

Representações Sociais da Escola e do Bairro junto aos Alunos da Educação Básica: currículos no cotidiano escolar e suas implicações no *fazer-pensar* compartilhado nas práticas pedagógicas

*Social Representations of the School and the Neighborhood to
Basic Education Students: curricula in everyday school day and
their implications on the shared making-thinking in pedagogical
practices*

*Representaciones Sociales de la Escuela y el Barrio a los
Estudiantes de Educación Básica: currículums en la jornada
escolar y sus implicaciones en el hacer-pensar compartido en las
prácticas pedagógicas*

*Représentations Sociales de L'École et du Quartier Auprès des
Élèves de L'enseignement de Base : les programmes dans la
journée scolaire quotidienne et leurs implications sur la faire-
pensée partagée dans les pratiques pédagogiques*

Natanael Reis Bomfim¹

Sílvia Leticia Costa Pereira Correia²

Rejane Dias da Silva³

1. Doutor em Educação pela Universidade do Quebec em Montreal - Canadá/Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisador Associado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed/FCC). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5122-9820>. E-mail: nrbomfim@uneb.br.

2. Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Gestora da Escola Álvaro Franca da Rocha -Prefeitura Municipal de Salvador - Bahia - Brasil. Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9018-2340>. E-mail: sil.lete.arquivos@gmail.com.

3. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com atuação no Centro de Educação, no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE. Pesquisadora Associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed). Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos Sobre Representações Sociais e Educação (GIERSE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0231-7939>. E-mail: rejanediasilva@gmail.com.

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar dois estudos desenvolvidos por dois Grupos de Pesquisa, da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade do Estado da Bahia, que articulam as representações sociais da escola e do bairro junto aos alunos da educação básica, como forma de contribuir com o *fazer-pensar* compartilhado nas práticas pedagógicas. Assim, questionamos: Quais são as representações sociais da escola e do bairro junto aos alunos? Como essas representações contribuem com os conhecimentos práticos do senso comum no processo de formação desses sujeitos? Os estudos, de caráter interpretativo/descritivo, aplicaram questionário com a TALP e mapas afetivos. Os resultados nos permitiram apreender as representações sociocognitivas e afetivas sobre a escola, entender como eles pensam e agem no seu bairro, seus atos e seus saberes capazes de orientar as práticas pedagógicas.

Palavras-Chave: Representações sociais. Escola. Bairro. Currículo.

Abstract: This article aims to present two studies developed by two Research Groups, from the Federal University of Pernambuco and the State University of Bahia, which articulate the social representations of the school and the neighborhood with basic education students, as a way of contributing to shared doing-thinking in pedagogical practices. Therefore, we ask: What are the social representations of the school and the neighborhood among students? How do these representations contribute to the practical knowledge of common sense in the process of forming these subjects? The studies, of an interpretative/descriptive nature, applied a questionnaire with the TALP and affective maps. The results allowed us to understand the socio-cognitive and affective representations about the school, understand how they think and act in their neighborhood, their actions and their knowledge capable of guiding pedagogical practices.

Keywords: Social representations. School. Neighborhood. Curriculum.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar dos estudios desarrollados por dos Grupos de Investigación, de la Universidad Federal de Pernambuco y de la Universidad Estadual de Bahía, que articulan las representaciones sociales de la escuela y del barrio con estudiantes de educación básica, como una forma de contribuir al hacer compartido. -pensamiento en las prácticas pedagógicas. Por ello nos preguntamos: ¿Cuáles son las representaciones sociales de la escuela y del barrio entre los estudiantes? ¿Cómo contribuyen estas representaciones al conocimiento práctico del sentido común en el proceso de formación de estos sujetos? Los estudios, de carácter interpretativo/descriptivo, aplicaron un cuestionario con el TALP y mapas afectivos. Los resultados permitieron comprender las representaciones sociocognitivas y afectivas sobre la escuela, comprender cómo piensan y actúan en su barrio, sus acciones y sus saberes capaces de orientar las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Representaciones sociales. Escuela. Vecindario. Plan de estudios.

Résumé : Cet article vise à présenter deux études développées par deux groupes de recherche, de l'Université fédérale de Pernambuco et de l'Université d'État de Bahia, qui articulent les représentations sociales de l'école et du quartier avec les élèves de l'éducation de base, comme une manière de contribuer au faire partagé. -penser dans les pratiques pédagogiques. Dès lors, nous nous demandons : quelles sont les représentations sociales de l'école et du quartier parmi les élèves ? Comment ces représentations contribuent-elles à la connaissance pratique du sens commun dans le processus de formation de ces sujets ? Les études, de nature interprétative/descriptive, ont appliqué un questionnaire avec le TALP et des cartes affectives. Les résultats nous ont permis de comprendre les représentations socio-cognitives et affectives sur l'école, de comprendre comment ils pensent et agissent dans leur quartier, leurs actions et leurs connaissances capables d'orienter les pratiques pédagogiques.

Mots-clés: Représentations sociales. École. Quartier. Programme d'études.

Introdução

A pandemia do covid-19 mudou a dinâmica da sociedade mundial e vem provocando impacto no contexto da educação, da saúde e da economia. Novos contornos se redesenharam nas redes sociais de compartilhamento de aprendizagem para desafios socioeducacionais, particularmente, para os/as jovens que vivem e estudam em escolas das periferias urbanas. Para exemplificar, destacamos o processo discriminatório com jovens que habitam nos bairros sociais (e “de lata”)

dos subúrbios lisboetas, onde inúmeras notícias midiáticas são veiculadas através da “equação pobreza-negritude-violência-bairros” (Raposo; Varela, 2017, p. 10). No Brasil, por um lado, os jovens vinculados aos territórios de exclusão social ganharam projeção pública, por meio da sua associação à criminalidade. Por outro, os estudos de Bomfim e Garrido (2019), Pimentel, Bomfim e Santana (2021), com jovens periféricos do subúrbio ferroviário de Salvador, Bahia, apontaram como resultados uma significação tecida por redes de compartilhamento que permitem ações concomitantes de saberes e conhecimentos em suas práticas cotidianas, desenvolvendo estratégias e táticas que podem contribuir para além da educação formal, ampliando os espaços de pertencimento comunitário com o fortalecimento de memórias e identidades locais, assim como formas de geração de trabalho e renda.

Portanto, se por um lado eles têm sido objeto de problematização no campo do desvio e da marginalidade, por outro lado também têm sido alvo de novas pesquisas que buscam projetar sua visibilidade nas práticas socioeducativas nos espaços não escolares e estabelecer relação com os espaços escolares, sobretudo em detrimento dos discursos estereotipados.

No campo das representações sociais aplicadas à educação essa relação é inserida num fenômeno psicossocial complexo que tem fomentado vários estudos em busca do ser, da identidade, do trabalho docente e do adoecimento do professor, bem como em relação ao contexto do espaço escolar e sua inserção na comunidade. Neste último eixo inserimos nossos estudos que entendem a importância da escola como um espaço social de mobilização, transformação, tomada de consciência pelos jovens da educação básica e da articulação de conhecimentos (senso comum, escolar) currículo praticado ou em rede, como reconhecem as orientações da LDB (Brasil, 1996), BNCC (Brasil, 2017) e PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), para trabalhar os conteúdos de ensino a partir do aluno e do seu contexto de vida.

Por esse viés, no campo das representações sociais estudos têm demonstrado que as representações sociais construídas por jovens e adolescentes sobre o seu espaço vivido potencializam pistas de reflexão sobre a utilização desses sistemas significativos no ensino e aprendizagem (Bomfim; Correia, 2016), como também influenciam no processo identitário, apontam perspectivas que rompem limites para a educação na contemporaneidade e reforçam os espaços sociais considerados significativos para a construção de aprendizagens.

Sobre o conceito de espaço social, Lefebvre (2006) conclui que o espaço traduz um conjunto de diferenças, ou seja, é o lócus de coexistência de maneiras de viver a vida em sociedade, da pluralidade e das simultaneidades de padrões. Essa concepção inclui, aqui, uma nova categoria do pensar (o espaço) que, igualmente às anteriores,

educação e representações sociais, não considera dicotomia entre sujeito-objeto, entre individual-social e tem como objeto de estudo do campo científico o humano como um ser histórico, ativo e constituído através de suas relações socialmente produzidas num determinado contexto.

Neste texto, no primeiro momento apresentamos o estudo do Grupo Interdisciplinar de Estudos em Representação Social e Educação (GIERSE) - Escola nas representações sociais dos estudantes da educação básica - que buscou caracterizar a escola, considerada historicamente como instituição promotora do conhecimento, na perspectiva do sujeito que usufrui de seus serviços - no caso, os estudantes. Neste sentido, a investigação analisou as representações sociais sobre a escola, compreendendo como esse espaço de construção do conhecimento é efetivado e partilhado pelos estudantes da educação básica das redes públicas de ensino de Pernambuco. No segundo momento o estudo do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES) - Representações socioespaciais do bairro e práticas pedagógicas na escola - visou, a partir do conteúdo das representações sociais do espaço do bairro da Engomadeira - Salvador - Bahia, construídas pelos alunos, problematizar a produção dos currículos no cotidiano escolar e suas implicações no fazer-pensar compartilhado nas práticas pedagógicas dos praticantes-pensantes da escola.

Escola nas representações sociais dos alunos da educação básica

Contextualizando a pesquisa

Considerando a escola historicamente como instituição promotora do conhecimento na perspectiva do sujeito que usufrui dos seus serviços - no caso os alunos - este estudo, compreendendo-a com um espaço de construção do conhecimento partilhado, buscou caracterizar e analisar suas representações sociais junto aos alunos da educação básica das redes públicas de ensino de Pernambuco, a fim de verificar onde essas representações se aproximam ou se distanciam, considerando o contexto da pandemia.

Na realização do estudo elegemos como referencial a Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici (1978), como forma de compreender as variáveis psicossociais associadas ao desempenho discente, definidas como um "conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, de atitudes e de informações que um determinado grupo social elabora sobre um objeto" (Abric, 1996, p.12). A abordagem teórica das representações sociais aplicada à educação permite identificar e compreender os conhecimentos interiorizados pelo grupo de professores, alunos e diretores, de modo

a descrever sua “visão de mundo”, suas crenças e valores acerca de determinados assuntos (Abric, 1996).

Além disso, consideramos imprescindível o desenvolvimento de mais pesquisas sobre a escola, uma vez que, aparentemente, os resultados das avaliações institucionais apontam que nada teria mudado até agora, se comparados os resultados de aprendizagem dos estudantes em relação aos anos anteriores.

Delineamento metodológico da investigação

Segundo Abric (1994), o estudo das representações sociais necessita da utilização de estratégias metodológicas que, além de orientar e fazer emergir os elementos constitutivos da representação, conheçam a organização desses elementos e sinalizem o seu núcleo central.

A pesquisa é de cunho quanti-qualitativo. Utilizamos duas técnicas de coleta e análise de dados, as quais consistem em um questionário contendo questões abertas e fechadas, e a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo software IRAMUTEQ, que busca identificar nas representações sociais os elementos centrais e periféricos. Participaram como sujeitos alunos das escolas públicas do estado de Pernambuco, matriculados no ensino fundamental e médio.

A associação livre consiste em pedir ao sujeito que, a partir de uma expressão ou palavra-estímulo, escreva uma série de palavras que lhe venham à mente. Segundo Abric (1994), “a associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que estariam afogados ou mascarados nas produções discursivas”, como também possibilita acessar mais rapidamente os elementos que constituem o campo semântico do objeto estudado – a escola. Para tal, na primeira etapa identificamos o campo semântico por meio de semelhanças e diferenças entre as representações sociais e as representações sociais dos alunos do ensino fundamental e ensino médio das escolas pernambucanas. Na segunda etapa analisamos o que os estudantes gostam e o que não gostam na escola; mapeamos as áreas do conhecimento indicadas como as melhores de estudar e aprender.

Participaram da amostra 200 estudantes pernambucanos, dos quais 100 eram do ensino fundamental e 100 do ensino médio. Destes, 108 são do sexo feminino e 92 do sexo masculino. Mais de 83% estavam na faixa etária de 15 a 17 anos. A todos foi aplicado o questionário de Associação Livre de Palavras (TALP).

Os dados foram tratados, analisados, e as representações gráficas construídas com o auxílio do software IRAMUTEQ, dispostas em três formatos: diagrama de Zipf (representação logarítmica), árvore de co-ocorrência por similitudes, e análise por meio

de nuvem de palavras, com o propósito de apresentar os quadros semânticos que auxiliam na análise de determinadas tendências.

A lei de Zipf aponta que a frequência e a posição das palavras (na lista ordenada por frequência decrescente) estão relacionadas a uma lei de potência. Em análises de textos ela permite estimar as frequências de ocorrência das palavras de um determinado texto científico e tecnológico e a região de concentração de termos de indexação ou palavras-chave em que um pequeno grupo de palavras ocorre muitas vezes, e um grande número de palavras ocorrem com pequena frequência (Guedes; Borschiver, 2005; Bortolossi; Queiroz; Silva, 2011; Salviati, 2017).

A árvore de co-ocorrência por similitudes é baseada na teoria dos grafos cujos resultados auxiliam no estudo das relações entre objetos de um modelo matemático. No IRAMUTEQ, a análise de similitude mostra um grafo que representa a ligação entre palavras do corpus textual. A partir dessa análise é possível inferir a estrutura de construção do texto e os temas de relativa importância, com a co-ocorrência entre as palavras. Isso permite distinguir as partes comuns e as especificidades, além de permitir verificá-las em função das variáveis descritivas existentes. Essa análise produz gráficos a partir da biblioteca Igraph do R. A tabela de entrada retrata a presença/ausência. A matriz de similitude é calculada a partir de um dos escores escolhidos. Sobre o modo de apresentação dos dados, as opções são aleatórias e o tipo de gráfico pode ser estático, que produz uma imagem com o formato png ou svg, ou dinâmico, que utiliza a interface tk do gráfico (Salviati, 2017).

A análise por meio de nuvem de palavras mostra um conjunto de palavras agrupadas, organizadas e estruturadas em forma de nuvem. As palavras são apresentadas com tamanhos diferentes, ou seja, as palavras maiores são aquelas que detêm maior importância no corpus textual, a partir do indicador de frequência ou outro escore estatístico escolhido. É uma análise lexical mais simples, porém bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave de um corpus, isto é, a rápida visualização de seu conteúdo (Salviati, 2017).

Resultados da investigação

Tendo a escola como objeto de estudo da pesquisa, fez-se necessário o domínio do material teórico que conceitua o processo de surgimento do modelo atual de escola, seu histórico de desenvolvimento, gestão e organização, tanto quanto às políticas públicas que a estruturam no contexto da educação básica do Brasil. Após a revisão teórica, ficou entendido que a escola moderna está ligada à função de reproduzir o conhecimento técnico-científico que se manifesta como cultura hegemônica indispen-

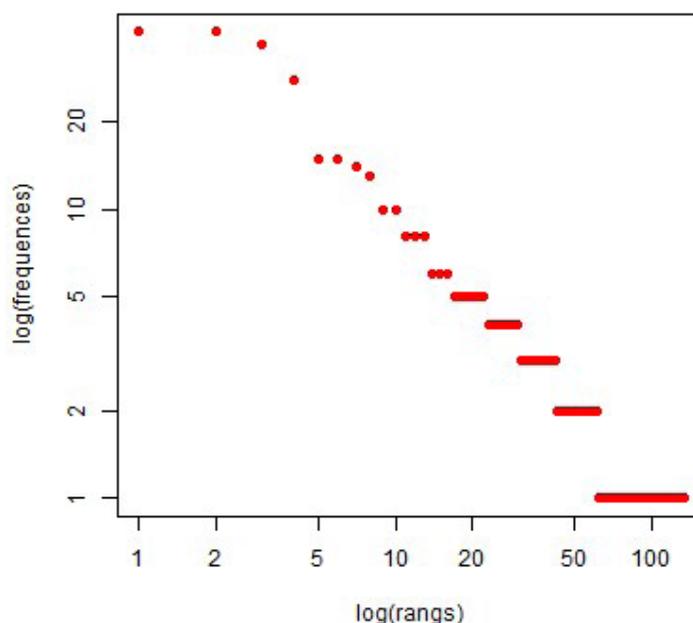
sável para o domínio do meio físico-natural, assim como é um espaço de convivência marcante na construção da personalidade de cada indivíduo que dela faz parte. Sendo assim, carece de novas maneiras para explicar os mecanismos pelos quais fatores sociais atuam sobre o processo educativo. A seguir, apresentamos os resultados das duas realidades estudadas, e em seguida teceremos algumas considerações comparando esses resultados.

Representações sociais da escola - alunos do ensino fundamental

A princípio, fazendo um resumo das estatísticas, foi contabilizado o total de 781 (setecentos e oitenta e um) ocorrências textuais para 113 (cento e treze) formas diferentes. Formas são as palavras utilizadas pelos alunos para caracterizar a escola. Destas, 113 (cento e treze) se repetiram nos 100 (cem) questionários avaliados; 48 (quarenta e oito) formas são hapax. Os hapax são as formas que foram mencionadas uma única vez no apurado geral, o que corresponde a 40% das formas e 6% das ocorrências.

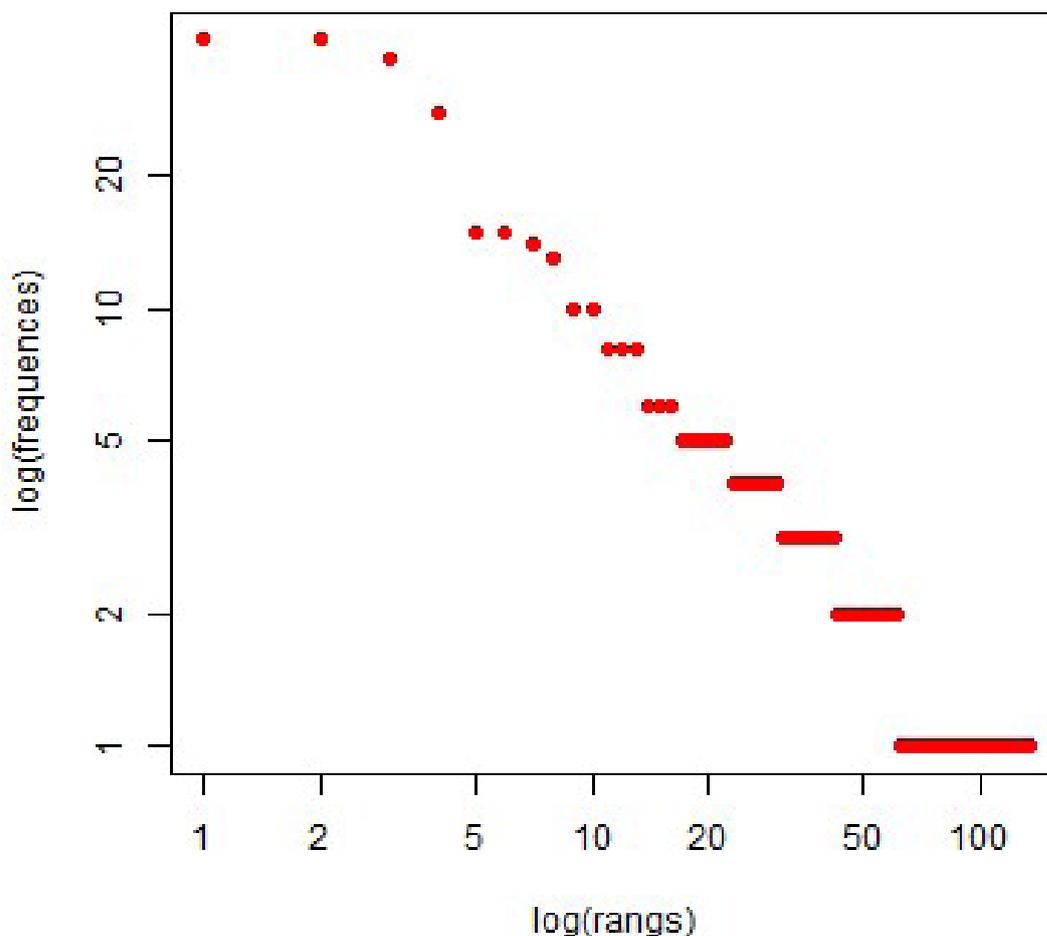
O gráfico de estatísticas abaixo encontra-se no idioma log (logaritmo), apresentando as seguintes informações: uma única palavra foi mencionada mais de 50 vezes, e apenas outras dez palavras foram citadas por mais de 20 vezes, definindo o núcleo central das representações sobre a escola. A grande maioria das ocorrências encontra-se abaixo dessa quantidade de menções.

Gráfico 1: Diagrama de Zipf – distribuição de frequência das formas/palavras ativas e suplementares presentes no *corpus* (Recife, 2023)



Fonte: a autora, pelo tratamento de dados do software IRAMUTEC.

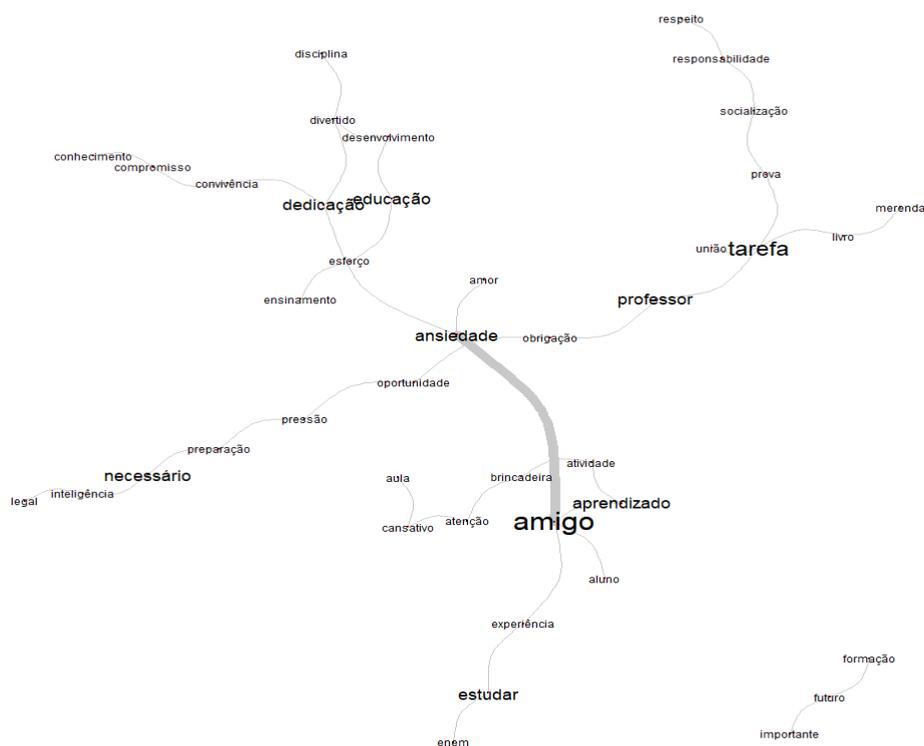
Gráfico 4: Diagrama de Zipf – distribuição de frequência das formas/palavras ativas e suplementares presentes no corpus (Recife, 2023)



Fonte: a autora, pelo tratamento de dados do software IRAMUTEC.

A percepção das representações sociais de escola para o ensino médio demonstrou-se equivalente ao pensamento social imerso na cultura em que estamos inseridos. Ou seja, que se deve frequentar a escola para obter aprendizados através do estudo, com ênfase em construir uma preparação para o futuro. Ainda as amizades fazem parte deste contexto e devem ser cultivadas entre os pares. É significativo que se tenha percebido a importante figura do professor que colabora para a educação. Tarefa e conhecimento retratam a clara associação de que com o esforço individual na realização do que se pede nas atividades o estudante alcançará um patamar intelectual para atender as exigências seletivas relacionadas aos acessos à universidade. Respeito, responsabilidade e esforço estão inseridos de forma positiva, demonstrando que esses estudantes percebem que devem cultivar essas atitudes para alcançar seus objetivos.

A seguir, apresentamos a árvore de co-ocorrência de similitudes:

Gráfico 5: Análise da co-ocorrência por similitude (Recife, 2023)

Fonte: a autora, pelo tratamento de dados do software IRAMUTEC.

O núcleo central é representado pela palavra *ansiedade*, da qual surgem quatro núcleos secundários. O ramo que apresenta maior grau de conexidade com o núcleo é o da palavra *amigo*, que segue se relacionando com *estudar*, *experiência*, *aprendizado*, *atividade*, destacado pela linha mais fina que os une. Os outros três ramos são: “*tarefa*” com ramificação para *livro*, *prova*, *professor*, *obrigação* e *socialização*; “*dedicação*” com ramificação para *esforço*, *educação*, *ensinamento*, *desenvolvimento* e *conhecimento*; e “*necessário*” com ramificação para *inteligência*, *preparação* e *oportunidade*.

Ainda desconexos da árvore de co-ocorrência de similitudes, mas não menos importantes, surgem os termos *futuro*, *formação* e *importante*, formando uma outra árvore e, incompreensivelmente, desconectada dos outros termos apresentados.

A partir da análise da árvore de co-ocorrência por similitudes pelos estudantes do ensino médio, a escola recebe a representação social destacada pelo núcleo central representado pela palavra *ansiedade*. A adolescência é reconhecida como uma etapa do desenvolvimento humano marcada por inúmeras transformações e representa um momento em que podem se manifestar diversos transtornos, tornando-se importante a sua adequada identificação.

A ansiedade é um fenômeno que está associado a diferentes fatores biológicos, sociais ou psicológicos e pode afetar cada indivíduo de diferentes maneiras. Pesquisas identificaram significativas diferenças entre o nível de sintomas ansiosos e o gênero em adolescentes durante o período de escolha profissional (Grolli; Wagner; Dalbosco, 2017).

A conclusão do ensino médio, a escolha profissional e a entrada no mundo adulto configuram-se como eventos significativos da adolescência, marcando o processo final dessa etapa. Trata-se de uma fase associada a uma alta reatividade emocional, o que justifica a ansiedade, de modo que alguns transtornos podem se manifestar, o que comprova a relevância do estudo da saúde mental de adolescentes (Thapar et al., 2012).

Vejamos, agora, os dados da nuvem de palavras.

Gráfico 6: Análise por meio de nuvem de palavras (Recife, 2023)



Fonte: a autora, pelo tratamento de dados do software IRAMUTEC.

Os dados apresentados na nuvem de palavras indicam que a representação social dos estudantes do ensino médio está constituída como um espaço de aprendizado e de amizade. Ainda se encontra relacionada a estudar, futuro, professor, conhecimento e educação. Portanto, apresenta-se como lugar de aprender e socializar. Neste sentido, o grande desafio da educação é tornar a aprendizagem interessante e instigar nos estudantes o interesse pelo aprendizado. A chave para esse problema é relacionar a teoria da escola com o cotidiano do estudante.

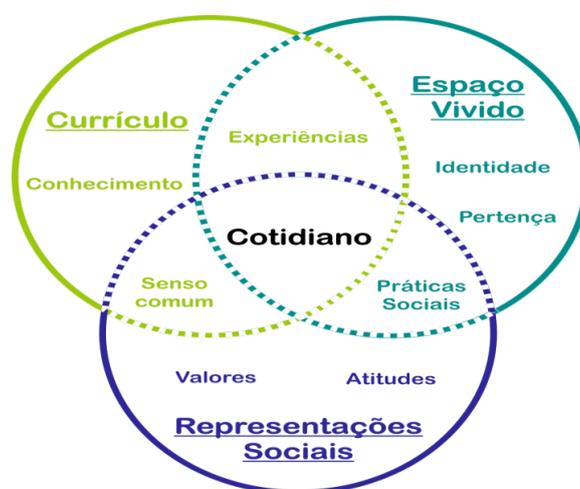
Representações socioespaciais do bairro e práticas pedagógicas na escola

A temática aqui aludida integra os estudos desenvolvidos pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Entre as linhas temáticas discutidas e investigadas pelo GIPRES, trabalhadas no viés da interdisciplinaridade, enfatizamos aquela das representações socioespaciais, do processo formativo e das práticas pedagógicas

inovadoras. Esta visa compreender como as representações, traduzidas em imagens materiais ou cognitivas, veiculadas no cotidiano das pessoas, fazem parte do universo dos alunos e como podem ser utilizadas no processo de aprendizagem/ensino, convergindo para a sistematização de metodologias que apreendam a especificidade da linguagem imagética, em articulação com as potencialidades do trabalho pedagógico, especialmente nas periferias urbanas.

A pesquisa, realizada com alunos e professoras de uma escola da rede municipal de ensino de Salvador, teve como ponto de partida o questionamento: Quais são os conhecimentos práticos, do senso comum, tributários das Representações Sociais do Espaço (RSE), construídas por alunos do ensino fundamental I, e suas implicações no fazer-pensar compartilhado nas práticas pedagógicas dos praticantes-pensantes da escola? Com esta questão, a intenção foi problematizar a produção dos currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das RSE construídas pelos alunos, e suas implicações no fazer-pensar compartilhado nas práticas pedagógicas dos praticantes-pensantes da escola. Assim é que foram trabalhados alguns descritores, como: Espaço Vivido, Representações Sociais (RS) e Currículo, que compuseram uma tríade perpassada pelo conceito de cotidiano, conforme Figura 1, a seguir:

Figura 1: Bases teóricas do estudo



Fonte: Correia (2020).

Ao mencionar o espaço vivido faz-se referência a um descritor de pesquisa centrado nos pressupostos da geografia humanista, que aborda o lugar como espaço vivido (Tuan, 1980), onde as práticas sociais se efetivam e que está impregnado de afetividade, valor e significados próprios, gerados pela vivência e percepção dos atores sociais. É um conceito estudado a partir das relações e ligações subjetivas estabelecidas entre o sujeito e o espaço, de caráter sociogeográfico e que envolve as práticas cotidianas.

O descritor RS (1978) diz respeito aos conhecimentos do senso comum, que Sá, 1996; Abric, 1996; Moscovici, entendemos constituírem o tecido de significados sem o

qual nenhuma sociedade poderia existir, nenhuma realidade poderia se materializar. Essa realidade é influenciada por um trânsito de ideias inseridas em questões sociais concretas a partir do que é percebido, vivido e construído pelos atores sociais. Estes, por sua vez, criam “modelos” interpretativos e a própria realidade. Assim, falar de RS é falar de um acervo social do conhecimento que dirige a conduta na vida diária, é falar de prática social, de ação humana etc.

Ao falar de currículo (Alves; Garcia, 2000; 2001; Ferrazo, 2008, 2011), referimo-nos ao currículo praticado, instituinte, tributário das redes de conhecimentos que também são forjadas cotidianamente. Por fim, mencionamos um descritor que é um elemento comum entre os já citados: o cotidiano (Certeau, 2014; Certeau; Giard; Mayol, 2013), entendido a partir das ideias cartesianas que têm por base a imprevisibilidade e a subversão. Deste modo, estamos falando de criação, de inventividade própria da ação dos praticantes, destacando-se que só é possível apreender o que emerge do cotidiano a partir da vivência, do conhecimento e de um mergulho no contexto.

A pesquisa foi realizada numa escola localizada numa periferia urbana da cidade de Salvador/BA, que apresenta questões de infraestrutura, crescimento desordenado, falta de saneamento, entre outras questões que afetam bairros periféricos de grandes metrópoles. O estudo foi dividido em três percursos metodológicos, conforme a Figura 2. No primeiro percurso foram utilizados instrumentos como as narrativas dos alunos, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e a hierarquização de itens (ABRIC, 2018), além dos mapas afetivos (Bomfim, 2012). Com esses elementos obtivemos um núcleo figurativo, cognitivo, conceitual e afetivo dos discentes que serviu de base para o desenrolar do segundo percurso metodológico composto pelas narrativas docentes e a entrevista com grupo focal. No terceiro percurso metodológico foi feita a sobreposição da discussão e dos dados produzidos com a pesquisa.

Figura 2: Percursos metodológicos



Fonte: Correia (2020).

Como resultado da TALP e da hierarquização destacamos as representações da relação estabelecida entre os alunos e o objeto social deste estudo: o bairro. Essas representações correspondem a sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais. Se analisarmos os elementos emergidos considerando a sua organização e estrutura, pela frequência e hierarquia identificamos os elementos que possivelmente dão significado à representação social desse grupo. Vocábulos como: solidariedade, moradia, violência, vizinhança, história, movimento, tráfico, e família, são elementos centrais e representativos para esse grupo social.

Nesse possível núcleo central identificado, a palavra 'história' refere-se tanto às histórias contadas acerca da constituição do bairro, exaltando de forma comparativa como ele era e como está atualmente, quanto pode se referir às histórias contadas nos espaços de frequência como a pracinha, as ruas ou até mesmo a escola, e se referem aos acontecimentos do bairro. Estas podem ser histórias de solidariedade envolvendo a juventude local, a vizinhança de forma geral, histórias de perigo como a poluição do bairro e suas consequências, entre outras.

A palavra família vincula-se à questão da ancestralidade presente no bairro, considerando que muitas delas residem ali há anos. Além disso, esse vocábulo evocado se vincula ao conjunto de sujeitos que mesmo parente ou não (os vizinhos) se juntam e se ajudam coletivamente pelo princípio da solidariedade em diferentes lugares de frequência como a casa, a igreja, a pracinha, a escola.

Observamos através das palavras evocadas e pertencentes ao possível Núcleo Central (NC) das RS, que o lugar aparece marcado pela violência e ao mesmo tempo pela solidariedade. E embora esta possa parecer uma contradição, um conflito, está consoante aos resultados de algumas pesquisas que apontam que em bairros violentos, com problemas de infraestrutura, há uma aproximação de forças em comum que marcam a solidariedade entre os atores sociais. Ou seja, ante a violência existente, as relações de vizinhanças são mais coesas e criam pertencimento, tendo em vista a própria necessidade da força coletiva no enfrentamento dos problemas. Neste sentido, poderíamos falar dos diversos elementos constitutivos do NC dessas representações, os quais se entrelaçam evidenciando a conexidade dos elementos de uma representação.

É importante mencionar que essas palavras foram agrupadas por campo semântico, o que nos auxiliou no estabelecimento de uma linguagem comum entre as palavras de sentidos próximos, de onde emergiram as categorias de análise. Desta forma, indicamos a existência de elementos de conceitualização do bairro – aqueles que descrevem o bairro remetendo aos aspectos ambiental topográfico e social; e os elementos afetivos, que sugerem uma relação afetiva, de laços de pertencimento. Neste caso, apontamos quatro categorias distribuídas em elementos centrais, intermediários

e periféricos que exprimem dimensões de conceitualização e afetividade, através das categorias social, topográfica, ambiental e afetiva, conforme o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Dimensões que sugerem o funcionamento da representação social

Dimensão	Categorias	Elementos Centrais	Elementos Intermediários I	Elementos Intermediários II	Elementos Periféricos
CONCEITUALIZAÇÃO	Social	Moradia (30) Violência (27) Movimento (14) Tráfico (13)	Festas (21)	Perigo (10) Tiro (08) Polícia (06) Comércio (06) Desigualdade (04) Desemprego (03) Favela (03) Pracinha (01)	Juventude (10) Morte (10) Brincadeiras (10) Esporte (07) UNEB (06) Igreja (05) Posto (04)
	Topográfica			Ruas/Ladeiras/Vielas/Becos (02)	
	Ambiental			Trânsito (10)	Poluição (08) Natureza (05) Animais (03)
AFETIVIDADE	Afetiva	Solidariedade (36) Vizinhos (20) Histórias (14) Família (12)	Escola (30)	Segurança (09) Emoção (08)	

Fonte: Correia (2020).

Após esta classificação, inferimos que as representações dos alunos sobre o bairro da Engomadeira estão em torno dos elementos afetivos e sociais, com certa predominância da dimensão social. Para ilustrar a relação sujeito/ espaço vivido, apresentamos alguns excertos de suas falas que corroboram o que foi exposto até aqui.

Aqui é um lugar muito especial pois tenho muitos parentes. Quase todos os sábados tia Mara e tio Dum se reúnem aqui. Na verdade, até os vizinhos parecem parentes. Minha mãe manda dá 'a bença' sempre que passo por alguém mais velho. (M, 13 anos, 2018)

É um bairro bom e ruim ao mesmo tempo. É bom porque aqui conhecemos as pessoas e nos ajudamos, tem tudo perto e é um lugar animado. É ruim porque aqui também tem malandragem e por isso devemos ter cuidado e não ficar 'bestando' por aí, apesar de aqui ser um bairro muito bom de se morar. (G, 15 anos, 2018)

A rua é cheia de buraco, esgoto... é muito ruim. As pessoas compram nas lojas, porque aqui é um lugar que tem muito comércio: frutas, loja de roupas, padaria... tanta coisa. Então as pessoas ficam muito por aí e terminam também jogando muito lixo na rua. Não dá para brincar direito. (D, 12 anos, 2018)

A pracinha que tem no meio do fim de linha é bem legal. Lá, além de ter alguns brinquedos para a gente usar, é onde acontecem os eventos aqui do bairro: festas no fim de semana, comemorações do Dia das Crianças, das mães e outras... Também é onde podemos sentar para conversar com as pessoas e nos ver, saber das coisas (risos)... (E, 13 anos, 2018)

Na apreensão das representações sociais do espaço vivido, ainda inserido no primeiro percurso metodológico, utilizamos os mapas afetivos, que teve por finalidade apreender afetos em relação ao ambiente. Muito embora esse instrumento originalmente apresente uma parte quantitativa e outra qualitativa (Kozel, 2019), fizemos uma adaptação do instrumento com ênfase nos aspectos qualitativos, quais sejam estrutura (como o desenho é apresentado), significado (explicação dada sobre o desenho), qualidade (atributos apontados e ditos sobre o desenho), sentimento (expressão afetiva suscitada pelo desenho), metáfora (comparação feita do desenho com algo), e sentido (interpretação dada pelo pesquisador).

A partir dos mapas afetivos produzidos, seguimos as recomendações para a análise de conteúdo, a saber: pré-análise, codificação e categorização. Desse processo emergiram as seguintes categorias: contraste, que se refere às palavras que se apresentam como polarizadas, opostas. Ainda que tenham a mesma natureza, podem ser suscetíveis a comparações que demonstram ambiguidades de sentimentos e qualidades; pertencimento, diz respeito aos vínculos estabelecidos que revelam uma identificação com o lugar; agradabilidade, uma categoria que indica sentimentos e qualidades positivas dirigidas aos espaços, às coisas e às pessoas do bairro. Ao emergir a categoria destruição, esta faz referência a questões pouco agradáveis que deixam as crianças e os jovens desconfortáveis. Já a categoria atração indica pontos fortes do bairro que costumam atrair as pessoas de forma positiva. Por fim, a categoria insegurança, que reporta os vínculos sociais, porém de maneira negativa, geralmente faz referência à questão da violência urbana.

Para além dos sentimentos e das qualidades emergidas durante a entrevista, chamam a atenção as metáforas feitas pelos jovens, analogias feitas como as metáforas do contraste; da cidadezinha; do formigueiro; da montanha russa e do conflito. Formamos uma imagem afetiva do bairro a partir desses mapas afetivos. Parece correto afirmar que a representação desses alunos sobre o bairro, considerando todos os dispositivos utilizados, tem em comum aspectos conceituais e afetivos com destaque para uma construção cognitiva que sugere o contraste, o conflito, a agradabilidade, mas também o pertencimento.

No segundo percurso metodológico apresentamos as narrativas das professoras baseadas em suas experiências e vivências docentes com o espaço escolar, compartilhadas durante conversas informais e/ou em momentos de atividade complementar interna, na secretaria, no pátio da escola, em encontros pedagógicos, entre outros, e que também incluem relatos de espaços ocorridos em situações dentro da escola e que nos remetem às práticas de espaço dos praticantes com a pesquisa. Também compõem esse percurso alguns registros de relatos produzidos durante a realização do grupo

focal com as professoras. Partimos, no grupo focal, de dois questionamentos: 1. “Como as experiências e vivências dos alunos, os saberes situados no senso comum, estão presentes na escola?”; 2. “Existe influência do espaço vivido dentro da escola, nas aulas? De que maneira?”.

Se pensarmos nas questões emergidas nas RS dos alunos e no discurso das docentes, parecem evidentes algumas questões: problemas urbanos, ambientais, sociais, questões de ancestralidade, pertencimento, história do bairro, cidadania, desigualdade social, violência, códigos de condutas, entre outros conteúdos que não compõem o rol de conhecimentos privilegiados como oficiais. Podemos falar da existência de um currículo dinâmico e vivo. Ao enaltecer e abordar os conhecimentos práticos, as RS sugerem a superação da fragmentação entre ciência e senso comum, uma vez que admite que todos são construções sociais que existem em determinado espaço/tempo em que se situam historicamente, mas que também deparam com as forças criativas da subjetividade. Desta forma, os conhecimentos tributários das práticas sociais podem ser considerados dinâmicos e subversivos. Não se pode hierarquizar, desprezar, desconsiderar esses conhecimentos, mas pensá-los “como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais” (Spink, 1993, p. 302).

Sentimentos como alegria, tristeza, amizade, descaso, aflição, alívio, angústia, carinho, bondade, medo... e qualidades como feio, bonito, espaçoso, apertado, familiar, acolhedor, divertido, depredado, desarrumado, irregular, perigoso, entre outros, são representativos das metáforas construídas pelos alunos. Estes também mencionaram as festas, os paredões, as ruas estreitas, o lixo produzido, as casas “parede com parede”, os lugares de frequência como a pracinha, a igreja, a própria escola e as ruas do bairro, sua topografia e seu comércio. Todos esses elementos contribuem para construir o sentido de lugar, despertando um sentimento de “bairrofilia” e configuram “uma geografia bordada por tons e versos evocativos de aromas, ritmos, paladares, conhecimentos e descobertas”, que ocorrem diariamente, de diferentes formas.

Essa ideia converge para os achados dos estudos de Bomfim (2004), que afirma que a escola negligencia os conhecimentos do senso comum expressos nas RS dos alunos da favela e sobre a favela. Portanto, essas modalidades de conhecimentos encontradas no conteúdo das representações sociais construídas pelos alunos sobre o bairro da Engomadeira demonstram a necessidade de sua retomada nos currículos escolares, fundamentando e legitimando os conhecimentos emergidos. Todas essas modalidades de conhecimento prático revelam a existência de uma rede de relações que se configura e é configurada pelos atores sociais, que vão tecendo e enredando os conhecimentos forjados em múltiplos espaços. Assim, parece correto dizer que o espaço vivido contém aspectos do cotidiano experienciados pelos sujeitos em suas práticas sociais

diárias e estas possibilitam a construção de saberes do senso comum. Logo, todas essas vivências e experiências dos alunos traduzidas em suas RSE tecem outras redes encarnadas de conhecimentos, chegando à escola. Voltando à teoria das RS articulando-se à proposta de redes de conhecimentos, afirmamos que o núcleo central e o núcleo periférico das RS dos alunos constituem uma rede e, como tal, se comunicam de diferentes modos produzindo relações distintas.

Considerações finais

As representações sociais da escola junto aos alunos apontam que eles acreditam que devem frequentar a escola para obter conhecimento, na perspectiva de construir um futuro. Podemos inferir que existe a associação de que pelo esforço individual na realização das atividades escolares o estudante alcançará um patamar intelectual para atender às exigências seletivas relacionadas ao acesso à universidade.

A escola descrita por esses alunos tem suas funções pedagógicas evidenciadas. Considerando que aparece uma série de palavras que respaldam essa análise, como aula, professor, conhecimento, estudo, observamos que esses resultados podem ser considerados como o modelo de escola que predomina até hoje na sociedade, onde se impõe uma cultura única aos estudantes, a cultura hegemônica a ser apreendida por todos os cidadãos. Os estudantes não são reconhecidos no ambiente escolar, seus valores, suas formas de sentir, pensar, agir e se expressar não são considerados como conhecimentos que devem estar presentes na escola.

O núcleo central é representado pela palavra aprendizagem, da qual surgem três núcleos secundários. O ramo que apresenta maior grau de conexão com o núcleo é o da palavra futuro, que se desdobra em dois: estudo e conhecimento, que segue se relacionando com ansiedade, cansaço, estresse, depressão. Desses dados podemos inferir que os estudantes consideram que a escola de fato é uma instituição da qual eles têm expectativas positivas. No entanto, eles também demonstram que a forma como a escola vem se apresentando causa muito sofrimento, como observado no mesmo ramo em que aparece estresse, cansaço, ansiedade.

Os outros dois ramos são: aprender com ramificação para ensino, professor, disciplina, aula, aluno, esforço, compromisso, e estudar com ramificação crescer, empenho e universidade.

Vale ressaltar que a maioria dos estudantes desta pesquisa eram do ensino médio. Observamos que a representação social de escola é aquela que foi construída historicamente pela sociedade, onde se preceitua que a função social da escola é sistematizar os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade.

A conclusão do ensino médio, a escolha profissional e a entrada no mundo do trabalho configuram-se como eventos significativos para esses jovens, marcando o processo final dessa etapa de escolarização.

Os dados apresentados indicam que a representação social dos estudantes constitui a escola como um espaço de amizade. É relacionada, também, com estudo, futuro, conhecimento e aprendizagem. Portanto, a escola apresenta-se como lugar de aprender e socializar. Neste sentido, o grande desafio da escola é tornar a aprendizagem interessante e instigar nos estudantes o interesse pelo conhecimento como componente de sua formação humana, e não apenas lugar de preparação para o mercado de trabalho.

A composição estrutural da escola, de certa forma, precisa ser revista no que diz respeito à relação intrínseca que existe no processo de ensino-aprendizagem.

A escola deve preocupar-se em educar o aluno, mas aqui tratamos a noção de educação de forma ampliada, caracterizando-a como uma formação humana. Em contrapartida, a afirmação de uma formação humana de modo algum objetiva destituir a função da educação formal no contexto das relações sociais. Porém, ressaltamos o quanto a escola não avançou nesse aspecto, pois só a partir do momento em que a noção de educação tende a ampliar-se é que se pode tratar a política, o trabalho e a formação humana como dimensões inter-relacionadas.

Em relação às representações socioespaciais do bairro e às práticas pedagógicas na escola, inferimos a complexidade existente: os alunos com suas redes de conhecimentos, os professores e demais integrantes da escola com suas redes de conhecimentos, tudo isso dentro do espaço escolar. Dessa forma, existe uma complexidade produzida e articulada nas salas de aula, na escola. São currículos efetivamente produzidos, o que nos leva à ideia da escola como espaço de produção. É importante reiterar, ainda, que essa interação acontece de forma não linear, não programada. Assim, uma ação ou intervenção linear, pontual, realizada por um dado ator social, a exemplo da professora que prepara a aula e que tem um objetivo predeterminado, pode desencadear uma série de outras ações e intervenções não programadas, não lineares, que envolvem vários nós das redes: a docente da turma, os estudantes, a comunidade externa da escola, entre outros, que por sua vez estão interligados por conhecimentos inerentes a eles, conhecimentos abordados na mencionada aula, conhecimentos trabalhados em outras ações pontuais e/ou efetivados em outros espaços.

Neste sentido se constitui a ideia da escola pública como espaço de produção e de construção de políticas de currículo, onde as práticas sociais esboçadas pelas representações sociais do espaço nos fornecem conhecimentos práticos, elementos do senso comum que dialogam com os conhecimentos escolares e incidem nas práticas pedagógicas de professores, reinventando, cotidianamente, os currículos prescritos.

Referências

- ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1994.
- ABRIC, Jean-Claude. *La recherche sur les représentations sociales: l'étude expérimentale des représentations sociales*. ABRIC, Jean-Claude.; DESCHAMPS, Jean-Claude; BEAUVOIS, Jean-Léon, (Orgs.). *Des attitudes aux attributions: sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble: PUG, 1996. p. 158-161.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da Escola*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. *A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano - duas experiências*. *Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal*, v. 14, n. 2, p. 1-37, 2001.
- BOMFIM, Natanael Reis. *Représentations sociales de l'espace et l'enseignement et l'apprentissage de la géographie scolaire : le cas des élèves favelados d'une ville du nord-est du Brésil*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Quebec em Montreal, Montreal (Canadá), 2004.
- BOMFIM, Natanael Reis. *Representações sociais do espaço e ensino de Geografia*. BOMFIM, Natanael Reis; ROCHA, Lurdes Bertol (Orgs.). *As representações na Geografia*. Ilhéus/BA: Editus, 2012, p. 39-62
- BOMFIM, Natanael Reis; GARRIDO, Walter Von Czékus. *Educação em Debate, Fortaleza*, ano 41, nº 78, jan./abr. 2019.
- BOMFIM, Natanael Reis e CORREIA, Sílvia Letícia Costa. *Representações Sociais do Espaço e Ensino da Geografia*. *Revista Caminhos de Geografia, Uberlândia* v. 17, n. 58 p.18-31, set. 2016.
- BORTOLOSSI, H.J.J.; QUEIROZ, J.D.B.; SILVA, M.M. da. *A Lei de Zipf e Outras Leis de Potência em Dados Empíricos*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática (Projeto Klein de Matemática em português), 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 set. 2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch, 1990.
- COLL, César. *Aprendizagem escolar e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano*. 2. *Morar, cozinhar*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar*. ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). *Pesquisa nos/ dos/ com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. São Paulo: DP&A, 2008. p. 101-117. (Coleção e Pesquisa em Educação).
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Currículos, Cotidianos e Culturas em Narrativas e Imagens*. *Espaço do Currículo*, v.4, n.2, p.138-148, set./mar. 2011.

GROLLI, Verônica; WAGNER, Marcia Fortes e DALBOSCO, Simone Nenê Portela. Sintomas Depressivos e de Ansiedade em Adolescentes do Ensino Médio. *Rev. Psicol. IMED* [online]. 2017, vol.9, n.1, p. 87-103. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i1.2123>. Acesso em: 15 set. 2022.

GUEDES, Vânia L.; BORSCHIVER, Suzana. Bibliometria: Uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. *Atas do CINFORM-Encontro Nacional de Ciência da Informação* (p. 1-18). Salvador, 2005.

KOZEL, Salete. *Mapas Mentais: Dialogismo e Representações*. Curitiba: Editora Appris, 9 de out. de 2019. (271 p.)

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). 2006. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/1a_aula/A_producao_do_espaco.pdf. Acesso em: 13 de fev. de 2015.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIMENTEL, Gabriela S. Rêgo; BOMFIM, Natanael R.; SANTANA, Jeanne L. *Redes de*

Coletivos de jovens periféricos e práticas socioeducativas. *Sisyphus journal of education* v. 9, issue 03, p. 30-55, 2021.

RAPOSO, Otávio; VARELA, Pedro. *Faces do racismo nas periferias de Lisboa: uma reflexão sobre a segregação e a violência policial na Cova da Moura*, *Atas do IX Congresso Português de Sociologia*. Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/87147>. 2017.

SÁ, Celso Pereira. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SALVIATI, M. E. *Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3)*. Planaltina, 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. 271p.

SPINK, Mary Jane. (Org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

THAPAR, A.; COLLISHAW, S.; PINE, D. S.; THAPAR, A. K. *Depression in adolescence*. London: The Lancet, 2012.

TUAN, Y. Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Ed. Difel, 1980.

VALVERDE, Benedita Salette Costa Lima; VITALLE, Maria Sylvania de Souza; SAMPAIO, Isa de Pádua Cintra; SCHOEN, Teresa Helena. *Levantamento de problemas comportamentais/emocionais em um ambulatório para adolescentes*. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 2012, 22 (53), (315-323). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300003>. Acesso em: 20 jun. 2022.