



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IPS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO MARCADAS PELA EXPERIÊNCIA
DE QUEIXA ESCOLAR EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

LAÍS NUNES SOUTO

Salvador
2020

LAÍS NUNES SOUTO

**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO MARCADAS PELA EXPERIÊNCIA
DE QUEIXA ESCOLAR EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Virgínia Machado Dazzani.

Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Patrícia Carla Silva do Vale
Zucoloto.

Salvador

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S726 Souto, Laís Nunes.
Trajetórias de escolarização marcadas pela experiência de queixa escolar em estudantes do ensino fundamental I / Laís Nunes Souto. – 2020.
156 f.: il.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Virgínia Machado Dazzani.

Coorientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2020.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Psicologia da aprendizagem. 3. Psicologia Escolar. 4. Psicologia educacional. 5. Educação (Programa Acelera Brasil). 6. Semiótica.
I. Dazzani, Maria Virgínia Machado. II. Zucoloto, Patrícia Carla Silva do Vale.
III. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. IV. Título.

CDD: 155.4



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



TERMO DE APROVAÇÃO

“TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO MARCADAS PELA EXPERIÊNCIA DE QUEIXA ESCOLAR EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I”

Lais Nunes Souto

BANCA EXAMINADORA:

Prof.ª Dr.ª Maria Virgínia Machado Dazzani (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. Ramon Cerqueira Gomes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano

Prof.ª Dr.ª Vania Nora Bustamante Dejo
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Salvador, 17 de dezembro de 2020.

Dou fé.

Prof.ª Dr.ª Maria Virgínia Machado Dazzani

*Dedico ao meu pai Reginaldo (in
memorian), à minha mãe Ana Maria e
ao meu irmão Rodrigo por serem
fontes inesgotáveis de amor.*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Ana Maria Souto, por ser meu sossego diante da agonia, meu acolhimento frente ao desamparo e minha sustentação nos momentos de fragilidade. Você me ensina todos os dias a persistir nos meus sonhos e a acreditar em mim. Obrigada por me ensinar que o mundo é muito maior, com infinitas possibilidades e cheio de vida.

Ao meu irmão e melhor amigo, Rodrigo Souto, por ser meu exemplo de pessoa. Agradeço por ser meu fiel companheiro dessa loucura que é a vida. Obrigada por me ouvir horas a fio e por sempre dizer o que eu preciso ouvir. A distância física entre nós jamais corresponderá ao quanto me sinto próxima de você.

À minha cunhada e amiga, Juliana Figueira, por todo o seu afeto, carinho e cuidado. Agradeço por dividir boa parte da minha trajetória com você, pelo compartilhamento de experiências e pela inspiração de sempre buscar o melhor para si.

À minha melhor amiga da vida, Nívea da Costa, por nunca duvidar que sou capaz de muitas conquistas, mesmo quando tenho certeza do contrário.

À minha orientadora, Virgínia Dazzani, pela disponibilidade e empenho em me orientar nesse longo processo. Obrigada pelas sugestões de leitura, escrita, por me ajudar a entender o que é o fazer pesquisa e por apostar no meu trabalho. Agradeço pela escuta cuidadosa não apenas referente ao trabalho, mas também às preocupações e angústias durante essa trajetória.

À minha coorientadora, Patrícia Zucoloto, pelas conversas sobre o tema de pesquisa e oportunidade de colaborar com o grupo de pesquisa/extensão. Agradeço pelas leituras atenciosas, indicando as potencialidades e tecendo críticas sobre o trabalho, assim como sou grata por todo seu carinho ao longo desse percurso.

À minha família: Adna Guimarães, Murilo Guimarães, Nilvado Guimarães, Maria Clara Oliveira, Letícia Oliveira, Jamile Neri, Sheila Oliveira, pelo amor incondicional, torcida incansável e presença nas etapas da minha vida. Em especial à minha avó, Maria José Oliveira, por ser fonte infindável de força. À minha tia madrinha, Aline Oliveira, por me ensinar a persistir e não ter medo de enfrentar o novo. À minha tia Adilma Pimenta, por ser exemplo de bondade. Ao meu tio, Aislan Oliveira, por me apresentar o lado alegre da vida. À minha prima, Lorena Pimenta, pela parceria nos momentos de alegria e de seriedade ao longo dos anos.

Aos meus amigos (as) da escola, da graduação e da vida extremamente queridos e amados: Nayara Souza, Ludmila Magalhães, Elenir Salvador, Maiane Andrade, Janaina Brito, João Hermes, Niara Vianna, Hevilla Oliveira, Isabela Gil, Bruno Marchena, Marina Leão, Daniel Rocha, Maria Bosetti, Mariana Andrade, Daniel Muritiba, Elisângela Silva, João Araújo, Liz Fernandes, Maria Alice Cruz.

À Vanessa Nobre, minha psicóloga, que contribuiu significativamente para a qualidade do meu bem-estar e saúde mental.

Ao meu querido amor e amigo, Cláudio Quinteiro, por todo companheirismo, parceria, apoio, cuidado e carinho de sempre.

Ao grupo do mestrado, carinhosamente apelidado por nós de Mestrados Anônimos: Ana Luisa Fidalgo, Ayla Galvão, Juliana Brito, Naylana Paixão, Paula Kleyze e Nilton Correia pelo apoio permanente durante essa árdua trajetória.

Às professoras da graduação. Sou grata por todo conhecimento e aprendizado compartilhado. Em especial agradeço a Vânia Bustamante e Patrícia Alvarenga pelo acolhimento e orientação durante o estágio e pesquisa, respectivamente, experiências fundamentais para a elaboração deste trabalho.

Aos membros do grupo de pesquisa, CULTS, pelo acolhimento, pelas leituras e discussões teóricas.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pelo apoio financeiro crucial para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Secretaria do Estado da Bahia, por autorizar à execução da pesquisa na escola municipal.

À escola onde foi realizada a pesquisa, por nos receber de braços abertos na instituição desde o período anterior a este estudo.

Às adolescentes participantes deste estudo.

Aos funcionários do PPGPSI, Aline e Ednei. Obrigada pela atenção, paciência e disponibilidade em tirar dúvidas e dar orientações burocráticas sempre que foi possível e necessário.

À todas aquelas pessoas que contribuíram de modo significativo no início ou durante essa trajetória. Agradeço também às pessoas que uma vez fizeram parte da minha vida e deixaram sua marca na minha formação e em quem sou hoje.

“(...) Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei (...)”

(Almir Sater e Almir Oliveira)

RESUMO

Souto, L. N. (2020). Trajetórias de escolarização marcadas pela experiência da queixa escolar entre estudantes do ensino fundamental I (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

A presente pesquisa objetivou compreender as experiências relacionadas às trajetórias de queixa escolar entre estudantes do ensino fundamental I da rede pública municipal de Salvador. Para isso, este estudo utilizou as formulações teórico-conceituais da Psicologia Cultural Semiótica, com ênfase nas noções de significado e trajetória de vida. A pesquisa consistiu em um estudo qualitativo e pretendeu-se realizar observação participante nos espaços comuns da escola e na turma do Programa Acelera Brasil. O recurso do diário de campo foi escolhido para o registro da observação participante. Ademais, foram realizadas entrevistas compreensivas com duas adolescentes matriculadas no Programa Acelera Brasil, incluindo seus responsáveis e os dois professores da turma. Os registros do diário de campo foram organizados de forma descritiva a partir de três eixos: o espaço físico e suas impressões; dia a dia: o cotidiano escolar; sobre a turma do Programa Acelera Brasil. Tais informações do diário de campo, assim como aspectos das entrevistas com os responsáveis e professores foram revisitadas no decorrer da análise das entrevistas compreensivas com as adolescentes que, por sua vez, foram organizadas em estudos de caso. Os estudos de caso foram dispostos em ordem cronológica de acordo com os eventos ocorridos nas trajetórias escolares de ambas as participantes. A discussão da produção de dados, em ressonância com a Psicologia Cultural Semiótica, indicou que a construção da queixa escolar envolveu diversos fatores da trajetória escolar de ambas as participantes, sendo eles: intra e interpsicológicos, inter-relacionais, familiares, pedagógicos e institucionais. Esses fatores foram circunscritos dentro de uma dinâmica da produção da queixa escolar na qual buscou-se compreender o entrelaçamento entre esses diferentes aspectos e não em separado. Tais fatores também favoreceram à permanência e à inclusão das participantes na escola. A exemplo disso, no caso Luana, os recursos mobilizados contribuíram para evitar a evasão escolar da estudante, enquanto no caso Gizele, a aplicação desses recursos favoreceu o processo de desconstrução da queixa escolar no contexto educacional. Assim, este estudo preencheu uma lacuna nos estudos sobre a queixa escolar ao ampliar o olhar sobre as dinâmicas subjacentes a essa experiência a partir de uma perspectiva cultural. Ademais, considera-se que o estudo pode contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas no que tange, principalmente, o sistema educacional brasileiro, para a inclusão e permanência de estudantes na escola.

Palavras-chave: Queixa Escolar. Programa Acelera Brasil. Psicologia Cultural Semiótica. Psicologia Escolar e Educacional.

ABSTRACT

Souto, L. N. (2020). Schooling trajectories marked by the experience of school complaint in elementary school I students (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

This research aimed to understand the experiences related to the school complaint trajectories in elementary school I students from the municipal public network of Salvador. For this, this study used the theoretical-conceptual formulations of Semiotic Cultural Psychology, with emphasis on the notions of meaning and trajectory of life. The research consisted of a qualitative study and it was intended to perform participant observation in the common spaces of the school and in the class of the Acelera Brasil Program. The field diary resource was chosen for the participant observation record. In addition, comprehensive interviews were conducted with two teenagers enrolled in the Acelera Brasil Program, including their guardians and the two teachers in the class. The field diary records were organized descriptively from three axes: the physical space and its impressions; day by day: the daily life of the school; about the Acelera Brasil Program class. Such information from the field diary, as well as aspects of the interviews with guardians and teachers were revisited during the analysis of comprehensive interviews with the teenagers who, in turn, were organized in case studies. The case studies were arranged in chronological order according to the events that occurred in the school trajectories of both participants. The discussion of data production, in resonance with Semiotic Cultural Psychology, indicated that the construction of the school complaint involved several factors in the school trajectory of both participants, including: intrapsychological, inter-relational, family, pedagogical and institutional factors. These factors were circumscribed within a dynamics of the production of the school complaint in which we sought to understand the intertwining between these different aspects and not them separately. Such factors also favored the permanence and inclusion of participants in the school. As an example, in the Luana case, the resources mobilized contributed to avoid the school dropout of the student, while in the Gizele case, the application of these resources favored the process of deconstruction of the school complaint in the educational context. Thus, this study filled a gap in studies on school complaints by broadening the view on the dynamics underlying this experience from a cultural perspective. Moreover, it is considered that the study can contribute to the development of public policies with regard, mainly, to the Brazilian educational system, for the inclusion and permanence of students in the school.

Keywords: School Complaint. Acelera Brasil Program. Semiotic Cultural Psychology. School and Educational Psychology.

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i>	Características sociodemográficas das participantes e de seus/suas respectivos(as) responsáveis	76
------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CULTS	Investigações em Psicologia Cultural: Cultura, Linguagem, Transições e Trajetórias Desenvolvimentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAB	Programa Acelera Brasil
PBF	Programa Bolsa Família
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SMED	Secretaria Municipal da Educação
TA	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

Introdução	15
1. As classes especiais e os programas de aceleração da aprendizagem.....	22
1.1. As classes especiais: breve histórico	22
1.2. Os Programas de Aceleração da aprendizagem.....	25
2. A queixa escolar e suas perspectivas.....	29
2.1. As especificidades da queixa escolar	30
2.2. O que pensam os profissionais e a família?	32
2.3. As atuações profissionais frente à queixa escolar	35
2.4. As repercussões da queixa escolar na vida do estudante.....	38
2.5. As questões institucionais e a queixa escolar	41
3. Delimitação do problema e objetivos.....	43
3.1. Objetivos	44
3.1.1. Objetivo geral.....	44
3.1.2. Objetivos específicos	44
4. A escolha da abordagem teórica.....	45
4.1. Psicologia Cultural Semiótica	45
4.2. Os signos e a (Re)Construção de Significados.....	47
4.2.1. Signos.....	47
4.2.2. A (Re)Construção de Significados.....	48
4.3. Trajetória de Vida	53
4.3.1. Recursos e Recursos Simbólicos.....	56
5. As escolhas metodológicas	59
5.1. Abordagem Metodológica.....	59
5.2. A etnografia, observação participante e o diário de campo.....	61
5.3. A entrevista compreensiva.....	64
5.4. Sobre a escolha dos participantes	65
5.5. Os percursos para a produção de dados.....	67
5.6. Os passos para a análise dos dados	68
5.7. Considerações Éticas	69
6. A aproximação e inserção no campo: diário de campo.....	71
6.1. O Espaço Físico e suas Impressões	72
6.2. Dia a dia: o cotidiano escolar	74
6.3. Sobre a turma do Programa Acelera Brasil	75
7. Estudos de Caso	77
7.1. Caso Luana	79
7.1.1. Panorama da trajetória escolar de Luana	79
7.1.2. Trajetória escolar de Luana: possíveis rupturas e transições e (re)construção de significados	80
7.1.2.1. A Escola A	80
7.1.2.2. Mudança para Escola B	82
7.1.2.3. Mudança para Escola C	82
7.1.2.4. Passagem para o Programa Acelera Brasil	88
7.1.2.5. Após a Escola C: perspectiva de futuro.....	98
7.2. Caso Gizele.....	100
7.2.1. Panorama da trajetória escolar de Gizele.....	100
7.2.2. Trajetória escolar de Gizele: possíveis rupturas e transições e (re)construção de	

significados	101
7.2.2.1. A Escola X.....	101
7.2.2.2. Mudança para Escola C.....	103
7.2.2.3. Passagem para o Programa Acelera Brasil.....	108
7.2.2.4. Após a Escola C: perspectiva de futuro.....	118
8. Considerações Finais.....	120
8.1. Considerações sobre o percurso da pesquisa.....	120
8.2. Considerações sobre a produção de dados.....	122
8.3. Considerações sobre as limitações e contribuições da pesquisa.....	127
Referências Bibliográficas.....	130
APÊNDICE A.....	145
APÊNDICE B.....	146
APÊNDICE C.....	147
ANEXO 1.....	149
ANEXO 2.....	151
ANEXO 3.....	154
ANEXO 4.....	157

Introdução

A história da ascensão da psicologia no Brasil é de fundamental importância para conceber como a área da Psicologia Escolar e Educacional se construiu e, por conseguinte, as questões ideológicas que balizaram a construção de concepções e intervenções referentes à queixa escolar nas instituições escolares (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Marinho-Araújo & Almeida, 2014). O entrelaçamento entre os campos da Psicologia e da Educação ocorreu de diferentes formas ao longo da história devido às influências ideológicas de cada período que nortearam aspectos teórico-metodológicos em ambas as áreas (Marinho-Araújo & Almeida, 2014).

No período colonial, os conhecimentos psicológicos se encontravam diluídos no sistema educativo, criado pelos jesuítas, que apresentavam como prerrogativa a catequização dos índios. A educação jesuíta envolveu ensinamentos bíblicos, de português e matemática e os saberes psicológicos eram utilizados para disciplinar o comportamento das crianças através de prêmios e castigos como forma de controle. Além disso, um plano educacional foi elaborado para atender apenas aos filhos da elite brasileira para que pudessem ingressar em cursos superiores na Universidade de Coimbra em Portugal, marginalizando indígenas, mulheres e futuramente os negros escravizados (Barbosa, 2011, 2012).

No mesmo período, a Psicologia Escolar e Educacional, em outros países, expandiu-se e se consolidou através da preocupação em identificar, diagnosticar e estabelecer o tratamento de estudantes com dificuldades escolares, assim como se debruçou na organização de programas para aplicação de testes psicológicos. No Brasil essa expansão não ocorreu do mesmo modo. A psicologia se inseriu no nosso país com mais relevância no final do século XIX, derivada de trabalhos acadêmicos dos médicos que se especializaram na Europa e voltaram para o país (Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Zucoloto, 2007).

De acordo com Barbosa e Marinho-Araújo (2010), a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil sofreu influências internacionais, principalmente dos cenários europeu e estadunidense em diferentes períodos da história. Na Europa, a Psicologia Escolar se voltou para a construção e aplicação de instrumentos psicométricos com o objetivo de avaliar a inteligência. As intervenções ocorriam com estudantes que apresentassem necessidades especiais, ou seja, aqueles com baixo nível de inteligência, de acordo com esses instrumentos avaliativos. O movimento estadunidense se vinculava às perspectivas psicométrica e experimental associadas à produção de pesquisas e ao surgimento de clínicas.

No século XX, na 1ª República (1906 a 1930), houve o predomínio da ideologia

européia no contexto nacional que enfatizou os estudos experimentais conduzidos em laboratórios, de acordo com os parâmetros das ciências da natureza. A partir disso, esse período teve como marco a inauguração do primeiro laboratório brasileiro de Psicologia Experimental no interior do *Pedagogium*, museu pedagógico criado para armazenar conteúdos educacionais dentre outras funções. Esse laboratório também foi responsável por formar os profissionais com objetivo de ensinar Psicologia nas Escolas Normais. Tal conjuntura permitiu o crescimento de produções acadêmicas que buscaram tecer relações entre os processos educacionais e os saberes psicológicos, tais como a aprendizagem, os processos desenvolvimentais, cognitivos e a psicométrie (Barbosa, 2012; Marinho-Araújo & Almeida, 2014).

As décadas de 1930 e 1960 foram as épocas de ascensão da psicologia ligada aos parâmetros psicométricos, experimentais e tecnicistas advindos do cenário estadunidense. A partir disso, a psicologia passou a ser aplicada efetivamente no interior dos hospitais, indústrias e escolas. O interesse da psicologia se voltou, sobretudo, para uma busca de soluções relacionadas às dificuldades no processo de escolarização da população. Os estudos, portanto, se referiam às supostas diferenças individuais dos estudantes, tais como motivação, capacidade para aprender e desenvolvimento psicológico para explicar os obstáculos no processo de aprendizagem e de adaptação à escola (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

É destaque nesse período a alta presença de estudos focalizando a classificação e estratégias de educar estudantes identificados como desajustados e desviantes (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). Isso promoveu a “separação das crianças ditas normais daquelas com problemas de aprendizagem, também chamadas de anormais, deficientes, anormais de escola, crianças-problema” (Barbosa, 2012, p. 116). Desse modo, instaurou-se uma concepção clínica e classificatória diante das dificuldades de aprendizagem dos estudantes (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

Ainda nesse período, surgiram movimentos reivindicatórios. Um desses movimentos foi a Educação Nova. Ela se propunha à renovação do campo educativo, motivada principalmente pelo alto índice de analfabetismo, precarização do sistema educativo e, além disso, pelo seletivo acesso à escola. A Educação Nova ou o Escolanovismo exigia do Estado educação laica, gratuita e obrigatória para toda população (Barbosa, 2011; Marinho-Araújo & Almeida, 2014).

Na década de 1960 houve a ampliação do sistema educacional com a conseguinte sistematização da prática profissional psicológica nas escolas, ainda que com objetivo adaptacionista. Com a regulamentação da Psicologia enquanto profissão, surgiu, nessa década, os primórdios de uma identidade do psicólogo escolar ou educacional, sendo este requisitado

para atender às demandas oriundas da escola. A psicologia até então reafirmou a ideologia discriminatória em sua relação com a educação. Portanto, os processos de classificação e tratamento de crianças-problema permaneceram, acrescidos da elaboração de laudos e encaminhamentos para as escolas reconhecidas como especiais e, posteriormente, para as classes especiais (Barbosa, 2011; Marinho-Araújo & Almeida, 2014).

A partir desse quadro, na década de 1970 emergiu a necessidade de rever as bases científicas da psicologia. Isso culminou em reflexões e análises que caminharam para redefinição dos referenciais teóricos basilares para a profissão e para o desenvolvimento de pesquisas. No campo da educação, essa década teve como marco o incentivo à abertura de escolas e a procura pela formação no nível superior (Marinho-Araújo & Almeida, 2014).

As críticas sobre o papel da psicologia na sociedade ganharam destaque nas décadas seguintes à regulamentação da profissão, principalmente na década de 1980 (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). Esse momento crítico culminou na criação das subáreas da psicologia ligadas à saúde e à educação. Agregado a isso, o sistema educacional se tornou gratuito e obrigatório, o que ampliou o número de estudantes nas escolas, oriundos de diversas realidades socioculturais. Como consequência, houve um crescimento de demandas referentes às queixas escolares sobre dificuldades de aprendizagem e questões associadas ao comportamento dos estudantes. Tais demandas escolares refletiam as dificuldades do sistema educacional em se adaptar à nova realidade do país (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Marinho-Araújo & Almeida, 2014).

Uma das principais obras desse marco histórico é o estudo de Patto (2015/1987) que reconstituiu historicamente as concepções sobre o fracasso escolar e revisa as principais ideias e teorias referenciadas para justificá-lo: as teorias raciais, a psicologia diferencial, a teoria da carência cultural e da diferença cultural. A autora afirmou que as teorias raciais (darwinismo social e evolucionismo), datadas do final do século XIX, foram formuladas pelos intelectuais da burguesia. Eles buscavam reestruturar uma hierarquia social para legitimar a opressão e a exploração sobre a classe de trabalhadores em um contexto de ascensão do capitalismo industrial. Desse modo, houve tentativas de comprovar a inferioridade racial de pobres e não brancos.

Da década de 1930 até meados da década de 1970 preponderou a psicologia diferencial ou das diferenças individuais que buscou explicar através da investigação quantitativa e objetiva as diferenças existentes entre as pessoas e grupos. O objetivo era medir a capacidade intelectual através de testes psicodiagnósticos e, conseqüentemente, comprovar sua determinação hereditária. De acordo com essa teoria, o estudante pertencente à classe social

marginalizada não tinha, hereditariamente, características desenvolvidas o suficiente para o bom desempenho escolar (Patto, 2015/1987, Sawaya, 2002).

A partir do início da década de 1970, as explicações sobre o fracasso escolar se deslocaram do indivíduo para a família e o ambiente. Baseando-se nessa concepção, desenvolveu-se a teoria da carência cultural e da diferença cultural. Segundo Sawaya (2002), o alicerce da teoria da carência cultural era de que “o fracasso escolar dos alunos de camadas populares se deve a deficiências ou déficit ou privação cultural decorrentes das suas precárias condições de vida” (p. 199). Em outras palavras, essa teoria afirmou que os grupos não dominantes apresentavam um atraso cultural por não compartilhar dos mesmos modos de relações familiares, práticas educacionais, normas, padrões e hábitos. Enquanto para a teoria da diferença cultural, as causas do fracasso escolar estavam nas disparidades entre a cultura hegemônica, na qual as instituições de ensino se sustentavam, e a cultura que era compartilhada por estudantes de classes populares (Patto, 2015/1987).

Diante disso, observou-se a tendência e interesse subjacentes a essas quatro perspectivas (teorias raciais, teoria da psicologia diferencial, da carência cultural e da diferença cultural) em responsabilizar o indivíduo ou grupos sociais marginalizados para manter a hierarquização social. Atualmente, estudos ressaltaram que esse movimento de responsabilização dos estudantes e suas famílias ainda está presente. Tais estudos apontaram para problemas na escolarização e não para os transtornos de aprendizagem, sendo o primeiro a questão central da queixa escolar. Os desafios no processo de escolarização incluem as dinâmicas presentes no processo de ensino-aprendizagem, como a relação professor \diamond estudante, professor \diamond escola, estudante \diamond escola, escola \diamond legislação, entre outros, enquanto problemas ou transtornos de aprendizagem se concentram em aspectos biológicos e individuais do estudante (Bray & Leonardo, 2011; Leonardo et al., 2015).

Os anos 1990 representaram o redirecionamento do que estava sendo produzido na área em termos teóricos e práticos. As produções passaram a considerar o contexto nacional ao invés de refletir os trabalhos estrangeiros. Então, tornou-se um período com forte crescimento de estudos científicos relacionados à fundamentação teórica e às práticas dos psicólogos nas escolas. É o momento também da diversificação do trabalho do psicólogo devido à constante reformulação dos aspectos teórico-metodológicos (Barbosa, 2011; Marinho-Araújo & Almeida, 2014).

A partir desse período, a psicologia conhecida pelo termo Psicologia Educacional, alicerçada em uma visão individualista, passou a ser denominada Psicologia Escolar ou Psicologia Escolar Crítica para ratificar e fortalecer uma vertente interessada nos processos

educativos que inclua as redes de relações envolvidas nesse processo. Contudo, atualmente, a Psicologia Escolar e Educacional busca o entendimento “não do porque a criança não aprende, e sim, do que ocorre no processo de escolarização que produz aquele que supostamente não aprende” (Barbosa, 2012, p. 121).

A época atual carrega a reflexão sobre como as referências teóricas críticas estão sendo agregadas na atuação profissional dos psicólogos imersos nesse campo, como também quais percursos estão sendo adotados para a realização de pesquisas na área. Observou-se uma ampliação do campo de atuação do psicólogo escolar e educacional. Assim, esse profissional tem participado de intervenções junto a escola, tanto na elaboração de projetos políticos pedagógicos, através de estágios, pesquisa-intervenção, como na formação de professores, por exemplo (Barbosa, 2012; Marinho-Araújo & Almeida, 2014).

O fracasso escolar e as queixas escolares referentes aos estudantes das camadas populares estiveram presentes na história da educação brasileira desde o século XX. Estatísticas já registradas no ano de 1930 revelam altos índices de evasão e reprovação escolar (Sawaya, 2002; Patto, 2015/1987). Estudos recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) ainda evidencia um alto índice de evasão e repetência escolar presentes no ensino básico das escolas no Brasil, apesar de revelarem uma queda entre os anos de 2014 (42,2%) e 2018 (34,4%).

O fracasso escolar se refere às dificuldades no processo de escolarização do estudante. Esse termo se apresenta de diferentes formas na literatura, sendo compreendido também como dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, baixo desempenho escolar, repetência, problemas de permanência, evasão ou abandono escolar precoce. De modo geral, o fracasso escolar é imputado unicamente ao estudante como uma dificuldade individual de aprendizagem, negligenciando a complexidade de fatores que estão relacionadas à escolarização (Pozzobon et al., 2017).

Esse olhar individualizante sobre o fenômeno do fracasso escolar reforça a exclusão social de crianças e adolescentes ao desconsiderar o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas e pedagógicas envolvidas na participação e produção das dificuldades escolares. Essa perspectiva inviabiliza a possibilidade de que essas relações sejam efetivamente modificadas (Sawaya, 2002). Patto (2015/1987) salientou o fato segundo o qual os estudantes que mais experienciam a queixa escolar são os pertencentes às camadas sociais mais pobres, evidenciando a exclusão do sistema de ensino. A partir disso, desenvolveu-se novas compreensões sobre o fracasso escolar, concomitantemente a avanços teórico-metodológicos na ciência psicológica (Souza, 2000, 2007b; Meira & Antunes, 2003).

O crescimento das pesquisas utilizando a expressão “queixa escolar” ocorreu a partir dos anos 2000. De acordo com Neves (2011), o emprego do termo se apresentou como “mais um sinônimo dos termos já utilizados e a indefinição conceitual permanece” (Neves, 2011, p. 177). Devido a isso, tornou-se fundamental destacar qual a significação do termo adotado para esta pesquisa.

Neste estudo, a queixa escolar é compreendida como aquela que se caracteriza como demandas acerca de dificuldades e problemas no processo de escolarização vivenciada pelos estudantes (Cunha et al., 2016). Esse fenômeno tem como centro o processo de escolarização que envolve uma rede de relações, fazendo parte desta principalmente a criança/adolescente, sua escola e família no contexto escolar (Souza, 2007b). Essas dificuldades têm sido interpretadas apenas a partir de uma perspectiva individual, através de uma prevalência de diagnósticos como dificuldades/distúrbios/transtornos de aprendizagem ou de comportamento, que implica em um reducionismo por não considerar a dinâmica complexa que envolve a queixa escolar, como a relação entre aspectos intra e interpsicológicos, pedagógicos, institucionais, familiares e culturais (Ribeiro, 2014).

O uso do termo ‘queixa escolar’ possibilita o deslocamento das explicações sobre as dificuldades de escolarização focadas no indivíduo para a teia de diferentes aspectos que alimentam e sustentam o fracasso escolar. Desse modo, a compreensão da queixa escolar proposta neste estudo pauta-se nas discussões críticas realizadas nos últimos anos que incluem a complexidade dos processos sociais, históricos, culturais, institucionais, políticos e econômicos na pesquisa e prática do psicólogo sobre os problemas de escolarização, sem desconsiderar os aspectos psicológicos daquele que experiencia o fenômeno (Dazzani et al., 2014).

A queixa escolar vem sendo estudada de forma ampliada, considerando questões escolares como um aspecto relevante do fracasso escolar (Dazzani et al., 2014). Apesar dessas novas discussões da psicologia escolar e educacional acerca da queixa escolar, a maioria das pesquisas publicadas sobre o tema é baseada em reflexões que responsabilizam o indivíduo (Leonardo et al., 2015). Pezzi e Marin (2017) analisaram que os trabalhos recentes culpabilizaram particularmente os atores que se relacionam com o fracasso escolar – alunos, famílias, professores, escola – em detrimento de uma compreensão conjunta de fatores diante do fenômeno.

O estudo de Dazzani et al. (2014) ressaltou que, no atendimento à queixa, a prática é muitas vezes descontextualizada, havendo pouco ou nenhum contato com a instituição de ensino. Isso indicou que o ponto central continua hegemonicamente em uma perspectiva

individual dos estudantes e no aspecto das dinâmicas familiares, desconsiderando o contexto escolar (Souza, 2009).

Ao que se refere à atuação profissional, há um despreparo dos profissionais da psicologia no atendimento à queixa escolar. Esse atendimento reproduz intervenções que concentram esforços no estudante, família e condições socioeconômicas como únicas causas das dificuldades vividas na escola (Cruz & Borges, 2013). Além disso, contribuem para a ratificação equivocada dos diagnósticos, favorecendo a patologização, medicalização, rotulação, estigmatização e discriminação do estudante (Labadessa & Lima, 2017; Leonardo & Suzuki, 2016; Lima et al. 2014).

Nesse cenário, adolescentes têm enfrentado dificuldades potencializadoras de sofrimento psíquico nas instituições regulares de ensino (Souza, 2009). O estudo de Lima et al. (2014) abordou as especificidades acerca do atendimento a adolescentes com histórico de queixa escolar associado à internalização do estigma de incompetência. Para esse público, pesquisas destacaram a presença do sentimento de culpa e desvalia, vergonha e representação negativa de si, baixas expectativas sobre seu desempenho e progresso. Isso dificultou a busca por ajuda e muitos adolescentes acabaram desistindo da escola (Lima et al., 2014; Osti & Brenelli, 2013; Queiroz, 2012). Diante disso, Souza (2009) sugeriu que “o desânimo e/ou o desinteresse e abandono da escola após uma carreira escolar com muitas dificuldades é uma possibilidade a ser considerada” (p.132).

Pezzi et al. (2016) consideraram que admitir o protagonismo do estudante que vivencia problemas e dificuldades na escolarização possibilita a desconstrução de preconceitos e amplia as percepções sobre o processo de aprendizagem. Além disso, essa compreensão propicia a proposição de orientações de intervenções no contexto da queixa escolar (Carneiro & Coutinho, 2015). Portanto, a queixa escolar é um tema que deve ser mais explorado, com o intento de compreender suas repercussões nas trajetórias escolares dos estudantes, bem como propor alternativas de intervenção. Além disso, a queixa escolar envolve uma rede de significados que são compartilhados pelos atores escolares (estudantes, suas respectivas famílias, professores, gestores e comunidade). Tais significados são promotoras de ações presentes e futuras que atravessam a vida intra e interpsicológica dos estudantes, bem como as suas trajetórias de escolarização.

1. As classes especiais e os programas de aceleração da aprendizagem

1.1. As classes especiais: breve histórico

A Educação Especial e, posteriormente, a educação inclusiva surgiram na tentativa de uma reparação histórica frente à exclusão e segregação escolar de pessoas com necessidades especiais e de outros grupos sociais marginalizados, respectivamente (Barbosa et al., 2018; Camargo, 2017). Beneficiaram-se da educação especial educandos com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual), com transtorno global do desenvolvimento e com superdotação, enquanto a educação inclusiva abrange o público-alvo da educação especial e os demais estudantes, priorizando aqueles excluídos do processo educacional (negros, indígenas, quilombolas, pessoas em situação de pobreza, pessoas homossexuais e pessoas trans, entre outros) (Brasil, 2013).

Historicamente, durante a Idade Média, as crianças pertencentes ao grupo social de pessoas portadoras de deficiência foram alvos de práticas de violência e de marginalização, como o abandono em lugares inóspitos, a exclusão da convivência em sociedade ou eram sacrificadas. Essas ações estavam associadas à percepção das pessoas com deficiência como seres demoníacos (Corcini & Casagrande, 2016). Para essa sociedade, a normalidade era que as pessoas com deficiência fossem perseguidas e mortas. Esse momento da história é reconhecido como a fase da exterminação (Oliveira, 2016).

No ocidente, até meados do século XVI as pessoas com “necessidades especiais” recebiam o tipo de atenção caritativas e assistencialistas. Eram atendidos aqueles pertencentes à comunidade (não estrangeiros) e que carecessem de aptidão para o trabalho, ou seja, que apresentassem incapacidade física crônica. Essa perspectiva de assistência manteve o grupo marginalizado em vulnerabilidade social por favorecer a diminuição das responsabilidades do Estado acerca da integração e inclusão desses indivíduos na sociedade (Corcini & Casagrande, 2016).

A partir do século XVI as pessoas com deficiência passaram a ser objeto de atenção da medicina. Com isso, outras formas de intervir frente a tais pessoas se desenvolveram, motivadas pela visão médica sobre a deficiência ser uma fatalidade hereditária ou congênita suscetível a tratamentos (Corcini & Casagrande, 2016; Walber & Silva, 2006). Nesse contexto, percebeu-se os primeiros indícios de uma educação voltada para pessoas com deficiência,

desde que pertencessem à nobreza ou à burguesia. No cenário da classe proletária, as pessoas permaneciam sem acesso à educação ou aos atendimentos fornecidos por instituições filantrópicas (Oliveira, 2016).

Os séculos XVII e XVIII foram marcados pela presença dos asilos que, nesse período, apresentavam a função de isolamento social daqueles tidos como diferentes. Nessa perspectiva, voltavam-se para o internamento de pessoas pertencentes aos grupos sociais discriminados como indivíduos considerados pobres, loucos ou com alguma deficiência, principalmente deficiência mental (Barbosa et al., 2018). Iniciou-se, portanto, a fase da segregação, na qual defendia-se que pessoas com qualquer tipo de deficiência deveriam ser mantidas longe do convívio em sociedade (Oliveira, 2016).

Com relação à educação de crianças e jovens com deficiência, entre os séculos XVIII e XIX, predominava o modelo escolar segregacionista, baseado na homogeneização de pessoas de acordo com suas características biológicas. Essa concepção organicista se baseava em uma compreensão patológica da deficiência. Devido a isso, as crianças consideradas “excepcionais” eram institucionalizadas em escolas especiais. Entendia-se que a segregação em espaços voltados para esse público apresentasse potencial curativo e seria possível, então eliminar a deficiência (Barbosa et al., 2018).

Entre os séculos XIX e século XX, iniciou-se uma busca para que o Estado se implicasse com relação à inclusão de pessoas com deficiência na rede pública de ensino. Através dessa estratégia, deu-se início a estruturação das escolas especiais públicas e a instalação de classes denominadas especiais nas escolas já existentes com o objetivo de oferecer uma educação à parte. A regulação das escolas e classes especiais estavam sujeitas ao paradigma integracionista que estava em ascensão, devido ao número de deficientes no contexto pós Primeira e Segunda Guerra Mundial (Barbosa et al., 2018; Corcini & Casagrande, 2016; Oliveira, 2016).

O paradigma integracionista estava vinculado à inserção do estudante nos contextos escolares a depender da sua capacidade de adaptação. Com essa incorporação, os estudantes com alguma deficiência ou com dificuldades na aprendizagem passaram a ser matriculados nas turmas regulares, desde que demonstrassem condições de se desenvolverem diante das atividades do ensino comum. Caso contrário, estes eram encaminhados para as escolas ou classes especiais (Barbosa et al., 2018; Borges et al., 2012).

As classes especiais se caracterizavam por comporem um funcionamento menos segregativo, quando comparado às instituições especializadas, por compartilharem do mesmo

ambiente escolar das turmas regulares. Essas classes apresentavam um trabalho didático-pedagógico específico, voltado a atender os estudantes da Educação Especial. O público das classes especiais era estudantes encaminhados pelos professores do ensino regular, diante da suspeita de déficits cognitivos referentes à aprendizagem. Os professores se referendavam em avaliações psicológicas inadequadas, o que fomentava a patologização e a rotulação dos estudantes, estimulando a sua segregação e a exclusão (Denari, 2014).

A educação especial no Brasil foi incluída nos cursos de pedagogia no início do século XIX; entretanto, constituiu-se como uma área de atuação especializada e sem interlocução com o ensino das instituições públicas (Kassar, 2011). Predominava o paradigma segregacionista, que considerava a educação dos estudantes portadores de necessidades especiais – incluiu-se aqui estudantes com dificuldades de aprendizagem – responsabilidade única das escolas especiais, separados dos demais estudantes. As ações governamentais se iniciaram no final do século XIX com a inauguração do Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto dos Surdos-Mudos (1857), marcos do começo da educação especial no Brasil (Corcini & Casagrande, 2016).

Em meados da década de 1960, grupos de pessoas com deficiência começaram a se organizar e demandar direitos com relação à saúde, lazer, trabalho e participação social em diferentes países. A partir disso, houve um movimento de desinstitucionalização dos sujeitos com deficiência, considerando que o processo de integração não os incorporou na sociedade. Concomitante a isso, difundiu-se na década de 1980 a discussão da Luta Antimanicomial, o que promoveu a concepção de sociedade inclusiva, visibilizando os debates sobre a diversidade (Walber & Silva, 2006).

Surgiu, então, no contexto mundial, na década de 1970, a preocupação em compreender a inclusão nas escolas como uma intervenção intrincada com aspectos políticos, culturais, sociais e pedagógicos. Nessa direção, as práticas de inclusão estariam sustentadas no pilar do princípio de equidade – busca por direitos condizentes com a realidade de cada indivíduo – dos direitos humanos como fator protetivo à discriminação e marginalização dos estudantes com necessidades especiais (Barbosa et al., 2018). Essa perspectiva caracteriza o paradigma da inclusão e ganhou espaço no cenário nacional na década de 1990 (Borges et al., 2012).

As repercussões da política da inclusão nas escolas proporcionaram a inserção não apenas dos estudantes com deficiência, mas a inclusão, desde o início da trajetória escolar, de todos os alunos excluídos da vida social e educativa (Borges et al., 2012). Através disso, foi fortalecida a crítica às ações de segregação nos contextos escolares motivadas pela visão patológica e individualizante de que a deficiência, de modo geral, determinaria o fracasso

escolar dos estudantes, e que estes deveriam estar matriculados em escolas ou classes especiais (Barbosa et al., 2018).

O paradigma da inclusão se fortificou após a produção da Declaração de Salamanca. Ela defende que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de suas dificuldades e diferenças” (Brasil, 1994, p. 23). Entretanto, a declaração afirma a necessidade de escolas e classes especiais quando “a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem-estar da criança ou das outras crianças” (Brasil, 1994, p. 24).

Órgãos internacionais, como a Unesco, têm influenciado fortemente a desconstrução do paradigma segregativo na educação inclusiva no Brasil. Isso porque as definições políticas desses órgãos sobre a inclusão têm impulsionado o país a produzir uma política interna correspondente (Barbosa et al., 2018). Desse modo, a regulamentação da educação brasileira promulgada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) prevê a educação especial na rede regular de ensino, assim como anuncia a aceleração de estudos e o avanço nos anos escolares para alunos com atraso escolar, mediante avaliação do aprendizado.

1.2. Os Programas de Aceleração da aprendizagem

A reprovação e o abandono dos estudos são fenômenos antigos e presentes nos sistemas escolares em todo o mundo. Particularmente no Brasil, esses fenômenos se tornaram destaque entre meados das décadas de 1930 e 1970 com a expansão das escolas para as classes populares. Evidenciou-se, nesse período, o baixo rendimento dos estudantes recém integrados ao sistema educacional associado à discriminação social presente nos interiores das escolas (Gil, 2018; Pezzi & Marin, 2016).

Os altos índices de reprovação e evasão escolar acompanhados da distorção série-idade, motivaram a elaboração de ações políticas com o objetivo de democratizar o ensino e gerar melhorias na educação (Gil, 2018). Nesse contexto, a promulgação da LDB (Brasil, 1996) favoreceu a implementação de programas, projetos e a reorganização do sistema de ensino como forma de combater o fracasso e a exclusão escolar (Sant’Ana & Albergaria, 2011). A exemplo disso, foram criadas “as políticas de progressão automática de alunos, as classes de reforço, as classes de aceleração (ou correção do fluxo escolar) e a instituição da avaliação de sistemas educacionais” (Sant’Ana & Albergaria, 2011, p. 122).

Dentre essas políticas educacionais adotadas, destacaram-se aqui duas: a progressão

automática de alunos, representada através da composição dos anos escolares em ciclos, e as classes de aceleração, figurada nos programas de aceleração de aprendizagem como o Programa Acelera Brasil (PAB).

A organização do currículo escolar em ciclos foi uma proposta alternativa à disposição seriada dos anos escolares. Essa medida pressupunha a recomposição do currículo e a aplicação de novas formas de avaliação voltadas para uma perspectiva formativa da aprendizagem. O ensino estruturado em ciclos, portanto, previa um maior período para a aquisição do conteúdo, considerando assim particularidades desenvolvimentais de cada sujeito e permitindo a heterogeneidade da sala de aula. A escola seriada, por outro lado, apresentava um viés classificatório e pressupunha o limite de um ano para apreensão dos conteúdos, ocasionando a repetência do estudante caso este não acompanhe o currículo (Mantovan, 2017).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicado em 1997, “a organização em ciclos é uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento” (Brasil, 1997, p. 39). A partir disso, a implementação dos ciclos buscou centralizar o processo de aprendizagem e concomitantemente demandou a atualização das práticas pedagógicas, a instrumentalização e a formação dos professores. A ausência de tais medidas comprometeria a avaliação formativa e o trabalho com a diversidade da turma (Cunha & Lopes, 2017).

A implementação das classes de aceleração se iniciou, enquanto política nacional, impulsionada pela organização da escola a partir do sistema de ciclos. As classes de aceleração foram instituídas pelo Ministério da Educação em 1997 em parceria com o Instituto Ayrton Senna e com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE/MEC). O Programa Acelera Brasil (PAB) se distingue por ser voltado para a correção de fluxo escolar, ou seja, para reduzir a defasagem série-idade (Silva & Zago, 2019; SMED, 2018; Pezzi & Marin, 2016). Define-se como defasagem série-idade, o estudante com dois ou mais anos de distorção em relação ao ano escolar em que deveria estar, de acordo com sua idade (Araújo & Oliveira, 2002).

Segundo Viviane Lalli, atual presidente do Instituto Ayrton Senna, “o Programa Acelera Brasil tem como objetivo demonstrar as condições necessárias e suficientes para que municípios e redes estaduais de educação corrijam o fluxo escolar num prazo determinado - tipicamente não superior a quatro anos” (Lalli, 2000, p. 146). Alicerçados nessa diretriz, os Estados e municípios vêm organizando e implementando esse programa de acordo com as necessidades locais (Araújo & Oliveira, 2002; Silva & Zago, 2019; Pezzi & Marin, 2016).

Os materiais destinados ao PAB pretendem assegurar um programa curricular assertivo, independente da experiência do professor responsável. Com isso, os livros incluem uma variedade de atividades associadas a sugestões de práticas pedagógicas estimuladoras da participação ativa dos estudantes durante as aulas. Além disso, os materiais disponibilizados aos estudantes abrangem livros de diferentes gêneros literários. A leitura dos livros circunscreve uma atividade paralela à realização dos exercícios dos livros durante o ano letivo (Lalli, 2000).

Os professores encarregados de lecionar no PAB são submetidos a uma capacitação com o objetivo de oferecer outra possibilidade à pedagogia da repetência¹. Isso movimentaria o sistema educacional na direção de desnaturalizar a prática da repetência através da instrumentalização do professor para uma forma de trabalho centrada nos estudantes (Gil, 2018; Lalli, 2000). Ao longo do PAB, os professores são auxiliados por um supervisor externo que realiza visitas periódicas e fornecem um *feedback*, principalmente sobre a abordagem pedagógica das aulas (Lalli, 2000).

Privilegia-se a avaliação processual dos estudantes ao longo do ano. Os critérios de avaliação abarcam a participação dos estudantes durante as aulas, a frequência, a realização das atividades e os desempenhos nas provas ao final de cada unidade. A aprovação dos estudantes, assim como a decisão sobre a promoção para um ou dois anos adiante são domínios do professor encarregado pela turma (Lalli, 2000). Desse modo, o Programa Acelera Brasil (PAB) objetiva alcançar a redução da reprovação, evasão escolar, da distorção série-idade e contribuir para a qualidade do sistema educacional (Silva & Zago, 2019).

Enquanto os ciclos podem ser entendidos como uma política pedagógica preventiva à retenção, o PAB é uma intervenção para quando a repetência está concretizada. Ambas as ações buscam oferecer novas condições de ensino-aprendizagem; entretanto, a melhoria do fluxo escolar não garante a qualidade de ensino nas escolas públicas brasileiras (Gomes, 2005).

A proposta geral dos programas de aceleração, a exemplo do PAB, apresentam métodos de ensino que abarcam a experiência de cada estudante; pressupõem a presença de professores qualificados; o suporte das coordenações pedagógicas; a confecção de materiais pedagógicos de qualidade; a matrícula de um número menor de estudantes por turma; a elaboração de avaliações processuais do estudante e do professor com ênfase nos acertos, contribuindo para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva do estudante (Sant'Ana & Albergaria, 2011; Sousa, 1999).

¹ Pedagogia da repetência se refere à prática da reprovação escolar como estratégia pedagógica do sistema de ensino, ou seja, é assumida pelos agentes escolares como função educadora (Ribeiro, 1991).

Por um lado, as medidas previstas nas diretrizes do PAB deveriam ser condições pedagógicas em todas as escolas quando se refere aos métodos de ensino, como professores qualificados, número menor de estudantes por sala, metodologias ativas etc. Por outro lado, a realidade dos programas de aceleração tem apresentado diversos desafios e acabam se distanciando da sua proposta original no que tange à relação de ensino-aprendizagem. Isso ocorre porque os estudantes que compõem o PAB são aqueles que já apresentam alguma dificuldade na sua trajetória escolar, muitas vezes associado à padronização do ensino, à organização do tempo escolar e do currículo. Nesse sentido, a matrícula desses estudantes no Programa pode potencializar os desafios enfrentados em suas trajetórias escolares (Falabelo, 2002; Miranda, 2007; Sousa, 1999).

Com isso, o PAB e os ciclos escolares não se referem a uma reestruturação do ensino nas escolas e não asseguram a qualidade e nem a efetividade do processo de aprendizagem. Tais medidas podem ser consideradas estratégias remediativas diante dos desafios no processo de escolarização, pois centralizam as questões educacionais nos recursos pedagógicos e nos estudantes. Isso desconsidera outros fatores relacionados aos desafios experienciados, tais como as relações estabelecidas no contexto educacional. Estas são atravessadas por questões macroestruturais, a exemplo da desigualdade social e do racismo, que ressoam na marginalização dos estudantes dentro das salas de aula (Hanff et al., 2002; Sant’Ana & Albergaria, 2011; Miranda, 2007; Silva & Zago, 2019).

Contudo, as classes de aceleração, apesar de baseadas no discurso da inclusão, podem reproduzir práticas excludentes quando buscam retirar da rede regular de ensino os estudantes com defasagem série-idade. Isso porque a criação de uma turma, ainda que com metodologias pedagógicas favoráveis ao processo de aprendizagem, não modifica o sistema de ensino no âmbito geral. Desse modo, as escolas não apresentam preparação para a integração desses estudantes e o retorno para o ensino regular, devido à continuidade de ações pedagógicas promotoras da exclusão (Miranda, 2007). Com isso, o PAB, concretizado nas classes de aceleração, nos convoca a retomar reflexões sobre políticas nacionais adotadas diante de estudantes “portadores de necessidade especiais” e sobre as classes especiais.

2. A queixa escolar e suas perspectivas

Para os propósitos deste trabalho de mestrado, foi realizada uma revisão de literatura dos artigos indexados na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados foram: queixa(s) escolar(es), *school complaints* e *queja escolar*. Esse levantamento da literatura teve como objetivo mapear trabalhos publicados nos últimos onze anos (2009-2019) para compreender o estado da arte sobre a temática.

Na Scielo foram encontradas 221 produções. Desse total de produções, 64 artigos foram selecionados a partir do título que houvesse relação com o tema queixa escolar. Após essa primeira triagem, foi realizada a leitura dos respectivos resumos, concluindo 21 trabalhos escolhidos que atendessem aos critérios adotados. Foram selecionados 23 trabalhos a partir da busca efetuada no portal de periódicos da CAPES. Preliminarmente, a procura no portal apresentou 1045 publicações. Os artigos foram eleitos por manifestar concordância com o objeto de estudo desta pesquisa.

Com relação às teses e dissertações, foram encontrados 284 trabalhos. Após a leitura dos resumos das publicações, 8 pesquisas foram selecionadas por abordarem diretamente a queixa escolar. Do total de publicações, 81 não estavam disponíveis na plataforma, sendo necessária a busca direta na base de dados de cada respectiva instituição; 195 não tratavam diretamente do tema da queixa escolar, e 2 trabalhos não foram encontrados na íntegra. Por fim, através dos achados das duas bases de dados, computou-se um total de 52 trabalhos, 46 nacionais e 6 internacionais.

As abordagens mais utilizadas foram: Psicologia Escolar e Educacional e Psicologia Histórico-Cultural. As produções se concentraram principalmente na região Sudeste do Brasil. Esses achados preliminares corroboram alguns resultados do levantamento da produção científica analisada por Dazzani et al. (2014).

O levantamento realizado por Dazzani et al. (2014) cobriu artigos, dissertações e teses entre os anos 2002 e 2012, e evidenciaram que das 21 publicações, 13 apresentaram o enfoque crítico e sociohistórico. Isso pode evidenciar um deslocamento do enfoque das pesquisas desses anos para um direcionamento mais contextual e crítico. Por outro lado, os autores destacaram que as intervenções no atendimento à queixa escolar não agregam as dimensões sociais, históricas, econômicas e institucionais. Isso, por sua vez, reforça as concepções individualizantes. O levantamento mostrou que mais da metade dos trabalhos publicados teve

origem na região sudeste do Brasil. Devido a isso, os autores indicam a necessidade de produção de trabalhos contextualizados e desenvolvidos em outras regiões do país.

Leonardo et al. (2015) realizaram uma revisão de literatura com o objetivo de investigar as abordagens teóricas e concepções sobre a queixa escolar nos trabalhos publicados entre os anos de 1996 e 2009. Os achados revelaram que as discussões sobre a queixa escolar giravam em torno da centralização ou não no indivíduo, questões institucionais e a formação acadêmica dos profissionais envolvidos, sendo as concepções individualizantes as mais enfatizadas. Os autores apontam que os artigos, em sua maioria, não apresentam uma perspectiva crítica por não considerarem as dimensões sociais e históricas que atravessam a queixa escolar. Esses achados diferem dos resultados encontrados por Dazzani et al. (2014) e demais pesquisadores citados nesta dissertação.

O resultado das buscas evidenciou a ênfase dos estudos no destaque às especificidades da queixa escolar como idade, gênero e motivo do encaminhamento, as perspectivas dos profissionais e dos familiares sobre a queixa escolar, a atuação dos profissionais nesse contexto, as influências da experiência da queixa escolar na vida dos estudantes e reflexões sobre as questões institucionais que atravessam a queixa escolar. Esta revisão, portanto, discutirá tais aspectos abordados pelas publicações.

2.1. As especificidades da queixa escolar

As queixas escolares no Brasil são historicamente associadas aos serviços de saúde mental, devido ao número considerável de encaminhamentos de crianças e adolescentes a esses locais (Rodrigues et al., 2012). Para analisar os encaminhamentos, as pesquisas revisitadas utilizam majoritariamente a análise documental de fichas de encaminhamentos produzidas para algum serviço de saúde ou serviço educacional especializado.

Os estudos revelaram que os pontos mais investigados com relação à caracterização da queixa escolar é a idade, o sexo dos estudantes e o motivo da queixa. Predominantemente encontram-se crianças entre 4 e 10 anos de idade (Alves et al., 2018; Beltrame & Boarini, 2013; Carneiro & Coutinho, 2015; Gomes & Pedrero, 2015; Guerra et al., 2015, Silva, 2015). Os estudos de Silva (2016), Mesquita (2014) e Queiroz (2012) abarcaram estudantes com a faixa etária dos 11 aos 17 anos. Enquanto as pesquisas realizadas por Rodrigues et al (2012), Viégas et al. (2018), Navarro et al. (2016) e Neto e Barreto (2018) encontraram o público tanto de crianças como de adolescentes encaminhados para o serviço de saúde. Almada (2015)

entrevistou jovens entre 22 a 29 anos; porém, eles relataram a repercussão dos encaminhamentos/atendimento médico e/ou psicológico em suas vidas entre a 4ª e 6ª série do ensino fundamental.

Souza e Sobral (2007), ao descreverem as características do público da queixa escolar, evidenciaram maior procura de crianças na faixa etária de 7 a 12 anos aos serviços de saúde com queixas escolares. Tais pesquisadoras analisaram o fato de que quanto mais avançadas na trajetória escolar menor é a procura pelos serviços com demandas escolares. As autoras lançaram a hipótese de haver um desinvestimento na carreira escolar associado à inserção no mercado de trabalho.

Com relação aos encaminhamentos, a maior frequência foi de queixa de dificuldade de aprendizagem, agitação, problemas no comportamento e comportamento externalizante (Alves et al., 2013; Beltrame & Boarini, 2013; Carneiro & Coutinho, 2015; Gomes & Pedrero, 2015; Guerra et al., 2015; Massalai, 2013; Mesquita, 2014; Navarro et al., 2016; Neto & Barreto, 2018; Queiroz, 2012; Rodrigues et al. 2012; Santos, 2012; Silva, 2016; Viégas et al., 2018). Apenas onze estudos consideraram a determinante classe social nas reflexões sobre a caracterização da queixa escolar (Almada, 2015; Gomes & Pedrero, 2015; Massalai, 2013; Mesquita, 2014; Milani, 2011; Neto & Barreto, 2018; Queiroz, 2012; Rodrigues et al., 2012; Santos, 2012; Sena, 2015; Silva, 2016). Gomes e Pedrero (2015) também afirmaram que metade dos encaminhamentos realizados sobre queixa escolar apresenta o professor como principal informante da queixa.

Os motivos dos encaminhamentos estão entrelaçados com as expectativas da escola sobre os modelos ideais de família e de estudante. Quando não há uma correspondência entre o esperado e a realidade, a escola pode interpretar os sujeitos como desviantes e localiza nesse desvio a causa das dificuldades enfrentadas na escola. Os problemas que envolvem violência e indisciplina, tal como sinaliza a escola, devem ser contextualizados dentro de uma estrutura escolar que produz relações autoritárias, intolerantes e desiguais, ou seja, uma escola também produtora de violência (Freller, 2001).

O foco, portanto, deve estar voltado para a dinâmica multifatorial que envolve o processo de escolarização e não para os problemas de comportamento ou dificuldades de aprendizagem. Isso permite a descentralização do viés de interpretação localizado no indivíduo, favorecendo a inclusão dos fatores intraescolares na compreensão desse processo. Fatores estes que englobam as circunstâncias institucionais, históricas, psicológicas e pedagógicas expressas no dia a dia escolar. Caso contrário, contribui-se para a o processo de exclusão ao produzir

critérios que rotulam os estudantes e suas famílias, deslegitimando o direito à educação (Facci & Souza, 2011).

Outro ponto abordado pelas pesquisas foi a prevalência do sexo masculino entre os estudantes encaminhados (Beltrame & Boarini, 2013; Carneiro & Coutinho, 2015; Gomes & Pedrero, 2015; Guerra et al., 2015; Neto & Barreto, 2018; Rodrigues et al. 2012; Viégas et al., 2018). A pesquisa documental desenvolvida por Alves et al. (2013) foi a única que não apontou, nos resultados encontrados, uma diferença significativa com relação ao sexo dos estudantes. Os estudos de Navarro et al. (2016), Sousa (2016), Almada (2015), Sena (2015), Silva (2015) e Silva (2016) não abordaram o sexo dos estudantes nos resultados e discussão sobre os encaminhamentos associados à queixa escolar.

Há hipóteses de que a alta presença do sexo masculino pode estar associada às diferenças de gênero que são estabelecidas na sociedade. Ainda se espera socialmente do sexo masculino agressividade, iniciativa e liderança, enquanto do feminino se espera doçura, passividade e submissão. Além disso, a escola é geralmente ocupada por mulheres, então, as autoras indicam que os temas e materiais das aulas podem privilegiar o gênero feminino, dificultando o engajamento dos meninos nas atividades escolares (Souza & Sobral, 2007).

2.2. O que pensam os profissionais e a família?

Um dos aspectos considerados pela literatura sobre a produção do fracasso escolar e consequente construção da queixa escolar é o papel ocupado pelos profissionais, seja ele o professor, considerado a principal fonte de elaboração da queixa (Gomes & Pedrero, 2015), ou o psicólogo, quem recebe a demanda para realização de intervenções.

Quando se pensa sobre o professor e sua relação com a queixa escolar, a literatura revela uma variável fundamental denominada de profecia autorrealizadora (Rosenthal & Jacobson, 1981). Isto significa que "alguém profetiza um evento, e a expectativa do evento muda o comportamento de quem fez a profecia de tal modo que torna a profecia mais provável" (Rosenthal, 1966, pág. 196). Desse modo, as expectativas em relação aos estudantes "afetam o julgamento a respeito do rendimento escolar dos mesmos (Britto & Lomonaco, 1980, p. 59) e isso se reflete no modo com que o professor se relaciona com essa pessoa.

Um achado mais recente fortaleceu essa perspectiva ao explorar a dinâmica dos processos subjetivos da relação ensino-aprendizagem referente à queixa escolar de dificuldade de aprendizagem. Os autores discutiram os sentidos e significados subjetivos que atravessam as concepções de ensino e sustentam as ações pedagógicas. Alertaram para a importância da

valorização da dimensão subjetiva na formação de professores com o objetivo de possibilitar o engajamento destes diante dos desafios pedagógicos em um contexto de aprendizagem tão diversos como o escolar (Lopes & Rossato, 2018).

A relevância não apenas da dimensão subjetiva, mas da associação desta com parâmetros institucionais foi expressa no artigo produzido por Gremin et al. (2011). O estudo explorou como professores experienciam a voz do estudante em uma escola localizada em uma região marginalizada do Reino Unido. O discurso oficial, expresso na política escolar, caracterizou-se por uma visão centrada em quatro estereótipos sobre os estudantes: o estudante ideal, o vulnerável, o desafiador e o ameaçador. A partir disso, os autores expuseram que os professores respondem à voz dos estudantes de acordo como estes são qualificados dentro dos estereótipos, determinando o que pode ser dito, por quem e de que forma.

Na pesquisa realizada por Bray e Leonardo (2011) em escolas públicas e privadas, as queixas escolares atribuídas aos estudantes foram entendidas pelos educadores como dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, concebendo aqueles como os únicos responsáveis. Entretanto, em outros estudos, quando se aprofundou sobre qual embasamento esses profissionais se apoiavam na defesa desse argumento, a prevalência é de informações pouco fundamentadas relacionadas às dificuldades de aprendizagem, aos distúrbios de aprendizagem, à dislexia e à ausência de estratégias eficientes de enfrentamento dessas questões (Gonçalves & Crenitte, 2014; Lopes & Crenitte, 2013).

A produção de Cunha et al. (2016) analisou a produção da queixa escolar nas perspectivas dos professores, coordenadores pedagógicos e profissionais de saúde. Constatou-se a reprodução de uma visão tradicional patologizadora por parte dos professores e coordenadores, acompanhada da terceirização das questões escolares para outros profissionais; enquanto entre os profissionais de saúde prevaleceu uma percepção crítica das dificuldades envolvidas nos processos educacionais e uma busca de diálogo com a escola.

Santos (2012) investigou as representações sociais de profissionais de Psicologia Escolar e Educacional sobre o fracasso escolar. Foi identificada pela pesquisadora a zona central das representações composta por compreensões pouco críticas de intervenção, intencionadas em encontrar culpados para os casos de fracasso escolar entre o estudante, a família e o professor. Por outro lado, uma zona contrastante evidenciou explicações focadas no contexto e as múltiplas causas. Isso sinalizou que as representações desses profissionais estão em processo de transformação e quando os elementos contrastantes fizerem parte do núcleo central a mudança terá se efetivado.

Outra tendência encontrada nos estudos foi a responsabilização da família pela adversidade vivida pelos estudantes na escola, tal como verificada na literatura sobre o tema (Sawaya, 2002; Patto, 2015/1987). Cavalcante e Aquino (2013) realizaram entrevistas com os psicólogos em escolas públicas e privadas. Nas duas modalidades de escola prevaleceu uma percepção que atribui a responsabilidade unicamente à família sobre as dificuldades escolares dos estudantes. Porém, para os psicólogos da escola pública, as famílias são desestruturadas, sem condições financeiras, ligadas à prostituição, drogas e sem valores ou referências, enquanto os da escola privada se referiam às famílias como ausentes devido ao excessivo trabalho ou que não incentivavam seus filhos para os estudos.

A investigação realizada por Ferreira et al. (2016) sobre as representações sociais dos professores a respeito da indisciplina escolar esteve em correspondência com as atribuições formuladas pelos psicólogos no estudo anterior, o qual implicou apenas a família sobre os desafios dos estudantes na escola. Em primeiro plano, os professores imputaram as causas da indisciplina à família e ao contexto social, apenas depois buscaram considerar outros fatores, tais como as relações intraescolares.

Quando analisada a perspectiva dos familiares sobre a queixa escolar, Mazzarotto et al. (2016) constataram que o discurso da família correspondeu ao da escola por apresentar explicações voltadas para os aspectos individuais do estudante. Essa pesquisa de cunho etnográfico realizada na Colômbia objetivou averiguar o papel da família no processo educativo das crianças. Os resultados evidenciaram que os próprios familiares se culpabilizaram frente ao baixo rendimento escolar dos estudantes. Os argumentos utilizados por estes últimos giraram em torno de suas realidades sociais, limitação de tempo, estratégias e pouco repertório educacional.

A conclusão do estudo de Mazzarotto et al. (2016) ratificou a visão reducionista de que a ausência de “recursos, formação acadêmica, cultura e todos os requisitos necessários para gerar educação nos menores” (p.103) da família impedia a apreciação das possibilidades fornecidas pelo sistema educacional. Mazzarotto et al. (2016) ainda ressaltaram a necessidade do empoderamento dos familiares para que estes contribuíssem nas práticas educativas de seus filhos. Apesar da importância da participação da família no processo de escolarização, considerar seu envolvimento e/ou condição socioeconômica como fator preponderante para o desenvolvimento do estudante retoma as crenças subjacentes à Teoria da Carência Cultural. Essa teoria buscou explicar pretensamente a dificuldade no processo de escolarização por meio das condições sociais e culturais das famílias de classe social distinta da hegemônica (Facci & Souza, 2011; Patto, 2015/1987).

Diante disso, é fundamental a mediação do profissional diante das demandas escolares através da compreensão do espaço escolar como um cenário onde se reproduzem diferentes formas de relações, incluindo o relacionamento com a família. Com isso, contempla-se também o contexto institucional, como sua organização, cultura, valores, normas etc., e se torna possível ações que favoreçam o avanço do estudante com relação ao seu processo de aprendizagem (Guzzo et al., 2018).

2.3. As atuações profissionais frente à queixa escolar

As intervenções profissionais em situação de queixa escolar têm sido concebidas nos contextos das escolas públicas, privadas, nos serviços de saúde e nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), e ocorrem de duas formas, de acordo com o levantamento bibliográfico realizado neste estudo. Uma é aquela que reedita o atendimento clínico quando individualizado; então, a atuação tem como centro o estudante ou a família. A outra considera os diversos fatores relacionados à queixa escolar e busca um atendimento integrado com a escola, a família e o estudante.

A partir dessas diferentes formas de atuação, surgiu o questionamento sobre quais pressupostos fundamentam a formação dos psicólogos para a atuação profissional no contexto escolar. Asbahr et al. (2011) criticaram o fato de que parte dos psicólogos não visita uma escola durante sua formação. As autoras apontaram, também, para o fato de que são poucos os cursos que fornecem estágios em escolas. Cavalcante e Aquino (2013) destacaram que, mesmo quando o psicólogo escolar pertence à equipe da escola, é presente uma prática de encaminhamentos para profissionais não vinculados diretamente à escola. Os resultados da pesquisa de Rossato e Leonardo (2012) indicaram que há um processo de medicalização da queixa escolar quando se supõe que os estudantes têm alguma deficiência, desconsiderando a rede de relações envolvida no ensino.

Isso persiste nos Centros de Assistência Psicossocial (CAPS) que, diante de encaminhamentos de queixa escolar, constataram uma prática majoritariamente individualizante (Moreira & Cortin, 2016; Viégas et al., 2018). Ademais, os resultados encontrados por Moreira e Cortin (2016) também indicaram uma ausência de interlocução entre o atendimento da rede de saúde e a escola. No contexto de serviços públicos de saúde no Estado de São Paulo, a queixa escolar, para os profissionais, referiu-se aos casos problemáticos que a

escola tem dificuldade de lidar. Do mesmo modo, a vertente de intervenção foi o clínico individual com a criança, ou de orientação à família (Gomes & Pedrero, 2015).

A pesquisa de Massalai (2013) analisou o discurso de orientadoras educacionais frente às demandas escolares. Os resultados e discussão revelaram a percepção imutável das orientadoras sobre o processo de aprendizagem dos estudantes como justificativa da baixa apreensão dos conteúdos escolares. Através disso, observou-se a prática de encaminhamentos para outros profissionais com o objetivo de corroborar diagnósticos, hipotetizados pelas profissionais, contribuindo ainda mais para reforçar os processos de medicalização de crianças e adolescentes.

Em contraponto, Cunha et al. (2016) indicaram que os profissionais de saúde afirmaram manter contato com a escola em situações de queixa escolar; porém, esses profissionais sinalizam dificuldades de estabelecer um trabalho conjunto com os educadores no contexto da escola. As pesquisas de Milani (2011) e Labadessa e Lima (2017) corroboraram tal obstáculo ao evidenciarem que a escola não apresentou registro de mudança realizada frente ao retorno dos profissionais para a escola. Além disso, o estudo de Milani (2011) evidenciou que após o retorno dos estudantes encaminhados não houve espaço de diálogo e reflexão sobre a queixa escolar, tornando-se necessária a construção de uma intervenção unificada entre psicólogos e a equipe pedagógica.

A elaboração de um plano de intervenção em parceria com a instituição educacional vai ao encontro de um posicionamento crítico que deve ser assumido pelos profissionais de psicologia. Isso consiste na não separação das experiências escolares do seu contexto de origem. Ao assumirem essa perspectiva psicossocial, os educadores e o psicólogo se comprometem com a promoção de práticas em prol do desenvolvimento dos estudantes e no engajamento na superação da queixa escolar (Andrada et al., 2018; Neves et al., 2018).

Em busca de outras formas de intervenção nos serviços de saúde, Junior et al. (2017) apresentaram como possibilidade a ação conjunta entre as redes de saúde e educação. Os atores adotaram a proposta do matriciamento. Tal proposta se trata de uma estratégia de promoção da saúde através da construção e envolvimento da equipe de saúde mental com os agentes pedagógicos. A partir disso, percebeu-se o investimento das duas equipes no compartilhamento e construção de intervenções.

Com relação às intervenções dentro do ambiente escolar, a pesquisa desenvolvida por Chiodi e Facci (2013) investigou, através dos relatórios de atendimento, como os psicólogos estão se apropriando da avaliação psicológica na escola. Historicamente, a avaliação psicológica com o emprego de testes psicológicos é um dos métodos adotados na atuação

profissional do Psicólogo Escolar. No final do século XIX, os testes eram usados para justificar as diferenças individuais e classificar estudantes aptos ou não aptos a aprender (Patto, 2015/1987). As autoras constataram a utilização dos testes de inteligência por mais de 90% dos psicólogos. Apesar do artigo ressaltar que a aplicação dos testes, em sua maioria, estava em diálogo com outras técnicas, tais como observações e visitas ao ambiente escolar, não foi destacada a elaboração de intervenções na escola.

A localização no fator biológico das dificuldades escolares tem contribuído para a alta frequência da medicalização da vida escolar (Zucoloto, 2007). A análise de prontuários realizada por Benedetti et al. (2018) concluiu que, devido à desconsideração dos contextos institucionais e sociais, os estudantes estão sendo submetidos a diagnósticos patologizantes e medicalizados cada vez mais cedo. Os autores advertiram para o fato dessa estratégia não se limitar à educação, mas abarcar toda a sociedade que também está sujeita ao movimento de medicalização da vida devido às mudanças socioeconômicas e culturais.

Com as reflexões no campo, mais variedades de práticas de atuação têm surgido na educação. Lima et al. (2015) propuseram como prática profissional conversações com os educadores sobre as dificuldades da prática docente como uma intervenção eficaz diante da queixa escolar. Segundo os resultados encontrados, os professores passaram a entender como as dificuldades na sala de aula também estavam associadas às práticas docentes e puderam se implicar na intervenção dessas sobre tais dificuldades.

O estudo de Folha e Monteiro (2017) pretendeu analisar os efeitos da consultoria colaborativa com professores, desenvolvida por terapeutas ocupacionais, para prevenir agravos e promover a saúde do estudante com dificuldade de aprendizagem. A consultoria visou o auxílio em tomada de decisões e efetivação de práticas correspondentes ao interesse dos estudantes. A pesquisa concluiu que tal intervenção promoveu estratégias redutoras dos efeitos da dificuldade de aprendizagem no desempenho escolar dos estudantes, além de ter proporcionado processos educacionais inclusivos ao se compreender as potencialidades de cada estudante.

O relato de intervenção produzido por Lucena et al. (2018) advogou sobre técnicas para apropriação do conteúdo escolar frente à queixa de falta de interesse pelo estudo e defasagens de conteúdo. Durante as intervenções, percebeu-se a ressignificação dos estudantes sobre a ida a escola. Anteriormente, os estudantes atribuíam o sentido de obrigação e com a implementação das técnicas passaram a se interessar pelas atividades.

Intervenções fomentadoras da aproximação da família nas instituições têm se legitimado como uma opção na busca da desconstrução dos significados da queixa escolar,

tanto para as famílias como sobre as famílias. Ratusniak et al. (2017) criaram um espaço de diálogo a partir de encontros semanais com grupos de familiares e estudantes com queixa escolar. O espaço teve o intento de problematizar a produção do fracasso escolar e, conseqüentemente, deslocar da figura do estudante e da família o discurso naturalizado da individualização sobre as razões do não aprender. As autoras aclararam que apesar da escola reforçar esse argumento de culpabilização do estudante e de seus familiares, o dispositivo pedagógico também pode ser um espaço para oportunizar a transformação desses significados e reconhecer esses atores a partir de outra perspectiva.

Saraiva (2018) também desenvolveu um relato de experiência sobre a atuação de psicólogos no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) com grupos multifamiliares beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF). A intervenção com os grupos favoreceu um espaço de diálogo com as famílias e permitiu à equipe compreender que raras foram as ocasiões em que o alto número de faltas do estudante se referia à violência doméstica ou negligência. Na maioria das situações, a baixa frequência se deu em consequência de questões escolares não atualizadas no cadastro da família fornecido ao CRAS. Com isso, a autora concluiu que a intervenção superou a constante culpabilização das famílias de baixa renda pelas dificuldades no contexto escolar.

As pesquisas desenvolvidas por Oliveira et al. (2014) e Zeppone (2017) pretenderam compreender a criança e a queixa sobre seu processo de aprendizagem de forma global. Para isso, estruturaram três modalidades de atendimento, envolvendo atendimento de grupo ao estudante, aos seus responsáveis e com os seus professores. As intervenções promoveram a ampliação do entendimento dos problemas de escolarização, buscaram desconstruir a lógica patologizante, ressignificaram o aprender e potencializaram o desenvolvimento de um autoconceito positivo da criança.

2.4. As repercussões da queixa escolar na vida do estudante

No cotidiano do trabalho educativo não existe separação clara e definida dos aspectos cognitivos e afetivos. Ao entrarem na sala de aula, o professor e o estudante não deixam a afetividade de lado, ou seja, eles mantêm, naquele espaço, as relações carregadas de afeto. Autores como Piaget, Wallon e Vygotsky já concebiam uma noção do atravessamento das emoções na relação ensino e sua repercussão no processo de aprendizagem (Arantes, 2002). Desse modo, alguns estudos consideraram os impactos da experiência da queixa escolar na

vida intrapessoal e interpessoal dos estudantes (Almada, 2015; Amaral, 2010; Dutra et al., 2014; Elias & Maturano, 2014; Ferreira et al., 2011; Godoy et al., 2013; Lima et al., 2014; Oliveira & Soares, 2011; Silva, 2016). Os resultados desses estudos referenciados serão discutidos neste tópico.

Ferreira et al. (2011) avaliaram a relação entre desempenho e autopercepções em crianças com queixa escolar. Os resultados indicaram maior vulnerabilidade dessas crianças devido às autopercepções desfavoráveis quando comparadas com as do grupo sem queixa escolar. Godoy et al. (2013) também constataram a autopercepção negativa como uma variável significativa no desempenho dos estudantes do ensino fundamental e médio. De acordo com os autores, a autopercepção negativa a respeito de aspectos do desenvolvimento relevantes para o avanço escolar pode prejudicar o investimento dos estudantes em sua trajetória escolar.

Elias e Maturano (2014) concluíram que a ausência de intervenções preventivas sobre as dificuldades escolares pode ser danosa ao desenvolvimento socioemocional das crianças. Do mesmo modo, a produção de Lima et al. (2014) revelou a internalização do estigma de incapacidade em adolescentes devido à vivência da queixa escolar. A produção de dados desenvolvida por Silva (2016) destacou a queixa escolar como um evento promotor de ruptura na vida dos estudantes que a vivenciam, sendo necessária a construção de novos posicionamentos e sentidos na relação com a escola.

De modo semelhante Oliveira e Soares (2011) analisaram a relação entre autoeficácia, raciocínio verbal e desempenho acadêmico de estudantes. Observou-se que a crença sobre sua própria capacidade em desempenhar uma determinada tarefa (autoeficácia) é preditora para o desempenho escolar. Desse modo, quanto maior a autoeficácia melhores resultados são esperados e, conseqüentemente, maiores são as possibilidades de um desempenho escolar esperado. As autoras apontaram para a necessidade de que a crença de autoeficácia e o desenvolvimento cognitivo sejam valorizados, percebidos e acompanhados ao longo da escolaridade de cada estudante.

Por outro lado, a pesquisa realizada por Amaral (2010), ao entrevistar quatro casos de reprovação escolar após 25 anos, concluiu que as experiências traumáticas e tensões experienciadas na trajetória escolar não determinam o insucesso na vida, devido à complexidade das interações culturais, políticas, econômicas e sociais. A autora ressaltou a influência que as ações pedagógicas na escola exerceram nas trajetórias de vida das pessoas, porém, advertiu, através das entrevistas com os participantes, que as intervenções pedagógicas

são algumas das diversas interações presentes no curso de vida dos estudantes, portanto não se pode inferir relação de causalidade.

O estudo de Almada (2015) investigou jovens que viveram em sua história escolar o evento de não corresponderem ao desempenho esperado pela escola. A autora discutiu a presença de representações negativas nesses jovens, acompanhada do sentimento de desvalorização dos participantes por não terem atendido às expectativas da escola. O estudo apontou para o fato de que essa experiência subjetiva de não ter correspondido às expectativas da escola, marcou as relações dos entrevistados ao longo da vida por meio da persistência de uma autopercepção negativa de si e da permanência dos rótulos em outros grupos sociais.

O fato das vivências escolares não serem deterministas, não reduz a importância da discussão sobre o tema quando o olhar se volta para as experiências imediatas dos estudantes no ambiente educacional (Amaral, 2010). A rotulação e a estigmatização de estudantes no espaço escolar tornam possível que estes, apesar de resistirem e lutarem contra o preconceito, incorporem o discurso de incapacidade em todos os âmbitos da vida. A escola, então, deixa de ser um lugar seguro para que o estudante demonstre suas habilidades, alimentando o ciclo do estigma. Nesse cenário, crianças e adolescentes podem adoecer até necessitarem de acompanhamento de outros profissionais. Assim, destaca-se o papel das escolas em evitar esse desencadeamento e buscar romper com o ciclo da estigmatização (Moysés, 2001).

Uma das propostas de atuação da Psicologia Escolar e Educacional são as ações preventivas. A atuação institucional preventiva gira em torno de propostas diversificadas de ensino promotoras da conscientização dos agentes envolvidos no cotidiano escolar sobre seus papéis, funções e responsabilidades para a superação dos obstáculos frente à aprendizagem. Essa atuação inclui um espaço de “escuta de angústias e sofrimento psíquico de alunos, professores e pais” (Marinho-Araújo & Almeida, 2014, p. 91).

Dutra et al. (2014) avaliaram que as oficinas grupais e lúdicas contribuíram para a compreensão das relações estabelecidas por estudantes com queixa de dificuldade de aprendizagem, assim como favoreceram a construção de práticas visando avanço na qualidade de vida e aprendizagem dos estudantes. As oficinas promoveram a reconstrução de significados dos estudantes sobre seus obstáculos no processo de escolarização; conseqüentemente houve maior empenho destes para apreender os conteúdos, e progresso em suas relações interpessoais.

2.5. As questões institucionais e a queixa escolar

A escola é uma instituição que se constituiu historicamente com a função social, política e pedagógica. Ela apresenta função social devido ao compartilhamento da educação de crianças e adolescentes, função política por contribuir na formação de cidadãos e função pedagógica porque é um espaço de construção e disseminação de conhecimentos (Souza, 2007a). A escola, no entanto, é um ambiente de contradições por produzir e reproduzir desigualdades de classe, gênero e raça através de “mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização” (Louro, 1997, p. 57) em suas relações (Rego, 2002).

Wilkins (2012) refletiu sobre as práticas pedagógicas, interações estudante-estudante e estudante-escola baseadas em competição correspondente a um discurso mercadológico. O autor destacou as construções de gênero como pilares para estratégias competitivas que fomentaram a construção de classes de estudantes divididas em vencedores e perdedores. Isso permitiu a repreensão e ridicularização diante de respostas não desejadas que podem gerar danos psicológicos e reduzir sentimentos de autoestima dos estudantes.

Em diálogo com Wilkins (2012), a pesquisa de MacLure et al. (2012) buscou compreender o porquê de algumas crianças serem vistas como “problema” na escola no Reino Unido. Identificou-se que a construção da reputação “estudante problema” está vinculado ao: enquadramento verbal do comportamento, ao disciplinamento em público realizado na sala de aula, ao nível de aprendizado e expressão de emoções, correspondente ou não ao que se considera como ser bom pela instituição, e as exigências sobre a criança ser “adequada” pelos discursos hegemônicos do desenvolvimento normal. As autoras sugeriram que é possível evitar a produção de queixas através de outras práticas para formação de crianças com menos dependência da exposição pública de elogios ou repreensões e buscar possibilidades de pensar o desenvolvimento da criança fora dos parâmetros do desenvolvimento considerado normal.

Diante das relações escolares e o processo de aprendizagem emergente, Jörg (2009) argumentou a favor de uma forma de aprender que apresenta como ponto chave a noção de interação. Através da noção de interação, a aprendizagem e o desenvolvimento podem ser encarados como uma rede de relações recíprocas, dinâmicas, complexas e não lineares. Assim, desenvolver essa noção permite que a educação e o processo de aprendizagem agreguem o estudante como um ser potencialmente complexo e não linear.

Compreender os desafios constitutivos do processo de escolarização não significa transpor o problema escolar do aluno ou da família para a escola, mas conota desvendar a

dinâmica geradora do fracasso e do sucesso escolar. As autoras Sawaya (2002), e Moreira e Guzzo (2014) destacaram as dimensões que compõem a dinâmica escolar, sendo elas: escola <> Estado, escola <> público, professor <> estudante e cultura institucional.

A dimensão escola <> sociedade abrange os instrumentos legislativos que organizam o sistema educacional, como a LDB (Brasil, 1996), a lei trabalhista que rege o direito dos professores e os regimentos internos do funcionamento da escola – relação escola com o Estado. Ademais, envolve o relacionamento da instituição com a comunidade, necessário de ser incluído por fazer parte da rede de proteção social dos estudantes – relação com o Sistema Único de Saúde e Conselho Tutelar, por exemplo. Essa dimensão considera o âmbito hierárquico e os aspectos burocráticos pertencentes ao cotidiano escolar.

A interdependência escola <> público abarca as percepções que a equipe pedagógica possui sobre os estudantes e seus familiares. As representações sobre o público direcionam as práticas de intervenção interna da instituição e conduzem as interações entre a escola e as famílias. Um exemplo disso é a participação da família nas questões escolares, ponto de tensão nessa relação. Geralmente a escola critica a ausência da família na escolarização dos estudantes, enquanto não desenvolve um espaço de diálogo.

Na relação professor <> estudante é preponderante a qualidade da interação interpessoal entre o educador e o estudante. No ato pedagógico, a comunicação entre esses dois agentes é marcada pela desigualdade social que atravessa seus contextos particulares. Com isso, corriqueiramente o cotidiano dos estudantes é desconsiderado pelos educadores, no contexto em que a especificidade social influencia consideravelmente “o modo de viverem na escola, de se relacionarem com outras crianças e de aprenderem os vários conteúdos” (Moreira & Guzzo, 2014, p. 24).

A dimensão da cultura institucional abrange as práticas consolidadas ao longo do tempo na instituição. Envolve critérios que determinam quando e como remanejar os estudantes de uma classe para outra, que classificam o educador e o estudante como sendo bons ou ruins, que definem o como e quando adotar práticas disciplinares etc. As medidas adotadas pela escola nas diversas situações devem ser consideradas por se repercutir de forma limitante ou potenciadora ao desenvolvimento do estudante e do trabalho do professor.

3. Delimitação do problema e objetivos

As pesquisas consultadas na revisão de literatura dos últimos 10 anos abordaram as diferentes perspectivas adotadas quando se escolhe compreender a queixa escolar. Isso evidenciou não apenas a diversidade metodológica, como enfatizou o caráter multifatorial do fenômeno. A presença da queixa escolar nas trajetórias escolares envolve o atravessamento das questões culturais, sociais, históricas, institucionais e psicológicas nas relações envolvidas no processo de escolarização, entre o estudante, a família, a escola e a comunidade.

A literatura sobre o tema destacou a repercussão do caráter ideológico nas produções das queixas escolares que favoreceram a estigmatização e marginalização dos estudantes pertencentes a um universo sociocultural não dominante (Elias & Maturano, 2014; Ferreira et al., 2011; Godoy et al., 2013; Lima et al., 2014). Nesse sentido, a experiência da queixa escolar referidas a tais estudantes deve ser ouvida, analisada e divulgada para corroborar o processo de desconstrução dessa exclusão social nos contextos escolares.

Parte dos estudos revisitados buscou incorporar uma visão crítica diante da demanda de queixa escolar (Chiodi & Facci, 2013; Folha & Monteiro, 2017; Junior et al., 2017; Saraiva, 2018), apesar de apenas dois trabalhos contemplarem as vozes dos estudantes, familiares e atores escolares, na mesma investigação, para uma percepção global do fenômeno (Oliveira et al., 2014; Zeppone, 2017). Vale salientar que ainda que alguns trabalhos não contemplem os diversos atores envolvidos na produção da queixa escolar, é mantido um entendimento crítico sobre o fenômeno. Além disso, em consonância com a adoção de um posicionamento crítico da Psicologia Escolar e Educacional, as pesquisas se alicerçaram predominantemente no aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural.

Ressalta-se, portanto, a relevância acadêmica de estudos sobre a queixa escolar que agreguem a complexidade do fenômeno e amplie a compreensão sobre ele. Para isso, pontua-se a necessidade da escolha de um arcabouço teórico alternativo aos frequentemente utilizados e capaz de abarcar tal complexidade. Neste sentido, nesta dissertação, optou-se pela perspectiva teórica da Psicologia Cultural Semiótica. Vale destacar que nesta pesquisa foi observado o cotidiano de uma escola pública municipal de Salvador ao longo de nove meses, realizada a escuta de diferentes atores escolares, e analisado alguns dos recursos psicológicos,

pedagógicos, institucionais e familiares desenvolvidos para a negociação da inclusão e permanência de estudantes na escola. Essas ações metodológicas estão contempladas, de um modo ou de outro, na análise das entrevistas realizadas com duas estudantes do ensino fundamental I selecionadas para apresentação deste trabalho. Tal análise se debruçou sobre os aspectos mencionados anteriormente e, além disso, nas possíveis rupturas e transições relacionadas à queixa escolar experienciadas pelas referidas participantes. Ademais, foi objeto de análise a relação entre os significados da queixa escolar, a trajetória de escolarização e as expectativas de futuro das adolescentes.

A partir deste relato de pesquisa, espera-se contribuir para o desenvolvimento de intervenções nas instituições educacionais, indicando, assim, uma relevância social.

Diante do exposto, **a pergunta norteadora deste estudo é:** como se dão as experiências de queixa escolar em estudantes do ensino fundamental I da rede pública municipal de Salvador?

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivo geral

Compreender as experiências relacionadas às trajetórias de queixa escolar em estudantes do ensino fundamental I da rede pública municipal de Salvador.

3.1.2. Objetivos específicos

- a) Analisar os recursos psicológicos, pedagógicos, institucionais e familiares desenvolvidos para a negociação da inclusão e permanência desses estudantes na escola;
- b) identificar e analisar quais fatores contribuíram para a produção da queixa escolar e os posteriores encaminhamentos;
- c) elucidar as possíveis rupturas e transições relacionadas à queixa escolar experienciadas pelos adolescentes;
- d) analisar se e como os significados da queixa escolar, a trajetória de escolarização e as expectativas de futuro dos adolescentes estão relacionados.

4. A escolha da abordagem teórica

4.1. Psicologia Cultural Semiótica

O referencial teórico deste estudo foi baseado na Psicologia Cultural Semiótica, especialmente nos trabalhos de Valsiner (2012, 2014) e Zittoun (2012, 2015). Optou-se por este arcabouço teórico pois esta abordagem favorece uma compreensão complexa sobre o fenômeno, abarcando uma análise subjetiva e social da queixa escolar.

A Psicologia Cultural Semiótica emergiu do hibridismo entre a psicologia do desenvolvimento e a social com a antropologia, história, sociologia e as ciências da educação. Essa abordagem se propõe “ao estudo de funções que implicam o uso da vontade humana” (p.17), incluindo o papel das normas sociais na organização psíquica das pessoas (Valsiner, 2014). O desenvolvimento dessa abordagem tem crescido desde a década de 1990, a partir da retomada de debates acerca da noção de cultura (Valsiner, 2012).

Psicologia Cultural Semiótica considera a cultura como a relação entre os portadores culturais e seu sistema sociocultural, fazendo emergir significados, ferramentas e símbolos que renovam ambos, o sistema e as pessoas. Então, a cultura é compreendida como um processo sincrônico e diacrônico no qual o ser humano é agente através de suas ações. Essa discussão sobre a cultura envolve esforços para compreender os fenômenos psicológicos, considerando a cultura como parte do sistema psicológico da pessoa (Valsiner, 2012). Assim, a Psicologia Cultural Semiótica se propõe a incluir o papel das normas sociais na organização psíquica humana (Valsiner, 2014).

Sendo assim, a cultura não é externa às pessoas. Ademais, a cultura não pertence às pessoas e, muito menos, as pessoas pertencem à cultura. Do ponto de vista da Psicologia Cultural Semiótica, a cultura está em todas as suas relações, então todos transformam ativamente a cultura e são transformados por ela concomitantemente. A cultura, portanto, desempenha uma função nos processos psicológicos, como já afirmava Vigotski (2009), e se dá através da participação social da pessoa. A pessoa pertence a um contexto social no qual ela se utiliza de um sistema linguístico específico e compartilha crenças e valores. Com a participação social, o sistema psicológico da pessoa invariavelmente se relaciona com o material fornecido no contexto no qual a cultura faz parte (Valsiner, 2012).

A mediação entre a pessoa e a cultura ocorre por meio da linguagem. Esta funciona como “uma ferramenta semiótica no sistema intrapsicológico da pessoa e orienta os modos pelos quais ela pensa, sente e articula sua fala” (Valsiner, 2012, p. 28). Em outras palavras, a relação entre a pessoa e seu ambiente sociocultural se dá por mediação semiótica (mediação através de signos) (Valsiner, 2012).

A regulação semiótica pode ocorrer no âmbito intra e interpsicológico, e interpessoal. A mediação semiótica, no que se refere ao intra e interpsicológico, envolve o engajamento da pessoa na experiência do mundo por meio do sentir, pensar, memorizar, planejar etc. Nesta direção, ao tecer um comentário em sua própria mente, a pessoa utiliza mecanismos de regulação semiótica intra e interpsicológica. No âmbito interpessoal, a mediação semiótica ocorre nas interações com outras pessoas. Essas interações são diversas e incluem o dialogar, convencer, discursar, evitar o contato com outras pessoas ou evadir frente a determinadas experiências e abrangem também o que Valsiner (2012) denominou de “armadilhas semióticas”. As “armadilhas semióticas” são interações estratégicas com a finalidade de criar uma situação de vergonha, embaraço ou inferioridade para a outra pessoa. Isso se sucede quando uma pessoa fornece informações contraditórias a outra, deixando essa pessoa sem possibilidade de ação.

No nível microgenético, são os signos que constituem o processo de regulação semiótica. Estes últimos são criados e operados por pessoas e, por intermédio desses signos, as pessoas atribuem sentido a sua experiência subjetiva (Zittoun, 2012). Essa experiência é única e pessoal no momento em que ocorre, por conseguinte, a mesma experiência não ocorre novamente ainda que existam similaridades entre elas. A irreversibilidade do tempo, portanto, possui caráter fundamental, inevitável e garante que os fenômenos intra e interpsicológicos, e interpessoais sejam singulares (Valsiner, 2012). Desse modo, essa abordagem teórica também inclui o tempo e o espaço, nos quais cada pessoa está em relação, para compreender as experiências de vida e a construção de significados (Zittoun, 2012).

Assim, Zittoun (2015) definiu quatro pressupostos que circunscrevem esta abordagem. O primeiro pressuposto indica que cada pessoa é única e experiencia o mundo com o corpo e a mente, pensando, sonhando, sentindo e tendo esperança. O segundo pressuposto considera que a pessoa não pode ser pensada ou estudada sem ser localizada culturalmente e socialmente, bem como situada no tempo e espaço. Outro pressuposto assume a irreduzibilidade do tempo, ou seja, assume a natureza temporal, histórica e dinâmica da experiência humana. Finalmente, o último pressuposto evidencia a ênfase no processo de produzir sentido. Este último se refere

ao modo como “em um mundo em mudança, cheio de significados, linguagem e discursos - muitas vezes caóticos como um buraco - cada pessoa dá sentido à sua existência” (p. 230).

4.2. Os signos e a (Re)Construção de Significados

4.2.1. Signos

De acordo com Valsiner (2012), “signos são instrumentos cultivados para nossas relações interiores, mediante a ligação com os objetos no ambiente externo” (p.39), então, os signos são criados por pessoas e as pessoas operam através deles. Peirce, teórico precursor da semiótica (ciência dos signos), define o signo como aquilo que “representa ou se refere a algo em algum aspecto ou caráter” (Peirce, 1986, p.22) para alguém. Em outras palavras, os signos são como representantes de algo que pode ser um objeto ou uma ideia e é direcionado a outra pessoa.

O signo é um representante que se refere a algum aspecto ou caráter de um objeto. O signo, portanto, dirige-se a alguém e este alguém cria em sua mente um signo equivalente ao primeiro signo que é denominado de interpretante. O signo está no lugar de um objeto, não integralmente, mas corresponde a um conjunto de ideias que caracteriza o objeto, denominado de fundamento do representante (Peirce, 1986).

Peirce (1986) classifica o signo em três tipos: ícone, índice ou símbolo. O signo icônico expressa a ideia do objeto que ele representa por conter características destes, então são similares a seus objetos. O ícone está estritamente vinculado à primeira fase do processo de percepção dos signos, ou seja, à primeiridade. Desse modo, esse signo se origina da percepção imediata, através das experiências sensoriais, de um objeto (Melo & Melo, 2015; Valsiner, 2012, 2014; Peirce, 1986).

O índice é inerente ao objeto de tal forma que qualquer alteração no objeto provocaria mudanças no índice e corresponde à percepção secundária por ser percebido como mensagem (secundidade). Por fim, o símbolo corresponde ao objeto quando emerge de uma associação de ideias gerais ou leis. Essas ideias gerais são interpretadas de tal forma que o objeto é identificado não existindo na ausência de um interpretante. Com isso, signo simbólico indica concordância com a terceiridade, pois esta é a leitura simbólica de um conjunto de significações (Melo & Melo, 2015; Valsiner, 2012, 2014; Peirce, 1986).

A relação dinâmica entre as três formas de percepção do signo, o que está imediatamente perceptível, o que representa e o que significa corresponde ao processo de significação denominado semiose (Melo & Melo, 2015). A semiose se caracteriza por sua natureza dinâmica devido aos signos serem suscetíveis às transformações na relação triádica, como também por serem catalizadores de mudanças (Valsiner, 2014).

Os objetos presentes no cotidiano das pessoas são majoritariamente signos combinados e carregam em si complexidade e ambiguidades devido ao processo da semiose associado ao fluxo temporal. A irreversibilidade do tempo garante a característica ativa dos processos semióticos devido à inevitável atualização do contexto ao longo do tempo. Isso faz com que a cada revisitação ao signo – ou seja, a cada contato com o signo – um novo processo de semiose se desenvolva. Essa mesma dinâmica ocorre com as experiências humanas. Toda experiência pode ser codificada por diferentes signos a cada vez que é retomada. O arranjo dos signos relacionados a ela ativa processos de construção de significados orientadores da ação humana no futuro imediato (Valsiner, 2001, 2012).

À medida que os signos são criados e utilizados, eles se autorregulam, regulam outros signos e os processos presentes na hierarquia do sistema semiótico regulador. São dois tais processos: “a generalização em direção à abstração e especificação em direção ao contexto” (Valsiner, 2012, p.58). O primeiro desenvolve níveis de regulação semiótica no sentido crescente de complexidade e de abstração. Tem-se a partir disso a formação de campos semióticos de signos hipergeneralizados, tais como os signos relacionados aos valores humanos. Os signos hipergeneralizados, por sua vez, regulam os contextos mais específicos, o processo de especificação em direção ao contexto (Valsiner, 2012).

Desse modo, os seres humanos se autorregulam pela construção e uso de signos que criam uma unidade estável e flexível, proporcionada por hierarquias semióticas reguladoras autoconstruídas. As hierarquias semióticas são dinâmicas e estão sujeitas a modificações ao longo da trajetória de vida das pessoas, ao passo que estas vivem diversas experiências. Elas compõem os campos de significados definidos ou mais abstratos que são constantemente formados e reformulados pelo *self* – *eu* (Valsiner, 2012).

4.2.2. A (Re)Construção de Significados

De acordo com Vygotsky (2009/1934), o significado da palavra é um traço constitutivo da palavra e uma unidade, que não se decompõe, do pensamento e da linguagem. O significado é um fenômeno do pensamento conquanto que este esteja relacionado e materializado na

palavra, e do discurso quando este está atrelado ao pensamento. Além disso, o significado da palavra não é constante ou imutável, ele muda e se desenvolve a partir do desenvolvimento histórico da língua.

A noção de significados foi profundamente discutida por Vygotsky que desenvolveu a Teoria Histórico-Cultural. Essa teoria foi concebida no século XX e enfatizou as funções superiores dos processos psicológicos. São elas a memória lógica, atenção voluntária e a formação de conceitos (Vygotsky, 2009/1934).

O processo de formação das funções psicológicas é mediado pela cultura através da linguagem, primeiro no nível social depois no individual, “no desenvolvimento histórico da língua, modificam-se a estrutura semântica dos significados das palavras e a natureza psicológica desses significados” (Vygotsky, 2009/1934, p. 400). Desse modo, os significados das palavras se desenvolvem de forma dialética com o contexto histórico-cultural e são compreendidos como unidade do pensamento discursivo que permite a investigação em psicologia.

Desde a obra de Vigotsky, a Psicologia Cultural Semiótica encontra nessa teoria três ideias centrais para sua proposta atual de desenvolvimento, que são a ênfase na mediação semiótica, a orientação conscientemente desenvolvimental e a ênfase sobre a síntese de novas formas psicológicas. A ênfase na mediação semiótica está baseada na distinção entre as funções psicológicas inferiores e superiores, sendo a superior de fundamental importância, mediada através dos signos. Essa mediação foi discutida sob uma perspectiva desenvolvimental, na qual se considera a regulação semiótica como um processo que se inicia em um estado sem intencionalidade, até o estabelecimento desta (Valsiner, 2012).

A Psicologia Cultural Semiótica estuda o processo de (re)organização da relação entre a pessoa e o mundo a sua volta, “orienta-se para o estudo de funções psicológicas superiores - funções que implicam o uso da vontade humana, construção intencional do significado” (Valsiner, 2014, p.17). De acordo com essa perspectiva, a construção de significados está em constante movimento e transformação.

O mundo é experienciado pelas pessoas e estas constroem significados desta experiência por meio dos signos. Através da construção de significados as pessoas estabelecem uma relação de interdependência com o ambiente no qual estão imersas, ao passo que distanciam de si mesmas o contexto do aqui-e-agora. Assim, caracteriza-se o contínuo movimento entre o estar no aqui-e-agora e o esforço para sair desta mesma situação (Valsiner, 2012).

O funcionamento do sistema psicológico busca a percepção de um mundo subjetivo relativamente estável. Isso ocorre por ele se movimentar no sentido de fazer distinções, escolhas e filtrar o que é percebido dentro do campo – experiência pessoal, intra e interpessoal – e codificar as experiências passadas por meio dos signos. Essa combinação favorece a percepção de um mundo subjetivo suficientemente estável, sendo este último o responsável por regular a vida humana diante de incertezas e expectativas do vir a ser (Valsiner, 2012).

É através dos signos que experienciamos o mundo e construímos significados sobre essas experiências. A construção de significados, por sua vez, orienta a ação humana para o futuro. Com isso, as pessoas vivem no presente, entre o passado e o futuro, significando suas experiências passadas e, através delas, regulam suas ações futuras, criando um próximo momento de experiência. Assim, a vida humana, em termos psíquicos, é um constante movimento entre o agora e o que está por vir. Em outras palavras, “nós nos movemos a partir de nossos passados pessoais em direção aos futuros neles contidos e o infinitamente momento “do presente” é a fronteira inevitável a ser cruzada – apenas para ser refeita sob uma nova forma” (Valsiner, 2012, p. 110).

O presente, enquanto fronteira, caracteriza-se como uma zona de transformação onde ocorre os processos de emergência – construção e reconstrução do campo pessoal de significados. A corporificação de novos significados envolve a significação de distinções perceptuais.

Quando as pessoas distinguem as particularidades perceptuais da realidade, a qual se apresenta na vida cotidiana, instantaneamente se inicia a atribuição de valor sobre o que foi percebido. Geralmente, essa interpretação da realidade se instaura devido ao processo de classificação possibilitado pela característica icônica – qualidade representativa – dos signos. Com isso, valores são adicionados às categorias e isso norteará as opções de ações como, por exemplo, abster-se às diferenças, erradicar, neutralizar, integrar ou acentuar as disparidades (Valsiner, 2012).

A adição de valores configura uma dinâmica fundamental para a orientação de ações futuras por ser a base das negociações de poder que marca as relações nos contextos sociais. A relação das pessoas com o mundo nunca é neutra. Isso porque as interações ocorrem entre grupos de pessoas hierarquicamente localizadas devido às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas que permeiam as relações. Assim, a valoração pode ser negativa ao ser enfatizada a diferença através da inferioridade (Valsiner, 2012).

O fenômeno da queixa escolar, objeto de estudo desta pesquisa, pode ser entendido em diálogo com essa perspectiva quando revistamos brevemente a história da consolidação da escola no Brasil associada à dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. A escola primeiramente criada para um determinado grupo social, a elite brasileira, ao ampliar seu público para outros grupos sociais marginalizados, permaneceu com sua estrutura cultural e organizativa que previam uma homogeneização da performance dos estudantes no contexto educacional. Devido a isso, as relações intraescolares são permeadas por expectativas sobre como os estudantes devem agir em relação ao processo de aprendizagem (Barbosa, 2012; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). Nesse contexto, a performance pedagógica dos estudantes, quando destoa daquilo que é esperado para a sua idade e nível escolar, pode ser percebida pela equipe técnica. A expressão disso é identificada como um dos fatores que compõem a dinâmica da produção das queixas escolares. Estas são frequentemente dirigidas a estudantes e seus familiares pertencentes às classes sociais não hegemônicas (Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Patto, 2015/1987).

Todo fenômeno, no entanto, deve ser compreendido através da noção da bidirecionalidade e coconstrução da relação cultural (Valsiner, 2012). Com isso, a presença de um público, anteriormente excluído dos contextos educacionais, tem um papel importante na cultura de funcionamento das escolas por meio do processo de adição de valor. O próprio ato de distinguir carrega em si um valor. Essa distinção pode catalisar interpretações sobre o que se apresenta, como as relações estabelecidas no espaço educacional. As interpretações são em si a produção de significações sobre a realidade e elas orientam as ações no futuro imediato. A exemplo disso, nas relações intraescolares, a compreensão da equipe pedagógica sobre a expressão de um comportamento específico ou de um conjunto de ações realizadas por um estudante, pode ser significadas como inadequada ou adequada. Esse é um dos fatores que contribuirá para um maior ou menor investimento da equipe pedagógica sobre a aprendizagem do estudante. Isso indica a particularidade dialógica da construção de significados.

O dialogismo é um elemento constitutivo da natureza da linguagem que permeia a relação entre a pessoa e o contexto social (Bakhtin, 2003). De acordo com esse autor, o dialogismo parte da lógica do diálogo face-a-face em direção à ideia mais ampla. Essa ideia inclui outras formas de diálogo, como entre textos, discursos distintos, diálogos entre vozes diferentes, presentes no mesmo discurso, e diálogos entre mais de uma voz que compõem o discurso interno. Nesse sentido, a perspectiva dialógica está presente na formação e desenvolvimento do *self* na dinâmica da construção de significados (Valsiner, 2012).

A dialogicidade é constituinte do *self* quando se considera a presença das diversas vozes significativas relacionadas ao discurso interno da pessoa. Além disso, a relação dialógica possibilita a construção do campo de significados. Isso porque o *self* dialógico é o agente sintetizador de novos dispositivos semióticos por operar frequentemente na fronteira das diversas partes do campo de significados (Valsiner, 2012).

Nesse sentido, o *self* ocupa função fundamental no sistema dialógico do “eu-aqui-agora” – processo inicial da formação de significados. Esse sistema considera a existência copresente de três elementos: espaço, tempo e agente. Baseando-se nele, algo existe no espaço; existe agora e o agente percebe e afirma esse algo. Esse movimento é circunscrito dentro de um campo de signos, o qual está sempre em transformação e é onde os significados se constituem (Valsiner, 2012).

Ao atribuir um significado a um objeto ou experiência, automaticamente se cria um campo de opostos presente a todo momento. À medida em que a pessoa define um A, uma diferença surge no campo alternativo, originando o não-A. O não-A se estrutura como um campo semiaberto, no qual as fronteiras abertas existem de forma pouco determinada. É a implicação desse campo oposto, pouco definido, que em relação dialógica com o campo A, promove transformações e a emergência de novos significados (Valsiner, 2012).

O significado, portanto, “é um signo complexo caracterizado pela dualidade do processo de construção de significado e assume a forma de um ponto (ou um campo circunscrito) unido a um campo quase-aberto” (Valsiner, 2012, p. 137). A mudança no campo A perpassa por uma determinação da própria pessoa em sobrepor um regulador semiótico anterior. A superação de um significado ocorre devido as hierarquias semióticas construídas na cultura pessoal de cada ser humano (Valsiner, 2012).

A cultura pessoal é uma estrutura pessoal-cultural do *self* criada por meio dos significados. Ela estabelece fronteiras com a cultura coletiva, na qual significados compartilhados socialmente são construídos e reconstruídos. Em fronteira com a estrutura social-cultural, a cultura pessoal desenvolve regras de movimento da pessoa entre as diversas esferas do seu *self*, ou estabelece critérios de trânsito entre os diferentes papéis sociais assumidos no contexto imediato. Isso permite a existência das singularidades pessoais no mundo social partilhado (Valsiner, 2012, 2014).

A constante troca de materiais semióticos entre essas duas estruturas pessoal e coletiva se dá por meio dos processos de internalização e externalização. A internalização transforma o material externo em um novo material no domínio intra e interpsicológico, enquanto o processo

paralelo e complementar de externalização transpõe para o mundo externo a análise internamente elaborada dos materiais pessoal-culturais, modificando o ambiente. Ambos os processos são construtivos devido a sua natureza dinâmica de transformação mutuamente retroalimentada (Valsiner, 2012, 2014).

Desse modo, a construção de significados envolve diferentes processos. A significação medeia a relação das pessoas com o mundo através do processo de distinção e atribuição de valor aos objetos, às relações, aos eventos e vivências. Ela apresenta a função de criar uma realidade subjetiva aparentemente estável frente às incertezas do futuro imediato, possibilitando a orientação de ações para o momento seguinte. Isso ocorre no tempo presente, no qual as experiências passadas são ressignificadas, contribuindo para a construção de significados no presente. Por fim, o processo de significação se origina nas tensões entre um campo de significados definido e outro campo indefinido. É na superação dessa tensão que emerge a (re)significação (Valsiner, 2012, 2014).

4.3. Trajetória de Vida

Zittoun (2007a) afirmou que as pessoas não vivem trajetórias lineares; ao contrário, é mais provável que elas passem por rupturas e transições em vários momentos de suas vidas.

As mudanças no curso de vida dos seres humanos podem ser consideradas como objeto de estudo da Psicologia do Desenvolvimento. Tradicionalmente, a ciência do desenvolvimento humano focou em aspectos específicos da vida, como a inteligência, as emoções e interações, baseados em um ideal desenvolvimento típico (Zittoun, 2015). Sobre outra ótica, a Psicologia Cultural Semiótica busca abordar o desenvolvimento humano desde uma concepção de trajetória de vida (Zittoun et al, 2012).

A trajetória de vida pode ser abordada por meio de três pressupostos: heterogeneidade, equifinalidade e multifinalidade. A heterogeneidade das trajetórias corresponde ao fato de que as pessoas e seus cursos de vida são únicos. Apesar das trajetórias de vida não se repetirem, os diversos caminhos de desenvolvimento podem levar diferentes indivíduos a pontos iguais ou semelhantes no curso de vida, elemento que caracteriza a equifinalidade. A multifinalidade, por sua vez, descreve a ideia de que a partir de um ponto de equifinalidade as trajetórias de vida podem continuar em diferentes e múltiplas direções (Zittoun et. al, 2012).

Durante a trajetória de vida os seres humanos se relacionam com diferentes contextos sociais. Enquanto se desenvolvem, a teia de relações se amplia, então aumenta também o

engajamento em outros ambientes sociais. Segundo Zittoun (2015), cada atividade ou lugar que as pessoas se engajam regularmente é entendido como uma esfera de experiência. Com isso, cada esfera de experiência está configurada por um conjunto de experiências, atividades, representações e sentimentos. Logo, a esfera proximal da experiência é particular para uma pessoa. Esta última se engaja em uma determinada atividade e em um ambiente social específico. Por sua vez, a esfera distal de experiência ocorre quando as pessoas se movem psicologicamente através da imaginação.

O indivíduo, ao longo da trajetória de vida, relaciona-se com múltiplas esferas de experiência. Constitui-se como um movimento transitivo quando, na relação com as esferas de experiência, a pessoa transita entre uma esfera atual e uma esfera anterior. Esse movimento representa a particularidade das dinâmicas transitivas, ou fenômenos circulares que envolvem as esferas de experiência então presentes na vida da pessoa. Um exemplo disso seria uma pessoa, em idade escolar, que frequenta a escola, que é levada a esta por um terceiro diariamente. Ela estuda, realiza as atividades de classe, interage com seus pares e retorna a sua casa para no outro dia ir à escola novamente (Zittoun 2009, 2015).

Em contrapartida, quando uma esfera de experiência desaparece e novas esferas são criadas, esse movimento se constitui como intransitivo. Uma mudança intransitiva expressa uma descontinuidade na dinâmica circular da relação com as esferas de experiência. Isso poderia ser exemplificado se, no contexto do exemplo anterior, o estudante não conseguisse ir à escola por impossibilidade de ser levado por um responsável, inviabilizando que ele frequentasse a escola, realizasse as atividades escolares e interagisse com seus colegas (Zittoun 2009, 2015).

Quando há a necessidade de abandonar uma esfera de experiência e elaborar novas esferas circunscreve o que se entende por ruptura. A ruptura sinaliza a inevitabilidade da elaboração de outro ajustamento das esferas de experiência, requisitando novas ideias, soluções, formas de agir e pensar. Algumas rupturas podem ser ocasionadas por repercussões imprevisíveis provocadas pela mudança inicial, enquanto outras rupturas são consequência de processos de transição, nos quais a pessoa já está envolvida. O imperativo de abandonar alguma esfera de experiência não ocorre apenas devido a vivência de um único evento, mas também pode emergir progressivamente como resultados de transformações no campo psicológico (Zittoun 2009, 2015).

Com isso, as rupturas podem ocorrer por diversas causas. A ruptura pode ser proveniente de uma mudança significativa no contexto, pode ocorrer através de alguma modificação em uma esfera de experiência proximal, pode vir de alterações nas relações e

interações entre a pessoa e outras pessoas ou objetos, por fim, pode acontecer devido a mudanças nas próprias pessoas, como mudanças de ideias ou no corpo (Zittoun, 2007a). Desse modo, as rupturas, também chamadas de “pontos de viragem” ou “momentos críticos”, ocorrem quando a forma de existir progressiva foi interrompida, tornando-se pontos de bifurcação na trajetória de vida do indivíduo (Zittoun, 2012).

Do ponto de vista desenvolvimental, é a pessoa que caracteriza determinado evento como uma ruptura, então, só é psicologicamente relevante se a pessoa vivencia como tal e, a partir disso, mudanças, novos balanços ou estratégias de ajustamento se presentificam. Esse processo de elaboração de ajustamento diante de uma ruptura e a criação de novas esferas de experiência é nomeado de transição (Zittoun, 2007a, 2015). As transições se alteram em processos de mudança, não sendo mais caracterizadas por um início ou um fim pelo qual a pessoa se movimenta, então as transições são definidas a partir das consequências na estrutura e dinâmica psicossocial da pessoa (Zittoun, 2007a).

Três processos podem ser caracterizados durante a transição e estão necessariamente imbricados. O processo relacionado à definição da identidade envolve relocações nas esferas social, material ou simbólicas. Cada relocação institui novos sentidos, orientações, novas alternativas, possíveis constrangimentos diante do ganho ou da perda, além de mudanças na relação com outras pessoas e mudanças na percepção de si. A percepção ou o posicionamento da identidade está ligada à aprendizagem. Neste processo, os deslocamentos podem requisitar a mobilização de novas habilidades diante da nova esfera de experiência. Essas modificações, mais associadas aos sentidos, acarretam a elaboração de aspectos emocionais e simbólicos das mudanças ocorridas (Zittoun, 2007a, 2009, 2015).

Dessa forma, Zittoun et al. (2003) afirmaram que “a pessoa é vista como um agente continuamente envolvido em um processo ativo de conferir um significado pessoal para os locais e os fluxos simbólicos em que estão incorporados” (p.3). Nesse sentido, a experiência de uma transição possibilita o desenvolvimento, na medida em que requer um ajuste mais adequado diante do contexto social e material, em prol de assegurar “one’s sense of self” (Zittoun et al., 2003).

Nesta dissertação, o conceito de trajetória de vida será empregado como um recurso heurístico para analisar as trajetórias escolares. Isso porque a escola é uma instituição relevante e atuante, promotora do desenvolvimento humano. Ela é o espaço no qual se entra em contato com diferentes formas de interações interpessoais, de papéis sociais e com outros padrões de atividades. Nesse ambiente as características desenvolvimentais de cada estudante se relacionam diretamente com os processos característicos do ambiente escolar, a exemplo do

processo de aprendizagem. Por um lado, é importante destacar que a escola, entretanto, é apenas um dos contextos desenvolvimentais presentes na vida dos adolescentes (Chagas-Ferreira, 2016). Por outro lado, a trajetória escolar é compreendida como uma importante dimensão do curso de vida das participantes da pesquisa aqui relatada.

4.3.1. Recursos e Recursos Simbólicos

As descontinuidades ou rupturas nas experiências comuns das pessoas promovem um novo contexto desenvolvimental, no qual, diante de circunstâncias inesperadas, estas necessitam recorrer a dispositivos simbólicos disponíveis em seus sistemas pessoais ou na sua cultura pessoal. É a partir do uso dos elementos simbólicos que os agentes realizam um ajuste frente à situação de ruptura. Isso permite a realização da transição de um campo sociocultural para outro (Zittoun et al., 2003).

O período de transição – momento de reajustamento após a experiência de ruptura – acompanha processos de elaboração, como o reposicionamento e atualização da identidade, a aquisição de novas habilidades e a construção de novos significados. Em tal circunstância, a (re)construção de significados se concretiza subsequentemente ao evento disruptivo, como, por exemplo, a vivência de uma reprovação escolar ou a aceleração de um estudante para um ano escolar mais avançado. Durante a transição, as pessoas empregam seus recursos internos, originados das experiências pessoais e das habilidades assimiladas ao longo da trajetória de vida, e externos, como recorrer a terceiros ou à mobilização de elementos simbólicos que dão suporte a produção de novos significados (Zittoun, et al., 2003; Zittoun, 2007b).

O processo de construção de significados relacionado à experiência do momento crítico pode ser catalisado pelo uso de um ou mais recursos. O uso de recursos – social, material e cultural – está estritamente conectado com o contexto da ruptura. O recurso social se refere ao apoio social e a relacionamentos interpessoais, como a relação com a família; o material consiste em ter meios de sobrevivência e permanência, como acesso à moradia, alimentação e roupas; e o cultural circunscreve as representações sociais, crenças, rituais e objetos de ficção (elemento simbólico), tais como novelas, filmes, poesia, livros entre outros. (Zittoun, 2007b, 2003).

Elementos simbólicos podem ser objetos concretos compartilhados, ou um conjunto de interações frequentes ou rituais sociais enraizados carregados de significados ou experiências

de vida que se sobrepõem, em algum nível, nesse ponto simbólico. Os elementos simbólicos são transformados em recursos quando são utilizados por alguém para algo, na circunstância de uma transição. Além disso, seu uso deve resultar em uma nova formação sociocultural e promover uma recontextualização do elemento simbólico, agora voltado para ajustar a esfera psicológica da pessoa e, conseqüentemente, modificar a interação com o ambiente diante da ruptura (Zittoun, et al., 2003).

Sobre o recurso social, é fundamental destacar que assim como as relações com as pessoas, sejam elas próximas ou não, podem ser causadoras de rupturas, elas também podem contribuir no processo de transição. As relações podem se tornar um recurso simbólico quando há a apropriação da experiência de terceiros. Isso ocorre através da internalização de vozes e das sugestões de outras pessoas por quem está vivenciando a transição. A partir disso, a dinâmica de negociação entre as vozes do *self* pode favorecer um movimento interno – como mudança na percepção de si – e externo – como a inibição ou expressão de uma habilidade social, por exemplo (Zittoun, 2007b).

A mobilização de recursos simbólicos apoia o processo de reorganização do caos e da incerteza do momento presente, contextualizado na zona de transição. A partir disso, os elementos simbólicos podem ser direcionados para agir sobre ou dentro da realidade do mundo físico, social e psicológico. O período de mudança pode, portanto, apoiar-se em significados e dispositivos externos. Estes últimos podem ser internalizados, alterar a compreensão da experiência vivida e possibilitar os reajustes necessários. Esse processo de redefinição, por sugerir ações alternativas, também podem gerar novas situações que, por sua vez, demandarão outros recursos simbólicos (Zittoun, et al., 2003).

Os efeitos do uso dos recursos simbólicos podem ser percebidos externamente e internamente. No âmbito externo, as repercussões são o reposicionamento da pessoa na rede de relações sociais e o aumento ou diminuição do agenciamento da pessoa sobre o mundo. Isso emerge devido à elaboração de novas habilidades, favorecendo diferentes engajamentos sociais ou ações concretas. No âmbito interno, os recursos simbólicos podem regular as experiências emocionais, modificar a compreensão sobre a realidade imediata ou favorecer as (re)construções de significados (Zittoun, et al., 2003).

Os recursos simbólicos propiciam definições temporárias o que permite a significação provisória sobre as ações. Isso possibilita uma breve estabilidade às inconstâncias entre ações e metas, experiência e significado pessoal. Por oferecerem essa regulação semiótica, ajudam a

orientar a próxima ação no futuro imediato. A apropriação dos elementos simbólicos, portanto, altera o mundo interno – através do processo de internalização – e o mundo externo – por meio da externalização. Essa dinâmica, no entanto, não é necessariamente empregada de forma consciente pela pessoa (Zittoun, et al., 2003).

Existem duas formas de restrições na apropriação e uso dos elementos simbólicos como recursos. A primeira se refere às limitações de acesso a eles, de habilidade de uso e de conteúdo dos recursos simbólicos. A segunda diz sobre as repercussões desse uso que podem restringir possibilidades de ações, enquanto, por outro lado, podem fornecer alternativas de ações (Zittoun, et al., 2003).

A posição das pessoas com as redes simbólicas indica a variedade e os tipos de recursos disponíveis, assim como informa sobre a limitação do uso de recursos simbólicos, associados ao acesso e produtos. Isso está interligado ao maior ou menor controle exercido pelas pessoas em um determinado contexto social (Zittoun, et al., 2003). A exemplo do espaço escolar, os professores representam a figura de mais poder com relação ao estudante e, por isso, podem restringir o acesso do estudante aos elementos simbólicos disponíveis. É importante destacar que uma escola pública municipal está submetida ao plano financeiro do município destinado à educação. Nesse contexto, a escola está limitada a uma restrição orçamentária, contribuindo para uma maior ou menor oferta de elementos simbólicos no espaço escolar.

Apesar das restrições, a realocação da pessoa na posição das redes simbólicas é possível através do uso de um determinado elemento simbólico. Isso pode ocasionar uma redefinição do *status* dessa pessoa. Um estudante considerado como um “aluno problema” pode se apropriar de um objeto simbólico específico, tal como um livro, uma música, ou um desenho, e passar a ser visto pela escola como um “bom estudante” (Zittoun, et al., 2003). É importante destacar, no entanto, que essa mudança de *status* é mais provável quando está associada a outros fatores validativos, como a percepção das potencialidades desenvolvimentais do estudante pela escola.

As consequências do uso de recursos simbólicos também podem acarretar a reformulação da perspectiva da pessoa sobre si mesma e sobre o seu próprio mundo. Nesse caso, as restrições e possibilidades estão circunscritas aos processos psicológicos da pessoa, além das simbólicas e culturais. Desse modo, isso varia de acordo com as reflexões realizadas pela pessoa sobre o uso de recursos simbólicos ou pode estar relacionada às questões desenvolvimentais (Zittoun, et al., 2003).

5. As escolhas metodológicas

5.1. Abordagem Metodológica

Diferentemente de outras ciências, a psicologia tem o desafio de produzir dados sobre processos psicológicos a partir das análises de fenômenos que estão ativamente sendo modificados a cada instante. Isso porque esses processos são constituintes dos seres humanos e estes, por sua vez, em sua relação única, sincrônica e diacrônica com a cultura, promovem transformações e são transformados. Diante de tal complexidade, a pesquisa científica em psicologia deveria concentrar esforços em busca de aceitar a profundidade e variedade do fenômeno, em prol de desenvolver estratégias metodológicas apropriadas, evitando a redução do fenômeno a métodos que validem relações causais, por exemplo (Valsiner, 2017).

Quando se pensa sobre metodologia, pode-se adotar a perspectiva de encaixá-la a um conjunto de métodos que o pesquisador pode escolher em detrimento de outros, de acordo com suas preferências pessoais, com tendências atuais na disciplina ou através do quanto o método é validado pela comunidade científica. Entretanto, a metodologia pode ser percebida de outro modo, “como um sistema de generalização do pensamento para a psicologia em geral e a psicologia cultural em sua forma singular” (Valsiner, 2017, p. 11) e de natureza holística, não decompondo o todo em elementos. Assim, a Psicologia Cultural Semiótica restaura esta noção básica sobre a metodologia e propõe uma ciência idiográfica, sendo essa a produção de generalizações alicerçada na evidência de casos sistêmicos únicos, e este conhecimento generalizado passa a ser aplicado para outros casos específicos e individuais. Dito de outro modo, os processos psicológicos gerais existem no âmbito individual e vice-versa (Valsiner, 2012, 2017).

Para tanto, buscou-se adotar um ciclo metodológico como modelo de orientação de uma pesquisa. Nele, todas as relações envolvidas no processo de produção de dados são consideradas holisticamente para que se possa generalizar as informações produzidas. Essas relações envolvem a adoção de uma premissa básica, a delimitação de um fenômeno e a escolha de uma abordagem teórica (Valsiner, 2017).

A relação entre premissas básicas e os fenômenos diz respeito a dois conjuntos axiomáticos de princípios os quais o pesquisador escolhe, implicitamente ou explicitamente, para conduzir sua relação com o fenômeno e na construção da teoria. Um dos conjuntos é o

quadro cartesiano que assume a natureza individual da mente, a mente como estática e passiva na aquisição do conhecimento, o conhecimento como adquirido através de algoritmos e reconhece o critério externo sobre o conhecimento. O quadro hegeliano considera a natureza social da mente, a mente como dinâmica e ativa na aquisição do conhecimento, o conhecimento como adquirido através de um círculo que retorna para si e adota o critério do conhecimento como interno (Valsiner, 2017).

Quando o pesquisador opta pelos axiomas se inicia também a construção ou adoção de quadros teóricos. A abordagem teórica deve dialogar efetivamente com os pressupostos básicos definidos para que haja compatibilidade, caso contrário todo trabalho empírico não retrata o fenômeno estudado. Um exemplo disso seria em um estudo envolvendo trajetórias escolares, o pesquisador optar por selecionar um indivíduo aleatório, fora do contexto, no qual o participante está inserido. Nesta situação, o pesquisador estaria assumindo uma perspectiva individualista apartada de todas as relações as quais atravessam a instituição educacional e a própria pessoa durante uma trajetória escolar, em busca de tecer informações sobre a classe geral de indivíduos. Do mesmo modo, a aleatoriedade prevê a independência dos elementos entre os objetos do estudo quando, na verdade, eles estão em relação (Valsiner, 2017).

Enquanto a construção da teoria se desenvolve, surge o momento de delinear um conjunto de métodos apropriados tanto à abordagem teórica escolhida como também ao fenômeno a ser investigado. A relação entre a teoria e o método, com o objetivo de produzir a generalização, pode ocorrer de três formas: indutiva – os métodos são mais essenciais porque são através deles que as evidências são acumuladas e a teoria cumpre o papel de delimitadora externa; dedutiva – a teoria ocupa a função mais importante, então, caracteriza-se um trabalho teórico e a conclusão explicita um conhecimento teórico já existente (Valsiner, 2017); abdução – os dados são utilizados para alcançar uma conclusão ampla que promova modificações teóricas. A Psicologia Cultural adota esta última inferência por se interessar por objetos de estudo que estão se transformando constantemente (Valsiner, 2017).

A escolha dos métodos de pesquisa além de corresponderem aos pressupostos teóricos, devem também ser adequadas a expressão do fenômeno. Caso isso não ocorra, a pesquisa não produzirá dados correspondente ao que se propôs e haverá uma lacuna na investigação. Ao final do ciclo metodológico há a relação entre o método e a produção dos dados. Os dados são obtidos e armazenadas ao longo do estudo e requerem um quadro teórico para serem interpretados. Entretanto, na psicologia empírica, geralmente esta relação tem se apresentado

apenas como uma combinação entre os dados e aspectos teóricos. Isso impossibilita saltos qualitativos para avanço da teoria (Valsiner, 2017).

Além disso, é importante destacar que a pesquisa científica, a partir do ciclo metodológico, deve analisar não somente os participantes do estudo, como também deve incluir o próprio pesquisador na dinâmica dialógica existente entre a pessoa e a cultura. Em outras palavras, os pesquisadores estão envolvidos por questões sociais, históricas, políticas e institucionais que precisam ser consideradas ao delimitar o objeto de estudo até a orientação da produção dos dados. Outro aspecto é que todo processo investigativo é guiado pela intuição – intuição educada nos processos e práticas sociais da ciência – do pesquisador, sem isso torna-se improvável o desenvolvimento de novos conhecimentos (Valsiner, 2017).

Esta pesquisa, portanto, consistiu em um estudo qualitativo. Pretendeu-se produzir e analisar informações que identificassem os significados desenvolvidos pelos adolescentes sobre suas experiências de queixa escolar e que possibilitassem a compreensão da relação entre estes significados e as trajetórias de escolarização.

Optou-se por uma abordagem etnográfica e, portanto, qualitativa, considerando o fato de que o estudo qualitativo favorece a exploração e compreensão do tema investigado a partir da interpretação da pesquisadora e indutivamente promove contribuições teóricas (Creswell, 2003).

Outra razão dessa escolha corresponde ao arcabouço teórico deste estudo, qual seja, a Psicologia Cultural Semiótica. Essa abordagem teórica sugere uma metodologia qualitativa, ao se propor a uma análise particular do fenômeno, sistêmica, por focalizar nas estruturas em funcionamento com o intento de não segregar o fenômeno da história (contexto), e idiográfica devido a possibilidade de construir generalizações dentro de particularidades únicas (Valsiner, 2012).

5.2. A etnografia, observação participante e o diário de campo

A investigação etnográfica é “centralizada sobre a noção de observação participativa, ela insiste sobre as técnicas de trabalho de campo, as práticas de conversação, o diálogo etnográfico como dispositivo, as técnicas de inquérito em geral, levando a recortes com as histórias de vida” (Bourmard, 1999, p. 1). A etnografia se volta para uma análise dialética entre o fenômeno e a cultura, preocupa-se em compreender os atores sociais como agentes ativos no processo de transformação das estruturas sociais e possibilita a exposição do funcionamento

interno das instituições, como a instituição escolar (Mattos, 2011).

Erickson (1984) ressalta que não se deve usar os mesmos procedimentos metodológicos específicos da pesquisa etnográfica padrão para os contextos escolares. O contexto das comunidades tradicionais não é o mesmo do contexto escolar. No primeiro a comunidade é integral e unida por direitos e obrigações mútuas, o saber é tradicional e muda lentamente, enquanto que a escola se caracteriza por uma comunidade parcial, na qual, os direitos e obrigações não são mútuos, além do saber ser não-tradicional e mudar rapidamente.

Por outro lado, é possível refletir sobre os princípios gerais e dialogar com eles quando se está no contexto escolar. Esses princípios são: organização social (proposições sobre as pessoas, status, papéis, direitos e obrigações), economia (troca de comportamentos, como os estudantes oferecerem deferência em troca do conhecimento do professor), sistema de crenças (definições, princípios valorativos, regras, explicações de causas, formas de previsões), mitos (“religião” escolar), filosofia popular (sistema de crenças dos atores escolares) e ritual (rituais de interação de uma turma específica e da escola) (Erickson, 1984). Ressalta-se que não se deve ir a campo em busca de enquadrar a pesquisa em tais princípios e limitar-se a eles.

A observação participante é reconhecida dentro de um conjunto de métodos das metodologias qualitativas e tem sido usada recorrentemente em pesquisas etnográficas. Esse método permite uma imersão do observador no cotidiano do indivíduo ou grupo a ser pesquisado. Através disso, o observador é capaz de ter acesso aos significados mais complexos das ações, atitudes, relações, situações, que de uma perspectiva externa poderia não ser possível perceber (Martins, 1996).

A observação vai além de um olhar restrito em receber imagens. Trata-se de um olhar interessado e implicado no que está para acontecer (Bourmard, 1999). Segundo Rocha e Eckert (2008), “a observação direta é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana” (p.2). A observação participante, portanto, permite um movimento entre o ponto de vista do pesquisador e dos participantes e possibilita o reconhecimento dos múltiplos fatores presentes na análise (Bourmard, 1999).

A pesquisa no terreno educacional envolve uma história documentada, que diz respeito à transmissão de valores e normas sociais dominantes, direcionada pelo Estado como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esta transmissão considera como pressuposto o funcionamento e existência da escola de forma homogênea. Enquanto a existência não-documentada da experiência escolar se constitui a partir da vida cotidiana e

heterogênea dos estudantes, familiares e funcionários. Neste contexto, os atores se apropriam da história documentada, constroem e transformam a escola (Rockwell & Ezpeleta, 2007).

Devido a isso, a observação participante na escola possibilita ao pesquisador estar atento às tensões e contradições das relações dentro da escola, às nuances do processo de escolarização dos estudantes, bem como perceber os elementos históricos, estatais e civis dos quais a escola se apropria. Para isso, a observação não deve se limitar aos espaços formais, como reuniões e presença em sala aula, é necessário incluir também os espaços informais, como recreio e conversas no corredor. Desse modo, o pesquisador se posiciona em um ponto de vista analítico, estabelecendo um distanciamento do cotidiano escolar, e por outro lado, concebe uma relação implicada com os atores da escola (Martins, 1996).

O cotidiano compreende as realidades individuais, distinguindo-se de pessoa para pessoa. Cada pessoa entende a escola de acordo com o lugar que ocupa. Apesar da experiência ser diferente entre os sujeitos, a vivência da escola é atravessada pelas dimensões histórica, cultural e social. Isso porque as atividades nas quais os indivíduos se engajam estão inscritas nestas dimensões. Por isso, a partir do cotidiano dos sujeitos individuais, articula-se essas dimensões de análise (Rockwell & Ezpeleta, 2007).

O olhar analítico do pesquisador sobre o cotidiano exige o uso das categorias e conceitos teóricos, como também a construção ou modificação destes quando pertinente à heterogeneidade do que está sendo analisado. Desse modo, a simples transferência de conceitos teóricos não contempla situações e relações diversas presentes na escola, bem como não abarca a imprevisibilidade das apropriações estatais realizadas por seus atores (Rockwell & Ezpeleta, 2007).

Observar a realidade escolar requer o registro do que é observado. O registro, no entanto, ocorre de forma seletiva. Geralmente, registra-se situações que apresentam significação imediata ao observador, como teorizações do “senso comum”. Isso favorece a não obtenção de informações pertinentes para a pesquisa. Deve-se, portanto, registrar, igualmente, o que for significativo e o não nitidamente significativo, permitindo-se surpreender com as situações as quais se depara. Assim, é necessário visitar e revisitar inúmeras vezes as análises dos registros para ampliar o olhar, avançar para uma análise mais profunda e orientar as observações seguintes (Rockwell & Ezpeleta, 2007).

O diário de campo foi tomado como técnica de registro dos acontecimentos e situações na escola, incluindo sentimentos, impressões e questionamentos do pesquisador. De acordo com Barros e Kastrup (2009), os relatos registrados em diários de campo:

“Não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos. Podem conter associações que ocorrem ao pesquisador durante a observação ou no momento em que o relato está sendo elaborado” (p.70).

Esse conjunto de estratégias adotadas até aqui para a produção de dados, tais como a etnografia, a observação participante e o diário de campo, contribuíram para a compreensão do indivíduo na sua relação com o contexto. Isso dialogou com a expressão do fenômeno da queixa escolar, que é entendida a partir de uma rede de relações, abarcando a escola, estudante, família, Estado, constituintes do processo de escolarização (Sawaya, 2002). Além disso, a abordagem teórica da Psicologia Cultural Semiótica favoreceu a compreensão relacional do fenômeno quando admite os fatores contextuais como pertencentes aos processos psicológicos superiores. Entretanto, a investigação etnográfica, a observação participante e o diário de campo enquanto escolhas metodológicas podem dificultar que determinados aspectos da unicidade sejam aprofundados, então, a utilização de entrevistas pôde auxiliar o estudo nessa direção.

5.3. A entrevista compreensiva

A entrevista do tipo compreensiva abarca diferentes quadros teóricos, principalmente as correntes que compreendem a existência da realidade não enquanto dado, mas como uma construção social a partir de uma visão dialética entre o “objetivo” e subjetivo. Desse modo, abrange a perspectiva do indivíduo contendo “em si toda sociedade de sua época, estruturada de forma particular” (Kaufmann, 2018. p. 98). Isso está em diálogo com a interpretação da Psicologia Cultural Semiótica, abordagem teórica que orientou esta pesquisa, sobre a relação entre indivíduo e a sociedade, a partir do pressuposto de que cada pessoa se apropria ativamente da cultura, gerando em si uma versão própria do que é socialmente compartilhado (Valsiner, 2014).

A proposta desenvolvida por Kaufmann (2018) visa a produção de dados para a problematização da abordagem teórica. Para isso, o pesquisador é implicado ao longo do processo metodológico admitindo uma perspectiva dinâmica e construtivista, em outras palavras, o entrevistador está envolvido ativamente nas perguntas, para estimular o comprometimento do entrevistado. Esse tipo de entrevista caminha no sentido oposto de uma entrevista impessoal, “a não personalização das perguntas ecoa a não personalização das respostas” (Kaufmann, 2018, p. 39), então, deve-se romper com a situação de hierarquia

motivado pelos questionários. Essa entrevista, portanto, aproxima-se do estilo de uma conversa. Isso, no entanto, não significa que o pesquisador deixa de ser o condutor das perguntas ou que há descuido sobre os critérios de pesquisa. O objetivo é estabelecer uma relação na qual o informante perceba a relevância de suas respostas para entrevistador, expressando ainda mais o que se sabe (Kaufmann, 2018).

Cada entrevista aqui relatada foi conduzida a partir de perguntas disparadoras que foram formuladas de acordo com os objetivos deste estudo e estão baseadas no referencial teórico da Psicologia Cultural Semiótica. Desse modo, o roteiro de perguntas (apêndices a/b/c) está elaborado de forma que revele os seguintes aspectos: a) os diversos recursos desenvolvidos para a negociação da inclusão e permanência destes estudantes na escola; b) os fatores que contribuíram para a produção da queixa escolar e quais foram os encaminhamentos; c) as rupturas e transições relacionadas à experiência da queixa escolar; d) os significados da queixa escolar. Kaufmann (2018) adverte que o roteiro de perguntas deve ser flexível, caso contrário, não é possível manter a dinâmica rica proposta pela entrevista compreensiva. De acordo com ele, “a melhor pergunta não está posta na grade: ela deve ser encontrada a partir do que acaba de ser dito pelo informante” (Kaufmann, 2018, p. 81).

Diante disso, tais escolhas metodológicas (etnografia, observação participante, diário de campo, entrevista compreensiva) permitiram abranger o fenômeno de forma complexa, possibilitando avanços na interpretação do fenômeno e da abordagem teórica, porém não garantem a generalização dos resultados caso o pesquisador não desenvolva a intuição educada durante todo o percurso da pesquisa (Valsiner, 2017).

5.4. Sobre a escolha dos participantes

Participaram da pesquisa estudantes da turma matriculada no Programa “Acelera Brasil”, seus respectivos responsáveis e os dois professores da turma (apêndices a/b/c).

Foi realizada a observação participante. Em seguida, foram realizadas as entrevistas. As visitas à escola aconteceram em dois dias da semana, no turno vespertino, entre os meses de abril e dezembro de 2019, e contemplaram a observação do cotidiano dos atores escolares. Portanto, as visitas não se restringiram apenas à turma matriculada no Programa “Acelera Brasil”. Os registros contemplaram as áreas comuns da escola, tais como o pátio, os corredores, a biblioteca etc.

Foram selecionadas quatro estudantes da turma do Programa “Acelera Brasil”. As estudantes entrevistadas tinham entre 12 e 13 anos de idade e eram do sexo feminino. Das quatro entrevistas realizadas, duas foram utilizadas para a composição desta pesquisa. Como critério de seleção, as participantes deveriam estar matriculadas na turma do Programa Acelera Brasil (PAB) e apresentar história de queixa escolar em sua trajetória educacional. A escolha das participantes ocorreu a partir do seu interesse em participar da pesquisa após o convite ter sido realizado para toda a turma do Programa “Acelera Brasil”. A presença preponderante de participantes do sexo feminino, portanto, não foi intencional.

A turma observada faz parte do Programa Acelera Brasil (PAB). A escolha em trabalhar com essa turma ocorreu durante a inserção no campo; portanto, não foi uma escolha prévia. O PAB não fazia parte da escola anteriormente. A sua criação se deu durante o período no qual a pesquisadora realizou a pesquisa e, conseqüentemente, a organização da turma se revelou como um contexto frutífero para a efetivação do estudo proposto.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SMED, 2018), o PAB é um dos programas criados em parceria com o Instituto Ayrton Senna de regularização do fluxo escolar. Esse programa contempla estudantes já alfabetizados, porém com distorção de conteúdo. Os estudantes inscritos nesse programa têm conteúdo programático voltado para português e matemática, utilizando-se de quatro livros disponibilizados pelo Instituto Ayrton Senna. Ao final de cada livro, a turma é submetida a uma avaliação diagnóstica, indicando quem poderá ser acelerado ou não.

A seleção da turma para a participação no estudo se deu em virtude de concentrar estudantes que atendiam aos critérios previamente estabelecidos para o estudo. Além disso, acredita-se que a imersão na turma favoreceu a percepção da relação entre a equipe pedagógica e os estudantes com queixa escolar, bem como as significações desses estudantes com esse contexto.

O número de participantes poderia ter sofrido alterações ao longo do trabalho. Segundo Sampieri et al. (2006), nos estudos qualitativos a quantidade de participantes proposta inicialmente pode ser distinta da quantidade final devido à possibilidade de incluir e excluir casos de acordo com o encaminhamento da pesquisa. Neste estudo ora relatado, a escolha dessa faixa etária pode ser justificada como um recorte, pois se trata de adolescentes que frequentam o ensino fundamental I de uma escola pública de Salvador, que possuíam, à época, defasagem série-idade, ou seja, um indicador de queixa escolar. Vale destacar que as concepções de infância e adolescência estão contextualizadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),

Lei 8.069. Para o Estatuto, a infância se configura como tal até os 12 anos e a adolescência entre 12 a 18 anos de idade.

O contexto das escolas públicas foi selecionado em detrimento das escolas privadas porque se entende que há diferenças socioeconômicas no público que frequenta esses dois contextos. A partir disso, os direcionamentos e encaminhamentos da queixa escolar se diferenciam nesses dois espaços. A escola privada conta com o apoio de profissionais especializados, aulas de reforço e, de modo geral, as famílias possuem recursos para recorrerem a professores e pedagogo para aulas particulares (Bray & Leonardo, 2011), enquanto na escola pública as trajetórias escolares dos estudantes esbarram em obstáculos estruturais e econômicos da rede de ensino. Tais obstáculos estão também associados aos altos índices de reprovação e evasão escolar crescente, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017).

Uma escola pública municipal foi escolhida como contexto do estudo em virtude da relação que a pesquisadora mantinha com a escola. Vale mencionar que as escolas do município são geralmente encarregadas de ofertar educação do ensino Infantil ao Fundamental I e as escolas estaduais do ensino fundamental II ao ensino médio, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 9394/96.

5.5. Os percursos para a produção de dados

No primeiro momento, a pesquisa foi apresentada na instituição coparticipante para aprovação e consentimento do diretor da escola. Nessa reunião, foi traçado, juntamente com a escola, o período que ocorreria a pesquisa após a aprovação do Comitê de Ética e posterior autorização da Secretaria Municipal da Saúde. Vale salientar que os procedimentos éticos foram respeitados em obediência à Resolução CNS 466/2012. Antes de iniciar a observação participante na turma, foi realizada uma conversa com os professores para esclarecimento da pesquisa e foi dada a anuência dos mesmos para a presença da pesquisadora em sala de aula.

No primeiro encontro com a turma, a pesquisadora se apresentou e explicou os objetivos das suas atividades na sala de aula, a razão e necessidade da sua presença nas semanas seguintes. Antes de iniciar as entrevistas, foram apresentados o Termo de Assentimento (TA) para os adolescentes e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os seus respectivos responsáveis e professores, de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/12.

As técnicas selecionadas para a coleta de dados foram os registros detalhados das observações e interações dentro e fora da sala de aula em um diário de campo, a entrevista compreensiva com os estudantes, que foram escolhidos a partir dos critérios deste estudo, seus respectivos responsáveis e os dois professores da turma.

A entrevista compreensiva com os adolescentes, com os seus respectivos responsáveis e com o professor se deu a partir de perguntas disparadoras. As entrevistas foram gravadas e aconteceram presencialmente no ambiente escolar em uma sala que funcionava como copa para os funcionários e na qual alguns materiais escolares eram guardados. No momento das entrevistas foi possível trancar a sala, evitando a entrada de pessoas naquele espaço. Isso, no entanto, não impediu a interrupção das entrevistas. Em alguns momentos, um ou outro funcionário batia na porta para solicitar o acesso à sala. Quando isso ocorria, a entrevista com os participantes tinha que ser interrompida por alguns minutos.

5.6. Os passos para a análise dos dados

Como afirmado anteriormente, a análise das informações coletadas foi realizada sob a luz da Psicologia Cultural Semiótica e à luz da literatura sobre o tema da queixa escolar. Para isso, as principais noções utilizadas foram: significados, trajetória de vida, transições e rupturas, conforme consta na fundamentação teórica.

A segunda parte da investigação se referiu à análise das informações coletadas. O tratamento do conteúdo se desenvolve não apenas em organizar o que foi respondido, mas é “preciso fazer os fatos falarem, encontrar indícios, se interrogar a respeito da mínima frase” (Kaufmann, 2018, p. 119). A fabricação da teoria não é unicamente um objetivo final; ela faz parte de todo processo metodológico como um instrumento que permite aprofundar o conteúdo aparente e dar sentido ao objeto de estudo (Kaufmann, 2018).

Os relatos registrados no diário de campo foram utilizados como um dos materiais de análise. Para isso, os registros foram organizados a partir de eixos temáticos com o objetivo de possibilitar conexões do que foi narrado com as referências teóricas da Psicologia Cultural Semiótica. O procedimento de análise do diário de campo teve início durante o processo de registro, através de reflexões da pesquisadora (Ribeiro et al., 2016).

Com relação às entrevistas, assim como o posicionamento ativo assumido durante sua condução, a análise do material também foi ativa e produtiva. De acordo com Kaufmann (2018,

p. 120), “o pesquisador deve, portanto, a cada dia, cultivar sua vontade de saber, não encarar o material como uma tarefa entediante e passiva, mas com curiosidade e paixão”.

As entrevistas compreensivas com as participantes se caracterizaram como ponto de partida para a análise das informações. O tratamento dos dados foi procedido por fichas que possibilitaram o registro das observações mais instantâneas e das primeiras reflexões, revisitadas e aprofundadas a cada escuta da entrevista gravada. Segundo Kaufmann (2018, p. 127), “as fichas são tanto um instrumento de fabricação da teoria quanto um instrumento de recolhimento dos dados”.

No momento anterior ao início das entrevistas, as estudantes tiveram acesso a uma folha de papel metro, lápis de cor, hidrocor, giz de cera, tesoura, revistas e cola. Através desses recursos, elas produziram uma colagem ou desenho referente à imagem que elas tinham sobre a escola de modo geral. Além disso, havia a possibilidade da não elaboração de desenho ou colagem; portanto, foi critério das participantes a decisão sobre a disponibilidade para a realização do produto criativo. Três das estudantes decidiram por realizar uma colagem ou um desenho na primeira sessão de entrevistas e estas foram iniciadas através desse primeiro momento. Uma das adolescentes optou por elaborar um desenho apenas na segunda sessão de entrevista; porém, no primeiro encontro, a entrevista foi iniciada a partir da mesma ideia disparadora utilizada para a confecção do desenho ou colagem.

A utilização desse recurso para o início das entrevistas compreensivas com as participantes possibilitou uma aproximação da pesquisadora com as entrevistadas, além disso com o tema que seria abordado. É importante ressaltar que os produtos criativos desenvolvidos pelas participantes não foram contemplados como objeto de análise, mas como disparadores para realização das entrevistas.

Os dados foram organizados por participantes para que cada caso pudesse ser descrito e analisado individualmente, atendendo ao pressuposto da Psicologia Cultural Semiótica de que cada experiência é particular e única (Zittoun, 2012).

5.7. Considerações Éticas

Esta pesquisa foi conduzida transversalmente pelos princípios éticos que rege a pesquisa com seres humanos disposto na Resolução nº 466/12 e na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e pelos direcionamentos éticos constituintes do Código de Ética do Psicólogo. De acordo com isso, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em pesquisa

do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Ela contou com a aplicação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TA) (apêndice d) para os adolescentes com idades entre 12 a 15, assim como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice e) para os respectivos responsáveis e para os professores.

Os termos foram lidos conjuntamente com os participantes da pesquisa e responsáveis, salientado a participação voluntária, a possibilidade de desistência a qualquer momento da pesquisa, bem como o anonimato dos participantes. Os termos de Assentimento e Consentimento foram preenchidos em duas vias das quais uma ficou arquivada com a pesquisadora e a outra foi entregue a cada participante.

Com relação aos riscos e benefícios da pesquisa, o tema do estudo é sobre as trajetórias escolares de adolescentes que apresentam histórico de queixa escolar. Conversar sobre as experiências escolares poderia trazer algum desconforto emocional ao participante ao recordarem de alguma situação difícil que possam ter vivido. Uma forma de conduzir eventos como esse é sinalizar a possibilidade de um acompanhamento psicológico em algum serviço de psicologia. Essa condução se daria a partir da avaliação da pesquisadora ou caso algum participante solicite por tal atendimento.

Um dos benefícios do estudo é proporcionar um espaço para que esses adolescentes sejam ouvidos. Isso pode favorecer reflexões sobre as relações envolvidas no processo de escolarização muitas vezes silenciadas devido ao funcionamento institucional da escola. Ademais, possibilita ressignificações sobre o que foi vivido e o que se vive no contexto escolar.

6. A aproximação e inserção no campo: diário de campo

O presente capítulo objetiva descrever o contexto escolar; campo de condução dessa pesquisa, como também abordar a rotina da instituição e a caracterização da turma, na qual aconteceu a observação participante.

A escola selecionada para a realização do estudo fazia parte de um programa de pesquisa e extensão vinculado ao grupo Investigações em Psicologia Cultural: Cultura, Linguagem, Transições e Trajetórias Desenvolvimentais (CULTS/UFBA). A minha presença foi bem acolhida pelos funcionários da instituição. O porteiro, a merendeira e a equipe de serviços gerais me cumprimentavam com sorrisos. A estrutura física vertical da escola permite àquele que chega um contato com uma boa parte dos funcionários. O percurso até a sala da diretoria, localizada no primeiro andar, implica, necessariamente, na passagem por diversos ambientes institucionais.

O projeto de pesquisa foi apresentado ao diretor e vice-diretora da escola para a assinatura do termo de anuência. Foram ouvidas suas expectativas e impressões. No primeiro momento, ambos expressaram suas expectativas com relação à turma do Programa Acelera. Disseram ser uma turma muito agitada, dispersa e, por essa razão, os professores tinham dificuldade em ministrar as suas aulas. Esse era um desafio enorme para a escola, posto que o atraso das aulas comprometeria o cronograma do Programa Acelera. Os dirigentes da escola concordaram com a execução da pesquisa, mas expressaram a necessidade de aprovação na Secretaria de Educação do Município.

No segundo momento, então, submeti o projeto à Secretaria de Educação do Município. Esse procedimento ocorreu de forma muito simples. É necessária a entrega de uma cópia do projeto de pesquisa acompanhado de um ofício com a assinatura do coordenador do Programa de Pós-Graduação, os dados da pesquisadora, da orientadora e coorientadora. Após a espera de algumas semanas o meu projeto foi indeferido pela Secretaria por já existir outra pesquisa na mesma instituição educacional. A partir disso, foi necessária uma reunião presencial com a responsável pela autorização da realização da pesquisa para que a solicitação fosse, finalmente, reavaliada. Somente após essa reunião presencial, a Secretaria aprovou a realização do estudo naquela escola.

A visita seguinte à escola envolveu uma conversa com os dois professores responsáveis pela turma do Programa Acelera. Nessa reunião foram expostos os objetivos da pesquisa. Ambos autorizaram a minha presença na sala de aula e concordaram com os termos estabelecidos no estudo e me deram boas-vindas. Tive a oportunidade, então de ser apresentada à “turma do Acelera” ou “Acelera”, expressões utilizadas na escola para se referirem a essa turma.

6.1. O Espaço Físico e suas Impressões

Todo ambiente é socialmente organizado. Antes mesmo de adentrarmos a um espaço físico, o bairro onde ele está localizado e sua fachada já compõem uma rede de signos e significações que tece ligações entre o pessoal, a cultura e o ambiente. Esse processo é particular e, portanto, suas conexões variam de pessoa para pessoa. Ao mesmo tempo, essa dinâmica sustenta toda e qualquer conduta humana (Valsiner, 2014). Com isso em vista, torna-se relevante perceber o ambiente físico da escola e sua organização como parte das relações constituídas na instituição e, por conseguinte, ampliar a compreensão sobre o fenômeno da queixa escolar.

A escola municipal participante do estudo está localizada em uma avenida em frente a um bairro popular da cidade. Ao se aproximar da escola logo se observa sua estrutura vertical. A primeira imagem que se tem é de seus altos muros e uma escada que leva ao seu portão principal. Somente após a subida da primeira escada é possível perceber a divisão, marcada por uma grade entre o espaço da escola e uma igreja. Além do espaço físico, a Igreja e a escola compartilham do nome de um santo da Igreja Católica. Os eventos formais da escola, e aqueles que reúnem um número maior de pessoas (formaturas das turmas do ensino fundamental I, por exemplo), acontecem na Igreja, assim como as confraternizações do dia de São João e demais festas, em geral.

A estrutura espacial da escola é vertical e estreita, o que se repete nos outros quatro andares da escola. Passando do portão, nos deparamos com o pátio, suas pilastras, cobogós na lateral superior esquerda e janelas fechadas do lado direito que, quando abertas, se vê o espaço da Igreja. O pátio da escola é caracterizado como o espaço de recepção aos estudantes, lazer e alimentação. Além disso, algumas reuniões com os familiares e atividades coletivas de todas as turmas (orientações de higiene bucal, orientações sobre *bullying*, sobre cuidados relacionados à dengue) ocorrem naquele local. Geralmente, as intervenções de orientação são conduzidas por agentes enviados pela Secretaria de Educação ou por um grupo de pesquisa/extensão

vinculada a alguma faculdade da cidade. O pátio, portanto, também exerce a função de auditório da escola.

Em suas paredes e pilastras ficam expostas decorações e mensagens variadas, que mudam conforme a época do ano. Então, é possível visualizar mensagens referentes à Festa de São João, à homenagem ao dia do índio etc. Essas mensagens expressam o contentamento da escola em receber os estudantes como “Seja Bem-Vindo!”, “Sentimos sua falta!”, “Juntos somos mais fortes!” e “Feliz Retorno!”. Há outras mensagens que permanecem nas paredes o ano inteiro, a exemplo de um mural com o título “Boas Maneiras”, composto por desenhos dos estudantes, e uma lista denominada “Lista de Combinados”, na qual podemos ler os combinados de convivência na escola, as regras parecem contemplar apenas os estudantes.

Podemos ver alguns bancos longos de madeira localizados do lado direito do pátio e outro de cimento do lado oposto. Em momentos de socialização, nos quais algum dirigente ou professor da escola está presente, como, por exemplo, nos intervalos das aulas, o banco de madeira é utilizado pelos adultos. Os estudantes utilizam o banco de cimento e o vão existente entre os bancos.

Ao lado do portão da escola, na parte interna, vemos uma mesa e acompanhada de uma cadeira. Nesse espaço fica o porteiro, responsável por recepcionar os estudantes ao chegarem para a aula. Próximo a esse espaço, há um conjunto de cadeiras empilhadas, usadas quando há algum evento no pátio. Ao avançarmos no espaço escolar, vemos algumas mesas pequenas que compõem um corredor juntamente com os banheiros feminino e masculino. Ao lado deles fica a cozinha. Geralmente, nesse espaço encontramos a merendeira e um funcionário de serviços gerais. As mesas naquele corredor são usadas livremente pelos estudantes, como apoio para a hora do lanche ou para o monitoramento dos alunos, realizado pelos funcionários.

Ao passarmos pela cozinha, subimos alguns degraus e no meio da escada, ao lado esquerdo, há um recuo quase imperceptível com uma sala onde funciona a secretaria da escola. Essa escada, muitas vezes é usada como lugar de “castigo” (punição) para os estudantes que não cumprem as regras de convivência no momento do intervalo (recreio). No primeiro andar, observamos um pequeno espaço de transição contendo acesso para os outros andares, a sala da diretoria e vice coordenação e uma elevação com escada que nos leva à biblioteca. Esta última divide espaço com a sala de reuniões. Esse espaço também é usado como refeitório pelos professores. No local de transição se encontram duas cadeiras postas nos cantos onde os estudantes

realizam atividades ao serem expulsos temporariamente da sala de aula pelos seus respectivos professores.

Quando subimos a segunda parte de escadas, no meio dela há uma sala de aula adaptada como copa, apesar de ser usada apenas para aquecer os alimentos no micro-ondas e para outras atividades, como reforço escolar. Mais cartazes são encontrados nessa subida com mensagens de acolhimento para os estudantes recém-chegados na escola. O terceiro andar é composto por banheiros, bebedouro e duas salas de aula. Neste andar, ficam duas funcionárias de serviços gerais, com a função de manter o banheiro e o corredor limpos e para regular o uso do papel higiênico. No último andar, mais três salas compõem o total de cinco salas de aula, porém, no turno da tarde apenas uma sala é utilizada nesse andar pela “turma do Acelera”.

6.2. Dia a dia: o cotidiano escolar

Quando chegamos à escola, além da relação com o espaço físico, estabelecemos contato primeiramente com o porteiro da instituição, também reconhecido pelos estudantes como o “vigia” (abreviação para vigilante). Infere-se que o porteiro, além de monitorar a entrada e saída dos frequentadores da escola é percebido pelos estudantes como agente de proteção institucional. Os profissionais que compõem o quadro de funcionários do estabelecimento de ensino (dirigentes, professores e professoras, secretária, auxiliares e merendeira), além dos visitantes, são autorizados a entrar e sair da instituição quando necessário. Além desses, estudantes acompanhados por algum responsável podem adentrar a instituição imediatamente após sua chegada; entretanto, a mesma regra não é válida para os estudantes que chegam desacompanhados. Esses são autorizados apenas a partir de um determinado horário.

O controle de acesso de entrada dos estudantes foi estabelecido sob a justificativa de que eles não se comportariam devidamente. Outra justificativa para o controle de acesso é que o barulho provocado pela entrada das crianças e adolescentes no pátio interromperia ou atrapalharia o descanso dos professores. Essa regra gera um desacordo entre os estudantes e o porteiro. Os estudantes argumentam que, onde ficam, o sol bate com muita intensidade no início da tarde. Muitas vezes, eles tomam chuva. Geralmente, há uma negociação relacionada ao acesso dos estudantes ao pátio, como a permissão da entrada poucos minutos antes do previsto. Em situações nas quais não há acordos, torna-se mais explícita a insatisfação dos estudantes

com relação a essa regra: “*não estou gostando daqui não. Lá em cima [outra escola] não era assim não... Os professores podem entrar e a gente não?*”.

Ao entrarem na escola, os estudantes são recebidos todos os dias, pelos menos, por dois dos dirigentes da escola. Algumas crianças demonstram carinho e afeto pelos dirigentes, com abraços, beijos ou entrega de flores. Logo, as turmas são organizadas em filas. Cada turma é separada em duas filas, uma de meninos e outra de meninas, por ordem de tamanho (em cada fila, a ordem é dos menores para os maiores). Antes de permitir a subida dos estudantes para as salas, uma oração com mensagem de agradecimento e desejo de boa aula é transmitida por um dos dirigentes e depois as turmas são liberadas. A liberação das turmas ocorre em fila, por ordem crescente, ou seja, as turmas iniciais sobem antes da turma do Programa Acelera. A fila das meninas sobe antes que a dos meninos.

Os intervalos da escola são divididos em dois tempos. No primeiro tempo compartilham o pátio as turmas do 2º ano e 4º ano, o segundo tempo é o destinado à “turma do Acelera”. Durante esse período, pelo menos um gestor e dois auxiliares estão presentes na regulação das interações, dos tempos de comer, beber água e voltar para a sala. Antes de voltar para a sala, a turma é organizada novamente em duas filas: uma com os meninos e outra com as meninas.

6.3. Sobre a turma do Programa Acelera Brasil

O “Acelera” foi criado no ano de 1997 e, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SMED, 2018), é um dos programas criados em parceria com o Instituto Ayrton Senna e com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE/MEC) de regularização do fluxo escolar. Esse programa contempla estudantes já alfabetizados, porém com distorção idade/série de pelo menos dois anos, matriculados entre o 3º e o 5º ano do ensino fundamental. A defasagem é caracterizada quando um estudante não possui idade esperada para a sua turma de origem. As causas dessa defasagem podem estar associadas ao ato de matrícula tardio, repetência ou abandono escolar.

Os estudantes inscritos nesse programa têm conteúdo programático voltado para português e matemática, utilizando-se de quatro livros disponibilizados pelo Instituto Ayrton Senna. Ao final de cada livro, a turma é submetida a uma avaliação diagnóstica.

O programa se propõe a desenvolver habilidades específicas referentes ao ensino fundamental durante um ano letivo para que, ao final do programa, os estudantes possam passar

para o ano do ciclo escolar correspondente às suas idades. Além disso, o plano do PAB avalia alcançar como resultado a recuperação da autoestima do estudante, por este voltar a fazer parte do ciclo regular de ensino associado à sua idade (Gil, 2018; Lalli, 2000; Pezzi & Marin, 2016; Silva & Zago, 2019)

A turma do PAB conta com uma professora externa, também coordenadora do programa em outras escolas municipais. Os planos de aula, as avaliações, bem como o cronograma de aulas é previamente determinado, e deve estar em sincronia com as turmas de outras instituições municipais. De acordo com as orientações do programa, a turma constituída “Acelera” não deve participar das atividades conjuntas com as demais turmas da escola. Um passeio ou um evento comemorativo como o “Dia do Folclore”, por exemplo, não deve estar incluído no cronograma de atividades dos estudantes matriculados no “Acelera”. Há a necessidade de cumprimento das atividades propostas pelo programa. Esse aspecto produz efeitos durante as atividades pedagógicas propostas.

As aulas do programa são constituídas por conteúdos predominantemente de português e matemática. O conteúdo de ciências é trabalhado como assunto temático para a construção dos exercícios de português e matemática, apresentando uma suposta interdisciplinaridade durante as aulas, nos livros didáticos e atividades pedagógicas. Apenas dois professores são responsáveis pelas aulas na turma. Um deles é denominado de professor titular ou regente e o outro professor reserva. Os termos indicam a responsabilidade reservada a cada professor. O primeiro exerce a função de atualizar as notas e frequências nas cadernetas, além de lecionar, e o segundo substitui o professor titular nos dias de reserva (dias da semana nos quais o professor titular não trabalha na escola). Portanto, nesse programa não estão contempladas aulas de música, inglês e educação física.

O ano letivo do programa é separado em quatro unidades (ou módulos), cada unidade corresponde a um livro didático. A finalização de um livro sinaliza a aplicação de uma avaliação sobre aquele módulo. Antes da avaliação há a realização de revisões das atividades consideradas mais importantes pelos professores. Após a aplicação da avaliação, um novo livro é distribuído para a turma.

7. Estudos de Caso

O convite para a participação dos estudantes na pesquisa ocorreu publicamente, diante de toda a turma. Foi explicado como as entrevistas funcionariam, o tempo de duração previsto e os protocolos de confidencialidade. Aqueles que expressaram o interesse ao levantar a mão, levaram para casa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para obtenção da autorização dos seus respectivos responsáveis.

As entrevistas se iniciaram na mesma semana, na qual os estudantes receberam o TCLE, quando cinco dos estudantes retornaram com o documento assinado por seus respectivos responsáveis. Dentre os cinco estudantes inicialmente interessados em participar da pesquisa, apenas um desistiu após duas tentativas de realização das entrevistas. Esse participante era do sexo masculino e o seu nome era Adilson (nome fictício). No início da primeira entrevista, Adilson expressou sua preocupação em se ausentar da sua sala de aula: *“Poxa, pró, eu vou perder aula”*. Diante disso, buscamos remarcar a entrevista no turno oposto, de acordo com a disponibilidade do referido adolescente; entretanto, Adilson não manifestou disponibilidade, desistindo da pesquisa.

As quatro participantes que permaneceram na pesquisa foram do sexo feminino, três tinham 12 anos e uma delas tinha 13 anos de idade. Gizele e Roberta tinham como ano escolar de origem o 5º ano do ensino fundamental I. As outras duas, Luana e Elen, advieram do 4º ano e 3º ano do ensino fundamental I, respectivamente. Todas as adolescentes cursavam o PAB no momento da entrevista. A renda familiar de três das participantes, considerando os responsáveis como fonte de renda, foi de até um salário mínimo, e a renda familiar de apenas uma das participantes era de entre um e dois salários mínimos. Apenas a estudante Gizele não tinha como responsável seus progenitores, sendo os seus avós os seus responsáveis. A figura 1 apresenta os dados sociodemográficos das participantes que permaneceram na pesquisa e de seus respectivos responsáveis.

Embora tenha sido possível realizar as entrevistas com as quatro adolescentes, foram selecionados dois casos para a apresentação desta dissertação: os casos Luana e Gizele. Essa escolha se deu porque as duas sessões de entrevistas realizadas com Elen e Roberta não foram suficientes para contemplar os objetivos desta pesquisa, sendo necessário, assim, um número maior de encontros. Isso, no entanto, não foi possível, pois essa etapa da pesquisa se desenvolveu no final do ano letivo que, por sua vez, coincidiu com o período de provas da turma. Contudo, a escolha pelos casos Luana e Gizele ocorreu em virtude das informações

compartilhadas por ambas nas duas sessões de entrevista e durante o período de observação participante.

Desse modo, os dois casos que serão aqui relatados são representativos para os objetivos específicos deste estudo, quais sejam: analisar os recursos psicológicos, pedagógicos, institucionais e familiares desenvolvidos para a negociação da inclusão e permanência desses estudantes na escola; identificar e analisar quais fatores contribuíram para a produção da queixa escolar e os posteriores encaminhamentos; elucidar as possíveis rupturas e transições relacionadas à queixa escolar experienciadas pelos adolescentes; analisar se e como os significados da queixa escolar, a trajetória de escolarização e as expectativas de futuro dos adolescentes estão relacionados.

Figura 1. Características sociodemográficas das participantes e de seus respectivos (as) responsáveis.

Participantes	Idade	Sexo	Ano escolar de origem	Renda familiar	Escolaridade do (a) responsável	Estado civil do (a) responsável
Luana	12 anos	Fem.	4º ano do ensino fundamental I	Entre 1 e 2 salários mínimos	2º grau completo	Solteira
Gizele	13 anos	Fem.	5º ano do ensino fundamental I	Até um salário mínimo	Sem escolaridade	Casada
Roberta	12 anos	Fem.	5º ano do ensino fundamental I	Até um salário mínimo	1º Grau incompleto	Solteira
Elen	12 anos	Fem.	3º ano do ensino fundamental I	Até um salário mínimo	2º grau completo	Solteira

Para fins de apresentação, os casos foram organizados separadamente levando em consideração os momentos da trajetória escolar de cada participante.

7.1. Caso Luana

Luana cursava o 4º ano do ensino fundamental I e tinha 12 anos de idade durante o período no qual a entrevista foi realizada. De acordo com a sua mãe, Rita (nome fictício), Luana residia com a irmã e a genitora em um bairro próximo à Escola C (nome fictício dado à escola na qual foi realizada a pesquisa). Nesse período, a mãe de Luana trabalhava durante o turno matutino e vespertino. Luana passava o dia na casa da sua avó materna, situada em um local mais próximo da escola. A irmã de Luana é mais velha e estudou na Escola C. A família de Luana se sustenta com a renda mensal de entre um e dois salários mínimos.

A queixa escolar direcionada a Luana era referente a sua baixa frequência na escola. Durante o período de observação participante, Luana, quando presente, pouco se dirigia a seus pares. Os colegas da turma geralmente se reportavam a ela em busca de materiais escolares para empréstimo. Em muitos desses momentos, os colegas não se recordavam do nome da estudante. No intervalo das aulas destinado ao lanche, Luana não comia a refeição ofertada pela escola e não se alimentava. A adolescente permanecia todo o intervalo sentada no banco e interagia apenas com alguns funcionários interessados em saber o porquê de Luana não ter comido o lanche. Esta última respondia que não sentia fome.

Durante as aulas, a entrevistada buscava realizar as atividades passadas pelos professores, porém foram poucas as vezes em que ela se dirigiu a eles. Perguntei o que ela fazia quando não entendia alguma atividade ou assunto. Ela respondeu: *“Eu não faço nada, eu não respondo (...) não consigo fazer (...) eu não consigo responder (...) eu não pergunto a ele [o professor] (...) porque eu fico com vergonha de perguntar”*.

Na primeira sessão de entrevista, Luana optou por não realizar nenhum desenho ou colagem na cartolina. Ela tampava e destampava um dos hidrocores diversas vezes, evitou contato visual e respondeu de modo sucinto às perguntas. Na segunda sessão, a entrevistada realizou o desenho de uma escola que, de acordo com ela, representou a primeira escola na qual estudou. Ao longo dessa sessão, Luana pareceu mais confortável em participar da entrevista.

7.1.1. Panorama da trajetória escolar de Luana

De acordo com Luana, ao longo de sua trajetória escolar, ela estudou em três escolas. A primeira instituição de ensino frequentada foi a Escola A (nome fictício). Essa escola era privada. Em seguida, a estudante foi matriculada na Escola B (nome fictício), também privada,

e, por fim, estudou na Escola C (nome fictício), pública, e na qual foi realizada a pesquisa.

A mudança de Luana para a segunda escola ocorreu devido à ausência de turmas seguintes a que estava cursando (a entrevistada não se recorda precisamente qual foi o ano escolar). A adolescente permaneceu nessa escola até o final da educação infantil. Devido a mudanças nas condições socioeconômicas da família, Luana foi transferida para a Escola C, onde cursou todo o ensino fundamental.

7.1.2. Trajetória escolar de Luana: possíveis rupturas e transições e (re)construção de significados

7.1.2.1. A Escola A

A Escola A aparece na fala da participante como uma escola marcante no seu processo de escolarização. Isso foi percebido no momento inicial da entrevista quando foi solicitado que Luana pensasse em uma imagem representativa da escola. Ela relatou ter pensado na primeira escola onde estudou.

Sobre as lembranças dessa escola, Luana compartilha uma imagem afetiva positiva. Recorda das aulas de balé e da “*professora legal*”. A estudante caracteriza a “*professora legal*” como aquela que, durante o ato pedagógico, reportava-se aos estudantes de forma amorosa através de brincadeiras, do cuidado expresso através do interesse pelos estudantes e abertura para diálogo: “*ela era bem amorosa com a gente (...) brincava, cuidava da gente*”.

Vygotsky (1998), ao enfatizar a linguagem como fundamental na construção das funções psicológicas superiores, considera as vivências afetivas do sujeito como constituinte da mediação simbólica. Isso porque o significado é composto pelo significado propriamente dito e pelo sentido, sendo o primeiro compartilhado socialmente e o segundo se refere ao significado particular e individualizado da palavra, associado às experiências afetivas de cada pessoa. Para Luana, ser um bom professor é “*tratar bem os alunos*” e, sendo assim, bons professores comporiam uma boa escola.

De acordo com Valsiner (2012, p. 251), “a vida psicológica humana, em sua forma mediada por signos, é afetiva em sua natureza”. No dia a dia, as experiências humanas são formadas por construções subjetivas episódicas. Estas, por sua vez, são compostas por significados dos pequenos eventos decorridos e envolvem sentimentos que emergem durante a interação com o ambiente e com as pessoas. Infere-se que a construção do significado de

“*professora legal*” pela entrevistada, estruturou-se a partir das suas diversas experiências afetivas no contexto escolar.

A experiência afetiva é regulada mediante signos em três domínios: microgenético, mesogenético e ontogenético. O domínio microgenético é a vivência imediata das pessoas frente ao próximo momento que é imprevisível, dentro da sequência infinita de eventos ocorrida no tempo irreversível. A esfera mesogenética é o que é experienciado no contexto coletivo-cultural e apresenta característica repetitiva do engajamento humano nos diversos contextos, como ir à escola. Por fim, o nível ontogenético que consiste no conjunto de significados mais estáveis – construídos através das experiências nos domínios microgenético e mesogenético – que orientam a pessoa ao longo do seu curso de vida (Valsiner, 2012).

O relato da entrevistada evidencia a importância da afetividade nos espaços escolares, principalmente na relação dos professores com os estudantes. A afetividade cumpre função fundamental para o desenvolvimento humano e no processo de aprendizagem (Loos-Sant’Ana & Barbosa, 2017). Segundo Wallon (1995), o desenvolvimento da pessoa transcorre de uma sucessão pendular entre fenômenos afetivos e cognitivos. A dimensão afetiva e cognitiva são, portanto, codependentes no processo de construção do conhecimento.

A partir disso, a natureza afetiva da mediação pedagógica está associada à influência positiva ou negativa na relação do estudante com os conteúdos escolares. Essa influência pode ser percebida através do afastamento ou aproximação do estudante diante dos conteúdos explorados, assim como a partir da frequência deste no ambiente escolar (Leite, 2012). No caso de Luana, isso é percebido quando a adolescente relata não apresentar baixa frequência na escola nesse período e escolhe a primeira escola como representativa de um conjunto de experiências positivas no seu processo de escolarização.

Desse modo, nesse período da sua trajetória de escolarização, a esfera de experiência escolar de Luana é caracterizada por um espaço escolar valorizado por ela. Vale recapitular que a esfera de experiência consiste em cada engajamento regular das pessoas em uma atividade ou espaço. Concomitante a isso, as esferas de experiência envolvem um conjunto de vivências, práticas, percepções e sentimentos (Zittoun, 2015). Sendo assim, a vivência afetiva da participante estava entrelaçada não apenas ao seu relacionamento com a professora, mas com o ambiente institucional como um todo. Quando perguntado sobre essa escola, Luana respondeu: “*Gosto da sala, da escola, das professoras, das coisas... Eu fazia ballet*”.

7.1.2.2. Mudança para Escola B

De acordo com a adolescente, ter mudado de escola pela primeira vez representou um desafio por ter tido dificuldade em se adaptar à turma. Sobre esse aspecto, ela faz o seguinte relato: *“Foi bem coisa (...), eu tive que ir para uma sala que eu não queria ficar lá (...) porque eu não sabia direito(...) da sala, tipo os alunos (...)”*. O relato de Luana evidencia uma mudança em sua esfera de experiência quando novas relações surgem no contexto escolar. Diante do desconforto inesperado diante dessa nova turma, surge a necessidade da mobilização de outros recursos desenvolvimentais, seja para permanecer (se engajar para conhecer os colegas) ou para mudar de turma (comunicar o indesejado, por exemplo). Isso exemplifica o movimento intransitivo, tal movimento é descrito por Zittoun (2009, 2012, 2014) como uma quebra da dinâmica cíclica na relação da pessoa com alguma esfera de experiência.

A estratégia utilizada por Luana juntamente com a escola e sua família diante de tal desafio foi a troca de sala. A entrevistada relata que *“foi mais fácil (...) para fazer amizade (...) [a professora] ensinava de outra forma (...) [era diferente] o jeito que ela ensinava, o jeito que ela falava com os alunos (...) [a professora da sala anterior] ensinava mais agressiva (...) não gostava”*. Destaca-se, nesse ponto, que o sucesso escolar dos estudantes abrange as diversas relações presentes na escola, tais como a relação estudante < professor, estudante < estudante, estudante < dinâmica em sala de aula, família < escola, corroborando a necessidade de compreender o quadro de elementos associados ao desenvolvimento escolar (Chagas-Ferreira, 2016; Moreira & Guzzo, 2014).

7.1.2.3. Mudança para Escola C

A segunda mudança de escola experienciada pela adolescente foi para uma escola pública. A entrevistada relatou que *“não sabia como era [a escola pública], mas fui ficando (...) gostando da sala, das crianças”*. O relato de Luana expõe as diferentes redes de significados em torno da escola privada e da escola pública ao afirmar não saber muito sobre a instituição de ensino pública, apesar de já estar inserida em um contexto educacional. A partir disso, a inserção da participante na escola pública é acompanhada de incertezas e desafios sobre esse novo ambiente. A tensão existente entre a escola pública e privada circunscreve o que se entende como zona de fronteira (Marsico, 2018).

As fronteiras fazem parte da atividade humana e são criadas como uma forma de gerar

certa segurança para a vida psíquica por proporcionar direcionamentos em um mundo com infinitas possibilidades. Criar uma fronteira significa estabelecer diferenças através de determinados critérios e, com isso, proporcionar a percepção de homogeneidade, reduzindo as tensões internas. Por outro lado, quando uma fronteira é instituída, ela diferencia, identifica e divide, ao mesmo tempo em que intersecciona o lado integrado, e o diferenciado, ampliando a ambiguidade (Marsico, 2018).

As fronteiras podem existir visivelmente ou não, sendo que qualquer fronteira é identificada através dos efeitos gerados por ela nas esferas social e psicológica. Isso ocorre através dos significados e valores atribuídos no processo de distinção. As fronteiras se apresentam de diferentes modos. Pode-se tratar de uma fronteira física como o muro de uma escola, sinalizando quem está dentro e quem está fora. O tipo de escola (privada ou pública, por exemplo) pode indicar que o acesso àquele ambiente corresponde a um determinado grupo social (Marsico, 2018).

O muro da escola evidencia quem faz parte daquele grupo de pessoas, a quem é permitida a permanência no espaço e, concomitantemente, aponta as pessoas não pertencentes ao grupo. Desse modo, pessoas não matriculadas em uma determinada escola estão do lado de fora desse espaço. A presença do muro (fronteira visível), portanto, ultrapassa a ideia primeira de delimitação do espaço físico devido aos significados criados sobre as pessoas que frequentam a escola. Caso a escola seja pública ou privada, por exemplo, esse conjunto de significados se altera, caracterizando a diferença cultural entre esses dois tipos de escola, tal como constatado a partir da fala de Luana.

Nesse contexto, à luz das noções de trajetória de vida (Zittoun, 2009, 2012, 2014), Luana vivencia mais um momento de descontinuidade na relação com suas esferas de experiências proximais. O início dessa quebra da dinâmica circular ocorre com a separação dos pais da adolescente e consequente mudança da situação socioeconômica da família. Isso repercute na vida escolar de Luana quando esta muda para uma escola pública.

As dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelas famílias, ocasionadas por fatores tais como o desemprego, separação do casal ou aumento da mensalidade escolar, são os principais motivos para a transferência de estudantes da escola privada para a escola pública. Apesar disso, a família busca uma unidade escolar que atenda suas demandas de qualidade (Piotto, 2002). De acordo com Rita (mãe de Luana), após a sua separação do pai de Luana, ela não teve condições financeiras de manter a sua filha em uma escola privada. A escolha pela Escola C foi motivada pelo fato de uma tia da adolescente já ter estudado nessa mesma escola quando criança.

A permanência da adolescente na escola pública foi possível devido à rede de relações criada com os membros da escola, principalmente com seus pares e com a professora responsável por sua turma na época. A entrevistada relata que sua professora do 1º ano do Ensino fundamental I era uma “*professora boa*” porque tratava os estudantes bem: “*Era boa de ensinar e de como tratar*”. Luana acrescenta ainda: “[a professora] *gostava de mim, me ajudava (...) com tudo*”. Houve relatos na escola de que essa professora a que Luana se referiu foi uma professora que sabia lidar de um jeito amoroso e firme com as crianças.

Ao passar para o 2º ano do ensino fundamental I, a escola identifica, através do desempenho de Luana, um avanço pedagógico. O desempenho pedagógico da estudante era compatível com aqueles do 3º ano do ensino fundamental I. A partir disso, depois de poucos meses no 2º ano, Luana foi realocada na turma do 3º ano. A entrevistada faz o seguinte relato:

“Eu cheguei no segundo ano e fiquei alguns dias ou meses, não sei, e depois fui para outra série (...) porque eu estava no primeiro e já sabia muita coisa, aí no segundo eu já era mais avançada que os alunos do segundo, aí eu fui para o terceiro”.

A transferência de Luana para o 3º ano ensino fundamental I representou o “*start point*” do início da produção da queixa escolar sobre a frequência irregular da entrevistada na escola: “*Quando eu tava no terceiro ano que eu comecei a faltar*”. Sobre a condução da escola, a entrevistada acrescentou o seguinte:

“Falou que eu já estava mais avançada do que os outros alunos que não dava para eu ficar no segundo ano não, tinha que ir para o terceiro (...) Eu gostei, só que quando eu cheguei, eu tinha dificuldade porque era bem mais difícil”.

Os problemas de permanência e a frequência irregular no processo de escolarização decorre de uma série de decisões na trajetória escolar envolvendo a esfera particular do próprio estudante, a familiar e a escolar (Burgos et al., 2014). De acordo com Kearney (2008), são fatores de risco à permanência e à frequência do estudante na escola: as condições de vida como ausência de moradia e pobreza; gravidez na adolescência; violência e opressão no contexto escolar; desconforto nas relações escolares e sentimento de não pertencimento; desafios nas relações interpessoais extraescolares; pouco ou ausência de engajamento dos responsáveis na vida escolar.

Na história escolar de Luana, um dos motivadores para frequência irregular foi a dificuldade em acompanhar os assuntos da turma devido ao seu histórico de aceleração que a obrigou a cursar o 3º ano do Ensino fundamental I quando nem havia concluído o 2º ano. Ela foi conduzida ao ano seguinte sem ter tido as condições para acompanhar o processo pedagógico daquele ano.

A frequência irregular de Luana na escola é aqui entendida como uma recusa à escola e, portanto, um convite à instituição para repensar o espaço escolar e para desenvolver estratégias de permanência da estudante. Isso porque a frequência irregular na escola, por parte dos estudantes, tem como consequência o não aproveitamento das oportunidades de aprendizagem característicos das instituições educacionais e os deixam mais propensos à evasão escolar, segundo o *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2012).

Outro fator motivador para a frequência irregular da estudante estava associado à construção de vínculos de amizades na escola. Isso é compreendido por Luana como um desafio:

Pesquisadora: *“Você acha que você tem alguma dificuldade na escola?”*

Luana: *“Só de fazer amizade”*

Pesquisadora: *“Sempre foi assim?”*

Luana: *“Eu tive amigos quando eu estava no primeiro e no segundo ano, mas depois foi diferente (...) eu não fiz amigos, eu não queria”.*

A frequência irregular de Luana e o afastamento com relação aos seus colegas de sala se repetiu no 4º ano do ensino fundamental I e no ano em que cursou o Programa Acelera Brasil.

A adolescente foi retida no 4º ano do ensino fundamental I. Sobre isso, ela relatou que perdeu de ano devido ao seu número de faltas:

Pesquisadora: *“Como foi pra você perder de ano?”*

Luana: *“Por causa das faltas (...) não queria vir [para escola] (...) Eu dormia tarde e toda vez que era dia, eu não queria ir”*

Pesquisadora: *“Tinha algo na escola que você não gostava?”*

Luana: *“Mais ou menos. Porque tinha vezes que eu não sabia das matérias, das coisas, eu só faltava um dia e não sabia o que era pra fazer, eu ficava meio perdida, aí eu não queria ir”*

A relação de Luana com a escola se modifica significativamente a partir do evento em que a participante passou para o ano escolar seguinte, antes da conclusão do ano que ela cursava. Isso pode ser entendido como uma ruptura na sua trajetória escolar. De acordo com Zittoun (2009, 2015) a ruptura pode advir de mais de um evento na história de vida da pessoa, ou seja, pode ocorrer de modo progressivo tal que o resultado seja a necessidade da elaboração de novas formas de ajustamento. Ao longo da trajetória escolar de Luana, ela experiencia mudanças esperadas e não esperadas que podem estar associadas ao momento crítico de sua trajetória escolar.

As mudanças esperadas são as passagens de um ano para o outro, compartilhada

socialmente por crianças e adolescentes em idade escolar e prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. As mudanças não esperadas são caracterizadas como aquelas não previstas na trajetória desenvolvimental, como a separação dos genitores, transferência de uma escola particular para uma pública e a troca antecipada de turma para o ano seguinte do ciclo escolar experienciadas por Luana (Zittoun, 2009).

Tais mudanças não pressupõem a ocorrência ou a não ocorrência de ruptura. Isso, no entanto, modifica-se quando é possível identificar o que Zittoun (2007, 2009, 2015) denomina de processo de transição. A transição se refere às novas estratégias de enfrentamento desenvolvidas pela pessoa diante do evento disruptivo. A partir desse evento, a vida escolar de Luana passou a apresentar especificidades, como o baixo investimento nas relações sociais na escola e a frequência irregular, não experienciadas por ela em outros momentos da sua trajetória.

Desse modo, expõe-se três processos referentes à transição. Percebe-se o reposicionamento e modificações no processo de definição da identidade, acompanhada de mudanças sociais e subjetivas. As modificações nas interações sociais são representadas nas alterações de suas relações escolares (Zittoun, 2007a, 2007b). Luana foi confrontada diversas vezes pelos professores e por sua responsável devido a sua nova conduta perante a instituição escolar. No que diz respeito a seu posicionamento social, sua identificação como “boa aluna” e inteligente é substituída por “aluna ausente”.

Apesar de continuar sendo considerada sob o signo de aluna inteligente, o signo de aluna ausente se sobrepunha a esse. Isso foi inferido na recorrente fala da equipe pedagógica em que se notava o uso da conjunção de oposição, “mas”, como no seguinte exemplo: “*Luana é inteligente, mas [grifo nosso] sua infrequência a prejudica*”. Ademais, suas interações principalmente com a equipe pedagógica eram atravessadas pelo discurso da queixa escolar referente à frequência irregular da estudante e de como isso poderia afetar seu desenvolvimento na escola, incluindo a possibilidade da reprovação do ano em que cursou PAB, ocasionando sua volta para o 4º ano do ensino fundamental I. Isso foi explicitado pela adolescente: “*Se eu não passar de ano eu vou pra minha série de origem*”.

A forma como Luana era percebida pela escola pode modificar ou não a percepção desta sobre si, caracterizando ou não uma mudança subjetiva (Zittoun, 2007a, 2007b). Nesse sentido, pode-se inferir, através das tensões sobre suas expectativas de futuro, como a entrevistada se percebia na relação com o contexto escolar. Quando perguntado sobre como ela gostaria de ser na escola no ano seguinte, a adolescente respondeu: “*Ser melhor nas atividades... não faltar mais*”. A entrevistada associou a questão da realização das atividades escolares com sua

ausência na escola: “*Eu fico meio coisa porque as vezes quando eu vejo não fiz dever quase nenhum*”. Ao perguntar o que seria a expressão “*meio coisa*”, Luana responde: “*Triste (...) Acho que vou perder de ano*”.

Para isso, novas formas de interação foram desenvolvidas, evidenciando a elaboração de novas formas de conhecimento. De acordo com Zittoun (2007a, 2007b), esse processo é uma das características presentes durante o período de transição. As novas formas de interação, tais como o posicionamento de permanecer em casa mesmo diante da demanda de ir à escola; a escolha em se manter afastada das interações com seus colegas de turma; o estabelecimento de outra relação com a equipe pedagógica, como o de ser requisitada diversas vezes para prestar esclarecimentos sobre sua ausência. Essas ações estão imbricadas com a reelaboração emocional e valorativa frente a ruptura, como a construção de novos significados, o terceiro processo motivado pela ruptura.

A (re)criação de significados se sucede devido à necessidade de dar sentido às mudanças ocorridas nas esferas de experiências da pessoa. Por um lado, esses significados são produzidos para dar sentido ao passado, dar noção de estabilidade no presente para orientar as ações futuras. Por outro lado, a produção de novos significados é orientada pelo sistema de valores e critérios desenvolvidos pela cultura pessoal e coletiva. Esse processo de ressignificação pode ser mediado pelo uso de recursos internos, advindos das experiências e habilidades pessoais, e externos, promovidos pelo processo de internalização de vozes de outros significativos (Zittoun, 2007a, 2007b).

Com isso, Luana mobiliza as vozes internalizadas no seu *self*. É possível inferir que a frequência irregular da estudante na escola tenha sido catalisada pela experiência vivida por sua irmã no mesmo contexto escolar em um período anterior. Embora a irmã tenha surgido brevemente na sua narrativa, através da entrevista com sua responsável foi possível identificar relatos de diálogos entre a adolescente e sua irmã. A partir do relato da mãe, a irmã da entrevistada a adverte sobre os desafios que seriam vividos no ensino fundamental II. Tais desafios envolveriam o nível de dificuldade das atividades, avaliações e a maior diversidade de estudantes na sala. Sobre essa advertência da irmã, Luana relata: “*(...) Vão ter alunos mais velhos, vão ter atividades mais complicadas e eu vou ter que fazer reforço (...)*”.

Sendo assim, a advertência da irmã de Luana se somou ao processo de significação vivenciado pela entrevistada a partir do evento disruptivo em sua própria experiência escolar (a aceleração para o terceiro ano do ciclo escolar). Com isso, além de indicar que a irmã de Luana é alguém significativo em sua rede de relações familiares, a internalização da voz da irmã sinaliza que a projeção de futuro da entrevistada é permeada também pelas significações

elaboradas pela irmã através da vivência desta última no contexto escolar. No período em que a entrevista ocorreu, a irmã da adolescente cursava o ensino fundamental II, próxima fase escolar de Luana após à conclusão do Programa Acelera Brasil.

7.1.2.4. Passagem para o Programa Acelera Brasil

Após ter sido reprovada no quarto ano do ensino fundamental I, Luana foi matriculada na turma do Programa Acelera Brasil. A entrevistada relata que a escola conversou com ela e com a sua responsável sobre o referido Programa e justificou a matrícula no PAB em virtude da sua defasagem de série-idade. A partir dessa conversa, a estudante e sua responsável entenderam que participar do PAB seria a melhor opção diante da sua reprovação. De acordo com o professor da escola, Luana estava “atrasada” no seu processo de escolarização.

Durante o ano letivo em que a entrevistada cursou o PAB sua frequência irregular foi notada mais uma vez. A produção da queixa escolar referente a Luana pode ser compreendida como uma expressão do desafio enfrentado pelos atores escolares, pela família, e pela estudante para sua inclusão e permanência no contexto escolar. Após ser transferida para o terceiro ano do ciclo escolar, Luana passa a experimentar dificuldade em acompanhar o conteúdo programático e construir vínculos com a turma. Essas dificuldades a acompanharam até o momento no qual estava cursando o PAB.

Através disso, fatores intra e interpsicológicos de Luana, tais como a percepção sobre si, sobre a escola e tensões internas, como ir ou não à escola, além de aspectos associados à relação da adolescente com os professores, com a instituição e com seus familiares, contribuíram para a produção da queixa escolar. Esses fatores dialogam entre si e são transpassados por questões sociais, culturais e históricas. Indissociavelmente a isso, a elaboração da queixa escolar motivou a construção de recursos psicológicos, pedagógicos, institucionais e familiares para a negociação da inclusão e permanência da estudante no espaço escolar.

Na entrevista com a mãe de Luana, foi relatado que a filha não queria frequentar a escola porque esta não gostava das interações na “turma do Acelera”. Sobre isso Luana ressalta: *“Foi coisa por causa do Acelera (...) Foi mais ou menos. Foi mais por causa da... das brigas, essas coisas assim só (...) [devido] aos alunos, que são maiores e diferentes”*. Em outro momento da entrevista, Luana explicou que o fato dos estudantes serem diferentes estava relacionado à idade e às suas respectivas séries de origem, pois há uma grande diversidade de

questões relacionadas aos alunos no PAB. Isso pode ser evidenciado no relato a seguir:

“É porque uns vieram do quarto outros do quinto. Ai já são uns mais velhos porque são do quinto e outros mais novos porque são do quarto e aí fica tudo mais difícil (...) Porque um não se dá com o outro (...) Alguns que são mais velhos, às vezes, falam para os mais novos que são burros”.

Essa distinção reconhecida por Luana parece gerar um sentimento de insegurança frente a esses colegas que, de acordo com seu relato, podem agir de modo a inferiorizar aqueles mais novos (de uma série menos avançada). Nesse sentido, a adolescente se enxerga como uma estudante em potencial risco de ser alvo de tal ação, favorecendo o seu distanciamento com relação aos colegas da turma. Concomitante a isso, segundo Luana, as brincadeiras e interrupções das atividades ou da aula, contribuíram ainda mais para o seu afastamento. O trecho a seguir expõe esse sentimento de distanciamento:

Pesquisadora: *“Como foi pra você estar numa sala com várias pessoas de salas diferentes e de idades diferentes?”*

Luana: *“Foi difícil pra poder não ficar no meio, daí tento me afastar deles porque quando você se afasta, você não tá incluída com eles ali, aí você faz o dever (...) Eu me afasto também porque eles... Quando você se aproxima e tem alguma coisa, eles vão procurar coisa com você. Se você não está envolvida com eles, eles não procuram. Quando você tá ali fazendo o dever, eles vêm pra interromper, pra procurar coisa”.*

Pesquisadora: *“Como assim “procurar coisa”?”*

Luana: *“Interromper, procurar briga, pirraçar”*

Esse sentimento de diferenciação de Luana com relação ao modo como colegas interagem é atravessado pelas suas expectativas de como deveria ser uma turma em uma escola. Isso toca na composição do seu campo semiótico sobre o tipo de escola à qual ela gostaria de pertencer, uma escola onde os estudantes não brincassem, não brigassem dentro da sala de aula e que permitissem a continuidade das atividades de aula. A expectativa sobre o desempenho dos estudantes na escola toca no campo de significados de Luana sobre Ser Boa Aluna ou Não Ser Boa Aluna. Entre esses dois campos surge a tensão semiótica de Ser *versus* Não Ser Boa Aluna. Para a entrevistada, Não Ser Boa Aluna significa apresentar um comportamento não apropriado no contexto escolar, tal como brigar, interromper a aula e a execução das atividades etc. Ao construir esse campo de expectativas sobre como deveria se comportar na escola, automaticamente se gera outro campo no polo oposto, que circunscreve significados de Ser Boa Aluna, tais como não brigar, não interromper a aula e as atividades, entre outros (Valsiner, 2012).

A construção desses campos semióticos se insere na cultura pessoal de Luana que se formou a partir de suas experiências educacionais na relação com a cultura coletiva do espaço escolar e outros contextos desenvolvimentais. De acordo com Valsiner (2012, 2014), a cultura pessoal é composta por significados formados subjetivamente e está intrinsecamente em interdependência com os signos e significados sociais, porém não é determinada por eles. As mensagens sociais compartilhadas no ambiente interpsicológico integram a cultura coletiva.

A cultura coletiva presente na instituição contempla significados compartilhados pela escola sobre **Ser Boa Aluna** *versus* **Não Ser Boa Aluna**. A definição de **Ser Boa Aluna** ou **Não Ser Boa Aluna** é bastante vaga, entretanto, há regras e expectativas impostas pela escola: não correr, não xingar, não gritar, não desrespeitar os professores e colegas, não bater, não atrapalhar a aula, não faltar aulas etc. Com relação ao desempenho acadêmico, a escola tem a expectativa de que os estudantes realizem as atividades propostas pelos professores, realizem as tarefas de casa, participem das aulas, aprendam o conteúdo etc.

Na Escola C há rituais que marcam o cotidiano, como, por exemplo, cantar o Hino nacional no primeiro dia da semana e ouvir mensagens religiosas (da religião católica) para desejar uma boa semana a todos.

A execução do Hino Nacional nas escolas públicas e privadas é prevista na Lei dos Símbolos Nacionais do Brasil desde 1971 (Lei nº 5.700, 1971). Em 2009, foi acrescentado um parágrafo único a esta lei, que determina a obrigatoriedade da execução do Hino Nacional nas instituições públicas e privadas de ensino fundamental uma vez por semana (Lei 12.031, 2009). A presença da religião católica na escola faz referência à história da própria instituição que divide espaço com uma igreja. Com isso, além das mensagens e compartilhamento do espaço físico, o crucifixo (cruz de cristo) compõe a decoração daquele lugar.

O Hino Nacional pode ser compreendido como um signo de disciplina. Cantar o Hino Nacional envolve um ritual que exige uma postura corporal dos estudantes, qual seja, ereta e estática, além da organização em fila, determinado espaçamento entre as mesmas e entre os alunos. Na Escola C os estudantes não podem conversar entre si ou chegar atrasados para o horário do Hino Nacional, caso contrário há uma repreensão pública, muitas vezes através de microfone que chega às caixas de som para que todos na escola possam escutar. As mensagens relacionadas à religião católica também podem ser interpretadas como sugestões culturais de como as pessoas devem agir e se sentir nas relações interpessoais e, neste caso, dentro do espaço escolar.

Os signos hipergeneralizados compõem o campo semiótico de significados hipergeneralizados na medida em que regulam uma variedade de interações no convívio escolar

(Valsiner, 2012). Eles podem ser identificados nos discursos sobre como os estudantes devem aprender e interagir. A escola estabelece restrições no uso das roupas e no tipo de músicas que os estudantes devem ouvir. Ela proíbe o uso de determinadas vestimentas e músicas com conteúdo sexual. A instituição constantemente interditava conversas vinculadas à sexualidade. Expunha, por exemplo, um mural intitulado “Boas Maneiras”, no qual havia uma enorme lista de condutas não toleradas. Além disso, na Escola C há demarcações de locais onde o estudante que apresentasse má conduta deveria se sentar. Essas eram forma de controle coercitivo e punitivo utilizadas pela escola.

A não correspondência aos padrões e expectativas de comportamento estudantil pelos agentes escolares contribui para a produção da queixa escolar. Isso porque a queixa escolar é atravessada, muitas vezes, por uma demanda da escola direcionada aos estudantes, baseada em parâmetros desenvolvidos pela instituição que edifica pilares de um ideal educativo. Quando o ideal não é alcançado, a escola assume alguns posicionamentos (retirar os estudantes da sala, convocar os responsáveis para reuniões etc.) que podem contribuir para a produção da queixa escolar. Isso, porém, não garante a revisitação da escola sobre o seu papel e responsabilidade frente a essa produção (Neves, 2011).

A escolha feita por Luana em não compartilhar as mesmas atitudes dos colegas de turma é o resultado da tensão entre a cultura pessoal e a cultura coletiva. Esse posicionamento pode ser compreendido como tendo sido promovido pela regulação semiótica baseada na organização hierárquica sógnica, na qual corresponder ao esperado de **Ser Boa Aluna** se sobrepõe valorativamente ao de **Não Ser Boa Aluna**. Um dos fatores entrelaçados a tal ocorrência pode ser a importância atribuída pela entrevistada à relação com os professores ao longo de sua trajetória escolar. Isso é pontuado em diversos momentos da entrevista quando esta relata sobre suas passagens pelas escolas onde estudou. Isso se torna mais evidente no seguinte relato:

Pesquisadora: *“Se você pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria?”*

Luana: *“Os alunos”*

Pesquisadora: *“Por que você mudaria os alunos?”*

Luana: *“Por causa da forma que trata os professores, a forma que convive”*

Pesquisadora: *“O que você manteria?”*

Luana: *“Os professores”*

(...)

Pesquisadora: *“Por que você manteria os professores?”*

Luana: *“Porque os professores são os que ajudam e os alunos estão interrompendo”*.

Outro aspecto associado a esse processo de sobreposição da organização hierárquica dos signos está relacionado ao modo como Luana se percebe diante dos seus colegas de classe. Luana relata se perceber como uma estudante diferente comparada aos estudantes da turma do PAB. Isso se destaca quando a entrevistada identifica seus colegas de classe como sendo mais velhos, em um contexto no qual ela tinha 12 anos de idade e a faixa etária dos estudantes da turma era de 11 a 13 anos:

Pesquisadora: *“O que você achou de entrar no programa do “Acelera”?”*

Luana: *“Eu fiquei meio triste por causa de que eu perdi de ano. Eu não sabia que ia ter gente mais velha, ia ter gente diferente”*

Pesquisadora: *“Você tem quantos anos?”*

Luana: *“12 anos”*

Desse modo, tal posição de Luana reformula mais uma vez seu distanciamento com relação aos outros estudantes e, a partir disso, ao responder que trocaria os estudantes se pudesse mudar algo na escola, ela não se inclui na categoria de estudantes que não deveriam estar naquele espaço escolar. Ademais, infere-se que por agir de outro modo na escola, ou seja, por não compartilhar e concordar com as atitudes dos colegas da turma, sendo estas a postura dos estudantes de se posicionarem diante do professor, ou o comportamento da turma de conversar sobre temas de teor sexual, Luana não se sentia pertencente à turma.

O processo de diferenciação de Luana diante da turma gerou um campo de tensão EU *versus* ELES, no qual o signo “ELES” representa os outros estudantes. A demarcação “ELES”, de acordo com a fala de Luana, acompanhou uma atribuição negativa de valor sobre esse grupo de pessoas, caracterizando-os como aqueles que não devem pertencer à escola. A adolescente, então, pontua os motivos pelos quais seus colegas de classe deveriam ser trocados ou retirados da escola e indica como eles deveriam se relacionar nesse contexto. Sobre isso, Luana relata, no trecho seguinte, a respeito da sua expectativa de como as interações na escola deveriam ocorrer:

Pesquisadora: *“Você mudaria o que dos alunos?”*

Luana: *“Mudaria o comportamento porque todos eles pirraçam, interrompem a aula. A maioria das vezes, sempre tem alguma coisa que não termina, não tem como terminar a atividade. Ai a gente da sala também não consegue terminar as atividades porque tem sempre briga no final”*

Pesquisadora: *“Você acha que os estudantes tinham que ser como?”*

Luana: *“Deixar o professor dar aula, conversar no recreio porque eles só querem*

conversar quando entram na sala. Ficar quieto, não responder. Toda vez que eles estão na sala, eles ficam brincando, o professor tá dando aula e eles continuam brincando (...) Eu fico triste pelo professor porque ele tenta fazer o trabalho e quando chega não consegue dar aula e nem fazer a atividade que tinha que fazer”

Essa adição de valor prescreveu as ações de Luana de se separar socialmente da turma, inclusive no período de intervalo entre as aulas, quando conversas e brincadeiras seriam permitidas.

Com isso, ela identifica os estudantes como problema e se aproxima da narrativa da escola sobre a turma. Tal narrativa contemplava uma concordância entre os professores, gestores, terceirizados e coordenadora externa do PAB sobre a indisciplina da turma. A indisciplina, nesse contexto, referia-se às ações da turma que impediam a continuidade da aula (brincadeiras, brigas, conversas entre os estudantes etc.), comprometendo o processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, a escola organizou reuniões com os familiares dos estudantes da turma, porém poucos responsáveis compareceram. O baixo número de responsáveis que entraram em contato com a escola pode sinalizar a fragilidade dos vínculos estabelecidos entre a escola e família e vice-versa.

A posição de Luana na rede social da escola, no entanto, modifica-se quando a escola exige a frequência de Luana. Estabelece-se, nesse momento, uma outra fronteira de tensão em que o “EU” de Luana passa a fazer parte do “NÓS”, alunos, e “ELES” passa a representar a instituição escolar. Nesse caso, outra dinâmica semiótica se manifesta e está estritamente relacionada com a experiência do evento crítico – momento em que a estudante foi acelerada para uma turma mais avançada antes da conclusão do ano letivo. Esse evento está associado à permanência de Luana na escola.

A partir da experiência de ruptura, catalisa-se o processo ressignificação no seu campo semiótico. Então, o valor atribuído à ação de ir à escola se modifica no presente, devido à experiência passada. Isso orienta a ação no futuro imediato de Luana (Valsiner, 2012, 2014; Zittoun 2007a, 2007b). A ausência de Luana nas aulas, no entanto, não é constante, pois ela não evade da escola, mas, ao contrário, passa a apresentar frequência irregular. Isso indica a experiência de uma tensão entre IR *versus* NÃO IR à escola.

Um dos polos dessa tensão compõe o campo semiótico de signos inibidores e no outro polo contém signos promotores da ação de ir à escola. Neles se encontram as vozes da instituição, da família, dos professores e da própria adolescente sobre a queixa escolar de frequência irregular. A voz da instituição se manifesta nas crenças compartilhadas no cotidiano escolar e nas reuniões escolares com Luana e sua mãe.

A informação presente na escola era de que a mãe de Luana não apresentava interesse diante da frequência irregular da filha. A interpretação da instituição considerava a frequência irregular da estudante como característico da família devido isso ter acontecido com a irmã de Luana anteriormente. Esse discurso evidencia o processo de naturalização da queixa escolar, ou seja, o obstáculo encontrado pela escola para o sucesso escolar da estudante não incluía uma revisão da própria instituição como um dos fatores produtores da queixa (Leonardo et al., 2016).

Por um lado, a posição da escola retoma percepções de culpabilização da família sobre uma certa descontinuidade no processo de escolarização de Luana. Esse ponto de vista fortalece a lógica da individualização das questões escolares, reforça estigmas e preconceções negativas a respeito da importância dada à educação pelos responsáveis da adolescente. Por outro lado, a continuidade da frequência irregular na trajetória escolar de dois membros da família pode ser uma expressão de uma forma particular da família de lidar com o processo de escolarização. Tal forma particular pode ter sido construída devido a diversos fatores como, por exemplo, a ausência de uma rede de apoio que possibilitasse um acompanhamento mais próximo da adolescente por sua responsável.

As intervenções da escola se alicerçaram na compreensão de que a frequência irregular da estudante era motivada por pouco interesse de Luana e de sua família com relação aos estudos. Isso ocasionou em intervenções pouco eficientes da escola, traduzidas em reuniões com a estudante e sua responsável. Em uma das reuniões, ambas foram informadas sobre fazerem parte de uma lista a ser encaminhada ao Conselho Tutelar decorrente do alto índice de faltas de Luana. Nessa mesma reunião, as duas assinaram um termo de responsabilidade e de comprometimento com a frequência de Luana na escola:

Pesquisadora: *“Alguma vez sua mãe foi chamada aqui na escola?”*

Luana: *“Sim”*.

Pesquisadora: *“Por que ela foi chamada?”*.

Luana: *“Por causa das faltas”*.

Pesquisadora: *“Como foi essa conversa?”*.

Luana: *“Falando que eu tinha que vir, se não ia chamar o Conselho Tutelar (...) achei triste”*.

A notificação ao Conselho Tutelar de estudantes que apresentam um número de faltas acima de trinta por cento do percentual permitido é prescrita na LDB (Lei nº 9.394, 1996) desde uma alteração realizada em 2019 (Lei nº 13.803, 2019). C Nesse cenário, o percurso de Gizele na escola, enquanto cursou o Programa Se liga na Educação, foi valorado como “*péssimo*” devido a suas interações escolares e pouco envolvimento de sua genitora com isso, a convocação da reunião e a advertência sobre a frequência irregular de Luana são ações da escola atravessadas pelo signo do Conselho Tutelar, representante da obrigação da escola perante o Estado. Do ponto de vista institucional, esse signo se apresenta como um recurso adotado pela escola para mediação das relações escolares.

A narrativa do Conselho Tutelar na escola é utilizada como uma espécie de negociação, na qual, caso o estudante se comporte repetidas vezes de forma não condizente ao regulado pela escola, em última instância, mobiliza-se o Conselho Tutelar. O mesmo pode suceder quando os responsáveis dos estudantes não compareçam nas reuniões escolares. O Conselho Tutelar se configura, dentro do contexto escolar, como um signo de poder. Pode-se interpretar isso através da fala de Luana que sinaliza uma competência do Conselho Tutelar relacionado aos poderes da polícia, como se observa no trecho a seguir:

Pesquisadora: “*Depois que sua mãe foi chamada [na escola], algo mudou pra você?*”

Luana: “*Mudou porque minha mãe falou comigo que eu tinha que ir [pra escola] e [perguntou] se eu queria que ela fosse presa*”

Nesse contexto, a relação entre a família e a escola deve ser entendida como um dos meios para a realização de esforços conjuntos em prol da construção de um ambiente seguro e favorável ao desenvolvimento da estudante. Com isso, essas duas instituições não devem transferir responsabilidades uma a outra, mas atuar construindo esforços necessários ao sucesso escolar da adolescente (Guzzo et al., 2018). As estratégias adotadas pela escola, no entanto, giraram em torno da realização de reuniões com a genitora de Luana, nas quais se reproduziu a narrativa de culpabilização da família e da estudante.

A participante relatou ter demorado de conseguir conversar com a mãe sobre os motivos pelos quais não quis ir à escola, “*Eu não falava para ela não, eu não gostava*”. Esse relato de Luana pode comunicar um desconforto em compartilhar suas experiências escolares com sua responsável e pode indicar a ausência de um espaço de escuta na sua rede familiar. No ano da execução da pesquisa, isso mudou devido à mobilização realizada pela escola, “*Eu falei pra ela que eu não conseguia entender as coisas, o que era para fazer nos deveres*”. Assim,

entende-se que, embora a intervenção da escola tenha sido pontual e individualizada, favoreceu a construção de um diálogo entre a estudante e sua responsável.

Diante da realização da reunião com a escola e do diálogo com Luana, uma estratégia adotada por Rita (mãe de Luana) foi passar a acompanhar a filha até a escola, Luana declarou: *"Venho com minha mãe e às vezes minha irmã me traz [para escola]"*. Além disso, Rita orientou Luana a estudar os conteúdos da classe através das atividades do módulo nos dias em que ela não fosse à escola, como expresso a seguir:

"Ela [mãe de Luana] não gosta [das faltas]. Como ela trabalha, eu fico com minha avó. Quando ela chega do trabalho e eu tô em casa, ela fica querendo que eu faça o dever pra poder fazer os deveres que era pra fazer naquele dia, pra eu conseguir chegar [na aula] e já ter o dever feito e já saber o que aconteceu".

De acordo com a entrevista realizada com Rita, ela responsabilizava o suposto comportamento não apropriado da turma do PAB como fator preponderante para a frequência irregular de sua filha. Isso se refere à forma como os estudantes se comunicavam com os professores e com os colegas de sala, empregando xingamentos, os quais ela preferiu não exemplificar. Essa compreensão, sobre o desafio enfrentado por Luana de permanecer no espaço escolar, reforçou uma lógica que limitou as ações de Rita frente à queixa escolar. Isso pode ter dificultado o desenvolvimento de uma intervenção conjunta com a escola em prol da desconstrução da queixa ora mencionada.

Luana era vista pelos professores como alguém muito inteligente, mas a frequência irregular nas aulas era interpretada como um empecilho para seu desenvolvimento. Durante a entrevista compreensiva, Luana relatou que: *"(...) quando eu fiquei faltando, eles [os professores] conversaram, porque disseram que eu era inteligente, que tipo, que [eles] iam ajudar"*. Ademais, os professores buscavam atualizar Luana das atividades realizadas, as quais ela estava em pendência. A realização das atividades dos módulos do PAB é um dos pontos avaliativos, assim como a presença, as provas ao final de cada módulo, a participação em sala de aula e na gincana organizada no final do ano letivo.

Por outro lado, os professores direcionavam falas na sala de aula direcionadas a Luana com ênfase na sua ausência e não na sua presença, como a seguir: *"Você não pode mais faltar"*, *"Cuidado com as faltas"*, ou *"Caso continue assim, vamos precisar chamar sua mãe na escola de novo"*. Essa atitude dos professores dialoga com a discussão realizada por Wilkins (2012) e MacLure et al. (2012). Ambos os estudos apontam para ações pedagógicas direcionadas para o

disciplinamento e repreensão pública dos estudantes como promotores da construção de uma reputação que podem contribuir para a baixa autoestima destes e aversão à escola.

Diante disso, no momento de decidir sobre ir ou não ir à escola, todos os elementos fornecidos pela instituição, família e professores são incluídos no processo de significação e norteia a ação de Luana. O processo de construção de significados a partir de oposições – ir *versus* não ir – envolve a utilização de reguladores semióticos de diferentes níveis da organização hierárquica do campo de signos. Esses reguladores são os signos promotores. Um signo se transforma em promotor quando é internalizado sob forma de sentimentos e aplicado de modo generalizado. Este, então, orienta a relação entre o pessoal e coletivo baseado em valores (Valsiner, 2012). No caso de Luana, pode-se entender o signo “respeito pela figura de autoridade” como um signo generalizado.

Quando Luana decide ir à escola, a dinâmica intra e interpsicológica de regulação semiótica prevalente é o sistema de significados correspondente à relevância de respeitar a figura de autoridade. Esse sistema, portanto, orienta o comparecimento de Luana na escola, evitando o acionamento do Conselho Tutelar, o desenrolar de uma situação de conflito com sua responsável e a quebra de expectativas dos professores frente a sua frequência irregular. O respeito pela figura de autoridade se sobrepõe hierarquicamente aos aspectos do polo oposto – não ir à escola. Isso ocorre devido à atribuição de valor no processo de construção de significados.

Nos dias em que Luana não comparece na escola, outro organizador semiótico é inserido na dinâmica, o signo promotor aqui nomeado de “segurança subjetiva”. Esse regulador de nível superior desafia a rede de significados motivadores de sua ida à escola. Portanto, ela é superada, ocasionando a permanência da adolescente em casa. Nesse contexto, a valoração sobre aspectos tais como frágil vínculo social com seus colegas de turma, obstáculos para acompanhar as aulas, interação pouco acolhedora da escola permeada pela exigência de sua permanência no espaço escolar, sobrepõem o campo sígnico composto por significados reforçadores da presença de Luana na escola. Desse modo, o processo semiótico de autorregulação permite que Luana, apesar de consciente das expectativas, normas e das consequências de não as satisfazer, ainda assim escolhe por não as cumprir.

7.1.2.5. Após a Escola C: perspectiva de futuro.

A trajetória escolar da adolescente é marcada por dois processos de aceleração. O primeiro foi motivado por ela ter sido reconhecida como uma estudante inteligente, então foi adiantada para um ano escolar mais avançado o que, provavelmente, catalisou sua frequência irregular na escola. A segunda aceleração ocorreu sob um signficante não mais de Boa Aluna, mas de uma estudante sem interesse nos estudos. Após o ano letivo, no qual cursava o PAB, Luana poderia voltar para o ano de origem – o 4º ano do ensino fundamental I – ou ser acelerada pela terceira vez para o sexto ou sétimo ano, de acordo com as diretrizes do referido programa.

Com relação à possibilidade de passar para um ano mais avançado do ciclo escolar, a estudante demonstrou a preocupação de viver novamente a situação de não conseguir acompanhar as atividades escolares, por ser acelerada mais uma vez, e de se deparar com estudantes mais velhos que, de acordo com sua experiência, causava um sentimento de insegurança:

“Vai ser muito difícil porque vai ser o sexto ano, não sei se vai ser sexto ou quinto ano, mas vão ter alunos mais velhos, vão ter atividades mais complicadas e eu vou ter que fazer reforço. Minha mãe vai me colocar no reforço”.

Quando questionada sobre o porquê da possível dificuldade no próximo ano, a entrevistada respondeu que: *“Porque eu estava no quarto [ano] e já era mais complicado, se eu for para o sexto vai ser bem mais complicado ainda [as atividades/os assuntos]”*. Essa relação de Luana com os conteúdos escolares foi interpretada como um dos desafios enfrentados por esta quando foi acelerada no seu percurso escolar. Outro aspecto percebido como significativo foi o vínculo frágil estabelecido com seus pares. Nele, a adolescente buscou se diferenciar dos seus colegas de turma por não validar a forma de interação destes no ambiente da escola. Isso se repete quando a entrevistada imagina como serão os estudantes no ano seguinte:

Pesquisadora: *“Como você acha que será a turma no ano que vem?”*

Luana: *“Será pior... Porque cada vez que aumenta a série, os alunos já são mais velhos, já fazem o que quer, alguns já são adultos”*

Pesquisadora: *“Como assim “faz o que quer”?”*

Luana: *“Nem liga mais, só vai lá pra dizer que está indo”*

Essas falas evidenciam um receio da adolescente relacionado à experiência da sua trajetória escolar, na qual, sua aceleração para outro ano foi vivida como uma ruptura. Isso promoveu uma série de transformações na relação entre ela, seu processo de escolarização e a construção de vínculos de amizade na escola. Nesse contexto, as expectativas de Luana sobre o futuro são atravessadas por esses eventos e as significações desenvolvidas a partir dele. Tais significações abarcam uma experiência distinta, na qual ela se responsabiliza e deixa de apresentar a frequência irregular:

Pesquisadora: *“Como você gostaria de ser no ano que vem na escola?”*

Luana: *“Ser melhor nas atividades, não faltar mais”*

A trajetória escolar de Luana é marcada por uma sucessão de acontecimentos que culmina em um evento disruptivo. A aceleração de um ano escolar para outro modifica substancialmente a relação até então estabelecida com seu processo educacional e com a escola, originando a sua frequência irregular. As novas formas de se relacionar com os colegas de turma, professores, família e instituição, assim como a redefinição sobre a percepção de si desenvolvidas nesse contexto ocorrem após a ressignificação da entrevistada sobre sua experiência escolar. A partir disso, como em um *loop*, a nova dinâmica interacional retroalimenta o processo de construção de significados de Luana.

Diante de um novo contexto relacional instaurado, os atores escolares mobilizaram recursos em prol da continuidade do processo de escolarização de Luana. Porém, os recursos adotados pela escola – equipe pedagógica e instituição –, assim como o posicionamento da família frente à queixa escolar dirigida à adolescente, não quebraram a dinâmica cíclica de frequência irregular desta na escola. Ao contrário disso, motivaram o processo de retroalimentação da queixa. A pouca apropriação de Luana a respeito da sua trajetória no espaço escolar também se apresenta como um fator favorável para a produção da queixa escolar. Tal circunstância pode estar associada à ausência da criação de um espaço seguro de fala nos ambientes escolares e entre ela e sua responsável.

7.2. Caso Gizele

Gizele era estudante do 5º ano quando passou a fazer parte do PAB. No período em que a entrevista foi realizada, a participante tinha 13 anos de idade e morava com os avós pelo segundo ano consecutivo, a quem se referia como “pai” e “mãe”. Além dos avós paternos, Gizele divide a casa com seu pai biológico e sua tia. Sua família se sustenta com a renda mensal de até um salário mínimo, de acordo com a sua avó. Gizele mantinha contato com sua mãe biológica, porém seus avós paternos se tornaram responsáveis por ela quando esta passou a morar com eles.

A queixa escolar relacionada à Gizele se refere a não realização de atividades escolares, como também seu engajamento em interações conflituosas com seus colegas de turma e desrespeito com relação aos professores e gestores da escola.

Durante as sessões de entrevistas, Gizele falou bastante. A entrevistada optou por realizar uma colagem na cartolina, como representativa de como ela gostaria que fosse a escola:

“A escola que eu pensava era uma escola que tivesse armário pra gente... cada um guardasse as coisas. Uma escola que fosse de segunda a domingo (...) Tipo, nós não ficássemos em casa, entendeu? Íamos para casa só nas férias. A escola que eu queria é nesse termo (...) Cheia de colegas. Um quarto só para meninas e um quarto só para meninos. Tinham que ter alguma regra, lógico, não é para ser uma escola de baderna”

A partir desse relato, Gizele prosseguiu a narrativa sobre o seu percurso escolar.

7.2.1. Panorama da trajetória escolar de Gizele

Os momentos mais importantes destacados por Gizele sobre sua trajetória escolar foi a experiência que teve em duas escolas específicas. A primeira escola, Escola X (nome fictício), foi anterior à escola onde foi realizada a pesquisa. A segunda escola, Escola C se refere à escola pública, lócus da pesquisa. De acordo com a adolescente, ela não frequentou muitas escolas ao longo da sua vida até o momento da entrevista:

Pesquisadora: *“Você já estudou em muitas escolas?”*

Gizele: *“Muitas não. Só quando eu era pequena. Agora, grande, não. Que eu vou dizer, só lembro das que minha mãe disse. Eu era da Escola D (nome fictício) e da Escola E (nome fictício) e só. Só o que eu lembro do que minha mãe falou”.*

Ao longo da entrevista, a participante conta a sua trajetória escolar destacando a

primeira (Escola X) e a segunda escola (escola C), sem mencionar as escolas anteriores a essas (as escolas D e E). Durante os anos em que esteve matriculada na Escola X, Gizele morava com sua mãe biológica. Nessa escola, ela cursou o Programa Se liga na Educação. Esse programa, assim como o PAB, é voltado para estudantes com defasagem de série-idade, matriculados entre o 3º e 5º ano do ensino fundamental I, porém, diferentemente do PAB, destina-se a estudantes ainda não alfabetizados.

No ano de 2018, a adolescente passou a morar com seu pai em outro bairro. Nesse contexto, Gizele precisou mudar de escola e foi matriculada na Escola C. Nesse mesmo ano, Gizele perde o 5º ano do ciclo escolar e a escola conversa com ela e seus responsáveis sobre a possibilidade de ser matriculada no PAB.

7.2.2. Trajetória escolar de Gizele: possíveis rupturas e transições e (re)construção de significados

7.2.2.1. A Escola X

A experiência de Gizele na Escola X está associada ao momento, no qual a estudante cursou o Programa Se liga na Educação. Esse período foi marcado por uma relação conflituosa com suas colegas de turma, como revela Gizele:

“Foi um Se Liga péssimo (...) As meninas se achavam poderosas, queriam toda hora debochar da minha cara, eu não gostava, eu ia pra cima. E aí, briga por briga, aula por aula e a pró não conseguia dar aula e era isso.”

Esse relato caracteriza o clima escolar narrado pela estudante. O clima escolar se refere à qualidade das interações sociais presentes na escola e está associado ao desempenho acadêmico, frequência e evitação ou evasão escolar, entre outros (Holst & Lisboa, 2014). Na avaliação de Gizele sobre sua experiência escolar, tais relações repercutiram em seu desempenho acadêmico.

Além disso, Gizele aborda suas relações familiares, principalmente com sua mãe, como fator significativo e entrelaçado ao seu comprometimento com as atividades escolares:

“Eles foram tentar me acelerar no Se Liga também. Só que, eu quando tava vivendo com minha mãe, eu não sabia nada e eu deixei o Se Liga de lado, prova, essas coisas. Aí eu não fiz questão (...) Eu morava com minha mãe e ela não sabia nada, né?! Fazer o quê”.

A escola de Gizele e seu contexto familiar se particularizam como esferas de

experiência proximais. A esfera de experiência proximal se constitui como tal quando uma pessoa se envolve em uma atividade, em um intervalo de tempo e em um determinado espaço. Isso cria um campo semiótico no qual significados se formam e guiam formas de pensar e de se relacionar com os outros naquele ambiente (Zittoun, 2015; Zittoun & Gillespie, 2015). Através disso, no período em que frequentou a Escola X, a constituição das esferas de experiência escolar e familiar da adolescente compuseram e sustentaram uma rede de significados sobre a escola que orientou seu engajamento escolar.

A Psicologia Cultural Semiótica reconhece que as pessoas estão entrelaçadas num contexto sociocultural permeado de signos e significados. Nessa perspectiva, as pessoas são compreendidas como agentes constantemente ativos no processo de atribuição de significado pessoal aos campos simbólicos compartilhados nos quais elas também fazem parte e os compõem. Todo significado constituinte de um sistema simbólico coletivo, portanto, é apropriado pela pessoa, ressignificado e externalizado através de falas, reflexões, ações etc. Isso ocorre em um intervalo temporal. Desse modo, no presente, experiências passadas direcionam formas de agir e orientam as escolhas futuras da pessoa (Zittoun et al., 2003).

Nesse cenário, o percurso de Gizele na escola, enquanto cursou o Programa Se liga na Educação, foi valorado como “*péssimo*” devido a sua relação com escola interações escolares e pouco envolvimento de sua genitora, como retratou a entrevistada. A partir disso, a estudante apresentou baixo comprometimento com os conteúdos escolares, percebido quando afirmou que: “*Eu não sabia nada e eu deixei o Se Liga de lado, prova, essas coisas. Ai eu não fiz questão (...)*”. Sendo assim, a organização do sistema de significados construídos por Gizele em torno da sua experiência escolar regulou seu investimento nas atividades da escola (Valsiner, 2014).

Apesar disso, Gizele permaneceu na escola e compartilhou outros aspectos da sua vivência no espaço escolar. A estudante pontua sobre como as relações com os professores eram positivas e contribuía para sua autorregulação: “*Foi bom que eu via os professores. A diretora olhava pra mim e ficava tudo bem, me dava bastante atenção. Gostava das professoras também*”. Ao solicitar um exemplo em que isso ocorria, Gizele responde que: “*Uma situação, tipo ia na minha sala, ia me chamar pra conversar, pra ficar lá na diretoria, tendo aula na diretoria com a diretora, ela explicava melhor. Nesse termo, é isso*”.

O signo do olhar da diretora foi interpretado por Gizele como um acolhimento diante de um contexto de conflito. Esse significado foi construído e valorado positivamente em torno de diversas experiências similares da adolescente na escola, nas quais tal olhar estava associado a um espaço educativo, de escuta e de afeto diferente do presente em sala de aula. As intervenções da diretora se apresentaram como um recurso de permanência de Gizele na

instituição.

Sendo assim, as relações nos contextos escolares podem promover autonomia e reflexão dos seus atores (Penteado & Guzzo, 2010). O relato de Gizele sobre a Escola X pode indicar um movimento nessa direção por estabelecer um espaço de comunicação com a adolescente. Isso, porém, não é suficiente, pois há a necessidade de integração de outros funcionamentos institucionais, como uma implicação da escola na mediação e gestão de conflitos entre os estudantes da turma.

7.2.2.2. Mudança para Escola C

A mudança de Gizele para a Escola C foi motivada devido a adolescente ter passado a morar com o pai em outro bairro, como relata a seguir:

“Eu mudei pra cá porque depois que eu vim morar com meu pai, aí ficou longe, entendeu? Aí meu pai tem medo que eu venha pra casa só, como tá esse mundo dos dias de hoje, né?! Aí ele ficou com medo, aí todo dia ele saía do trabalho pra ir me buscar, aí ele resolveu me botar aqui né?! Porque aqui foi onde minha tia, todo mundo estudou”.

Ao ser transferida para outro bairro, outra casa e escola, as esferas de experiência de Gizele se modificaram. Isso proporcionou um novo conjunto de experiências, possibilitou a inserção em diferentes atividades, a atualização de suas representações e sentimentos diante das esferas relacionais de sua vida (Zittoun, 2015). O movimento entre essas esferas de experiência – bairro, casa e escola – passa a ser intransitivo quando a dinâmica cíclica se altera, como ocorreu com Gizele quando foi morar com o pai. No entanto, ao reconfigurar a rotina e o engajamento da adolescente a partir das novas esferas de experiência, o movimento entre estas passam a se caracterizar como uma dinâmica transitiva (Zittoun 2009, 2015).

Sobre sua transferência para a nova escola, Gizele afirma que: *“Eu achei legal. Conheci novas amizades que não foi ruim, que eu tenho certeza que eu vou levar além”.* Ainda sobre isso, a entrevistada relata que:

“Quando eu entrei [na Escola C], meu avô tinha falado com ele [gestor da escola] que eu tinha a dificuldade de escutar o não. Aí ele tinha falado que eu ia mudar, e eu já indo, tipo “nem me conhece e já quer falar o que não sabe”, aí eu fui né, fui me deixando me levar. No começo eu era santa, eu era isso, fui deixar me levar por amizade e a amizade me jogou onde? Perder de ano”

A narrativa da queixa escolar sobre Gizele se inicia a partir da sua própria história anterior aos estudos na Escola C. Ela relata a experiência de ter passado pelo Programa Se liga na Educação associado às situações de conflito com colegas da escola que resultavam em agressões, por exemplo, bater nos colegas ou falar em um tom de voz alto. De acordo com o relato de seu responsável, essa forma de agir de Gizele tem início na Escola X.

O comportamento de Gizele foi estimulado, de acordo com a própria adolescente, por suas relações de amizade. Ela esclareceu o que a expressão “*deixar se levar por amizade*” significava: “*Tipo, andando com as meninas, dando resposta aos diretores, fazendo que não deve. Nesse termo*”. Associado a isso, Gizele aponta outro fator como motivador de ter perdido o 5º ano:

“Eu não me demonstrava que eu sabia ler, nem escrever, entendeu? Eu tinha banca, eu ia pra banca fazer dever que eu queria, não era o que a professora mandava, era o que eu queria. Não era o que fulano falou, que não sei o quê, que a professora mandou, não. Eu quero o que eu quero, agora. Fui me deixar me levar por esse termo (...) Eu era uma pessoa que se você falasse que eu estava errada, eu não ia aceitar que estava errada naquele momento... Nunca ia aceitar que eu estaria errada naquele momento”.

Sobre essa experiência, Gizele reconhece a repetência como um momento crítico em sua trajetória escolar: “*Foi nesse ano que me deu um baque. Fui entender que a amizade me levou pro lixo, pra baixo*”. A expressão “*dar um baque*” é utilizada para se referir a uma situação que transforma a percepção da pessoa sobre algo. Ademais, a expressão “*me levou pro lixo, pra baixo*”, destaca a atribuição de valor negativa a essa experiência relacionada à repercussão de tal evento em sua vida.

De acordo com Zittoun (2008, 2009) a experiência de ruptura nas trajetórias de vida pode ser provocada a partir de sucessivas transformações na vida da pessoa e pode ser motivada por eventos em diferentes níveis. Tais rupturas podem ser promovidas por mudanças na sociedade de modo geral, a exemplo de guerras, ou a propagação de doenças em larga escala. Pode ocorrer por uma mudança no contexto social próximo da pessoa, tal como mudar de casa ou de atividade desempenhada. Alterações nas relações consideradas significativas para a pessoa, a exemplo da separação ou a inclusão de um terceiro, também podem causar rupturas, assim como razões intrapessoais provenientes do processo de autorreflexão.

No caso Gizele, houve uma mudança no seu contexto educacional. Essa mudança foi percebida pela entrevistada como um momento crítico na sua experiência escolar. A ruptura, no entanto, estava contextualizada em diversas mudanças nas esferas de vida da adolescente, como a mudança para a casa dos avós e de escola.

Por um lado, tais modificações não foram suficientes para representarem em si o evento disruptivo, pois não foi identificado a partir deles uma zona de transição. Vale destacar que a transição consiste nos processos de reajustamento da pessoa frente às transformações ocasionadas pela ruptura, originando uma nova esfera de experiência (Zittoun, 2015). Desse modo, a relação da estudante com a escola e com o seu processo de ensino-aprendizagem não passou por modificações substanciais.

Por outro lado, o movimento para a nova casa e escola possibilitou o contato de Gizele com outra forma de compreender a relação com o contexto educacional. Isso porque, segundo a adolescente, havia pouca assistência de sua mãe biológica com relação a sua educação formal, enquanto seus avós buscavam ressaltar a necessidade de engajamento da adolescente para com as atividades escolares. Isso pode ser exemplificado no seguinte trecho da entrevista:

Pesquisadora: *“A escola ou seus pais já chamaram você para conversar sobre algo relacionado à escola?”*

Gizele: *“Sim, já, como sempre. A escola é lugar de estudar, conversou, calou a boca, pronto. Tem que respeitar, fazer isso, fazer aquilo.”*

Pesquisadora: *“Quem chamou você para conversar?”*

Gizele: *“Meu avô que eu chamo de pai.”*

Pesquisadora: *“Como foi essa conversa?”*

Gizele: *“Ele sempre fala: “Oh, minha neta, oh, minha filha, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, o respeito”. Eu aprendi o respeito com ele porque o respeito vem em primeiro lugar. Não importa como a pessoa tá, o respeito tem que vir em primeiro lugar.”*

A partir da repetência, a adolescente constatou transformações nas suas relações interpessoais e na sua esfera intra e interpsicológica. De acordo com Zittoun (2008), após experiências de ruptura, uma zona de transição se estabelece. Essa zona é caracterizada pela presença de três processos diferentes e complementares: processo de reposicionamento e atualização da identidade, aquisição de conhecimento e construção de significados.

Antes da repetência, Gizele tinha uma posição no campo social e simbólico, a qual permitia uma interação específica, principalmente com sua família. No caso da família, a adolescente exemplificou a mudança na relação com sua tia. De acordo com Gizele, essa interação era atravessada por um hábito da sua tia em dar presentes a ela, enquanto depois do resultado, ao final do ano letivo, isso deixa de acontecer:

“Quando eu logo eu perdi de ano, aí minha tia parou de me dar as coisas. Ela tinha comprado as coisas do vestido [da formatura do 5º ano], mas eu não sabia... porque o

(...) ainda não tinha me chamado pra falar que eu tinha perdido. Eu perguntava e o (...) ficava dando risada, “ah, trata do vestido ser isso”. Ai eu achava... Pow! se o (...) tá falando do vestido, pra gente dar conta do vestido é porque a gente passou. Fui pra casa, tudo bem. No dia que eu vim pegar o resultado, foi o dia que minha tia saiu pra comprar minha sandália da formatura. Ela achou que eu passei e eu não tinha passado. Nesse termo daí, ela parou de me dar as coisas, começou a falar”.

Outra mudança na relação com sua tia é notada através da seguinte expressão citada pela entrevistada: “*começou a falar*”. A frase “*começou a falar*” é uma expressão da linguagem coloquial e, nesse contexto, significa que a tia adotou a postura de sinalizar o evento crítico a Gizele como uma situação negativa. Isso se torna mais nítido quando, em outro momento da entrevista, Gizele relata ter sido julgada, e exemplifica isso a partir do relato a seguir: “*Quando eu perdi [de ano], né?! Todo mundo me julgou porque o amor que todo mundo me dava, ninguém me dá mais. E eu fico na minha só, né?! Esperando só o mundo dar voltas. Sofrer calada*”.

Essas modificações relacionais indicam o processo de reposição ou recolocação de Gizele em seu contexto social e simbólico. Diante das novas restrições e perdas vividas pela adolescente, o seu reposicionamento gerou novos objetivos e orientação, percebidos quando finalizou sua fala no trecho anterior: “*E eu fico na minha só, né?! Esperando só o mundo dar voltas. Sofrer calada*”. Assim, através da mediação de terceiros ocorre um reposicionamento e mudança na identidade de Gizele com relação ao seu contexto familiar (Zittoun, 2008).

O processo de reposicionamento da pessoa pode demandar novos requisitos de conhecimentos e habilidades sociais e cognitivas para ser capaz de se comportar de uma determinada forma e ser socialmente validado (Zittoun, 2008). Nesse contexto, foi identificado um novo posicionamento da adolescente. De acordo com o relato de Gizele, “*(...) eu mudei muito. Eu era uma pessoa que se você falasse que eu estava errada, eu não ia aceitar que estava errada naquele momento. Nunca ia aceitar que eu estaria errada naquele momento*”. Tal postura de Gizele repercutiu no contexto educacional, como é notado no excerto seguinte:

“Esse ano eu melhorei bastante. Nesse termo, eu resolvi dar uma paradinha e pensar né?! Entrar na escola com responsável, sendo que meu responsável tem o que fazer e eu uma moça dessa grande continua aprontando na escola. Nesse termo, né?! Que eu penso, né?! Não só pensar o meu lado”

O termo “*aprontando na escola*” refere-se ao comportamento da estudante presente no ano em que ela repete o ano letivo. Isso está associado ao desafio às regras de convivência da escola, expresso na fala da entrevistada como “*baderna*”, como ela explica no trecho

seguinte:

“A baderna é: eu tô conversando com alguém, aí na mesma da hora tem uma pessoa do meu lado conversando como outra e vai juntando palavra com palavra, aí junta aquela baderna. Aí, um brinca de chutar, aí um brinca de bater no outro, e aí fica a baderna junta”.

Concomitante ao reposicionamento da adolescente e conseqüente adoção de uma nova postura, ocorre o processo de conferir significado a essas transformações advindas da experiência de um evento disruptivo. A construção de significados orienta a ação da pessoa no futuro imediato e está, portanto, imbricado aos processos anteriores (Valsiner, 2012; Zittoun, 2008). Nesse sentido, a adolescente conecta o significado de tal evento às experiências consecutivas a ele, como a reação das pessoas significativas na sua vida, por exemplo. Desse modo, suas ações no presente, assim como suas aspirações futuras, são mediadas pelo sentido dado ao novo lugar ocupado por ela no seu campo social, tal como destacado no trecho seguinte:

“Tipo, eu refleti muito o que eu queria esse ano, não decepcionar as pessoas que me julgaram né?! Que pode pagar a língua hoje com a filha [prima de Gizele]. Como a filha [prima de Gizele] me julgou, a mãe [tia de Gizele] me julgou. E eu vou ser feliz, ficar calada na minha né?! E dizer: “Posso ter perdido hoje, amanhã posso ter minha cabeça erguida sem nenhum dos pensamentos que eu pesquei, que eu troquei prova, que eu não gosto disso”

Quando um elemento simbólico é apropriado por alguém para reorganizar seu campo intra e interpsicológico no contexto de transição e, por conseguinte, tem como resultado uma nova organização sociocultural, entende-se ele como recurso simbólico. Assim, o recurso simbólico contribui na reformulação da instabilidade do momento presente e favorece a orientação da ação da pessoa no futuro (Zittoun, 2007b). A transição vivida por Gizele apresenta sua relação interpessoal com seu pai como um recurso utilizado por ela para se reorganizar no período pós ruptura. Ela recontextualiza as sugestões dadas por seu responsável para abordar as questões abertas a partir do momento crítico.

As relações interpessoais podem passar a ser um recurso através da internalização da experiência de outros significativos no campo social da pessoa. Isso se dá por meio da apropriação de sugestões formuladas por esses outros (Zittoun, 2007b). Os efeitos externos da utilização de um recurso podem ser identificados pela relocação da pessoa nas relações sociais e pela promoção ou inibição de determinadas ações, através do desenvolvimento de novas habilidades. Internamente, o uso de recursos pode ter função regulatória com relação às experiências

emocionais, possibilita outra compreensão sobre a realidade, ou favorece a construção de significados (Zittoun et al., 2003; Zittoun, 2007b).

Na zona de transição vivenciada por Gizele, a voz do pai auxiliou na ressignificação sobre o lugar que passou a ocupar nas suas relações interpessoais. Em outras palavras, as orientações do seu responsável proporcionaram a mudança na percepção de si de Gizele. Essa internalização repercutiu no direcionamento das ações e iterações de Gizele associadas ao contexto escolar. O excerto a seguir exemplifica a análise:

“Aí eu refleti, né?! Como meu pai diz: “reflita mesmo o que é que você quer”. Porque como eu tive que perder de ano aqui, podia ter sido numa escola particular onde eu estudava, esses negócio. Meu pai podia pagar várias recuperações pra eu passar. Não, eu decidi estudar numa escola pública que não tem recuperação. Perdeu, perdeu. E aí eu fui seguindo com minha tradição [de estudar em escola pública].”

Nesse exemplo, a adolescente expressa a narrativa do seu responsável e adere a sugestão dada ao apresentar concordância com o que foi dito, quando comunica ter refletido, evidenciando a função regulatória das sugestões do seu responsável. Através disso, Gizele ressignifica sua trajetória escolar:

“Porque eu percebi, eu mesma, que eu fazendo essa trajetória toda, não tá me fazendo bem. Esse bem eu digo, tipo eu tenho problema no coração [dor no peito] e estou me irritando, pronto. Mas, eu estou percebendo que eu estou no meio de uma escola, que é uma escola que se eu continuar nessa grosseria, não é todas as escolas que eu vou entrar e vou continuar”.

7.2.2.3. Passagem para o Programa Acelera Brasil

A matrícula de Gizele no Programa Acelera Brasil acontece após esta ter repetido o 5º ano do ciclo escolar. Sobre isso, Gizele relata que: *“Quando o (...) disse que ia ter um reforço aqui, o Acelera, né. Eu já tinha feito o Se Liga e eu falei: “o Se Liga, ele se torna junto com o Acelera, né?!” e ele falou: “é”.*

Naquele ano, apesar de uma mudança ter ocorrido na relação entre Gizele e a escola e na forma dela se perceber nesse contexto, a queixa escolar relacionada à estudante persistiu. Os responsáveis da adolescente foram chamados na escola em duas situações nas quais ela agia de modo similar ao período anterior ao momento crítico (reprovação escolar) como nos anos anteriores. Segue o relato:

Pesquisadora: *“Por que seu pai veio aqui na escola?”*

Gizele: *“Foi porque eu não tinha feito nenhuma atividade, só andava respondendo à professor e era uma... só entrava com os pais, a reunião dos pais, quem eles estavam barrando, quem não entrasse com o pai não ia ter aula, aí eu: “Tá bom. Eu trago meu pai com muito orgulho, mas só tenho uma coisa a dizer, ele tem o que fazer. Eu sei que vocês também têm o que fazer, não ficar toda hora subindo e descendo pra falar da gente”.*

Isso aponta para uma tensão entre momentos em que adolescente age de modo similar aos anos anteriores, reproduzindo ações que, de acordo com ela, ocasionaram a repetência do ano escolar, e momentos em que a sua autorregulação a orientou a agir de outro modo. O relato seguinte evidencia a dinâmica autorregulatória de Gizele:

Pesquisadora: *“Como foi depois que seu pai foi chamado na escola?”*

Gizele: *“Eu refleti bastante. Refleti, refleti porque o que eu tô fazendo é ridículo (...) Eu digo nesse sentido, ridículo, vamos se dizer, eu já sou uma moça, já tenho treze anos. Aí, ficar entrando na escola com pai, né?! É feio. Ainda mais pra falar que eu apronto. Não é pra falar bem, é do que eu apronto. É isso. Nesse sentido todo aí”.*

A dinâmica autorregulatória ocorre através da organização hierárquica dos signos. Esta se dá de forma flexível, permitindo *loops* cíclicos de regulação, nos quais os signos, uma vez em nível inferior, podem se mover para um nível superior quando necessário. Assim, esse sistema é caracterizado por hierarquias intransitivas, cíclicas e reguladoras. Além disso, o sistema hierárquico de signos é sujeito ao desenvolvimento de novos ciclos a partir da criação de novos níveis de signos (Valsiner, 2014).

Devido a isso, a ideia de que uma parte do sistema domina outra só pode existir se relacionado ao momento inicial, anterior à transformação a ser realizada no ciclo. A análise da dinâmica hierárquica pressupõe que a dominância de um signo sobre outro acontece sob determinadas condições. No momento em que as condições se alteram, um signo pode deixar de ser dominante e passa a ser dominado com relação aos outros. Sendo assim, a estabilidade do sistema hierárquico é um estado temporário (Valsiner, 2014).

A dinâmica hierárquica autorregulatória de Gizele é composta por dois campos de signos. Um deles contém elementos que predominavam e norteavam a forma de agir da adolescente antes da sua mudança de casa, da escola e da repetência de ano letivo escolar. Esse campo pode ser localizado através do seguinte excerto: *“(...) Porque, tipo eu gosto de bater de frente? gosto. Gosto de me sentir a poderosa? Posso, sim, em alguns momentos (...)”.* Esses elementos ainda estão presentes na dinâmica autorregulatória da adolescente, porém houve

uma ruptura no ciclo, catalisando o desenvolvimento de um novo nível de signos.

A ruptura do ciclo, apesar de representar a destruição de uma dinâmica anterior, apresenta potencial inovador para o sistema em virtude da possibilidade de criação e integração de um novo elemento ao sistema. O novo componente pode se unir ao sistema e aumentar a complexidade no nível específico da organização, ou pode se tornar um organizador do sistema, denominado de regulador hierárquico. A modificação no sistema pode ter origem no processo de autocatálise – proveniente da própria dinâmica funcional do sistema – ou pode ser catalisado por condições externas (Valsiner, 2014).

No caso de Gizele, tem-se a ruptura no ciclo catalisado pela experiência de ruptura na sua trajetória escolar. A partir disso, agrega-se à autorregulação de Gizele um novo campo de signos que em determinadas condições se sobrepõe ao primeiro campo, como é possível identificar no seu relato:

“(...) Mas, outros momentos eu acho que eu tô fazendo demais, tô passando do meu limite. Eu sinto quando eu passo do meu limite. Por isso, quando eu digo se eu tô errada, você tem que me chamar atenção. Porque eu tô numa escola que é pra jogar limpo, não é pra jogar sujo. É um jogo, tipo se você quer avançar, você tem que jogar do começo, fazendo seus deveres, continuando respeitando o professor (...)”.

Com isso, identifica-se uma tensão entre o campo anterior e o novo campo de signos. O resultado dessa tensão é a oscilação entre alguns momentos executar um conjunto de interações anteriores, já conhecidos e presentes na sua história escolar (como o “*bater de frente*”), e em outros momentos expressar as novas habilidades sociais desenvolvidas durante o processo de transição (período após a experiência da reprovação escolar), como evitar o “*bater de frente*”. No fragmento a seguir, a fala de Gizele exemplifica essa nova forma de agir: “*(...) Fico calada, na minha, no meu fundo [da sala] (...)*”; “*Ontem quando a aula não começou, eu vim aqui embaixo pra chamar (...) para dar um jeito. Eu não vou pegar mais como antes e começar a bater em todo mundo (...)*”.

É fundamental pensar o contexto da escola na produção e continuidade da queixa escolar da adolescente. De acordo com Valsiner (2014), todo ato humano é construído na relação com o mundo, sendo as ações humanas sempre contextuais. A partir disso, a construção de significados de Gizele contemplou as suas relações interpessoais e a sua interação com o contexto, além de ter orientado suas ações no espaço escolar.

Toda sociedade é temporal e culturalmente localizada, e estabelece uma janela diferente de aceitabilidade com relação a parâmetros de desenvolvimento que também é baseado no sistema de valores (janela de desenvolvimento) (Tateo, 2019). A partir disso, no Brasil,

diferentes critérios foram estabelecidos na delimitação da janela de desenvolvimento ao longo da história da educação. Em um período anterior, pessoas com deficiência motora ou cognitiva não preenchiam condições predefinidas socialmente para se considerar uma trajetória de desenvolvimento que permitisse, por exemplo, a sua inserção nos contextos escolares (Barbosa et al., 2018; Camargo, 2017; Corcini & Casagrande, 2016).

De modo similar, pessoas pertencentes às classes populares, ou à raça negra, não eram aceitas nas escolas. Posteriormente, após a inserção desses grupos sociais nos contextos escolares, houve pouco investimento no desenvolvimento dessa população. Esse baixo investimento estava relacionado a uma preconceção de que esse grupo social não teria condições para se desenvolver. Atualmente, mesmo com um movimento de inclusão dos estudantes na escola, permanece um sistema hierárquico entre diferentes formas e potenciais de desenvolvimento (Britto & Lomonaco, 1980; Lopes & Rossato, 2018; Rosenthal & Jacobson, 1981).

Ao definir como uma pessoa deve se desenvolver, imediatamente cria-se outro polo que circunscreve como a pessoa não deve se desenvolver e, conseqüentemente, a fronteira entre esses dois polos. Origina-se, assim, uma relação sistêmica entre esses três elementos: “A”, “não-A” e a fronteira. Nesse contexto, o campo “não-A” abarca todas as formas de desenvolvimento que não correspondem aos parâmetros definidos socialmente. A fronteira é o limiar produtor da distinção e, ao mesmo tempo, demarca requisitos de movimento entre os campos “A” e “não-A” (Tateo, 2019).

Na instituição educacional, através do Projeto Político-Pedagógico e da definição do currículo escolar, pressupõe-se o que deve ser aprendido em cada ano e etapa escolar. O campo de significados construídos pela escola sobre o desenvolvimento dos estudantes recebe também sugestões provenientes do currículo oculto – aspectos educacionais não previstos no currículo oficial (Marinho-Araújo & Almeida, 2014). A partir disso, cria-se o campo do que não deve ser aprendido na escola. O “não-A” da escola onde foi realizada a pesquisa incluía, por exemplo, ações consideradas inapropriadas, tais como debater com os professores, usar determinada forma de linguagem ou tom de voz, não realizar as atividades etc.

A tolerância ou intolerância de determinadas condutas na escola informa sobre os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, burocráticos e internalizados pela instituição. A apropriação desses elementos pela escola é externalizada através de repreensões verbais, orientações, elogios, recompensas, comentários, mensagens coladas nas paredes com regras de convívio, convocação dos responsáveis etc. Essa externalização passa a compor o campo cultural coletivo da escola, tornando-se parte do *input* disponível, principalmente, para os

estudantes e para as famílias (Valsiner, 2012).

Além do “não-A”, têm-se inúmeros “quase-A”. Esse campo se caracteriza por elementos que não se configuram como completamente inaceitáveis e que podem ser aceitos a depender das condições do contexto (Tateo, 2019). No caso da escola em questão, Gizele expressava os elementos que compunha o campo do não desenvolvimento, o campo do que não se espera de um estudante no contexto escolar. Apesar disso, Gizele não foi expulsa da escola. Isso porque suas ações naquele contexto não eram completamente inaceitáveis devido ao fato de agir, em algumas situações, de acordo com o esperado.

Diante disso, o sistema autorregulatório de Gizele repercutiu na produção da queixa escolar dirigida a ela. Ademais, as novas estratégias assumidas por ela com relação à escola não foram percebidas pelos demais atores escolares. Segundo a entrevista realizada com Gizele, ela foi responsabilizada pela conduta de suas amigas, como expresso no relato a seguir:

“O (...) disse que eu era mau caminho, que eu era isso, que eu era aquilo. Porque, as meninas... Tipo o professor achava que era culpa minha das meninas já estarem abrindo as asas, de ficar falando as coisas. Tentei conversar com elas: “Oh, amiga, o (...) tá falando isso e aquilo de mim porque vocês estão dando asas, descendo, batendo boca com o professor e sendo que vocês estão batendo por gosto de vocês, não por meu”. Então, fazer o quê? Elas: “Ah, que isso e aquilo, eles têm que perceber a gente tá fazendo o que a gente quer, porque não sei o que, que ninguém vai dar na nossa cara porque não é mãe e nem pai”. Se o (...) falou, tá num termo que é pra ficar falado né?! Eu não vou pegar a boca dele e vou desmentir uma coisa, né?!”

Assim, diversos fatores podem ter contribuído para a produção da queixa escolar referente à Gizele. Tais fatores participaram da história escolar prévia da estudante, bem como a concordância do responsável da adolescente sobre as suas dificuldades no processo de escolarização, a percepção da escola sobre Gizele, a concepção institucional sobre o seu desenvolvimento e desempenho escolar, a dinâmica semiótica da adolescente e sua posição frente à queixa construída.

Diante da produção da queixa escolar, recursos psicológicos e familiares foram desenvolvidos por Gizele e sua família respectivamente, assim como recursos pedagógicos e institucionais foram mobilizados pela escola para a negociação da inclusão e permanência de Gizele na instituição de ensino.

A estudante era considerada uma líder na escola, pois ela se expressava de forma contundente e isso repercutia na turma de modo que outros estudantes também passavam a se expressar em acordo com Gizele. A equipe pedagógica, no entanto, interpretava tal liderança

como uma influência negativa sobre a turma, principalmente com relação ao grupo das meninas da sala. Isso porque a conduta de Gizele não era aprovada pela escola e o comportamento das estudantes mais próximas à Gizele era percebido como similar ao da adolescente. Com o passar do ano letivo, o lugar social de Gizele na escola mudou. Isso ocorreu após uma despedida para uma das funcionárias da escola, na qual a adolescente mobilizou a turma para organizar o referido evento. A partir disso, ela passou a ser considerada como alguém que poderia dar “bom exemplo” à turma. Desse modo, foi solicitado a ela que conversasse com seus colegas sobre se comportar melhor na escola. Sobre essa solicitação, Gizele faz o seguinte relato:

“Eu achei, tipo, se as meninas estão fazendo uma coisa que eu não tenho poder. Eu falei assim: “Pow, (...) eu não sei o que eu vou fazer para as meninas pararem com essa grosseria delas porque eu não tenho poder”. Posso ter um poder? Posso sim. Mas, o meu poder é meu só. Se você (...) queria conhecer elas, como eu te falei, você (...) deu poder a elas, deu corda, o poder que você (...) deu tá sendo usado agora, no final do mês, pra você ver como as coisas acontecem (...) Eu digo num poder assim, tipo não chamava atenção, entendeu?! Na sala quando elas começavam a bater boca, ele não chamava atenção e nem nada. Ele deu esse poder e aí, elas né, o (...) não reclamou nem uma vez, nem duas e agora que ele vai reclamar, foi né?!”.

Segundo Zittoun (2003), o uso de um elemento simbólico pode catalisar o reposicionamento simbólico de alguém com relação a uma determinada esfera de experiência. Consequentemente, isso gera uma redefinição do status da pessoa, naquele contexto, atribuído por outros. É possível compreender, portanto, que a liderança na organização da festa de despedida da funcionária da escola realocou Gizele simbolicamente na posição de “boa influência”, ao contrário da percepção anterior construída pela escola. Com isso, pode-se interpretar que a organização da festa teve uma função importante no estabelecimento da relação entre Gizele e a equipe pedagógica.

A mudança de perspectiva da escola também está relacionada à repercussão da aplicação de recursos institucionais e pedagógicos em prol da permanência e desenvolvimento de Gizele na instituição educacional. Um recurso utilizado pela instituição é a convocação de reunião com os responsáveis, como afirma a entrevistada:

“(...) Reunião dos pais é pra conversar quando eu não ando boa. Eu sempre sou um caso assim, que eu nunca... eu posso tá fazendo errado o que for, mas se a escola tá precisando do meu responsável, eu vou trazer. Vou tá errada? Vou. Porque quem nesse mundo que não erra, né?! Não tem nada feito, foi tudo... vamos se dizer, roubado né, de cabeça quente (...) [Na reunião] O (...) fala o que eu faço isso, que faço aquilo, que

eu deixo de fazer, o que eu faço, o que eu não faço. Aí, esse ano ainda, meu avô no ano só veio aqui duas vezes. Porque esse ano eu melhorei bastante”.

Por intermédio das reuniões escolares, a instituição criou um canal de comunicação necessário com o responsável de Gizele para a aproximação da família ao processo de desenvolvimento escolar da estudante. Esse recurso possibilitou a reflexão sobre o seu papel no processo de aprendizagem:

“(...) A segunda [vez que o responsável foi chamado] que eu refleti, quis fazer, né, pra mim. Meu pai falou que: “Isso tá feio pra mim, que eu já sou uma moça, né, que não vai adiantar ele vir e eu continuar como a mesma porcaria de sempre”. Aí, eu resolvi mudar, né?! Mudar a reflexão, né, um pouquinho”.

Esse movimento atualizou o campo semiótico da adolescente sobre se comportar bem na escola. Isso porque seu responsável se caracterizou como uma pessoa significativa na sua vida escolar por suas sugestões comporem o recurso mobilizado pela entrevistada no processo de ressignificação de si e de suas relações interpessoais na escola após ter perdido de ano. Posteriormente à segunda reunião, a família de Gizele não foi mais chamada na escola. A intervenção do seu responsável por meio de orientações, sugestões e comentários sobre a atuação de Gizele na escola, se configurou como o recurso familiar frente à queixa escolar.

A reunião realizada pela escola carrega um significado sobre a estudante, tal como expresso no relato desta última: *“Aí, esse ano ainda, meu avô no ano só veio aqui duas vezes. Porque esse ano eu melhorei bastante”.* A relação família-escola, entretanto, deve ser encarada para além do compartilhamento sobre as dificuldades dos estudantes e da exigência de mudanças no comportamento. De acordo com Moreira e Guzzo (2014) e Guzzo et al. (2018) a interação entre a família e a escola deve favorecer a aproximação da família no processo educativo de modo partilhado, contribuindo para intervenções preventivas na trajetória educacional dos estudantes.

Os professores, gestores, funcionários da instituição passaram a convocar que Gizele interagisse de outro modo com as pessoas. Essa iniciativa se configurou como um recurso importante na vida escolar da estudante por ter contribuído para uma mudança na percepção de Gizele sobre sua relação com seus pares e professores. Isso evidencia a importância da promoção de espaços de diálogo na escola. Sobre isso, a entrevistada expressa que: *“Foi muita gente me chamando pra conversar. Me dizendo: Gizele, isso não, isso não. Porque o não pra mim antes, era um não que eu ia dizer sim. Você ia me dizer não e eu ia dizer sim, e aí ia seguir nossa relação”.* Associado a isso, no excerto a seguir, Gizele afirma a relevância do espaço escolar para os estudantes:

“É. Eu várias vezes quando eu saio de casa, discuto. De repente, eu só lembro aqui na hora de ir embora. Porque é a aula toda... Não é nem até na hora de ir embora, chego em casa e falo que nem parece que eu bati boca porque eu esqueço (...) Porque aqui, tipo a gente tem amigo pra conversar, aqui tem os professores que gritam com a gente, que falam com a gente, mesmo assim dá conselho e a gente acaba esquecendo tudo que aconteceu e fica calmo.”

Sobre a relação construída com os professores da turma, atrelada ao processo de ensino-aprendizagem, a adolescente faz o seguinte destaque:

“Aí, quando é uma coisa fácil que eu não entendo, que às vezes pode tá na minha cara, bastante na minha cara mesmo e eu não posso tá entendendo, eu vou lá e procuro uma ajuda. Aí, o professor vai lá e explica a gente. Aí, eu vou lá né?! Quando eu sei mesmo, quando eu sei mesmo, quando eu já sei já, eu procuro me ajudar, fazer e dizer que eu sei. Quando eu não sei, eu calo minha boca e digo: “não sei””.

A partir disso, a estudante avaliou os professores da escola como sendo bons professores:

“Um bom professor trata o aluno bem. Ensina quando não sabe. Brinca nas brincadeiras que não atinge ninguém, que não abale a ninguém. É um professor que quando ele não tá bom, ele fala logo: “Oh, hoje eu estou sem paciência, quem puder contribuir comigo, eu agradeço”. Aí, a gente respeita. Não é aqueles professor que brigam, não falam nada, chega na sala de aula já com dez pedra, que quem for o primeiro e perturbar joga (...)”

Com isso, destaca-se outro recurso pedagógico, a relação professor-estudante que, para Gizele, foi qualificado como fundamental na sua trajetória escolar. O vínculo criado com os professores possibilitou um ambiente no qual ela se sentia segura em dividir experiências vividas fora da escola e comunicar desconhecer determinados conteúdos. De acordo com o relato da entrevistada, houve uma atenção dos professores aos elementos do seu cotidiano, indicando o estabelecimento de uma comunicação afetiva no processo pedagógico.

A perspectiva dualista entre as dimensões afetiva e cognitiva sobre as relações de ensino e aprendizagem se apresenta como um desafio no processo de escolarização. A relação entre professores e estudantes, frequentemente marcada pela desigualdade social, requer uma aproximação dos primeiros a respeito do cotidiano destes últimos, assim como a consideração sobre como se sentem no dia a dia. Isso torna a dimensão afetiva relevante e indissociável do processo de aprendizagem, apontando para a necessidade de integração entre as dimensões afetiva e cognitiva (Moreira & Guzzo, 2014; Veras & Ferreira, 2010).

A relação dos estudantes com seus pares (dimensão afetiva), no contexto educativo, mostrou-se como um fator presente na trajetória escolar da adolescente. De acordo com a entrevistada, na Escola X o vínculo identificado entre ela e seus pares ressoou no seu desempenho escolar, catalisando um descomprometimento da estudante com o seu processo de aprendizagem. Sobre seus vínculos com a turma naquele último ano, Gizele fez o seguinte relato:

“A turma do Acelera é uma turma boa. Todo mundo, quando nós queremos, se reúne com a amizade. Todo mundo é amizade. É um jogo pra jogar de sala, sala. Não é um jogo de duas caras que é uma coisa que não gosto”

De acordo com Gizele, “jogo de duas caras” é quando “no momento que você concorda com uma coisa, com a sala toda, aí por trás você vai lá e vai julgar a pessoa... Então, tá bom”. Ainda sobre sua convivência com a turma, Gizele afirmou ter uma boa relação com seus colegas de sala:

Pesquisadora: *“O que você acha da turma do Programa Acelera?”*

Gizele: *“É uma turma boa, que tem ligação. Uma turma ótima.”*

Pesquisadora: *“Você acha importante que a turma tenha uma ligação?”*

Gizele: *“Sim.”*

Pesquisadora: *“Por quê?”*

Gizele: *“Acho importante a gente ter uma ligação porque quando um erra, um tem que chamar atenção do outro. Não é quando um errar, eu ir com dez pedras na mão pra atingir ele. Eu acho assim.”*

Através disso, nota-se um tipo de vínculo com a turma que favoreceu o desenvolvimento de sua aprendizagem. Esse vínculo reapareceu ao ser questionada a respeito de como a estudante lidava com as dificuldades diante das tarefas e dos conteúdos da escola:

“Eu tento procurar, o máximo que eu faço, pedir ajuda ao professor e a uma amiga, só. Porque eu sei que são as pessoas que quando eu parar de falar, não vão sair dizendo: “Fulano tem dificuldade nisso e naquilo”. Eu sou uma pessoa que eu sou difícil a me entregar na amizade”.

Concomitante a isso, Gizele avalia sua experiência na escola enquanto cursou o PAB do seguinte modo:

“As aulas eu acho boas. Eu aprendo, as coisas que eu não sabia, eu acabo aprendendo, como a divisão, eu não sabia e tô aprendendo, já sei o básico. E cada aula eu vou me surpreendendo que eu tô aprendendo mais coisas, que né, até meu avô fala, mais meu pai e minhas tias que tá surpreendia, que cada aula eu nem sabia nada”.

Sendo assim, a interação da adolescente com seus pares surgiu como um recurso relevante para a sua permanência e desenvolvimento no contexto escolar. Uma atmosfera escolar permeada de relações sociais amistosas, incluindo o convívio entre os estudantes, contribui para o sentimento de satisfação com a escola e sensação de bem-estar. Por conseguinte, isso se relaciona com um maior investimento dos estudantes com relação à apropriação dos conteúdos escolares (Coelho & Dell’Aglia, 2019; Holst & Lisboa, 2014; Melo & Morais, 2019). No caso de Gizele, suas relações interpessoais na escola favoreceram o estabelecimento de uma nova dinâmica escolar associada ao envolvimento da adolescente com os conteúdos educacionais.

Contudo, segundo a entrevistada, ter cursado o PAB se configurou como uma experiência diferente dos anos anteriores:

“O Acelera me ensinou bastante. Depois que eu vim pro Acelera, eu aprendi bastante coisa. Eu era vergonhosa, tinha vergonha de ler, fazer as coisas. Quando me perguntavam se eu sabia ler eu dizia que talvez não, sim, pra não dá na cara que eu sei ler porque eu ficava com vergonha. Quando a gente gagueja os outros gostam de julgar. Aí, eu ia no meu termo de marrenta [dizendo] que eu não sabia, que eu não sabia, que eu não sabia”.

Todos os recursos mobilizados e reconfigurações na dinâmica semiótica de Gizele contribuíram na desconstrução da queixa escolar relacionada à estudante. Isso ocasionou um reposicionamento simbólico de Gizele, assim como uma mudança no seu processo de identidade e de percepção de si:

Pesquisadora: *“Como você se avalia na escola?”*

Gizele: *“Eu me avalio agora que eu estou dando para uma boa pessoa, como eu sou. Sou uma boa garota, sou uma boa pessoa. Sou uma pessoa que dá conselho para o bem e não para o mal (...). Sempre quando [minhas amigas] estão perto de matar uma, vamos no exemplo, porque eu sei que elas não têm coragem. Sempre quando elas estão com uma pessoa pra desabafar, elas me chamam. Me perguntam: “Miga, o que é que eu faço nesse sentido? Porque eu não sei mais o que fazer”. Sempre eu com a cabeça quente eu tento me colocar no meu lugar. Como eu digo a elas: “Cabeça quente, minha filha, você vai fazer besteira, quando você acordar, você vai dizer: “Poxa, eu fiz aquilo, né?! fazer o quê?”. Não vai ter como nem correr atrás.”*

7.2.2.4. Após a Escola C: perspectiva de futuro

Após a conclusão do Programa Acelera Brasil, Gizele passaria para 6º ou 7º ano do ensino fundamental II em outra escola, pois a escola C está voltada para o ensino fundamental

I. Sobre a conclusão do ano letivo, a estudante faz o seguinte relato para a pesquisadora:

Pesquisadora: *“O que você pretende fazer quando terminar o ano?”*

Gizele: *“O que eu pretendo fazer? Ser uma boa pessoa. Oh, se eu passar né, como eu fiz uma promessa, se eu passar, as coisas que eu vinha fazendo, eu não vou fazer.”*

Pesquisadora: *“Como assim?”*

Gizele: *“Como assim, vamos assim dizer. Logo no começo, aquela grosseria, eu não vou fazer. Eu vou ter mais um respeito. Cumprir meus deveres na escola.”*

Pesquisadora: *“Quais seriam esses deveres na escola?”*

Gizele: *“Oh, pode conversar? Pode. Mas, tem um limite pra conversar, tem vários limites pra conversar. Aí, né, fazer os deveres, levar todos os deveres feitos e cumprir o que o professor pediu. Porque a gente saindo daqui a gente não vai ter mais esse, como se dizer, essa liberdade. Eu vou dizer um termo dessa liberdade é bater boca com professor que não é todos os professores que vão aceitar. Eu pretendo ser mais discreta.”*

Os signos são sempre orientados para o futuro. Isso abarca sua ressonância imediata na conversão do próximo futuro imediato em um novo presente e seu direcionamento amplificado em situações similares em algum momento do futuro. No processo de construção de significados, as pessoas acessam signos referentes às experiências passadas no momento presente, enquanto se movimentam em direção ao futuro. De acordo com Valsiner (2012, 2014), ao considerar o tempo irreversível no qual os fenômenos psicológicos são únicos e particulares (pois não podem ocorrer da mesma forma novamente), a revisitação do passado implicará na construção de futuras relações com o mundo.

Com isso, as experiências passadas de Gizele no contexto escolar, em torno de uma forma de interação pouco tolerada pela escola e a repetência de ano, passaram a compor uma rede de significações a respeito de suas relações futuras em outro espaço escolar, como a adolescente expressa nas seguintes passagens da entrevista: *“Como assim, vamos assim dizer. Logo no começo, aquela grosseria, eu não vou fazer. Eu vou ter mais um respeito. Cumprir meus deveres na escola.”*; *“Oh, pode conversar? Pode. Mas, tem um limite pra conversar, tem vários limites pra conversar. Aí, né, fazer os deveres, levar todos os deveres feitos e cumprir o*

que o professor pediu (...)”.

A adolescente expressa interesse em continuar na escola e concluir os estudos:

“Já coloquei uma coisa na minha cabeça que eu não quero depender de ninguém. Acabar meus estudos, acabar meus estudos de cabeça erguida. Acabar meus estudos, me formar, entendeu?! Primeiro me formar e depois pensar em namorar, depois. Eu já coloquei uma coisa na minha cabeça, quando eu boto, eu cumpro, entendeu?! Vamos dizer um exemplo, pode ter aquele namorico, pode, sabe?! Mas, não no sentido de morar. Eu quero primeiro ter minha casa, com meu suor, com meu dinheiro e dinheiro não vai cair do céu. E o termo que eu coloco na minha cabeça é isso. Ter o meu carro, o que eu sempre desejei, o que eu quero na minha vida toda. Me formar como policial, ou advogada, ou modelo. São as três coisas que eu me acho, que eu compareço, né, que eu vou chegar lá de cabeça erguida, né?!”.

Sendo assim, as pessoas apresentam um processo de flexibilidade orientada para o futuro. Isso envolve a operação no presente voltada para a abstração de objetivos no futuro, permeados para além de suas necessidades imediatas, incluindo desejos antecipados (Valsiner, 2014). A fala de Gizele, ao narrar como seria sua vida no futuro a longo prazo, sinaliza a emergência de seus desejos por meio de objetivos imaginários. Os objetivos formulados no presente revisitam o novo campo de significados criado com a adição de outro nível da dinâmica hierárquica de signos, a partir da experiência da ruptura. Esse campo evolui significados de valoração da experiência escolar como algo importante e que, por isso, a estudante deve se comportar de uma forma “discreta” para concluir os estudos “de cabeça erguida”.

8. Considerações Finais

8.1. Considerações sobre o percurso da pesquisa

Os fenômenos escolares, principalmente a produção da queixa escolar, fenômeno amplamente discutido pela Psicologia Escolar e Educacional e objeto de estudo deste trabalho, interessaram-me no final da graduação em psicologia, quando realizei o estágio com o atendimento de crianças e seus respectivos responsáveis no Projeto Brincando em Família. Foi percebido que muitas crianças chegavam ao Projeto devido à alguma queixa da escola, quase sempre relacionada ao comportamento das crianças, seja com relação ao processo de aprendizagem, seja com relação à indisciplina no contexto educacional.

Através dessa experiência, observei que havia um movimento de objetificação dos estudantes, os quais eram encaminhados para diversos serviços de saúde, incluindo o Projeto Brincando em Família, e pouco se prestava atenção sobre como o estudante estava experienciando ser aquele que, aos olhos da escola e da família, não correspondia ao esperado no espaço escolar. A partir disso, fiz um movimento de me aproximar das produções da Psicologia Escolar e Educacional sobre as queixas escolares com o objetivo de entendê-las e, por sua vez, poder intervir.

O contato com livros e artigos produzidos pela área da Psicologia Escolar e Educacional contribuíram para que eu apreendesse como se deu o processo de mudança de paradigma na compreensão dos fenômenos escolares, de uma perspectiva individualizada, a qual girava em torno da culpabilização do estudante e da sua família, para uma abordagem que incluísse os processos institucionais, históricos, culturais e sociais que atravessam a expressão das queixas escolares. A abordagem da Psicologia Escolar e Educacional possibilitou a contextualização da queixa escolar como fenômeno atravessado por diversos fatores, como os já citados acima, porém, a mesma pergunta permanecia: como os estudantes experienciam a queixa escolar? Foi essa pergunta que me motivou a escrever o projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação.

Para isso, recorremos à Psicologia Cultural Semiótica. Esta abordagem teórica considera que a pessoa está em constante relação com as outras e, concomitante a isso, cada pessoa está em incessante interlocução com o seu ambiente cultural. Isso ocorre através da linguagem, isto é, a partir da mediação semiótica. Com isso, tal abordagem assume a cultura como parte dos processos psicológicos superiores, não sendo possível compreender os

processos intra e interpsicológicos sem incluir as dinâmicas culturais, nas quais as pessoas estão imersas (Valsiner, 2012, 2014).

A Psicologia Cultural Semiótica foi utilizada como principal lente teórica para compreender como as estudantes experienciaram as queixas escolares em suas trajetórias acadêmicas. Neste sentido, buscamos discutir como as questões institucionais, culturais, pedagógicas, familiares se relacionam com os processos psicológicos e possibilitam a construção ou a manutenção da queixa escolar, assim como sua desconstrução.

A Psicologia Escolar e Educacional considera a necessidade de incluir as diferentes vozes dos atores escolares para evitar o processo de culpabilização e individualização na compreensão das queixas escolares. A produção de dados deste estudo, embora tenha contado com entrevistas com, pelo menos, um dos responsáveis de cada adolescente e de seus respectivos professores, concentrou-se na narrativa das adolescentes. Embora tenhamos privilegiado as entrevistas com as adolescentes, as entrevistas com os outros participantes foram integradas em uma análise geral dos estudos de caso. De modo similar, o contato semanal com a instituição ofereceu informações relevantes para a discussão dos casos.

O método de pesquisa utilizado nesta pesquisa abarcou não apenas as entrevistas com os diferentes atores escolares mencionados acima, mas algumas informações coletadas através das minhas visitas semanais na escola como observadora participante. Tal escolha metodológica foi motivada com o objetivo de compreender como as interações presentes no cotidiano institucional promovem e/ou inibem a produção da queixa escolar.

A experiência de estar na escola duas vezes por semana, durante um turno e ao longo do ano letivo, foi extremamente desafiadora. Isso porque, nesse período, foi possível observar diversas interações entre funcionários, professores, estudantes e familiares nas quais a comunicação estabelecida promovia muito mais uma situação de conflito do que a resolução ou mediação dos eventuais desafios vividos. A escola, por exemplo, exigia que os estudantes não se comunicassem com o tom de voz alto, entretanto, esse era o modo corriqueiro utilizado pelos professores e funcionários para se dirigirem ao corpo discente.

Vale a pena ressaltar que não me cabe aqui citar tal exemplo como forma de culpabilizar a escola ou os professores pelos desafios enfrentados nas relações que ocorrem nesse contexto. Acredito que os professores precisariam ser ouvidos. Seria necessária uma análise cuidadosa que incluísse alguns fatores como, por exemplo, as condições de trabalho. Cito esses eventos para destacar o quão desafiador foi estar presente em determinadas situações e, em virtude da minha condição de pesquisadora e dos objetivos da pesquisa que ora realizava, não intervir. Devido a isso, algumas vezes optei por não ir para a escola e, até mesmo, não compareci por

cinco vezes.

Eventos como este relatado acima me chamaram muito a atenção e me mobilizaram bastante. Outros aspectos da relação entre os atores escolares foram observados. Tais aspectos se referem às ações de atenção, cuidado e afeto entre os professores e os estudantes, ou mesmo entre os funcionários terceirizados e os estudantes. Notei que a equipe pedagógica, corriqueiramente, oferecia espaço de escuta aos estudantes, horas em situações coletivas com a turma, horas com cada estudante individualmente. Nesses espaços de fala e escuta, os estudantes podiam compartilhar preocupações sobre eventos que tivessem ocorrido em casa ou na sua comunidade. A partir disso, os professores buscavam ser empáticos e os orientavam com sugestões ou conselhos de como lidar com eles.

Ademais, a instituição se mostrou muito atenta às necessidades dos estudantes. Buscava-se realizar acordos e construir estratégias para o desenvolvimento destes últimos, como, por exemplo, propor atividades na biblioteca para uma maior aproximação com os livros ou como espaço para tirar dúvidas sobre alguma atividade específica. Algumas vezes, nos intervalos para o lanche, foram promovidos jogos e brincadeiras (boliche, pula corda etc.) para prevenir algumas interações que pudessem gerar conflito entre os estudantes (brincadeiras de um empurrar o outro, por exemplo).

Podemos refletir brevemente que o meu foco inicial em aspectos considerados por mim limitadores do processo de ensino aprendizagem, a exemplo da forma de comunicação que diversas vezes se estabelecia entre estudantes e professores, como citado anteriormente, ressoou na produção de uma queixa minha sobre a escola. Nesse momento, o processo de orientação e coorientação foram essenciais para que eu pudesse perceber também as ações de acolhimento e cuidado presentes nas relações dentro da instituição. Essa mudança de perspectiva foi fundamental para que eu pudesse estar no espaço escolar, continuar com a pesquisa e, inclusive, buscar desenvolver uma produção de dados que não encontrasse culpados para a produção da queixa, e sim que favorecesse uma compreensão dinâmica e complexa da expressão daquele fenômeno.

8.2. Considerações sobre a produção de dados

Este estudo teve como objetivo geral compreender as experiências relacionadas às trajetórias de queixa escolar em estudantes do ensino fundamental I da rede pública municipal de Salvador e como objetivos específicos: analisar os recursos psicológicos, pedagógicos, institucionais e familiares desenvolvidos para a negociação da inclusão e permanência desses

estudantes na escola; identificar e analisar quais fatores contribuíram para a produção da queixa escolar e os posteriores encaminhamentos; elucidar as possíveis rupturas e transições relacionadas à queixa escolar experienciadas pelos adolescentes; analisar se e como os significados da queixa escolar, a trajetória de escolarização e as expectativas de futuro dos adolescentes estão relacionados.

A produção de dados dos estudos de caso aqui desenvolvida indicou que a construção da queixa escolar envolveu diversos fatores da trajetória escolar de ambas as participantes, sendo eles: intra e interpsicológicos, inter-relacionais, familiares, pedagógicos e institucionais. Esses fatores foram circunscritos dentro de uma dinâmica da produção da queixa escolar, na qual se buscou compreender o entrelaçamento entre os diferentes aspectos, evitando analisá-los em separado. Além do movimento de produção da queixa, tais fatores também favoreceram à permanência e inclusão das participantes na escola. A exemplo disso, no caso Luana, os recursos mobilizados tanto por Luana, como por sua responsável e pela escola não desconstruíram a queixa escolar dirigida a ela, mas contribuíram para evitar a evasão escolar da estudante no ano em que foi realizada a pesquisa. Enquanto no caso Gizele, a aplicação desses recursos, ora recorridos pela estudante e seus familiares, ora pela escola, favoreceram o processo de desconstrução da queixa escolar.

Diversos estudos sobre as dificuldades no processo de escolarização carregam uma marca segundo a qual características individuais dos estudantes, das famílias e seus contextos sociais, culturais e econômicos são consideradas obstáculos diante do desenvolvimento escolar dos estudantes. Essa marca ainda está presente nos estudos empíricos sobre o fenômeno e nos contextos educacionais. Isso balizou e tem direcionado intervenções da psicologia (e das escolas) centradas no indivíduo ou na sua família (Barbosa, 2012; Marinho-Araújo & Almeida, 2014). Diante disso, é fundamental advertir que a Psicologia Cultural Semiótica compreende os aspectos aqui denominados de intra e interpsicológicos como aqueles que contemplam os aspectos inter-relacionais, familiares, pedagógicos e os institucionais abordados nos estudos de caso.

Os fatores intra e inter psicológicos considerados nos estudos de caso se referem ao processo de semiose que, por sua vez, guia o processo de construção de significados no tempo irreversível. A construção de significados no presente atualiza as experiências passadas e orienta as ações tanto no futuro imediato, quanto no futuro longínquo. Na perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica a atribuição de significados ocorre sempre associado à pessoa na sua relação com o contexto (Valsiner, 2012, 2014).

A partir disso, os aspectos intra e interpessoais analisados nas trajetórias de Luana e Gizele estavam estritamente conectados às suas relações escolares e familiares, contextualizadas social e culturalmente. No caso Luana, a experiência do evento crítico na sua trajetória escolar, catalisada por sua aceleração para outro ano do ciclo educacional realizada pela instituição, culminou em seu reposicionamento na sua rede social. Além disso, favoreceu a atualização de sua identidade e possibilitou o processo de ressignificação sobre suas relações na escola. Isso orientou a frequência irregular de Luana na Escola C.

A frequência irregular de Luana estava associada ao pouco vínculo estabelecido com seus pares na escola (fator inter-relacional) e às dificuldades no seu processo de escolarização. De acordo com a produção de dados, essas dificuldades contribuíram para a permanência da queixa. Diante da queixa escolar, ocorreram intervenções de sua responsável, dos professores, da instituição (gestores da escola) que ora retroalimentaram a queixa da escola sobre Luana, ora se caracterizavam como recursos para a inclusão e permanência da adolescente no espaço educacional.

O aspecto pedagógico que contribuiu para a elaboração da queixa escolar voltada a Luana envolveu ações dos professores da turma como, por exemplo, a exposição da estudante perante a classe em virtude da sua frequência irregular. A partir da produção dos dados, inferimos essa atitude como aversiva, de acordo com as pesquisas empíricas revisitadas (MacLure, 2012; Wilkins, 2012), e, por isso, como mais fator conectado à frequência irregular da estudante. Por outro lado, devido à importância dada pela entrevistada aos seus professores, momentos de conversa e acolhimento destes últimos com ela foram identificados como recursos que apoiaram a sua continuidade na escola.

O aspecto institucional se referiu às ações da escola além do contexto da sala de aula e da relação com os professores da turma. Tais ações foram as reuniões dos gestores com a adolescente e sua mãe, advertindo sobre a necessidade da frequência e sobre o risco do envolvimento do Conselho Tutelar frente a frequência irregular de Luana na escola. Essa intervenção da escola foi compreendida como necessária devido ao dever da escola em informar ao Conselho Tutelar sobre a ausência do estudante na instituição. Por outro lado, essa medida não foi associada a outras intervenções possíveis para que favorecesse a permanência e inclusão de Luana no contexto escolar.

O fator familiar que contribuiu na permanência da queixa escolar dirigida a Luana consistiu nas ações adotadas por sua responsável que fortaleceram o discurso da escola, desfavorecendo o rompimento da frequência irregular de Luana. A exemplo disso, identificou-se momentos de conversa entre Luana e sua mãe, nos quais era reforçada a permanência desta na escola sob a ameaça das consequências da comunicação da escola com o Conselho Tutelar. Entretanto, outras condutas da responsável de Luana possibilitaram que esta continuasse frequentando a escola mesmo que de modo irregular como, por exemplo, orientar que Luana realizasse os deveres de classe em casa quando não fosse para aula e acompanhá-la até a escola.

Desse modo, foi possível identificar dois campos semióticos reguladores das escolhas de Luana: um responsável pela permanência e outro pela ausência de Luana na escola. O primeiro campo semiótico orienta a escolha de ir para escola, evitando a mobilização do Conselho Tutelar, situações de conflito com sua genitora e a frustração dos professores com relação à sua frequência. O outro campo orienta a escolha de não ir para escola. Este último é composto pelo tipo de vínculo criado com seus colegas, desafios para acompanhar os conteúdos da classe e interações pouco acolhedoras da escola devido à exigência constante relacionada à sua presença na instituição. A tensão entre esses dois diferentes campos semióticos é expressa na frequência irregular da estudante.

No caso Gizele, as queixas escolares relacionadas a ela, de indisciplina e de dificuldades de aprendizagem, já faziam parte da sua trajetória escolar anterior, quando estivera em outra escola. Através da produção de dados, percebeu-se um campo de significados sobre a escola composto por pelo menos dois fatores. Um fator se referiu ao baixo investimento da genitora de Gizele voltado para a permanência da adolescente naquela instituição. O outro fator esteve associado ao vínculo conflituoso estabelecido entre a adolescente e os seus pares no espaço educacional. Nesse contexto, a construção de significados de Gizele sobre a escola orientou seu pouco engajamento escolar.

A mudança para a casa do avô e para uma outra escola favoreceram a reconstrução de significados sobre a escola, porém, a nova dinâmica semiótica só foi catalisada a partir da experiência de ruptura em sua trajetória escolar, quando Gizele perdeu de ano. O período de transição vivido pela adolescente acarretou um reposicionamento desta última na sua rede familiar e na mudança da percepção de si. Associado a isso, Gizele passou a mobilizar novas habilidades no contexto escolar com o objetivo de evitar situações similares às aquelas que contribuíram para que ela tivesse perdido de ano.

A nova postura da adolescente foi norteadada pela nova dinâmica semiótica que acompanhou a resignificação da sua relação com a escola. Entretanto, existia tensão entre esse campo de signos e o anteriormente construído, identificado nos momentos em que Gizele agia de modo semelhante ao período anterior, que antecederia o momento crítico. A dinâmica entre esses dois campos contribuiu para a persistência da queixa escolar. Isso ocorreu, sobretudo, porque a equipe pedagógica não percebeu a mudança de postura de Gizele, de acordo com a entrevista realizada com esta.

Diante da permanência da queixa, a escola adotou o recurso institucional, qual seja, realizar reuniões entre os gestores e o responsável por Gizele. Nas referidas reuniões a escola encontrou alicerce no discurso da família que corroborou a narrativa da queixa escolar. A partir dessas reuniões, a família da estudante reforçou orientações e sugestões da escola de como ela deveria se comportar e interagir no contexto escolar. Neste sentido, a família passou a servir como recurso simbólico que mobilizava a adolescente no seu processo de transição.

Concomitante a isso, a posição social da estudante mudou após a escola assumir uma outra percepção sobre ela. Isso ocorreu a partir da elaboração de uma festa organizada por Gizele. Nesse contexto, a festa teve função de recurso simbólico ao promover o reposicionamento da estudante na sua escola (Zittoun, 2007b). Através disso, Gizele passou a ser vista como uma líder da turma, capaz de trabalhar na mediação entre o gestor da escola e os demais estudantes.

Além disso, outros recursos foram mobilizados para a permanência e inclusão de Gizele no contexto escolar. As relações interpessoais como os seus colegas de classe, bem como a sua relação com a equipe pedagógica possibilitaram o seu desenvolvimento nesse espaço. Através desses vínculos, foi possível significar o ambiente educacional como seguro, inclusive para expor suas dificuldades e avançar no processo de aprendizagem. Ademais, os professores também mobilizaram esforços para orientar Gizele por meio de conversas.

As experiências de ruptura nas trajetórias escolares das adolescentes se configuraram de modo distinto e catalisaram eventos diferentes. Na trajetória de Luana, viver o momento crítico foi o estopim para que se iniciasse um movimento de afastamento da escola, contribuindo para a produção da queixa escolar. Para Gizele, a experiência do evento disruptivo (a reprovação escolar) promoveu uma nova dinâmica semiótica que favoreceu, posteriormente, o processo de desconstrução da sua queixa escolar.

As trajetórias escolares de ambas as entrevistadas foram marcadas pela experiência da queixa escolar. Essa experiência esteve relacionada, também, com suas perspectivas de futuro. As construções de significados das estudantes envolveram a revisitação de experiências passadas na sua trajetória de escolarização como, por exemplo, a vivência do evento disruptivo e o processo de transição. Isso orientou as suas ações no futuro imediato no ambiente escolar, assim como passou a constituir um campo de significações sobre suas relações no futuro longínquo com o contexto educacional.

A análise e produção de dados desenvolvidos nesta dissertação reforçaram a perspectiva crítica da psicologia na medida em que salientaram a complexidade abarcada na construção da queixa escolar. Além disso, ampliaram o olhar sobre o fenômeno ao abarcarem a sua existência como um processo dinâmico, no qual estão envolvidos diversos fatores. Essa perspectiva foi possibilitada através do arcabouço teórico da Psicologia Cultural Semiótica, abordagem pouco utilizada para a compreensão da queixa escolar.

8.3. Considerações sobre as limitações e contribuições da pesquisa

O problema de pesquisa que motivou esta investigação foi o seguinte: como se dão as experiências de queixa escolar em estudantes do ensino fundamental I da rede pública municipal de Salvador? A partir dele, traçou-se o objetivo geral deste estudo que consistiu em compreender as experiências relacionadas às trajetórias de queixa escolar em estudantes do ensino fundamental I da rede pública municipal de Salvador. Consideramos que através do percurso metodológico foi possível responder aos objetivos e ao nosso problema de pesquisa. Entretanto, algumas limitações foram encontradas na execução da pesquisa.

No que se refere ao local onde as entrevistas foram realizadas, julgamos que a sala disponibilizada pela instituição não foi a mais adequada. Isso porque o espaço também era utilizado por funcionários daquela instituição como lugar para realizar as refeições. Devido a isso, as entrevistas foram interrompidas algumas vezes. Embora fosse possível trancar a porta, esse fato pode ter comprometido o andamento das entrevistas. Por outro lado, a referida sala era aquela disponibilizada pela instituição era a que oferecia maior privacidade. Cabe ressaltar que a realização das entrevistas na instituição foi conveniente em virtude da acessibilidade em relação às estudantes, aos professores e responsáveis.

Os gestores, professores e funcionários terceirizados da escola foram muito acolhedores com a execução da pesquisa. Em nenhum momento minha presença em sala de aula ou nos espaços comuns da escola foi interdita, sendo possível, assim, o andamento da pesquisa sem qualquer obstáculo posto pela instituição. No entanto, é necessário incluir a reflexão de que o fato dos entrevistados estarem dentro do espaço escolar, no qual as relações hierárquicas são presentes e, portanto, preza-se pelo sigilo das informações ali divididas, somado às condições da sala, pode ter interferido no compartilhamento das informações. Contudo, concordamos que tais situações não chegaram a comprometer a produção de dados ora desenvolvida.

Julgamos que o modo de aproximação e escolha das participantes da pesquisa resultou na participação majoritária de estudantes do sexo feminino, tendo em vista que apenas um estudante do sexo masculino indicou o interesse em fazer parte da pesquisa. Este, entretanto, desistiu do estudo na fase da entrevista. Assim, todas as participantes foram do sexo feminino.

Quanto à coleta de dados, vale à pena destacarmos que manter a pesquisa centrada na entrevista com as adolescentes, utilizando-nos dos outros recursos de forma complementar, sem analisá-los separadamente, forneceu uma gama de materiais qualitativos suficientes para alcançar os objetivos deste estudo. Ainda assim, ressaltamos a necessidade de realização de estudos que possam contemplar a perspectiva dos professores, dos gestores e dos responsáveis pelos estudantes que experienciam a queixa escolar.

Com relação à entrevista compreensiva, entendemos sua escolha como fundamental para o acesso às informações e posterior discussão dos estudos de caso. Ela permitiu a flexibilidade do roteiro de perguntas (apêndices a/b/c) no sentido de explorar eventuais aspectos que fossem julgados necessários. Vale ressaltar ainda que algumas informações sobre as trajetórias escolares de Luana e Gizele escaparam às entrevistas. Ambas indicaram dificuldade para lembrar de todas as escolas onde haviam estudado anteriormente. Do mesmo modo, no caso Gizele, não houve uma explicação sobre as razões de ter se mudado para a casa do avô.

Ainda sobre o aspecto metodológico de pesquisa, ao longo do período de coleta das informações identificamos a necessidade de intervenções no espaço escolar que buscassem contornar ou atenuar os obstáculos presentes na comunicação entre os estudantes, a escola e a família. Devido ao curto tempo para a coleta e produção de dados, não foi possível elaborar um plano de intervenção que pudesse contribuir, naquele momento, com a escola. Esse plano de intervenção pode ser elaborado tão logo as condições sanitárias impostas pela pandemia da COVID 19 sejam sanadas.

No que tange à discussão teórica sobre as trajetórias escolares, a disposição da análise por casos favoreceu um melhor entendimento sobre o percurso de cada estudante considerando suas particularidades o que, de outro modo, talvez não fosse possível alcançar. A organização dos casos, de acordo com a trajetória temporal das participantes, permitiu abarcar o processo de significação, assim como os elementos da experiência da queixa escolar, os fatores envolvidos nas relações das estudantes, principalmente com a escola e a família, bem como as intenções das adolescentes relacionadas ao futuro.

Diante disso, ressaltamos as contribuições acadêmicas e sociais como resultado da execução da presente pesquisa. Com relação às contribuições acadêmicas, concluímos que este estudo preencheu uma lacuna nos estudos sobre a queixa escolar ao ampliar o olhar sobre as dinâmicas presentes na experiência da queixa escolar desde uma perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica. O desenvolvimento do estudo a partir da experiência de adolescentes também se configura como relevante diante do elevado número de pesquisas tendo crianças como seu principal público.

O estudo de casos ressaltou a necessidade de políticas públicas que atuem de modo de promover o sucesso escolar, fortalecendo os recursos disponíveis na instituição que possam ser promotores do desenvolvimento escolar, permanência e inclusão dos estudantes. Sinalizamos a necessidade de construção de espaços institucionais de comunicação entre a escola, a família e os estudantes para uma avaliação contínua do processo de escolarização, em contraste ao movimento de realização de reuniões após à instauração da queixa escolar. Além disso, destacamos ser fundamental que a escola sustente uma comunicação que privilegie as potencialidades dos seus estudantes ao invés das dificuldades. Essas seriam umas das tantas possíveis alternativas para o estabelecimento de intervenções que pudessem favorecer o sucesso escolar.

Referências Bibliográficas

- Amaral, D. K. (2010). História de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Arantes, V. A. (2002). A Afetividade no Cenário da Educação. In: Oliveira M. K., Souza, D. T. R., & Rego, T. C. (orgs), *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo, SP/ Brasil: Editora Moderna.
- Alves, C. P., Machado, C. A., Gastaud, M. B., & Nunes, M. L. T. (2013). Crianças atendidas por problemas de aprendizagem em psicoterapia psicanalítica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31 (2), 432-442. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242013000200010
- Andrada, P. C., Petroni, A. P., Jesus, J. S., & Souza, V. L. T. (2018). A Dimensão Psicossocial na Formação do Psicólogo Escolar Crítico. In: Souza, V. L. T., Aquino, F. S. B., Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araújo, C. M. (Orgs). *Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipadoras nas Escolas Públicas*. Capinas, SP/ Brasil: Editora Alínea.
- Asbahr, F. S. F., Martins, E., & Mazzolini, B. P. M. (2011). Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 157-163. Recuperado em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000100019>.
- Bakhtin, M. M. (2003). Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Barbosa. D. R. (2011). Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. (tese de doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 104-123. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500008>.
- Barbosa, D. S., Fialho, L. M. F., & Machado, C. J. S. (2018). Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 598-618. doi: 10.15517/aie.v18i2.33213.
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27 (3), 393-402. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395335744011>.

- Barros, L. P., & Kastrup, L. P. (2014). Cartografar é acompanhar processos. In: Passos, E., Kastrup, V., Escóssia, L. (orgs), *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Editora Sulina, Porto Alegre.
- Beltrame, M. M., & Boarini, M. L. (2013). Saúde mental e infância: reflexões sobre a demanda escolar de um CAPSi. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 336-349. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000200007>.
- Benedetti, M. D., Bezerra, D. M. M. M., Telles, M. C. G., & Lima, L. A. G. (2018). Medicalização e educação: análise de processos de atendimento em queixa escolar. *Rev. Psicologia Escolar e Educacional*, 22 (1),73-81. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572018000100073&lng=pt&nrm=isso.
- Borges, M. C., & Pereira, H. O. S., Aquino, O. F. (2012). Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. *Revista Ibero-americana de Educação*, 3 (59), 1-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4394Borges.pdf>.
- 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. <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n2/v15n2a07.pdf>.
- Britto, V. M. V., & Lomonaco, J. F. B. (1983). Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 3(2), 59-79. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931983000100005>.
- Bourmard, P. (1999) O Lugar da Etnografia nas Epistemologias Construtivistas. *Revista de Psicologia e Institucional*, 1(2), 1-9. www.uel.br/ccb/psicologia/revista/capa.htm.
- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as Resoluções CNS nos. 196/96, 303/2000 e 404/2008.* <https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//resolucao-cns-466-12.pdf>
- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais.* <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.
- Brasil. Unesco. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Espanha, Brasília: CORDE.

- Brasil. Programme for International Student Assessment. (2012). Relatório Nacional. Brasília, DF: INEP/MEC.*
- Burgos, M., Carneiro, A. V., Camasmie, M. M. M. J., Castro, R., & Monteiro, R. (2014). Infrequência e Evasão escolar: nova fronteira para a garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Revista Diversidade e Sociedade*, 15, 71-105. http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/DD_15_5-Burgos.pdf
- Camargo, E. P. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação (Bauru)*, 23(1), 1-6. doi: 10.1590/1516-731320170010001.
- Carneiro, C., & Coutinho, L. G. (2015). Infância e adolescência: como chegam as queixas escolares à saúde mental? *Educar em Revista*, 56, 181-192. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155039730013>.
- Cavalcante, L. A., & Aquino, F. S. B. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 353-362. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722013000200016>.
- Chagas-Ferreira, J. F. (2016). Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano: articulação de saberes para a promoção do sucesso escolar. In: Dazzani, M. V., & Souza, V. L. T. (orgs). *Psicologia Escolar Crítica: Teória e Práticas nos Contextos Educacionais*.
- Chiodi, C. S., & Facci, M. G. D. (2013). O processo de avaliação psicológica no estado do Paraná. *Fractal, Rev. Psicol.*, 25 (1), 127-144. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S19842922013000100009&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Coelho, C. C. A., & Dell'Aglio, D. D. (2019). Clima escolar e satisfação com a escola entre adolescentes de ensino médio. *Psicologia: teoria e prática*, 21(1), 265-281. doi: 10.5935/1980-6906/psicologia.v21n1p265-28.
- Corcini, M. A. C., & Casagrande, R. C. (2016). Educação especial e sua trajetória histórico-política: uma abordagem por meio de grupos de discussão. In: Secretaria da Educação do Paraná. (org). *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professore PDE*. Paraná: Cadernos PDE.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Cruz, D. R. M., & Borges, L. C. (2013). A queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. *Psicologia Argumento*, 31, 79-87. Recuperado em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?ddl=7583&dd99=view&dd98=pb>.

- Cunha, E. O., Dazzani, M. V. M., Santos, G. L., & Zucoloto, P. C. S.V. (2016). A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 237-245. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200006>.
- Cunha, E. V. R., & Lopes, A. C. (2017). Sob o nome ciclos: disputas discursivas para significar uma educação democrática. *Práxis Educativa*, 12 (1), 184-202. doi: 10.5212/PraxEduc.v.12i1.0010.
- Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 362-375. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000200011>.
- Dazzani, M. V. M., Cunha, E. O, Luttigards, P. M, Zucoloto, P. C. V., & Santos, G. L. (2014). Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 421-428. doi:10.1590/2175-3539/2014/0183762.
- Delgado, A. (2010). Acciones Agresivas em el medio escolar: sentido subjetivo. *Psicología desde el Caribe*, (25), 202-245. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21315106010>.
- Denari, F. E. (2014). De classes especiais e atendimento educacional especializado: a elegibilidade de alunos como foco. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 1 (1), 45-52. <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/4034>.
- Dutra, N. S., Peixoto, K. M., Silva, D. L., & Albergaria, M. T. A. (2014). Oficinas lúdicas e o resgate do sucesso escolar. *Rev. Ciência em Extensão*, 10 (2), 84-94. http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/971.
- Elias, L. C. 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. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722014000100005>
- Erickson, F. (1984). What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropology & Education Quarterly*, 15 (1), 51-66. doi: 10.1525/aeq.1984.15.1.05x1472p
- Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (2011). “- O que este menino tem?”: Contribuições do método instrumental de Vigostsky para o processo de avaliação psicológica. In Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araújo, C. M. (Orgs). *Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras*. Campinas, SP/Brasil: Editora Alínea.

- Falabelo, R. N. O. (2002). Classe de Aceleração: Uma Reflexão Crítica e Criativa. *Caderno de Pós -Graduação em Educação*, 9 (2). doi: 10.15600/2238-121X/comunicacoes.v9n2p107-132.
- Ferreira, A. A., Conte, K. M., & Marturano, E. M. (2011). Meninos com queixa escolar: autopercepções, desempenho e comportamento. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 28(4), 443-451. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2011000400005>.
- Ferreira, A. C., Santos, E. R., & Rosso, A. J. (2016). Representação Social da indisciplina escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (1), 199-208.
- Folha, D. R. S. C., & Monteiro, G. S. (2017). Terapia ocupacional na atenção primária à saúde do escolar visando a inclusão escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.*, 1(2), 202-220. <https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/5311>
- Freller, C. C. (2001). Trabalhando com pais sobre indisciplina escolar: um desafio para o psicólogo. *Psicologia da Educação*, (20), 1-16. <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2001t.pdf>.
- Gil, N. L. (2018). Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. (2018). *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23. doi: 10.1590/s1413-24782018230037.
- Godoy, J. A., Abrahão, R. C., & Halpern R. (2013). Autopercepção de dificuldades escolares em alunos do ensino fundamental e médio em município do Rio Grande do Sul. *Aletheia*, (41), 121-133. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942013000200010
- Gonçalves, T. S., & Crenitte, P. A. P. (2014). Concepções de professoras de ensino fundamental sobre os transtornos de aprendizagem. *Rev. CEFAC*, 16(3), 817-829. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462014000300817&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Gomes, C. A. (2005). Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 13(46), 11-38. doi: 10.1590/S0104-40362005000100002.
- Gomes, C. A. V., & Pedrero, J. N. (2015). Queixa escolar: encaminhamentos e atuação profissional em um município do interior paulista. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1239-1256. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703002192013>

- Gremin, H, Mason, C., & Busher, H. (2011). Problematising pupil voice using visual methods: findings from a study of engaged and disaffected pupils in an urban secondary school. *British Educational Research Journal*, 37 (4), 585–603. doi: 10.1080/01411926.2010.482977
- Guerra, B. T., Rovaris, J. A., Mariano, M., Guidugli, P. M., Rosanti, S., & Bolsoni-Silva, A. T. (2015). Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 321-328. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150192841>
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Weber, M. A. L., Sant'Ana, I. M., & Silva, S. S. G. T. (2018). Psicologia Escolar e Família: Importância da proximidade e do diálogo. In: Souza, V. L T., Aquino, F. S. B., Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araújo, C. M. (Orgs). *Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipadoras nas Escolas Públicas*. Campinas, SP/ Brasil: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L., & Moreira, A. P. G. (2014). A Psicologia que Defendemos na Escola que Vivemos: Uma contribuição dos bastidores do ‘Voo da Águia’. In: Guzzo, R. S. L. (org). *Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública*. Campinas, SP/Brasil: Editora Alínea.
- Hanff, B. B. C., Barbosa, R., & Koch, Z. M. (2002). Classes de Aceleração: “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão? *Ponto de Vista*, 3(4), 27-46. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1305#:~:text=As%20classes%20de%20acelera%C3%A7%C3%A3o%20serviram,alunos%20considerados%20%E2%80%9Ccom%20dificuldade%20de>
- Holst, B., & Lisboa, C. S. M. (2014). Clima escolar e violência: propostas de avaliação e de intervenção. In: Guzzo, R. S. L. (org). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). Brasília: Governo do Brasil. <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/06/evasao-escolar-cai-em-todas-as-etapas-de-ensino>
- Jörg, T. (2009). Thinking in Complexity about Learning and Education: A Programmatic View. *Complicity: Na International Journal of Complexity and Education*, 6 (1), 1-22. <https://journals.library.ualberta.ca/complicity/index.php/complicity/article/view/8800>
- Junior, P. M. C. B., Canavêz, F., & Ramos, P. L. (2017). Entre saúde e educação: sobre um ambulatório de saúde mental infanto-juvenil. *Comunicação, saúde e educação*, 21 (62), 699-709. doi:10.1590/1807-57622016.0313.

- Kassar, M. C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, (41), 61-79. doi: 10.1590/S0104-40602011000300005.
- Kaufmann, J. (2018). A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió: Edufal.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clin Psychol Ver.*, 28(3), 451-71. doi: 0.1016/j.cpr.2007.07.012
- Lalli, V. S. (2000). O programa Acelera Brasil. Em aberto, Brasília, 17 (71), 145-146. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2628/2366>.
- Labadessa, V. M., & Lima, V. A. A. (2017). Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 369-377. doi: 10.1590/2175-3539201702131116.
- Lei n. 5.700, de 1º de setembro de 1971. (1971). Lei dos Símbolos Nacionais do Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5700.htm.*
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm*
- Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.*
- Lei nº 12.031, de 21 de setembro de 2009. (2009). Altera a Lei no 5.700, de 1º de setembro de 1971, para determinar a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12031.htm.*
- Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013. (2013). Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm.*
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência), Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.*
- Lei nº 13.803, de 10 de janeiro de 2019. (2019). Altera dispositivo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para obrigar a notificação de faltas escolares ao Conselho Tutelar quando superiores a 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei.*

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13803&ano=2019&ato=ef9o3aq1keZpWT481>

- Leite, S. A. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), 355-368. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>
- Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. R. G, & Rossanato, S. P. M. (2015). A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 163-171. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0191816.
- Leonardo, N. S. T., Lemes, M. J., & Facci, M. G. D. (2016). O psicólogo diante da queixa escolar: possibilidades de enfrentamento. *Ensino em Revista*, 23 (1), 275-302. doi: 10.14393/ER-v23n1a2016-15.
- Leonardo, N. S. T., & Suzuki, M. A. (2016). Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. *Revista de Psicologia*, 28(1), 46-54. <https://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1161>
- Lima, N. L., Araújo, R. S., Souza, E. P., Dias, A. F. G., Barbosa, C. A., Alves, R. G. S., Nihari, K. M., & Marchi, N. S. B. (2015). Psicanálise e Educação: um tratamento possível para as queixas escolares. *Educação & Realidade*, 40(4), 1103-1125. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623645088>
- Lima, C. P., Prado, M. B. S, & Souza, B. P. (2014). Orientação à queixa escolar relativa a adolescentes: especificidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (1), 67-75. <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a07.pdf>
- Loos-Sant'Ana, H., & Barbosa, P. M. R. (2017). Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(249), 446-466. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2639>
- Lopes, R. C. F, & Crenitte, P. A. P. (2013). Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem. *Rev. CEFAC*. 2013 Set-Out; 15(5):1214-1226. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722010000100005&script=sci_abstract&tlng=pt
- Lopes, T. S. S., & Rossato, M. (2018). A dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2),385-394. doi:10.1590/2175-35392018011363.
- Louro, G. L. (1997). A Construção Escolar das Diferenças. In: Louro, G. L. (org.), *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ, Vozes.

- Lucena, J. E. E., Andrade-Bocato, T. N., & Tuleski, S. C. (2018). “Estudar também se aprende”: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação. *Psicol. estud.*, 23, 129-136. <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/download/36665/pdf>.
- MacLure, M., Jones, L., Holmes, R., & MacRae, C. (2012). Becoming a problem: behaviour and reputation in the early years classroom. *British Educational Research Journal*, 38(3), 447–471. doi: 10.1080/01411926.2011.552709.
- Mantovan, J. M. (2017). Os ciclos no Brasil: limites e possibilidades. *Cadernos de Educação*, 16(32). <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/7570/5725>.
- Marsico G., (2018). Development and education as crossing socio-cultural boundaries. In A. Rosa & J. Valsiner, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (2nd Edition), Cambridge University Press, Cambridge: UK.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP/Brasil: Editora Alínea.
- Martins, J. B. (1996). Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Semillio Cio Sociais/Hum*, 17(3), 266-273. doi:10.5433/1679-0383.1996v17n3p266
- Massalai, L. (2013). *Entre tramas, laços e nós: um olhar sobre a prática de orientadoras educacionais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.
- Mattos, C. L. G. (2011). A abordagem etnográfica na investigação científica. In: Mattos, C. L. G., & Castro, P. A. (orgs). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB.
- Mazzarotto, I. H. E. K., Berberian, A. P., Massi, G., Cunha, J. T., Tonocchi, R., & Barbosa, A. P. B. (2016). Encaminhamentos escolares de crianças com dificuldades na escrita: uma análise da posição adotada pela família. *Revista CEFAC*, 18(2), 408-416. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201618211615>
- Melo, D. P., & Melo, V. P. (2015). *Uma Introdução À Semiótica Peirceana*. Paraná: Unicentro.
- Melo, S. G., & Moraes, A. (2019). Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 10-34. doi: 10.1590/198053145305.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (2003). Apresentação. In: Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (orgs). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*, São Paulo/SP: Casa do Psicólogo.

- Milani, V. (2011). *Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico* (Dissertação de Mestrado). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.
- Mesquita, G. R. (2014). *Configurações subjetivas de alunos com histórico de fracasso escolar* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Miranda, F. A. (2007). Desigualdade social e dualidade escolar: os programas de aceleração da aprendizagem e a escola unitária em Gramsci. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 4 (4), 1-44. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9149>.
- Moreira, G. R., & Cotrin, J. T. D. (2016). Queixa escolar e atendimento psicológico na rede de saúde: contribuições para debate. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 117-126. Recuperado em: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150201938>.
- Moreira, P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014). A psicologia que defendemos na escola que vivemos: uma contribuição dos bastidores do 'Voo da Água'. In: Guzzo, R. S. L. (Org). *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública*. São Paulo, SP/Brasil: Editora Alínea.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A Institucionalização Invisível: Crianças que não aprendem na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Müller, F. (2008). Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar*, 32, 123-141. doi: 10.1590/S0104-40602008000200010.
- Navarro, L., Gervai, S., Nakayama, A., & Prado, A. S. (2016). A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46–50. doi: 10.1111/1471-3802.12267.
- Neves, M. M. B. J. (2011). *Queixas Escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação*. In: Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araújo, C. M. (orgs), *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas, SP/ Brasil: Editora Alínea.
- Neves, M. A. P., Arinelli, G. S., Reis, E. C. G., Medeiros, F. P., & Souza, V. L. T. (2018). *Psicologia Escolar no Ensino Médio: Reflexões sobre o trabalho e profissão*. In: Souza, V. L T., Aquino, F. S. B., Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araújo, C. M. (Orgs). *Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipadoras nas Escolas Públicas*. Capinas, SP/ Brasil: Editora Alínea.
- Neto, C. M. S., & Barretto, E. S. S. (2018). (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844165933>.

- Oliveira, J. L. A. P., Bragagnolo, R. I., & Souza, S. V. (2014). Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 477-484. doi: 10.1590/2175-3539/2014/0183770.
- Oliveira, M. B., Soares, A. B. 2011. Auto-Eficácia, Raciocínio Verbal e Desempenho Escolar em Estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (1), 33-39. <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n1/a05v27n1.pdf>.
- Oliveira, M. J. A. P. (2016). A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. *Revista Gestão Universitária*, 6, 1-12. <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-educacao-especial-na-perspectiva-da-inclusao-escolar>.
- 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. doi: 10.1590/S1413-82712013000300008
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia* (4ª ed). São Paulo: Intermeios (Obra original publicada em 1987).
- Peirce, C. S. (1986). *La Ciencia de la Semiotica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pezzi, F. A. S., Donelli, T. M. S., & Marin, A. H. (2016). School Failure in the Perception of Adolescents, Parents and Teachers. *Psico-USF*, 21(2), 319-330. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210209>
- Pezzi, F. A. S., & Marin, A. H. (2017). Fracasso escolar na educação básica: revisão sistemática da literatura. *Temas em Psicologia*, 25(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2017.1-01>
- Piotto, D. C. (2002). *Retrato de um (Des)Encontro: Camadas Médias na Escola Pública*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pozzobon, M., Mahendra, F., & Marin, A. H. (2017). Renomeando o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 387-396. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702131120>
- Queiroz, K. J. M. (2012). *Representações de si e sentimento moral sobre experiências de fracasso escolar* (Dissertação de Mestrado). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.
- Ratusnianski, C., Silva C. C., & Sznycer, T. (2017). Problematizando a queixa escolar: efeitos dos discursos psi nos familiares dos alunos em situação de insucesso escolar. *Revista Pedagógica*, 19(40), 286-301. doi: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i40.3754>.

- Rego, T. C. (2002). Configurações Sociais e Singularidades: O impacto da Escola na Constituição dos Sujeitos. In: Oliveira M. K., Souza, D. T. R., & Rego, T. C. (orgs), *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo, SP/ Brasil: Editora Moderna.
- Ribeiro, D. M., Miranda, L. L., Feitosa, G. L., Cardoso, N. F. S., Oliveira, P. S. N., & Oliveira, T. C. D. (2016). Pesquisando com professores: a centralidade do diário de campo e da restituição em uma pesquisa-intervenção. *Revista de Psicologia*, 7(1), 81-93. <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/3675>
- Ribeiro, M. I. S. (2014). A medicalização da educação na contramão das diretrizes curriculares nacionais da educação básica. *Revista Entre ideias*, 3(1), 13-29. doi: 10.9771/2317-1219rf.v3i1.7047
- Ribeiro, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. *Estudos avançados*, 12(5), 7-21. <https://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a02.pdf>
- 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 (Campinas)*, 29(2), 241-252. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2012000200010>
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (2007). A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, 7 (2), p. 131-14. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>
- Rocha, A. L. C., & Eckert, C. (2008). Etnografia: saberes e práticas. In: Pinto, C. R. J. & Guazzelli, C. A. B. (orgs). *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da Universidade.
- 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. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100002>.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1981). Profecias autorrealizadoras em sala de aula: as expectativas de professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In: Patto, M. H. S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Rosenthal, R. (1996). *Experimenter Effects in Behavioral Research*. New York: Appleton.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. e Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: Mc Graw-Hill.

- Sant'Ana, I. M., & Albergaria, M. T. A. (2011). A intervenção do Psicólogo Escolas junto às classes de aceleração: possibilidades e desafios. In: Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araújo, C. M. (Orgs). *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas-SP: Editora Alínea.
- Santos, C. P. (2012). *Ele é multifacetado: as representações sociais do fracasso escolar construídas e compartilhadas por psicólogos educacionais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Saraiva, L. F. O. (2018). O atendimento a queixas escolares no CRAS. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22 (1), 215-217. doi:10.1590/2175-35392018011944
- Sawaya, S. M. (2002). *Novas Perspectivas Sobre o Sucesso e o Fracasso Escolar*. In: Oliveira M. K., Souza, D. T. R., & Rego, T. C. (orgs), *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo, SP/ Brasil: Editora Moderna.
- Secretaria Municipal da Educação. (2018, Março 8). Recuperado fevereiro 15, 2019, from SMED: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/smed-realiza-capacitacao-de-professores-para-o-se-liga-e-acelera/>
- Sena, I. J. (2015). *Queixa escolar e adolescência: sentidos construídos em contexto de vulnerabilidade social em Camaçari-Bahia* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Silva, A. S. P. (2016). *A queixa escolar na dinâmica do self educacional de adolescentes em acompanhamento psicológico* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Silva, C., & Zago, N. (2019). Classe de Aceleração e seus desdobramentos: um estudo em uma escola da rede pública municipal. *Revista Linhas*. Florianópolis, 20 (42), 217-237. doi: 10.5965/1984723820422019217.
- Sousa, C. P. (1999). Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, (108), 81-99. doi: 10.1590/S0100-15741999000300004.
- Souza, B. P. (2007a). *Funcionamentos Escolares e Produção do Fracasso Escolar*. In: Souza, B. P. (Org), *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo, SP/Brasil: Casa do Psicólogo.
- Souza, B. P. (2007b). *Apresentando a Orientação à Queixa Escolar*. In: Souza, B. P. (Org), *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo, SP/Brasil: Casa do Psicólogo.

- Souza, B. P., & Sobral, K. R. (2007). Características da Clientela da Orientação à Queixa Escolar: revelações, inquietações e perguntas. In: Souza, B. P. (Org). Orientação à Queixa Escolar. São Paulo, SP/Brasil: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2000). A Queixa Escolar na Formação de Psicólogos: Desafios e Perspectivas. In: Tanamachi, E. R., Proença, M., & Rocha, M. L. (orgs). Psicologia e Educação: Desafios Teórico-Práticos. São Paulo, SP/Brasil: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2007). Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In: Souza, B. P. (Org), Orientação à Queixa Escolar. São Paulo, SP/Brasil: Casa do Psicólogo.
- Tateo, L. (2019). The inherent ambivalence of educational trajectories and the zone of proximal development with reduced potential. In: Tateo, L. (ed.). Educational Dilemmas: A Cultural Psychological Perspective. New York, EUA and London, ENG: Routledge Taylor & Francis Group.
- 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 na mente, mundos da vida. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2014). Na Invitation to Cultural Psychology. LA/New Delhi: Sage Publications.
- Valsiner, J. (2017). From methodology to methods in human psychology. *Spring Briefs*.
- Veras, R. S., & Ferreira, S. P. A. (2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*, (38), 219-235. doi: 10.1590/S0104-40602010000300015.
- Viégas, L. S., Freire, K. E. S., & Bomfim, F. B. (2018). Atendimento a queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental da Bahia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 133-140. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018013260>.
- Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2009). A Construção do Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 2ª Edição (Trabalho original publicado em 1934).
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G., & Psaltis, C. (2003) The use of symbolic resources in developmental transitions. *Culture & psychology*, 9 (4). doi: 10.1177/1354067X0394006.
- Zittoun, T. (2007a). Symbolic resources and responsibility in transitions [Versão eletrônica]. *Young*, 15, 193-211.

- Zittoun, T. (2007b). Dynamics of interiority: ruptures and transitions in the self development. In: Valsiner, J., & Simão, L. M. Otherness in Question: Development of the Self. Editora: Information Age Publishing, Charlotte, North Carolina.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: the role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23 (2), 165-181.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection. In: Valsiner, J., Molenaar, P. C. M., Lyra, M. C. D. P., & Chaudhary, N. (Eds). *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*. Editora Springer.
- Zittoun, T. (2012). Tools for Living: Transcending Social Limitations. In: Valsiner, J. (Org.). *The Oxford Handbook of Cultural Psychology*, 511 – 535. Oxford University Press: USA.
- Zittoun, T. (2015). Imagining one's life: imagination, transitions and developmental trajectories. In S. M. G. Gondim & I. D. Bichara (Orgs.) *A Psicologia e os Desafios do Mundo Contemporâneo: livro de conferências*. Salvador: EDUFBA.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2015). Integrating experiences: Body and mind moving between contexts. In: Wagoner B., Chaudhary, N., & Hviid, P. (Eds.). *Integrating experiences: Body and mind moving between contexts*. Charlotttr, NC: Information Age Publishing.
- Zeppone, R. (2017). Estudo de caso: a clínica psicopedagógica em busca de um bom desempenho escolar. *Temas em educação e saúde*, 6, 31-56. doi: 10.26673/tes.v6i0.9517.
- Zucoloto, P. C. S. V. (2007). O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Journal of Human Growth and Development*, 17(1), 136-145. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-2822007000100014&lng=pt&tlng=pt.
- Walber, V. B., & Silva, R. N. (2006). As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão. *Estud. Psicol.*, 23 (1), 29-37.
- Wallon, H. *A evolução Psicológica da criança*. 7. ed. Lisboa: Edições, 1995.
- Wilkins, A. (2012). Push and pull in the classroom: competition, gender and the neoliberal subject. *Gender and Education*, 24(7), 765-781. doi: 10.1080/09540253.2011.606207

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA COMPREENSIVA (adolescentes)

1. Quanto anos você tem?
2. Qual é a sua turma? Me fale um pouco sobre sua turma, como é ela?
3. Você faz parte da mesma turma desde o início?
4. Como foi para você ir para turma do “acelera”?
5. Você estuda aqui há quanto tempo?
6. Você pode me falar sobre quando você entrou na escola? Desde que você entrou até hoje? ou em quais escolas você estudou?
7. Quando você pensa sobre sua vida na escola, desde quando você começou a estudar, quais são as lembranças que vem na sua cabeça?
8. Você pode falar sobre os principais desafios que você tem enfrentado na escola? Que desafios você tem encontrado até hoje? Como você lida com os desafios?
9. Como você avalia sua escola?

10. Como você avalia as aulas? Se ele/ela disser que tem dificuldade, perguntar quando surgiu e como é essa dificuldade.
11. O que você faz quando não entende um assunto?
12. Como você se avalia na escola?
13. A escola ou seus pais chamaram você para conversar sobre a escola?
14. O que você pretende fazer quando você concluir este ano? Você sabe para onde você vai e o que você vai fazer?
15. Você já pensou o que gostaria de fazer quando concluir a escola? Quais são seus planos para o futuro, o que você pretende fazer?
16. O que você pensa da minha presença em sala de aula?
17. Tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer aqui?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COMPREENSIVA (professores da turma)

1. Há quanto tempo você ensina na Escola?
2. Como é sua relação com a escola?
3. Você pode falar um pouco sobre o programa “Acelera”?
4. Qual a proposta pedagógica do programa “Acelera”?
5. Existem reuniões pedagógicas entre os professores da turma?
6. Como você avalia o programa Acelera? Você escolheu ensinar para essa turma? Como foi o processo de atribuição de professor para essa turma?
7. O que você pensa sobre a turma do “Acelera”? Como é a relação com os responsáveis pelos estudantes da turma? Há reuniões entre você e eles?
8. Como você avalia a turma? Quais os principais desafios e como você lida com esses desafios?
9. Você poderia relatar algum desafio que você já tenha vivido nessa turma?

10. Quais os desafios que enfrenta no seu dia a dia como professor? Como lida com esses desafios?
11. Quais são suas expectativas com relação a turma com a qual você está trabalhando?
12. Como você avalia a minha presença em sala de aula?
13. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COMPREENSIVA (responsáveis pelos adolescentes)

1. Você poderia falar sobre a história de seu filho/sua filha (dizer o nome da criança) na escola?
2. Como você avalia esse processo de escolarização de seu filho/sua filha, desde a entrada na escola até os dias atuais?
3. Como você avalia a escola na qual o seu filho/sua filha está estudando? (de modo geral)
4. Como você avalia os professores, os estudantes, os funcionários, a estrutura física da escola?
5. Como você avalia a vida escolar de seu filho nessa escola? Poderia citar algum desafio? Como você o ajudou nesse desafio ou dificuldade?
6. Como está o seu filho na escola?
7. Gostaria de relatar algum evento relacionado ao seu filho/filha ocorrido na escola?
8. Em que situações o Sr./ aSra. foi chamada para ir a escola do seu filho? Você poderia relatar como foi?

9. OSr./ A Sra. já procurou algum serviço de saúde, social, pedagógico (reforço) para seu filho/ sua filha a partir da solicitação da escola? Se sim, poderia relatar como foi?
10. Como avalia esse encaminhamento? E quais as mudanças percebidas no seu filho, após o encaminhamento?
11. Como você avalia a turma do seu filho?
12. Quais são suas expectativas ao final deste ano?
13. A escola conversou com o/a Sr./Sra. sobre seu filho/filha participar do programa Acelera?
14. O Sr./ A Sra. gostaria de acrescentar alguma informação?

ANEXO 1

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME AS RESOLUÇÕES Nº466/12 E 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Trajetórias de escolarização marcadas pela experiência de queixa escolar em estudantes do ensino fundamental I de uma escola da rede municipal de Salvador”**, de responsabilidade da pesquisadora Laís Nunes Souto, mestranda em Psicologia, da Universidade Federal da Bahia. Seus responsáveis permitiram que você participe. Queremos saber sobre as *experiências relacionadas às trajetórias de queixa escolar em estudantes vinculados ao programa “Acelera”*. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você será *entrevistado*, com gravação de sua voz. É possível que se sinta um pouco preocupado (a) ou ansioso (a) durante a entrevista. Estas são reações normais. Caso isto ocorra, você pode mudar de assunto, interromper a entrevista ou até desistir de sua participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo. Também é assegurada a assistência ao participante a fim de atender danos imateriais decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa e que consistirá na disponibilidade da pesquisadora em garantir esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Quaisquer dúvidas que você apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora por meio do contato telefônico (71) 98845-3808 ou através do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, localizado na Rua Professor Aristides Novis, 197, Estrada de São Lázaro, telefone (71) 3283-6442.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Caso você queira, poderá desistir e a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Há coisas boas que podem acontecer com a realização desta pesquisa, pois poderá vir a melhorar o trabalho dos professores, bem como sua compreensão a respeito da sua vida escolar. Se você aceitar participar da pesquisa, não terá nenhum gasto nem receberá pagamento. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Suas informações serão guardadas na sala da coordenação do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do professor e coordenador José Carlos Ribeiro, durante e após a realização da pesquisa. Após este período, os dados serão eliminados.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“Trajetórias de escolarização marcadas pela experiência de queixa escolar em estudantes do ensino fundamental I de uma escola da rede municipal de salvador”**. Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e outra ficou com o pesquisador. Li e concordo em participar da pesquisa.

Salvador, _____ de _____ de 2019

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do responsável pela criança

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Responsável pelo estudante)

Caro (a) estudante, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Trajetórias de escolarização marcadas pela experiência de queixa escolar em estudantes do ensino fundamental I de uma escola da rede municipal de Salvador”**. A pesquisa tem como objetivo compreender as experiências relacionadas às trajetórias de queixa escolar em estudantes vinculados ao programa “Acelera”. Essa pesquisa tem importância porque existem poucos estudos que se dedicam a compreender as experiências da queixa escolar nas trajetórias de escolarização.

No caso de concordar em participar da pesquisa, você responderá a um roteiro de entrevista narrativa em três encontros. As questões buscarão informações sobre a sua trajetória na escola desde sua entrada, na educação infantil, até o momento presente, enfatizando o envolvimento parental na sua vida acadêmica. Você terá o direito de não responder a qualquer pergunta que cause constrangimento e/ou desconforto. 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. As informações pessoais serão utilizadas eticamente apenas para os fins da pesquisa. O pesquisador conduzirá a pesquisa de forma a minimizar qualquer forma de constrangimento e/ou desconforto que possa surgir.

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

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 da Universidade Federal da Bahia.

Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que haja qualquer medida de penalidade pela desistência.

Pesquisador (a) responsável: Laís Nunes Souto.

Telefone: (71) 98845-3808

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE – UFBA). Endereço: Rua Augusto Viana, S/N, Sala 435, Canela. Salvador/BA. **Telefone:** (71)3283-7615.

Observação: Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado em duas vias pelo pesquisador responsável e por você. Uma das vias ficará contigo e a outra via ficará arquivada na sala da Linha de Pesquisa Infância e Contextos Culturais do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia durante cinco anos.

Eu, _____, declaro que **concordo** em participar da pesquisa **Trajetórias de escolarização marcadas pela experiência de queixa escolar em estudantes do ensino fundamental I de uma escola da rede municipal de Salvador**. 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 _____

Assinatura da Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Impressão datiloscópica da participante

1ª Via – Pesquisador Responsável.

.....
Eu, _____, declaro que **concordo** em participar da pesquisa **Trajetórias de escolarização marcadas pela experiência de queixa escolar em estudantes do ensino fundamental I de uma escola da rede municipal de Salvador**. 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 _____

Assinatura da Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Impressão datiloscópica da participante

2ª Via – Participante.

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Responsável a ser entrevistado)

Caro (a) Sr./Sra., você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Trajetórias de escolarização marcadas pela experiência de queixa escolar em estudantes do ensino fundamental I de uma escola da rede municipal de Salvador”**. A pesquisa tem como objetivo compreender as experiências relacionadas às trajetórias de queixa escolar em estudantes vinculados ao programa “Acelera”. Essa pesquisa tem importância porque existem poucos estudos que se dedicam a compreender as experiências da queixa escolar nas trajetórias de escolarização.

No caso de concordar em participar da pesquisa, você responderá a um roteiro de entrevista compreensiva em um encontro. As questões buscarão informações sobre a trajetória do/da seu/sua filho/filha na escola desde sua entrada, na educação infantil, até o momento presente, enfatizando o envolvimento parental na sua vida acadêmica. Você terá o direito de não responder a qualquer pergunta que cause constrangimento e/ou desconforto. 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. As informações pessoais serão utilizadas eticamente apenas para os fins da pesquisa. O pesquisador conduzirá a pesquisa de forma a minimizar qualquer forma de constrangimento e/ou desconforto que possa surgir.

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

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 da Universidade Federal da Bahia.

Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que haja qualquer medida de penalidade pela desistência.

Pesquisador (a) responsável: Laís Nunes Souto.

Telefone: (71) 98845-3808

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE – UFBA). Endereço: Rua Augusto Viana, S/N, Sala 435, Canela. Salvador/BA. **Telefone:**

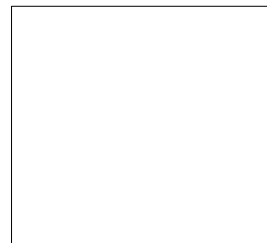
(71)3283-7615.

Observação: Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado em duas vias pelo pesquisador responsável e por você. Uma das vias ficará contigo e a outra via ficará arquivada na sala da Linha de Pesquisa Infância e Contextos Culturais do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia durante cinco anos.

Eu, _____, declaro que **concordo** em participar da pesquisa **Trajétórias de escolarização marcadas pela experiência de queixa escolar em estudantes do ensino fundamental I de uma escola da rede municipal de Salvador**. 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 _____

Assinatura da Participante



Assinatura do Pesquisador Responsável

Impressão datiloscópica da participante

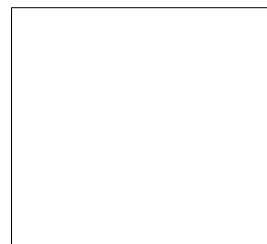
1ª Via – Pesquisador Responsável.

.....

Eu, _____, declaro que **concordo** em participar da pesquisa **Trajétórias de escolarização marcadas pela experiência de queixa escolar em estudantes do ensino fundamental I de uma escola da rede municipal de Salvador**. 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 _____

Assinatura da Participante



Assinatura do Pesquisador Responsável

Impressão datiloscópica da participante
2ª Via – Participante.

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Professor)

Caro professor, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Trajetórias de escolarização marcadas pela experiência de queixa escolar em estudantes do ensino fundamental I de uma escola da rede municipal de Salvador**”. A pesquisa tem como objetivo compreender as experiências relacionadas às trajetórias de queixa escolar em estudantes vinculados ao programa “Acelera”. Essa pesquisa tem importância porque existem poucos estudos que se dedicam a compreender as experiências da queixa escolar nas trajetórias de escolarização.

No caso de concordar em participar da pesquisa, você responderá a um roteiro de entrevista compreensiva em um encontro. As questões buscarão informações sobre a sua trajetória profissional na escola desde sua entrada até o momento presente, enfatizando sua relação com a instituição, familiares dos estudantes e com os estudantes do programa “Acelera”. Você terá o direito de não responder a qualquer pergunta que cause constrangimento e/ou desconforto. 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. As informações pessoais serão utilizadas eticamente apenas para os fins da pesquisa. O pesquisador conduzirá a pesquisa de forma a minimizar qualquer forma de constrangimento e/ou desconforto que possa surgir.

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

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 da Universidade Federal da Bahia. Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que haja qualquer medida de penalidade pela desistência.

Pesquisador (a) responsável: Laís Nunes Souto.

Telefone: (71) 98845-3808

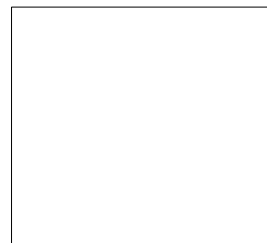
Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE – UFBA). Endereço: Rua Augusto Viana, S/N, Sala 435, Canela. Salvador/BA. **Telefone:** (71)3283-7615.

Observação: Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado em duas vias pelo pesquisador responsável e por você. Uma das vias ficará contigo e a outra via ficará arquivada na sala da Linha de Pesquisa Infância e Contextos Culturais do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia durante cinco anos.

Eu, _____, declaro que **concordo** em participar da pesquisa **Trajetórias de escolarização marcadas pela experiência de queixa escolar em estudantes do ensino fundamental I de uma escola da rede municipal de Salvador**. 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 _____

Assinatura da Participante



Assinatura do Pesquisador Responsável

Impressão datiloscópica da participante

1ª Via – Pesquisador Responsável.

.....

Eu, _____, declaro que **concordo** em participar da pesquisa **Trajetórias de escolarização marcadas pela experiência de queixa escolar em estudantes do ensino fundamental I de uma escola da rede municipal de Salvador**. 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 _____

Assinatura da Participante



Assinatura do Pesquisador Responsável

Impressão datiloscópica da participante

2ª Via – Participante.