

Entre discursos e representações sobre a criança em sala de apoio à aprendizagem

Between discourses and representations about the child in a learning support room

Clécia Lino da Silva
Daniela Barros da Silva Freire Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Cuiabá- Mato Grosso-Brasil

Resumo

Como um estudo de caso único em representações sociais, este trabalho objetivou identificar e analisar os conteúdos representacionais de profissionais da educação básica sobre crianças que frequentam a sala de apoio à aprendizagem. Participaram desta pesquisa, cinco professores e uma coordenadora pedagógica de uma Escola Municipal de Educação Básica da cidade de Cuiabá-MT. Para tanto, foi utilizada a entrevista individual semiestruturada, desenvolvida de modo *online* por aplicativo de videoconferência. Os resultados anunciam o potencial identitário da sala de apoio, sendo que as crianças são representadas por meio de significações ligadas ao atraso, ao não saber, ao processo lento, a preguiça e a má criação. Considera-se haver um processo de culpabilização à estrutura familiar, à criança e à figura docente pela não adaptação da criança aos métodos de ensino e aprendizagem da instituição escolar.

Palavras-chave: Educação; Representações Sociais; Sala de apoio à aprendizagem.

Abstract

As a unique case study in social representations, this work aimed to identify and analyze the representational contents of basic education professionals about children who attend the learning support room. Five teachers and a pedagogical coordinator from a Municipal School of Basic Education in the city of Cuiabá-MT participated in this research. For this purpose, a semi-structured individual interview was used, developed online through a videoconferencing application. The results announce the identity potential of the support room, and the children are represented through social images linked to delay, not knowing, the slow process, laziness and bad creation. It is considered that there is a process of blaming the family structure, the child and the teacher for not adapting the child to the teaching and learning methods of the school institution.

Keywords: Education; Social Representations; Learning support room.

Introdução

Tendo como base a perspectiva psicossocial da Teoria das Representações Sociais – TRS com ênfase em seus estudos sobre processos identitários, esse artigo objetiva apresentar aspectos das representações de profissionais da educação, de uma Escola Municipal de Educação Básica da cidade de Cuiabá-MT, sobre crianças que frequentam a sala de apoio à aprendizagem.

O trabalho pedagógico em sala de apoio é respaldado pela Lei 9.394/96 e pelo Parecer nº 04/98 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Ao objetivar uma educação de qualidade para os(as) alunos(as), aquela capaz de assegurar o exercício da cidadania, a Lei propõe uma “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (LDB nº 9394/96, Art.24, V, item “b”), como também, a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (LDB nº 9394/96, Art.24, V, item “e”).

Nesta direção, Políticas Educacionais adotadas pelo Município de Cuiabá - Escola Cuiabana (2019) apontam que a sala de apoio à aprendizagem foi criada com o intuito de atender alunos(as) com demandas relacionadas a aprendizagem escolar, e que com a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas da sala de aula regular, tem a finalidade de alcançar o desenvolvimento de alunos(as).

Para Carvalho (2017) o ensino e aprendizagem em sala de apoio foi reforçado a partir do Pacto Nacional de Educação na Idade Certa - PNAIC, cuja metodologia objetiva a alfabetização de todas as crianças das Escolas Municipais e Estaduais urbanas até o 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, professores categorizam e comparam os níveis de evoluções das crianças de acordo com as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferrero, e então, os(as) alunos(as) que possuem uma relação inicial com a escrita e demandas de aprendizagem são encaminhados(as) a sala de apoio.

De um lado, existem as expectativas voltadas ao que o(a) aluno(a) deve aprender e, em outro cenário, as angústias advindas pelas expectativas frustradas daqueles ou daquelas que “não” aprendem. Nesse sentido, em sala de apoio à aprendizagem é existente a dicotomização entre saberes inferiores e superiores, alunos(as) que aprendem e que “não” aprendem, alunos que são retidos e que não são retidos, e este sistema de classificação é

atuante na constituição identitária dos atores sociais e dos(as) profissionais da educação envolvidos(as).

Neste contexto, o estudo orientou-se pela Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1988; 2007; JOVCHELOVITCH, 1995; JODELET, 2001) e suas contribuições sobre processos identitários (MOSCOVICI, 1961; JODELET, 2009; DESCHAMPS E MOLINER, 2009; SEIDMANN *et al*, 2012; MARKOVÁ, 2017). O principal pressuposto estabelece que a forma como os indivíduos representam a si mesmo, ou aos outros, estão relacionadas a construção de processos identitários forjados no âmbito psicossocial, destacando-se as instâncias subjetivas, intersubjetivas e transubjetivas. Assim sendo, os conteúdos representacionais dos profissionais da educação podem se apresentar como base simbólica para a construção da identidade das crianças acerca do ser aluno(a).

Dessa forma, compreender os conteúdos que permeiam as objetivações e os discursos sobre a criança em sala de apoio, pode contribuir para a identificação dos desdobramentos na constituição de suas identidades pessoais, visto que, a sala de apoio, enquanto um lugar de pertencimento, forja modos de ser e estar no mundo e implica nas dinâmicas subjetivas, identitárias e emocionais de crianças.

Contribuições da Teoria das Representações Sociais

As Representações Sociais (RS), na perspectiva moscoviana, são saberes que orientam e justificam práticas e que participam na constituição de processos identitários. Grupos sociais compartilham representações sociais com o objetivo de tornar familiar a realidade, nomeando processos da realidade social dos sujeitos (JODELET, 2001). Nesse cenário, as RS têm sua importância na vida cotidiana, circula e interage por meio de discursos, mensagens, mídias, que reverberam nas condutas sociais.

As representações sociais são saberes do senso comum anunciados como fenômeno psicossocial envolvendo os saberes que circulam nos espaços públicos – entregrupos – bem como aqueles que compõem os processos simbólicos de sujeitos sociais o que envolve os processos das tomadas de decisão, das adesão ou resistência às práticas sociais e os aspectos que orientam a constituição das identidades sociais (JOVCHELOVITCH, 1995).

Para Moscovici (2007, p. 20) o “propósito de todas as representações é tornar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade, familiar” e essa familiarização se torna possível

partindo de dois processos formadores e geradores de RS, sendo: 1. Ancoragem e 2. Objetivação.

Ancoragem é o processo dedicado ao nomear e classificar objetos e ideias estranhas e sem nome, tornando aquilo que era não familiar em familiar pelas comparações a categorias já conhecidas. Moscovici (2007, p. 61) explica que “Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. No que se refere a Objetivação, há a junção com a ideia da não familiaridade com o mundo real e aquilo que era abstrato se transforma em imagem, em um processo que substitui a “palavra” em “algo”.

Uma das funções das representações sociais se refere a identitária, essa, permite aos indivíduos se situarem no tecido social, constituindo suas identidades sociais de acordo com suas referências particulares. Chamon (2014) *apud* Mugny e Carugaty (1985, p. 183) compreende que a função identitária permite a elaboração de “uma identidade social compatível aos sistemas de normas e valores social e historicamente determinados”.

Essa função tem importância para se pensar quais os processos identitários que constituem as representações de profissionais da educação sobre a criança em sala de apoio à aprendizagem, pois, para Seidmann *et al* (2012) as relações sociais da vida cotidiana dos docentes, enfatizando aqui as vivências construídas no ambiente escolar, produzem conhecimentos geradores de ações sociais e que dialogam com a constituição identitária docente.

O processo de construção do ser docente é atravessado por um diálogo que vai do plano intersubjetivo para o intrassubjetivo, sendo o contexto das relações sociais e das narrativas essenciais para se construir a identidade (SEIDMANN, *et al.* 2012). Moscovici (1961) assume a relevância da RS como marcador identitário, e as RS apresentam particularidades de um grupo e/ou indivíduo ao se afirmar quanto as suas semelhanças e diferenças em detrimento de outros. No entanto, pontua que a identidade não é somente uma questão de semelhança ou diferença, mas sobretudo de interdependência e interação, na qual transforma no campo social (MOSCOVICI, 2005).

Os processos de elaboração e administração de conhecimentos sobre o si mesmo e sobre os outros são atravessados pela relação entre a identidade social e pessoal (DESCHAMPS; MOLINER, 2009). Os autores, baseados nas contribuições de Sherif *et al* (1961), constataam que a formação da identidade social está ancorada no laço estreito das relações

sociais, sendo que é através do pertencimento a diversos grupos sociais que os indivíduos vão forjando suas identidades sociais, na qual demonstram as particularidades do lugar que ocupam socialmente. Assim, a identidade social e pessoal se interagem a nível de interdependência, manifestando-se de modo conjunto.

Jodelet (2009, p. 696) ainda acrescenta que os sujeitos “devem ser concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em um contexto social de interação e de inscrição”. É preciso destacar a existência de três esferas de pertencimento das RS, isto é, espaços nas quais os sujeitos buscam compreender, explicar e nomear conteúdos representacionais em círculo. Jodelet (2009) propõe um esquema que demonstram os universos de pertença das RS, sendo 1. Esfera subjetiva; 2. Esfera intersubjetiva; 3. Esfera transubjetiva.

A esfera subjetiva se relaciona ao nível pessoal do indivíduo, como cada um se apropria e constrói suas representações sociais pelas quais suas experiências e vivências da vida cotidiana são essenciais. Para isso, busca compreender como os significados são relacionados a emoções pessoais e ao mundo interno. A segunda esfera, a intersubjetiva, demonstra como representações são construídas no diálogo entre os sujeitos a partir de um objeto em comum, nas quais são compartilhadas significações conjuntas. No caso da esfera transubjetiva, há a junção de elementos de ambos os universos anteriormente citados sendo a mediação do aparelho cultural uma forma de os grupos codificarem e classificarem a realidade social.

As instâncias de pertencimento ajudam não apenas a compreender como os acontecimentos ocorrem, mas também seus significados, as interpretações a respeito do objeto, os confrontos, as tomadas de decisão e de posicionamento. Jodelet (2009) assume o caráter transubjetivo e dialético das representações ao dizer que em decorrência dos pertencimentos sociais, os atores criam diferentes sistemas de interpretação da realidade pelos seus espaços específicos de circulação, assim, exprimem diferentes significações da realidade, mas também, ao se apropriar e aderir as representações compartilhadas nos grupos sociais também reagem sobre a realidade podendo modifica-la. Dessa forma, as formulações da teoria das representações sociais apresentam o aspecto interdependente da realidade e do pensamento, mas também a sua potencialidade e vividez.

Por essa via de referência, a nível subjetivo pode-se destacar a importância de se compreender os aspectos cognitivos e emocionais que movimentam os profissionais da

educação – participantes dessa pesquisa, a construir representações que vão guiar as práticas pedagógicas em sala de apoio à aprendizagem. Mas também, as produções de saberes, acordos e divergências, tensionamentos, que resultam de trocas dialógicas entre os profissionais no universo intersubjetivo, e ainda, como as representações sobre a sala de apoio circulam na cultura escolar e na instituição como um todo e se faz presente nas políticas educacionais e propostas pedagógicas propagadas na unidade escolar.

Dentro da perspectiva dos universos de pertencimento das RS, pode-se considerar que os profissionais da educação da escola participante da pesquisa (S1) compartilham significados difundidos no âmbito da sociedade e instituições oficiais que regulam a Educação (S2) em relação a noção de criança na sala de apoio à aprendizagem (O). Deste modo, constroem, a partir de uma ação comunicativa, conteúdos simbólicos capazes de conferir sentido e justificar práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem com impactos nas construções identitárias de crianças inseridas em sala de apoio.

Da construção social do ser aluno(a) ao fracasso escolar: discussões em movimento

Ao tomar os termos *criança* e *aluno(a)* como objetos de representação social, cujas significações são construídas socialmente e compartilhados no cotidiano, Lima (2010) levou em consideração o aspecto da construção social que envolve o ser criança e ser aluno, suas condições de vida, práticas a eles destinadas, discursos e crenças que circularam em diferentes momentos histórico e social. Tais escolhas põe em destaque a historicidade da construção social da infância.

Marchi (2010), com base nos estudos de Sarmiento (2006), evidencia os motivos da ausência da categoria infância ao longo da história, sendo que as crianças ocupavam lugar de invisibilidade, representada enquanto objeto passivo, tanto de natureza social como nos estudos sobre a criança. Para Kohan (2008) principalmente na Idade Antiga observou-se a invisibilidade da criança sendo representada como incapaz e inferior, não sendo permitido espaço de fala, não existia periodização da infância e a criança era considerada um mini adulto. As contribuições do autor (2008) destacam que a maneira de compreender a criança como sujeito “sem voz”, objetivada na figura de invisibilidade e incompletude, na qual não é considerada nos contextos em que se insere, é nomeada enquanto *infans*, ligada a ausência e sem participação.

A mudança epistemológica e social que compreende a infância como construção social, de natureza histórica e cultural - principalmente advinda do campo da sociologia da

infância, questionou as bases biológicas como única fonte de entendimento do desenvolvimento da criança e descentraliza o olhar do adulto para a compreensão dos fenômenos sociais. E assim, houve “a passagem da compreensão da criança como simples objeto ou produto da ação adulta para a de um ator (ou parceiro) de sua própria socialização” (MARCHI, 2010, p. 186). Kohan (2003) destaca que a ideia de criança apresentada como figura de força, afirmação, inovação é nomeada enquanto *néos*“, aquela que traz a novidade.

Com a expansão dos sistemas educacionais e a universalização da escolarização, a imagem de criança ganhou visibilidade quando a mesma passou a ocupar o lugar de aluno, pois a sua importância se dava em função da socialização no universo escolar (LIMA, 2010). Segundo Marchi (2010) o “ofício de aluno” e o de criança são construções sociais que vão ao encontro do universo escolar, pois na escola a criança exerce o seu “ofício” e já nos primeiros anos de vida se constrói a partir da institucionalização da infância e de papéis previamente prescritos.

Sirota (2001) compreende que o ofício de aluno se relaciona aquele que se adapta as regras da instituição escolar, exercendo papéis de se “conformar” e de ser “competente” para assimilar os conteúdos escolares, tanto no currículo formal como o “oculto”, o simbólico, tornando-se um nativo dentro daquele ambiente. Neste caso, aquele(a) que se adapta e não foge as regras simbólicas e formais da instituição, são considerados como “bom aluno”. Para Sarmiento (2000) as crianças são constantemente chamadas a exercer o ofício de aluno(a), para se adaptarem as regras da instituição escolar, no qual suas singularidades não são valorizadas e ouvidas, cabendo as crianças realizarem as atividades que não escolheram, não possuem interesse e que não veem sentido.

Em estudo sobre as representações sociais de professoras sobre “bom aluno”, Lima e Machado (2012) consideram que os principais elementos que envolvem o ser bom(a) aluno(a) se refere a ser “atencioso(a)”, “curioso(a)”, “estudioso(a)”, “interessado(a)”, “participativo(a)”, “questionador(a)” e “responsável”. Os discursos sobre os motivos de tais significados também revelam que o ser “bom(a) aluno(a)” está relacionado a uma estrutura familiar que atende aos padrões sociais e econômicos construídos hegemonicamente.

Ao considerar a escola como um espaço sociocultural, Dayrell (1996) aponta que nomenclaturas adotadas como “bom”, “mau”, “preguiçoso”, ou ainda comparações entre alunos(as) e grupos de alunos(as), traz consigo impactos identitários, interferindo na

autoimagem, podendo ainda intensificar conflitos nas relações professora-alunos e escola-alunos. Ao se apropriar a papéis escolares construídos, aquilo que foge do discurso e comportamento esperado quanto as normas e valores, além de cristalizar modelos de comportamento, professores(as) acabam por classificar, hierarquizar, comparar, valorizar ou desvalorizar alunos(as) e ou turmas quanto aos seus comportamentos sociais, sendo um diálogo de estereótipos.

Paralelo a isso, se faz importante apreender conhecimentos sobre a produção do fracasso escolar para aprofundamento de categorias na relação com a aprendizagem. Patto (1999), contextualiza o fracasso escolar de maneira material e histórica, e problematiza criticamente processos de culpabilização de alunos(as), família e ou professores pelo fracasso escolar.

Para a autora, o fracasso escolar é um “processo psicossocial complexo” (PATTO, 1999, p. 29) sendo produzido por múltiplas determinações e tem raízes históricas na era do capital e em teorias de cunho racistas que pensam a escolaridade brasileira pautada em concepções acríicas. Assim, detém uma visão biologizada e sobrepõe uma cultura em detrimento de outra. É comum encontrar visões dominantes que consideram a “desestruturação familiar” como culpa do insucesso escolar do(a) aluno(a). Mello (1995) incita a reflexão de que a família popular é alvo de sintomas como o etnocentrismo e o preconceito, e acaba por ser declarada incompetente.

Assim, “seus membros adultos são desqualificados culturalmente. Suas funções essenciais de socialização são responsáveis pela geração de ‘personalidades deformadas’, ou seja, inaceitáveis, capazes de cometer as mais bárbaras atrocidades” (MELLO, 1995, p. 52). As estruturas que fogem do padrão de família nuclear e monogâmica, composta por mãe, pai e filhos, acabam por serem representadas enquanto família desestruturada ao fugir do modelo normativo. Em decorrência disso, há a culpabilização de classes sociais com menor poder econômico e recorrentemente nomeadas como “agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais” pelo fracasso escolar de crianças (PATTO, 1999, p. 72).

Patto (1999) já se atentava em seus estudos na década de 1980, a alta demanda de reprovação e evasão nas escolas públicas, estando diretamente ligadas ao fracasso escolar, e observa que uma das ideias difundidas é de que a dificuldade escolar é manifestada predominantemente entre crianças em situação de vulnerabilidade social.

A relação entre a aprendizagem e classe social, amplamente propagada pela Teoria da Carência Cultural, teve grande repercussão nos anos 70 (PATTO, 1999). Para essa teoria, as causas do fracasso escolar de crianças estariam associadas a suas baixas condições socioeconômicas e intelectuais, que impossibilitariam o desempenho escolar. Para Asbahr (2006) essa ideia corrobora com a pedagogia da exclusão, que serve para justificar as desigualdades sociais e coloca sob responsabilidade do indivíduo, da sua família ou da sua raça, uma problemática que é social.

Para compreender as representações que permeiam a produção do fracasso escolar, é preciso destacar a história e o sistema de estruturação social que as construíram, no sentido de como é e foi formada a escola e a escolarização em uma sociedade de classes. Referências históricas e sociológicas sobre o modo capitalista de produção compreendem que este constrói representações e práticas de dominação e sobreposição de crianças em detrimento de outras (PATTO, 1999, p. 43). Na era do capital, “o mundo atingido direta ou indiretamente pela economia capitalista estava basicamente dividido em perdedores e vencedores, tanto dentro quanto fora das fronteiras nacionais”.

Ao não atingir o padrão esperado e exigido, muitas crianças são rotuladas com diagnósticos envolvendo a não aprendizagem e aquilo que é de origem social é colocado como de base biológica e individual. Esses discursos preconceituosos sobre a criança, nomeadas como as que não aprendem, são pautados em manuais de transtornos mentais e de classificações sobre doenças, e as crianças acabam por ser “invariavelmente reduzidas a números frios e impessoais que acabam por insensibilizar a todos para o drama humano que esses números escondem” (PATTO, 1999, p. 29).

Os olhares orientados para classificar e rotular crianças revelam ainda uma relação de sujeito-objeto e não de sujeito-sujeito (MOYSÉS, 2001), ou seja, uma relação entre o avaliador e o diagnóstico. Nesse sentido, os olhares postos para a criança são pautados na busca das “problemáticas” e no que a criança não apresenta, para a carência e suas falhas, e pouco se tem ênfase nas suas potencialidades, como também no que ela pode vir a desenvolver.

Segundo Moysés (2001) são inúmeras as concepções que focalizam o fracasso escolar como culpa da criança, sendo que esses processos são permeados através do viés coletivo, político e não do individual. Nesse sentido, se faz importante estabelecer um estudo

crítico de desenvolvimento teórico e prático que visam compreender a relação causal entre os determinantes históricos e culturais e o fenômeno do fracasso escolar.

A construção de um estudo de caso: aspectos metodológicos

A pesquisa em contexto educacional se constitui como estudo de caso único (MARKOVÁ, 2017; ANDRÉ, 2013; SARMENTO, 2011) de cinco professores do Ensino Fundamental e uma coordenadora pedagógica de uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) na cidade de Cuiabá-MT.

A metodologia utilizada foi a entrevista individual, por meio de um roteiro semiestruturado. O instrumento foi aplicado de modo *online*, devido ao contexto de pandemia, com o objetivo de: 1. Identificar os conteúdos representacionais das profissionais da educação sobre as crianças que frequentam a sala de apoio à aprendizagem no que se refere a suas singularidades e seus potenciais acadêmicos; 2. Analisar o potencial identitário da sala de apoio à aprendizagem sobre as crianças que a frequenta.

Com relação a análise de dados, utilizou-se a técnica interpretativa da proposta de Núcleos de Significações (AGUIAR; OZELLA, 2006) que defende o desenvolvimento da análise no sentido histórico e cultural, em que os sentidos são analisados pela mediação concreta de materialidades sociais, culturais, patrimoniais, institucionais. Tal análise tem por objetivo apreender as múltiplas determinações dos significados compartilhados, considerando como os mesmos são apropriados.

A criança em sala de apoio: resultados e discussão

Para o desenvolvimento deste artigo, os dados de análise foram organizados em 2 eixos interpretativos advindo das entrevistas com os(as) profissionais da educação. Sendo: 1. *Saberes em torno da significação de aluno (a) em sala de apoio à aprendizagem* e 2. *A significação da criança em sala de apoio e o ambiente familiar*.

Os discursos dos(as) profissionais e as interpretações advindas se comunicam com as negociações no ambiente escolar, especificamente entre a sala de apoio e a sala regular e é possível verificar uma rede de significados que orientam as condutas dos(as) profissionais e das crianças desse espaço.

Saberes em torno da significação de aluno(a) em sala de apoio à aprendizagem

Segundo os(as) profissionais entrevistados, as queixas escolares são como uma porta de entrada das crianças para a sala de apoio, compreendidas enquanto uma dificuldade de aprendizagem de origem biológica ou social. A análise da condição de aprendizagem se baseia

na Psicogênese da Língua Escrita (FERRERO; TEBEROSKY, 1986) e as crianças, a partir do segundo ano do primeiro ciclo, quando estabelece uma relação inicial com a escrita são enviadas a sala de apoio.

Os discursos sobre a criança da sala de apoio indicaram duas significações, ancoradas no seguinte binômio: 1. Fracasso escolar e 2. Potência de aprendizagem.

Na primeira significação, os profissionais da educação compreendem que a criança usuária da sala de apoio se refere aquela que possui dificuldade ou transtorno de aprendizagem, atraso no desenvolvimento, falta de interesse nos estudos e os conteúdos compartilhados se referem a “falta”, as colocando no lugar daquele (a) que não sabe e que não aprende. No exercício de associação de palavras (item constante no roteiro de entrevista), a profissional da Educação C, aponta que as três palavras que caracterizariam uma criança em sala de apoio seriam: 1. *Processo lento de aprendizagem*; 2. *Diferentes formas de aprender* e 3. *Transtorno de aprendizagem*. Essas ancoragens demonstram e reforçam o caráter de invisibilidade da criança na sala de apoio. Sendo esse(a) aluno(a) objetivado na figura de incompletude, e que segundo Kohan (2008) não é considerado nos contextos em que se insere.

(...) e se torna uma fuga não querer fazer e fazer corpo mole, e tem aqueles que não fazem porque não querem, e porque é preguiçoso e não tem vontade, e tem pai e mãe que não cobram (Profissional da Educação S, Professora da Educação Básica);

(...) Então, igual eu falei, o aluno entra com esse atraso e entra com essa falta de confiança (...) (Profissional da Educação K, Professora da Educação Básica).

(...) Eles (crianças) falam muito aula de reforço ou apoio, eles veem isso como criança que não sabe ou usam a palavra “burro” e os coleguinhas tiram sarro (Profissional da educação S, professora da educação básica).

Percebe-se que as palavras pejorativas como o ser “burro” e “preguiçoso” são compartilhadas entre os professores da educação básica sobre a criança da sala de apoio. As imagens e rotulações parecem funcionar tanto a nível de determinação do desempenho escolar, como também de caracterização identitária.

(...) o cuidado de não confundir o aprendizado com o comportamento com o interesse, porque uma coisa é a criança não saber, não compreender, e outra não querer fazer por ter preguiça, ser desleixado, ser mal criado (Profissional da Educação S, Professora da Educação Básica).

As crianças encaminhadas para a sala de apoio à aprendizagem, já carregam em si que os motivos do encaminhamento são a sua falha, seja considerando aspectos

comportamentais ou cognitivos. Observa-se que a criança que não atende as expectativas de aprendizagem escolar é compreendida como aquela que não quer fazer a atividade por preguiça ou como aquela que não a compreende cognitivamente. Em ambos os casos, há uma construção de estereótipos em cima da imagem de criança ancorada na figura de fracasso, pois não atende a determinada padronização de desempenho escolar.

Quando perguntado quais os discursos que as crianças da sala regular compartilham sobre as crianças em sala de apoio, os profissionais formularam as seguintes frases: “*ah, se você vai para o apoio é porque você não sabe ler*” e “*se vai para o apoio é porque não aprendeu na sala e vai aprender no apoio*” ou então “*ah, você vai para o apoio para fazer a tarefa que você não consegue fazer na sala*” (Profissional da Educação C, Professora da Educação Básica).

As crianças rotuladas com a queixa escolar são chamadas a exercer o seu ofício de aluno(a), de modo a cumprir um papel conforme as regras e expectativas da instituição, mas quando não se adaptam a tais condutas são nomeadas como maus alunos(as). Sarmiento (2001) reforça que as singularidades das crianças não são ouvidas na instituição escolar e a ausência de participação nas práticas pedagógicas geram desinteresse frente aos conteúdos escolares.

Outro aspecto que aparece na objetivação da criança da sala de apoio é a compreensão de que a falha dela está intimamente relacionada as causas biológicas. O profissional da educação E.D destaca que o(a) aluno(a) não compreende porque “*não consegue reconhecer*” anunciando uma dificuldade para além de aspectos ambientais. Souza (2007) e Moysés (2001) ressaltam que a compreensão de fenômenos sociais enquanto causa de fatores biológicos traz impactos identitários na criança por ser compreendida como aquela que carrega um tipo de distúrbio.

A segunda significação sobre a criança em sala de apoio refere-se as possibilidades de aprendizagem do(a) aluno(a). A professora destaca que a criança que não aprende precisa de um tempo maior e diferenciado, pois aprende de diferentes formas.

(...) cada criança apresenta um universo, ela tem uma forma de construir conhecimento diferente e que muitas vezes na sala comum com muitas crianças, a gente não tem a oportunidade e condições plenas de dar essa assistência que ela necessita. Ela necessita de um tempo maior, de materiais diversificados e muitas vezes na sala de aula a gente não tem como dar essa atenção necessária pra ela, esse tempo que ela necessita (Profissional da Educação C, Professora da Educação Básica).

Os discursos consideram que a sala de aula regular não apresenta as estruturas e condições adequadas para trabalhar as habilidades das crianças com dificuldades nos processos de leitura e escrita, pois tem um tempo menor e um atendimento com foco grupal, pautado no currículo escolar. Já na sala de apoio, as intervenções são pontuais nas especificidades e demandas dos(as) alunos(as). Esses atendimentos grupais em sala regular entram como justificativa para os motivos dos encaminhamentos dos alunos com dificuldades para a sala de apoio.

Segundo o profissional ED, o(a) professor(a) da sala de apoio irá “*ministrar essa aula para essa criança num ensino individual*” (Profissional da Educação E, Professor da Educação Básica). Como também, em menor tempo e quantidade de aulas na semana. “*na sala de apoio a diferença é que como tem um grupo de alunos em menor quantidade e eu posso agrupar esses alunos em horário definido*” (Profissional da Educação K, Professora da Educação Básica). Essas diferenciações revelam as metodologias de ensino e aprendizagem ora em dinâmica com foco no grupo, ora no(a) aluno(a).

Parte-se do pressuposto dos universos de pertencimento das RS e observa-se que a partir de uma ação comunicativa, os profissionais consultados (S1) revelam um conjunto de práticas ancoradas em significados, que orientam e justificam o trabalho docente na relação entre sala regular e sala de apoio.

Cabe ressaltar que entre a sala de aula regular e a sala de apoio existem contradições e tensionamentos. A dinâmica da sala de apoio constrói práticas docentes e processos identitários dos profissionais da educação diferenciados quando comparada a dinâmica estabelecida na sala regular.

Eu gosto muito de ser professora e de ser referência para os meus alunos e na sala de apoio eu sou professora de todo mundo e de ninguém ao mesmo tempo, porque os alunos só passam por lá e aí a gente não cria tanto aquele vínculo que o professor e o aluno têm durante o ano. [...] Tem alguns alunos que você convive mais, mas igual eu falei, eu não sou a professora deles, eu sou a professora da sala de apoio, porque às vezes parece que eu sou professora da sala de apoio e não do aluno, é nesse sentido. Na sala regente você é referência para o aluno, você está com ele todos os dias, os duzentos dias letivos do ano, você passa a ser referência para o aluno nesse sentido. (Profissional da Educação K, Professora da Educação Básica).

A profissional K anuncia que a relação aluno(a)-professor(a) em sala de apoio diferencia-se quanto aos vínculos afetivos construídos, pois as intervenções e métodos da

sala de apoio se baseiam em um curto espaço de tempo. De acordo com a professora F, “o atendimento da sala de apoio também não é o fixo, a hora que aquele aluno supera ele não precisa mais estar indo”.

No discurso “*eu sou professora de todo mundo e de ninguém ao mesmo tempo*” demonstra um sentimento de não pertencimento, um não lugar que impacta na constituição identitária desta profissional uma vez que sua descrição como docente refere-se ao espaço sala de apoio e não a uma relação direta com os alunos. Em contraposição, ser uma professora de referência na sala regular se relaciona a construção dos afetos ao longo do ano letivo e que o tempo também é parte importante para o estabelecimento de vínculos.

Nesse discurso, identifica-se que a construção identitária do ser docente tem sido atravessada pelas vivências construídas no interior da comunidade escolar, e neste caso, da sala de apoio à aprendizagem. Seidmann *et al* (2012) enfatiza que as relações sociais da vida cotidiana dos docentes, sendo as vivências construídas no ambiente escolar, produzem conhecimentos geradores de ações sociais e que dialogam com as suas construções identitárias.

Apesar das dificuldades de construção de vínculos na sala de apoio, os profissionais admitem que o domínio em sala é diferente da sala regular porque se trabalha com poucos alunos(as). E que “*por ser um número menor de crianças você consegue ter um pouco mais de domínio, de programação, de fazer a coisa um pouco mais voltado para o diferente*” (Profissional da Educação F.L, coordenadora pedagógica). Deste modo, anuncia-se as possibilidades de autonomia quanto a dimensão criativa no planejamento do trabalho pedagógico, e que, “*a partir daí a professora de apoio vai trabalhar, mas aí ela tem autonomia pra ela traçar seu planejamento e nessa linha de ser um trabalho diferenciado e atrativo*”. (Profissional da Educação C, professora da Educação Básica).

Porque numa sala de aula, pra você fazer brincadeira com vinte alunos que estão bem e dez ou oito que estão nesse nível, então até os próprios alunos reclamam “ah, professora isso aí de novo! Nós já ouvimos!” então numa aula de apoio é somente pra eles, é diferenciado, então acaba surtindo efeito (Profissional da Educação S, Professora da Educação Básica).

É possível identificar o tensionamento entorno das demandas coletivas e individuais da turma escolar frente as quais a professora se percebe negociando com o tempo escolar e sua tendência a homogeneização. Neste particular, quando há a tentativa de se trabalhar conteúdos que alguns alunos (as) ainda não se apropriaram, as crianças que já compreendem

determinadas tarefas reclamam da repetição e se sentem desmotivadas. Nesse sentido, as professoras acreditam que para se trabalhar com a criança da sala de apoio, é necessário paciência, uma atenção maior e responsabilidade para compreender o diferente tempo da criança com dificuldade. Para a profissional C., *“tem todo um processo e se ela não tivesse dificuldade em sala ela nem estaria aqui na sala de apoio, tem que ter um pouco de paciência e dar o tempo que ela precisa”*.

A profissional C. ainda diz que quando as crianças da sala regular “tiram sarro” das crianças de sala de apoio, ela intervém com a narrativa da potencialidade da aprendizagem, dizendo, *“Seu coleguinha está dependendo de uma atenção maior, não é que ele não sabe, ele precisa de um tempo maior para compreender né”*. É possível notar que ocorre um processo de culpabilização da professora regente quando a criança não alcança o nível de aprendizagem esperado. Segundo a professora F. *“(…) as crianças que estão ali nessa sala (de apoio), estão ali por causa de algo a mais que estão precisando e que o professor (regente) não está sendo capaz”*. Nesse sentido, os professores parecem vivenciar um estranhamento, o não familiar que passa a ser nomeado por meio da culpabilização da professora. Esta rede de significados afeta tanto a identidade das crianças sobre o ser aluno(a) como de docentes sobre o ser professor(a) ambas marcadas pela ideia de insuficiência e culpabilização.

A significação da criança em sala de apoio e o ambiente familiar

Segundo os profissionais da educação, participantes da pesquisa, os motivos dos encaminhamentos de crianças à sala de apoio e das suas dificuldades de aprendizagem escolar, se relacionam ao ambiente familiar a qual pertencem.

(…) então assim em ambas as situações você percebe hoje nitidamente a ausência da família, aluno que não tem comportamento e que te responde, e que não faz atividade, e isso aí tudo é da família porque a família não cobra e joga tudo pra escola (Profissional da Educação S; professora da Educação Básica).

A professora S. compreende que a família, em sua grande maioria, é ausente de participação na escola, pois, não cobram o cumprimento das atividades extra-classe, atribuindo a escola um lugar único para a formação pedagógica dos atores sociais. Observa-se que há um discurso de culpabilização da família para além das questões de aprendizagem, mas também do comportamento fora daquilo que é considerado moral, aquele ou aquela

criança “(...) que não tem comportamento e que te responde (...)” (Profissional da Educação S; professora da Educação Básica).

Segundo a profissional S., a falta de cumprimento das atividades pedagógicas pelas crianças gera, posteriormente, dois caminhos possíveis dos pais e familiares, sendo: 1. “Passar a mão na cabeça”; 2. Intervenção em casa. Essa intervenção se refere tanto a oferecer ajuda nas tarefas escolares, como no sentido punição a criança pela falta do cumprimento dela. Assim “Quando os pais são interessados (...) ou o pai vai entrar em casa com uma intervenção e é o papel dele, ou vai passar a mão na cabecinha e vai continuar assim, por isso que eu acho que o papel principal é o da família (Profissional da Educação S; professora da Educação Básica).

De acordo com Patto (1999) as representações voltadas à culpabilização do contexto de vulnerabilidade social, da família e da própria criança, são preconceituosas e reducionistas, a partir do momento que desconsidera o olhar crítico, amplo e aprofundado para o sistema educacional e para a estrutura social.

Ao colocar o papel principal de trabalho com as crianças apenas como responsabilidade da família, as possibilidades de atuação de um trabalho conjunto e mútuo acabam por ser desvalorizadas. A família que possui uma criança com dificuldades escolares é compreendida enquanto uma família “desestruturada”.

(...) o aluno não sabe nada e que o aluno vem de uma família desestruturada, tipo assim, que tem os relacionamentos homem com homem, mulher com mulher e a criança também tem essa dificuldade, e quando chega na escola também tem separação de pais e tem muitas vezes que as crianças não se desenvolvem (Profissional da Educação E, professor da Educação Básica).

Segundo o profissional ED., a família “desestruturada” é aquela que não apenas tem uma criança que foge dos padrões de aprendizagem estabelecidos, como também é uma família cuja estrutura não atende as expectativas esperadas daquilo que é normativo. Nesse sentido, a criança atendida pela sala de apoio é representada por meio da ideia de falta de uma “estrutura” familiar, na qual as crianças possam reproduzir os comportamentos normativos. Nesse discurso, entram como desestruturadas, as famílias homo afetivas e de pais separados enquanto álibi da criança que não aprende.

Dificuldade, questão familiares e socioeconômico também né colega. Eu trabalho em duas escolas, uma aqui e numa outra unidade que eu sou professor do terceiro ano, então tem isso também, a questão socioeconômica também né, influencia muito na educação (Profissional da Educação ED, Professor da Educação Básica).

Outra questão que aparece é a objetivação de desestruturação familiar devido às baixas condições socioeconômicas da família, e que estas, afetam o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) da sala de apoio. Essa visão reforça o caráter etnocêntrico de que o ambiente de classe dominante é representado enquanto o correto nos processos de ensino e aprendizagem, além de reforçar práticas, valores, crenças e normas preconceituosas para com as classes com baixo poder aquisitivo, caso que referencia as relações de dominação e de sobreposição de sujeitos em detrimento de outros forjada numa cultura capitalista.

As análises indicam ainda a existência de pais e familiares que não aceitam a criança da família possa ter algum tipo de dificuldade escolar e acabam colaborando com um ambiente de exclusão. Segundo a profissional E, *“nem todos os pais aceitam que o filho tem dificuldade né ‘Ah, mas meu filho sabe isso, sabe aquilo’ mas na escola ele não desenvolve”*. A falta de aceitação e negação das dificuldades escolares pode ocorrer devido a objetivação da imagem social da criança de sala de apoio, ligada a figura de atraso e fracasso.

Ainda, a professora K. complementa que quando a criança não atinge o que se espera, são muitas as atribuições negativas aos familiares. Nesse sentido, o ambiente escolar, por meio das inúmeras representações em torno da imagem social da criança que não aprende, parece produzir nos atores sociais envolvidos a dimensão negativa dos afetos, e estes, internalizam a dimensão do fracasso na representação do si.

Considerações finais

Este estudo objetivou identificar e compreender as representações sociais de profissionais da Educação Básica sobre crianças que frequentam a sala de apoio à aprendizagem, tanto no que se refere a suas singularidades, como em seus potenciais acadêmicos. Para tanto, realizou-se um estudo de caso por meio de entrevistas individuais em ambiente remoto. A metodologia adotada demonstrou ser suficiente para acessar conteúdos sobre o objeto representacional - crianças em sala de apoio.

Os dados produzidos permitiram anunciar que a criança em sala de apoio é pouco representada em sua potencialidade, sendo marcada identitariamente pela diferença em relação às crianças inseridas na sala regular e pela diferença no seu modo de aprender, pois necessita de tempo e metodologia de ensino não convencional para alcançar os objetivos da instituição.

Observa-se que a criança em sala de apoio é chamada a exercer o seu ofício de aluno, e assim, a se enquadrar nos processos de ensino e aprendizagem da instituição escolar. As interpretações anunciam que os pontos de ancoragem e objetivação dos professores se referem a compreender a criança em sua falta, a olhar para as suas dificuldades, sendo objetivada na imagem daquele(a) que não aprende, tanto na relação entre seus pares (criança da sala regular) como nos discursos dos professores sobre a criança.

A ancoragem permitiu aos profissionais se situarem no tecido social e nomear e classificar a relação estabelecida das crianças com a sala de apoio e pela objetivação puderam apreender essas nomeações em categorias imagéticas já existentes na cultura, como na figura do ser preguiçoso(a), ser burro(a), ser mal criado(a). Pela ação comunicativa, em diálogo com as esferas subjetiva, intersubjetiva e transubjetiva, compartilharam significados ancorados tanto nas representações sociais sobre a produtividade como sobre a criatividade na cultura escolar.

É possível notar que os discursos demonstram como a dimensão identitária das crianças em sala de apoio é construída a partir de ambas as representações, mas com maior centralidade nas significações do não saber, da culpabilização, vinculados aos estereótipos, pela noção de desempenho acadêmico produtivista forjado em uma cultura capitalista.

A nível macrossocial, considera-se que as políticas e leis que respaldam o trabalho em sala de apoio ainda demonstram ser fragilizadas e ressalta-se um discurso associado a procurar culpados pela não adaptação aos modos de ensino e aprendizagem da escola, sendo esses, a estrutura familiar que foge dos padrões hegemônicos, a figura docente pelos fracassos nesse ensino escolar, ou ainda, a própria criança por não alcançar os níveis de aprendizagem desejáveis no tempo escolar pré-definido, segundo os critérios da unidade escolar, bem como das políticas educacionais.

Assim sendo, faz-se necessário compreender o caráter relacional do mundo material e simbólico, que de modo dialético culmina nos processos de ensino e aprendizagem. Como também, refletir sobre a produção do fracasso escolar, a fim de questionar os processos de construção da realidade social na busca pela não dicotomização ou culpabilização de instituições e ou sujeitos frente aos fenômenos sociais.

Referências

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

ASBAHR, F. S. F; LOPES, J. S. A culpa é sua. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, mar. 2006.

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, p. 222-245, 2006.

BIANCHINI, L. G. B; DE OLIVEIRA, F. N; VASCONCELOS, M. S. Significações de si: sala de apoio como lugar destinado ao não saber na escola. **Revista Educação em Questão**, v. 48, n. 34, p. 141-164, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 abr. 1998

BRASIL, Constituição; BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, v. 134, n. 248, 1996.

CARVALHO, S. P. T. **Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma Escola Municipal de Educação Básica de Cuiabá/MT. 2017. 244 f.** 2017. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

CUIABÁ. **Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão.**/ Edilene de Souza Machado e Mabel Strobel Moreira da Silva (organizadoras). 1ª edição. Cuiabá-MT: Print Gráfica e Editora, 2019. 256 p.

CHAMON, E. M. Q. O. A educação do campo: contribuições da teoria das representações sociais. CHAMON, E. Q. GUARESCHI, P. A. CAMPOS, Pedro Faria. **Textos e Debates em Representações Sociais**. Porto Alegre: ABRAPSO, p. 107-134, 2014.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG**, v. 194, p. 136-162, 1996.

DESCHAMPS, J. C; MOLINER, P. A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais. **Petrópolis, RJ: Vozes**, 2009.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. **As representações sociais**, v. 17, p. 44, 2001.

_____. Representações sociais : um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações sociais** Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

_____. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, set./dez. 2009. p. 679- 712, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acesso em: 28 Abr. 2021.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. In: GUARESHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) **Textos em Representações Sociais**. 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 11-26, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 27 ago. 2020.

_____. Filosofia e infância. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M.C.S. (orgs.). **Estudos da Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIMA, M. F. S. **Criança e aluno: um estudo de representações sociais segundo licenciandos de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá**. 2010. Dissertação. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT.

LIMA, Andreza Maria de; MACHADO, Laêda Bezerra. O "bom aluno" nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 150-159, 2012.

MARCHI, R. C. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista portuguesa de educação**, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

MARKOVÁ, I. **Mentes dialógicas: senso comum e ética**. São Paulo, SP: PUCPRESS, 2017.

MELLO, S. L. Família: perspectiva teórica e observação factual. **A família contemporânea em debate**, v. 3, p. 51-60, 1995.

MOSCOVICI, S. (1976). **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France. 1961.

_____. Sobre a subjetividade social. In: PEREIRA DE SÁ, Celso (Org.). **Memória, imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. -5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOYSÉS, M. A. A. **A Institucionalização Invisível: Crianças que não aprendem na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

OLIVEIRA, FND *et al.* Sala de apoio à aprendizagem: significações de dificuldades de aprendizagem para alunos e professores. In: **IX Congresso Nacional de Educação-Educere**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-Câmpus Curitiba. Curitiba. 2013.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SARMENTO, M. J. Os ofícios da criança. **Os Mundos sociais e culturais da infância**, Actas vol. II. Braga: IEC/Uminho, 2000.

SEIDMANN, S. *et al.* Construção identitária e prática docente: reflexões a partir da teoria das representações sociais. **Representações sociais: diálogos com a educação**, v. 1, p. 43-56, 2012.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, p. 7-31, 2001.

SILVA, L. O. S. **A sala de apoio à aprendizagem na organização da escola em ciclos da rede pública municipal de Cuiabá-MT.** 2012. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2012.

SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SME, **Escola Cuiabana:** cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão. Edilene de Souza Machado e Mabel Strobel Moreira da Silva (organizadoras). 1ª edição. Cuiabá-MT: Print Gráfica e Editora, 2019. 256 p.

Notas

ⁱ Kohan (2003) com base nos estudos de infância e educação em Platão, considera que o conceito *Infans* se refere aquele que não tem capacidade para falar, não sendo necessariamente a criança pequena, mas que por sua minoridade, não participa de atividades públicas.

ⁱⁱ Palavra usada por Platão para designar a criança como aquela que traz a novidade e que causa uma mudança.

Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) por financiar e possibilitar o desenvolvimento deste trabalho

Sobre as Autoras

Clécia Lino da Silva

Psicóloga, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá. É membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN/UFMT). Email: clecia_lino@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7268-9711>

Daniela Barros da Silva Freire Andrade

Psicóloga, Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN/UFMT). Email: freire.do2@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7861-3814>

Recebido em: 01/08/2022

Aceito para publicação em: 08/08/2022