

# NARRAR SUA VULNERABILIDADE ESCOLAR: CONCEPÇÃO DE UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA<sup>1</sup>

■ MARIE-CLAUDE BERNARD

<https://orcid.org/0000-0002-0839-7650>

Université Laval

■ ALICE VANLINT

<https://orcid.org/0000-0001-9657-8883>

Université Laval

■ HÉLÈNE MAKDISSI

<https://orcid.org/0000-0001-6122-9034>

Université Laval

## RESUMO

Neste artigo, propomos uma abordagem metodológica para o estudo da vulnerabilidade relacionada às dificuldades escolares da criança na perspectiva de três atores: a criança, os pais e o professor. Adotando uma abordagem compreensiva de inspiração etnográfica e clínica, elaboramos um dispositivo para a recolha de narrativas e três protocolos de entrevista clínico-dialógica, apropriados a cada um desses três atores. Com o objetivo de apreender o discurso sobre a vulnerabilidade das crianças que enfrentam dificuldades escolares, a abordagem é igualmente crítica, na medida em que apresenta uma interação dialética entre investigadores e participantes, em que os primeiros questionam os segundos, objetivando desvelar seus construtos com relação ao objeto de estudo. Essa proposta metodológica faz parte de um projeto de pesquisa que visa questionar fundamentos teóricos em função dos quais são conceitualizadas as dificuldades escolares – sociológica, pedagógica, médica, psicológica – com vistas a propor meios para agir em conjunto.

**Palavras-chave:** Dificuldades escolares. Vulnerabilidade. Narrativa da vida escolar. Entrevista clínica-crítica dialógica.

<sup>1</sup> Tradução de Maria da Conceição Passeggi da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Cidade de São Paulo (Unicid).

## ABSTRACT **TELLING ABOUT ONE'S VULNERABILITY AT SCHOOL: DESIGNING A METHODOLOGICAL APPROACH**

In this article, we propose a methodological approach for the study of vulnerability linked to a child's learning difficulties from the point of view of three actors: the child, the parent and the teacher. Taking a comprehensive ethnographic and clinical inspired approach, we have developed a device for collecting school life stories and three clinical-dialogical interview protocols appropriate to each of these actors. Guided by the objective of apprehending the discourse held by certain children struggling with learning difficulties in terms of vulnerability, our approach is also critical in the sense that it presents an open dialectical interaction between the researchers and their participants in which the first question the latter in order to reveal their constructs in light of the object of our study. This methodological proposal is part of a research project which aims to examine the theoretical foundations in relation to which learning difficulties (sociological, pedagogical, medical, psychological) are conceptualized with the aim of providing resources to act together.

**Keywords:** Learning difficulties. Vulnerability. School life stories. Dialogical clinical-critical interview.

## RESUMEN **RELATAR LA VULNERABILIDAD ESCOLAR: CONCEPCIÓN DE UN ENFOQUE METODOLÓGICO**

En este artículo proponemos un enfoque metodológico para el estudio de la vulnerabilidad vinculada a las dificultades del niño en la escuela, considerando esta vulnerabilidad desde la perspectiva de tres actores: el niño, los padres y el maestro. Utilizando un enfoque comprensivo de inspiración etnográfica y clínica, hemos desarrollado un sistema para recopilar los relatos y tres protocolos de entrevista clínico-dialógica apropiados para cada uno de estos actores. Con el objetivo de aprehender el discurso sobre la vulnerabilidad de ciertos niños con dificultades en la escuela, nuestro enfoque es también crítico en la medida en que presenta una interacción dialéctica abierta entre los investigadores y participantes en que los primeros cuestionan a los segundos con el fin de revelar sus construcciones con respecto a nuestro objeto de estudio. Esta propuesta metodológica forma parte de un proyecto de investigación que pretende cuestionar los fundamentos teóricos con respecto a los cuales se conceptualizan las dificultades escolares (sociológicas, pedagógicas,

médicas, psicológicas) con el fin de proporcionar recursos para actuar conjuntamente.

**Palabras Clave:** Dificultades escolares. Vulnerabilidad. Relatos de la vida escolar. Entrevista clínico-crítica dialógica.

## RÉSUMÉ

### RACONTER SA VULNÉRABILITÉ SCOLAIRE: CONCEPTION D'UNE DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans cet article, nous proposons une démarche méthodologique pour l'étude de la vulnérabilité liée à des difficultés scolaires de l'enfant en l'envisageant sous l'angle de trois acteurs: l'enfant, le parent et l'enseignant. Empruntant une démarche compréhensive d'inspiration ethnographique et clinique, nous avons élaboré un dispositif de recueil de récits et trois protocoles d'entretien clinique-dialogique appropriés à chacun de ces acteurs. Guidée par l'objectif d'appréhender le discours tenu au regard de la vulnérabilité de certains enfants aux prises avec des difficultés scolaires, notre démarche est également critique en ce sens qu'elle présente une interaction dialectique ouverte entre les chercheuses et leurs participants où les premières questionnent les seconds dans le but de lever le voile sur leurs construits eu égard à notre objet d'étude. Cette proposition méthodologique s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche qui vise à interroger les fondements théoriques au regard desquels sont conceptualisées les difficultés scolaires (sociologique, pédagogique, médical, psychologique) avec la finalité de pourvoir des ressources pour agir ensemble.

**Mots-clés:** Difficultés scolaires, vulnérabilité, récits de vie scolaire, entretien clinique-critique dialogique.

## Introdução

As dificuldades de adaptação ou de aprendizagem das crianças no ambiente escolar não são uma novidade. De fato, a partir do final do século XIX, quando as leis constitucionais de vários países de língua espanhola, francesa e portuguesa tornaram obrigatória a educação e a frequência escolar de crianças a partir de seis ou sete anos de idade, os esforços para categorizar e classificar os alunos, expressos em particular na forma de estatísticas, levaram ao estudo do desenvolvimento da “inteligên-

cia” e “das figuras da criança problemática que surgem como: criança *infeliz*, criança de *mente fraca*, criança *indisciplinada*, criança *pouco dotada*, criança *atrasada*, criança *retarda* [...] criança *anormal*” (RUCHAT, 2003, p. 4, grifos do autor). As palavras para falar, tentar explicar, entender e para construir essa vulnerabilidade no ambiente escolar mudaram ao longo da história que remonta a mais de um século.

Nos ambientes escolares atuais, o uso de qualificativos tais como “crianças anormais”,

“mentalmente retardada”, “retardo mental” ou “deficiência mental” ressoa, atualmente, como referências longínquas, antigas e ultrapassadas. Entretanto, não faz muito tempo que o Conselho de Cooperação Cultural realizou, em 1975, um estudo para o Conselho da Europa intitulado: “O papel compensatório da educação pré-escolar para crianças atingidas por retardo mental nos ambientes escolares atuais”, em que se apresenta uma descrição da terminologia utilizada e se justifica o uso da expressão “retardo mental”, considerando-se que ele permite melhor incluir “as deficiências e handicaps mentais”, objeto das interrogações levantadas neste estudo:

A Lei de Saúde Mental de 1959 (*Mental Health Act*) recomendou a substituição dos termos ‘debilidade’, ‘idiotia’ e ‘imbecilidade’ por ‘deficiência mental’ e ‘deficiência mental grave’, determinando confiar esses sujeitos a centros especializados (*training center*), vinculados ao Ministério da Saúde. Desde a Lei de 1970 sobre a educação de crianças deficientes, que as crianças com deficiência mental grave ou mentalmente deficiente ficaram sob a dependência da Educação Nacional. A Lei entrou em vigor em 1º de abril de 1971. Essas crianças foram incluídas na categoria de ‘deficientes no plano educativo’, (*educationally subnormal*), o que mostra que se reconhece doravante que o handicap mental é um continuum. No presente estudo, a expressão ‘retardado mental’ é entendida como sinônimo de ‘deficiência mental’, ‘deficiência mental grave’ e ‘deficiente mental’, pois ela é sempre menos cruel, e por outro lado, ela permite também abranger as deficiências múltiplas profundas.<sup>2</sup> (p. 1-2)

Se as dificuldades educacionais não são, portanto, novidade, as formas de nomeá-las e estudá-las evoluíram e as abordagens teó-

2 Dito isso, nós não atribuímos más intenções aos membros dessas comissões, nem tampouco ao corpo docente, menos ainda aos atores sociais daquela época nesta “história de palavras”. Como diz Ruchat (2003, p. 7): “mesmo respeitando-os, [eles] fazem deles objetos (com toda a dimensão alienante que isso supõe)”.

ricas se diversificaram. Neste artigo, propomos uma metodologia para estudar a criança que se torna vulnerável em função das dificuldades educacionais com as quais ela se depara em seu percurso de aluno. Inspiradas na perspectiva etnográfica e no que ela prioriza nos estudos de campo para compreender o que acontece, (notadamente no ambiente escolar em etnografia da educação e da escola) (JACKSON, 1968; WOODS, 1990), e de acordo com o procedimento de entrevista clínico-crítica e dialógica, enquanto prática a serviço da produção do conhecimento científico (BANG, 1966; DENIS-PRINZHORN & GRIZE, 1966; DUCRET, 2004; PIAGET, 1972/1926; SAADA-ROBERT & LEUTENEGGER, 2002), adotamos uma abordagem abrangente para identificar o discurso sobre a vulnerabilidade das crianças, consideradas em dificuldade escolar. Trata-se mais especificamente de propor um dispositivo de pesquisa que permita um estudo de campo capaz de fazer emergir o discurso das “dificuldades escolares” sob o ângulo de três atores – criança, pais e professores – e vincular esse discurso a fundamentos teóricos – sociológicos, pedagógicos, médicos, psicológicos – a fim de propor uma interpretação cruzada.

Num primeiro momento, apresentaremos elementos da problemática sobre a qual se apoia o objetivo de nosso trabalho. Em seguida, apresentaremos os quadros teórico e metodológico que dão forma à criação de um dispositivo de recolha de narrativas, relacionadas à vida escolar e de um procedimento de análise.

## Problemática

A criança não aprende somente a ler, escrever e contar em casa e na escola. Ela aprende também uma ideia do tempo e da auto-ridade. Na escola, mais particularmente, ela

constrói suas representações sobre o que os professores esperam dela. Ela dá um sentido ao “erro”, ao “sucesso” ou ao “fracasso” escolar (JACKSON, 1968; PERRENOUD, 1993); ela “entra numa cultura”, como diz Bruner (1996). Ela interioriza igualmente uma certa imagem de si, se representa os saberes escolares e dá sentido a categorias entre as quais “bons” e “maus” alunos. A fim de situar o problema em seu contexto, apresentamos um traçado histórico da escola no Quebec, província do Canadá de língua francesa, onde o projeto se realiza primordialmente com alunos ditos em dificuldade. Esse traçado histórico permitirá situar a prevalência dos alunos assim reperiados.

### Traçado histórico da escola no Quebec<sup>3</sup>

Antes de 1964, a educação de alunos com uma deficiência ou com dificuldades de aprendizagens ou de adaptação (EHDAA<sup>4</sup>)<sup>5</sup> dependiam dos serviços de saúde do Québec. Foi na sequência da publicação do Relatório dos Pais que a componente educacional dessas populações ficou sob a responsabilidade do Ministério da Educação do Quebec que acabara de ser criado. Essa mudança fomentou o desenvolvimento da conceptualização da educação de alunos em dificuldade ancorada cada vez mais no campo de expertise da pedagogia. Esse olhar pedagógico se enraizava numa visão sociológica da escola, concebida como instituição coletiva, que permitia a todos o desenvolvimento, a emancipação e a

construção de um espírito livre e crítico (NADEAU-DUBOIS, 2014). Assim, as orientações e perspectivas educativas adotadas tornaram-se mais precisas, gradualmente na direção primeiramente da integração escolar e depois da inclusão. De fato, desde 1976, que o Comitê Provincial sobre a infância excepcional (Copex) propôs uma abordagem, que se pretendia sistêmica, para o acompanhamento do aluno o mais próximo possível de seu contexto natural. Comumente chamado de “serviço em cascata”, o objetivo era o retorno à sala de aula regular, mesmo se pudesse comportar um período intermediário em salas especiais, em meio hospitalar ou domiciliar. As bases para a integração escolar estavam assim lançadas (MELS, 2010). Paradoxalmente, entre os anos 1980 e 1990, explodiram as categorias utilizadas para nomear os alunos em dificuldade, passando de 13 para 29 denominações distintas (KALUBI, 2015).

Em 2003, o Ministério da Educação do Lazer e do Esporte (MELS) renovou os programas de bacharelado<sup>6</sup> em educação especial e foram encerrados os bacharelados em ortopedagogia. Como parte da reforma educacional, o MELS defendia a necessidade de uma formação inicial de professores através de bacharelados em adaptação escolar que preparassem futuros professores generalistas para trabalhar com alunos com deficiência ou dificuldades de adaptação e aprendizagem. As crianças com maiores dificuldades de aprendizagem ou adaptação são, desde então, incluídas no campo da expertise em pedagogia, como qualquer criança no Quebec. Essa visão contribuiu para “des-medicalizar” o apoio dado a alunos com dificuldade escolar e promoveu assim a intervenção pedagógica. De fato, se o termo “deficiência” carrega sempre uma forte valência

3 No Canadá, a responsabilidade da educação é das dez províncias, incluindo o Quebec, e dos três territórios.

4 Acrônimo EHDAA utilizado no Quebec para designar alunos deficientes ou com dificuldade de adaptação ou de aprendizagem, sugere que se trata de dificuldades constitutivas da pessoa e descarta as especulações de uma construção social dessas dificuldades.

5 A sigla EHDAA será substituída, quando for o caso, por Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

6 No sistema escolar da província de Quebec, o bacharelado é o primeiro diploma universitário, geralmente obtido em quatro anos.

de diagnóstico médico – deficiência sensorial, motora, intelectual –, o termo “dificuldades de adaptação e de aprendizagem”, por sua vez, baseia-se numa perspectiva pedagógica construtivista na qual a crescente complexidade do saber envolve necessariamente zonas de conflitos cognitivos a serem resolvidas por qualquer aprendiz, independentemente de seu desenvolvimento atual e de seu ritmo de aprendizagem. Paradoxalmente, e de forma concomitante, essa inflexão que devolve aos pedagogos o poder educativo junto aos alunos com dificuldades, observa-se um aumento fulgurante do número de diagnósticos relacionados a diferentes transtornos de aprendizagem e comportamento (BRODEUR; POIRIER; LAPLANTE; BOUDREAU; MAKDISSI; BLOUIN; BOUTIN; CÔTÉ; DOUCET; LEGAULT; MOREAU, 2015).<sup>7</sup> O termo “transtorno”, implicitamente “transtorno mental”, traz um forte sentido de hipótese médica de disfunções cerebrais e neurológicas menores, atribuído à constituição psicológica e biológica da criança, considerando as dificuldades observadas, particularmente, no contexto escolar (DSM 5, 2013).<sup>8</sup> Nessa classificação médica, incluem-se na ampla categoria de transtornos mentais todos os DIS – disfasia, dislexia, disortografia, discalculia – e os Transtornos de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDA e TDAH).

7 São os profissionais autorizados pelo *Office des professions* (médico, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta da fala, ergo etc.) que podem estabelecer os diagnósticos.

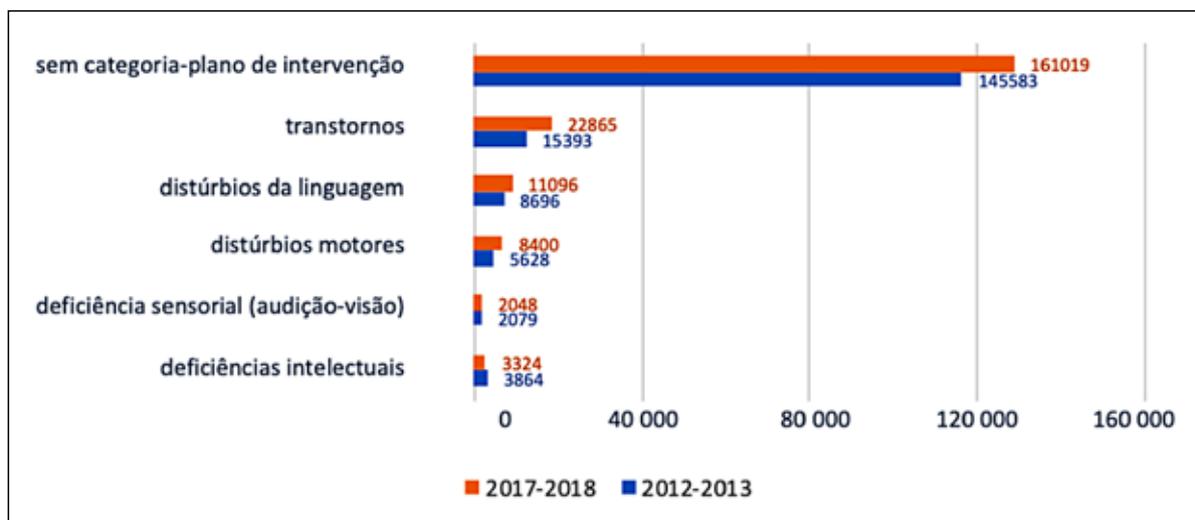
8 *DSM 5, Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5a. ed., foi traduzido para o francês com o título *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* [Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais]. Pour l' *American Psychiatric Association*, autor do DSM5, “a mental disorder is a syndrome characterized by clinically significant disturbance in an individual's cognition, emotional regulation, or behavior that reflects a dysfunction in the psychological, biological, or developmental process underlying mental functioning”. Mental disorders are usually associated with significant distress or disability in social occupational, or other important activities” (p. 20).

Esse breve traçado histórico permite destacar uma visão sociológica da escola, entendida como uma instituição coletiva, que visa à igualdade e à justiça, mediante a emancipação de todos para uma participação plena na vida social, ancorada numa visão pedagógica voltada para apoiar e orientar a criança com dificuldades, os conflitos cognitivos necessários em todos os aprendentes para complexificar o saber. Ao longo da história, entretanto, essa perspectiva pedagógica permanece em constante tensão com a perspectiva médica de distúrbios mentais internos e que explicam, de forma causal, as dificuldades observadas.

## Os alunos em dificuldade no Quebec

No Quebec, o número de alunos com dificuldades de adaptação ou de aprendizagem (TDA) vem evoluindo de maneira constante (MELS, 2010) no ambiente escolar. De fato, dados estatísticos permitem observar uma constatação preocupante (MELS, 2009; MEES, 2019, 2020). Ainda que ao se comparar o ano letivo de 2017-2018 com o de 1999, o um número de alunos seja relativamente estável na formação de jovens (leve aumento de 2%), houve um aumento fulgurante no número de estudantes identificados como TDAH: um salto de 68%. Convém observar mais de perto esse salto no número de estudantes assim categorizados. É possível perguntar se tal crescimento, em menos de duas décadas, sublinha um aumento real de alunos “deficientes” ou se foi o olhar da escola que modificou sua análise quanto à dificuldade dos alunos, optando por uma perspectiva médica, enfatizando em demasia os diagnósticos das referidas disfunções cerebrais inerentes aos diversos distúrbios de comportamento e aprendizagem.

**Gráfico 1:** Número de estudantes TDAH recenseados em 2012-2013 e 2017-2018



**Fonte:** elaborado a partir de dados MEES (2020), em colaboração com o Institut de la statistique do Quebec.

Vindo de instituições públicas, privadas especializadas e governamentais, o Gráfico 1 reúne em seis categorias uma variação de 13 palavras para nomear as dificuldades associadas aos alunos chamados TDAH<sup>9</sup> ou “importadas para o aluno” com a atribuição de um código pelo Ministério da Educação, esse código pode orientar o financiamento escolar assim como o encaminhamento para classes especializadas.

Além da denominação “sem categoria com necessidade de plano de intervenção”,<sup>10</sup> que

parece derivar de necessidades pedagógicas do contexto escolar que deve se ajustar à criança, duas terminologias principais devem ser destacadas: “deficiência” e “transtorno”, compreendidas como intrínsecas e biologicamente próprias do aluno, o que o reduz às suas dificuldades, enquanto deficiências psicológicas e biológicas, acentuando o efeito de “deficienciização”, se nos for permitido criar aqui esse neologismo, para nos referir em par-

9 Deficiência intelectual leve (código 98), deficiência intelectual de moderada a grave (código 24), deficiência intelectual profunda (código 23), deficiência auditiva (código 44), deficiência visual (código 42), deficiência motora grave (código 36), deficiência motora leve ou orgânica (código 33), deficiência da linguagem (código 34), deficiência atípica (código 99) – O código 99 é frequentemente atribuído temporariamente enquanto se aguardam os resultados de avaliações aprofundadas que posteriormente levarão à atribuição de um código específico. Assim, no caso comparativo da Figura 1, esses dados não serão considerados, pois não confiamos nos detalhes da direção que esse diagnóstico temporário tomará – distúrbio de ordem psicopatológica (código 53), distúrbio de desenvolvimento generalizado (código 50), distúrbio de comportamento grave (código 14), sem categoria, mas com necessidade de plano de intervenção. Para uma revisão das definições das categorias, ver Kalubi (2015) ou Mels (2007).

10 Desde 1988, a Lei de Educação pública do Quebec tem exigido um plano de intervenção para apoiar o sucesso educacional de estudantes especiais (MEQ, 2004). Entendido como um processo de avaliação dinâmica que permite definir com precisão as intervenções pedagógicas necessárias para promover aprendizagens disciplinares e sociais, o plano de intervenção é geral-

mente desenvolvido após as avaliações formais realizadas durante o ano letivo. Esse plano, sob a responsabilidade do diretor da escola – regular ou especializada –, reúne o diretor, o professor, as diversas partes interessadas em torno do aluno no ambiente escolar – professores, psicólogo, ortofonista/logopeda, audiologista, educador social etc. –, os pais e o aluno interessado. O tempo de discussão permite que cada pessoa ao redor da mesa apresente os resultados da avaliação do estudante, os sucessos, as dificuldades e as áreas de trabalho futuro. O plano de intervenção é apresentado na forma de um documento escrito no qual os objetivos do trabalho e as intervenções a serem priorizadas são explicitamente formulados. Muitas vezes, ele especifica os meios, os recursos necessários e um cronograma de trabalho para cada um dos intervenientes, incluindo os pais e a criança. Esse documento de trabalho se torna o plano de ação pedagógico até a próxima reunião. Assim, o plano deve ser entendido como um processo contínuo que visa, antes de tudo, identificar as intervenções propícias ao aprendizado, com base nas necessidades documentadas. Os diretores das escolas são legalmente obrigados a estabelecer um plano de intervenção para cada aluno identificado como EHDA. Podem também, sem obrigação legal, preparar um plano de intervenção para qualquer estudante com necessidades especiais, sem a necessidade de um diagnóstico prévio.

ricular ao trabalho sobre o processo de produção da deficiência/*handicap* (FOUGEYROLLAS & ROY, 1996). Para Fougeyrollas & Roy (1996), a deficiência decorre especialmente de hábitos da vida comunitária e quando permanece circunscrita à situação social, ela não deve se tornar uma característica intrínseca, usada para definir a pessoa em questão. No caso contrário, por não ser analisados as limitações e obstáculos relacionados ao ambiente social, a “deficienciização” pode ser entendida como um processo de internalização das armadilhas sociais, vivenciadas por um ser humano. Essas dificuldades se tornam características psicofisiológicas e biológicas com as quais ele se confronta, o que contribui para sua vulnerabilidade à medida que o problema se torna intrínseco, ocultando assim a reflexão sobre as modalidades de arranjos extrínsecos, que permitiriam reduzir situações incapacitantes.

O Gráfico 1 destaca que o maior número de crianças TDAH permanecem crianças diagnosticadas com um transtorno (comportamento, psicopatologia ou transtorno invasor do desenvolvimento) e as que não têm uma categorização específica do Ministério, mas que têm um plano de intervenção, são considerados alunos ditos em risco. Encontra-se nesse grupo crianças diagnosticadas com dislexia, disortografia, discalculia, TDA e TDAH. Podendo-se acrescentar os alunos disfásicos classificados com deficiência languageiras. Assim, se pudermos apontar um aumento de 27.509 alunos ditos TDAH, nos dois anos escolares comparados, identificamos que 25.308 alunos que se inserem nas categorias de transtorno DIS ou sem categoria, mas com um plano de intervenção. Assim, no total, 92% da diferença das turmas de 2017-2018 e 2012-2013 é proveniente de diagnósticos associados a um distúrbio ou a uma disfunção cerebral menor (DIS).

Face a esse aumento meteórico, é possível questionar se estamos diante de alunos vul-

neráveis ou se estamos vulnerabilizando os alunos ou internalizando situações escolares difíceis, incapacitantes, para certos aspectos de suas funções cerebrais. Em outras palavras, podemos salientar que estamos possivelmente a “biologizar” e “medicalizar” a dificuldade e vulnerabilidade escolar num momento em que as diretrizes ministeriais do Quebec, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), propõem a plena integração escolar dos alunos, utilizando a diferenciação pedagógica (MELS, 2010). Além disso, o estigma escolar aplicado ao aluno não permite definir uma pedagogia propícia para apoiá-lo.

## Quadro conceitual

De um ponto de vista construtivista, toda observação no campo da pesquisa ou do ensino é orientada por referências conceituais. Nesse sentido, o olho é de alguma forma “habitado”. Isso se aplica ao campo educacional assim como ao terapêutico. O olhar lançado sobre a vulnerabilidade da criança na esfera escolar pode se realizar por diferentes olhos, se emprestamos a palavra a Astolfi (2008, p. 121-122), que considera que o pesquisador(a) desenvolve um “olho didático” quando observa uma sala de aula. Qualquer pessoa nessa situação aplicaria uma grade de observação para focalizar melhor a atividade dos alunos. Mais especificamente o olhar didático ou pedagógico se concentra, por exemplo, “na significação que têm para eles [os alunos] as tarefas disciplinares, as modalidades e procedimentos de resolução que adotam, sobre a relação que eles estabelecem com o saber”. Com base nas categorizações apostas nas declarações de matrículas escolares, exigidas pelo Ministério da Educação os pontos de vista dos professores poderiam ser orientados pela forma de considerar os bons e os maus alunos, os alunos em risco e

em dificuldades. Tais categorizações poderiam omitir problemas de crianças em dificuldades sociais – guerra, colapso econômico, dificuldades familiares, problemas médicos ou tragédias familiares, por exemplo –, que vão à escola pela manhã com uma frágil estrutura emocional, como apontam Cyrulnik e Morin (2003, p. 99) ao afirmarem que não há “qualidade biológica escolar”. A visão médica também orienta o olhar quando se interessa pela criança no ambiente escolar. Procura identificar as causas no organismo da criança que manifesta dificuldades durante as aulas. Seja por falta de atenção, por não “ficar quieta”, demorar mais do que a média para resolver um problema, ler ou seguir instruções, ou por uma alta taxa de respostas erradas de compreensão, o olho médico está interessado nas causas celulares, neuronais, em outras palavras, fisiológicas, biológicas que podem estar implicadas nesse “disfuncionamento”. Procurando compreender e resolver o fracasso escolar, uma forte corrente abriu uma via, aplicando uma análise causal a novas palavras para explicar as dificuldades de certos alunos. Por exemplo, considerando que o papel dos neurotransmissores explica o “transtorno de déficit de atenção com ou sem hiperatividade (TDAH)”, os pesquisadores e as pesquisadoras, lançando esse olhar, procuram nos protocolos laboratoriais em ratos medicamentos para combater esse transtorno, sem conhecer no entanto o mecanismo de ação desses medicamentos.<sup>11</sup> Segundo Ruchat (2003), o estudo sobre crianças com dificuldades escolares se inscreve na intersecção dos campos da infância, da escola, da medicina e da psicologia. E com que palavras? Os termos diagnósticos para

identificar as dificuldades de aprendizagem se alargaram. De onde são emprestados e como orientam o olhar dos intervenientes (plurais) que interagem na cena escolar?

Se acabamos de tirar os óculos para observar uma situação escolar que guia nossas ações e se, além disso, colocamos em evidência, no contexto quebequense, as palavras ancoradas numa perspectiva médica, sugeridas aos professores e professoras para identificar as dificuldades do aluno, devemos então nos perguntar como essas palavras orientam o agir de três atores a saber: a criança, os pais e o professor? Que significações lhes atribuem? Para tanto, nós começaremos por uma breve análise de algumas palavras, em seguida, apresentaremos o dispositivo metodológico que desejamos utilizar para coletar a narrativa desses principais atores da vida escolar.

## Palavras para falar das dificuldades escolares

A entrada da perspectiva médica no ambiente escolar não é recente, uma vez que a presença de médicos para avaliar a saúde das crianças está documentada desde o final do século XIX, início do século XX. No entanto, essa presença se consolidou e se diversificou desde então (RUCHAT, 2003). Nesta seção, analisaremos os termos: “distúrbio”, “deficiência/*handicap*”, “diagnóstico”, o prefixo “DIS”, o elemento “Ortho” e o adjetivo “clínico”. Essa breve análise confirmará a confluência dos pontos de vista médico, psicológico e mesmo psiquiátrico, no campo das ciências humanas e sociais, destacando a apropriação, a internalização e o poder dessa linguagem em educação.

## Transtornos ou dificuldades

Começamos pela palavra “transtorno” origem de uma taxonomia crescente. Segundo o *Trésor de la Langue Française Informatisé* (ATILF) [Te-

11 O caso da Ritalina, amplamente prescrita a alunos diagnosticados TDAH no Quebec e cujo mecanismo de ação é mal conhecido, é eloquente quanto a essa abordagem (ver a notícia publicada no periódico universitário “ULaval nouvelles de l’Université Laval” de 25 de fevereiro de 2020 sobre um estudo publicado no *Cell Reports* que “poderia explicar o modo de ação da Ritalina em humanos”).

sauro da Língua Francesa Informatizado], essa palavra é usada para designar uma patologia, um funcionamento at pico com relação a um funcionamento considerado normal. Frequentemente utilizada no plural refere-se a um “distúrbio de ordem fisiológica, psicológica ou psíquica que conduz a perturbações no funcionamento normal do corpo humano” (ATILF). Conforme o *Office des professions* do Quebec (OPQ, 2014), a taxonomia dos distúrbios se baseia no DSM ou na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

O fato de alguns professores, pedagogos e ortopedagogos se apropriarem das denominações de uma epistemologia específica do mundo médico, de onde vem o termo “transtorno”, contribui para medicalizar o contexto educacional. De fato, para o pedagogo, a biologia humana não é feita, em princípio, para designar objetos de aprendizagem escolar tais como a leitura, a escrita, o sistema de numeração ou a algebra, que exigiram complexifica  es que evoluíram durante séculos na história da humanidade. As aprendizagens escolares estão mais relacionadas ao aspecto cultural e ao conceito inglês “*nurture*” (a ideia de cuidar, de se centrar nas necessidades, no nível de compreensão do outro). A aprendizagem em si mesma necessita tropeçar em conflitos sociocognitivos e exige confrontos pontuais com dificuldades. Vistas dessa perspectiva, as dificuldades de aprendizagem se manifestam, em particular, nos erros recorrentes cometidos pelo aprendente. O erro é entendido como a manifestação de um nível de raciocínio que complexifica o pensamento. Assim, não se trata de corrigir um nível de desenvolvimento ou um raciocínio, mas de impulsioná-lo através de intervenções que oferecem um espaço ao erro do aprendente e a reflexão sobre ele na própria ação de quem aprende. O erro, longe de ser evitado, deve ao contrário ser levado

em consideração, pois ele se torna, parafraseando Astolfi (1997) ou Mary (2003), a principal ferramenta para ensinar e fazer a criança progredir, a alavanca do conflito cognitivo. Se a dificuldade permanece pontual e transitória, ela é considerada como parte do processo de aprendizagem. Se persistir com o tempo, marcando um atraso (OPQ, 2014) de dois anos ou mais em comparação com crianças da mesma idade, a criança será considerada em dificuldade do ponto de vista das instâncias escolares quebequense.

## O prefixo DIS

Esse prefixo, emprestado do grego, marca a ideia de dificuldade, negação, mau estado, anomalia ou malformação. Foi usado muito cedo em francês, mas foi sobretudo no século XIX e ainda mais no século XX que sua utilização conheceu um grande crescimento. Utilizado tanto para as funções fisiológicas, químicas, físicas, biológicas e psicológicas, ele pode ainda designar uma afetação do estado moral. Na  rea médica – e na patologia –, ele serve para formar palavras eruditas que descrevem um mau funcionamento ou um mau estado e é utilizado para referir-se a anomalias na formação – discromia, disembrioma, dismetab lico, dismorfia, distonia –, a certas patologias – disenteria, disendocrinias, dispneia, disúria, dispepsia – ou casos específicos de dificuldade ou dor – disacusia, dismenorréia, distocia, dislalia. Em educação, esse prefixo, emprestado do mundo médico, é usado para identificar distúrbios específicos de aprendizagem, durante o desenvolvimento, agrupados na categoria conhecida como “DIS”: dislexia, disortografia, disgrafia, disfasia, discalculia (ATILF).   possível associar cada palavra “DIS” àquelas com o prefixo “A”, que significa “ausência de”, “sem” ou “desprovido de”. Entretanto, as palavras que utilizam o prefixo “A” se referem a pro-

blemas decorrentes de traumatismo craniano ou de lesão cerebral: afasia, alexia, agrafia, acalculia. No caso da designação das palavras em DIS, a hipótese de lesão cerebral pode ser emitida por diversos profissionais de saúde – médico, ortofonista, psicólogo etc. – através de um exame clínico, mas a lesão não é detectada por instrumentos de análise neurológica.

## O elemento orto

Vindo também do grego “bom”, o elemento “orto” entra na construção de termos em vários campos – botânica, zoologia, matemática, biologia, medicina, psicologia, linguística –, nos quais se expressam as noções de retidão, reparação, normalidade e exatidão. “Orto” pode significar que previne, que corrige, que melhora uma condição física ou intelectual, assim como o que é correto, justo e em conformidade com a norma (ATILF). Assim, a palavra “ortopedagogia” está relacionada à prevenção, à avaliação e à intervenção – ou mesmo correção – dos transtornos pedagógicos de alunos em dificuldade.

## O handicap

Do ponto de vista terapêutico, a palavra *handicap*<sup>12</sup> foi acrescentada à lista de fragilidades e incapacidades da pessoa atingida, remetendo à ideia de ter direito a uma atenção especial. Utilizada no domínio da medicina – e do cuidado –, assim como em educação, a palavra *handicap*, introduzida no século XX,<sup>13</sup> se refe-

12 A palavra *handicap*, embora utilizada em português, foi traduzida por “deficiência”; e “handicapé” (sem equivalente em português) foi traduzida por “deficiente”. [N.T.]

13 Emprestado da língua inglesa e da contração “hand in cap” (mão no chapéu), *handicap* designava originalmente um jogo e mais tarde foi aplicado às corridas de cavalos. A ideia comum entre os dois é a de comparar o valor entre objetos – jogo do chapéu no qual se colocava a aposta por um objeto pessoal – ou entre animais – em corridas de cavalos, equalizam-se as chances entre os concorrentes, adicionando um peso para carregar ou uma distância maior a percorrer (ATILF).

re à deficiência física ou mental. As incapacidades sublinhadas concernem a uma norma e como tal, ancoradas socialmente. Quando essas incapacidades são consideradas demasiado graves, fala-se de desvio da norma e de *handicap*, confirmando as ancoragens sociais da palavra. Segundo Astolfi (2005), a noção de *handicap*, no sentido biomédico, tomou forma em educação nos anos 1960 e se inscreveu nas questões levantadas sobre desigualdades familiares e sociais. Antes disso, as diferenças educacionais eram explicadas pela ideia determinista de “dádiva”. A contribuição da sociologia da reprodução de Bourdieu introduziu a ideia de *handicap* sociocultural, que denuncia um modo de funcionamento da escola que prejudica as crianças de meios populares. Isso derrubou a ideia de “dádiva”, no entanto, 50 anos depois, como assinala Astolfi (2005), o apelo crítico a uma transformação do funcionamento da escola desapareceu e um fatalismo social – *handicap* sociocultural – substituiu o fatalismo biológico do “dom”. Recorrer à noção de *handicap* [deficiência] permite designar hoje uma “causa” do fracasso escolar. Isso se torna um problema por pelo menos duas razões, continua Astolfi (2005). A primeira pontua a origem social, que pode ser dificilmente considerada como uma causa; a correlação é apenas estatística e não permite previsões individuais. A segunda diz respeito à escola, que pode exonerar sua responsabilidade diante das diferenças entre os alunos e promover o sucesso dos que estão em dificuldade, uma vez que se trata de causas externas ao sistema didático. Sem negar o peso da origem sociofamiliar, a escola deve considerar esse peso como circunstancial e não causal.

## O diagnóstico

A palavra “diagnóstico” é retirada do contexto médico e se refere à identificação de uma

doença com base em seus sintomas. A palavra “diagnose” surgiu no início do século XVIII e se expandiu nos anos 1960. Do grego *diagn sis* (discernimento) e de *gn ses* (conhecimento), o termo é amplamente emprestado da área médica, mas também utilizado em economia, psicologia ou em educação. O uso da palavra no ambiente escolar deriva do olhar terapêutico que   lançado sobre alunos ditos em dificuldade.

## Clínica

O adjetivo “clínica” tem como primeiro significado o de um procedimento que ocorre na cabeceira do paciente e, por extensão, “a observação direta do paciente acamado” (ATILF). Teria sido emprestado do latim imperial *clinice* “medicina praticada junto ao leito do paciente” e sua origem se encontra (também) no campo médico (século XVII), utilizado no século XX em psicologia e em sociologia. Em medicina, ele pode qualificar o método de diagnóstico – por observação direta sem o auxílio de meios laboratoriais, por exemplo –, o método de ensino – em oposição ao ensino magistral, preferencialmente prático –, designar o caso t pico (caso clínico), os exames (clínicos). Em psicologia, ele assumiu o significado de “observação direta do paciente através da análise profunda de seu comportamento em diferentes situações” (ATILF). A psicanálise emprestar  o adjetivo que se encontra notadamente na abordagem clínica das pesquisas sobre a relação com o saber. Finalmente, a palavra também foi utilizada por Piaget para qualificar o seu método de se aproximar da criança e de seus modos de pensar. Para Piaget (1972/1926; DUCRET, 2004; BANG, 1966), esse método de investigação dito clínico se situava no oposto dos testes padronizados para medir a inteligência, em plena expansão no início do século XX. A investigação visava o contrário, fazer emergir

a g nese da construção do conhecimento no humano com um objetivo epistemológico mais amplo relativo   construção do conhecimento na filogênese. Em seu método adjetivado de clínico, Piaget considera a criança como sujeito epist mico, “pai do homem”, dizia ele, verdadeiro parceiro intelectual do adulto que o desafiar  a explicitar seu pensamento a fim de trazer à luz a construção e complexificação dos saberes (FERREIRO, 1997). Nesse sentido, nos vinculamos à ideia de proximidade, de estar “na cabeceira”.

## Metodologia

Emprestamos a Lani-Bayle (2014)<sup>14</sup> a entrevista clínico-dialógica e acrescentamos, com base em Piaget, o adjetivo “crítico”, procurando reunir diferentes pontos de vista dos três atores – criança, pais e professor – implicados nas dificuldades escolares dos alunos. Conhecemos poucos trabalhos sobre crianças ditas em dificuldade escolar que entrecruzaram os pontos de vista delas próprias, dos pais e de professores.<sup>15</sup> Que palavras esses atores usam para falar das dificuldades escolares e que significado atribuem a elas?

Nosso objetivo é justamente conceptualizar um dispositivo metodológico para o apreender o discurso sobre a vulnerabilidade de certas

<sup>14</sup> Lani-Bayle (2014, 21-22) explica que a palavra “clínica” não bastava para qualificar a abordagem metodológica narrativa coconstrutiva de saberes que ela utilizou em suas pesquisas com crianças. Por um lado, porque permanecia vaga e, por outro, pela origem médica da palavra, que conota a doença e sua retomada no campo da psicologia, que ampliou seu significado terapêutico. Ela acrescentou, então, o termo “dialógica”, inspirado no uso que fez dele, Edgar Morin, entendido como pontos de vista baseados em lógicas diferentes, até mesmo antagonicas, que podem coexistir em sistemas complexos. Nós acrescentamos o adjetivo “crítico”, pois se trata de adotar uma postura que questiona o ponto de vista colocado à mesa na conversa.

<sup>15</sup>   importante mencionar aqui o trabalho de Mollo (1974), que se interessou pelas representações que se fazem dos outros parceiros, as crianças, os pais e os professores sob uma perspectiva sociológica e psicossociológica.

crianças consideradas em dificuldade escolar, do ponto de vista dos três atores-chave: a criança, os pais e a professora.

Em um projeto de pesquisa ulterior, esse dispositivo nos permitirá circunscrever dois objetivos específicos. Em primeiro lugar, fazer emergir o discurso: (a) dos alunos com relação às suas dificuldades escolares; (b) dos pais com relação às dificuldades escolares vividas por seus filhos; e (c) dos professores ou das professoras com relação às dificuldades escolares vividas por seu aluno. Em segundo lugar, ele nos permitirá entrecruzar o discurso das crianças, dos pais e dos professores quanto às dificuldades escolares.

Nossa abordagem é compreensiva, pois nos interessamos ao significado que os atores dão às suas ações. Ela solicitará uma narrativa, dando a palavra aos atores para que narrem dificuldades escolares potencialmente vividas. A narração será incentivada por uma ilustração que será proposta no protocolo a ser seguido junto aos participantes (criança, pais, professora). Será dada especial atenção à criação de um clima de confiança e de respeito indispensável às interações (LANI-BAYLE, 2014) e entre dois parceiros intelectuais (FERREIRO, 1997): a pesquisadora e o participante.

## Dispositivo

A fim de captar o discurso da criança, dos pais e da professora sobre às dificuldades escolares potencialmente vividas e a fim de entrecruzar esses discursos, foi construída uma entrevista clínico-crítica dialógica com a finalidade de coletar uma narrativa escolar individual a partir de uma ilustração (Ilustração 1).<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Agradecemos a Sandrine Cantin, estudante de mestrado em Psicopedagogia (em Educação Especial), por sua colaboração na construção da ilustração especificamente concebida para os propósitos do presente estudo.

**Ilustração 1** – Introdução às narrativas da criança, dos pais e da professora



Fonte: elaborada por Sandrine Cantin para a pesquisa.

É possível acreditar que será mais fácil para a criança contar sua história de vida a partir de uma ilustração fictícia próxima das situações vividas em sala de aula, em vez de lhe pedir simplesmente que conte suas dificuldades escolares, o que poderia, do ponto de vista da criança, colocar a dificuldade na situação escolar em vez de vincular a dificuldade à sua pessoa, e é precisamente o que justifica a nossa escolha. Além disso, a narrativa é uma forma discursiva que a criança domina relativamente cedo e ela a utiliza espontaneamente não apenas através das ficções que lhe são lidas ou que vê nos filmes, mas também a aprecia em situações lúdicas ou em momentos de narrativa autobiográfica que elas dirigem espontaneamente a uma pessoa ausente (BLANC, 2015; BOURG, BAUER, & VAN DEN BROEK, 1997; MAKDISSI, BOISCLAIR, SIROIS, BARON & SANCHEZ, 2019; SANCHEZ & MAKDISSI, 2019; VAN DEN BROEK, 1997). As narrativas geradas com base em ilustrações são amplamente utilizadas para identificar a capacidade de contar das crianças pequenas. Admite-se que a emoção negativa presente numa ilustração ajuda a criança a evidenciar a problemática da história (MAKDISSI & BOISCLAIR, 2006; VENDEVILLE, BRECHET, & BLANC, 2015). Foi com esse intuito

que a Ilustração 1 foi constru  da, apresentando uma forte emoção de tristeza no rosto do protagonista, que saiu da sala de aula, mas não se conhece o motivo. Pede-se, então, a criança para explicar o que aconteceu nessa história.

## Protocolo da entrevista com a criança

É com base em suas experiências escolares que a criança contará a história, sobretudo porque lhe é explicado o seguinte pela pesquisadora:

*Eu trabalho ensinando futuros professores. Eles e os estagiários são meus alunos. Mas eu acho que as pessoas que mais sabem sobre o que acontece na escola são as crianças! Então, eu pensei que talvez você pudesse me ajudar a ensinar aos meus estagiários as histórias da escola, antes que eles venham ensinar nas escolas. É por isso que eu quero encontrar as crianças para ouvi-las falar das histórias da escola.*

*Olhe essa imagem aqui [Ilustração 1]. O que você acha que está acontecendo? Como assim, por que você acha isso? Você pode me dizer se alguma vez isso já aconteceu em sua sala? [Se a criança falar sobre algo que aconteceu a um amigo, deixe-a terminar e depois pergunte: E isso já aconteceu com você? Me conte, por favor].*

Essa entrada na conversa é importante porque permite que criança se sinta um *expert* que socorre o adulto. Essa maneira de fazer um espaço de confiança para a criança faz com que ela se torne mais falante. Segundo Ferreira (1997), numa abordagem heurística, é apropriado levantar a hipótese de que a criança sabe mais das coisas e o que ela diz subentende uma construção, uma representação do mundo. Em momentos favoráveis do discurso, quando a criança parece revelar uma representação particular, devemos saber como lhe pedir que nos esclareça: “Espere, você disse isso” (retomar o que ela falou), “depois aqui-lo” (retomar a fala dela), “agora fiquei confusa,

*você pode me explicar”*. Essa forma de retomar as frases enunciadas pelas crianças para provocar explicações, enquanto nos dizemos o que ela falou, d  um caráter crítico e dial tico   entrevista (BANG, 1966; DUCRET, 2004). Com o objetivo de apreender o discurso sobre a vulnerabilidade da criança em situação de dificuldade escolar, algumas subquestões foram colocadas em destaque no protocolo para relançar a pergunta   criança caso ela não aborde espontaneamente as explicações em torno da ilustração: 1- *como você explica isso* (o protagonista do lado de fora da sala); 2- *como você se sentiu; de que você precisaria; numa situação assim, quem poderia te ajudar, me explique o que ele (ou ela) fez para isso? Há uma outra pessoa que possa te ajudar, como?* [etc., até que a criança diga que não há mais ninguém]. Parafraseando Ducret (2004), Denis-Prinzhorn e Grize (1966), que explicam globalmente o método clínico de Piaget, diríamos que as subquestões, planejadas de forma aberta e que se tornam mais precisas em função das narrativas singulares das crianças, permitem buscar a significação, as crenças e os valores que a criança atribuir    situação escolar ilustrada.

## Protocolo da entrevista com a professora

Admitimos que a recolha desta narrativa nos permitirá levantar um desafio em termos da relação de confiança entre a pesquisadora e a professora a quem se pedir  para contar. De fato, ao longo dos anos, a relação que se desenvolveu entre pesquisadores e professores tem sido percebida por muitos como hierárquica, no sentido em que os primeiros teriam como mandato elaborar “modos de fazer”, que os segundos deveriam aplicar em suas salas de aula.<sup>17</sup> O dispositivo deverá então nos permitir

<sup>17</sup> Bronckart (2001) propõe uma análise dessa concepção hierarquizada dos papéis dos pesquisadores e dos professores, constru  a ao longo do tempo. Ele atribui

apreender as representações da professora sem que ela tente dizer o que pensa que gostaríamos de escutar enquanto pesquisadoras.

Como Bruner (1991) sugeriu, uma das vias permitindo contornar essa hierarquia, enquanto pesquisadoras, consiste em focalizar as *significações* que os atores das situações educativas atribuem aos objetos estudados, a fim de elevar a subjetividade de seu discurso a nível de conceito explicativo de suas ações. Ancorando nossos trabalhos em perspectivas socioconstrutivistas e interacionistas, trata-se então de levar em conta as situações em sua complexidade, considerando as interações dos atores com seu ambiente e com os outros, a fim de compreender o processo de construção das significações que ali ocorrem e que dá sentido às ações da professora (WOODS, 1990). No contexto desse projeto, procuraremos assim compreender as significações que a professora dá à situação do aluno dito "em dificuldade", focalizando as ações que ela desenvolve, suas interações na tríade professora-aluno-pais, mas também com outros profissionais que possam eventualmente intervir junto à criança etc.

A fim de dar um lugar central às situações e à explicitação de suas ações e concepções, partiremos da mesma ilustração proposta à criança, admitindo que ela nos permitirá pedir à professora de nos conte a história da criança. Na entrada em situação se terá o cuidado de criar uma relação de confiança na qual a professora terá o *status* de *expert* em criança, no sentido em que, ao contrário da pesquisadora, ela a conhece melhor. A explicação dada pela pesquisadora será a seguinte:

*Nosso projeto tem interesse nos alunos que são às vezes colocados um pouco de lado na escola ou que podem se sentir assim. Nós gostaríamos*

---

este tipo de concepção ao desejo dos pesquisadores de trabalhar com base em dados ditos "objetivos", evitando assim aqueles derivados das práticas profissionais e do discurso dos professores, a fim de contribuir para a institucionalização científica da pesquisa em ciências da educação e a sua valorização social.

*de compreender a maneira como diferentes atores vivem e apreendem essas dificuldades, seja a criança, os pais e você, a professora. Nós encontramos a criança e lhe pedimos que contasse a história de um aluno em dificuldades, apresentando esta imagem. Para se inspirar, gostaríamos que você procedesse da mesma maneira.*

*É esta a ilustração que mostramos ao seu aluno. Eu gostaria que você pensasse numa situação em que isso teria acontecido em sua sala este ano. Você poderia me falar sobre isso?*

A pesquisadora ouvirá a história, intervindo ocasionalmente para se assegurar que compreendeu bem o ponto de vista da professora. O papel da pesquisadora será ajudar a professora a explicitar seu pensamento, levando-a a explicar suas ações e concepções. Ao longo da narrativa, a pesquisadora poderá questionar a professora da seguinte maneira: "Você disse ...", "o que você quer dizer com isso?", "Você diz que faz isso". "Por que você está fazendo assim?". A fim de identificar o discurso sobre a vulnerabilidade da criança que passa por dificuldades na escola, também desenvolvemos algumas subquestões para relançar a narrativa caso a professora não as aborde espontaneamente: 1- Na imagem, vemos um aluno que está do lado fora. Você acha que este aluno é, às vezes, metafórica ou literalmente posto de lado? Ele ou ela poderia se sentir excluído?; 2- Como você se sente enquanto professora diante deste aluno? Do que você precisaria para ajudá-la no seu papel de professora? Existem outros profissionais que têm um papel a desempenhar em sua formação ou que você gostaria de ver desempenhar um papel? Qual? 3- Na sua opinião, qual é o papel da criança nesta situação? Como você gostaria que ela agisse?

## Protocolo da entrevista com os pais

Como nos protocolos anteriores, deve ser estabelecida também uma relação de confiança

entre a pesquisadora e o pai ou a mãe da criança que participar  da pesquisa. A pesquisadora garantir  também que seja dado ao participante o papel de *expert*. É o pai ou a mãe que conhece a criança desde seu nascimento no seio da família. Ele ou ela é quem tem a responsabilidade principal e se encarrega do seu desenvolvimento. Mas seu papel assume uma nova via no momento em que a criança entra na escola: eles se tornam “pais de aluno” (VANLINT & BERNARD, no prelo). Assim como na entrevista com a professora, a pesquisadora terá o cuidado de levar em conta seus diferentes papéis e considerar as interações dos atores em seu contexto. Os pais reconhecem amplamente a importância da escola no percurso de vida de seu filho (ARAPI, 2017). Entretanto, nem todos se sentem suficientemente equipados para ajudar seu filho ou sua filha quando eles se encontram em dificuldades na escola (PÉRIER, 2007). A pesquisadora, ao estabelecer a relação de confiança, levará em consideração a vulnerabilidade que pode ser sentida pelos entrevistados enquanto pais, uma vez que é na escola, um lugar onde eles não podem estar presente, nem participar diretamente das interações, que o filho ou a filha está em luta contra as dificuldades (VANLINT & BERNARD no prelo). A mesma ilustração é utilizada, como nas outras duas entrevistas, como meio de incentivar a interação. As explicações dadas pela pesquisadora serão as seguintes:

*Nosso projeto focaliza os alunos que estão passando por dificuldades na escola. Queremos compreender a maneira como os diferentes atores, seja a criança, sua professora e você, como pai ou como mãe, vivem e entendem essas dificuldades. Pedimos a seu filho que contasse a história de um aluno com dificuldades, apresentando a ele esta imagem. Propomos que você também proceda da mesma maneira para se inspirar.*

*Gostaria que você pensasse num momento em que tenha testemunhado, direta ou indireta-*

*mente, essa situação na sala de aula de seu filho.*

*Você pode me falar sobre isso?*

*1- Isso já aconteceu com seu filho antes?; 2- (Se os pais responderem não) - Como você explica isso? (Se os pais responderem sim) - Você pode me falar sobre isso? Como isso aconteceu? 3- E em casa, como surgem essas situações? E por que elas acontecem?*

A pesquisadora ouvir  a história dos pais, certificando-se de que ela compreenda o ponto de vista deles. Ela poderá relançar a discussão recorrendo à empatia. Ela também pode repetir a história utilizando as palavras ditas pelos pais: *Então, a criança retirada da sala...* Para animar as interações, ela fará perguntas usando “como”. Por exemplo, “Como isso aconteceu? Como ele ou ela se sente?”. Para compreender de que modo as dificuldades na escola podem se traduzir no ambiente doméstico, serão feitas as seguintes subquestões: 1- *Na imagem, vemos um aluno do lado de fora. Você acha que este aluno poderia às vezes ser seu filho, e que em casa, ele pode também se sentir metafórica ou literalmente posto de lado?* 2- *Você pode me falar sobre algum momento em que seu filho lhe expressou que se sentia posto de lado? Do que você precisaria para ajudá-lo em seu papel de pai ou de mãe? Existem outros profissionais que têm um papel a desempenhar nas aprendizagens escolares, você gostaria de ver algum deles desempenhar esse papel? Qual deles?* 3- *Na sua opinião, qual é o papel de seu filho numa situação semelhante? Como você gostaria que ele ou ela agisse?*

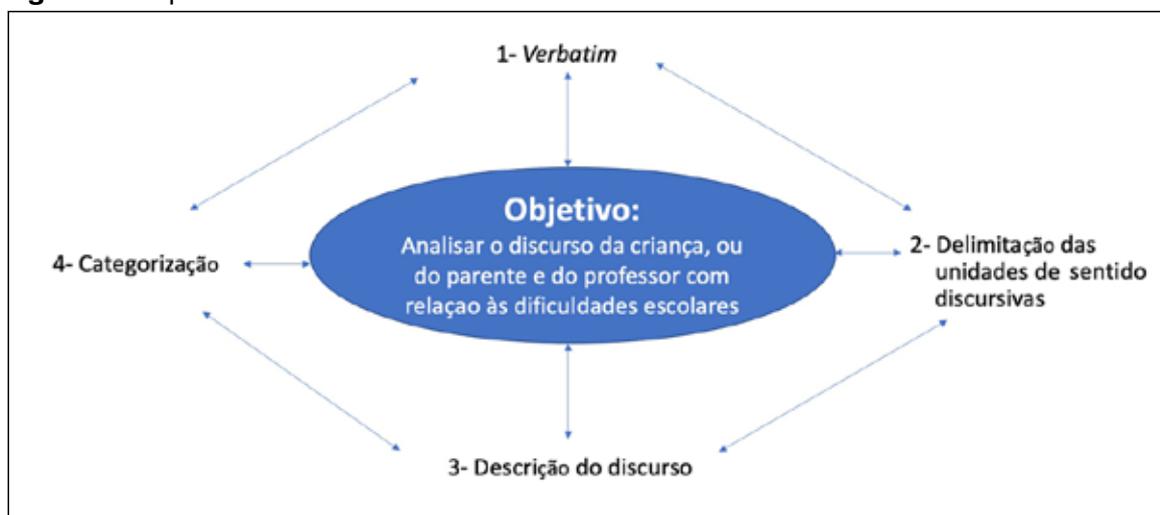
## Análise de dados

Essas entrevistas clínico-críticas dialógicas, que permitem coletar as narrativas da criança, dos pais e da professora, serão videogravadas para possibilitar a transcri o integral e po-

der igualmente marcar índices extralinguísticos pertinentes à narrativa produzida – gesto, expressão facial, entonação. Como mostra a

Figura 1, é esse registro literal do discurso da criança, dos pais e da professora que se tomará como base para as análises.

**Figura 1** – Etapas da análise dos dados



**Fonte:** elaborada pelas autoras.

Os procedimentos de análise qualitativa, clínica, interpretativa e crítica serão coerentes com a abordagem compreensiva adotada. Guiada pelo objetivo de conceptualizar um dispositivo metodológico para apreender o discurso da vulnerabilidade de crianças com dificuldades escolares, a análise qualitativa e discursiva se fará mediante a criação indutiva de categorias (MILES & HUBERMAN, 2003; CORBIN & STRAUSS, 2008), a exemplo de Paillé e Muchielli (2010), como categorias conceptualizantes, com base em três etapas-chave interativas, guiadas pelo objetivo da pesquisa: 1- transcrição literal; 2- delimitação das unidades de sentido; 3- descrição do discurso e 4- categorização à luz de concepções sociológicas, pedagógicas, médicas e psicológicas, vinculadas ao marco teórico. As categorias permanecem abertas aos dados originais, produzidos no discurso singular de cada sujeito refletindo, e permanecem igualmente guiadas por concepções teóricas na busca da recorrência que possam levar à denominação genérica de cada uma das categorias.

## Conclusão

Neste artigo, propusemos um dispositivo de recolha de narrativas com a finalidade de apreender o discurso da vulnerabilidade de certas crianças que enfrentam dificuldades escolares. O estudo dessas dificuldades – de adaptação e de aprendizagem – em ambiente escolar não é novidade, ele está inevitavelmente vinculado à criação da escola como meio de instrução obrigatório desde a idade de seis a sete anos. O interesse em explicar, compreender e até resolver essas dificuldades escolares convocou vários ângulos de abordagem: médico, terapêutico, psicológico, sociológico, pedagógico. Ao longo da história, suas diferentes perspectivas foram por vezes conjugadas, por vezes colocadas em tensão e as relações de força ainda se expressam sem encontrar um terreno de entendimento. Essas tensões põem em evidência pontos de vista divergentes sob ângulos epistemológico e metodológico. “A aliança da educação com a saúde permanece conflituosa”, como aponta Hardy (2020, p. 32), cujo trabalho de análises de narrativas de jovens se situa no cruzamento do

cuidado, da saúde e da educação. Os olhares lançados sobre a criança – aluno, aprendiz –, sobre a aprendizagem e sobre o ensino também diferem. Para cada olhar, uma grade, se podemos dizer assim. Quem considera que são os genes que determinam em grande parte o sucesso ou o fracasso escolar tenderá a falar, por exemplo, em termos de “dádiva” e de “déficit”. Quem considera crucial o meio em que vive a criança, pelas interações sociais que facilitam e criam ao mesmo tempo obstáculos às aprendizagens, tende a falar de “construção social da deficiência” e da “fabricação da excelência escolar”. O olhar reflexivo mais próximo da genética e o mais próximo da pedagogia trarão interpretações diferentes das dificuldades escolares de certas crianças.

O dispositivo criado visa a aproximar-se do pensamento da criança, dos pais e da professora, que vivenciam as dificuldades mencionadas, utilizando o discurso que eles mesmos constroem para falar sobre isso. Nesse sentido, nós estamos próximos da metodologia piagetiana com sabores ditos clínico e crítico. Ao contrário de testes e de questionários preestabelecidos, esse tipo de abordagem clínico-crítica e logo dialógica permite ajustar-se ao discurso singular de cada participante, durante a conversa, levando-os a explicitar seu pensamento a fim de ter acesso a ele e compreendê-lo.

Convém levantar o véu sobre as concepções das crianças, dos pais e dos professores com relação à vulnerabilidade vivida em situação de dificuldade escolar e ver a que perspectivas essas concepções se vinculam, já que elas não têm o mesmo poder de emancipação com relação à vida na escola e às aprendizagens escolares. Teixeira (2017), por exemplo, demonstrou empiricamente as concepções às vezes alienantes de jovens aprendizes que se tornaram adultos imersos num discurso biomédico. Na verdade, esses alunos tinham sido diagnosticados TDAH, DIS ou em dificul-

dade, muitos afirmaram espontaneamente que tinham sido medicados com Ritalina. A longo prazo, no cotidiano escolar, esses jovens se apropriaram de tal forma do discurso escolar com sabor biomédico, que eles terminaram por desvalorizar suas capacidades intelectuais criativas (TEXEIRA, 2017, 2019). Para retomar o neologismo esboçado em nosso quadro teórico, esse discurso escolar repetido durante anos levou-os a uma “deficienciização” de sua pessoa. Essa fragilização dos jovens deve inevitavelmente convidar os educadores a se reapropriarem de um vocabulário para falar de vulnerabilidade e de dificuldade que seja mais respeitoso das capacidades intelectuais e criativas dos alunos; um vocabulário que reverta a estigmatização e permita um olhar positivo sobre a criança (CHAPELLE & GROSJEAN, 2010).

A partir do momento em que se concebe o ensino como um contexto que deve favorecer as ações, as reflexões e as abstrações a serem construídas pelo aprendiz em função de suas próprias concepções (PIAGET, 1969), a abordagem clínico-crítica e dialógica permanece fecunda para defender e estimular o aluno em sua emancipação intelectual e social via o universo escolar, uma vez que ela exige conceber a pedagogia da sala de aula com base nos construtos de seus atores primordiais, mesmo que isso implique ajustes específicos em função dos objetivos pedagógicos (DUCRET 2004). Se o modelo biomédico, centrado nos órgãos e na fisiologia, permite buscar causas intrínsecas à pessoa e tratamentos ou uma readaptação para curá-la, visando se aproximar da norma, ele permanece pouco eficaz para apoiar a pessoa no contexto de sua própria vida, considerando suas capacidades e suas necessidades (FOUGEYROLLAS & R, 1996), assim como ele não pode orientar a pedagogia propícia a impulsionar as aprendizagens, quer sejam elas disciplinares ou sociais. A grade deficitária não está orientada para a identifica-

ção das “molas” fundadoras das ações educacionais, se podemos parafrasear Astolfi (2008). Um olhar abrangente como os de Piaget e Vygotski oferece sobremaneira os fundamentos do desenvolvimento da criança e permitem circunscrever a intervenção educativa (PIAGET, 1969, 1972/1926; VYGOTSKI, 1985/1934).

No mesmo sentido das narrativas coletadas por Teixeira (2017, 2019) elaboradas com base numa ilustração produzida pelos participantes, acreditamos que nosso dispositivo de entrevista clínica-crítica dialógica, ancorado na coleta de uma narrativa em torno de uma ilustração, permitirá ir buscar as concepções de alunos muito mais jovens com relação às suas dificuldades escolares e de as entrecruzar com as de seus pais e seu professor. Como eles falam sobre isso? Dando explicações fisiológicas, utilizando expressões ou metáforas emprestadas de visões médicas como os termos “orto”, “DIS”, “deficiência” etc.? Eles abordam as dificuldades usando palavras de uma visão sociopedagógica como os termos “ensinar”, “aprender”, “acompanhar”, necessidade de discutir ou de se explicar? Trazer à luz as concepções desses atores escolares permanece indispensável para construir um caminho escolar que permita a emancipação de todos antes de chegarem à vida do jovem adulto realizado.

## Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed.). Arlington, VA: Author. 2013.
- ARAPI, Enkeleda. **Implication des parents et des enseignants: quel lien avec la réussite scolaire des élèves du primaire?** 2017. 346 p. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval, Québec, 2017.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. **L'erreur, un outil pour enseigner**. Paris: ESF, 1997.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. Déconstruire des idées pédagogiques de sens commun pour favoriser les apprentissages. Dans: **Conférence prononcée à la Base pédagogique de soutien (BPS)**, Toulouse, 19 octobre 2005.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. **La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre**. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2008.
- ATILF. [Analyse et traitement informatique de la langue française]. Rubrique « clinique ». **Le Trésor de la langue française informatisé**. Disponible à: <http://atilf.atilf.fr/> (s.d). Accès en: 30 juin. 2020.
- ATILF. [Analyse et traitement informatique de la langue française]. Rubrique « diagnostic ». **Le Trésor de la langue française informatisé**. Disponible à: <http://atilf.atilf.fr/> (s.d). Accès en: 30 jui. 2020.
- ATILF. [Analyse et traitement informatique de la langue française]. Rubrique « dys ». **Le Trésor de la langue française informatisé**. Disponible à: <http://atilf.atilf.fr/> (s.d). Accès en: 30 jui. 2020.
- ATILF. [Analyse et traitement informatique de la langue française]. Rubrique « handicap ». **Le Trésor de la langue française informatisé**. Disponible à: <http://atilf.atilf.fr/> (s.d). Accès en: 30 jui. 2020.
- ATILF. [Analyse et traitement informatique de la langue française]. Rubrique « clinique ». **Le Trésor de la langue française informatisé**. Disponible à: <http://atilf.atilf.fr/> (s.d). Accès en: 30 jui. 2020.
- ATILF. [Analyse et traitement informatique de la langue française]. Rubrique « ortho ». **Le Trésor de la langue française informatisé**. Disponible à: <http://atilf.atilf.fr/> (s.d). Accès en: 30 jui. 2020.
- BANG, Vinh. La méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant. In: DENIS-PRINZHORN, Marianne, PIAGET, Jean. **Psychologie et épistémologie génétiques: thèmes piagétiens**, Paris: Dunod, 1966. p. 67-81.
- BLANC, Nathalie. Using televised and auditory stories to improve preschoolers' inference skills: an exploratory study. **Année psychologique**, v. 114, n. 4, p. 799-819, 2015.
- BOURG, Tammy; BAUER, Patricia J.; VAN DEN BROEK, Paul. Building the bridges: The development of event comprehension and representation. In: VAN

DEN BROEK, Paul, BAUER, Patricia J., BOURG, Tammy. **Developmental spans in event comprehension and representation**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997. p. 361-384.

BRODEUR, Monique; POIRIER, Louise; LAPLANTE, Line; BOUDREAU, Carole; MAKDISSI, H el ene; BLOUIN, Pascale; BOUTIN, Jean-François; C OT E, Carole; DOUCET, Manon; LEGAULT, Lyne; MOREAU, Andrée C. **R ef erentiel de comp etences pour une maîtrise professionnelle en orthop edagogie. Comit e interuniversitaire sur les orientations et les comp etences pour une maîtrise professionnelle en orthop edagogie**. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Qu ebec (ADEREQ), 2015. Disponible à: [http://www.adoq.ca/sites/default/files/referentiel\\_ortho-m16.pdf](http://www.adoq.ca/sites/default/files/referentiel_ortho-m16.pdf). Acc es en: 30 jui. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In: BAUDOUIN, Jean-Michel, FRIEDRICH, Jeannette. **Théories de l'action et  ducation**. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2001. p. 133-154.

BRUNER, Jerome S. **Car la culture donne forme à l'esprit**. Paris:  ditions Eshel, 1991.

BRUNER, Jerome S. **L' ducation, entrée dans la culture: les probl emes de l' cole à la lumière de la psychologie culturelle**. Paris: Retz, 1996.

CHAPELLE, Ga tane; GROSJEAN, Sandrine. **« Bon » et « Mauvais » élèves: quels st erotypes aujourd'hui?**. Bruxelles: CG  - ChanGements pour l'égalité asbl, 2010.

CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. **Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory**. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, 2008.

CYRULNIK, Boris; MORIN, Edgar.  thique, science de l'homme et  ducation. **Chemins de formation au fil du temps**, v. 5, p. 97-107, 2003.

DENIS-PRINZHORN, Mairanne; GRIZE, Jean-Biaise. La méthode clinique en pédagogie. In: PIAGET, Jean, DE AJURIAGUERRA, Julian. **Psychologie et épistémologie génétiques: thèmes piagétiens**, Paris: Dunod, 1966. p. 319-325.

DUCRET, Jean-Jacques. **Méthode clinique-critique**

**piagétienne**. Genève: Service de la recherche en  ducation (SRED), 2004.

FERREIRO, Emilia. L'enfant après Piaget: Un partenaire intellectuel pour l'adulte. **Psychologie française**, v. 42, n. 1, p. 69-76, 1997.

FOUGEYROLLAS, Patrick; ROY, Katia. Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les r les en lien avec la problématique du processus de production du handicap. **Service social**, v. 45, n. 3, p. 28-34, 1996.

HAMANN, Jean. Hyperactivité: des rouages cellulaires mis au jour. Une étude précise le rôle des neurones dopaminergiques dans l'hyperactivité et suggère un mécanisme d'action pour le Ritalin. **ULaval nouvelles**. Université Laval, 25 février 2020. Disponible à: [https://nouvelles.ulaval.ca/recherche/hyperactivite-des-rouages-cellulaires-mis-au-jour-096a783f83d5f68a6a5698fc8b6d0a11?utm\\_source=infolettre&utm\\_campaign=DC\\_ulaval-nouvelles2020&utm\\_medium=Email&utm\\_content=20200227](https://nouvelles.ulaval.ca/recherche/hyperactivite-des-rouages-cellulaires-mis-au-jour-096a783f83d5f68a6a5698fc8b6d0a11?utm_source=infolettre&utm_campaign=DC_ulaval-nouvelles2020&utm_medium=Email&utm_content=20200227). Acc es en: 30 jui. 2020.

HARDY, Anne-France. **Prendre soin des histoires qui comptent. Apports des récits de jeunes pour l'éducation à la santé**. 2020. 377 p. Thèse de doctorat en sciences de l' ducation, Université Rennes II, Rennes, 2017.

JACKSON, Phillip W. **Life in classrooms**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

KALUBI, Jean-Claude. **Portrait de la situation des EHDA au Québec (2000-2013): Une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation**. Sherbrooke, Ciipro, 2015. Disponible à: [https://fondationchagnon.org/media/1600/fc\\_rapport\\_recherche\\_ehdaa\\_version-2.pdf](https://fondationchagnon.org/media/1600/fc_rapport_recherche_ehdaa_version-2.pdf). Acc es en: 30 jui. 2020.

LANI-BAYLE, Martine, Talkchild à l' cole: Enseignements au défi de la clinique-dialogique. In: LANI-BAYLE, Martine; PASSEGGI, Maria. **Raconter l' cole.   l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil**. Paris: L'Harmattan, 2014. p. 15-30.

MAKDISSI, H el ene; BOISCLAIR, Andrée; SIROIS, Pauline, BARON, Marie-Pierre; SANCHEZ, Claudia. Storybooks to promote emergent literacy in kindergarten classrooms. In: VENEZIANO, Edy; NICO-

LOPOULOU, Angeliki. **Narrative, Literacy and Other Skills. Studies in intervention** (SIN 25). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2019. p. 43-68.

MAKDISSI, Hélène; BOISCLAIR, Andrée. Interactive reading: A context for expanding the expression of causal relations in preschoolers. **Written language and literacy**, v. 9, n. 2, p. 177-211, 2006.

MARY, Claudine. Interventions orthopédagogiques sous l'angle du contrat didactique. **Éducation et francophonie**, v. 31, n. 2, p. 103-124, 2003.

MILES, Matthew B; HUBERMAN, Michael A. **Analyse des données qualitatives**. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). **L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA),** Québec, Gouvernement du Québec, 2007. Disponible à: [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf). Accès en: 30 jui. 2020.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). **À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: Évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique,** Québec, Gouvernement du Québec, 2009. Disponible à: [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/ALaMemeEcoleEHDA\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDA_f.pdf). Accès en: 30 jui. 2020.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS, 2010). **Rencontres des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficultés,** Québec, Gouvernement du Québec, 2010. Disponible à: [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/RencontrePartEduc\\_DocAppuiReflexion\\_RenIntegracionElevesHandDiff.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RenIntegracionElevesHandDiff.pdf). Acesso: 30 juin 2020.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). **Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève,** Québec, Gouvernement du Québec, 2004.

Disponible à: [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7053.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf). Accès en: 30 jui. 2020.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES). Banque de données statistiques officielles sur le Québec. Effectif scolaire de la formation générale des jeunes, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2018-2019, Québec, Gouvernement du Québec sous la coordination de l'Institut de la statistique du Québec, 2019. Disponible à: [https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213\\_afich\\_tabl.page\\_tabl?p\\_iden\\_tran=REPERB7P33J17-1532021908312~L8&p\\_lang=1&p\\_m\\_o=-MEES&p\\_id\\_ss\\_domn=825&p\\_id\\_raprt=3413#tride\\_tertr=0&tri\\_com\\_scol=0&tri\\_ordr\\_ensgn=1&tri\\_niv\\_scol=1&tri\\_lang=1](https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERB7P33J17-1532021908312~L8&p_lang=1&p_m_o=-MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3413#tride_tertr=0&tri_com_scol=0&tri_ordr_ensgn=1&tri_niv_scol=1&tri_lang=1). Accès en: 30 jui. 2020.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES). Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2017-2018, Québec, Gouvernement du Québec sous la coordination de l'Institut de la statistique du Québec, 2020. Disponible à: [https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213\\_afich\\_tabl.page\\_tabl?p\\_iden\\_tran=REPER71PQTK351201713669320KDMI&p\\_lang=1&p\\_m\\_o=-MEES&p\\_id\\_ss\\_domn=825&p\\_id\\_raprt=3606](https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER71PQTK351201713669320KDMI&p_lang=1&p_m_o=-MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606). Accès en: 30 jui. 2020.

MILES, Matthew B., & HUBERMAN, Michael A. **Analyse des données qualitatives**. M. H. Rispal, Trans. 2a Ed., Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a., 2003.

MOLLO, Suzanne. Représentation et images perspectives que se font des deux autres partenaires: les enfants, les parents, les maîtres. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (dir.), **Traité des sciences pédagogiques**. Paris: Presses universitaires de France, 1974. p. 109-120.

NADEAU-DUBOIS, Gabriel. Introduction. In: NADEAU-DUBOIS, Gabriel (Ed.), **Libre d'apprendre. Plaidoyers pour la gratuité scolaire**. Montréal: Les éditions écosociété, 2014. p. 12-34.

OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC. **Rapport. La**

**situation des orthopédagogues au Québec. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage**, Québec, Gouvernement du Québec, 2014. Disponible à: [https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme\\_professionnel/PL\\_21/2014\\_Rapport\\_orthopedagogues.pdf](https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf) Accès en: 30 juil. 2020.

PAILLÉ, Pierre; MUCHIELLI, Alex. **L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales**. Paris: Armand Colin, 2010.

PERRENOUD, Philippe. Curriculum: le formel, le réel, le caché. In: HOUSSAYE, Jean. **La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui**, Paris: ESF, 1993. p. 61-76.

PÉRIER, Pierre. Des élèves en difficulté aux parents en difficulté: le partenariat école/familles en question ». In: TOUPIOL, Gérard. **Tisser des liens pour apprendre**. Paris: Retz, 2007. p. 90-107.

PIAGET, Jean. **La représentation du monde chez l'enfant**. Paris: Presses universitaires de France, 1972/1926.

PIAGET, Jean. **Psychologie et pédagogie**. St-Amand: Éditions Denoël, 1969.

RUCHAT, Martine. **Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale: histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique**: Bern: Peter Lang, 2003.

SAADA-ROBERT, Madelon & LEUTENEGGER, Francia. Expliquer/comprendre: enjeux scientifiques pour la recherche en éducation. In: SAADA-ROBERT, Madelon; LEUTENEGGER, Francia (Org.), **Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation**. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2002. p. 7-28.

SÁNCHEZ, Claudia, MAKDISSI, Hélène (2019). La genèse de l'expression causale dans le discours narratif du jeune enfant en contexte de lecture interactive avec sa mère. **Repères**, v. 59, p. 23-49, 2019.

TEIXEIRA, Marta. **L'explicitation du dessin libre et la conscience des capacités créatrices et intellectuelles de jeunes québécois inscrits à l'éducation des adultes**. 2017. 532f. Thèse (Doctorat en Psychopédagogie) - Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université Laval, Québec, 2017.

TEIXEIRA, Marta. La prise de parole de jeunes adultes québécois à partir de séance de dessin libre dans un approche dialogique. **Éducation et francophonie**, v. 47, n. 1, p. 73-93, 2019.

VAN DEN BROEK, Paul. Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. In: VAN DEN BROEK, Paul, BAUER, Patricia J., BOURG, Tammy. **Developmental spans in event comprehension and representation**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997. p. 321-342.

VANLINT, Alice; BERNARD, Marie-Claude. Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire. In: BELLEGUIC, Thierry; HOURCADE, Annie. **Réparer les vivants**. Paris: Hermann. (prelo)

VENDEVILLE, Nathalie; BRECHET, Claire; BLANC, Nathalie. Savoir identifier et marquer graphiquement les émotions du personnage d'un récit: rôle de l'événement déclencheur de l'émotion. **Revue canadienne des sciences du comportement**, v. 47, n. 2, p. 163-174, 2015.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In: BRONCKART, Jean-Paul; SCHNEUWLY, Bernard. **Textes de base en psychologie: Vygotsky aujourd'hui**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1985/1934. p. 95-117.

WOODS, Peter. **L'ethnographie de l'école**. Paris: Armand Colin, 1990.

Recebido em: 05/07/2020

Aprovado em 10/08/2020

**Marie-Claude Bernard** é professora associada no Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage da Faculdade de Educação da Universidade de Laval. Pesquisadora do Centre de Recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES); da rede Périscope: Plateforme d'Échange, de Recherche et d'Intervention sur la SCOLarité: Persévérance et réussite! Membro da Comunauté de recherche interdisciplinaire sur la vulnérabilité de l'Université Laval (CRIV). Vice-présidente de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF). E-mail: [marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca](mailto:marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca)

**Alice Vanlint** é professora assistente no Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage da Universidade de Laval. Pesquisadora do Centre de Recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES); da rede Périscope: Plateforme d'Échange, de Recherche et d'Intervention sur la SColarité: Persévérance et réussite! Membro da Communauté de recherche interdisciplinaire sur la vulnérabilité de l'Université Laval (CRIV). *E-mail:* [alice.vanlint@fse.ulaval.ca](mailto:alice.vanlint@fse.ulaval.ca)

**Hélène Mkdissi** é professora titular no Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage da Universidade Laval. Pesquisadora do Centre de Recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) e da rede Périscope: Plateforme d'Échange, de Recherche et d'Intervention sur la SColarité: Persévérance et réussite! *E-mail:* [helene.mkdissi@fse.ulaval.ca](mailto:helene.mkdissi@fse.ulaval.ca)