

PESQUISA COM CRIANÇAS: AUTORES E ATORES DA SUA HISTÓRIA

RESEARCH WITH CHILDREN: AUTHORS AND ACTORS FROM THEIR HISTORY

INVESTIGACIÓN CON NIÑOS: AUTORES Y ACTORES DE SU HISTORIA

Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz¹

Resumo: Esta investigação propôs uma reflexão teórica da participação da criança em pesquisas a partir de concepções que a consideram como autora desse processo, bem como a apresentação de um estudo do olhar desse participante em relação a sua condição de não aprendiz de conteúdos escolares. A abordagem qualitativa descritiva, na forma de estudo de caso, teve como participantes quatro crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal e sua respectiva professora. Os instrumentos utilizados foram a autoscopia com registro de videogravação e a entrevista semiestruturada. Os dados indicaram que a visão de si das crianças refletiram insegurança, sentimentos de vergonha, de raiva e de tristeza em relação às ameaças de punição e de expulsão à violência psicológica e até mesmo física que sofreram; à desconsideração ao seu saber e ao seu conhecimento, às faltas de acolhimento e de reconhecimento e à ausência de escuta que as acompanharam cotidianamente nessa relação. Certamente, elas incorporaram a noção de que não aprendem a partir de experiências onde outros dizem sobre ela. Por fim, percebemos nesse processo que a visão sobre ela não atenta para a própria fala sobre si e sua condição de autoria na produção dessa significação.

Palavras-chave: Infância. Metodologia. Pesquisa. Autoria.

Abstract: This investigation proposed a theoretical reflection on the participation of children in research based on conceptions that consider them as the author of this process, as well as the presentation of a study of the perspective of this participant in relation to their condition as a non-learner of school contents. The descriptive qualitative approach, in the form of a case study, had as participants four children from the Early Years of Elementary School of a municipal public school and their respective teacher. The instruments used were autoscopia with video recording and semi-structured interviews. The data indicated that the children's view of themselves reflected insecurity, feelings of shame, anger and sadness in relation to the threats of punishment and expulsion from the psychological and even physical violence they suffered; the disregard for their knowledge and knowledge, the lack of acceptance and recognition, and the lack of listening that accompanied them daily in this relationship. Certainly, they have incorporated the notion that they don't learn from experiences where others say about them. Finally, we realized in this process that the view about her does not pay attention to her own speech about herself and her condition of authorship in the production of this meaning.

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga (UESB); Professora do Programa de Pós-graduação em Educação/UESB, Coordenadora do Centro de Pesquisa em Estudos Pedagógicos/UESB. E-mail: ritasouza@uesb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1383-8641>.

Keywords: Childhood. Methodology. Research. Participation.

Resumen: Esta investigación propuso una reflexión teórica sobre la participación de los niños en la investigación a partir de concepciones que los consideran el autor de este proceso, así como la presentación de un estudio de la perspectiva de este participante en relación a su condición de no aprendiz de los contenidos escolares. El abordaje cualitativo descriptivo, en forma de estudio de caso, tuvo como participantes a cuatro niños de los Primeros Años de la Escuela Primaria de una escuela pública municipal y su respectivo docente. Los instrumentos utilizados fueron autoscopia con grabación de video y entrevistas semiestructuradas. Los datos indicaron que la visión que los niños tenían de sí mismos reflejaba inseguridad, sentimientos de vergüenza, enfado y tristeza en relación a las amenazas de castigo y expulsión de la violencia psicológica e incluso física que sufrieron; el desprecio por sus conocimientos y conocimientos, la falta de aceptación y reconocimiento, y la falta de escucha que los acompañaba a diario en esta relación. Ciertamente, han incorporado la noción de que no aprenden de las experiencias donde otros dicen sobre ellos. Finalmente, nos dimos cuenta en este proceso de que la mirada sobre ella no presta atención a su propio discurso sobre sí misma y su condición de autoría en la producción de este significado.

Palabras-clave: Infancia. Metodología. Investigación. Participación.

Introdução

Partindo do pressuposto de que a criança pode ser autor e ator de seu próprio processo de desenvolvimento, de aprendizagem, de sociabilidade e de individuação, estudos recentes sobre essa temática têm sustentado concepções que dialogam sobre a participação da criança em pesquisas (DEMARTINI, 2005; DELGADO, MÜLLER, 2005; SOUZA, 2005; SOARES, 2006; SARMENTO, 2007; NASCIMENTO, 2011).

Historicamente o termo infância vem da palavra latina *infans*, o que não fala. Essa concretização do “aquele que não fala”, predominou e ainda predomina a visão da criança como mero participante de um processo de investigação. Estudos, principalmente na Sociologia da Infância (SOARES, 2006; SARMENTO, 2007, entre outros), tem resgatado a voz e ação das crianças, as quais foram invisíveis nas investigações sobre elas, desenvolvidas ao longo do século XX.

Segundo Soares (2006):

Apesar de haver uma tradição de investigação sobre as crianças, esta era uma tradição, que na nossa opinião enviesava o conhecimento acerca da infância, uma vez que se considerava que ao estudar a escola ou a família, principais contextos de socialização da criança, se estava a estudar a criança, aparecendo, no entanto, esta no seu papel de aluna ou filha, mas sem ser considerada enquanto objeto de investigação por si só, sendo que os argumentos utilizados para tal recaíam sistematicamente na invocação das suas incompetências psicologicamente aferidas, de racionalidade ou maturação (p. 26).

O reconhecimento de que as crianças possam “falar” em seu próprio direito e relatar suas experiências, propicia um resgate do silêncio e da exclusão, do infantilizá-las, do percebê-las e tratá-las como imaturas. Condição essa, que passou a ser valorizada e praticada nas pesquisas com crianças: o falar como autoria, ser autor do seu enunciado, isto é, falar de si. Nesse sentido, essas crianças foram privadas dessa condição de serem autoras.

Constantemente, os enunciados são sobre ela e não dela. O que se percebe é que a criança não é autora e, portanto, está desautorizada a falar de si. A essas crianças vem sendo furtado o direito de falar de si e de expressar as suas experiências (SARMENTO, 2007).

Ao discorrer sobre o uso da etnografia, Pinto e Sarmiento (1997) consideram que:

O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos modos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (p.27)

Como o foco dessa investigação é a criança e sua autoria na pesquisa, iniciamos por uma reflexão dessa criança a partir de concepções que propõem a condição de autora/produtora no processo de investigação. Então, partindo do pressuposto de que a criança é protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento (DEMARTINI, 2005; DELGADO, MÜLLER, 2005; SOARES, 2006) sua participação na produção dos dados da pesquisa passa a ser essencial para a superação do argumento da incompetência ou da imaturidade da criança (SARMENTO, 2003).

A maior ou menor visibilidade da criança na investigação pode ser compreendida a partir de quatro perspectivas como proposto por Christensen e Prout (2002): crianças como objeto; crianças como sujeito das pesquisas; crianças como atores sociais (CHRISTENSEN; JAMES, 2000); crianças como participantes (ALDERSON, 2005).

Nas duas primeiras perspectivas, há uma negligência da imagem da criança como ator social, realçando a sua dependência e incompetência. As suas vidas são analisadas a partir do olhar do adulto, com modelos metodológicos paternalistas. Nas duas últimas perspectivas, há o entendimento das crianças como atores sociais, com voz e ação, integradas nos processos de investigação dos quais participam em parceria com os adultos. Essas novas formas de

desenvolver a investigação com as crianças, em busca da construção de conhecimentos sobre elas mesmas, sustentam e abrem caminho para esse novo paradigma da infância.

O reconhecimento que as crianças podem falar de si e relatar suas experiências propicia a superação do silêncio e da exclusão, e, conseqüentemente, a da concepção de infância como incapacidade ou incompetência. Nesse sentido, ganham destaque, atualmente, estudos que procuram compreender as experiências das crianças através de informações construídas com elas (CASTRO, 2001; GROVER, 2004; CARVALHO, PEDROSA, BERALDO, COELHO, 2004; SOUZA, 2005; TOSTA, 2006; NASCIMENTO, 2007, 2011).

Alderson (2005) realizou uma revisão na literatura internacional sobre pesquisas que consideram as crianças como co-produtoras de dados de pesquisas. Segundo a autora, isso perpassa concepções sobre as crianças, no sentido de reconhecê-las como sujeitos, e envolve aceitar que as crianças podem falar em seu próprio direito e que são capazes de descrever experiências válidas.

A autora afirma que ainda existem obstáculos para a prática da pesquisa que considera a criança como co-produtora, pois os adultos têm como parâmetro as noções de imaturidade, incompetência e incapacidade, entendendo, por exemplo, que é suficiente para o pesquisador o consentimento dos pais e dos professores (lógica adultocêntrica).

Sarmento (2003) considera que os pesquisadores devem ser instigados a pensar a criança como capazes de interpretar e dar novos sentidos às relações que experimentam com o mundo e com os outros (crianças, adultos). Nas pesquisas com crianças, elas são frequentemente privadas da condição de autores e os enunciados são sobre elas e não delas. A essas crianças vem sendo furtado o direito de falar de si e de expressar as suas experiências.

Entretanto, no Brasil, há ainda um extenso caminho a ser trilhado, no que se referem às pesquisas que valorizam as crianças como autores do processo de investigação. No campo da Sociologia da Infância, registramos um avanço na realização desses estudos. Corsaro (2005), afirma que a perspectiva sociológica deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas, também, os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças. Nesse sentido, se as crianças interagem no mundo adulto porque compartilham, negociam e (re)criam culturas devemos pensar em metodologias que tenham como foco suas vozes, seus olhares, experiências e pontos de vista, o que significa abandonar o olhar centrado no ponto de vista do adulto e incluir a percepção da inteligibilidade da infância.

O trabalho desenvolvido por Martins (1993) elege a criança como participante e testemunha da sua história, ao reconhecê-la como autora do processo. Segundo o autor, dar a palavra à criança nas pesquisas caracteriza o início do novo olhar sobre a participação delas nas pesquisas. Considerar o olhar das crianças na investigação, com o intuito de compreender como se constitui o seu mundo cultural e qual o lugar da infância, conduz a certos cuidados metodológicos na pesquisa.

Para superar essas dificuldades é necessário situar a criança como co-pesquisadora e assumir uma dimensão ética que garanta o seu direito de consentir ou não participar da pesquisa. Atualmente a exigência do uso do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido² conforme Resolução CNS466/2012 pode ser sinalizada como um indicador dessa superação e de compreensão do “lugar” dessa criança nas atividades de pesquisa. Ter a participação autorizada através do consentimento dos pais ou responsável (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e, principalmente da própria criança (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) configura o avanço da compreensão de seu papel como produtora e protagonista desse processo. Assim sendo, a dimensão ética garante à criança o direito de consentir ou não em participar da pesquisa necessidade essa já apontada na literatura (KRAMER, 2002; ALDERSON, 2005; DELGADO, MÜLLER, 2005; NASCIMENTO, 2011).

Do ponto de vista metodológico, o pesquisador encontra uma indefinição de instrumentos para utilizar no registro das falas de crianças, buscando interpretar e compreender seu processo de construção social. Martins (1993) propõe que recolher a voz infantil por meio de entrevista, tal qual comumente é concebida, mostra-se insuficiente para a apreensão da totalidade desse fenômeno, por decorrência das características das crianças como participantes. Isso demonstra que até em trabalhos como os que utilizam entrevistas com crianças (CARVALHO et al., 2004; DEMARTINI, 2005; FARIA, DEMARTINI, PRADO, 2005, ALDERSON, 2005; NASCIMENTO, 2007), embora representem um grande avanço, ainda não se tem a promoção da criança a um papel de co-construtora dos dados.

A entrevista tem sido apontada, na literatura, como um procedimento que auxilia na construção do corpus da pesquisa, especialmente quando se deseja conversar com crianças

² Conforme a Resolução CNS466/2012 o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE deve ser elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, em que, após ser devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais. O Termo de Assentimento deverá ser confeccionado em separado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de acordo com as faixas etárias destas crianças/adolescentes. Os responsáveis legais assinarão o TCLE, consentindo pelos menores de idade. Mas, cabe aos menores de idade assinar o Termo de Assentimento, garantindo que também estão cientes que participarão do estudo e que receberam todas as informações necessárias, considerando a compreensão da faixa etária.

sobre determinado fenômeno ou situação (CARVALHO et al., 2004; DEMARTINI, 2005; FARIA, DEMARTINI, PRADO, 2005, ALDERSON, 2005; NASCIMENTO, 2007). Segundo Carvalho e colaboradores (2004), uma das justificativas para a entrevista com crianças ser pouco explorada dar-se pelo fato de pensar a criança como um sujeito incapaz de falar sobre “suas próprias preferências, concepções ou avaliações” (p. 292), condição cada vez mais questionada pelos pesquisadores. Principalmente na entrevista com crianças, consideram-na como sendo pouco utilizada na literatura. As autoras argumentam que a qualidade do dado colhido depende, dentre outros fatores, da qualidade da relação entre o entrevistador e o entrevistado. Consideram, principalmente, a disponibilidade e motivação da criança para esse tipo de instrumento de coleta de dados, desde que condições favoráveis de interação sejam oferecidas. Em suma, a entrevista pode ser válida para estudos cujo objetivo seja a apreensão das concepções e/ou percepções das crianças sobre determinado fenômeno ou situação.

As experiências das crianças estão, agora, sendo compreendidas através do uso de informações construídas diretamente com elas como no estudo de Sólon (2006) que buscou conhecer a perspectiva da criança sobre seu próprio processo de adoção, assumindo-a como colaboradora da pesquisa. A autora conversou individualmente com três crianças entre seis e sete anos, que vivenciaram uma adoção tardia, durante seis encontros domiciliares. Os pais adotantes também foram entrevistados durante uma das visitas. O *corpus* da pesquisa foi composto pelas narrativas produzidas durante as conversas com as crianças, entrevistas com os pais e notas de campo. Segundo a autora, ao narrar, as crianças apreendem sobre si e constroem significados.

Ressaltamos que existem formas de se fazer a criança falar de si que não seja somente a da entrevista: análise de desenhos, registro através de vídeogravações, observação participante, autoscopia dentre outras (TOSTA, 2006; NASCIMENTO, 2011). O que importa, considerando o rigor metodológico, é que a utilidade do instrumento depende do tipo de pergunta que se pretende responder e da qualidade e adequação dos recursos de amostragem, registro e análise aplicados à coleta e interpretação dos dados (CARVALHO et al., 2004). Dessa forma, podemos pensar se as crianças são realmente consideradas autores dessas investigações? Apresentamos na sequência dados de uma investigação realizada com crianças tendo a autoscopia e a entrevista como instrumentos viáveis para esse papel da criança/participante na condição de autora da investigação.

A pesquisa, pautada nas diretrizes epistemológicas da investigação qualitativa, descritiva, na forma de estudo de caso, foi realizada em uma escola pública que atende crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Foram participantes 04 crianças escolhidas a partir dos seguintes critérios; 1) alunos encaminhados pelas escolas para atendimento psicológico oferecido pelo município e que foram diagnosticados, pelo psicólogo, como crianças com dificuldades de aprendizagem; 2) alunos que fizessem parte de escola pública da rede municipal de ensino e que estivessem cursando o 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental; 3) ter a participação autorizada através do consentimento dos pais ou responsáveis (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), bem como das próprias crianças (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido). Foram, assim, identificadas as seguintes crianças: Mateus (nove anos), Felipe (dez anos), Gustavo (nove anos) e Fernanda (dez anos). Todas as crianças foram repetentes do 2º ano. A partir da seleção das crianças (todas da mesma turma), foi identificada a professora Luíza: atuava há doze anos como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para a coleta dos dados foram utilizados os instrumentos autoscopia com registro da vídeogravação e a entrevista. As cenas vídeogravadas, usadas no procedimento da autoscopia faziam parte do banco de dados do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógico-UESB e foram obtidas através da coleta de dados desenvolvida no Projeto de Pesquisa intitulado “A violência psicológica na relação entre professor e aluno dos anos iniciais da escolarização”. O presente projeto foi cadastrado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e submetido ao Comitê de Ética CAAE nº 04672612.0.0000.0055.

Com as cenas editadas para ser apresentada a cada criança foi iniciado o procedimento da autoscopia, realizado no Laboratório de Assessoria Pedagógica da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Uma psicóloga fez a supervisão do procedimento para intervenção, caso necessário, de forma que não houvesse prejuízos psicológicos para as crianças. Sempre que necessário (quando da existência de informações prestadas pela professora ou crianças) fazia-se anotações dos momentos de videogravações e da autoscopia, complementando os dados que foram coletados em cada procedimento.

A entrevista foi realizada durante a autoscopia dirigida para a obtenção da visão das crianças a respeito da relação professor-aluno, também privilegiou as manifestações da própria criança diante das cenas. Foi, principalmente, nesses momentos que as questões elaboradas anteriormente, através da análise cuidadosa do material imagético filmado, foram compartilhadas com a criança. As questões eixo das quais derivaram as perguntas feitas às

crianças versaram sobre a visão delas em relação às ações de violência do professor no cotidiano escolar. Ao observarem a situação vivenciada e suas imagens na tela, as crianças emitiram comentários, a partir da ação intencional da pesquisadora, a qual desempenhou um papel de mediadora, orientando o olhar das crianças para as cenas selecionadas, destacando posturas, ações e falas que suscitaram comentários importantes. Assim, foi possível captar o que as crianças perceberam das situações vivenciadas.

O procedimento durou de trinta minutos à uma hora durante cada momento de apresentação. Em alguns desses momentos em que as crianças demonstraram inquietude ou não queriam mais ver as cenas, foi sugerida a possibilidade de interrupção, cabendo à criança decidir se queria ou não continuar a atividade. Com duas das crianças, esses momentos de interrupção ocorreram com maior frequência em virtude de mostrarem-se desmotivadas. Por isso, à medida que as crianças solicitavam que a atividade fosse encerrada, estas foram atendidas. Ocorreram 06 (seis) momentos para três das crianças e 03 (três) momentos para outra em virtude desta última apresentar uma maior dificuldade em se expressar. O procedimento da autoscopia foi organizado considerando as fases de: preparação (escolha do tema, estudo das características dos participantes e planejamento da atividade), desenvolvimento (registro da realização da ação/situação a ser videogravada), visionamento (visualização das ações/situações videogravadas e confronto com a própria ação/situação, revisão das atitudes e comportamentos para análise), análise (observação do registro das manifestações relevantes sobre os aspectos investigados) e síntese (identificações das ações/situações a serem melhoradas) tendo por base a classificação proposta por Bourron, Chaduc e Chauvin (1998).

O material registrado foi lido, repetidas vezes, para apropriação do mesmo com o objetivo de identificar e organizar o procedimento de análise que conduziu à compreensão dos objetivos da pesquisa.

A visão da criança sobre si: A vivência da relação professor-aluno

Nessa investigação, os dados indicaram as vivências das crianças na relação professor-aluno e o quanto contribuíram para que se avaliassem e se objetivassem no mundo. Para a construção dessa parte da pesquisa, as crianças foram ouvidas para além das questões pedagógicas, trazendo à tona significações atribuídas, também, à sua condição de não aprendiz a partir de como se caracterizou a relação professor-aluno. Observamos que as

crianças demonstraram, na maior parte das vezes, ter consciência das agressões verbais, da rejeição, da humilhação e da indiferença a que foram submetidas.

Embora tenham evidenciado alguma aceitação, não foram passivas o tempo todo; em algumas ocasiões, mostraram-se capazes de avaliar, de fazer críticas e ponderações à realidade vivenciada por elas, principalmente ao ser professor, à forma de ensinar e aos sentimentos experimentados no cotidiano da sala de aula. Isto sugere que o contraponto à violência psicológica, representado pelas relações positivas, em especial com uma das professoras, se constituiu em um importante balizador para a crítica e a não passividade.

A percepção que a criança tem de sua realidade sinaliza o quanto ela se aproxima ou se distancia dos modelos, regras e padrões de conduta que são estabelecidos pelo meio em que vive. Considerando que as professoras são pessoas importantes para a criança, a forma como elas veem e se veem, depende da qualidade dessa relação vivenciada. Essa experiência subjetiva pôde ser acessada por meio dos relatos verbais e comportamentos observáveis das crianças referente às ações das professoras.

Para o processo de conscientização das crianças, é importante recorrer a Vigotski (1996), tendo em vista a necessidade de uma compreensão do desenvolvimento da criança na sua dependência do meio vivenciado. Nesse sentido, convém focalizar os períodos de crise descritos por Vigotski, pois, em cada idade, a criança interpretará, compreenderá, atribuirá sentidos diferentes ao que vê e vive. E “nesse processo se apropriará das máximas possibilidades de desenvolvimento” (MELLO, 2010, p. 735).

Segundo Vigotski (1996), o que há de específico a partir dos sete anos é a construção de uma “nova formação afetiva, na qual as vivências isoladas se generalizam e a criança passa a ter, pela primeira vez, uma nítida avaliação sobre si mesma”. Para o autor é aos sete anos que se forma, na criança, “uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa “estou alegre”, “estou angustiada”, “estou enfadada”, “sou boa”, “sou má”, quer dizer, nela surge a orientação consciente de suas próprias vivências” (VIGOTSKI, 1996, p. 380, tradução da autora). Nessa fase, a criança passa, então, a conhecer suas próprias vivências.

Essa crise apresenta algumas peculiaridades que a caracterizam: a) as vivências adquirem sentido, com isso, se formam novas relações da criança com ela mesma, que antes eram impossíveis, pela não generalização das vivências; b) se generalizam, pela primeira vez, as vivências dos afetos; aparece a lógica dos sentimentos. É justamente na crise dos sete anos que surge a própria valorização e a criança julga seus êxitos, sua própria posição.

Na crise dos sete anos, é que se forma uma nova unidade de elementos situacionais e pessoais que possibilitam uma nova etapa de desenvolvimento e, portanto, a relação da criança com o meio se modifica, torna-se distinta. Nessa crise, os conflitos passam a transcorrer, também, no núcleo interior das vivências infantis – existe uma mediação das memórias e das percepções de si/do mundo na relação criança-meio (TOASSA; SOUZA, 2010).

Para Vigotski (1996), portanto, a vivência prima pelo modo que influi sobre o desenvolvimento da criança um ou outro aspecto do meio. Assim, o essencial não é a situação em si, mas o modo como a criança vive dada situação e esse vivenciar implica o modo como ela se apropria do que é vivido e de como ela lhe atribui sentido. Por exemplo, as crianças podem vivenciar situações idênticas, mas com distintas mudanças no seu desenvolvimento, uma vez que a situação é vivenciada por elas de diferentes modos (VIGOTSKI, 2010). Isso se explica porque a relação de cada uma delas para com os acontecimentos é diferente, em um processo histórico e cultural. Significa que: na vivência se reflete, por uma parte, o meio em sua relação comigo e o modo que o vivo e, por outra, se põem em manifesto as peculiaridades do desenvolvimento do meu próprio “eu”. Em minha vivência se manifestam em que medida participam todas as minhas propriedades que se formaram ao longo de meu desenvolvimento em um momento determinado (VIGOSTKI, 1996, p. 383, tradução da autora).

As particularidades pessoais da criança como que se mobilizam sob a forma de uma dada vivência e vão se acumulando para se cristalizarem nessa vivência, mas, ao mesmo tempo, tal vivência consiste não apenas na totalidade dessas particularidades pessoais da criança que, por sua vez, influem no como ela vivenciou esse acontecimento, mas se constitui também nos diferentes acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança (VIGOTSKI, 2010). Sendo assim, como referido acima, uma situação qualquer influenciará a criança de formas diferentes, dependendo de como a criança compreende seu significado e lhe atribui sentido. Por exemplo, as vivências na sala da professora, podem ter sido significadas de diferentes formas pelas crianças e influenciado, diferentemente, o desenvolvimento de cada uma. Entretanto, apreendemos significados comuns a elas; os sentimentos de inferioridade, de impotência, de vergonha, de tristeza, de raiva, relacionados às situações vivenciadas em sala de aula, foram relatados pelas quatro crianças focalizadas na pesquisa.

Quando Vigotski (2000) afirma que “Eu me relaciono comigo como as pessoas relacionaram-se comigo” (2000), percebemos a importância das vivências na construção da visão que as crianças têm das relações, a partir do olhar do outro, configurando, dessa forma,

uma rede de significações. É através da relação com o outro que o homem se torna um ser humano pertencente a uma determinada cultura, com a linguagem, os conhecimentos, os valores e afetos próprios dessa cultura. A generalização das vivências na linguagem, central para a tomada de consciência, exerce uma transformação significativa nas relações sociais: a criança se torna consciente não apenas dos objetos e das outras pessoas, mas também de si mesma (VIGOTSKI, 1996).

Assim, as crianças trouxeram, principalmente, como parte de suas vivências escolares, a violência que vem sendo exercida de forma nem sempre sutil, no cotidiano escolar, que acabam por compor suas histórias de vida. Colocaram-se ou foram colocadas em um lugar de fracassadas por se manterem submissas e, em raros momentos, se oporem às formas violentas oriundas das relações professora-aluno: “Tinha dia que eu nem perguntava a ela”, “Na hora que ela vinha eu escondia a cara assim pra não me ver”, “Essa daí dava vontade de dar um xingão”, “Eu que não quero estudar com essa professora Luíza na terceira série”, “Eu vou pra outra sala” (Trechos de falas das crianças extraído das entrevistas).

Tais relações vivenciadas pelas crianças as destituíram dos seus direitos básicos; não lhes permitiram uma apropriação do conhecimento que deveria, nesse espaço, ser construído e compartilhado. Ainda, essas experiências, em muitos momentos, impossibilitaram relações afetivas positivas: “Porque ela fica xingando, tem hora que ela ficava brava” [...], “Ela fica xingando um tanto de coisa ruim”, “Ela era muito ignorante”, “Ela gritava na sala”, “Me empurrou para trás”, “Ela não ensina”, “Ela não gosta de ver as tarefas não” (Trechos de falas das crianças extraído das entrevistas).

A sensação de insegurança, os sentimentos de vergonha, de raiva e de tristeza, as ameaças de punição e de expulsão, de não serem desejadas, ou seja, a violência psicológica e até mesmo física que sofreram; a desconsideração ao seu saber e ao seu conhecimento, as faltas de acolhimento e de reconhecimento, a ausência de escuta, acompanharam-nas cotidianamente nessa relação.

Ao se defrontarem com as cenas filmadas na sala de aula, as crianças (participantes) mostraram, em vários momentos, ter consciência desses conteúdos. Por exemplo, em relação à prática pedagógica, demonstraram ter consciência das dificuldades da professora Luíza, bem como a existência de privilégios nas relações: “Explicava mais os meninos”, “De vez em quando eu dava ela pra olhar, mas ela só quer olhar pra lá”, “Ela só gostava dessa menina aí”, “Só gostava de uns meninos aí da sala”, “Ela sentava e não via meu dever. Só via os dos outros meninos”, “Mas de vez em quando ela não via não. Ela só via os dos meninos”, “Ela tá

ensinando a colega ao invés de me ensinar para acabar” (Trechos de falas das crianças extraído das entrevistas). As falas das crianças acerca da dificuldade da professora no exercício pedagógico, inclusive sobre suas posturas verbais e não-verbais, mostraram que elas foram muito mais ativas na elaboração de uma imagem acerca da professora do que em relação às suas dificuldades de aprendizagem: “Eu lembro da minha professora fazendo assim...[...] Pegava a gente, sentava a gente assim na carteira e reclamava, mas brincava com a gente”; “Ela gosta de mim. [...] No dia que eu passei ela disse bem assim: não chora não senão eu choro também” (Trechos de falas das crianças extraído das entrevistas).

O sentimento de carinho, o se importar com o aluno, foi significativo no tipo de vivência deles: uma relação afetiva positiva que favoreceu a construção do significado sobre o que é ser professora, principalmente quando a forma de ensinar é valorizada pelo aluno: “Com a professora X mudou foi tudo agora. Ela ensinou mais do que essa professora ” (Trechos de falas das crianças extraído das entrevistas).

O contato cotidiano com diferentes professoras permitiu, às crianças, a elaboração de comparações entre as professoras e suas práticas pedagógicas. As crianças, por meio dessas relações, construíram uma imagem de professor, caracterizada por ações positivas (disponibilidade em atender as necessidades do aluno; proximidade; apoio, incentivo e elogio; correção das atividades; preocupação e acolhimento aos alunos) ou negativas (agressão verbal em forma de gritos e xingamentos), agressão física (colocar na carteira, fazer sentar, empurrar), indiferença (não olhar a tarefa), rejeição (falta de atenção em comparação com os colegas) e humilhação (constranger, depreciar).

As crianças também apresentaram sentimentos de alegria e sentimentos negativos das crianças, ao se referirem à ação da professora: “Eu gostava, mas era muito chatinha. Ficava: senta aí!”; “Eu ficava com raiva e triste” (Trechos de falas das crianças extraído das entrevistas). Ou no relato sobre um episódio de expulsão da sala de aula: “Só por causa desse encrenqueiro ela me botou pra fora”; “Mas eu fiquei com medo por causa da minha avó. Minha avó briga comigo. Me dá uma surra”; “Ela foi e me pegou pelo braço”. Gustavo manifestou sentimento de raiva, por ter sido expulso sem “motivo” (Trechos de falas das crianças extraído das entrevistas), e de medo, porque ao ser expulso, poderia apanhar da avó.

Poderíamos acrescentar o sentimento de vergonha do aluno, por ter sido humilhado, pela forma com que foi expulso pela professora. O sentimento de vergonha pela humilhação sofrida, também foi apresentado com outra criança, quando foi chamada de “burra” pelos colegas: “Quando eu perguntava ela vinha com ignorância. Daí eu peguei fechei meu caderno

e fiquei lá esperando”; “Eu ficava com vergonha dos meus colegas. Meus colegas ficavam me xingando de burra”; “Ficava com vergonha, pegava e vinha embora para casa” (Trechos de falas das crianças extraído das entrevistas). Esse comportamento dos colegas foi espelhado no da professora que a rotulou de burra, como se descreveu na cena em que a pesquisadora perguntou: Você ouviu do que ela te chamou? Aluna: De burra. P.: E você fez o que? “Aluna: Fiquei quieta”. Ainda, quando foi chamada de “idiota” na sala de aula pela professora: “[...] Amanhã não tem aula, idiota!” (Trechos de falas das crianças extraído das entrevistas).

Os relatos e as ações das crianças remetem à ideia proposta por Vigotski (1996) que os signos atuam de forma a permitir a interiorização de modos de agir e de sentir culturalmente elaborados. Para o autor, as funções psicológicas superiores constituem-se em relações sociais internalizadas; defende que todas as funções psicológicas, inclusive as que incidem sobre a regulação do próprio comportamento e da volição, têm origem no plano interpsicológico. Sendo assim, no processo de interiorização das relações e das práticas sociais vivenciadas pelas crianças, funções inicialmente distribuídas na relação entre o eu e o outro, tornaram-se parte de um mesmo sujeito. Os modos pelos quais o outro percebe e se relaciona com o sujeito transformam-se em modos de o sujeito relacionar-se consigo mesmo. Dessa forma, as crianças, segundo Vigotski (1996), vivem em um meio impregnado de sentido e este aspecto é determinante para a construção de uma personalidade e uma consciência.

Observando esse processo, a atitude das crianças apresentou uma situação em que a incorporação dessa condição estava tão intensamente consolidada, que elas passaram a crer, em certos momentos, que a dificuldade em aprender era delas como expresso nas falas seguintes: “Eu não sabia ler e não sabia o alfabeto”. “Ensinava os meninos e eu também. Mas é por causa que eu não sabia muito não”. “Na primeira (série) eu não sabia nada. Teve um dia que ele (x) chorou na sala. Ele chorou muito. Eu fiquei angustiada sem saber o que fazer. Depois de muito insistir ele respondeu: É porque eu não sei ler” (Trechos de falas das crianças extraído das entrevistas).

As falas apresentam, por parte das crianças, sentimentos negativos e um processo de desvalorização de si. Meshcheryakov (2010) considera que Vigotski, tendo em vista a influência do meio na criança, considera o surgimento de uma possível reação do sujeito aos eventos. Esses eventos “podem causar sérios efeitos negativos no comportamento, caráter, saúde somática e psicológica da criança” (p. 714). Quando uma criança vivencia o fracasso, isto causa efeitos emocionais negativos (VIGOTSKI, 2010).

Consideramos que essas experiências negativas marcam o sujeito de tal forma que fica difícil para ele ressignificar sua história, mesmo diante de novas circunstâncias (PATTO, 1997; MOYSÉS, 2001; AMARAL, 2001; FRANCO, 2009). Dessa forma, esses sentimentos, principalmente os de desvalorização de si mesmas, atingem diretamente a autoestima, a autoimagem, o que influenciará conseqüentemente, a sua constituição. O fato é que elas se constituem como pessoas afetadas e marcadas por essas relações e a imagem construída, segundo Amaral (2001), tem estreita relação com o lugar ocupado pela criança nas suas redes de relações. Retomamos, aqui, o pensamento da autora de que “não se pode falar na constituição de uma imagem de si, mas de imagens que se vão engendrando, nos diferentes espaços sociais, contaminando-se, transformando-se, opondo-se ou se reforçando mutuamente” (p. 153).

Pensar sobre si exigiu, das crianças, uma mobilização afetiva acerca das experiências, muitas vezes desagradáveis, que vivenciaram nas relações com o outro. Autoimagem negativa, além de atitudes de desvalorização, principalmente nas relações com os colegas e para consigo, apresentou uma desvalorização agravada em virtude de ter sido, chamada de “burra” pela professora e pelos colegas (“meus colegas ficavam me xingando de burra”), dos atos de agressão, das rejeições, humilhações, indiferenças sofridas.

As crianças manifestaram os seus sentimentos e denunciaram a desvalorização sofrida, revelando o quanto valorizavam o ambiente escolar. Entretanto, se as crianças foram capazes de se autoavaliar, seriam capazes também de aprender, mas práticas escolares excludentes determinam trajetórias, criam rótulos e solidificam estigmas, facilitando a internalização de ideias e crenças na sua incapacidade, favorecendo, dessa forma, a construção de uma autoimagem negativa. Foram muitas as referências ao não conseguir, ao não saber, ao medo de errar. O não conseguir passou a ser o estigma dessas crianças reforçado no ambiente pedagógico, quando dizia que elas eram incapazes ou quando expressado em ações.

Obviamente, as crianças desejavam alguém que as escutasse e que estivesse próxima a elas; pediam, portanto, reconhecimento. Somente com isso essas crianças possam, talvez, encontrar uma saída para o tumulto que as aprisiona, que as impede de se ver além das suas dificuldades.

As vivências das crianças revelaram e denunciaram as situações ameaçadoras, violentas e aversivas vividas cotidianamente na escola. Por fim, nas vivências ocorridas no contexto escolar, constatamos fragmentos do conteúdo dramático que elas podem adquirir

quando as relações vão transformando e tecendo a vida, a história do sujeito, o seu desenvolvimento.

As crianças são autores?!

Refletir essa problemática do ponto de vista da dialética implica, para além do postulado por Vigotski (1996, 2010), pensar que na Educação ainda não há um “espaço” para que a criança possa deixar emergir os conflitos que é seu drama e, assim, dar voz a essa “dor”. resultante de uma cadeia de causa e efeito, mas como uma trama de elementos inter-relacionados.

Politzer (1977) considera o drama como a vida do indivíduo singular; “o drama implica o homem tomado em sua totalidade e considerado como o centro de um certo número de acontecimentos que, por relacionar-se a uma primeira pessoa, tem seu sentido” (p. 187). Desta forma, nas experiências do cotidiano escolar que concretiza diversas situações, em especial, as de dificuldades no aprender, constatamos fragmentos do conteúdo dramático que adquire um sentido quando o inserimos na trama tecida pelos atores.

Para Vigotski (2000), “o drama está repleto de uma luta interna” (p.35) e, cada drama tem seus sujeitos que desempenham papéis, os quais vão mudando a sua condição. Nesse processo, a própria pessoa influencia a si e ao outro a partir das e nas interações e, são estas relações que vão transformando e tecendo a vida, a história do sujeito.

Um aspecto importante observado no estudo, o uso de instrumentos como a entrevista ou a autoscopia, referimos a dificuldade de as crianças se expressarem verbalmente. Como falar é se autorizar, é ser sujeito do seu enunciado, é principalmente, dizer de si, isso nos faz pensar: essas crianças foram privadas dessa condição de serem autoras? Elas construíram uma imagem de si a partir de significações do outro, incorporadas em um processo de interação. Os longos períodos de silêncio foram justamente uma dificuldade de se autorizar, de falar de si? Certamente elas incorporaram a noção de que não aprendem a partir de experiências onde outros diziam quem ela é, por isso o silêncio e a dificuldade em se expressar sejam pela fala ou pela gestualidade. As significações emersas do silêncio, conforme Laplane (2000) estão envoltas por uma multiplicidade de fatores, mas o que podemos pensar é que o silêncio é a configuração da sua própria condição de sujeito, isto é, um sujeito que sofre, diante de sua dor e de suas tentativas em superar essa condição de não aprendente, de incapaz.

Assim, à medida que fomos construindo este estudo que analisa a condição dramática das crianças que não aprendem, percebemos que em grande parte os enunciados são sobre ela e não dela. A criança não é autora e, portanto, ela está desautorizada a falar de si. Sabemos que em uma trama existem diversos autores. A essas crianças vem sendo furtado o direito de falar de si, de expressar os seus dramas, por ser um processo de conflito, de tensão; ora ela é autora e ora não é. Porque nenhum desses personagens que conhecemos é/foi totalmente autor ou totalmente alienado.

A criança é destituída do direito de expressar quem ela é quando damos o veredicto: “ele não vai aprender”. O que visualizamos é uma profecia: “não, ela não vai seguir, não!”. Isso priva a criança da sua condição de autor. Mas ao mesmo tempo, sem se dar conta, sem ter uma “revolução” ou uma “bandeira” declarada, as crianças criam estratégias de oposição a esse imperativo, quando elas dizem “eu posso ler”, “um dia eu aprendo”, “ninguém não nasce sabendo, não”, “porque não conheço as letras”. Tudo isso são manifestações da autoria e, portanto, internamente existe esse conflito.

Por mais dura que seja essa condição, o uso dessas estratégias como luta é realmente um drama, no sentido do conflito, porque existe o que está sendo imposto. Imposto como uma tese que se impõe de forma hegemônica. Mas as crianças lutam como se fosse uma maneira de reeditar o seu drama. O fazer diferente é constitutivo da pessoa. É uma (re) significação da criança.

Entendemos que, nesse processo, vários sinais emergem no conflito. Entretanto, as crianças vivenciam uma realidade totalmente adversa que oprime, mas elas também não se deixam alienar. Há uma luta interna para serem autores, independente da condição de não aprendiz. Concordamos com Sartre (1984) quando afirma que “o homem caracteriza-se antes de tudo, pela superação de uma situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele, mesmo não se reconhecendo em sua objetivação” (p.151). Se o homem incorpora tudo, não teria outras estratégias para superação do conflito. O que percebemos quando a criança utiliza estas estratégias, é que há a manutenção do conflito. Se não fosse assim, não haveria conflito. Haveria somente uma internalização da condição de incompetente. Dessa forma, percebemos até que o problema possa ser visto como algo estimulante para o crescimento.

Os estudos de Vigotski (1996, 2000) falam dessa esperança de haver sempre no homem essa tendência de conflito, de luta para manter esse autor, de transformar-se apesar dessa adversidade que aliena o aluno. Conforme Vigotski (1989), o conflito possibilita a construção da subjetividade do sujeito. E, portanto, a subjetividade não pode ser outra coisa

senão conflito. Isso conduz a uma superação do próprio sujeito. Assim, necessário recordarmos a citação de González Rey (2002):

A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual. Entretanto, essa subjetividade individual está constituída em um sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o *status quo* dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua. Esta condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento humano (p. 207).

Mesmo com esse “esmagamento” que surge ante a impossibilidade de autoria dessas crianças, há centelhas de autorias. Apesar de todas essas significações, cada criança é sujeito, mas também é a-sujeitado pelo discurso do outro. Apesar de estar nas entrelinhas, na fala dos sujeitos também emerge elementos de esperança das crianças: formas de resistência. Não obstante, na adversidade e na situação de a-sujeitamento existem sinais que mantêm o conflito e momentos de autoria insinuados nessa trama. Há uma amenização do drama. Devemos destacar como recurso benéfico para o desenvolvimento infantil, a capacidade de resistência dessas crianças em não se submeterem a essa profecia do insucesso. Respeitar o tempo de cada uma é realmente uma espécie de luta, de ruptura e de transformação. E, quem nos autoriza a dizer isso é a própria criança a qual está nessa condição, pois, mesmo vivenciando as experiências de insucessos escolares, segundo a visão do outro (escola, família), elas conseguem demonstrar uma condição de autoria. Condição que pode ser visualizada através de um movimento dialético, estabelecidos num processo de relação com o outro e consigo mesma.

Nesse sentido, o conflito surge como uma superação, pois é o momento de as crianças serem sujeitos de sua própria autoria. E, nós (professores, psicólogos, família), também sujeitos desse processo, precisamos compreender essa dinâmica e buscar a superação da tese e alcançar uma antítese e não simplesmente calar-nos diante da dor.

Concluindo...

Dar voz às crianças é um exercício que precisa ser sedimentado nas pesquisas com crianças. Assim como identificado na literatura o estudo apresentado, considerando a viabilidade dos instrumentos adotados, proporcionou à essas crianças falar de si como protagonista da sua própria história.

Historicamente, os estudos confirmam que a prática tem sido sustentada por uma concepção de que a criança não é autora e, portanto, ela está desautorizada a falar de si. No entanto, o aumento de estudos que tem a criança como participante/produtora dos dados, reflete um processo transformador no papel da criança em investigações científicas. Esse avanço teórico e da mudança da forma de pensar/significar esse participante, sustenta que a criança é autora e, portanto ela está autorizada a falar de si, da sua história; ser protagonista, produtora, enfim ter autoria.

Referências

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia da pesquisa. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago., 2005.

AMARAL, S. A. **A imagem de si em crianças com histórico de fracasso escolar**. A luz da teoria de Henri Wallon. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília: 13 de junho de 2013, Seção 1, p. 59-62.

CASTRO, N. R. A (Org.) **Subjetividade e cidadania**: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2001.

CARVALHO, A. M. A. et al. O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, nº 2, p. 291-300, mai./ago. 2004.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Research with children** – Perspectives and practices. London and New York: Falmer Press. 2000.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago., 2005.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez. 2008.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância – pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-47

FARIA, A.L.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRANCO, A. F. O mito da autoestima na aprendizagem escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009, p. 325-332. 2009.

GONZALEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia** – caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GROVER, S. Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. **Childhood**, 11 (1), p. 81-93. 2004.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças, **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.116, julho, p. 41-60. 2002.

LAPLANE, A. L. F. de. Interação e silêncio na sala de aula. **Cadernos Cedes**, Ano XX, n. 50, Abril, p. 55-69, 2000.

MARTINS, J. S. **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec. 1993.

MESHCHERYAKOV, B. G. Idéias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. **Psicologia USP**, 21(4), p. 703-726. 2010.

MELLO, S. A. A questão do meio na pedologia e suas implicações educacionais. **Psicologia USP**, 21(4), p. 727-739. (Trabalho original publicado em 1935) 2010.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização Invisível**: crianças que não aprendem na escola. São Paulo: FAPESP, 2001.

NASCIMENTO, R. C. S. **Dramas e Tramas do (não) aprender**: significações sobre o sujeito que apresenta dificuldades de aprendizagem. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. 2007.

NASCIMENTO, R C. S. **Entre xingamentos e rejeições**: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia – Universidade Federal da Bahia, Salvador-Bahia. 2011.

PATTO, M. H. S. **Introdução a psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1997.

Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 5, p. 1-21, jul./set. 2021.

Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

ISSN: 2675-6889

PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 183-214.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. 1997.

POLITZER, G. **Os fundamentos da psicologia**. Lisboa: Prelo, 1977.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A (Orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. (Org.) **Infância invisível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 25-49. 2007.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> Acesso em jan 2020

SARTRE, J. P. **Questão de método**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (coleção Os Pensadores).

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 25-40, Jan./Jun. 2006.

SOLON, A. G. **A perspectiva da criança sobre seu processo de adoção**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2006.

SOUZA, S, J. (Org.) **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2005.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. As vivências: Questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, 21(4), p. 757-779. 2010.

TOSTA, C. G. **Autoscopia e desenho: a mediação em uma sala de Educação Infantil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2006.

VIGOTSKI, L. S.. Concrete Human Psychology. **Soviet Psychology**. XXII, vol. 2, p. 53-77, 1989.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones. 1996.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: A questão do meio na pedagogia. (M. P. Vinha, trad.).
Psicologia USP, 21(4), p. 681-701. 2010. (Trabalho original publicado em 1935).

Recebido em: 30 de julho de 2021.

Aprovado em: 22 de setembro de 2021.