentemente em relação aos outros estudantes da escola (Marsico & Iannaccone, 2012). As experiências escolares fornecem um conjunto de valores, modelos de comportamentos, normas, repertórios simbólicos, experiências emocionais, conhecimentos e práticas que o jovem terá que manejar para se identificar como estudante (Zittoun, 2006). Em linhas gerais, o *self* educacional é um processo contínuo de construção de sentidos a partir das demandas institucionais provindas das vozes dos atores nos contextos educativos: pais, educadores e pares.

Entendendo que o *self* educacional do estudante se constitui na interação com essas vozes, a escola e a família são contextos onde muito se fala e muito se espera do estudante (Arcidiacono, 2013). De acordo com Arcidiacono (2013), é na família que as primeiras relações sociais e de aprendizagem são estabelecidas, e os pais depositam expectativas nos filhos. A escola, como uma das principais instituições contemporâneas, por onde passa a maioria das crianças e jovens, é um meio cultural em que a identidade é continuamente desenvolvida por meio das relações institucionais estabelecidas (Brunner, 2001). Professores, coordenadores e diretores possuem uma representação do bom estudante e, com isso, alimentam expectativas para com seus alunos (Arcidiacono, 2013). No encontro entre família e escola, pais e professores fornecem seus significados tanto para o sucesso quanto para o fracasso escolar (Iannaccone et al., 2013). Fornecem também explicações, negociam seus pontos de vista e ajustam suas visões da criança com aquelas contidas no boletim escolar (Marsico & Iannaccone, 2012).

Esse encontro entre família e escola, permeado pelas diversas vozes com que o estudante interage, configura o *self* educacional como um processo dialógico e dinâmico. Dialógico porque o estudante está sempre conversando internamente, ou externamente, com as vozes dos adultos e dos colegas que expressam o que ele *é* e *não é*, o que *deve ser* ou *não deve ser*, o que *será* e o que *não será* (Iannaccone et al., 2013). Nessa relação dialógica, o estudante precisa *negociar*, *rejeitar* ou *aceitar* as definições que lhe são atribuídas para construir o *self* educacional (Marsico & Iannaccone, 2012). E é dinâmico porque essas vozes expressam posicionamentos que estão em constante alternância dentro do *self* (Hermans, Kempen & van Loon, 1992).

A noção de posicionamentos é congruente com a Teoria do Self Dialógico de Hermans et al. (1992) sobre *I-positions* (Posições do Eu). Os termos *posição* ou *posicionamento* são usados para se referir à concepção teórica de que o *self* está sempre

posicionado no tempo e no espaço em relação a um EU (posição interna) ou a um ME (posição externa) (Hermans, 2003). De acordo com Hermans (2003), cada posição pode ser dotada de uma voz que expressa distintas perspectivas de mundo com as quais a pessoa dialoga. Assim, a ideia de *I-positions* remete à variabilidade de posições autônomas, interna e externa, que podem coexistir no *self*.

No *self* educacional, diversas posições coabitam e fornecem diferentes perspectivas sobre o contexto escolar. Essas posições podem expressar papéis sociais, sentidos reflexivos e, ainda, estados afetivos da pessoa (Mattos, 2013). Além disso, em função de mudanças no contexto, as posições podem alternar entre figura e fundo (Hermans, 2003). Isso significa que uma posição pode sobressair, dominar outras posições e submetê-las, ou mesmo formar coalizões, construindo diferentes sentidos para as experiências vividas na posição dominante (Mattos, 2013).

Isso nos leva a outra característica do *self* educacional, que é a capacidade de ser evocado sempre que um adulto entra em contato com um contexto de ensino formal. De acordo com Iannaccone et al. (2013), o Eu-professor, ou o Eu-pai, constrói um sentido do que acontece na escola dependendo da experiência que teve quando era estudante. Assim, a avaliação feita pelos adultos em relação aos alunos com dificuldades de escolarização é realizada tendo como referência sua experiência passada como estudante, que é atualizada no presente.

No contexto escolar, por exemplo, cada posição interna do *self* do aluno (Eu-estudante, Eu-filho, Eu-amigo etc) ou externa (Meus-pais, Meus-professores, Meus-amigos etc.) está em constante interação, dialogando e dando origem a diferentes configurações do *self* educacional e, conseqüentemente, produzindo sentidos diferentes para a experiência escolar (Iannaccone et al., 2013). Nessa perspectiva, a produção da queixa escolar está relacionada com as diversas posições que atribuem, nesse ambiente, sentidos tanto para o

sucesso quanto para o fracasso escolar. Desse modo, o estudo da construção dos sentidos relacionados à queixa escolar é uma possibilidade de trazer à tona as dinâmicas envolvidas na construção da própria ideia de si que se desenvolve no contexto educacional.

Além disso, a escolarização é marcada por momentos de mudanças que caracterizam o *self* educacional como uma dimensão do *self* em constante processo de vir a ser; por isso, o sujeito pode (re)configurá-lo com base em novas relações mantidas no contexto escolar (Iannaccone et al., 2013). Zittoun (2006) destaca dois processos de desenvolvimento que fazem parte da vida humana, as rupturas e as transições, que convocam as pessoas a se reorganizar diante das novas situações. Segundo a autora, a ruptura se caracteriza como uma situação crítica, em que acontece uma desestabilização da pessoa, exigindo uma adaptação interna e externa para lidar com a nova experiência. Já a transição se refere ao processo de estabilização da pessoa (Zittoun, 2006).

De acordo com Marsico e Iannaccone (2012), as experiências como estudante tornam-se uma lente adequada para a leitura e a interpretação da complexidade do contexto educacional e também para a modulação do discurso, do posicionamento de identidade e do comportamento social. Assim, os autores justificam que o estudo do *self* educacional pode ajudar a compreender como os indivíduos aprendem a gerir as dimensões cognitivas, emocionais e sociais em relação à identidade e às posições do Eu em contextos formais de ensino.

## Método

Este trabalho está orientado na perspectiva dos estudos idiográficos, que concebem os fenômenos como únicos e singulares, dentro da irreversibilidade do tempo (Valsiner, 2012). Isso significa que cada experiência humana é diferente, mesmo que comporte semelhanças, pois a realidade dos fenômenos psicológicos está submetida ao tempo, que é irreversível, ou seja, ela é única no tempo e não há como reproduzi-la da mesma forma (Molenaar & Valsiner, 2008).

Nessa linha de raciocínio, os processos de construção de sentidos são um produto dinâmico e autorregulado e só podem ser estudados em casos únicos e individuais (Salvatore & Valsiner, 2008). A construção de sentido é um fenômeno que se desenvolve psicologicamente tomando como referência o papel dinâmico e organizador do tempo. Ele, o tempo, é um componente constitutivo do fenômeno (Salvatore & Valsiner, 2008). Desse modo, a construção de sentidos é um processo idiossincrático e por isso, a utilização de uma metodologia idiográfica faz-se pertinente e compatível com a proposta deste estudo.

Em relação à generalização, diferentemente do modelo tradicional de pesquisa científica, que necessita de grandes amostras da população, o modelo idiográfico trabalha com casos únicos e singulares, analisando sistematicamente suas características centrais e gerando um modelo abstrato e testável a novos casos particulares (Molenaar & Valsiner, 2008). A generalidade, nesse modelo, se baseia na ideia filosófica de que o geral existe no particular e vice-versa, ou seja, de que o conhecimento produzido com base em casos sistêmicos individuais (sempre únicos) pode ser aplicado a novos casos individuais (Valsiner, 2012).

Esta é uma pesquisa qualitativa, pois visa ao estudo em profundidade e amplitude de um fenômeno (Martins, 2004). Conforme Creswell (2010) salienta, uma investigação qualitativa possui as seguintes características: (a) o estudo em ambiente natural, (b) o

pesquisador como instrumento fundamental na coleta de dados, (c) o uso de múltiplas fontes de dados a fim de abarcar o fenômeno estudado em sua totalidade, (d) a análise de dados indutiva, (e) o foco nos significados dos participantes sobre o problema de pesquisa, (f) o projeto flexível (a pesquisa vai se moldando conforme o pesquisador coleta os dados; a lógica é aprender sobre o problema com os participantes e utilizar a pesquisa para conseguir essas informações), (g) conclusões baseadas numa teoria, (h) caráter interpretativo, pois ao estudar um fenômeno não é possível se afastar completamente de suas origens, histórias, contextos e entendimentos, ou seja, assume-se que a realidade é sempre interpretada, tanto pelo pesquisador quanto pelo participante e (i) relato holístico (construção de um quadro complexo do problema de pesquisa).

Desse modo, o presente estudo delinea-se por um estudo de caso múltiplo e idiográfico, estratégia de investigação que busca explorar profundamente o processo de construção de sentidos de mais de um indivíduo (Creswell, 2010). Um estudo de caso é uma investigação empírica de um “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). Esse delineamento metodológico tem sido muito utilizado pelas ciências humanas e sociais para os mais diferentes objetos e objetivos de pesquisa (Sanches Peres & Santos, 2005). De modo geral, ele permite investigar indivíduos, processos, organizações, programas ou mesmo eventos preservando suas características holísticas e significativas (Yin, 2001). Essa estratégia revelou-se a mais adequada ao objeto e aos objetivos desta pesquisa, que visa compreender os processos de construção de sentidos de adolescentes estudantes em acompanhamento psicológico em virtude de queixa escolar.

### **Participantes**

Participaram desta pesquisa cinco adolescentes entre 12 e 17 anos, de ambos os sexos, que estavam em acompanhamento psicológico em virtude de alguma queixa escolar. Os

participantes eram, na maioria, de Salvador. Apenas um dos participantes se mudou de outro estado para a região metropolitana da capital baiana. As entrevistas foram realizadas numa clínica particular, em Salvador, e em consultórios particulares, na cidade de Salvador e região metropolitana, em salas reservadas para os fins da pesquisa, no intuito de garantir a privacidade dos adolescentes.

Para a participação na pesquisa, os adolescentes precisavam ter idade mínima de 12 anos e máxima de 17 anos e ter sido encaminhados para atendimento psicológico em virtude de alguma queixa escolar, independente do tempo de tratamento. Foram excluídos casos em que o adolescente tivesse algum diagnóstico de desenvolvimento atípico que comprometesse diretamente a produção da narrativa.

O contato com os participantes ocorreu por acessibilidade. Foi realizada uma busca por estudantes adolescentes que atendiam aos critérios de participação da pesquisa nos serviços de atenção à infância e adolescência (Serviços de Psicologia de instituições de ensino superior e Centro de Atendimento Psicossocial) e entre profissionais psicólogos que atendiam a demanda de queixa escolar em consultórios particulares. Após a seleção dos participantes, entrou-se em contato com os pais ou responsáveis pelo adolescente e agendou-se o primeiro encontro.

Nesse encontro, foram explicados os objetivos e procedimentos da pesquisa aos pais e responsáveis e ao adolescente. Aqueles que aceitaram participar foram entrevistados, totalizando cinco entrevistas. No processo de análise dos dados, percebeu-se que as narrativas de alguns adolescentes se repetiam e não acrescentavam informações suficientemente novas, atingindo a saturação empírica. Assim, embora sejam todos casos únicos e singulares, optou-se por selecionar dois deles e dissertar profundamente acerca das suas entrevistas. As narrativas dos dois casos selecionados mostraram-se ricas em processos de produção de significações. Essa decisão possibilitou que o trabalho explorasse melhor os processos de

construção de sentidos, além de avançar com contribuições mais significativas sobre a dinâmica do *self* educacional dos estudantes com histórico de queixa escolar.

### **Considerações Éticas**

Em consonância com os parâmetros éticos estabelecidos pelo Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, sob o CAAE 45462315.1.0000.5531. Aos pais e adolescentes participantes da pesquisa, foram apresentados respectivamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e o Termo de Assentimento (Apêndice B), que informavam sobre os objetivos da pesquisa, a justificativa, a participação voluntária, o sigilo e a privacidade dos participantes (durante a coleta de dados e em publicações posteriores), os procedimentos da pesquisa e os possíveis riscos e benefícios.

Os riscos deste estudo são mínimos em relação aos benefícios. Por se tratar de um estudo que analisa os sentidos produzidos por estudantes com histórico de queixa escolar por meio da narrativa de suas histórias, faz-se necessário que eles recordem e relatem fatos de suas vidas escolares, o que pode trazer à tona alguma situação de *bullying*, de preconceito ou de discriminação, causando estresse, ansiedade, angústia ou qualquer tipo de desconforto emocional muito grande para os adolescentes. No entanto, recontar essas histórias também pode servir para refletir e ressignificar suas experiências, bem como perceber que existem pessoas preocupadas e interessadas no processo por que estão passando. Os adolescentes participantes demonstraram interesse pela pesquisa e foram muito solícitos em contribuir com ela, acreditando que poderiam ajudar outros adolescentes que passam por experiências semelhantes. Além disso, todos os participantes já estavam em acompanhamento psicológico, portanto, com apoio profissional caso algum conteúdo precisasse ser trabalhado.

## Procedimentos para a Produção de Dados

Com o intuito de incitar a produção de relatos acerca do processo de escolarização e dos sentidos construídos acerca da queixa escolar, foi utilizada a técnica de entrevista narrativa dirigida ao estudante adolescente. As entrevistas foram realizadas individualmente, em dois encontros, e tiveram seus áudios gravados com consentimento dos participantes. Além disso, aplicou-se um questionário de dados sociodemográficos (Apêndice C).

No primeiro encontro, foram entregues os termos e explicados os objetivos e procedimentos da pesquisa aos pais ou responsáveis e aos adolescentes, numa sala reservada. Após o consentimento de ambos, apenas com o adolescente na sala, era explicado que a entrevista narrativa buscava conhecer a sua história escolar. Em seguida, era iniciada a gravação do áudio e enunciada a seguinte pergunta disparadora: *Eu gostaria que você recordasse dos seus primeiros anos na escola, desde quando você começou a estudar, passando pelo ensino fundamental e chegando até os dias de hoje. Eu quero que você se lembre dos fatos, das escolas, de seus colegas, de seus professores, das disciplinas, do que mais você se lembrar. Tudo que for importante pra você, vai ser importante pra mim.* Após o relato do adolescente, eram lançadas perguntas que visavam explorar um pouco mais um determinado ponto da sua história, por exemplo: *fale-me mais sobre isso, ou o que aconteceu depois disso?*

Ainda no primeiro encontro, foi solicitado ao adolescente que contasse como chegou ao atendimento psicológico. Ao final da narrativa, o adolescente era consultado se queria dizer algo mais: *existe alguma outra coisa que você gostaria de falar?* Finalizada essa fase, o questionário sociodemográfico era preenchido com o adolescente para coletar dados pessoais e de suas famílias, tais como data de nascimento, endereço, motivo do encaminhamento/demanda, religião, escolaridade, configuração familiar, renda etc. Esses dados foram importantes para caracterizar o perfil dos participantes.

O método da entrevista narrativa consiste em encorajar uma pessoa a contar uma história; é um tipo de entrevista não estruturada e em profundidade, caracterizada pela influência mínima do entrevistador, pelo foco na perspectiva do entrevistando e pelo uso da comunicação cotidiana e da linguagem do entrevistando (Jovchelovitch & Bauer, 2002). Por isso, para o primeiro encontro, foi elaborada uma questão disparadora, no intuito de suscitar a narrativa dos adolescentes; e, ao final da história contada, foram feitas pequenas perguntas para obter mais detalhes sobre o conteúdo narrado.

Para o segundo encontro, foi construído um roteiro com questões baseadas no relato, bem como questões específicas de interesse do estudo. Essas questões procuraram investigar: 1) os sentidos produzidos acerca da queixa escolar pelos adolescentes; 2) a participação das pessoas significativas para a dinâmica do *self* educacional; 3) os signos envolvidos na construção dos sentidos acerca da queixa; e 4) os posicionamentos assumidos pelo estudante durante a vida escolar. As questões foram cuidadosamente formuladas, utilizando as próprias palavras dos participantes para preencher lacunas na história e para atingir os objetivos da pesquisa, conforme orientam Jovchelovitch e Bauer (2002).

Por se tratar de uma técnica que encoraja o participante a contar uma história, a entrevista narrativa possibilita compreender como a pessoa utiliza o tempo para organizar suas ações, os personagens, as situações; além disso, permite compreender o “enredo” da história, ou seja, o modo como a pessoa liga os eventos, dando sentido à sua história (Jovchelovitch & Bauer, 2002). De acordo com Breakwell, Hammond, Fife-Schaw e Smith (2006), a narrativa é o autorrelato que o indivíduo constrói sobre sua experiência de vida dentro de uma linha temporal, permitindo total reflexividade para descrever, interpretar e avaliar sua própria explicação. Em virtude dessas características, é um método que tem sido empregado em muitos tipos de pesquisa psicológica para estudar a construção de sentidos e significados, as emoções e a ideia que se faz de si (Gomes, 2014; Mattos, 2013; Silva, 2010).

Por isso, o estudo das narrativas se adéqua a esta pesquisa, pois permite analisar o processo de escolarização desses adolescentes a partir de sua própria perspectiva, bem como os sentidos envolvidos na produção da queixa escolar e o sistema do *self* educacional.

### **Procedimentos para a Análise dos Dados**

Na abordagem idiográfica, o conhecimento é construído por meio do estudo de casos únicos e singulares em função do tempo, ou seja, o estudo de fenômenos psicológicos, como a construção de sentidos, implica a teorização de um processo (Rosa, Duarte, & Gonçalves, 2008). Para isso, é preciso levar em conta o caráter dinâmico e autorregulador dos processos. Assim, o método proposto será baseado em estudos idiográficos anteriores que se dedicaram a estudar processos dialógicos de construção de sentido (Gomes, 2014; Rosa, Duarte, & Gonçalves, 2008; Salvatore, Tebaldi, & Poti, 2008).

O procedimento de análise proposto neste estudo foi estruturado da seguinte forma: 1) transcrição detalhada da entrevista; 2) divisão da história narrada respeitando as particularidades de cada caso; 3) análise dos trechos de narrativa, identificando os sentidos produzidos pelos participantes acerca da queixa escolar, à luz dos conceitos de regulação semiótica, de Valsiner (2012), *self* educacional, de Iannaccone et al. (2013), e *I-positions*, de Hermans et al. (1992); 4) seleção de períodos em que aparecem situações de interações dialógicas com outros atores sociais significativos que se relacionam com a queixa escolar.

## Resultados e Discussão

Para melhor entender a dinâmica do *self* educacional e a construção de sentidos acerca da queixa escolar pelos participantes desta pesquisa, esta parte do trabalho está organizada de acordo com os períodos escolares. Desse modo, é possível analisar melhor os signos, as posições assumidas e as vozes de atores sociais significativos envolvidos no processo de escolarização de cada pessoa em cada período. Primeiramente, caracterizamos cada participante; em seguida, analisamos e discutimos cada período escolar; por fim, concluímos o caso.

### A História de Maria

Maria é uma adolescente de 13 anos que está cursando o nono ano do ensino fundamental II num colégio particular. Ela se mudou para a Bahia aproximadamente aos 6 anos de idade. Mora com os pais e com uma irmã mais nova na região metropolitana de Salvador. A família é católica e de classe média. Os pais possuem ensino superior completo. A mãe é assistente social e o pai, administrador.

A história contada por Maria começa quando ela ainda morava em outro estado. Nesse período, ela tinha um bom relacionamento com os professores e não tinha dificuldades nos estudos. Entretanto, a mudança de estado e de escola impôs a Maria algumas dificuldades. Uma delas foi o *bullying*<sup>4</sup>, entre o sexto e o sétimo ano. Por conta disso, e também por dificuldades na escrita e compreensão de texto, ela começou a ser acompanhada por psicólogos, psicopedagoga e psiquiatra, que a diagnosticaram com dislexia. Para compreender melhor os sentidos produzidos por Maria, dividimos e analisamos sua história de acordo com sua narrativa da vida escolar.

---

<sup>4</sup> Essa expressão foi utilizada pela própria participante para se referir a sua experiência escolar, na qual se sentia triste quando os seus colegas caçoavam da cor de sua pele.

**A educação infantil.** Maria não se recordava bem desse período porque ainda era muito pequena na época, mas contou que se sentia muito confortável, pois vivia com toda a sua família. Sobre sua vida na cidade natal, ela narra: “eu meio que sentia um conforto porque eu nasci lá. Tem aquela coisa que te embrulha num pacotinho e você fica lá quentinho, como se fosse o seu lugar, mesmo”. Em relação a sua vida escolar, ela conta que sempre teve um bom relacionamento com os professores, que o estudo era mais fácil, pois não havia tantas cobranças nem suspeita de alguma dificuldade em relação aos estudos:

Pra mim, eu acho que na época era bem fácil. E a professora também era muito minha amiga. Então, a gente sempre ficava discutindo os assuntos. E como eu era ainda pequenininha, os professores nem faziam provas. Então, não tinha aquela dúvida se eu tinha muita dificuldade, se eu não conseguia fazer alguma coisa.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica no Brasil, tem uma proposta pedagógica orientada mais para a interação e a brincadeira do que para conteúdos formais (Portal Brasil, 2014). Desse modo, é compreensível que Maria considere essa uma época fácil de estudar. Ao descrever sua interação com a professora, ela conta que fazia passeios para ver flores e tarefas de desenhar, ou seja, atividades que refletem um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, com contato com a natureza. Essa primeira fase da vida de Maria, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar, é marcada por uma estabilização emocional — em sua narrativa, os dois ambientes foram descritos como bastante acolhedores, onde Maria se sentia protegida e segura. Essas experiências e interações com a professora possibilitaram o surgimento, ainda que tímido, de uma posição no *self* educacional de Maria: o Eu-amiga da professora.

**O ensino fundamental I.** A entrada no ensino fundamental foi marcada por várias mudanças na vida de Maria. Primeiro, a mudança para a Bahia com os pais foi um choque para ela, que se sentiu desorientada e desprotegida no novo contexto. Na escola, ela precisou

se adaptar às demandas do ensino fundamental, que passou a cobrar, além de conhecimentos formais, o desenvolvimento da língua escrita. Sobre essa experiência, Maria narra:

Quando eu vim pra cá [Bahia], houve meio que um choque de ideais, porque lá [cidade natal] era pouca coisa. Não sabia nem escrever direito. Eu escrevia de letra de bastão. Quando eu vim pra cá, tinha prova, tinha que escrever com letra cursiva, e embaralhou tudo quando eu comecei.

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental é caracterizada por uma tensão em decorrência da diferença nas práticas realizadas em cada nível escolar. De acordo com Neves, Gouvêia e Castanheira (2011), a educação infantil é focada em brincadeiras e interações sociais, ao passo que o ensino fundamental foca o ensino da língua escrita. As autoras ainda apontam para a necessidade de uma integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas nos dois níveis de ensino, visando diminuir esse desencontro e a tensão vivida pelos estudantes.

Além da vida em um novo contexto, morando e estudando com pessoas desconhecidas, a passagem para o ensino fundamental, em ambiente escolar diferente, foi um momento de ruptura na vida escolar de Maria. Vimos que a ruptura é uma situação crítica, em que se desestabiliza o *self* da pessoa, que precisa se reorganizar interna e externamente para dar conta da nova experiência e estabelecer uma nova organização da experiência do *self* (Zittoun, 2006). Esse processo que direciona para uma nova estabilidade do *self* é chamado, por Zittoun, de transição. Podemos perceber em falas de Maria — por exemplo, “houve meio que um choque de ideais” e “embaralhou tudo quando eu comecei” — que essa mudança foi um momento crítico. Após esse momento, Maria teve a necessidade de reorganizar-se para corresponder às exigências do novo sistema de ensino.

Maria precisou se adequar também ao sistema de provas, característico do ensino fundamental. Ela relata seu contato com o sistema de avaliação da seguinte maneira:

O método de ensino era muito diferente. [...] Eu peguei aquele negócio de prova. Eu não estava acostumada com isso. Eu lembro que, nas primeiras provas, eu ficava preocupada porque eu não entendia direito o que o professor falava e não tinha coragem de falar para o professor, ou eu falava e ele não entendia, interpretava a pergunta diferente. Então, eu ficava no meu canto e tentava estudar.

Podemos perceber, nesse trecho da narrativa de Maria, o surgimento do signo “preocupação com a prova”, sobre o qual se configura uma experiência de ansiedade e medo. É possível inferir que o signo “prova” seja inibidor, pois remete à experiência de medo da situação de avaliação. Segundo Mattos (2013), um signo inibidor seria aquele que dificulta ou bloqueia a adaptação da pessoa ao novo. Esse processo pode ser mais bem exemplificado abaixo:

Acho que na primeira prova que eu tive, eu fiquei morrendo de medo porque eu não sabia, não tinha noção do que é estudar pra uma prova. No primeiro momento eu tive um choque porque eu não sabia escrever direito. Às vezes, eu errava, eu sabia que estava errado, mas como tinha muita gente saindo da sala que já tinha acabado a prova — que quando faz a prova, sai — na época, eu ficava preocupada porque eu estava ficando sozinha e um monte de gente ia saindo. Então, eu escrevia qualquer coisa pra terminar a prova logo porque eu tinha pânico, alguma coisa assim, de ficar sozinha, de todo mundo ter terminado e a professora ter o trabalho de ficar comigo.

Ainda em relação à situação de pânico durante a prova, Maria acrescenta: “Talvez, era pânico de pensarem que eu era burra ou alguma coisa assim. Aí, eu acabava fazendo qualquer coisa porque eu tinha medo do que iam pensar”.

A situação de avaliação era, para Maria, um momento ansiogênico, não apenas pelo fato de não saber o que responder, mas também por não querer ficar sozinha, dar trabalho para a professora, que precisaria ficar mais tempo com ela na sala, e por ter receio do que os

outros pensariam dela. Observamos nesse momento que a suposição do que o outro pensa a seu respeito é um aspecto relevante para orientar a experiência de Maria.

Dessa forma, o signo “prova” se configurou como uma experiência de bloqueio e dificuldade para se adaptar à nova circunstância. A resolução desse conflito foi possível com a figura de uma nova professora, que começou a ajudar Maria. Maria destaca que foi a relação que estabeleceu com essa professora que a ajudou durante três anos no colégio:

Eu tive uma professora muito importante para mim, que me ajudou muito do segundo até o quarto ano. A gente fazia as provas e ela tirava as minhas dúvidas. A gente ficou muito junta. Toda vez que eu ia fazer a prova, eu já tinha me acostumado com isso, então, não tinha pressa. Ela ficava comigo. Ela ficava me explicando. Por exemplo, tinha interpretação de texto, na época, eu era muito ruim em interpretação de texto, ela vinha comigo, ela falava pra mim: “e isso, isso, isso não é parecido com isso e isso?” Ela fazia associações pra mim, pra esclarecer o que eu estava com dúvida. E, às vezes, uma coisa que eu não sabia colocar no papel, eu falava pra ela e ela misturava e deixava a questão do jeito que eu tinha falado pra ela.

A interação com a professora foi fundamental para Maria reorganizar seu *self* educacional e superar essa primeira dificuldade. Ainda que não conseguisse melhorar seu rendimento, Maria construiu um sentido positivo da experiência escolar. A interação com atores sociais significativos do contexto de ensino formal fornece um conjunto de normas, valores, modelos de comportamento e repertório simbólico e emocional que o estudante irá gerenciar para se posicionar e atribuir sentido a sua experiência estudantil (Iannaccone et al., 2013; Zittoun, 2006).

Essa relação fez evocar a posição Eu-amiga da professora vivida quando Maria ainda morava na cidade natal. Conforme Hermans (2003) sinaliza, as posições podem se alternar entre figura e fundo de acordo com o contexto. Ao que parece, na narrativa de Maria, essa

posição ganha cada vez mais força e predominância em suas relações. Surge, dessa forma, um signo que irá influenciar sobremaneira sua experiência escolar: a amizade.

Maria conta que sua experiência nesse primeiro colégio foi positiva, pois ela conseguiu fazer muitos amigos que a apoiavam e a deixavam confortável. Aqui, vemos novamente o signo “confortável” relacionado às amizades construídas no período em que estudou nesse colégio. Podemos dizer que Maria tem procurado estabelecer, na nova escola, relacionamentos que remetem ao sentimento de conforto sentido na infância, quando ainda morava na sua cidade natal. A busca por um lugar confortável parece se configurar como um signo promotor, direcionando toda a experiência escolar de Maria para a construção de novos amigos, que poderão apoiá-la, independentemente de qualquer dificuldade que ela enfrentar.

Até esse momento, o processo de escolarização de Maria foi marcado por signos que traduzem, no contexto da narrativa, um sentido de estabilidade emocional, como “conforto”, “embrulha num pacotinho e você fica lá quentinho” e “a professora também era muito amiga minha”. E isso quando ainda morava na cidade natal, período da educação infantil. Com a situação da mudança, novos signos foram gerados, por exemplo, “choque de ideais” e “embaralhou tudo”, que expressam um sentido de desestabilização do *self* de Maria.

Em relação ao posicionamento vivido na cidade natal, predomina a posição “Eu-amiga da professora” na experiência escolar de Maria, conferindo a ela um sentido de boa convivência, onde ela era acolhida e compreendida. A mudança e o novo nível de ensino foram, para Maria, seu primeiro dilema: o conhecido *x* o desconhecido. Ela teve que confrontar aquilo que era familiar com aquilo que era diferente e não habitual.

**O ensino fundamental II.** Quando passou para o sétimo ano, Maria mudou de colégio. Ela conta que esse foi um novo choque, pois houve dificuldades em acompanhar o ritmo das atividades escolares e em fazer amizades:

Depois do colégio A, eu fui para o colégio B. Foi mais outro choque, porque o ensino era muito diferente. Era prova toda semana, festinha ou grupo... era um monte de coisas. Eu me *embananei* também toda, mas eu não tinha aquele apoio que eu tinha no colégio A. Quando eu cheguei, só uma pessoa me deu “bom-dia”, não tinha ninguém. Ninguém mesmo. Uma pessoa chegou pra mim e falou “bom-dia!”, acabou o assunto. [...] Os professores ficam falando aleatoriamente, não olhava pra minha cara, ficava olhando pra sala de cabeça erguida, falava o assunto, pronto! [...] Você não sentia aquele conforto que eu sentia no colégio A ou na minha cidade.

Esse trecho da narrativa exemplifica bem a procura de Maria por um ambiente acolhedor e confortável onde ela pudesse se identificar e superar as dificuldades encontradas na nova escola. Existia, no *self* de Maria, a oposição fazer amizades *x* não fazer amizades como moduladora de sua experiência para definir o contexto escolar como acolhedor *x* não acolhedor. Em outro trecho, ela continua contando sobre seu primeiro contato com o novo contexto escolar:

Eu fiquei muito isolada. Eu tive um momento muito triste da minha vida lá porque eu não tinha ninguém, realmente, pra recorrer. Nos intervalos [...] eu, simplesmente, [...] sentava e ficava quieta, no meu canto, lendo um livro ou lendo qualquer coisa, ou ouvindo música, não vinha ninguém falar comigo.

A falta de um ambiente acolhedor fez com que Maria se isolasse na escola. Nesse período, ela conta também que sofreu *bullying* no colégio:

[Meus colegas] me chamavam de papel de parede porque eu era muito branca.

Quando eu ficava perto da parede, eles falavam: “Nossa! Eu nem estou vendo você aí!” Tinham essas coisinhas assim chatas. Eu meio que fingia que não ouvia. Mas tinha dia que eu ouvia coisas que eu ficava... não ficava triste com a pessoa que falou aquilo... eu ficava triste porque era meu mesmo e eu tinha que aceitar isso. Eu adoro

minha cor. Realmente, eu adoro ser branca. Mas um monte de gente me critica, falando: “Nossa, você é muito branca! Você precisa tomar sol, você precisa fazer isso, precisa fazer aquilo”. Eu fico com aquilo remoendo na minha cabeça: “Ah! Mas isso é problema meu, não é seu”.

O *bullying* é um termo que tem sido muito utilizado popularmente para se referir a relações agressivas entre pares. Entretanto, muitas pessoas o utilizam sem critérios bem definidos nem análise contextualizada da situação, levando a uma rotulação cega para todas as formas de relações entre pares. De acordo com Ristum, podemos identificar o *bullying* escolar quando “um aluno, ou um grupo de alunos, causa intencionalmente e repetidamente danos a outro(s) com menor poder físico ou psicológico” (2010, p. 97), ainda que essa assimetria de poder seja percebida apenas pela vítima, “que se sente incapaz de reagir à agressão” (Ristum, 2010, p. 97). Maria negocia com as vozes dos colegas que a insultam. Num momento, procura rejeitar as provocações, fingindo não ouvir os comentários dos colegas; em outro momento, porém, aceita aquilo que é dito sobre ela, dizendo se sentir triste por serem verdadeiros os comentários e por ter de aceitar isso, mesmo gostando de ser como é. Agindo dessa maneira, Maria internaliza as vozes dos colegas, gerando o sentimento de tristeza e, conseqüentemente, o isolamento cada vez maior.

A experiência de *bullying* contribuiu para que Maria se isolasse e se sentisse triste, tanto na escola quanto em casa. Então, sua mãe lhe sugeriu a psicoterapia. Foi no acompanhamento com diversos profissionais, como psicólogos, psicopedagoga e psiquiatra, para tratar tanto o retraimento social quanto as dificuldades escolares com a escrita e a compreensão de textos, que se diagnosticou a dislexia. Quando questionada sobre o que aconteceu depois que esse diagnóstico foi dado, Maria conta:

No primeiro momento, eu rejeitei [o diagnóstico], eu fingi que não existia. Mas, depois, eu comecei a aceitar ele de alguma forma. Eu falo que a minha dislexia é uma

parte *legal* de mim. Eu coloco na minha cabeça que é uma segunda Eu e eu começo a discutir internamente. É uma loucura que eu faço, que eu converso comigo mesma mentalmente. E eu criei como se fosse a dislexia uma parte de mim e outra parte, outra coisa. Por exemplo, eu acredito que a minha dislexia ajuda muito na minha criatividade. Eu consigo desenhar, consigo criar várias histórias que muita gente não consegue e eu gosto muito disso. Porque é uma coisa que eu amo fazer.

Esse relato evidencia um conflito interno para dar conta do diagnóstico de dislexia.

Entendendo o *self* educacional como um processo dialógico entre vozes internas que coabitam o *self* do estudante, as quais expressam posições que se articulam para dar sentido às experiências vividas no contexto escolar (Hermans et al., 1992; Iannaccone et al., 2013; Zittoun, 2006), podemos supor que, no intuito de aceitar a dislexia, o *self* de Maria negociou e articulou com duas posições que se harmonizaram: o Eu-disléxica e o Eu-criativa. Em outras palavras, a dislexia se transformou em uma posição aceitável quando passou a potencializar a capacidade criativa de Maria. Em outro trecho da narrativa, Maria exemplifica esse diálogo interno com a dislexia:

Na hora de estudar, por exemplo, sabe aqueles filmes que tem a metade boa e a metade má da pessoa? Então, eu finjo que a dislexia é a metade ruim e eu fico falando com ela. Falando: “Dislexia, é assim que se aprende!” Eu fiz isso por muitos anos da minha vida. Às vezes, eu pergunto uma coisa pra metade de mim, é como se eu estivesse perguntando pra mim mesma e respondendo. Eu finjo que a dislexia é uma parte de mim e eu sou outra pessoa. [...] Eu acabo criando ela [...], pra outra pessoa conversar com ela. Eu converso: “Ah! Como foi seu dia hoje? Ah! Foi legal!” [...] Eu sempre faço isso pra [...] eu não ficar totalmente sozinha. Acho que me tornei melhor amiga do meu pior inimigo.

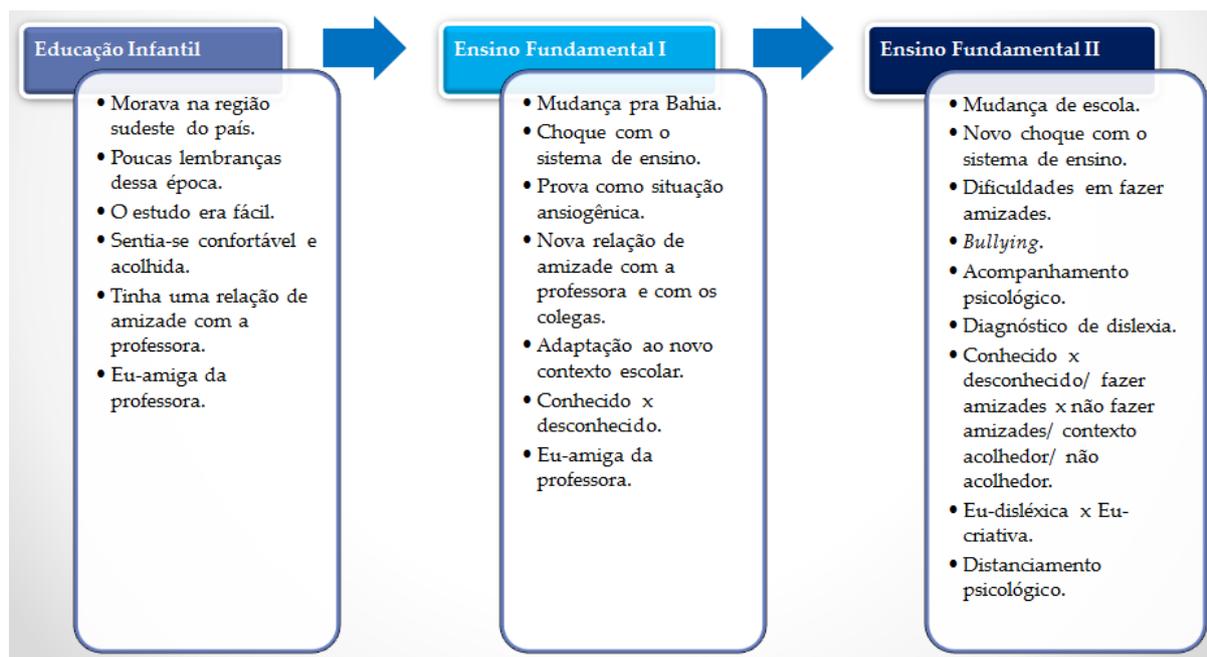
Maria realiza um distanciamento psicológico da situação de solidão. De acordo com Valsiner (2012), o distanciamento psicológico é um dispositivo de autorregulação semiótica, realizada por meio de processos de internalização e externalização, em que a pessoa pode elaborar cenários intrapsicológicos para orientar ações futuras. Quando diz, por exemplo, “eu finjo que a dislexia é a metade ruim e eu fico falando com ela”, Maria está imaginando um cenário onde é possível conversar com a dislexia para não se sentir sozinha e, ao mesmo tempo, ensiná-la, do mesmo modo como, no passado, aprendeu com as professoras que a ajudaram. Assim, através da fantasia, Maria consegue internalizar o signo da dislexia (dado pelos outros como uma etiqueta que carrega certo estigma social negativo), transformando-o e atribuindo a ele valor positivo de criatividade e amizade. Esse processo pode ter sido promovido pela interação com o profissional psicólogo que a acompanhou. Apesar de isso não ter ficado muito claro em sua narrativa, podemos supor que as vozes do psicólogo contribuíram para a reconstrução da dislexia, uma vez que a psicoterapia é um espaço que propicia ressignificações.

**Conclusão.** O *self* educacional é um processo em constante movimento, por isso mostramos a trajetória escolar de Maria dividindo-a nos níveis de ensino. Na Figura 1, podemos observar os principais eventos de cada nível de ensino, bem como as posições e tensões ocorridas na vida escolar de Maria. Desse modo, foi possível analisar, ainda que de maneira sucinta, o aspecto temporal do *self* em desenvolvimento e observar como e em que momento a queixa escolar surgiu, bem como quais sentidos foram construídos pela participante diante daquilo que era dito sobre ela.

Na educação infantil, identificamos os primeiros eventos que compuseram o *self* educacional de Maria, quando ela vivia com sua família na cidade natal e não tinha problemas escolares ou familiares. Ela se sentia muito bem acolhida e confortável nessa fase. Sua experiência escolar era marcada, sobretudo, pela relação de amizade com a professora,

surgindo, dessa forma, a posição Eu-amiga da professora. Essa posição expressava signos com os quais Maria orientou suas relações futuras na escola. Assim, seu *self* educacional começou a se desenvolver em torno dessa posição.

**Figura 1** Trajetória escolar de Maria



Essa orientação proporcionada pelos signos que emergiram da relação de amizade com a professora da educação infantil pôde ser observada quando Maria passou a estudar no ensino fundamental em outro estado brasileiro. Nesse novo nível de ensino, Maria se deparou com a inibidora situação de provas e de cobrança da escrita. Diante das avaliações, por exemplo, Maria se desesperava e respondia de qualquer modo para finalizar a prova. A superação dessa situação inibidora ocorreu com a ajuda de uma nova professora, que acompanhou de perto seu desempenho nas provas. Essa professora trabalhou com Maria numa zona de desenvolvimento proximal durante três anos. A aproximação com essa professora trouxe à tona a posição Eu-amiga da professora, com a qual Maria se sentia mais

segura para enfrentar a situação de provas. Além disso, Maria transitou entre vários colégios e, em todos, buscou estabelecer relações de amizades com colegas que pudessem lhe dar apoio e passar confiança<sup>5</sup>.

Maria conta também que teve dificuldades em aprender a ler e escrever, passando até por situações constrangedoras de leitura em sala de aula. É provável que a busca por amigos tenha sido um recurso afetivo para manter a estabilidade de seu *self*, com o apoio e acolhimento dos colegas. Entretanto, essa estabilidade foi comprometida quando Maria começou a estudar o sétimo ano em um novo colégio. Nesse novo contexto, ela teve dificuldades para fazer amigos, o que a levou ao isolamento, e passou a sofrer *bullying*. Por causa dessas dificuldades escolares e do isolamento, Maria começou a ser acompanhada por um psicopedagogo; passou também por dois psicólogos e um psiquiatra, de onde veio o diagnóstico de dislexia.

A dificuldade de escrever e ler sempre foram uma realidade para Maria, desde que ela começou o ensino fundamental. Porém, agora a queixa escolar possuía um rótulo atribuído por uma comunidade científica. Para lidar com aquilo que é dito sobre ela, Maria realiza um distanciamento psicológico do diagnóstico de modo a ser capaz de integrar a dislexia como uma amiga. Os sentidos construídos por Maria acerca da dislexia estão relacionados com o signo promotor amizade, expresso na fala “me tornei melhor amiga do meu pior inimigo”. Esse processo de criar amizades permeia toda a sua história, numa tentativa de transformar situações desconfortáveis em situações mais acolhedoras.

Desse modo, as experiências iniciais de Maria na vida escolar proporcionaram um repertório de signos, *I-positions*, afetos e valores que orientaram seu comportamento futuro. Dito de outro modo, a posição Eu-amiga da professora, inicialmente construída na educação

---

<sup>5</sup> Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre as atividades que a criança consegue fazer sozinha e aquelas em ela que depende de ajuda para realizar, seja de um professor ou colega. Assim, o desenvolvimento mental é caracterizado prospectivamente (Vygotski, 1991).

infantil, permaneceu presente na dinâmica do *self* educacional de Maria, guiando-a nos novos contextos escolares. Vale lembrar que essa *I-position* é carregada de fortes valores e afetos em relação ao signo amizade. É uma posição promotora, pois, ao reaparecer no ensino fundamental com a professora que ajudou Maria a superar o medo das provas, permitiu a reorganização qualitativa de sua experiência com as avaliações. A professora agiu como um agente catalizador (Mattos & Chaves, 2014), pois, nas interações dialógicas com Maria, trabalhando numa zona de desenvolvimento proximal, facilitou a adaptação dela à experiência de avaliação escolar. Esse processo catalítico, por sua vez, promoveu o signo amizade, que passou a regular a vida escolar da menina. Essa regulação ocorreu de tal forma que Maria recorreu a esse signo para sintetizar sua relação com o diagnóstico de dislexia ao dizer que se tornou melhor amiga do seu pior inimigo. O diagnóstico de dislexia ocupa, então, no *self* educacional de Maria um espaço secundário – porém, o diagnóstico está presente e ela negocia o tempo todo com ele – em relação ao Eu-amiga, que integra, acolhe e ajuda.

### **A História de Eva**

Eva é uma menina de classe média de 17 anos de idade, filha única de pais separados, que mora com a mãe. O pai de Eva possui ensino médio completo e é funcionário público, e a mãe tem nível superior completo. Eva sempre estudou em colégios particulares. Ela estava em atendimento psicológico porque não estava mais conseguindo acompanhar o ritmo das aulas. Inicialmente, havia a suspeita de TDAH, por causa de sua dificuldade em manter a concentração nos estudos. Entretanto, esse diagnóstico não foi confirmado. No momento da

entrevista, ela já tinha interrompido os estudos e estava esperando fazer 18 anos para completar o ensino médio por meio de um exame supletivo.<sup>6</sup>

O início da vida escolar de Eva foi acompanhado por momentos de sucesso escolar e destaque entre seus colegas. Porém, à medida que ela avançava nos níveis escolares, as exigências com as tarefas escolares aumentavam, e ela não conseguia manter o desempenho, o que a levou a repetir o ano escolar várias vezes. Assim, a trajetória escolar de Eva é marcada por vários momentos disruptivos, uma vez que não era esperado que ela, que sempre teve um bom desempenho, repetisse de ano diversas vezes e precisasse fazer supletivo.

A trajetória escolar de Eva será analisada buscando entender que eventos confluíram para essa mudança. Para isso, dividiremos sua história conforme os períodos escolares: a educação infantil, o ensino fundamental I, o ensino fundamental II e o ensino médio. Analisaremos as posições do Eu desenvolvidas nesses momentos, bem como os signos e as vozes que sustentaram essas posições, e também possíveis estratégias semióticas utilizadas para lidar com a experiência escolar.

**A educação infantil.** A história narrada por Eva começa na educação infantil. Ela conta que não tinha uma rotina para estudar nem fazia muito esforço, mas que ainda assim tinha um bom desempenho na escola. Ela afirma que se destacava entre os colegas, tendo sido inclusive convidada para avançar de turma.

Eu sempre me saí muito bem, de modo geral, nas matérias, mas eu nunca fui de estudar. Eu nunca consegui estabelecer uma rotina. Mas eu sempre me saí bem, tanto que quando eu estava na turma 5, eu tinha por volta dos meus 5 anos, quiseram me adiantar um ano, mas eu recusei porque eu queria ficar com meus amigos.

---

<sup>6</sup> São exames mensais realizados pelas Comissões Permanentes de Avaliação (CPA), autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Esses exames têm o objetivo de possibilitar que jovens que estão fora da escola ou da idade regular de ensino obtenham a certificação do ensino fundamental ou médio.

Nesse primeiro trecho da narrativa de Eva, vemos a construção de um sentido de si como uma aluna que tinha um bom desempenho escolar sem precisar estudar. A construção desse sentido se fortalece com o convite para avançar de turma, uma experiência que transmite a ideia de que ela está à frente da turma, num nível acima dos colegas em termos de desempenho escolar.

Eva não traz detalhes sobre como aconteceu esse convite; ela apenas revela que partiu da diretora da escola, porque, diferente de seus colegas, ela já sabia ler e escrever. Porém, é presumível que o julgamento dessa diretora sobre a possibilidade de Eva vir a ser estudante de outra turma tenha sido internalizado como uma “voz” em seu *self* educacional — uma voz que transmite a mensagem de que ela era mais inteligente do que seus colegas. Conforme Marsico & Iannaccone (2012) sinalizam, o *self* educacional é constituído numa relação dialógica, em que o estudante interage com as vozes dos adultos, negociando, aceitando ou rejeitando as definições que lhe são fornecidas. Apesar de ter recusado avançar de série para não perder a companhia de seus colegas, Eva não sinaliza uma rejeição da ideia de ser inteligente. Em outro momento da sua narrativa, por exemplo, ela conta que era elogiada justamente pela sua inteligência:

Desde pequena eu ganhava as coisas fáceis, eu não fazia esforço e sempre me elogiaram: “Eva você é inteligente, você vai conseguir ganhar as coisas na vida, você é uma estrela!” Eu ouvia isso direto quando era pequena. Então, eu criei uma expectativa muito alta pra mim mesma. Eu fiquei com medo de decepcionar algumas pessoas, eu fiquei com medo de decepcionar a mim e a minha família toda.

Podemos observar que Eva aceita o que essas vozes dizem sobre sua inteligência e seu futuro de *sucesso*. Ainda que não tenha sido especificado quem ou quais pessoas fizeram essa

avaliação sobre ela, podemos supor que foram atores sociais significativos — ao ponto de Eva temer decepcionar os outros e a si mesma.

Essa aceitação e internalização das vozes podem ser percebidas pelo processo de ambivalência que Eva vivenciou. Segundo Valsiner (2012), decidir sobre como agir é um processo psicológico carregado de ambivalência. No caso de Eva, essa decisão incidia sobre aceitar ou rejeitar aquilo que foi dito sobre ela e arcar com as consequências dessa escolha. O fato de ela expressar “eu criei uma expectativa muito alta pra mim mesma. Eu fiquei com medo de decepcionar algumas pessoas” significa que essas vozes foram aceitas e internalizadas no seu *self* educacional. Do contrário, ela não se preocuparia em atender às próprias expectativas nem às expectativas dos outros. A ambivalência encontra-se justamente na tensão entre a aceitação dos elogios e das expectativas, de um lado, e o medo de decepcionar as pessoas, de outro. Eva assumiu a posição Eu-estudante inteligente, que conseguia facilmente as coisas, sendo elogiada e reconhecida, mas temia não corresponder às expectativas.

**O ensino fundamental I.** Nas séries iniciais do ensino fundamental I, Eva se destacava e era reconhecida pelos funcionários da escola. Essas experiências iniciais foram fundamentais para que ela desenvolvesse e fortalecesse a ideia de que era inteligente e ocupava um lugar de prestígio:

Eu fiz uma apresentação na primeira série e, até a terceira série, vinha gente me dar parabéns. O povo me reconhecia nos corredores, faziam assim, as funcionárias: “Ah! Você foi aquela menina que fez aquilo?! Parabéns! Estava linda!”

A análise desse trecho nos permite observar dois aspectos. O primeiro se refere a um senso de continuidade do *self* educacional de Eva e o segundo é a função dos atores escolares

na manutenção desse *self*. A continuidade refere-se à característica do *self* que permanece dinamicamente semelhante ao longo do tempo, conferindo uma ideia de identidade do Eu (Hermans, 2003). No caso de Eva, percebemos essa continuidade quando ela enfatiza que as pessoas a reconheciam e a elogiavam até a terceira série por uma apresentação realizada na primeira série. Ou seja, a experiência de ser reconhecida e elogiada pelo seu desempenho ao longo dos anos escolares confirma para Eva que ela era uma estudante inteligente e bem-sucedida. Isso confere ao seu Eu-estudante inteligente uma posição estável e dominante no *self* educacional. Aqui percebemos também o papel das funcionárias da escola na manutenção desse senso de continuidade do *self* de Eva. Conforme Iannaccone et al. (2013), a internalização das relações sociais é importante para a autorregulação da vida interior e do comportamento social. Dessa forma, cada experiência de Eva na escola, em que as avaliações e definições sobre seu desempenho eram positivas, fortalecia seu Eu-estudante inteligente que era brilhante e não se esforçava, no seu *self* educacional.

Vale ressaltar que Eva é agente ativa nesse processo de internalização das vozes e das relações sociais, pois dialoga com elas, tanto interna quanto externamente, negociando, aceitando ou rejeitando alguns aspectos (Gomes & Dazzani, 2013; Iannaccone et al., 2013; Valsiner, 2001, 2012). Ao internalizar as vozes que a reconheciam como estudante inteligente, linda e de futuro brilhante — “você é muito inteligente, você vai conseguir ganhar as coisas na vida, você é uma estrela!”, ou “você foi aquela menina que fez aquilo?! Parabéns! Estava linda!” —, Eva aceita valores e expectativas e constrói um *self* educacional com um alto padrão de exigência para si. Ao mesmo tempo, procura corresponder às expectativas das pessoas significativas para ela.

Em outro momento, observamos uma situação que também fortalece e contribui para a manutenção do *self* educacional de Eva. Ela relata que, na quarta série, foi encaminhada

para uma psicopedagoga com dificuldades de concentração. Ela foi examinada para saber se tinha TDAH, o que não se confirmou, e ainda a convidaram para avançar de série pela segunda vez.

Quando eu cheguei à quarta série, se não me engano, a menina me levou pra psicopedagoga, pra ver se eu tinha algum tipo de déficit de atenção ou hiperatividade, justamente porque eu, às vezes, não conseguia me concentrar direito nas coisas. Mas, no final, o resultado deu negativo. Mas, novamente, me disseram pra eu poder passar de nível, só que eu não quis.

Eva não se recorda com detalhes como foi encaminhada para a psicopedagoga ou quem a levou para a consulta, apenas sabe que era para avaliar se tinha TDAH por causa da dificuldade em se concentrar. A suspeita não se confirmou e ela ainda foi convidada a avançar de turma. Esse contexto é semelhante à situação vivida quando Eva tinha 5 anos. Na quarta série, ela reviveu esse convite, porém agora com validade científica, pois, além de não ter nenhum diagnóstico de TDAH, recebeu um novo convite para ir para outro nível por um especialista no assunto. De certo modo, isso legitima para Eva que ela tinha capacidade acima da de sua turma, apesar das dificuldades que enfrentava.

Mesmo com minha dificuldade de concentração e mesmo com o fato de que eu estava faltando muito ao colégio, eu ainda conseguia tirar notas razoáveis. Não assim, boas, mas notas que, por exemplo, se fizesse uma recuperação ou alguma coisa do tipo, talvez eu conseguisse passar. Às vezes, melhor inclusive do que quando eu estava frequentando aula.

O fato de não frequentar algumas aulas, não conseguir se concentrar direito, não ter diagnóstico de TDAH e, ainda assim, ser convidada para avançar de turma e passar com

notas razoáveis foi fortalecendo a crença em Eva de que ela não precisava se esforçar muito para passar de ano, pois sua inteligência bastava. Em outro momento, ela narra o seguinte:

Eu sempre tirei umas notas muito altas até a quinta série. Todos os projetos que tinha, eu sempre era a principal. Seja na escola ou extracurriculares, eu sempre fazia isso sem esforço. Porque até aquele período eu podia contar apenas com minha inteligência. Não precisaria, realmente, de um esforço maior, de uma coisa assim: de uma rotina, de uma organização, de uma coisa que eu não tinha.

A narrativa da trajetória escolar de Eva se concentra em constantemente reafirmar e se convencer da sua posição Eu-estudante inteligente, que não precisa se esforçar para se destacar na escola. Isso é observado quando ela fala das vozes da diretora, das funcionárias da escola e também da psicopedagoga, que forneceram signos que alimentavam essa posição. Então, o contexto escolar, representado pelas vozes da diretora e das funcionárias, e o contexto científico, representado pela voz da psicopedagoga, foram internalizados por Eva. Essas vozes agiam na manutenção da posição Eu-estudante inteligente, passando a ser uma posição do Eu muito importante e dominante no *self* educacional de Eva. E essa posição passou a orientar sua relação com o ensino (Hermans, 2003).

Entretanto, perante as novas e constantes exigências que emergiam a cada nível escolar, sua posição Eu-aluna inteligente que não precisava se esforçar era confrontada. Eva conta que, gradativamente, as exigências aumentavam e ela não conseguia acompanhá-las. Isso teve seu clímax no ensino fundamental II, quando Eva repetiu o ano.

**O ensino fundamental II.** A sétima série foi um *divisor de águas* na trajetória escolar de Eva, que já não conseguia acompanhar as matérias como antes. Ela se queixava do volume

de tarefas que tinha que cumprir e da quantidade de livros que precisava levar para a escola. Com isso, Eva perdeu o interesse pelos estudos.

Na sétima série que eu, realmente, não tinha mais gana para só assistir aula. E, realmente, precisa de uma coisa mais séria e eu via meus amigos todos se *matando* de estudar, e eu não conseguia [estudar], por mais que eu tentasse de tudo para fazer uma atividade. Várias vezes, eu tentei ao máximo focar e fazer o dever, mas era muita coisa. Por exemplo, às vezes, a carga de livro era enorme que eu levava. Foi nessa época que eu precisei ter duas cópias de cada livro, porque era muito livro. Às vezes, a gente precisava levar seis, sete livros para o colégio e a mochila ficava muito pesada. Então eu deixava uma cópia no armário e outra em casa pra poder evitar esse tipo de coisa. Às vezes, era muita carga de projeto, muita carga de livro, muita carga de coisa e eu comecei a ficar meio deprimida em relação a isso, porque eu não estava mais conseguindo acompanhar como eu acompanhava antes.

Não conseguir acompanhar as aulas como antes foi, para Eva, um momento muito difícil em sua vida escolar, pois o senso de continuidade do seu *self* educacional foi desestabilizado ao ponto de ela ter ficado deprimida. Rupturas são entendidas como momentos críticos de mudança ou pontos de bifurcação na trajetória de vida pessoal, causando uma desestruturação do *self* (Zittoun, 2006). Na trajetória escolar de Eva, a sétima série marca esse ponto de bifurcação, gerando uma descontinuidade do sentido de si como Eu-estudante inteligente. Diante dessa nova situação, Eva decidiu mudar de colégio a fim de resgatar a estabilidade do seu *self*.

E eu achei que o problema era o colégio e que, se eu mudasse, eu melhoraria minha situação, e do colégio A eu fui para o colégio B na metade da sétima série. Chegando no colégio B, eu não frequentei muito também, por motivos não só escolares em si,

mas pessoais também. Eu entrei num período meio de depressão por causa do colégio e do problema que minha mãe estava passando.

No novo colégio, Eva também não conseguiu se adaptar à metodologia de ensino, o que a levaria a repetir a sétima série em um terceiro colégio. Nesse ponto, verificamos uma ruptura no fluxo da vida escolar de Eva, o que não é esperado, considerando seu desempenho escolar anterior. Desse modo, seu senso de continuidade do *self* educacional, orientado pela posição Eu-estudante inteligente, foi ameaçado. Numa tentativa de justificar essa descontinuidade, Eva atribuiu ao ritmo de ensino do colégio as razões para essa ruptura:

Eu não gostei do método do colégio B porque a gente tinha uma prova grande semanal e, além dessa prova grande na semana, de uma matéria, tinham miniprovas de outras. Você tinha uma prova escrita grande de uma matéria e um miniteste de outra matéria, então eu tinha que estudar não só pra ela, mas pra todas. E isso me complicava um pouquinho. No final eu terminei no colégio B e repeti a sétima no colégio C, que eu também não continuei. E eu imaginei que eu estava com muito problema e sem conseguir acompanhar de jeito nenhum, considerando que eu já tinha perdido muito tempo e já estava sem rotina, já estava sem conseguir me adaptar de novo à sala de aula, então eu resolvi fazer o supletivo pra poder concluir o ensino fundamental e ir logo pro médio, em outro colégio.

**O ensino médio.** No ensino médio, Eva também não conseguia se adaptar à rotina de aula por ter ficado muito tempo fora do contexto escolar. Como consequência, ela perdeu o primeiro ano, repetiu e perdeu de novo. E, então, Eva decidiu, com apoio da mãe, fazer novo supletivo para completar o ensino médio.

Eu concluí pelo supletivo [do ensino fundamental], passei nas provas direito e cheguei ao ensino médio do colégio D, supostamente na base e achando que eu ia dar conta, mas como eu já estava com a carga emocional muito grande e há muito tempo afastada de assunto, de colégio e, realmente, há muito tempo sem conseguir ter uma rotina [...]. Às vezes, eu não conseguia ir [para o colégio] e acompanhar [os estudos]. No início eu consegui, mas depois quando foi aumentando, aumentando, aumentando a carga, eu já tinha me perdido. E eu sempre começo mais ou menos assim, com meu caderno organizadinho, anotando as coisas direitinho e depois vai ficando mais pesado, mais pesado e mais pesado e eu já não aguento mais, e aí eu repeti meu primeiro ano no colégio D. E eu não consegui de novo. Então eu resolvi parar e eu estou parada até agora pra poder esperar os meus 18 anos, [...] para fechar com supletivo de novo ou com Enem,<sup>7</sup> porque eu acho que quando eu fechar, talvez na faculdade, com algo que eu realmente goste e com horários mais flexíveis, talvez eu consiga continuar.

Mudar de colégio, repetir o ano e interromper os estudos se configura como momentos disruptivos na trajetória escolar de Eva. Ocorreu uma quebra do fluxo da experiência escolar da adolescente que se posicionava como uma aluna inteligente, que não precisava estudar e passava de ano sem esforço. Ao se deparar com o aumento das tarefas e exigências da sétima série, sentindo sua posição Eu-estudante inteligente ameaçada e procurando estratégias para se proteger e tentar preservar a estabilidade de seu *self* educacional, Eva mudou de escola. E assim foi mudando de uma escola para outra, buscando manter a continuidade de seu *self*. Entretanto, essa estratégia não surtiu o efeito esperado e

---

<sup>7</sup> Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova realizada pelo Ministério da Educação do Brasil. Algumas instituições de ensino superior têm utilizado a nota do Enem para o ingresso dos alunos nos cursos de graduação.

Eva viu no exame supletivo a solução para as perdas de ano vividas no ensino fundamental II e no primeiro ano do ensino médio.

De acordo com Zittoun (2006), as experiências de ruptura exigem um reposicionamento, uma reelaboração da experiência diante das incertezas das situações emergentes. O que percebemos em Eva, até esse momento, é uma resistência em mudar de posição. Ao atribuir suas dificuldades ao sistema de ensino ou a causas externas, ela está bloqueando sua capacidade adaptativa. Assim, a resistência em mudar de posição Eu-estudante inteligente, sem esforço, possui uma função inibidora, pois Eva não consegue se adaptar às novas configurações de sua vida escolar (Mattos, 2013). Como resultado, ela se deprime, começa a faltar às aulas e interrompe os estudos.

O tema da depressão emerge num período da vida de Eva descrito por ela como confuso, porque, além das dificuldades enfrentadas na escola, sua mãe adoeceu. Assim, a depressão aparece para Eva como um signo hipergeneralizado, definindo a experiência afetiva em que se encontrava naquele momento.

Então assim, essa depressão desencadeada pelo colégio e pela doença da minha mãe me fez não conseguir pegar mais o ritmo de ir para o colégio. Eu comecei a faltar, faltar, faltar, e eu, às vezes, ficava muito nervosa. Na hora de ir, às vezes, eu chegava na porta do colégio e voltava. Eu não conseguia porque eu estava na cabeça: “Eu não vou conseguir pegar”, “eu não vou entender”, “eu não vou aprender”, ou então, eu digo: “Eu estou atrasada, eu vou falhar”.

É possível que a depressão tenha surgido como uma resposta às tensões vividas por Eva, tanto no contexto escolar quanto no familiar. Ao perceber que não estava conseguindo acompanhar os estudos com a mesma facilidade que antes e apesar de seus esforços em

manter a continuidade de seu *self* educacional, Eva se viu fracassar em se adaptar à nova situação. Aliado a isso, sua mãe, figura de apoio, adoeceu,<sup>8</sup> ficando de cama, impossibilitada de se mover. Com o acúmulo de problemas, Eva não suportou e paralisou:

Eu caí em cima da cama e eu fiquei quase sem ver ninguém, nem amigos, nem nada. E foi uma época muito ruim também, porque as poucas pessoas que eu via ficavam me perguntando: “o que é que está acontecendo com você, o que é que você tem, você não vai mais para o colégio, o que é que você tem?” E isso foi uma pressão a mais, porque eu sou um pouco fechada. [...] Então, eu não gostava de falar, eu sempre dizia: “Ah! Tudo bem!” Inventava uma desculpa. Mas sempre eram as mesmas perguntas. [...] Às vezes, eram pessoas que nem eram tão próximas assim. E isso me deixava ainda mais angustiada.

A depressão passou a regular a vida psicológica interna e o comportamento social de Eva, dando espaço para a emergência de uma nova posição Eu-deprimida. De acordo com Hermans (2003), a configuração de novos contextos pode fazer surgir posições ou evocar posições antigas para orientar a pessoa naquele momento. O que vemos acontecer com Eva é que a tensão gerada entre seus diferentes desempenhos na escola e as sucessivas rupturas — incluindo aqui tanto as repetições de ano como a doença da mãe — fez emergir em seu *self* educacional a posição Eu-deprimida em detrimento da posição Eu-estudante inteligente. Podemos observar essa mudança de posicionamento no próprio discurso de Eva, uma vez que as posições do Eu conferem diferentes sentidos às experiências.

E toda vez que eu falhava em alguma coisa, [...] eu ficava mais e mais deprimida. Até que chegou esse ponto que eu, realmente, desisti porque eu me via repetir na sétima

---

<sup>8</sup> A mãe de Eva teve neuropatia periférica, uma doença grave que ataca os nervos periféricos dificultando a transmissão das informações do cérebro e da medula espinhal para o corpo. Os danos causados aos nervos podem ser permanentes, incapacitando a pessoa e, em alguns casos, até levando a óbito.

série, eu me via repetir no primeiro ano, e não era uma coisa que eu queria pra mim. Eu achava que ia ser fácil depois que eu tivesse feito o supletivo e terminado o ensino fundamental, eu achei que quando chegasse... “Ah, Não! Agora eu estou no Médio. Agora, realmente, vai ser mais tranquilo pra mim e eu vou conseguir, porque deixei essa fase pra trás”, mas não deixei pra trás. Sempre me perseguiu essa questão de falhar, quando eu começo, e eu via que não estava entendendo uma coisa, já me batia o desespero e os professores não entendiam muito bem isso.

A posição Eu-deprimida regulava, então, toda a experiência afetiva de Eva. Ao dizer que se deprimia cada vez que falhava, que desistiu de estudar e que o falhar a perseguia, Eva estava internalizando signos hipergeneralizados, como depressão e fracasso, como fortes valores pessoais carregados de afetividade. Para a Psicologia Cultural, os processos afetivos regulam e organizam a vida mental (Valsiner, 2012). Então, podemos dizer que esses signos hipergeneralizados marcaram o campo afetivo semiótico de Eva, inibindo seu desenvolvimento.

Eu estava achando que, se eu falhasse no colégio, se eu falhasse na faculdade, eu iria ser um fracasso na vida. E essa ideia me aterroriza. Até hoje me aterroriza eu não estar lá [no colégio] com meus amigos e não estar vivendo o que as pessoas estão vivendo. Mas em compensação, ao mesmo tempo, eu vejo o povo totalmente doido por causa do terceiro ano. As minhas amigas estão no terceiro ano e elas dizem: “eu não durmo nem quatro horas por noite”. Então, apesar de estar chateada por não estar vivendo isso com minhas amigas, ao mesmo tempo eu estou tranquila, porque eu sei que eu não ia aguentar a barra. Eu não ia aguentar, eu não ia aguentar essa pressão toda, eu não ia aguentar.

Apesar de a depressão inibir seu desenvolvimento, bloqueando sua adaptação, Eva utiliza estratégias semióticas para compensar e, de certo modo, amenizar a descontinuidade de seu *self* educacional. Ao relatar que está mais tranquila, mesmo não estando com suas colegas no colégio, porque sabe que não suportaria a pressão dos estudos novamente, Eva está buscando manter a integridade do seu *self* educacional. De acordo com Pontes (2013), diante de sucessivas experiências de ruptura que comprometem a integridade, a estabilidade e a continuidade do *self*, a pessoa pode desenvolver estratégias semióticas de reparação dinâmica do *self*. Essas estratégias estão relacionadas com um tipo específico de signo promotor, denominado por Pontes (2013) de signo reparador. Para a autora, os signos reparadores agem sobre a experiência disruptiva do passado, possibilitando a construção de novos significados que orientam ações futuras de modo mais adaptável. Em outras palavras, a ruptura é uma experiência que rompe, que quebra com aquilo que era esperado acontecer — no caso de Eva, era esperado que ela fosse bem-sucedida na escola. Dessa experiência, faz-se necessário que algum sentido, mesmo que provisório, seja construído para reparar o que foi rompido ou quebrado, tornando a experiência disruptiva mais aceitável. Na história de Eva, percebemos essas estratégias, principalmente a partir do atendimento psicológico.

[a psicóloga] me mostrou que tinha vida além do colégio. Que o colégio é importante, mas que tem suas falhas, e que eu posso recomeçar a minha vida mesmo depois dessa situação. E isso foi importante pra mim, porque eu estava me sentindo perdida.

A intervenção da psicóloga possibilitou a emergência de signos promotores que repararam a experiência de fracasso escolar vivida por Eva. Essa estratégia semiótica de reparação dinâmica do *self* permitiu que ela construísse novos sentidos, ressignificasse sua experiência passada e projetasse um futuro com metas mais aceitáveis.

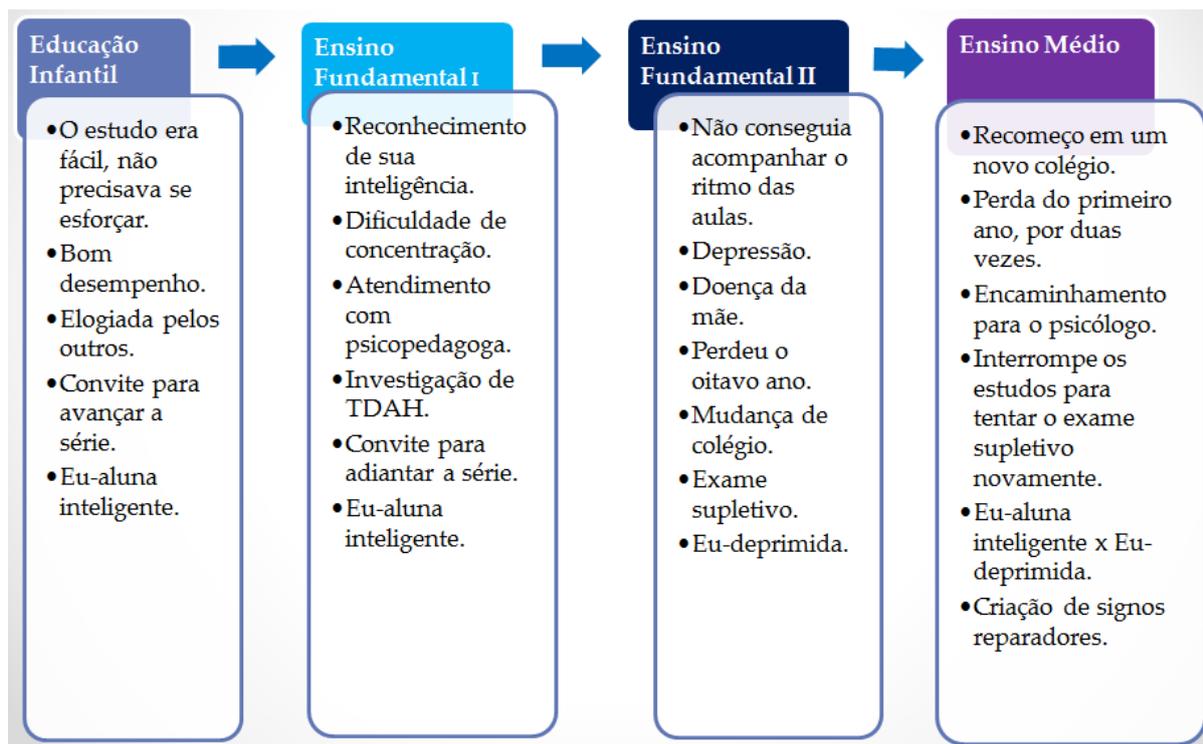
Agora estou até seguindo a vida com maturidade fora do colégio e eu vou terminar o ensino médio [...], mas eu não estou tão tensa, nervosa e preocupada em terminar e ir logo para faculdade ou emprego. Eu estou percebendo que agora eu posso pegar um pouco mais do meu tempo e ir me descobrindo, o que eu quero fazer e que não é assim a vida, que se não fizer agora, não vai fazer nunca mais. E isso que é importante pra mim.

Esse relato de Eva contém uma característica prospectiva do *self* educacional direcionada para o futuro. É possível pensar que a projeção para o futuro tem ocorrido com a ajuda da psicóloga que a acompanhava. Eva foi encaminhada para o psicólogo por motivos escolares quando estava no ensino médio; porém, já tinha feito psicoterapia antes em virtude da separação dos pais. Assim, supõe-se que a interação com as vozes da psicóloga promoveram novos sentidos para a experiência disruptiva escolar. Com isso, Eva conseguiu reorganizar seu *self* educacional e projetar ações futuras.

**Conclusão.** O início da vida escolar de Eva foi caracterizado por um *self* educacional orientado para o sucesso, como uma aluna de destaque entre seus colegas, sempre tirando boas notas, sendo elogiada e reconhecida pelas pessoas do seu meio social. Isso é internalizado como um forte valor para Eva, que buscou a todo custo manter essa estabilidade em sua vida escolar. Entretanto, conforme aumentavam as exigências, Eva não conseguia acompanhar o ritmo do colégio como antes, o que a levou a perder o ano letivo. Ela justificou a perda de ano em razão do método de ensino do colégio, então mudou para um novo colégio. Porém, perdeu novamente o ano e decidiu parar de estudar e completar o ensino fundamental II por meio do exame supletivo. Eva conseguiu passar nas provas do exame supletivo e iniciou o ensino médio em um novo colégio, com a esperança de recomeço. Porém, não conseguiu acompanhar os estudos novamente e perdeu o primeiro ano do ensino médio por

duas vezes. Na Figura 2, apresentamos resumidamente os principais eventos, posições e tensões vividas em todos os níveis de ensino.

**Figura 2** Trajetória escolar de Eva



Diante das tentativas frustradas de manter a posição Eu-estudante inteligente, Eva diz ter entrado num período de depressão. Assim, sentiu seu senso de continuidade do *self* ser ameaçado pelas sucessivas repetições de ano e o adoecimento de sua mãe. Ela tentou contornar essa situação mudando de escola ou fazendo supletivo, acreditando que poderia recomeçar desse modo. Aliado a isso, viu sua mãe, que sempre a apoiava, ficar doente e impossibilitada, o que configurou uma nova ruptura na sua vida pessoal, reverberando em sua vida escolar. Assim, a trajetória escolar de Eva foi marcada por repetidas rupturas, tanto do contexto escolar (as reprovações) como do contexto familiar (a doença da mãe), e sucessivas

tentativas de reparar essas rupturas. Essas sucessivas tentativas foram possíveis porque Eva utilizou estratégias semióticas de reparação do *self* por meio de signos reparadores (Pontes, 2013). Em outras palavras, Eva procurou dar sentidos à experiência disruptiva justificando a perda de ano pelas exigências escolares, pelo método de ensino ou mesmo pela depressão. Com isso, pôde tentar estudar novamente, ainda que a posição Eu-estudante inteligente estivesse ameaçada. De certo modo, Eva resistiu em se reposicionar como aluna repetente. Ela defendeu a posição Eu-estudante inteligente, apesar das perdas de ano. Além disso, a interação com a psicóloga possibilitou que sua experiência escolar fosse ressignificada, ou seja, forneceu signos reparadores para que Eva pudesse resgatar a estabilidade dinâmica do seu *self* educacional e se orientar melhor para o futuro.

## Considerações Finais

A queixa escolar é uma experiência vivida por muitos estudantes em escolas brasileiras, levando a uma expressiva procura por atendimento psicológico em clínicas-escolas e serviços de saúde mental (Cabral & Sawaya, 2001; Cruz & Borges, 2013; Rodrigues et al., 2012). Geralmente, as queixas se referem a dificuldades de aprendizagem, comportamentais ou emocionais (Scortegagna & Levandowski, 2004). Entretanto, a maioria das crianças e adolescentes encaminhados para atendimento psicológico não apresentam déficits cognitivos (D'Abreu & Marturano, 2011), o que nos levou a crer que processos subjetivos também estão envolvidos na produção da queixa.

Na produção da queixa encontramos, muitas vezes, pais que levam os filhos para consulta psicológica sem saber ao certo o que eles têm — apenas os levam porque o professor ou a diretora os orientou, visto que eles não estavam obtendo um rendimento satisfatório nas disciplinas ou estavam apresentando um comportamento considerado inadequado para o ambiente escolar (Tsu, 1984). Assim, por trás da queixa escolar existem também expectativas que não são atendidas. Tanto a escola quanto a família possuem em seu imaginário uma ideia do que o estudante é e deve ser, além do que o estudante não é e não deve ser (Arcidiacono, 2013). Podemos, então, entender a queixa escolar como as demandas formuladas por pais e professores em relação aos problemas enfrentados pelo aluno que dificultam o processo de escolarização (Dazzani et al., 2014).

No presente trabalho, assumimos a concepção de que a produção da queixa escolar é uma narrativa polifônica, visto que por trás das demandas formuladas existem diversos discursos construídos em cima de outros discursos, carregados de ideologia (Bakhtin, 2008). Esses discursos podem ser percebidos pelas vozes dos professores, pais e colegas que expressam diferentes pontos de vista sobre o estudante *portador* da queixa (Iannaccone et al.,

2013). *É na e pela* interação com essas vozes que as pessoas desenvolvem seus *selves* (Valsiner, 2012). No contexto escolar não é diferente: diante daquilo que os adultos dizem sobre ele — no nosso caso, a queixa escolar ou o diagnóstico —, o estudante precisa negociar, aceitar ou rejeitar os enunciados fornecidos e construir seu *self* educacional, que está em constante movimento (Iannaccone et al., 2013). A partir disso, tivemos como objetivo compreender os sentidos construídos por estudantes adolescentes em acompanhamento psicológico acerca da queixa escolar. Vale ressaltar que o *self* educacional é um processo contínuo de construção de sentidos em diálogo com as vozes de atores sociais significativos do contexto escolar do estudante.

Para atingir esse objetivo, analisamos as narrativas escolares de duas estudantes adolescentes em acompanhamento psicológico em virtude de queixa escolar. Pretendeu-se compreender a dinâmica do *self* educacional dessas estudantes ao longo de suas vidas escolares e as estratégias semióticas utilizadas para lidar com a queixa escolar. Os casos apresentados ilustram diferentes estratégias adotadas pelas participantes para enfrentar as ambivalências e tensões geradas na interação e internalização das vozes de atores sociais significativos, bem como para enfrentar as incertezas do futuro e restabelecer ou manter a continuidade dinâmica do *self* educacional.

No decorrer da análise, observamos que o ensino fundamental II, entre o sétimo e o oitavo ano, foi um momento crítico para as estudantes. Na história de Maria, por exemplo, as dificuldades escolares já existiam no início do ensino fundamental I, quando ela precisou aprender a língua escrita. Entretanto, o diagnóstico de dislexia só foi definido quando ela estava estudando no sétimo ano do ensino fundamental II. Já Eva sempre foi considerada uma menina inteligente e brilhante, com um futuro promissor. Mesmo apresentando dificuldades de concentração, ela conseguia passar de ano escolar sem muito esforço, além de ser muito

elogiada por todos na escola. Porém, o sétimo ano do ensino fundamental II foi um *divisor de águas* na vida escolar de Eva, pois ela sentiu cada vez mais dificuldade em acompanhar os estudos. Nesse cenário, aliado a problemas familiares, ela se deprimiu e perdeu o ano letivo pela primeira vez. Desse modo, o ensino fundamental II parece um momento crítico da vida escolar, necessitando que pesquisas futuras possam se debruçar mais atentamente a este nível de ensino.

As dificuldades de escolarização estão presentes desde cedo na vida dessas estudantes; porém, a formalização do diagnóstico de dislexia (no caso de Maria) e a depressão com a consequente perda de ano (no caso de Eva) foram momentos críticos, pois desestabilizaram seus *selves* educacionais. No caso de Maria, a dificuldade em ler e escrever havia integrado seu processo de escolarização na entrada do ensino fundamental I, mas a dificuldade passou a ser parte *natural* da estudante após o diagnóstico. Com isso, emergiu a posição Eu-aluna disléxica, gerando uma reorganização de seu *self* educacional para lidar com o rótulo. Com Eva, o processo foi diferente. Ela apresentou um desempenho excelente na escola nos anos iniciais. Mesmo com a dificuldade de concentração, a posição Eu-estudante inteligente era dominante no seu *self* educacional. No momento em que perdeu o ano letivo, essa posição foi colocada em xeque, desestabilizando o *self* educacional de Eva. Assim, as dificuldades surgidas no processo de escolarização não se configuraram como momentos disruptivos na vida dessas estudantes. A ruptura aconteceu quando essa dificuldade se transformou em um rótulo científico ou culminou na perda de ano, gerando reposicionamentos internos e externos com os quais as estudantes precisaram lidar para enfrentar a nova condição.

Diante da situação de ruptura, as estudantes utilizaram recursos semióticos para recuperar a estabilidade dinâmica do *self* educacional. Maria realizou um distanciamento

psicológico (Valsiner, 2012), internalizando a dislexia como uma parte de si com a qual era capaz de conversar e ensinar. Então, criou um cenário onde dialoga com a posição interna Eu-disléxica, distanciando-se do estigma da dislexia. Com isso, Maria reorientou suas posições internas, internalizando a dislexia com um valor positivo, como uma amiga que a ajuda na sua criatividade. Em relação a Eva, que sempre teve um bom desempenho na escola, as repetidas perdas de ano geraram uma desestabilização da sua posição interna Eu-estudante inteligente. Na tentativa de manter a estabilidade dinâmica do *self* educacional, ela atribuiu ao sistema de ensino as razões para a perda de ano; assim, passou a estudar em outros colégios para poder sustentar a posição de Eu-estudante inteligente. Desse modo, Eva utilizou estratégias semióticas de reparação dinâmica do *self* (Pontes, 2013): a construção de sentidos — ainda que temporários — para explicar a experiência disruptiva do passado, tornando-a mais aceitável e possibilitando que a pessoa reorienta seu futuro. Assim, cada participante recorreu a diferentes recursos semióticos autorreguladores para construir sentidos para a queixa escolar.

Alguns signos hipergeneralizados relacionados com a queixa escolar também foram observados. No caso de Maria, observou-se o signo promotor amizade regulando sua experiência escolar e, no caso Eva, a depressão apareceu como signo regulador de sua vida escolar, principalmente quando ela não conseguiu acompanhar os estudos. Na história de Maria, o signo amizade orientou suas relações na escola: ela buscou fazer amizade com colegas e professores a cada nova escola que frequentou a fim de se sentir mais segura e acolhida. Esse signo orientou de tal forma sua experiência escolar que ela desenvolveu uma relação de amizade com o diagnóstico de dislexia. Com Eva, a depressão surgiu como uma resposta emocional a sua dificuldade de se concentrar e acompanhar os estudos. Diante da dificuldade em manter a posição Eu-estudante inteligente, Eva deprimiu, e isso passou a

regular suas experiências, pois ela temia fracassar em todas as esferas de sua vida. Em ambos os casos, há uma autorregulação da vida escolar por meio de signos hipergeneralizados para dar conta da realidade emergente.

O presente trabalho apresentou contribuições para o campo teórico da Psicologia Cultural e, sobretudo, para a noção de *self* educacional. No caso de Maria, foram observados processos subjetivos de internalização e externalização dos diálogos das posições internas da participante. Tal como a história de Eva, observaram-se processos de reparação dinâmica do *self* educacional, no intuito de proteger uma posição interna. Assim, o *self* educacional — como um processo contínuo de criação de sentidos para dar conta da realidade escolar, guiando e orientando as ações futuras — mostra-se um constructo importante para estudar a realidade escolar, sobretudo os processos de significações que permeiam a vida dos estudantes. Nesse sentido, o presente trabalho se diferencia de outros estudos sobre a temática da queixa escolar porque enfatiza o processo dinâmico e a capacidade de agenciamento dos estudantes, tornando-os participantes e não simplesmente objetos de estudo.

Percebemos que posições desenvolvidas desde muito cedo, na educação infantil, por exemplo, permanecem atuantes na dinâmica de posições do *self* educacional devido à alta carga emocional dos signos hipergeneralizados ligados a essas posições, de tal modo que mesmo a situação de queixa escolar não é capaz de mudar. Em outras palavras, uma posição interna desenvolvida no início da idade escolar e fortalecida no decorrer da trajetória escolar pelas vozes de pessoas significativas se mantém atuante na dinâmica do *self* educacional. Ainda que a experiência de queixa escolar desestabilize o *self*, a pessoa tende a retornar ou proteger essa posição inicialmente dominante.

Além disso, as narrativas das participantes denunciaram as práticas de ensino das escolas pelas quais passaram. Os estudos eram mais fáceis antes, na educação infantil, do que

agora, nos ensinos fundamental e médio. Isso leva a crer que os processos de ensino e aprendizagem de um nível para outro não acompanham o desenvolvimento dos estudantes. Na passagem de um nível de ensino para outro, existe um hiato entre os objetivos educacionais e as necessidades dos estudantes. Dessa forma, o sistema de ensino acaba sendo fragmentado e distante da vida dos professores, dos alunos e da família. Os métodos de ensino, ao se preocuparem mais com a transmissão do conhecimento, negligenciam os processos afetivos que regulam a vida dos estudantes.

Esta pesquisa também pode servir para orientar profissionais de educação e outros profissionais de saúde, como psicólogos, psiquiatras e psicopedagogos. Espera-se que eles possam refletir e repensar sobre os sistemas e as metodologias de ensino, bem como suas práticas clínicas, ao acompanhar estudantes com histórico de queixa escolar e desenvolver um trabalho que foque sua capacidade de agenciamento para superar dificuldades escolares.

Algumas limitações do presente estudo podem servir de reflexão para melhorar o delineamento de futuras pesquisas. O primeiro aspecto é a escolha de participantes com histórico de queixa escolar que foram encaminhados para psicólogos, quando existe uma gama de crianças e adolescentes encaminhados para outros profissionais com a mesma demanda, ou que nunca procuraram atendimento. Além disso, seria interessante especificar se o acompanhamento ocorreu para um psicólogo clínico ou escolar. Fica ainda a dúvida: como seria a narrativa desses estudantes se tivessem sido entrevistados na escola? Esses dados poderiam revelar informações importantes quanto ao direcionamento e às reverberações do tratamento em cada caso e em contextos diferentes.

Outro aspecto é a utilização apenas da pergunta disparadora na entrevista narrativa para a produção de dados. A pesquisa talvez se beneficiasse mais de outras fontes para a produção de dados, como imagens, vídeos, desenhos e cartas para incitar a narrativa das

participantes. Com essa escolha, poderíamos ter acesso a uma produção narrativa mais rica, visto que alguns participantes são mais tímidos e não falam livremente a partir da pergunta disparadora. A pesquisa poderia também ser aplicada num estudo longitudinal, com entrevistas narrativas antes, no início e ao longo de um ano de acompanhamento psicológico. Isso permitiria um olhar mais aprofundado dos processos dinâmicos do *self* educacional em desenvolvimento. O uso desses métodos combinados também com um inquérito mais apurado das *I-positions* poderia revelar melhor as vozes presentes na produção da queixa escolar e o modo como essas vozes se relacionam na dinâmica do *self* educacional dos estudantes. Esse foi um dos aspectos que a pesquisa não conseguiu abarcar totalmente. A participação das vozes dos pais, professores e psicólogos na produção da queixa escolar e na dinâmica do *self* educacional não foi suficientemente esclarecida nesse estudo. Além disso, surgiram também questões importantes que não foram profundamente exploradas, como, por exemplo, a interferência dos acontecimentos na esfera familiar (a doença da mãe e a separação dos pais) na vida escolar de Eva; e a questão do diagnóstico versus o tratamento, que são processos diferentes na história de Maria. Esses aspectos podem ter ficado obscuros em virtude das limitações no uso do instrumento que deixaram lacunas na narrativa.

Assim, considerando a importância que as vozes têm na dinâmica do *self* educacional, são necessários estudos que contemplem essas vozes, principalmente as dos psicólogos. Isso porque, na análise dos casos, observaram-se mudanças e ressignificações positivas ocorridas a partir dos atendimentos psicólogos. Esse aspecto vai contra os resultados das pesquisas revisadas até aqui, em que a prática psicológica no atendimento de estudantes com queixa escolar é vista negativamente como estereotipada e estigmatizante. Desse modo, torna-se fundamental que pesquisas futuras busquem compreender como as vozes desses profissionais psicólogos — que acompanham estudantes com queixa escolar — participam na redefinição

do *self* educacional. A resposta a essa lacuna é importante para resgatar positivamente a atuação do psicólogo no acompanhamento de crianças e adolescentes encaminhados em virtude de queixa escolar, analisando os benefícios que o tratamento psicológico pode trazer e suas reverberações na dinâmica do *self* educacional.

## Referências

- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 51-72.
- Arcidiacono, F. (2013). Conversation in educational contexts: school at home and home at school. In G. Marsico, K. Komatsu, & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: intercontextual dynamics between family and school* (pp. 83-107). Charlotte: Information Age.
- Bakhtin, M. (2008). *Problemas da poética de Dostoiévski* (P. Bezerra, trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 104-123.
- Boaz, C., & Nunes, M. L. P. (2009). Caracterização das queixas de meninos e meninas em clínicas-escola nos últimos 30 anos. *Anais da IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação da PUC*. Porto Alegre, RS.
- Branco, D. R., & Franco, A. F. (2011). Relato de experiência sobre um processo de resignificação da queixa escolar com um grupo de adolescentes. *X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR. 3 a 6 de julho.
- Brasil. (2004). *Saúde Mental no SUS: os centros de atenção psicossocial*. Brasília: Ministério da Saúde.

- Bray, C. T., & Leonardo, N. S. T. (2011). As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 251-261.
- Breakwell, G. M.; Hammond, S.; Fife-Schaw, C., & Smith, J. A. (Eds.). (2006). *Research methods in psychology*. London: Sage.
- Britto, V. M. V. de, & Lomonaco, J. F. B. (1983). Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 3(2), 59-79.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Cabral, E., & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos em Psicologia*, 6(2), 143-155.
- Carias, A. R., & Guzzo, R. S. L. (2013). Os primeiros contatos: rompendo o modelo da queixa escolar. *Anais do XVI Encontro de Iniciação Científica e III Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da PUC-Campinas*. 24 e 25 de setembro.
- Carvalho, M. T. D. M., & Sampaio, J. D. R. (1997). A formação do psicólogo e as áreas emergentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 17(1), 14-19.
- Casillas, A., Robbins, S., Allen, J., Kuo, Y. L., Hanson, M. A., & Schmeiser, C. (2012). Predicting early academic failure in high school from prior academic achievement, psychosocial characteristics, and behavior. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 407.

- Cavalcante, L. de A., & Aquino, F. de S. B. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 353-362.
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Referências técnicas para atuação da(o) psicóloga(o) na educação básica*. Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2014). Resolução CFP nº 002/87. *Código de Ética Profissional do Psicólogo*, XVI Plenário, Brasília, DF: CFP.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman.
- Cruz, D. R. M., & Borges, L. C. (2013). A queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. *Psicologia Argumento*, 31, 79-87.
- Cunha, T. R. S., & Benetti, S. P. C. (2009). Caracterização da clientela infantil numa clínica-escola de psicologia. *Boletim de Psicologia*, 59(130), 117-127.
- Cunha, V. L. O., da Silva, C., Lourencetti, M. D., Padula, N. A. D. M. R., & Capellini, S. A. (2013). Desempenho de escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em tarefas metalinguísticas e de leitura. *Revista CEFAC*, 15(1), 40-50.
- D'Abreu, L. C. F., & Marturano, E. M. (2010). Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 15(1), 43-51.
- D'Abreu, L. C. F., & Marturano, E. M. (2011). Identificação de problemas de saúde mental associados à queixa escolar segundo o DAWBA. *Psico*, 4(2), 152-158.

- Dazzani, M. V. M., Cunha, E. O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. V., & Santos, G. L. (2014). Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 421-428.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45.
- Elias, L. C. S., & Marturano, E. M. (2005). Oficinas de linguagem: proposta de atendimento psicopedagógico para crianças com queixas escolares. *Estudos de Psicologia*, 10(1), 53-61.
- Elias, L. C. D. S., & Marturano, E. M. (2014). “Eu posso resolver problemas” e oficinas de linguagem: intervenções para queixa escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 35-44.
- Ferreira, A. A., Conte, K. M., & Marturano, E. M. (2011). Meninos com queixa escolar: autopercepções, desempenho e comportamento. *Estudos de Psicologia*, 28(4), 443-451.
- Gouveia, A. J. (1971). A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (1), 1-48.
- Gouveia, A. J. (1976). A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, (19), 75-79.
- Gomes, R. C. (2014). *A constituição do self educacional em adolescentes: a produção dialógica de sentidos acerca da participação dos pais na vida acadêmica dos filhos* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Gomes, R. C., & Dazzani, M. V. M. (2013). As narrativas e a constituição do self educacional na adolescência. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 2(2).

- Hermans, H. J. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology, 16*(2), 89-130.
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., & van Loon, R. J. P. (1992). The dialogical self: beyond individualism and rationalism. *American Psychologist, 47* (1).
- Iannaccone A., Marsico, G., & Tateo, L. (2013). Educational self: a fruitful ideia? In M. B. Ligorio, & M. César. *The interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 219-252). Charlotte, N. C.: Information Age Publishing.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2012). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer, G. Gaskell (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (P. A. Guareschi, trad.) (pp. 90-113). Petrópolis: Vozes.
- Lima, R. F. de, Mello, R. de J. L. de, Massoni, I., & Ciasca, S. M. (2006). Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnóstico em um Serviço de Neurologia Infantil. *Revista Neurociências, 14*(4), 185-190.
- Lucio, R., Hunt, E., & Bornovalova, M. (2012). Identifying the necessary and sufficient number of risk factors for predicting academic failure. *Developmental Psychology, 48*(2), 422.
- Marçal, V. P. B., & Silva, S. M. C. (2006). A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. *Psicologia Escolar e Educacional, 10*(1), 121-131.
- Marsico, G., & Iannaccone, A. (2012). The work of schooling. In J. Valsiner (Ed.), *Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 830-868). New York: Oxford University Press.

- Martins, H. H. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300.
- Mattos, E. (2013). *O desenvolvimento do Self na transição para a vida adulta: um estudo longitudinal com jovens baianos* (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Mattos, E., & Chaves, A. M. (2014). Exploring the role of catalyzing agents in the transition to adulthood: a longitudinal case study with Brazilian youth. In K. R. Cabell & J. Valsiner (Eds.), *The catalyzing mind* (pp. 167-189). New York: Springer.
- Mattos, L. K. D., & Nuernberg, A. H. (2010). A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(2), 197-214.
- Molenaar, P. C., & Valsiner, J. (2008). How generalization works through the single case: a simple idiographic process analysis of an individual psychotherapy. *Yearbook of Idiographic Science*, 1, 23-38.
- Munk, J. H., Gibb, G. S., & Caldarella, P. (2010). Collaborative preteaching of students at risk for academic failure. *Intervention in School and Clinic*, 45(3), 177-185.
- Nakamura, M. S., Lima, V. A. A., Tada, I. N. C., & Junqueira, M. H. R. (2008). Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 423-429.

- Neves, V. F. A., Gouvêa, M. C. S. de, & Castanheira, M. L. (2011). A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 121-140.
- Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., Marturano, E. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programas de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 121-128.
- Osti, A., & Brenelli, R. P. (2013). Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 18(3), 417-426.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, 65, 72-77.
- Pires, V. L., & Tamanini-Adames, F. A. (2010). Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. *Estudos Semióticos*, 6(2), 66-76.
- Pontes, V. V. (2013). *Construindo continuidade frente a sucessivas rupturas: estratégias semióticas de reparação dinâmica do self*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Portal Brasil. (2014). *Saiba como funciona o sistema de educação infantil no País*. Recuperado de <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/creche> em 30 de junho de 2016.

- Prates, E. F., & Caldas, R. F. L. (2013). O percurso histórico-político da psicologia escolar em São Paulo. *Psicologia da Educação*, (37), 73-81.
- Ristum, M. (2013). A psicologia vai à escola: será que ela aprende? In: E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a psicologia à educação* (pp. 41-53). Brasília: UniCeub.
- Ristum, M. (2010). O bullying escolar. In S. G. de Assis (Org.), *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* (pp. 95-120). Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Fiocruz.
- Rodrigues, M. C., Campos, A. P. S., & Fernandes, I. A. (2012). Caracterização da queixa escolar no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Estudos de Psicologia*, 29(2), 241-252.
- Rosa, C., Duarte, F., & Gonçalves, M. (2008). Self and dialogical articulation of multivocality: proposal of an analysis model. *Yearbook of Idiographic Science*, 1, 163-189.
- Rossato, S. P. M., & Leonardo, N. S. T. (2012). A queixa escolar na perspectiva de educadores da educação especial. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 15-23.
- Salvatore, S., Tebaldi, C., & Potì, S. (2008). The discursive dynamic of sensemaking. *Yearbook of Idiographic Science*, 1, 39-71.
- Salvatore, S., & Valsiner, J. (2008). Idiographic science on its way: towards making sense of psychology. *Yearbook of Idiographic Science*, 1, 9-19.
- Sanches Peres, R., & Santos, M. A. D. (2005). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, 10(20), 109-126.

- Scortegagna, P., & Levandowski, D. C. (2004). Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. *Interações*, 9(18), 127-152.
- Silva, A. S. P., & Guimarães, I. S. (2009). *Quem primeiro se queixa foi quem atirou a ameixa: um estudo sobre queixas na admissão e perfil neuropsicológico de crianças atendidas pelo Programa de (Re)Habilitação Cognitiva e Novas Tecnologias da Faculdade Ruy Barbosa* (Trabalho de conclusão de curso). Faculdade Ruy Barbosa, Salvador.
- Silva, D. S. (2014). *Significações de pais e professores sobre a relação família-escola: as armadilhas de um (des)encontro* (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Silva, M. S. (2010). *Construção de significados da maternidade por mães de autistas* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Souza, B. D. P. (2006). Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 312-319.
- Souza, C. W. (2011). Polifonia, dialogismo e gêneros: a presença de Bakhtin nas aulas de língua materna. *Educação em foco*, (2), 1-9.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Org.), *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 11-61). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Trautwein, C. T., & Nébias, C. (2006). A queixa escolar por quem não se queixa: o aluno. *Mental*, 4(6), 123-148.
- Tsu, T. M. J. A. (1984). A relação psicólogo-cliente no psicodiagnóstico infantil. In W Trinca, *Diagnóstico psicológico: a prática clínica* (pp. 34-50). São Paulo: EPU.
- Valsiner, J. (2001). Process structure of semiotic mediation in human development. *Human Development*, 44(2-3), 84-97.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2008). Open intransitivity cycles in development and education: pathways to synthesis. *European Journal of Psychology of Education*, XXIII(2), 131-147.
- Vygotski, L.S. (1991). *A formação social da mente* (4. ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions: development through symbolic resources*. Charlotte, NC: Information Age.

## Apêndice A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

#### Programa de Pós-Graduação em Psicologia

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais ou responsáveis dos estudantes menores de idade participantes da pesquisa**

Prezado(a) pai, mãe ou responsável, eu, Alan Souza Pereira Silva, mestrando em Psicologia, estou realizando uma pesquisa acerca da **vida escolar de adolescentes encaminhados para atendimento psicológico com queixa escolar**. A pesquisa está sendo orientada pela professora Dra. Maria Virgínia Machado Dazzani, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Entretanto, para a sua realização, gostaríamos de sua autorização para que seu (sua) filho(a) participe da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo investigar a trajetória escolar de estudantes adolescentes com histórico de queixa escolar que estão em atendimento psicológico. Essa pesquisa tem importância porque existem poucos estudos que se dedicam a escutar esses estudantes e compreender que estratégias eles utilizam para lidar com essa situação. Além disso, esta pesquisa pode ampliar a compreensão sobre a produção, o encaminhamento e o tratamento da queixa escolar.

Seu filho responderá a uma entrevista narrativa em dois ou mais encontros. As questões buscarão informações acerca da trajetória escolar dele(a), desde sua entrada na escola até o momento presente, enfatizando as estratégias utilizadas por ele para estudar. A participação na pesquisa se dará de forma **voluntária**, não havendo pagamento pela participação de seu filho(a) e sem qualquer despesa para você ou para ele(a). Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma ética pelo pesquisador e **será mantido o sigilo da identidade do participante, inclusive nas publicações**. As informações coletadas serão utilizadas eticamente, apenas para os fins da pesquisa, bem como **a privacidade e o anonimato** dos participantes serão preservados. Os dados serão coletados por meio de **gravação de áudio e mantidos em poder do pesquisador responsável**, Alan Souza Pereira Silva, **por cinco anos**. Após esse período, **os dados serão destruídos**. O pesquisador conduzirá a pesquisa de forma a minimizar qualquer forma de constrangimento e/ou

desconforto que possa surgir, **deixando seu filho(a) livre, inclusive, para manter-se em silêncio ou negar-se a responder a quaisquer questionamentos.**

Em caso de dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador ou com o Comitê de Ética da Escola de Enfermagem (CEPEE) da UFBA. Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que haja qualquer medida de penalidade para você ou para seu filho(a) pela desistência.

**Pesquisador: Alan Souza Pereira Silva.** Telefone: (71) 9254-5588

**Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA.** Endereço: Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435 — Canela — Salvador, Bahia — Brasil. Telefone: (71) 3283-7615. E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Ao assinar este termo, o(a) Sr.(a) consente a participação do seu filho(a), bem como a autorização para a análise das informações e para a divulgação pública dos resultados da pesquisa pelos responsáveis por meio de artigos científicos e de dissertação.

-----

Eu, \_\_\_\_\_, após informações recebidas pelo pesquisador, sinto-me suficientemente esclarecido(a) para concordar com a participação de meu filho(a) na pesquisa **A queixa escolar na dinâmica do self educacional de adolescentes em acompanhamento psicológico.** Comunico, também, que **recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e que me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Pai, Mãe ou Responsável

\_\_\_\_\_  
Alan Souza Pereira Silva

(Pesquisador)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Virgínia Machado Dazzani

(Orientadora)

## Apêndice B — Termo de Assentimento

### UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

#### Programa de Pós-Graduação em Psicologia

#### Termo de Assentimento para os adolescentes

Prezado(a) adolescente, você está sendo **convidado(a)** a participar da pesquisa **A queixa escolar na dinâmica do *self* educacional de adolescentes em acompanhamento psicológico**.

A pesquisa tem como objetivo investigar a trajetória escolar de estudantes adolescentes com histórico de queixa escolar que estão em atendimento psicológico. Essa pesquisa tem importância porque existem poucos estudos que se dedicam a escutar esses estudantes e compreender que estratégias eles utilizam para lidar com essa situação. Além disso, esta pesquisa pode ampliar a compreensão sobre a produção, o encaminhamento e o tratamento da queixa escolar.

No caso de concordar em participar da pesquisa, você responderá a um roteiro de entrevista narrativa em dois ou mais encontros. As questões buscarão informações acerca da sua trajetória escolar, desde sua entrada na escola até o momento presente, enfatizando as suas estratégias utilizadas para estudar. A participação na pesquisa se dará de forma **voluntária**, não havendo pagamento pela sua participação e sem qualquer despesa para você. Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma ética pelo pesquisador e **será mantido o sigilo de sua identidade, inclusive nas publicações**. As informações coletadas serão utilizadas eticamente, apenas para os fins da pesquisa, bem como **sua privacidade e seu anonimato** serão preservados. Os dados serão coletados por meio de **gravação de áudio e mantidos em poder do pesquisador responsável, Alan Souza Pereira Silva, por cinco anos**. Após esse período, **os dados serão destruídos**. O pesquisador conduzirá a pesquisa de forma a minimizar qualquer forma de constrangimento e/ou desconforto que possa surgir, **deixando-o(a) livre, inclusive, para manter-se em silêncio ou negar-se a responder a quaisquer questionamentos**.

Em caso de dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Comitê de Ética da Escola de Enfermagem

(CEPEE) da UFBA. Você poderá retirar o seu assentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que haja qualquer medida de penalidade pela desistência.

**Pesquisador (a) responsável:** Alan Souza Pereira Silva. Telefone: (71) 9254-5588

**Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA.** Endereço: Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435 — Canela — Salvador, Bahia — Brasil. Telefone: (71) 3283-7615. E-mail: cepee.ufba@ufba.br

A sua assinatura deste Termo de Assentimento constitui uma autorização para a análise das suas informações e para a divulgação pública dos resultados da pesquisa pelos responsáveis por meio de artigos científicos e de dissertação.

-----

Eu, \_\_\_\_\_, após informações recebidas pelo pesquisador, sinto-me suficientemente esclarecido(a) para concordar em participar da pesquisa **A queixa escolar na dinâmica do *self* educacional de adolescentes em acompanhamento psicológico**. Comunico, também, que recebi uma cópia deste Termo de Assentimento e que me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Alan Souza Pereira Silva  
(Pesquisador)

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Virgínia Machado Dazzani  
(Orientadora)

### Apêndice C — Ficha de dados sociodemográficos

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Caso: \_\_\_\_\_

Nome do(a) estudante: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Endereço:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Motivo do encaminhamento/demanda: \_\_\_\_\_

Telefones: \_\_\_\_\_

Religião: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Trabalha? (      ) sim (      ) não. Se sim, qual a ocupação? \_\_\_\_\_

Seus pais moram juntos? \_\_\_\_\_

Seus pais trabalham? Se sim, em que eles trabalham?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Até que série seus pais estudaram? \_\_\_\_\_

Quantas pessoas moram com você? Quem são? \_\_\_\_\_

Grau de parentesco	Idade


Qual é a renda da sua família?

Até 1 salário mínimo ( ).

De 1 a 2 salários mínimos ( ).

De 2 a 3 salários mínimos ( ).

Mais de 4 salários mínimos ( ).

Alternativa de contato:

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Data e local da entrevista: \_\_\_\_\_