



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

TESE

CONCEPÇÕES DINÂMICAS DE SI DE CRIANÇAS
EM ESCOLARIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA
DIALÓGICO-DESENVOLVIMENTAL

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília, novembro de 2008

F866c

Freire, Sandra Ferraz de Castillo Dourado.

Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental / Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire—Brasília, 2008.

280 p.

Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2008.

1. Psicologia. 2. Psicologia do Desenvolvimento. 3. Criança – Desenvolvimento. 4. Psicologia Educacional. 5. Processo de Escolarização.
I. Título.

CDD: 159.9



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**Concepções Dinâmicas de Si de Crianças em
Escolarização: uma Perspectiva Dialógico-
Desenvolvimental**

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Processos de Desenvolvimento Humano e
Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade
de Brasília como requisito para obtenção do grau
de Doutor.**

Orientadora: Dra. Angela Uchoa Branco

Brasília, novembro de 2008

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

A tese de doutorado “Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental”, de autoria de Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, foi aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof^a Dr^a Angela Uchoa Branco – Presidente
Universidade de Brasília

Prof^a Dr^a Maria Cláudia Oliveira – Membro
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Jaan Valsiner – Membro
Clark University, Mass., Estados Unidos da América

Prof. Dr. Alberto Rosa Rivero – Membro externo
Universidad Autónoma de Madrid, Espanha

Prof^a Dr^a Maria Carmen Tacca – Membro externo
Universidade de Brasília

Prof. Dr^a. Micheline Silva, Suplente
Universidade de Brasília

Prof. Dr^a. Mônica Neves Pereira, Suplente
Universidade de Brasília

Brasília, 14 de novembro de 2008

RESUMO

CONCEPÇÕES DINÂMICAS DE SI DE CRIANÇAS EM ESCOLARIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICO-DESENVOLVIMENTAL

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Esta tese se propõe a demonstrar as possibilidades de uma categoria ampla e representativa dos processos de significação de si a qual denominamos Concepções Dinâmicas de Si (CDS), articulada ao Sistema de *Self* em uma perspectiva dialógica e desenvolvimental. As CDS se constituem uma alternativa aos correntes construtos de auto-referência, como auto-estima, autoconceito, auto-imagem, dentre outros, possibilitando compreender e analisar as expressões do *self* em sua dinâmica psicossocial, fundamentada em uma abordagem sociocultural construtivista. O objetivo principal é compreender o desenvolvimento no contexto da experiência escolar de crianças de quarta série de uma escola pública de Brasília a partir da análise da emergência e da transformação nas concepções dinâmicas de si. Para isso, considera os múltiplos aspectos envolvidos nesse processo no contraponto das mediações culturais—particularmente as de natureza sócio-afetiva—, nas atividades escolares e nos relacionamentos interpessoais. A construção de informações para análise das CDS contou com o desenvolvimento de uma complexa metodologia baseada na narrativa e na observação de situações sócio-interativas diversas, a saber: (a) imersão etnográfica e observação naturalística de sala de aula; (b) quatro sessões de grupo focal com quatro meninos e cinco meninas da turma observada; (c) duas sessões de entrevistas individuais com cada criança participante do grupo focal, uma no início e outra ao final da pesquisa; e (d) entrevista individual com a professora. A pesquisa empírica acompanhou as crianças ao longo do ano letivo, o que possibilitou uma perspectiva longitudinal do desenvolvimento das CDS de cada sujeito. As informações construídas por meio dos procedimentos metodológicos foram integradas em forma de estudos de caso e analisados microanaliticamente, dos quais quatro compõem o presente trabalho de tese. Com base nas análises, foi possível conceber, caracterizar e elaborar teoricamente, de forma ainda em construção, as CDS como unidade de análise do Sistema de *Self* Dialógico. Resultados e discussão sugerem: (1) que as CDS são sempre relacionais, situacionais e dinâmicas; (2) que as CDS podem ser ocultadas por um sofisticado conjunto de estratégias psicológicas de proteção de si motivadas por variadas razões; (3) a existência de uma pluralidade das CDS no Sistema de *Self* Dialógico que dialogam entre si; (4) que as CDS constituem-se nas interações sociais de forma dialógica; (5) a existência de CDS contraditórias, ambivalentes e antagônicas; (6) que o ‘desejo de aceitação’ *versus* ‘sentimento de rejeição’ apareceu na base de todas as CDS; (7) que há CDS potencialmente integradoras e CDS potencialmente fragmentadoras do Sistema de *Self* Dialógico. Foi possível observar também que as práticas de escolarização são potencialmente significativas no desenvolvimento dinâmico das concepções de si, particularmente aquelas que promovem instâncias de negociações e de auto-avaliação de forma sistemática. Indicadores de CDS sugerem que as mudanças desenvolvimentais se dão mediante ativa construção dos sujeitos face às relações interpessoais e às mediações semióticas/culturais de ordem diversa. A ação mediada e mediadora da professora pôde ser observada na promoção intencional de contextos auto-reflexivos, no estabelecimento de uma relação afetiva e de confiança com cada criança, na valorização de CDS de forma positiva e na apresentação de objetivos e metas desenvolvimentais palpáveis para seus estudantes. Compreender e trabalhar as CDS de forma integrada à um Sistema de *Self* Dialógico pode favorecer o desenvolvimento pleno e integrado da criança, para que esta se constitua em sujeito-agente, sujeito crítico, autônomo e responsável no contexto sociocultural da sociedade.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano; *Self* dialógico; Concepções dinâmicas de si; Crianças; Escolarização.

ABSTRACT

SCHOOLING CHILDREN'S DYNAMIC SELF CONCEPTIONS FROM A DIALOGICAL DEVELOPMENTAL PERSPECTIVE

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

The present dissertation aims at demonstrating the possibilities of a new and broad category concerning self-meaning processes that we designated as Dynamic Self Conceptions (DSC). The DSC is conceived as an unit of analysis in close association to the Self System, from a dialogical developmental perspective. The DSC arose from the data as an alternative to traditional self-reference constructs, such as self-esteem, self-concept, self-image, etc, due to the need for analyzing self meaning processes according to a dynamic, and systemic approach, grounded in a sociocultural constructivist perspective. The main objective was to construct and analyze self conceptions' development and dynamics in fourth grade children's narratives of an Elementary public school in Brasilia, Brazil. The investigation emphasized schooling issues such as informal evaluation processes, and the quality of social relationships established within the context. A complex methodology was created and developed in order to provide information from narratives and observation of children's interactions within different school activities, such as: (a) ethnographic immersion in the classroom; (b) four Focal Group meetings composed by four boys and five girls; (c) two individual interviews with each one of the nine children, the first in the beginning of the school year, and the second at the end; and (d) an individual interview with the teacher. The empirical research provided a longitudinal perspective on each child's DSC. The data constructed through all methodological procedures were integrated in a study case for each child and micro-analyzed. This research presents four of such study cases in order to conceptualize the DSC as part of the Dialogical Self System. According to the study cases' analyses, it was possible to theoretically elaborate the construct of DSC. Results and discussion indicate: (1) the DSC are always relational, contextual and dynamic; (2) the DSC can be hidden by a sophisticated set of psychological self-protection, or save face strategies, due to a variety of reasons; (3) there is a plurality of DSC within the Dialogical Self System that interact with one another; (4) the DSC are constituted within social interactions in a dialogical way; (5) there are contradictory, ambivalent and antagonistic DSC; (6) the tension between the 'need to be accepted' *versus* 'the rejection feeling' appeared at the basis of all DSC; (7) there are DSC that can lead to integration, and DSC that can lead to fragmentation of the Dialogical Self System. We observed that schooling practices are potentially meaningful for the dynamic development of self conceptions. School activities that allowed children to go through intense negotiation, especially the ones that promoted self-evaluation in a systematic way, took a special role to foster the emergence, meaning re-making, and change of DSC, which lead to the integration of the Dialogical self System in all four cases. When we analyzed changing indicators of some DSC, we observed that interpersonal relations and children's active construction, semiotic mediation, and teacher's mediated action were at the basis for DSC transformation. It was worth noting that teacher's actions were committed to intentionally promoting self-reflexive activities. She was also concerned to build a positive affective relationship with each child, as well as introducing attainable goals for them to grant her students' success. This dissertation tried to demonstrate the theoretical and methodological potential of the DSC construct, in a close association with the Dialogical Self Theory to the study of children and adolescent development. It hopes to contribute to the promotion of human development towards a whole and integrated Dialogical Self System, so children can become active agents, as well as critical, autonomous and responsible persons within society's socio-cultural contexts.

Key-words: Human development; Dialogical self; Dynamic self conceptions; Children; Schooling.

RESUMEN

CONCEPCIONES SOBRE SI MISMO EN NIÑOS EN SITUACIÓN DE ESCOLARIZACIÓN: UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA Y DE DESARROLLO

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Esta tesis se propuso demostrar las posibilidades de una categoría amplia y representativa de los procesos de significación de si mismo que denominamos Concepciones Dinámicas de Si Mismo (CDS), como unidad de análisis articulada al Sistema de *Self* en una perspectiva dialógica y de desarrollo. Las CDS proponen una alternativa a los corrientes constructos de auto referencia—autoestima, auto concepto, auto imagen, etc.—al comprender y analizar expresiones del *self* referentes a los procesos de significación de si mismo en su dinámica psicosocial, fundamentada en un aporte sociocultural constructivista. Su objetivo principal fue construir y analizar el desarrollo y la dinámica de las concepciones de si con base en la narrativa de estudiantes de cuarto grado de la enseñanza primaria de una escuela publica de la ciudad de Brasilia, Brasil. Para el análisis del constructo de las CDS fue necesaria la elaboración de una compleja metodología que posibilitara la construcción de informaciones articuladas en las narrativas y en la observación de los niños en interacciones y en las actividades escolares, como: (a) inmersión etnográfica y observación naturalística en el aula; (b) cuatro sesiones de grupo focal con cuatro niños y cinco niñas de la clase observada; (c) dos sesiones de entrevistas individuales con cada sujeto participante del grupo focal, una al principio y otra al final de la investigación; y (d) entrevista individual con la profesora. La investigación empírica acompañó los sujetos a lo largo del año escolar, lo que posibilitó una perspectiva longitudinal del desarrollo de las CDS. Las informaciones construidas a través de los procedimientos metodológicos fueron integradas en forma de estudios de caso, de los cuales, cuatro fueron analizados microanalíticamente para este trabajo de tesis. Así, fue posible concebir y caracterizar, aún en proceso de construcción, las CDS como unidad de análisis del Sistema de *Self* Dialógico. Los estudios de casos posibilitaron construir las Concepciones Dinámicas de si mismo para cada sujeto y así elaborar el constructo de manera teórica. Resultados y discusión indican: (1) Que las CDS son siempre relacionales, situacionales y dinámicas; (2) que las CDS pueden estar ocultas por un sofisticado conjunto de estrategias psicológicas de protección de si mismo y motivadas por variadas razones; (3) la existencia de una pluralidad de CDS en el Sistema de *Self* Dialógico que dialogan entre ellas; (4) que las CDS se constituyen en las interacciones; (5) la existencia de CDS contradictorias, ambivalentes y antagónicas; (6) que el deseo de aceptación por el otro *versus* el sentimiento de rechazo apareció en la base de todas las CDS; (7) que hay CDS potencialmente integradoras y CDS potencialmente fragmentadoras del Sistema de *Self* Dialógico. Dado el contexto en que la investigación se realizó, observamos que las prácticas de escolarización son potencialmente significativas en el desarrollo dinámico de las concepciones de si mismo. La emergencia, resignificación y cambio de las CDS señalaron la importancia de momentos de intensas negociaciones, de auto evaluación de manera sistemática, de las relaciones interpersonales, de las mediaciones semióticas, de la acción mediada de la profesora y, especialmente, mediante activa construcción de los sujetos. Esta tesis trató de demostrar el potencial teórico y metodológico del concepto de Concepciones Dinámicas de Si Mismo (CDS) en una aproximación con la Teoría del *Self* Dialógico para el estudio del desarrollo del niño y del adolescente. Su identificación auxilia mejor concebir, comprender y trabajar la cuestión de manera integrada a la concepción de un Sistema de *Self* Dialógico, siempre en el sentido de favorecer el desarrollo pleno e integrado del niño para que este se constituya en sujeto-agente, crítico, autónomo y responsable en el contexto sociocultural de la sociedad.

Palabras-clave: Desarrollo humano; *Self* dialógico; Concepciones dinámicas de si mismo; Niños y niñas; Escolarización.

“A minha mente se abriu para descobertas, estou ficando mais velho e estou mudando”

Renato, 11 anos

“As concepções que as pessoas têm de si e do mundo são diálogos em movimento, orquestrados em certo nível pelo sujeito, entre os sentimentos que ficaram das diferentes experiências mediadas pelo posicionamento e ações significativas de outras pessoas em função de uma perspectiva de futuro”

SF

Aos meus filhos.
Às crianças desta pesquisa.
À professora C.

AGRADECIMENTOS

A composição desta tese se deve a atuação de muitas pessoas que contribuíram significativamente com idéias, desafios, apoio, compreensão e com a própria experiência. Em especial, gostaria de expressar minha mais profunda gratidão:

À minha orientadora e amiga, Dra. Ângela Branco, por caminhar comigo ao longo desta experiência, despertando e conduzindo a idéias tão produtivas e bonitas.

Ao Dr. Jaan Valsiner, por acreditar e direcionar as idéias embrionárias deste estudo e por ocupar, mais uma vez, a posição central na fundamentação de meu trabalho acadêmico.

Ao Dr. Alberto Rosa, Dra. Maria Carmen Tacca, Dra. Maria Claudia Oliveira, Dra. Micheline Silva e Dra. Mônica Neves Pereira que me concederam a honra de tê-los como membros da banca examinadora e contribuíram com significativos questionamentos e reflexões.

Ao Dr. Miguel Gonçalves e à Dra. Thereza Mettel, por contribuírem de forma tão generosa e inteligente à algumas importantes demandas teóricas e metodológicas deste trabalho.

À Dra. Silviane Barbato e à Dra. Ana Lúcia Galinkin, pelos valiosos comentários ao projeto de qualificação.

Aos professores do Instituto de Psicologia e aos colegas do Instituto e do LABMIS.

À Stéphanie Sabarense, que tomou parte da pesquisa como assistente, colega, e interlocutora.

À equipe pedagógica da Escola Classe em que se realizou esta pesquisa, pela sua abertura, receptividade, dinamismo e empenho.

À professora C., pela sua disposição em proporcionar plena liberdade para o desenvolvimento do trabalho empírico, pelo seu compromisso para que seus estudantes se desenvolvam por inteiro e, principalmente, tenham motivação para aprender.

A todas as crianças da turma de quarta série que me presentearam com tantas poesias, desenhos, carinho e alegria.

Em especial, à Kelly, Alice, Renato e Roberto, e aos demais participantes desta pesquisa, que abriram seus corações e me deixaram entrar.

À minha família, Tereza, Novel, Marcos, Cristina, Santiago, Maria Eugenia, Isabel, Arturo, Rosane e Luiz Otávio.

À minha segunda família, Neusa, Amaro, Bruno, Izabella, Gabriela e Rafael.

A Ricardo, companheiro de sempre.

Aos meus filhos, João Pedro, Luiz Paulo e André, a quem dedico esta tese.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	xiii
LISTA DE TABELAS.....	xiv
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xv
LISTA DE ANEXOS.....	xvi
INTRODUÇÃO	1

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1 – Desenvolvimento humano, cultura e <i>self</i>	5
Capítulo 2 – Sociogênese do desenvolvimento infantil	17
Capítulo 3 – <i>Self</i> : Uma perspectiva dialógica e desenvolvimental	31
Capítulo 4 – Escolarização, avaliação e os processos de construção cultural das concepções dinâmicas de si	45

PARTE II – A PESQUISA EMPÍRICA

OBJETIVOS.....	61
METODOLOGIA	
1 – Caracterização da pesquisa	62
Contexto da investigação	62
Participantes	63
Mapeamento institucional	64
Projeto piloto	65
Instrumentos e equipamentos	66
2 – Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	67
Inserção etnográfica e observações naturalísticas de sala de aula.....	67
Grupo focal.....	70
Entrevistas individuais com crianças.....	71
Entrevista individual com a professora	72
Estudos de caso.....	72

PARTE III– RESULTADOS

1 - Sessões de grupo focal	75
Primeira sessão do grupo focal.....	76
Segunda sessão do grupo focal.....	78
Terceira sessão do grupo focal	81
Quarta sessão do grupo focal.....	83

2 - Estudos de caso	85
Caso 1 – Kelly	
Kelly, por ela mesma	86
Kelly, pela professora	101
Instrumentos para análise das CDS de Kelly	104
Análise das Concepções Dinâmicas de Si de Kelly	119
Caso 2 – Alice	
Alice, por ela mesma.....	125
Alice, pela professora.....	141
Instrumentos para análise das CDS de Alice	146
Análise das Concepções Dinâmicas de Si de Alice	159
Caso 3 – Renato	
Renato, por ele mesmo.....	167
Renato, pela professora.....	177
Instrumentos para análise das CDS de Renato	179
Análise das Concepções Dinâmicas de Si de Renato	191
Caso 4 – Roberto	
Roberto, por ele mesmo	199
Roberto, pela professora	207
Instrumentos para análise das CDS de Roberto.....	209
Análise das Concepções Dinâmicas de Si de Roberto.....	220

PARTE IV - DISCUSSÃO

DISCUSSÃO	224
Das categorias auto-referentes às concepções dinâmicas de si	224
Integração do <i>self</i> dialógico, sistema semiótico e perspectiva desenvolvimental	225
Os estudos de caso: concepções dinâmicas de si e práticas de escolarização	227
Processos de significação no desenvolvimento das concepções dinâmicas de si nos diferentes contextos socioculturais: escola e família.....	231
O significado das concepções dinâmicas de si para o desenvolvimento humano	233
CONCLUSÃO	235
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	238
ANEXOS	249

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Emoção, sentimento e afeto	26
Quadro 2 – Modulação dos campos semióticos	27
Quadro 3 – As dinâmicas da metacomunicação.....	59
Quadro 4 – Sujeitos da pesquisa	64
Quadro 5 – Procedimentos, instrumentos e equipamentos	66
Quadro 6 – Cronologia dos procedimentos empíricos.....	67

Quadros síntese das narrativas:

Quadro 7.1 – Contexto familiar: Tempo I – Kelly	105
Quadro 7.2 – Contexto familiar: Tempo II – Kelly	105
Quadro 7.3 – Contexto escolar: Tempo I – Kelly	107
Quadro 7.4 – Contexto escolar: Tempo II – Kelly	110
Quadro 7.5 – Sobre si mesma: Tempo I – Kelly	111
Quadro 7.6 – Sobre si mesma: Tempo II – Kelly	111
Quadro 8.1 – Contexto familiar: Tempo I – Alice	147
Quadro 8.2 – Contexto familiar: Tempo II – Alice.....	148
Quadro 8.3 – Contexto escolar: Tempo I – Alice	148
Quadro 8.4 – Contexto escolar: Tempo II – Alice	150
Quadro 8.5 – Sobre si mesma: Tempo I – Alice	151
Quadro 8.6 – Sobre si mesma: Tempo II – Alice.....	152
Quadro 9.1 – Contexto familiar: Tempo I – Renato	180
Quadro 9.2 – Contexto familiar: Tempo II – Renato	181
Quadro 9.3 – Contexto escolar: Tempo I – Renato.....	182
Quadro 9.4 – Contexto escolar: Tempo II – Renato	183
Quadro 9.5 – Sobre si mesmo: Tempo I – Renato	185
Quadro 9.6 – Sobre si mesmo: Tempo II – Renato.....	185
Quadro 10.1 – Contexto familiar: Tempo I – Roberto.....	209
Quadro 10.2 – Contexto familiar: Tempo II – Roberto	209
Quadro 10.3 – Contexto escolar: Tempo I – Roberto	210
Quadro 10.4 – Contexto escolar: Tempo II – Roberto.....	211
Quadro 10.5 – Sobre si mesmo: Tempo I – Roberto.....	214
Quadro 10.6 – Sobre si mesmo: Tempo II – Roberto	214

LISTA DE TABELAS

Tabelas de posicionamento pessoal:

Tabela 1.1 – Relacionamentos significativos no contexto familiar – Kelly	113
Tabela 1.2 – Situações/espacos/objetos significativos no contexto familiar – Kelly	114
Tabela 1.3 – Relacionamentos significativos no contexto escolar – Kelly	115
Tabela 1.4 – Situações/espacos/objetos significativos no contexto escolar – Kelly	117
Tabela 2.1 – Relacionamentos significativos no contexto familiar – Alice	153
Tabela 2.2 – Situações/espacos/objetos significativos no contexto familiar – Alice	154
Tabela 2.3 – Relacionamentos significativos no contexto escolar – Alice	155
Tabela 2.4 – Situações/espacos/objetos significativos no contexto escolar – Alice.....	157
Tabela 3.1 – Relacionamentos significativos no contexto familiar – Renato	186
Tabela 3.2 – Situações/espacos/objetos significativos no contexto familiar – Renato.....	187
Tabela 3.3 – Relacionamentos significativos no contexto escolar – Renato	187
Tabela 3.4 – Situações/espacos/objetos significativos no contexto escolar – Renato.....	189
Tabela 4.1 – Relacionamentos significativos no contexto familiar – Roberto	215
Tabela 4.2 – Situações/espacos/objetos significativos no contexto familiar – Roberto ...	216
Tabela 4.3 – Relacionamentos significativos no contexto escolar – Roberto	217
Tabela 4.4 – Situações/espacos/objetos significativos no contexto escolar – Roberto	218

LISTA DE ABREVIATURAS

Concepções dinâmicas de si	CDS
Conselho de classe participativo.....	CCP
Entrevista individual com criança 1	EI 1
Entrevista individual com criança 2	EI 2
Entrevista com professora	EI P
Grupo focal.....	GF
Escola Classe (Instituição pública de ensino fundamental de 1 ^a a 4 ^a séries da Fundação Educacional do Governo do Distrito Federal, setorizadas por área)	EC
Escola Parque (Instituição pública de educação artística e educação física que atende aos estudantes de 1 ^a a 4 ^a séries da Fundação Educacional do Governo do Distrito Federal, setorizadas por área).....	EP
Centro de Ensino (Instituição pública de ensino fundamental de 5 ^a a 8 ^a séries da Fundação Educacional do Governo do Distrito Federal, setorizadas por área).....	CE
Governo do Distrito Federal.....	GDF
Teoria do Self Dialógico (<i>Dialogical Self Theory-DST</i>).....	TSD
Self dialógico (<i>Dialogical Self-DS</i>).....	SD
Sistema de self dialógico (<i>Dialogical Self System-DSS</i>)	SSD
Repertório de posições pessoais (<i>Personal Position Repertoire-PPR</i>).....	RPP
Termo de compromisso livre e esclarecido	TCLE

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – EI 1: Roteiro de entrevista individual com criança 1	250
ANEXO 2 – EI 2: Roteiro de entrevista individual com criança 2	251
ANEXO 3 – EI P: Roteiro de entrevista individual com professora.....	253
ANEXO 4 – GF 1: Roteiros para as sessões de grupo focal	255
ANEXO 5 – GF 2: Diagrama de interações do GF 2.....	257
ANEXO 6 – GF 3: Diagrama de interações do GF 3.....	261

CONCEPÇÕES DINÂMICAS DE SI DE CRIANÇAS EM ESCOLARIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICO-DESENVOLVIMENTAL

INTRODUÇÃO

Este estudo deseja contribuir para a compreensão do fenômeno psicológico da construção das concepções de si, reconhecendo, sobretudo, o seu caráter dinâmico, desenvolvimental e dialógico. Elegeu, como contexto para pesquisa, diversas situações vivenciadas por crianças em escolarização da quarta série de uma escola pública de Brasília, incluindo as instâncias avaliativas. Enfatiza a dimensão construtiva do fenômeno levando em conta a perspectiva das próprias crianças por meio da utilização de procedimentos metodológico diversos. Tudo isso na tentativa de divisar os múltiplos aspectos envolvidos no processo de significação de si no contraponto das mediações culturais, particularmente as de natureza sócio-afetiva que são vivenciadas, em especial, na experiência das atividades escolares e no contexto de interações e relações com colegas e adultos. Vários são os pressupostos e bases de conhecimento científico que fundamentam este trabalho, alguns dos quais estão sumarizados nesta introdução, nas páginas que se seguem, e servem de ponto de partida para as reflexões propostas aqui.

Primeiramente, consideramos o ser humano como ser eminentemente cultural e relacional. Por isso mesmo, não há como compreender o funcionamento de uma pessoa sem considerar os processos culturais, de mediação, que operam ao longo do seu desenvolvimento. Os processos de mediação se caracterizam pela aprendizagem e uso de recursos sócio-simbólicos da cultura que permitem estabelecer uma relação funcional e motivacional com o outro sobre e com o mundo.

O ser humano é social, moral e ético. A constituição de grupos sociais é concomitante ao desenvolvimento de sistemas de valores sociais e morais que regem as (inter) ações. As 'verdades' partilhadas de uma sociedade dependem da relação e da organização de seus membros e vice versa, e a ética se refere aos princípios construídos ao longo do tempo para regular, em termos amplos, o funcionamento dessa sociedade.

O ser humano, cultural e social, se comunica por meio de signos, símbolos e complexos sistemas de trocas de informações. As manifestações comunicativas de uma pessoa envolvem o encontro de suas capacidades psíquicas com imbricados e elaborados sistemas lógicos, morais, ideológicos e relacionais historicamente partilhados. A linguagem vai além da fala e do signo. É um processo contínuo de internalização e externalização por meio do qual o sujeito, o outro e a cultura se constituem mutuamente.

O ser humano está em constante desenvolvimento. É um ser histórico, cuja atividade contrapõe com a irreversibilidade do tempo. Entretanto sua atividade é mais do que causa e consequência, ação e reação. É síntese entre as experiências do passado e as perspectivas de futuro, possibilitada no enfrentamento com o contexto social e cultural do presente. Por isso mesmo, é sempre construtivo, independente da dimensão valorativa de sua ação.

O ser humano pensa, sente e (inter) age por meio do seu corpo físico. Não é seu cérebro que pensa, nem seus sentidos que percebem, nem suas mãos e pés que agem.

Compreender como operam os mecanismos e processos que integram cognição e afeto nas ações concretas de sujeitos operantes em seu contexto sociocultural é o nosso desafio. A emoção, por exemplo, é a constituição básica do psiquismo humano e é indissociável das funções biológicas e cognitivas. Entretanto, nos interessa em especial a dimensão cultural e social da emoção, que a pressupõe fundante dos processos de mediação e significação, permitindo ao ser humano dar sentido à experiência, relacionar-se com o outro e com o mundo e conceber-se como pessoa.

Consciência é classicamente relacionada ao conhecido, ao reconhecido, à análise, à diferenciação e à aprendizagem. Aqui, abordamos a consciência relacionada à compreensão de si, mediada pela emoção e linguagem, constituída na experiência, atuante nas relações, manifestada na ação e expressão da vontade. É a atividade, entretanto, que oferece o contexto para as (rel)ações e para o desenvolvimento das funções psicológicas ‘superiores’ do ser humano, aquelas com as quais ‘regulamos’ os próprios comportamentos, sentimentos e pensamentos. Por conseguinte, a atividade atua na formação da consciência.

Ação é o ‘comportamento’ regido pela vontade e composto por significados, afetos, sentimentos e valores. O ser humano é, portanto, um ser construtivo e, por isso mesmo, capaz de significar e re-significar, criar e se transformar. Neste trabalho, nos interessa a ação articulada significativamente.

Assim, o objetivo da psicologia é uma complexa tarefa que envolve compreender a pessoa em sua transitoriedade e, por meio da observação da atividade externa, inferir sobre sua atividade interna. Neste sentido, consideramos imprescindível que a psicologia busque investigar e compreender as transições, as transformações e as motivações que impulsionam o desenvolvimento da pessoa.

A atividade humana é dinâmica e contraditória e os fenômenos psicossociais, relativos. Por isso, o conhecimento psicológico construído nesse contexto subverte o caráter universalista na acepção de uma ciência pura. Mudam-se os conceitos fundamentais sobre os quais se origina o fenômeno e o sistema inteiro será modificado.

Entretanto, o ser humano, enquanto objeto da psicologia, só pode ser compreendido se for considerado no contexto das suas relações, das suas experiências e da sua consciência e imaginação. As estruturas de pensamento, sentimento e ação constituem sistemas funcionais que se formam e se transformam no tempo e no espaço. Há que se considerar a transitoriedade, a dinamicidade e as descontinuidades envolvidas nos processos psíquicos, pois são estes, sociais e culturais por excelência.

O estudo do desenvolvimento da criança implica considerar que sua trajetória no mundo consiste em um processo de diferenciação e identificação, sendo o primeiro necessário para que haja o segundo. A existência do ‘outro’ é a primeira instância de diferenciação. A descoberta de si é relativa à descoberta do outro. A criança é social antes de se descobrir como ‘indivíduo’. E, a forma como desenvolve o senso de si e o manifesta, é cultural desde sua origem.

Assim, compreender os processos de construção de significados é crucial para o estudo do desenvolvimento humano, pois este se fundamenta nos processos de significação sem os quais, não haverá o desenvolvimento das funções psicológicas genuinamente humanas, essenciais para a vida em sociedade.

A criança é ativamente engajada no processo de construir e organizar significados. Fazem parte desse processo a imaginação, a vontade e a criação. Todos os três são fundamentais na organização das funções psicológicas em desenvolvimento. É nas relações e por meio da compreensão e domínio dos signos e da linguagem que a criança aprende a

diferenciar, classificar, comparar e não o inverso. Assim, ela organiza seu comportamento, seus pensamentos e suas emoções.

Também fazem parte dos processos de significação e organização das funções psicológicas, os *scripts* da cultura disponibilizados—sempre na tensão entre manutenção e transformação—nas relações entre as pessoas. Nesse sentido, a criança está engajada em um constante ‘tornar-se’ (brinca de ser e vir a ser) a medida em que constrói a compreensão de como funciona o ‘seu mundo’ tomando por ponto de partida a atuação das pessoas mais imediatas a si.

O processo de formação do ‘escolar’ é, talvez, um dos mecanismos de institucionalização mais complexos da sociedade moderna. Entretanto, a escola não é uma entidade universal, muito menos universalizante, por mais que tenha sido concebida para isso. Ela é concreta, feita de pessoas, portanto, de cultura. Para cada estudo há que se perguntar: de qual escola, de qual sociedade, de qual criança, de quais processos culturais estamos falando? Compreender os processos de escolarização deve ser relativo a compreender os processos de significação de quem está sendo escolarizado.

A aprendizagem dos conteúdos escolares se dá junto à aprendizagem das práticas sociais, crenças e valores. Porém, grande parte do conteúdo simbólico e ideológico sobre qual se apóiam as práticas pedagógicas faz parte do currículo oculto que a criança aprende indiretamente nas experiências vivida no interior da escola.

A experiência escolar é muito responsável pelo sentimento que as pessoas adultas têm sobre suas ‘capacidades internas’. Reconhecimento, elogio, valorização, agem na disposição e motivação para aprender mediante a construção de concepções pessoais positivas. Práticas coercitivas, baseadas em julgamento depreciativo, exclusões, punições e penalizações, também mobilizam muitos estudantes para a aprendizagem escolar, mas tendem a propiciar a construção de concepções pessoais negativas.

A aprendizagem, o rendimento e o desempenho escolar de uma criança, especialmente no início de escolarização, são muito mais resultado da qualidade das interações pessoais e das mediações semióticas que atuam na construção das concepções dinâmicas de si do que das ‘capacidades cognitivas’ do jovem estudante.

É neste sentido que buscaremos, no contexto deste trabalho, nosso objetivo: investigar processos relativos à construção de concepções de si em crianças, a partir de suas narrativas sobre si próprias e com ênfase em questões relacionadas à escolarização, como processos de avaliação escolar e informal, relações com professores e colegas e experiências de socialização em geral. Este objetivo relaciona-se à necessidade de construir categorias relacionadas ao *self*, em uma perspectiva dialógica, que auxilie a identificar processos de mudança e desenvolvimento da criança em escolarização (ver Objetivos, p. 61).

A fundamentação teórica é apresentada em quatro capítulos. O primeiro (pp. 5-16) trata das questões do relacionamento entre desenvolvimento humano, cultura e *self*, fundamentais a este trabalho. No segundo (pp.17-30), o foco está centrado na análise da sociogênese do desenvolvimento infantil. O terceiro (pp. 31-44), se dedica a apresentar uma perspectiva dialógica e desenvolvimental para a concepção e o estudo do *self*, sendo aí sublinhados aspectos históricos da abordagem dialógica de *self* e os aspectos mais importantes da Teoria do *Self* Dialógico desenvolvida por Hubert J. Hermans e colaboradores. As reflexões contidas no capítulo três nos fizeram caminhar na direção dos objetivos deste trabalho, ou seja, a busca por categorias referentes a concepções de si que sejam de caráter dinâmico, desenvolvimental e dialógico, que melhor se articulem com a perspectiva sistêmica, sociocultural construtivista com a qual trabalhamos. O quarto capítulo (pp. 45-60) se dedica à reflexão de aspectos da escolarização e da função das

práticas avaliativas, sendo feito um recorte, entretanto, deste vasto tema em função do estudo de processos relacionados à construção cultural das concepções dinâmicas de si. A construção da metodologia empírica para esta investigação está detalhada na segunda parte (pp. 62-74), onde percorremos sobre o contexto, os participantes e a organização e condução dos procedimentos metodológicos. Os resultados estão organizados em dois grupos, um apresenta e analisa as sessões de grupo focal com todos os participantes da pesquisa e o outro, organiza o conjunto das informações sobre cada criança sob a forma de estudos de caso construídos a partir das narrativas e das observações. Instrumentos de análise seguidos de interpretação das concepções dinâmicas de si compõem os quatro estudos de caso selecionados. Na discussão e na conclusão, nos dedicamos a demonstrar as possibilidades das concepções dinâmicas de si como construto teórico-analítico para a investigação das mudanças e guinadas desenvolvimentais da criança em escolarização.

Vale, finalmente salientar que, após a reflexão e discussão dos resultados deste trabalho, foi possível concluir que *as concepções que as pessoas têm de si e do mundo são diálogos em movimento, orquestrados em certo nível pelo sujeito, entre os sentimentos que ficaram das diferentes experiências mediadas pelo posicionamento e ações significativas de outras pessoas, em função de uma perspectiva de futuro.*

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1

Desenvolvimento Humano: Cultura e *Self*

O presente capítulo tem a difícil tarefa de tentar, em poucas páginas, abordar o fenômeno do desenvolvimento humano na perspectiva da sua constituição social, histórica, cultural e psicológica. Embora pareça tautológico referir-se ao ser humano e ao seu desenvolvimento pelo que lhe é inerente e indissociável, as considerações feitas têm a pretensão de expôr o olhar teórico sobre o qual se formulam as proposições desta tese. Por isso, o primeiro tema abordado é cultura. Mas, qual é o conceito de cultura, se supomos que cultura pode ser expressa em uma definição, que este trabalho privilegia? Iniciamos a resposta à questão citando Geertz (1978):

O conceito de cultura que eu defendo (...) é essencialmente semiótico. Acreditando (...) que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação. (p.15)

No processo de tecer a teia de idéias e signos, que por si só está amarrada a tantas teias de símbolos e ideologias, compreendemos que defender uma proposição na linha de uma ciência interpretativa, que procura construir significados a partir das expressões sociais de crianças em desenvolvimento, é muito mais complexo do que a busca de leis gerais. Cabe, então, à psicologia oferecer uma explicação a essa “doutrina sem cláusula” (Geertz, 1978, p. 15) que é o fenômeno [cultural] humano em sua dimensão subjetiva, à qual denominamos *self*. Nessa direção, vários outros temas precisam ser trazidos à superfície, em especial, os processos de mediação e de significação, a constituição mútua entre cultura pessoal e cultura coletiva, as variadas concepções de *self*, e a questão das relações entre afetividade, emoção, cognição e linguagem, dentre outros. Todos esses tópicos são essenciais para discutir o que nos parece, neste trabalho, mais importante: a construção das concepções sobre o desenvolvimento da criança a partir da compreensão das idéias que ela desenvolve acerca de si mesma, com base em suas experiências, de uma forma dinâmica, dialética, contínua e relacional.

Este trabalho privilegia, portanto, a mediação como significado de cultura. Acreditamos que é no âmbito da mediação humana que realidades sociais, subjetivas, materiais e simbólicas se estabelecem e se modificam, por meio da ação transformadora sobre e com o mundo.

1.1 Cultura: concepção dinâmica de desenvolvimento na perspectiva sócio-histórico cultural

Cultura é um conceito antigo e amplo utilizado por diferentes áreas do conhecimento a partir de abordagens teórico-epistemológicas diversas. De acordo com a origem etimológica greco-latina (Cunha, 1987; Machado, 1977), a palavra que designava o

cultivo da terra, o fazer agrário dos camponeses, torna-se o conceito básico no contexto das ciências agrárias. Passa também ser utilizado no campo das ciências médicas, naturais e biológicas, especificamente, no estudo e compreensão do desenvolvimento de organismos e microorganismos e suas relações.

Passa, também, para o campo das artes, comumente designado como campo da “cultura”. Na filosofia, o conceito assume um profícuo e amplo desenvolvimento, espalhado por vários movimentos e correntes de pensamento. Com a emergência das Ciências Sociais, a categoria cultura é incorporada à pesquisa sociológica, histórica e se torna matéria central nos estudos antropológicos. Passa também a ser utilizada no campo da educação com, entre outros, a disseminação de estudos sobre a cultura escolar.

É recente o interesse da psicologia científica pelo “estudo do papel da cultura para a vida mental dos seres humanos” (Cole, 1996, p.1). Identificamos vários enfoques, desde a colocação de cultura como contexto macro (Bronfenbrenner, 1979), ou contexto externo para definir padrões de comportamento e práticas sociais possibilitando a comparação da atividade humana em diferentes sociedades (Branco & Valsiner, 1997), até o enfoque de microculturas, que inclui o estudo dos processos de interação e mediação em contextos específicos, onde ocorrem a emergência dos símbolos e significados, dos signos em geral (Cole, 1996; Valsiner, 2007).

Tendo como base a atividade humana e suas práticas sociais na organização e modificação do seu meio, o termo cultura apresenta em sua própria raiz duas *conotações principais*: (a) uma, direcionada ao processo, cultivo, criação, formação, construção (a noção de *bildung* do iluminismo); e a outra, (b) direcionada à objetivação, safra, produto, algo estabelecido, construído (Bosi, 1992). Entretanto, é possível perceber que no discurso do dia-a-dia, assim como no da ciência, a conotação de cultura mais utilizada é a segunda, a que enfatiza normas e práticas já estabelecidas por uma sociedade ou grupo. É a cultura vista como um “objeto”, ao mesmo tempo determinada e determinante: determinada por crenças e conjunto de características peculiares a um grupo, sociedade, povo ou, após a configuração do Estado Moderno, nação; e determinante de fronteiras sociais, políticas, simbólicas e, especificamente, do fenômeno psicológico.

Na psicologia, a cultura tende a ser situada como externa à ordem subjetiva, do pessoal. É tida como uma entidade relativamente autônoma que oferece “princípios organizacionais externos” materiais ou ferramentas para serem utilizadas pelas pessoas (Valsiner, 2007). Teorias sociais que utilizam a conotação de cultura dessa forma explicam os sistemas intrapsíquicos—o estudo da organização interna do funcionamento da atividade psicológica—a partir das diferenças e formas de pertencimento social e dos padrões normativos de diferentes grupos sociais.

Por outro lado, temos a *conotação processual* de cultura situando-a na relação entre a pessoa e o ambiente social e histórico (Cole, 1995b; Geertz, 1978; Valsiner, 1989). Cultura se refere ao processo pelo qual as pessoas, grupos e sociedades constituem seus valores e crenças, organizam suas atividades e elaboram/mantém/transformam suas normas de conduta e práticas sociais, por meio do uso das ferramentas materiais e simbólicas. Porém, não são as ferramentas materiais que por si só constituem cultura, mas “é a cultura que constitui [sua] utilidade” (Sahlins, 2003, p. 8), agindo como reguladora da atividade social ao centralizar o sentido da relação sujeito-objeto. Algumas correntes dão especial ênfase ao papel dos significados na condução da vida humana, conformando o mundo material de acordo com os esquemas simbólicos criados.

A dificuldade em abordar a *cultura no estudo do ser humano* se deve ao fato de ser ela “o meio através do qual existimos. Encontros com outras culturas nos auxiliam a compreender a nossa própria cultura como objeto de pensamento” (Cole, 1996, p. 8).

Paradoxalmente, a dificuldade da ciência em compreender o ser humano como cultural—o que também é apontado por Geertz (1978), Rogoff (2003) e tantos outros—deveria ser algo mais natural ou fácil de se entender, pois a qualidade cultural do ser humano é partilhada com o pesquisador (humano) do mesmo fenômeno. Nas ciências exatas acontece o contrário, os fenômenos físicos da natureza constituem o ‘outro’, o ‘alter’, com o qual o pesquisador jamais poderá partilhar, na experiência, do mesmo ponto de vista em termos existenciais (Cole, 1996, p. 23). No caso da psicologia, este partilhar aumenta, portanto, e não diminui a dificuldade do pesquisador conceitualizar e analisar o seu objeto de estudo.

Interpretar as observações feitas sobre outro ser humano traz desafios de ordem cultural na perspectiva da *diversidade de significados* que mediam a atividade de um, e o julgamento do outro. Para isso, tornou-se necessário à psicologia desenhar uma metodologia que possibilitasse apreender funções cujos fenômenos fossem representativos da atividade eminentemente humana, isto é, das atividades culturais.

Dentre as várias fases da psicologia desde Wilhelm Wundt (1832-1920), o desenvolvimento de abordagens metodológicas nos estudos da pessoa é extremamente diverso, assim como são diversos os focos de análise: linguagem e fala, costumes, práticas sociais, crenças, mentalidade, comportamento, funcionamento da mente, raciocínio e pensamento, sentimentos e emoções, interações e comunicação etc. Métodos quantitativos e psicométricos dominaram a emergência e a consolidação da psicologia como ciência, porém, métodos quanti-qualitativos e qualitativos têm se mostrado cada vez mais adequados para a interpretação dos fenômenos psicológicos, especialmente aqueles voltados para a dimensão processual.

A abordagem histórico-cultural emerge no contexto das Ciências Sociais com a proposta de situar historicamente a pessoa em relação aos seus sistemas culturais (Dilthey, 1923/1988; Sahlins, 2003) e sobre ela se estabelecem as bases de uma *Psicologia Cultural* (Valsiner, 2007). Inicialmente, as várias correntes da abordagem histórico-cultural enfatizaram em sua metodologia—situacional e cronológica—a análise de biografias, obras literárias e filosóficas. Logo, passaram a priorizar narrativas e métodos de auto-observação (Cole, 1996) com foco nos processos de memória, raciocínio e linguagem, isto é, nas funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2000). Métodos etnográficos, históricos e desenvolvimentais se mostraram propícios na construção de análises com vistas a entender a origem de processos psicológicos e “produtos mentais” (Cole, 1996, p. 29). Vista dessa forma, a cultura considera, por um lado, a pessoa em suas funções intrapsicológicas e interpsicológicas e considera, por outro, o universo social, histórico e ambiental de forma mais ampla (Valsiner, 2007).

A Psicologia Cultural (Valsiner, 2007), portanto, passa a preconizar a integração entre conhecimento, atividade e desenvolvimento da pessoa (*self*, personalidade, identidade etc). Porém, a relevância dada à atuação da pessoa na construção da cultura é um aspecto que diferencia teórica e metodologicamente algumas correntes. A *abordagem sociocultural construtivista*, fundamentada nos trabalhos de Lev S. Vygotsky, Jaan Valsiner, Michel Cole, Barbara Rogoff e James Wertsch dentre outros, vem enfatizando a *posição ativa do sujeito* em contraposição com sua dissolução ou desaparecimento na pesquisa psicológica. A abordagem, também chamada de co-construtivista, propõe-se a estudar o ser humano concreto nas tensões dialéticas entre o social e o individual, e entre a estabilidade e a mudança, típicas do desenvolvimento de sistemas abertos (Branco, 2003; Madureira, 2007).

A noção de sujeito concreto é uma noção fundamental no contexto deste trabalho. Daí advém o nosso esforço teórico e interpretativo envolvido na articulação de conhecimentos produzidos

além dos limites da psicologia, pois acreditamos que o tradicional ‘olhar individualista’, ainda presente na ciência psicológica, só pode ser superado se colocarmos em xeque os próprios limites do conhecimento psicológico ao tratar de questões sociais, culturais e políticas mais amplas e, nem por isso, menos concretas: as desigualdades sociais, os preconceitos, as discriminações etc. (Madureira, 2007, p. 38)

Valsiner (2007) explica que a pessoa é a responsável por manter, fortificar ou extinguir determinada norma (simbólica e prática) por meio de sua ‘vontade’, ou intencionalidade. Com isso, orienta o seu *self* em uma direção de futuro específico (p. 12). Entretanto, cabe ressaltar que tal ‘vontade’ não pode ser concebida como uma instância anacrônica, individualizada, ou sem contexto. Ela está *situada historicamente na complexidade da experiência* que é social, cultural e ambiental e só pode ser compreendida na perspectiva da sua funcionalidade no, e para, o contexto no qual se encontra inserida.

A perspectiva sociocultural construtivista, em sua preocupação em “analisar o desenvolvimento humano em sua *natureza simbólica*” (Madureira, 2007, p. 31) e os processos construtivos e dinâmicos da atividade psicológica, privilegia os processos de significação e mediação estabelecidos nas interações pessoa-contexto. Voltada para a sociogênese do desenvolvimento, o construtivismo sociocultural tem dado especial ênfase ao estudo das interações interpessoais, contemplado em metodologias microgenéticas e interpretativas de observação e análise de narrativas (Branco & Valsiner, 1997). A dimensão micro da análise concentra-se na identificação dos momentos de emergência da novidade e na interpretação dos processos desenvolvimentais ocorridos. O desenvolvimento, visto desta forma, considera a ação do sujeito nas práticas sociais variadas (Rogoff, 2003) que se dão nas múltiplas dimensões culturais, em níveis macro e micro, das quais participa.

1.2 Mediação cultural

A compreensão de que cultura é a dimensão da atividade humana que nos diferencia dos outros animais devido aos *processos de mediação* aparece em diversos escritos da psicologia de abordagem sócio-histórica (Cole, 1995a, 2005b; Freire, 1985; Holzman, 1996; Kozulin, 1999; Valsiner, 2005, 2007; Vygotsky, 2000). A mediação como um fenômeno humano se revela desde a atividade mais concreta e material à mais abstrata e simbólica. Como o que caracteriza a mediação são as relações, ela não pode ser definida como um elemento estático. Os processos de mediação devem ser compreendidos de forma dinâmica de acordo com o seu funcionamento dentro de um sistema e situar esse sistema em interação com outros sistemas.

Cole (1995a) explica que esse processo consiste no movimento prospectivo e retrospectivo que percorre a idéia de algo (objeto/fenômeno/situação). A atividade psicológica consiste na antecipação de uma idealização futura de algum objeto/fenômeno/situação que existe no presente com base em experiências passadas com objetos/fenômenos/situação semelhantes. Esse movimento de antecipação, que Cole (1995a) denominou “futuro portátil”, consiste em um movimento dialético entre o ideal (dever ser) e o concreto (ser). O movimento duplo para frente e para trás vai ao encontro do ideal e volta de encontro ao concreto. Este é o ponto de partida e chegada por ser a existência psicológica baseada na experiência (*grounded in experience*).

A mediação se configura assim em um movimento histórico de síntese pessoal e se relaciona com os mecanismos e processos de regulação da ação humana, que envolvem: (a) ferramentas/artefatos de mediação—instrumentos ou recursos significativos (material e

conceitual) que mediam a relação entre as pessoas em determinada atividade (Cole, 1996; Vygotsky, 2000); (b) ação mediada—refere-se à conduta, culturalmente construída e reorganizada pelos significados usados intencionalmente por um mediador (Valsiner, 2005; Wertsch, 1991), o qual utiliza *scripts* da cultura como guia para a ação (Cole, 1996); e (c) mediação semiótica/simbólica—é a relação de uma ferramenta cultural a um signo (por exemplo a função da palavra para Vygotsky) e a utilização deste para regulação das funções psicológicas no plano pessoal e social (Valsiner, 2007).

A noção de *ferramentas de mediação* refere-se ao próprio conceito de mediação cultural no que diz respeito ao fundamento semiótico da ação humana. Porém, cabe considerar que o uso de uma mesma ferramenta em contextos diferentes ou diferentes comunidades implicam relações sociais diversas (Freire, 2000; Rogoff, 2003; Wertsch, 1991). O significado que uma ferramenta cultural provê é relativo às condições e contextos nos quais ele foi criado, denominado e nominado. Toda ferramenta cultural, constituída por significado, é um dispositivo semiótico com a função social e psicológica de regular o comportamento humano.

Daniels (1996) observou que:

O social não se torna individual através de um processo de simples transmissão. Os indivíduos constroem o seu próprio sentido a partir de significados socialmente disponíveis (...) Mudanças nas circunstâncias sociais (particularmente nos padrões de comunicação) dão origem a mudanças nos padrões de construção (p. 10).

A *mediação semiótica* implica não somente a intercessão de uma ferramenta cultural—como a linguagem—nas interações sociais mas também se refere aos significados acerca dos relacionamentos e das posições das pessoas em um contexto determinado (Freire, 2000). Por exemplo, Cole e Wertsch (1996) mencionam que:

Luria observou que a sofisticação das marcas escritas que as crianças fazem no papel para auxiliá-las a se lembrar de um conjunto de objetos se dá ao longo de uma sequência microgenética, que vai de uma mímica icônica em direção a um sumário abstrato, mesmo antes que as crianças conheçam as convenções da linguagem escrita. (p. 5)

A mediação insere-se, então, na perspectiva da mútua constituição e regulação da pessoa e de sua realidade direcionando o olhar sobre a relação sujeito-objeto, e não para a sua separatividade (Branco, 2006). O termo cultura circunscreve sob sua jurisdição um sistema simbólico que organiza logicamente ordens de significados que mediam as relações sujeito-objeto, ser humano e matéria. Não é nosso interesse enfatizar o sujeito puramente real (o ser) ou o sujeito puramente ideal (o dever ser), mas as possibilidades de significação relativas à relação do sujeito concreto na sua experiência, e assim, observar também suas contradições. “A cultura, não simplesmente mediando a relação humana com o mundo através de uma lógica social de significação, mas compreendendo através daquele esquema os termos objetivo e subjetivo relevantes da relação” (Sahlin, 2003, p. 9).

1.3 Sistemas de mediação semiótica

Rosa (2007) elege a abordagem de Charles Sanders Peirce (1839-1914) para tratar do tema por encontrar no semiólogo espaço para incluir o sentimento como parte do processo de mediação e por apresentar um modelo analítico para o *desenvolvimento da semiosis*—constituída por signo, objeto e ação. Sintetiza que *semiosis*, ou semiose, nada mais é do que a ação humana dotada de função semiótica e defende que o significado está

sempre em modificação. Signo e objeto são inerentes à atividade humana e, portanto, estão contidos na ação. Por um lado, a função significativa de um objeto é sintetizada no signo e este passa a ser uma forma de abreviar a relação do objeto, o significado e a (inter) ação relacionada à experiência original.

Basta, então, entender o que é a *função semiótica de uma ação*. A ação está relacionada a ato, movimento, com desejo/vontade e propósito/objetivo. A função semiótica de uma ação se configura em ação volitiva na medida em que é movida pelo desejo e direcionada a um objetivo. Porém, desejos e propósitos são antecedidos por várias teias de significados (Valsiner, 2007) que são constituídos na experiência em interação com pessoas e objetos.

Cabe, inicialmente, uma breve explicação sobre a configuração triádica da semiose e seu desenvolvimento para avançar na discussão da função dos sistemas de mediação cultural no desenvolvimento humano. Para isso, decidimos manter alguns termos criados por Pierce. *Primariedade*, *secundariedade* e *terceriedade*, por exemplo, referem-se à ordem classificativa dos componentes da semiose e suas relações. Porém, o termo *representamen*, criado para designar quem interpreta (agente e intérprete), quem elabora a representação da relação signo-objeto tal como o experimenta, substituímos por ‘sujeito da interpretação’.

A semiose triádica é a unidade básica dos processos semióticos (Rosa, 2007, p. 211) constituída em um campo. O *campo semiótico* se forma na relação de três processos: o signo/representação, o objeto e o sujeito da interpretação. O signo cumpre a função de primariedade, o objeto de secundariedade e o sujeito da interpretação, de terceriedade. A funcionalidade do campo semiótico (semiose) é legitimada por uma ação. Portanto, toda ação é articulada em função de sua funcionalidade e sua constituição semiótica. A ação é essencialmente geradora de novos campos semióticos e com isso promove o desenvolvimento (transformação) da semiose.

Do primeiro campo semiótico se desenvolvem outros na medida que, mediado pela ação, o sujeito da interpretação (a terceriedade do primeiro campo) cumpre a função de signo (primariedade) para a construção seguinte. Ou seja, o sujeito da interpretação em sua (inter) ação, funciona como signo, compondo com outro objeto e interpretação o campo da segunda semiose. O sujeito da interpretação do segundo campo semiótico sintetiza o signo e o objeto de seu campo e se torna a base (primariedade: signo) para a terceira semiose. E assim sucessivamente.

A *ação semiótica* se constitui de três tipos de processos psicológicos com função semiótica (significado): são eles o ato sensorial, o ato afetivo e o ato volitivo. Primeiramente, na experiência, há a percepção aliada à emoção e somente depois, a ação volitiva, intenção de ação direcionada a um objeto com propósito.

Quando a ação cria unidades de comportamentos funcionais então ocorre o desenvolvimento. Cada unidade funcional constitui uma atuação e introduz as ações em um sistema—a atuação é, portanto, um sistema de ações com uma funcionalidade específica na relação do sujeito em um contexto social particular. A estrutura interna desse esquema é denominada esquema intencional (González, 1997 citado em Rosa, 2007). Esse esquema intencional é a estrutura mesma de ações recursivas que produzem novas formas de reações circulares “que não são apenas orientadas para o ambiente, mas que também transformam as capacidades representativas e interpretativas do organismo em ação” (Rosa, 2007, p. 226). Dessa forma, Rosa (2007) explica a transição do agente ao ator como “conseqüência da construção de *scripts* situacionais que envolvem a combinação de esquemas intencionais em situações anteriores” (p. 226).

Processo que evolui de expressões emocionais e o desenvolvimento de padrões de comportamento que são usualmente descritos como raiva, ameaças, medo, submissão etc (...) são atuações cujo objetivo é alcançado antes que o desempenho dos *scripts* é completado. (Rosa, 2007, p. 232).

Todo *objeto cultural* pressupõe um sentimento, uma ação, um valor. A relação entre objeto e signo é que “os significados dos objetos carregam seus valores cultivados—e os objetos têm suas próprias biografias culturais (...) [pois o processo de] cultivo possui linhas de tempo variadas” (Valsiner, 2007, p. 19). Assim, o objeto cultural até sugere determinada posição na interação social, que varia de acordo com os valores definidos ao longo das várias mediações e transformações semióticas.

Os *processos motivacionais* são compreendidos na teoria de Pierce por esquemas intencionais, que resultam de várias reações circulares anteriores experimentadas com ‘coisas’ similares. Quando a ‘coisa’ se torna objeto, é incorporada a um signo, e passa a fazer parte da semiose triádica. Assim, os processos semióticos constroem um histórico de ações (Rosa, 2007). O desenvolvimento de esquemas intencionais de ação também mobiliza a posição do outro social na experiência. O outro cumpre uma função de diálogo na medida que alimenta a construção semiótica e os esquemas intencionais de ação do sujeito. Assim também se configura a posição da imaginação nos processos de mediação da ação humana (Holland, Lachicotte, Skinner & Cairns, 1998, p. 49). Imagens e mundos sociais criados na imaginação, onde a posição do outro é central, atuam nos processos motivacionais e de ação.

Como explica Valsiner (2007), a experiência humana e a *construção de significado* são mediadas por signos que permitem o distanciamento do “aqui e agora”. O desenvolvimento do raciocínio e da própria consciência depende do contexto particular da experiência. Assim se dá a mútua constituição entre práticas culturais e significação (Branco, 2006; Rogoff, 2003), quando a atividade humana vai configurando significados e com isto, o desenvolvimento da consciência. A consciência seria, portanto, o conhecimento que se desenvolve em relação ao contexto social e cultural, em relação ao “outro social” e em relação a si próprio, com base na experiência e na construção de significados que se dá nas práticas sociais.

1.4 Construção da cultura pessoal em contextos coletivos e institucionais

A cultura está na base de toda organização social, das práticas sociais, das relações interpessoais, na forma de pensar e agir, na forma de conceber, instituir, lidar e transformar normas, na forma de compreender o mundo social e nele se perceber. Com essa concepção ampla e dinâmica de cultura, redimensiono o olhar para os processos de desenvolvimento da pessoa—*self*—inserido na *instituição escolar*. Valsiner (1998) explica que a cultura coletiva canaliza de diversas formas a cultura pessoal mediante um processo ativo do sujeito de internalização/externalização. Entretanto não é tarefa trivial tecer relações entre os conteúdos ideológicos e simbólicos oriundos da cultura coletiva, especificamente presentes nas práticas pedagógicas, e os processos de significação singulares às culturas pessoais dos sujeitos estudados, considerando a complexidade, heterogeneidade e multidirecionalidade do contexto e das relações.

Holland e cols. (1998) afirmam que a *infraestrutura das instituições* são consideradas ferramentas vivas do desenvolvimento da pessoa, porque o *self* é uma constituição aberta, sempre social e compreendido no âmbito das práticas sociais. As

relações, geralmente de poder, vivenciadas nas instituições se tornam ferramentas de mediação na formação do *self*, pois é no contexto destas instituições que “as pessoas são expostas a discursos de autoridade e práticas envolvendo o *self*, os quais competem entre si e são diferenciadamente poderosos” (p. 29).

Freire (1985) argumenta que não há como discutir o conceito de cultura na dimensão de formação do sujeito sem relacioná-lo com as dinâmicas das *relações de poder*, pois a capacidade de construção e elaboração de uma realidade está vinculada ao conjunto de posições que os sujeitos assumem para si e perante o grupo. Além do mais, as relações de poder e posições de controle no meio institucional estão relacionadas a processos de inclusão e exclusão (Holland e cols., 1998). Em maior ou menor grau, há que se ter em vista que o acesso ao uso de conhecimento ‘formal’ e ‘escolarizado’ sinaliza posições sociais e critérios de inclusão e exclusão, incluindo-se aqui os marcadores de privilégios (Bourdieu, 2004).

Na experiência escolar, assim como em qualquer experiência, em geral, se dá o confronto entre o pessoal e o coletivo. Porém o desafio é tecer relações pertinentes entre a natureza e a origem desses coletivos em relação à cultura pessoal, “pois muitas vezes um fato social [na acepção de Durkheim, 1978] nada tem a ver com a subjetividade que se revela nos comportamentos dos indivíduos no interior do grupo e em relação às realidades quotidianas da vida” (Sartre, 1967, p. 63). Os objetos coletivos, com seus significados e símbolos devem ser situados na atividade concreta de seus indivíduos e seus significados, representativos da reciprocidade entre o micro e o macro. É a forma pela qual definimos cultura pessoal.

O termo cultura pessoal se refere à existência de um sistema singular, subjetivo, onde mensagens que têm origem na cultura coletiva são permanentemente reconstruídas, dando origem à emergência de significados individuais, os quais podem se assemelhar aos significados culturais, ou podem criar conteúdos psicológicos completamente novos e originais, como valores e orientações para objetivo (*goal orientations*). Internalização e externalização são processos operacionais que resultam no desenvolvimento tanto da subjetividade quanto do mundo sociocultural (...) Em nível subjetivo ou individual, a internalização de conteúdos culturais é orientada por múltiplos fatores, particularmente por orientações de ordem emocional e motivacional. Tais processos intencionais, muitas vezes não-intencionais, selecionam (...) hierarquias dinâmicas de orientações para objetivo, valores e crenças, compostas por conjuntos singulares (*unique clusters*) de significados pessoais. Novos sistemas de significações são assim co-construídos, e o indivíduo pode exercer um impacto sobre a transformação da cultura coletiva (...)” (Branco, Pessina, Flores & Salomão, 2004, p. 6).

O coletivo refere-se ao encontro da pessoa com os outros pessoais em constante negociação com *costumes, crenças e valores* comuns canalizados pelas práticas dos adultos e das instituições. Várias formas de ser, produto de trajetórias de vidas singulares, assumem lugares ativos na constituição de um grupo, o qual se torna responsável por sintetizar as diversas ‘leis’ pessoais. Do ponto de vista dialético, essa síntese não quer dizer nem soma das partes, nem supressão de algumas em função de outras, mas uma sucessão de negações e reformulações de posições pessoais em função da existência e manutenção do grupo/instituição. Nem a pessoa é um indivíduo totalmente autônomo, e nem o grupo é uma entidade absoluta ou definitiva. A comunicação é inerente à experiência em grupo, possibilitada pelo compartilhamento de significados que, por sua vez, enlaçam memória, afeto, conhecimento e moral, atuando sobre o pensamento, sentimento e aspirações de cada um.

O desejo de participar do ambiente de comunicação é que impulsiona a tomada de determinadas *posições pessoais*. Enquanto isso, os objetivos gerais e práticas específicas do grupo, ao direcionarem concretamente as atividades de seus membros, retroalimentam as posições pessoais por meio de ferramentas simbólicas legitimadas nas interações. A posição pessoal em determinada situação deve ser vista com base em seu campo semiótico (Rosa, 2007) e na perspectiva desenvolvimental, pois é relativa ao processo de construção de disposições ‘relacionais’ (Holland & cols., 1998). Aceitar e rejeitar a posição que lhe é atribuída faz parte de um processo semiótico gerado e transformado na atuação das pessoas em seus contextos.

O desenvolvimento de uma posição social para uma identidade posicional—para disposições de dar voz a opiniões ou se auto-silenciar, para entrar em atividades, ou para se conter ou se auto-censurar, dependendo da ocasião social—ocorre ao longo do tempo, no curso das interações sociais. A identidade relacional é publicamente desempenhada através de sinais perceptíveis (...) grande parte desta aprendizagem se dá de forma não-refletida (*nonreflective way*) (Holland & cols., 1998, pp.137-138).

Assim ocorre com as posições sociais vivenciadas sob as marcas da exclusão e inclusão. Os mediadores semióticos utilizados para reproduzir estruturas assimétricas também têm o potencial de transformação, mas dependem da consciência e do conjunto de concepções que a pessoa posiciona nas (inter) relações.

Valsiner (2007) discute como as ferramentas culturais na constituição das relações *self-outro* se relacionam com a dialética sujeito-mundo por meio de metáforas de fronteiras espaciais, que permitem vislumbrar como posições assimétricas estão relacionadas à questões morais e éticas. Tradições históricas de uma sociedade atuam na construção da cultura pessoal ao proverem sistemas de códigos reguladores das atividades e das interações. As religiões, por exemplo, têm sido responsáveis pelo estabelecimento e disseminação de códigos culturais e de limites e fronteiras para a ação e atividade humana.

As fronteiras abrangem ambientes que vão do público e político (...) ao pessoal (...), e até às esferas mais profundas da psique. Nesta última, a regulação coletivo-cultural das fronteiras de proximidade configura (...) os sentimentos internos em direção aos outros (...) assim como serve de base para expectativas para interações interpessoais. (Valsiner, 2007, p. 246)

A regulação do sujeito se dá mediante o estabelecimento de limites à sua auto-expressão e ao significado que é atribuído a tal expressão. Aliada à idéia de estabelecimento de espaço, a regulação das ações cumpre uma função social objetiva, uma vez que lhe são atribuídos significados sociais, que passam a compor o que Valsiner (2007) entende por cultura pessoal.

As *concepções de si próprias* que as pessoas desenvolvem estão repletas de articulações acerca de limites e fronteiras. Explicações de si, e de suas ações, são feitas com base em um conjunto de conceitos e definições relativas às ações dos outros em situações específicas. É nas interações interpessoais que se estabelecem limites e fronteiras por meio da censura como forma de controle moral. Segundo Valsiner (2007), cada pessoa se encarrega de criar sua própria estrutura pessoal e cultural de auto-limites e regras (organizadas por sinais) para adentrar nas diversas camadas do próprio *self*. O controle sobre a expressão de si e do outro está na base da censura e esta se constitui parte das relações de poder na medida em que, socialmente, uns se julgam mais legítimos do que outros por manter a observância às normas.

1.5 Concepções de si e os estudos do *self*

Embora concepções de si sejam articuladas em meio a justificativas individualistas, é mais comum constatar na narrativa corriqueira das pessoas a ocorrência da inclusão do outro em recorrentes referências aos relacionamentos (Sampson, 1996). Mesmo assim, é comum que as pessoas se percebam com um *self* único, e não como uma hierarquia de conceitos de auto-referência como sugere Rosch (1997). Isso se deve muito mais a reduções da ordem das mediações, incluindo os fenômenos afetivos manifestos nas emoções vivenciadas na experiência, aliada à falta de uma auto-análise mais objetiva dos próprios processos de *self*.

Há um grande número de sociedades e culturas que não explicitam discursivamente a distinção entre pessoa-natureza e pessoa-sociedade (Chaudhary & Sriram, 2001; Rosch, 1997, Sampson, 1996), porém justificativas de caráter ‘relacionais’ não se popularizaram por falta de uma elaboração expressiva dessa forma de visão. O fato de pesquisas de perfil psicológico terem uma projeção mundial e haver um grande volume de pesquisas disponibilizando definições acerca de uma pessoa em sua individualidade (Sampson, 1996), não quer dizer que devemos desconsiderar o aspecto relacional do desenvolvimento humano. Entretanto, além da maior facilidade metodológica, estão aqui em jogo questões de ordem político-econômica e ideológica que tendem a considerar a pessoa de forma individualizada (ou melhor dizendo, individualista) que precisam ser analisadas no sentido de compreender esta tendência que tem sido historicamente construída, e que se reflete na produção acadêmica e intelectual.

Na produção intelectual sobre o tema se verificam várias correntes, porém aqui queremos apontar, dentre as vertentes tradicionais, as duas que mais nos interessam: aquelas que têm estudado o *self* na perspectiva de seus contextos culturais e aquelas que têm estudado o *self* na perspectiva desenvolvimental. A seguir, apresento uma breve exposição de dois estudos que tentam integrar esses dois aspectos.

Neisser e Jopling (1997) reuniram vários trabalhos representativos da *inserção do self na cultura*. Em particular, Hart e Fegley (1997) analisaram como crianças se colocavam em termos de autoconsciência e autoconceito em diferentes países centro-americanos em comparação com os Estados Unidos da América. Geraram listas de autoconceitos de crianças de contextos sócio-econômicos diversos e as classificaram de acordo com o nível de abstração das auto-representações e esquemas.

Uma de suas críticas aponta que nem todos os tipos de autoconsciência e autoconceito aparecem em todos os tipos de cultura. Afirmam que as diversas auto-representações devem ser vistas de forma inter-relacionada, e que as interações sociais, em especial no início da infância, são fundamentais para o desenvolvimento do *self*. Por fim, propõem um modelo para o desenvolvimento da autocompreensão baseado em uma hierarquia progressiva e lógica desde a infância à adolescência, dividida em autoconceitos referentes à percepção de si como objeto e de si como sujeito.

Outra obra interessante é a de Susan Harter (1999), a qual também dá especial ênfase à multiplicidade de auto-avaliações e auto-representações constitutivas do *self* ao longo do *desenvolvimento da criança*. Diante da impossibilidade de sumarizar o trabalho completo e extenso em poucos parágrafos, faço algumas breves considerações. A autora caracteriza as auto-representações entre os períodos da infância e adolescência e discute a emergência das emoções “auto-conscientes” (“*self-conscious emotions*”). Além disso, relaciona a auto-avaliação na perspectiva dos julgamentos morais, das diferenças sociais e individuais e das tendências coletivas de globalização; aborda questões específicas dos processos do de *self* (‘eu’ e ‘mim’) e suas dimensões de independência e dependência

(*autonomy and connectedness*); e, por fim, expõe sobre o objetivo da obra, que seria prover elementos para a realização de intervenções visando promover auto-avaliações adaptativas.

Sua preocupação principal é sinalizar aspectos que contribuam para o desenvolvimento de um *self adaptado ao seu meio*, cognitiva e socialmente. Argumenta que, devido ao fato de que cada aquisição cognitiva no processo de desenvolvimento coloca o *self-system* em vulnerabilidade (Harter, 1999, p. 11), decide por dedicar especial atenção aos fatores cognitivos normativos do desenvolvimento. Por outro lado, também faz uso de contribuições do interacionismo simbólico de Charles H. Cooley, George H. Mead e James M. Baldwin: “Examinando o papel do ambiente de socialização sobre o *self-system*, adotamos uma perspectiva simbólico-integracionista, que enfatiza o papel das opiniões dos outros significativos em relação ao *self*” (Harter, 1999, p. 252).

Sobre a criança de até os *três ou quatro anos de idade*, considera que cognitivamente estas não conseguem criar conceitos de globais de si mesmas, ou auto-representações, porque estas requerem uma integração abstrata de seus atributos. Por isso, construtos como o de auto-estima não podem ser considerados nessa idade. No plano interativo, considera apenas que as crianças se engajam em interações com adultos no sentido de obter reconhecimento de seus comportamentos.

Sobre as *auto-descrições de crianças entre 5 e 7 anos*, a autora afirma que as crianças ainda demonstram uma incapacidade de auto-avaliação mais realista. Nesta idade, a criança tende a polarizar conceitos sobre ela mesma no estilo do “tudo ou nada” (Harter, 1999, pp. 47-48): ela é boa ou má, inteligente ou burra, influenciada pela experiência social

A *auto-representação da criança de 8 a 11 anos*, entretanto, possui mais atributos. A autora atribui esse fenômeno ao fato das intensificações das relações interpessoais, as quais impactam a estrutura do *self* permitindo a integração de generalizações ou conceitos mais abstratos. Nessa perspectiva, as auto-avaliações são possíveis devido à crescente capacidade de comparação possibilitada pelas estruturas cognitivas da criança. A autora considera que, neste estágio, a criança evidencia capacidade de experimentar oposições de forma simultânea, de nomear suas emoções e por isso mesmo, demonstra um *self-system* mais “equilibrado”.

Harter (1999) considera que *somente na adolescência há a manifestação de múltiplos selves*. Acusa fenômenos novos como emergência de comportamentos do tipo “falso *self*” (“*false-self*”) (p. 258), referentes ao declínio da espontaneidade em termos de expressar honestamente a sua opinião. Em uma perspectiva piagetiana de desenvolvimento, conclui que “a habilidade de construir uma auto-teoria (“*self-theory*”) que possa responder aos critérios de um sistema formal hipotético-dedutivo se apresenta bem mais tarde” (p. 87), mas afirma que a adolescência apresenta as bases cognitivas para a formação de um *self-system* mais equilibrado e unificado.

As duas obras supracitadas representam a vertente *tradicional* dos estudos de *self* que se propõem a situar o processo de constituição da pessoa (1) dentro do contexto cultural (e.g. Hart & Fegley, 1997; Neisser & Jopling, 1997) e (2) em uma perspectiva mais desenvolvimental (e.g. Harter, 1999). Verifica-se que a vertente tradicional, apesar de sublinhar os processos de interação, podem enfatizar a existência de um *self* plural em determinado período da vida, porém demonstram conceber o *self* e o seu desenvolvimento de uma forma objetivada e como entidade psicológica, não apresentando as qualidades preconizadas por uma psicologia cultural, que, para a análise dos fenômenos psicológicos, exige considerar:

- a) a centralidade dos processos de mediação cultural e processos de significação;
- b) a não-linearidade do processo de desenvolvimento em vez da insistência em estágios ou padrões;
- c) a concepção dinâmica do desenvolvimento;
- d) a posição ativa do sujeito nas construções sobre si;
- e) mecanismos e processos sistêmicos de regulação da ação humana;
- f) a função semiótica da ação;
- g) os processos motivacionais em uma perspectiva relacional;
- h) a construção mútua e dialética da cultura pessoal e cultura coletiva;
- i) as assimetrias e a natureza das relações de poder nas relações sociais no âmbito das instituições;
- j) a utilização de uma metodologia qualitativa interpretativa que enalteça, para a compreensão do desenvolvimento humano, o substrato social, emocional e histórico da experiência concreta.

É exatamente sobre essas dez proposições acerca do desenvolvimento humano que os próximos capítulos irão apresentar e tecer considerações teóricas acerca do desenvolvimento infantil e da construção dinâmica do *self* no contexto escolar.

CAPÍTULO 2

Sociogênese do desenvolvimento infantil

Em psicologia, as *perspectivas sociogenéticas* consideram a pessoa em relação ao seu contexto. “A sociedade participa no processo em que a pessoa constrói a si mesma, e portanto consiste em um fator interno e não externo de construção” (Valsiner, 1998, p. 1). Vista dessa forma, a infância, como um período do desenvolvimento humano, é um fenômeno eminentemente relacional: dialógico, dialético, histórico, situado na experiência, corporificado; o desenvolvimento é um processo social, concreto, regulado por mediações semióticas geradas nos processos interativos, comunicativos, afetivos e da ordem do imaginário. Este capítulo destaca aspectos do desenvolvimento no âmbito das mediações que parecem contribuir para a ocorrência dos processos de constituição do *self* de crianças em desenvolvimento, em uma perspectiva relacional.

2.1 A dimensão cultural e relacional no desenvolvimento da criança

O *papel da cultura* no desenvolvimento infantil é originalmente sublinhado nos estudos de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1938) e Henri Wallon (1879-1962), cujas teorias foram elaboradas entre as décadas de 20 e 50 do séc. XX. Ambos se posicionaram criticamente perante a teoria progressiva e lógica de desenvolvimento de Piaget (e.g. Vygotsky, 2000; Wallon, 1928, 1951). Fundamentaram suas pesquisas em proposições marxianas, lançando bases para a interpretação do desenvolvimento infantil em perspectiva histórica e dialética, com especial atenção sobre as relações entre atividade, linguagem e pensamento/consciência. Embora teorias contemporâneas de abordagem social, cultural e histórica continuem estudando a pessoa e seu desenvolvimento sob uma perspectiva dialógica, hoje há maior diversificação e distanciamento do fundamento político e ideológico típico das propostas iniciais.

Em sua crítica ao fundamento egocêntrico de desenvolvimento de Piaget, Vygotsky defende a natureza social do desenvolvimento, afirmando que a cultura é a dimensão que legitima funções cujo desempenho é útil na atividade infantil de forma geral (Vygotsky, 2000, p. 51). Wallon, por sua vez, critica o processo de socialização na concepção piagetiana em que a consciência individual precede a consciência social capaz de reciprocidades. Segundo Wallon, o “processo de socialização é de crescente individuação” (Galvão, 1996, p. 50) e não o inverso. Para ambos os autores, linguagem e comportamento estão totalmente vinculados à atividade social concreta realizada.

A *dimensão relacional* do desenvolvimento visa a compreender o ser humano para além dos fatores inatos ou adaptivos do ponto de vista biológico, priorizando os processos pelos quais a criança se desenvolve em um contexto cultural. Desde muito cedo o ser humano é introduzido a processos dialógicos devido, inclusive, ao grau de dependência biológica em relação ao outro com que nasce. Entre o ato motor e o ato mental, escreveu Wallon (1947), há uma complexa relação de interdependência e de conflito, e o desenvolvimento é um verdadeiro salto qualitativo (Galvão, 1996, p.127) a partir do contexto promovido pelas relações. O desenvolvimento de recursos pré-dialógicos (Bertau,

2004; Wallon, 1934/1972) são, assim, fundamentais para a sobrevivência antes mesmo da criança poder se engajar em diálogos verbais.

Vista dessa forma, a criança não pode ser pensada, do ponto de vista psicológico, em sua *individualidade*, somente como um organismo em desenvolvimento. Deve ser considerada nas suas relações sociais concretas, especialmente porque ela mesma não consegue se considerar como um “indivíduo” no sentido de independência do seu contexto, até um estágio avançado (em termos qualitativos, não quantitativos) do seu desenvolvimento. A relativa independência da pessoa sobre seu contexto depende das estruturas significativas de pensamento e comportamento (Vygotsky, 2000) referente ao domínio dos mecanismos culturais, que mobiliza processos pelos quais a criança atinge uma compreensão cada vez mais objetiva da realidade (Wallon, 1947). A capacidade de objetivar e simbolizar é o que Bertau (2004) denomina metaníveis do desenvolvimento: o ato de se destacar do contexto e compreender sua própria posição neste.

O desenvolvimento sociogenético da criança parte do pressuposto de que “a criança interage com o signo mediado com outros. Para a criança, inicialmente o signo é parte de uma seqüência de comportamentos que pode ter nenhum significado” (Holland & cols., 1998, p.138). Então, inicialmente sem muito significado nem reflexão, essas interações começam e ganhar sentido na medida em que se contrastam e se assimilam a outras experiências. E é assim que, pouco a pouco, a criança vai ganhando diferenciados grau de consciência sobre a natureza emocional-cognitiva e avaliativa dos sinais indicados em cada experiência. A partir do conjunto de sentimentos vinculados a essa experiência, ela vai reconhecendo o lugar ou posição que ocupa na interação.

Bertau (2004) afirma que o ser humano não pode escolher ser ou não relacional, por isso mesmo, não se pode falar em aspectos extra dialógicos ou não dialógicos, mas considerar, no plano do desenvolvimento, estágios pré-dialógicos e pré-verbais caracterizados por mecanismos de atenção partilhada (*joint attention*) (Silva, 2008).

Tais mecanismos fazem parte inicial do desenvolvimento. Lócus de mediações onde se situam as primeiras interações com os signos, esses momentos de atenção mútua direcionada são responsáveis por guiar/canalizar o estabelecimento de relações (qualitativos) da criança com o outro social e o seu contexto, ocorrendo, portanto, a mediação plena de seu pensamento. Em perspectiva histórica e dialética, mecanismos de atenção partilhada estão presentes e fazem parte do desenvolvimento como um todo, não só do início da vida da criança. A cada enfrentamento de novas e específicas experiências, a criança retorna à necessidade de se engajar em mecanismos de atenção partilhada para desencadear os processos de relação e desprendimento do contexto social situacional em que se encontra.

2.2 A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky

Ao situar o desenvolvimento humano na perspectiva da *experiência mediada* Vygotsky supera as questões individualizantes do desenvolvimento (Kohl de Oliveira, 1992). Sua percepção dialética das relações não permite ver o ser humano destacado das suas articulações sociais e culturais, nem dissociado de sua atividade concreta, embora o autor não tenha se estendido mais nas considerações sobre o contexto no processo de mediação (Cole, 1996). Entretanto, há que se ter claro que, em Vygotsky, o “social” vai além da interação social. O social é compreendido na visão histórica da atividade humana e faz parte do processo de desenvolvimento de uma cultura pessoal. Nessa lógica, o cultural é a categoria mais ampla, pois o que é cultural é social, mas nem toda abordagem social é

cultural se não enfatizar o processo histórico das mediações. A atividade humana, pois, deve ser vista como processo sociocultural resultante de um desenvolvimento histórico, e não pode ser reduzida à interação pessoal pontual (Holzman, 1996).

Vygotsky (2000) coloca a *comunicação* em primeiro plano no desenvolvimento, por considerá-la um dos momentos funcionais necessário para a “compreensão entre as pessoas com o auxílio da linguagem” (p. 158). Nesse sentido, o “momento funcional de compreensão mútua” (p. 159) refere-se diretamente aos *processos de significação*, nos quais a criança se desenvolve com adultos e outras pessoas que a cercam desde muito cedo.

O peso específico de uma dada função na série de outras funções (...) [representa] um exame mais próximo de toda a dinâmica dos avanços estruturais e funcionais do desenvolvimento (Vygotsky, 2000, p. 56).

A *semiótica*, vista no capítulo anterior, compreende a relação entre o signo, conceito-objeto e sujeito deve ser pensada, no desenvolvimento humano, para além da representatividade lingüística e de instâncias concretas sugeridas pelo signo. Este tem uma multiplicidade de significados e, especialmente no desenvolvimento infantil, contrapõe com formas de organização de pensamento que fogem à organização do pensamento adulto (Vygotsky, 2000):

Todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos (p.161).

A *estrutura significativa* (vinculada ao emprego ativo dos signos) é uma lei geral das formas superiores de comportamento, que transcende a idéia de associação ou de quantidade de relações ou do acúmulo de experiência. Caracteriza-se, sim, por novas formações qualitativas dentre as quais a dimensão comunicação/linguagem, especificamente, assume um posicionamento central no desenvolvimento das formas superiores, o que se relaciona com a funcionalidade na atividade, e a forma pela qual é utilizada. Por fim, é pelo significado das palavras que a criança estabelece comunicação com seu mundo social. Vygotsky (2000) observou que “o significado da palavra infantil coincide parcialmente com os significados da palavra adulta e que isto decorre psicologicamente de operações bem diversas e originais” (p. 402).

Vygotsky aponta para o *aspecto dinâmico do significado* e sua relação com o pensamento e palavra: “O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo de desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento” (Vygostky, 2000, p. 408). A mutabilidade e instabilidade do significado são relativas à compreensão que a criança faz da natureza do significado, que se dá por processo de generalização.

A propósito dos processos de internalização, ou seja, a transformação de funções interpsicológicas em funções intrapsicológicas, Vygotsky ressalta o caráter não simplesmente reprodutivo destes processos. Valsiner (1998) amplia esta discussão, chamando a atenção para a existência de uma relação do tipo dialético entre os processos dinâmicos de *internalização / externalização* apontando para questões fundamentais: a instância da internalização se dá do todo para as partes, do geral para o específico, da imersão para o desprendimento, do sentido de uma oração para o significado das partes, das palavras. O movimento de externalização seria o contrário: da partes para o todo, do específico ao geral, do dissociado para a imersão, da articulação das partes para o todo etc.

O movimento do desenvolvimento se dá, portanto, considerando-se o semântico e a materialidade criativa dos processos de comunicação geradores de significados. A externalização não é apenas uma expressão, mas sim a construção mesma de um pensamento em ação. O movimento de internalização e externalização resulta de uma síntese dialógica, e é central para a compreensão do desenvolvimento humano (Valsiner, 1998).

Uma breve consideração sobre a construção de conceitos nos parece interessante, visto que esta tese propõe a utilização de uma nova categoria denominada concepção dinâmica de si para designar aspectos do desenvolvimento subjetivo tradicionalmente caracterizados como *conceitos* de auto-referência (auto-estima, auto-conceito etc). Estes vêm sendo utilizados sem a conotação dinâmica que foi sugerida já na obra de Lev Vygotsky.

Quando Vygotsky alerta para a multiplicidade de significados da mediação semiótica na infância e dos descompassos entre a palavra da criança e do adulto está se referindo à ambigüidade contida na origem do conceito. A *ambigüidade de significação* está na base da formação de conceitos na criança e ao longo do desenvolvimento como um todo. Explica que um conceito, por exemplo, o significado de uma palavra (resultante de processos semióticos de mediação) é precedido por uma *unidade imediata*, não diferenciada nem conscientizada na atividade da criança. A imagem empírica antecede uma formulação abstrata. Muitas vezes, diante de uma questão abstrata, exemplos empíricos contraditórios aparecem uma vez que, em busca de uma unidade lógica, o pensamento vacila entre as diferentes experiências em que tal conceito se apresentou ou é situado pelos outros.

Nos seus estudos, Vygotsky (2000) identificou momentos de *reflexão* por pausas significativas diante de um problema. “Podemos observar como a criança, em suas enunciações egocêntricas que acompanham a sua atividade prática, reflete e fixa o resultado final ou os principais momentos de reviravolta em sua operação prática” (pp.55-56). A transição da imagem ou de associações empíricas para um modo puramente verbal de significação em um nível abstrato implica, então, momentos de reflexão. É um hiato que interrompe o fluxo da linguagem e comportamento em função da atividade, e que antecede a resolução de um problema, sendo o fluxo depois retomado na continuidade da atividade.

Ainda, sobre o fenômeno da *nomeação* da sua atividade e a construção do significado pela criança, o autor afirma que a palavra “é produto da mistura sincrética de imagens que está por trás da palavra da criança” (Vygotsky, 2000, p.176) e conclui:

Como se sabe, a criança que segura pela primeira vez um lápis na mão começa desenhando e depois dá nome ao que conseguiu desenhar. Pouco a pouco, na medida em que desenvolve a sua atividade, a nomeação do tema do desenho se desloca para o centro do processo e depois avança, determinando o objetivo da futura ação e a intenção de quem desenha. (p.56)

É necessário, então, um movimento de *diferenciação e conscientização* representativo da mudança qualitativa na compreensão do conceito, o que se dá pela operação prática e a compreensão do seu funcionamento na atividade em articulação com a dimensão afetiva.

2.3 Perspectivas sobre a emoção na criança e nos processos de desenvolvimento

Etimologicamente, o termo emoção derivado do latim significa mover algo para fora e si (Hollanda, 1988) e foi utilizado ao longo dos séculos no sentido de movimento. Porém a conotação que recebe em francês a partir do XVI é de fundo moral: comoção, abalo moral (Dauzat, 1938; Machado, 1977). No séc. XIX, auge do Romantismo, o termo assume uma nova ênfase na literatura em referência a quem está emocionado (*emotionner*, por Mozin em 1842, citado em Dauzat, 1938). As origens e diferentes usos do termo divisam algumas correspondências com os pressupostos considerados a seguir: (a) “mover para fora” indica a relação entre emoção e realidade que mobiliza os processos necessários para o encontro sujeito-meio, é a dimensão eminentemente interpsicológica de emoção; (b) a noção de “comoção, abalo moral” sugere a relação entre emoção e crença, que representa a qualidade primordialmente cultural da emoção; (c) o sujeito emocionado, *emotionner*, indica a natureza intrapsicológica da emoção que coloca a disposição afetiva fundamental do ser humano no seu processo de tornar-se pessoa no mundo (Cunha, 1987; Dauzat, 1938; Machado, 1977).

No presente estudo a posição da *emoção no desenvolvimento da criança* toma considerável relevância por estar associada às mediações semióticas na relação do ser humano com seu contexto sociocultural devido a sua funcionalidade, que é a base para ação. A reflexão do tema a partir de estudos já realizados pode elucidar o processo e a dinâmica da formação das concepções de si em crianças na fase escolar. Primeiramente são feitas algumas considerações sobre aspectos gerais da emoção, seguida por uma exposição sobre o assunto na perspectiva da teoria psicogenética de Henri Wallon, para então uma contraposição de alguns estudos recentes oriundos da psicologia cultural, finalizando a seção com a exposição da teoria dos campos afetivos desenvolvida por Jaan Valsiner, sem pretender com isso esgotar o tema.

A primeira consideração a ser feita é a relação entre *emoção e corpo*. A idéia de que a emoção é corporificada desde a sua manifestação original é fundamental para o estabelecimento de uma relação entre a pessoa e o mundo. Trata-se de uma noção partilhada por vários autores ao longo da história do pensamento ocidental em diversas orientações teórico-epistemológicas (Darwin, 2000; James, 1890/2007; Menon, 2000; Sartre, 1965; Sokol & Strout, 2006; Valsiner, 2005, 2007; Wallon, 1972).

Darwin (2000) aborda a emoção na análise de expressões anatômicas. Em crítica à visão estática de emoção dos tratados de sua época que a colocavam como relação entre o físico e o moral, entre os movimentos musculares e a imaginação etc., ele desloca o olhar das expressões para a sua funcionalidade na perspectiva evolutiva, de sobrevivência, não só do animal em geral, mas do ser humano em especial (Darwin, 2000, pp.16-18). Wallon (1972) considera o orgânico o locus original das manifestações emotivas, atribuindo-lhes a função de exercer a transição entre o orgânico e o social como forma de garantir a sobrevivência (Dantas, 1992), daí a natureza dual da sua manifestação, inter e intrapsicológica. Ratner (2000) qualifica a emoção como “sentimentos viscerais poderosos” (“*powerful visceral feelings*”) (p. 5), embora logo abandone a imagem fisiológica e desenvolva o assunto na direção dos sentimentos que acompanham o pensamento e atuam na mediação da atividade humana, elegendo abordar o tema das emoções por um viés exclusivamente cultural (Sokol & Strout, 2006).

Valsiner (2005) considera os argumentos das várias abordagens do fenômeno da emoção e sugere que a perspectiva evolutiva do fenômeno afetivo, que emerge no encontro do organismo com o ambiente, indica que as emoções podem ser resultado da herança da trajetória filogenética das espécies animais na luta pela sobrevivência. No desenvolvimento

humano, situa a emoção e os campos afetivos como aspectos centrais nos processos de mediação por signos. Considera o afeto como fenômeno que permite antecipar, planejar e criar novas condições orientadas para o futuro e, assim, poder agir de forma mais adequada perante o inesperado. A noção de finalidade, comum nas referências feitas, nos faz crer que toda manifestação emotiva tem um objetivo e é revelada (externalizada) corporalmente antes mesmo de ser verbalizada.

Segundo Darwin (2000), “A emoção [humana], por mais forte que seja dificilmente provocará algum movimento se não tiver habitualmente levado a algum tipo de ação voluntária para seu alívio ou satisfação” (p. 75), e a uniformidade da maioria das expressões emocionais entre os diferentes povos na verdade provaria a ancestralidade comum das diferentes ‘raças’ humanas. Nas suas comparações entre a expressão de animais e humanos, conclui que a tristeza e a ansiedade são emoções universais eminentemente humanas (Darwin, 2000, p. 337), e as diferenças daquelas não universais que são mantidas instrumentalmente na comunicação em conjunto com a linguagem, as quais são mais variadas entre os diferentes povos, pois “os movimentos expressivos conferem vivacidade e energia às nossas palavras” (p. 340).

Para Wallon, a emoção, sendo síntese entre o orgânico e o social, antecede a conduta (Dantas, 1992). Esta, no entanto, tendo suas raízes na vida orgânica, particularmente na tonicidade, não é a emoção, mas uma consequência da emoção. Assim, é o fluxo tônico (acionado pela emoção) que desencadeia os movimentos expressivos, formando-se assim a base para as possibilidades de relações com o meio.

Valsiner (2005) esclarece que o fenômeno afetivo constituinte da ação do sujeito no ambiente não se manifesta apenas no comportamento e pode ser, portanto, não observável, embora todo o processo de ação no (e com) o ambiente, desde o processo de planejamento e construção de práticas de estratégias de interação, tenham por base a emoção.

Outra consideração a ser feita é a relação entre *emoção e crença*, como fenômeno coletivo. A idéia de que a emoção, que está na origem da relação com o objeto-mundo, seja acompanhada de uma crença tem a ver com a noção de que a relação com o mundo é relativa à emoção originalmente experimentada na tensão entre o coletivo e o pessoal. Ratner (2000) considera que todo tipo de emoção depende de determinada compreensão sobre ela mesma e da situação. Contrário ao enquadramento da emoção como um fenômeno natural, defende que a emoção é melhor determinada de acordo com o sistemas de crenças e valores culturais da sociedade à qual a pessoa pertence.

Também é necessário abordar a relação entre *emoção e razão*. A razão refere-se à cognição e inteligência, pensamento, mente e consciência (Piaget, 1945/1978; Ratner, 2000; Sartre, 1965; Vygotsky, 2000; Wallon, 1947, 1972). Situacional e interpsicológica, Sartre (1965) define a emoção como “a realidade humana que se dirige para o mundo” (p.53) e assim a considera elemento estruturador da consciência. Defende que para se compreender uma manifestação emotiva há que procurar nela um significado de ordem funcional, pois sua manifestação gera, ao longo do tempo, uma conduta emocional. A emoção confere qualidade ao objeto da relação, mas não tem como finalidade a atuação sobre o objeto. Nessa perspectiva, ela qualifica a intenção e a conduta e são estas que agem sobre o objeto a partir de uma compreensão do significado do objeto e de si próprio—consciência.

Vygotsky “coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, na qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção” (Kohl de Oliveira, 1992, p. 76). Para ele, então, o desenvolvimento do pensamento (mente, consciência) tem uma base afetivo-volitiva. Por ser social, toda experiência é experiência afetiva. As primeiras manifestações comunicativas humanas—grito, balbucio, primeiras

palavras—referem-se a uma forma de comportamento predominantemente emocional que antecede o desenvolvimento intelectual, embora evidenciem a função social da linguagem (Vygotsky, 2000). A emoção, portanto, está no despertar da consciência do significado da linguagem e na vontade de dominá-lo (Bühler, 1921, p. 20-92, citado em Vygotsky, 2000, p. 130).

Entretanto, Ratner (2000) enfatiza, na perspectiva de uma psicologia cultural, a necessidade de superação da clássica dicotomia existente entre emoção e cognição, dando relevo não à origem, mas à natureza cultural da emoção. Para ele, sentimento e pensamento obedecem aos mesmos processos culturais, uma conformação complementar e unitária, não podendo, por isso, serem pensados separadamente.

Em síntese, os vários autores colocam a emoção como o processo básico das funções psicológicas que, originalmente fisiológico, precede a verbalização e consciência, e impulsiona a conduta ou ação relacionada às intenção, motivação e vontade. Tudo isto em função de uma experiência social que tem no centro da relação um objeto cultural sobre o qual se configura a atividade humana, e a construção de significados acerca do mundo e de si mesmo. As duas formulações teóricas que melhor se adéquam a uma perspectiva desenvolvimental, Wallon e Valsiner, serão a seguir sumarizadas. Será em especial nas elaborações de Valsiner (2007) que esta tese buscará subsídios para propor os conceitos desenvolvimentais de concepções de si, em articulação com a teoria do *Self* Dialógico.

2.3.1 A teoria das emoções de Henri Wallon

A perspectiva psicogenética de Wallon é talvez a que mais se aproxima, em termos epistemológicos e pela posição heurística, à perspectiva sociogenética do desenvolvimento fundamentada, nesta tese, nas concepções histórico-culturais de Vygotsky e Valsiner, havendo entretanto diferenças que serão abordadas ao final. A tentativa é situar a emoção no centro da relação da criança com seu mundo, enfatizando sua função social no estabelecimento de relações afetivas, bem como sua participação na origem da estrutura funcional da ação. Segundo Wallon (Dantas, 1990; Wallon, 1947, 1972), as manifestações emocionais mais intensas se dão em momentos de ‘dependência’ da pessoa com o seu meio sócio-ambiental e “seu decréscimo acompanha o aumento das possibilidades de ação direta” (Dantas, 1990, p. 6). Por isso mesmo, ela ocupa posição de mediadora das relações do ser humano e o universo semiótico da cultura.

Um dos pontos de convergência de Wallon com as perspectivas dialógicas é a idéia dos *movimentos contraditórios* do pensamento: continuidade e descontinuidade, eclipse e digressão, instabilidade e estabilidade, concentração e dispersão etc. A perspectiva múltipla e complexa da relação sujeito-outro que se estabelece mediante movimento significativo gerado e desenvolvido na tensão entre convenções e inovações culturais, supera a visão linear e finalista de muitas perspectivas desenvolvimentais.

Outro ponto a ser considerado convergente entre as abordagens é a *interação comunicativa*. Para Wallon, a inteligência não inaugura o desenvolvimento, mas sim é precedida pela afetividade. De que forma? A potencialidade expressiva do afeto é fundamental para a existência da comunicação e, portanto, vital à sobrevivência e desenvolvimento do ser humano. A expressão do afeto impulsiona um primeiro momento de comunicação emocional que se transforma em comunicação simbólica. Quando a função simbólica se consolida, graças às incursões e interações sociais, acompanhado pelo refinamento da linguagem, é possível à criança explorar (verbal e mentalmente) o seu ‘eu’

no tempo, regido pela imaginação e mobilização dos referenciais experimentados nas experiências concretas.

Dessa forma, afeto, emoção, símbolo e palavra funcionam como instrumentos conectados que permitem a emergência e trânsito do 'eu' na constituição de um universo semiótico próprio a partir da atividade concreta da criança em seu meio sociocultural. Esse 'eu' pode imaginativamente transitar entre passado e presente e construir relações entre o aglomerado de objetos, pessoas e sentimentos anárquicos, dando conformidade a estruturas de pensamento não necessariamente lineares. O pensamento pré-lógico walloniano, eminentemente dialético, se caracteriza por movimentos circulares e tautológicos uma vez que a realidade, assim como o sujeito, estão em constante vir a ser (Wallon, 1947) e, por isso mesmo, as oposições ocupam uma posição dialética fundamental no movimento e desenvolvimento da pessoa.

Para Wallon a emoção é a primeira *manifestação psicogenética da afetividade* e, portanto, base para o desenvolvimento do psiquismo (Dantas, 1990, 1992; Wallon, 1947, 1972). Embora o processo de construção do próprio corpo seja complementar à exploração da realidade socioambiental, a relação entre emoção e cognição estabelece-se mediante tensão dialética. Nesse sentido, enquanto a emoção indica um estado de imersão e dependência no contexto sociocultural, a cognição indica a definição e diferenciação do 'eu' do seu contexto ou, como diria Vygotsky, do outro social. Quanto mais longo, intenso e duradouro o período próprio da emoção, mais sólido será o desenvolvimento da inteligência (Dantas, 1990; Wallon, 1972).

A instância da *emoção na experiência*, especialmente diante de uma situação nova representa o momento do enfrentamento, é quando a criança se encontra em fase de identificar, aprender e organizar os recursos necessários para se relacionar com a situação de forma mais objetiva. Somente a partir do domínio desses recursos reunidos provenientes da história pessoal e da *experiência social* é que a criança consegue se definir perante a realidade. Dá-se então a construção do 'eu', cuja função coincide com a compreensão do funcionamento da realidade.

Com o aumento dos recursos próprios e da possibilidade de ação direta sobre as coisas, a quantidade de solicitações ao outro diminui e a criança, no entender de Wallon, se dessocializa. (...) [a] construção do 'eu', esse processo toma o rumo de uma individuação crescente, que constitui a tendência do desenvolvimento e situa no fim, e não no começo, a possibilidade do isolamento. A capacidade de estar só se adquire precisamente pelo convívio. (Dantas, 1990, p.14)

Daí, a relação fundamental entre afeto e cognição, entre emoção e desenvolvimento de noções sobre si que nos parece central para este trabalho, onde o intercâmbio comunicativo entre as pessoas torna possível a *emergência e desenvolvimento do 'eu'*. Nessa lógica, a base emocional do desenvolvimento consiste no movimento em direção às possibilidades de ação da criança sobre sua realidade e na consciência progressiva de si nessa ação. Consideramos que o desempenho da criança em uma instituição como a escola implica no enriquecimento de situações comunicativas envolvendo contatos corporais e verbais, capazes de permitir as manifestações emotivas que estão na base do desenvolvimento—operatório, simbólico, signico—e no domínio dos processos culturais pela criança. A capacidade de manipulação e experimentação de uma realidade é concomitante à possibilidade de emancipar-se dela.

Assim fica demonstrado, de forma muito breve, a posição da emoção como primeira instância de manifestação afetiva capaz de mobilizar o seu entorno sociocultural na busca de recursos para poder nele sobreviver, não somente em termos biológicos como

nos primeiros anos de vida, mas em termos psíquicos. A emoção, segundo Wallon, percorre um trajeto complexo, elíptico e contraditório desde a primeira comunicação emotiva até a construção de universo semiótico onde o 'eu' em desenvolvimento se situa. Entretanto, a emoção não desaparece em termos funcionais, apenas dá lugar ao pensamento e atividade—instâncias também afetivas—cuja relação participa no processo de construção da realidade social e pessoal e, por conseguinte, da relativa autonomia do sujeito sobre o seu mundo em cada período histórico.

Na transição para as *abordagens socioculturais contemporâneas*, Ratner (2000) é radical em considerar que todas as características expressas e manifestas da emoção—qualidade, intensidade, expressão corporal, estratégia de resolução e organização—refletem atividades e conceitos culturais. O que falta a Wallon, portanto, esta análise da *emoção no contexto cultural* e sua participação essencial nos *processos de significação* presentes no pensamento, na linguagem e no desenvolvimento do *self*, vem sendo amplamente analisado e elaborado pela abordagem teórica desenvolvida recentemente por Valsiner, em sua proposta dos campos afetivos e do *Modelo dos Campos Semióticos de Regulação Afetiva* (Valsiner, 2007).

2.3.2 Afeto e emoção na concepção de Jaan Valsiner

De acordo com Valsiner (2005), a *dimensão afetiva* se encontra na base de toda a ação humana, que é inevitavelmente voltada para o futuro. Como todo fenômeno psicológico, considera que a emoção emerge no encontro do organismo com o meio sociocultural, como um produto co-constituído no processo de ação voltada para um futuro incerto. O fenômeno afetivo, embora não observável, regula e orienta as decisões que definem a forma como o sujeito lida com os acontecimentos. É da ordem dos fenômenos psicológicos primários e é transformado em sentimentos e emoções pela mediação semiótica—auto-regulação sógnica. É nesse contexto que se dá a internalização de sugestões da cultura coletiva. Portanto, toda a ação ou conduta é culturalmente construída e constantemente reorganizada por uma mediação semiótica que é usada intencionalmente por um mediador. Assim, o afeto se torna central na significação subjetiva que permite à pessoa distanciar-se de si mesma e, então, orientar os objetivos futuros a partir das experiências passadas.

Na psicologia, a questão do afeto primário (nível fisiológico de excitação e inibição) é um precursor da *construção de significados sobre sentimentos e emoções*. Porém, Valsiner alerta que não se pode reduzir o fenômeno afetivo a sentimentos e emoções e propõe uma organização hierárquica compatível com os níveis de organização dos fenômenos afetivos, que incluem de forma complexa a participação integrada dos níveis fisiológico, psicológico e sociocultural. Isso só é possível de ser realizado por meio de uma ferramenta para analisar como seus efeitos se manifestam na mediação semiótica. Mas antes de continuar, algumas ponderações sobre o significado de emoção, sentimento e afeto são necessárias, exatamente pelas diferenças que apresenta Valsiner em relação aos autores apresentados.

Quadro 1 – Emoção, sentimento e afeto (adaptado de Valsiner, 2005)

Emoção	Sentimento	Afeto
Estruturada por diferentes graus de reflexividade	Humor, significado construído subjetivamente	Sensação difusa e genérica, sentimentos hiper-generalizados
Refere-se a expressões desencadeadas pelas circunstâncias	Emoções auto-reflexivas, provê avaliação (positiva e negativa) da situação	Não observável, permeia a experiência e regula as emoções e sentimentos
Não contém um objeto, não é direcionada a algo ou alguém	Existe em função do outro social, direcionado a si próprio	Orientado para o futuro, direciona as ações imediatas
Não há “auto-consciência” (<i>non-self conscious emotions</i>).	Há auto-consciência (<i>self conscious emotions</i>)	Não há auto-consciência (<i>non-self conscious emotions</i>)
Natureza metafórica	Natureza introspectiva	Natureza mediadora, relativa à construção de signos
Medo, surpresa, raiva, tristeza, alegria	Vergonha, culpa, orgulho, ciúmes, inveja, empatia	----

Sabemos que o quadro não soluciona os diferentes significados e ênfases sobre os conceitos utilizados por Valsiner (2005), mas busca sintetizar o uso dos conceitos na perspectiva da teoria dos campos afetivos. A ênfase dessa teoria reside em explicar a posição da mediação semiótica dos fenômenos afetivos

O domínio afetivo inclui *níveis primários e complexos*, que se diferenciam nos tipos de fenômenos pelos quais se manifestam—sentimentos e emoções. Alguns dos fenômenos afetivos não passam de expressões desencadeadas pelas circunstâncias em forma de reflexo, como medo, surpresa, raiva, tristeza. Dentre outros autores, Valsiner denomina esses fenômenos “emoções não auto-conscientes” (*non-self conscious emotions*) por não serem direcionadas à pessoa específica que vivencia a experiência. Embora tais fenômenos correspondam às categorias das emoções básicas e assumam um papel central nas interações interpessoais, eles não são observáveis.

Por outro lado, há aqueles fenômenos afetivos complexos que são direcionados a um alvo concreto, que é a própria pessoa. As “emoções auto-conscientes” (*self-conscious emotions*) são fenômenos que situam a pessoa como centro do sentimento em decorrência de uma situação vivida, como vergonha, culpa, orgulho, ciúmes, inveja, empatia. Diferentemente das “*non-self conscious emotions*”, as “*self conscious emotions*” são observáveis em nível de comportamento, embora sua organização se dê no plano subjetivo da atribuição de significado. São construtos complexos que se manifestam na conduta e são alvos de manipulação sociais. Por exemplo, tanto a reciprocidade, a competitividade e a preocupação se manifestam nas interações interpessoais em decorrência de experiências anteriores envolvendo vergonha, inveja e medo, respectivamente (Valsiner, 2005).

Enquanto o *sentimento* é um fenômeno psicológico interno, que pressupõe um objeto concreto, a *emoção* possui uma natureza metafórica, cujas manifestações básicas são passíveis de serem categorizadas. Por sua vez, o afeto não pode ser categorizado, pois apenas orienta as ações do futuro imediato em perspectiva dinâmica e não-estática. Por isso, é concebido em forma de campo e não de categoria.

Valsiner explica que quando alguma experiência tem um impacto afetivo muito extremo, a emoção vivida pode dar origem a fobias. Geradas pelo medo, fobias são generalizações afetivas internalizadas instantaneamente no ato da experiência e que impedem a pessoa de solucionar um problema devido a um eficaz inibidor auto-regulador, que interfere na ação futura da pessoa. O que ocorre diante da situação ou objeto que desencadeia a fobia é um conflito interno, externalizado na forma de ansiedade, que implica negociação entre a sugestão social e os mecanismos auto-reguladores acionados

pelo organismo. Para superar esse bloqueio, é necessário que se trabalhe o objeto ou situação com base na sua mediação semiótica, desprovida da ansiedade causada anteriormente.

O *Modelo dos Campos Semióticos de Regulação Afetiva* (Valsiner, 2007), apresentado em seu livro mais recente, pretende contemplar as relações funcionais entre os diferentes níveis do fenômeno afetivo (primários e complexos; sentimentos e emoções). Os níveis mais elevados são considerados funcionais por organizar as experiências novas que a pessoa antecipa de acordo com as ferramentas semióticas construídas com base em experiências passadas. O modelo proposto consiste em cinco níveis, a saber:

Quadro 2 – Modelo dos campos semióticos ou Processos de generalização e hiper-generalização na regulação afetiva do fluxo da experiência’ (adaptado de Valsiner, 2007, p.312)

Nível / denominação:	Características
Nível 0 fisiológico, das sensações	Antecipações fisiológicas universais, característicos de todas as espécies animais, sentimentos não-mediados, incapacidade de inferir sobre a diferença qualitativa do fenômeno
Nível 1 categorias das emoções pré-semióticas, imediatas e gerais	Sentimentos sem mediação semiótica, generalizações pré-verbais. Atribui a emoção como fenômeno implícito ao objeto. Memória de natureza episódica, não requer codificação da experiência por meio de signos. Apresenta algumas classes de significados seguidas de articulação de categorias emocionais.
Nível 2 categorias específicas das emoções	Transição para a mediação semiótica. Nível inerente só aos humanos. Processos mediados por signos. Referência verbal. Exemplo: medo.
Nível 3 categorias generalizadas de emoções	Descrição geral das emoções por meio do sistema cognitivo, um sistema lógico. Exemplo: sinto que estou com medo.
Nível 4 campo semiótico afetivo hiper-generalizado	Resultado da mediação semiótica dos níveis prévios, associado aos valores; os sentimentos mediados por signos assumem a forma de campos (não mais categorias) devido ao seu grau de abstração. Noções hiper-generalizadas se tornam valores humanos pessoais, que permeiam a conduta humana em todos os níveis. É um estado afetivo hiper-generalizado que envolve a pessoa como um todo e regula outros sentimentos hiper-generalizados. Desaparece a referência verbal. Exemplo: sinto algo que não identifico.

Para Valsiner, portanto, os campos afetivos (incluindo a categoria emoção) ocupam uma posição fundamental nos processos de transformação semiótica das experiências. O nível das categorias afetivas de atribuição de significado, são reguladas pelos níveis de hiper-generalização, nos quais se torna impossível verbalizar sobre a natureza do sentimento experienciado. Este nível, portanto, atua de forma a continuamente significar e re-significar as experiências afetivas, de forma diferenciada entre as pessoas, que, em termos individuais, caracterizam-se por crenças, valores e convicções diferentes umas das outras, o que amplia o leque e pluralidade de sentimentos possíveis, mesmo no contexto de culturas específicas.

Na perspectiva de co-construção das concepções de si, conceito elaborado neste trabalho, a proposta de Valsiner, centrada na idéia de permanentes negociações e re-significações, permite conceber os aspectos dinâmicos deste “si”, tornando teoricamente obsoletas as auto-concepções—auto-conceito, auto-estima, auto-imagem, auto-avaliação etc—anteriormente criticadas pelo seu caráter estático e não desenvolvimental.

2.4 Criança e desenvolvimento do *Self*

Nesta seção abordaremos estudos referentes ao despertar da ‘consciência’ da criança sobre seu ‘eu’ (*self*, pessoa), ou seja a percepção de si e do seu desenvolvimento na tentativa de situar o papel da auto-reflexão para esse processo. Algumas das questões sobre concepções dinâmicas de si apresentadas a seguir são as mesmas que motivaram a produção desta pesquisa. São as questões: (a) Como a criança percebe e explica a si mesma, em determinado tempo e contexto? (b) Como a criança percebe e explica seu próprio desenvolvimento, em diferentes tempos e contextos? (c) Quais as relações que a criança articula entre si, seu desenvolvimento, o outro social e os contextos culturais dos quais participa? (d) Como a criança se posiciona nas diversas situações?

Iniciamos com referência a Wallon (1972), já que este autor traz reflexões interessantes sobre as origens do “sentido do eu”, com base em uma perspectiva dialética em que o outro social assume fundamental importância. A seguir, trazemos elaborações de Vygotsky e outros autores de orientação sociocultural para subsidiar esta análise.

A construção do eu por Wallon é centrada na idéia de diferenciação. A imersão inicial da experiência humana em seu contexto faz com que, psicologicamente, a criança não se diferencie do outro logo de imediato. Esse processo de simbiose afetiva com o meio também explica o movimento do desenvolvimento do pensamento e da consciência sobre si. A “distinção entre o eu e o outro só se adquire progressivamente, num processo que se faz nas e pelas interações sociais” (Galvão, 1996, p.50). As considerações de Wallon sobre a construção do ‘eu’ ou da personalidade podem ser sumarizadas da seguinte maneira: a origem do ‘eu’ dá-se na construção corporal, através do drama das relações interpessoais, em que ocorre a afirmação de si e a negação do outro (essa seria a concepção dialética da construção do ‘eu’) e onde a representação de si se dá, inicialmente, pelo outro. Daí a importância dos jogos de alternância, onde os papéis se invertem. A constituição de um ‘eu’, imagem, representado e conquistado precisa de reconhecimento para se consolidar. Aqui o autor indica que a separação entre a criança e o outro ainda está inacabada, pois ela ainda precisa do outro para se ver como tal. A tomada de consciência sobre si é, assim, marcada pelo uso do pronome pessoal na primeira pessoa e na consciência de sua ação sobre o meio. Além disto, sempre ocorre o retorno à zona de fronteira entre si e o outro, onde a criança elege pessoas por quem tem admiração e de quem tomará para si formas de ser, agir e pensar.

O processo de construção do ‘eu’ pela diferenciação e mescla do ‘eu’ e ‘outro’ traz algumas reflexões interessantes sobre a posição do afeto e das emoções no processo de constituição de si. A dissociação de ‘eu’ e ‘não-eu’ exige um movimento de isolamento que, na lógica de Wallon, se dá no nível da afetividade e implica diferenciação em nível dos sentimentos, não necessariamente no nível das ações. O que indica que a diferenciação intelectual é precedida por uma ‘operação’ afetiva possibilitada pela manifestação emotiva.

Na perspectiva de Vygotsky, por sua vez, a construção da pessoa se dá mediante processos de mediação semiótica (Vygotsky, 1994, 2000). Hermans e Dimaggio (2004) discutem a natureza dialógica do *self* na criança ao mencionarem a relação entre a autocrítica e o desenvolvimento. Enfatizam o trabalho de Bertau (2004) em razão da descrição feita pela autora sobre como a aprendizagem por meio do outro é possível em função da habilidade da criança em engajar-se com o outro em ‘atenção partilhada (*joint attention*)’ (Silva, 2008).

Antes dos 9 meses de idade, o bebê é apenas capaz de se engajar com um objeto, ou com uma pessoa. Quando interage com uma pessoa, o objeto não é o foco da atenção. Depois dos 9 meses, porém, uma mudança radical ocorre quando o objeto é introduzido na interação entre o bebê e o adulto. A partir daí o bebê é capaz de coordenar o objeto e a pessoa. A criança se torna capaz de olhar para o objeto sob a perspectiva do adulto. Bertau argumenta que a capacidade para a atenção partilhada funciona como uma condição desenvolvimental para a emergência da auto-reflexão. (Hermans & Dimaggio, 2004, p.7)

Em sua preocupação com o reconhecimento da natureza semiótica da auto-reflexão (o pensar sobre si) e consciência humana, Colapietro (2006) afirma que os processos de mediação estruturam e direcionam, inclusive, atos espontâneos de reconhecimento e avaliação. Sem dúvida, a questão do pensar sobre si sugere a idéia de um agente, ou mesmo, de um aspecto do *self* que percebe, interpreta, reflete e avalia os significados acerca do “si mesmo”.

2.4.1 Agencialidade no processo de desenvolvimento

A agência ou agencialidade pode ser considerada em duas direções. Na maioria das vezes está relacionada com autonomia, independência, capacidade de realização, iniciativa, ‘comportamentos ativos’ e ‘proativos’ das pessoas (Chaudhary, 2003; Kozulin, 1999), ou seja, é vista no plano das ‘ações’. Quando a independência e a autonomia da pessoa sobre determinado assunto aparece como indicador de agência, o conceito de agência pressupõe uma relação com o seu oposto, a não-agência. Nesse caso, seria feita referência à agência nos casos em que a pessoa se posiciona como sujeito da experiência, enquanto que a idéia de “não agência”, na maioria das vezes, indicaria um posicionamento pessoal passivo, ou de vitimização, que poderia estar relacionado com um sentimento de inferioridade ou incapacidade.

Embora enfatize a agência sob o crivo da independência no plano da ação, Chaudhary (2003) indica alguns fatores que fazem parte dos processos de mediação que são mobilizados na ação. Práticas, crenças e valores culturais são marcados por determinados tipos de agências que instituem processos de *self* e de relacionamentos entre o *self* e os outros. As ordens sociais e religiosas, por exemplo, oferecem prescrições e sugestões sobre relações pessoais, interpessoais e comportamento grupais e suas complexas manifestações, indicando a posição de quem deve agenciar a relação e quem deve se submeter à essa agência.

Kozulin (1999) defende uma abordagem social e dialógica de agência fundamentada na motivação e caracterizada por necessidades, desejos, interesses e emoções. Sua tendência afetiva e volátil implica que a pessoa tenha, ou pelo menos sinta que tem, relativa “autonomia” sócio-afetiva e cognitiva sobre o contexto situacional. A noção de autoria é também um qualificativo essencial na agência. Ou seja, a pessoa não só domina os processos culturais envolvidos na experiência, mas sente-se autora e responsável pela experiência. A visão da pessoa sobre si mesma como agente pode aparecer de várias formas na narrativa. Sampson (1996) indica que em uma orientação individualista, a agência pode ser definida pela noção de autocontrole e condução do próprio comportamento. Em uma orientação relacional, a agência pode ser expressa no ato de ajudar, de cuidar, de se comprometer com os outros e com uma atividade/prática.

É necessário considerar as diferentes formas de situar a agência em uma análise mais ampla da questão do *self*. Ao olhar as interações em nível microgenético, a agência se

manifestaria como o posicionamento gerador de uma ação concreta, dentre as inúmeras possibilidades de ação do indivíduo. Ao mesmo tempo, se apresenta como o autor das interpretações, reflexões e avaliações sobre as posições de *self* colocadas em ação em momento e contexto determinado. Entretanto, é importante sublinhar que a noção de agência, no contexto dialógico, não permite generalizar a agência no sentido de torná-la uma característica ou traço de personalidade transversal a todas as experiências que a pessoa venha a ter. O que, sim, se concebe é que a agência é também uma construção cultural entre sujeito e contexto social, que se dá ao longo do desenvolvimento e, devido ao caráter tempo-espaco inerente à experiência, pode tomar rumos e formas indeterminadas, pois é sempre vista em contexto. Estas e questões similares serão apresentadas e discutidas nos capítulos seguintes deste trabalho, ao tratarmos da qualidade dialógica do sistema de *self*.

Formas de agência são intimamente vinculadas aos processos de mediação e construídas em relações estabelecidas nos encontros, que sugerem posições específicas aos participantes em cada situação. Dessa forma, a agência indica, também, que a pessoa age a partir de determinada posição, o que confere uma qualidade ativa à agência (Holland & cols., 1998). A noção de *voz* (ver as contribuições de Bakhtin no capítulo seguinte), situa a agência nos estudos de *self* no momento em que “posiciona as pessoas na medida em que as provê com ferramentas para re-criar suas posições” (Holland & cols., 1998, p. 45) na relação.

Ao analisarmos a questão sob o ponto de vista dos processos semióticos envolvidos no funcionamento psicológico da pessoa, a noção de agência pode ser, também, concebida de tal forma—como uma ferramenta capaz de organizar e controlar emoções, sentimentos e as próprias ações em função da situação (Holland & cols., 1998)—que não existiria possibilidade para uma “não agência”. Em poucas palavras, uma perspectiva sistêmica e dialógica pressupõe que a pessoa é sempre ativa na construção de significados e, por isso, capaz de organizar-se de forma a responder às situações e demandas sócio-interativas, mesmo que assim o faça de forma mais ou menos radical, mais ou menos explicitada. Tal concepção se relaciona, igualmente, à noção de iniciativa e participação ativa nas interações.

CAPÍTULO 3

***Self*: uma perspectiva dialógica e desenvolvimental**

O termo *self* equivale, em português, à *pessoa*, ao *eu*, a *si próprio*. Como categoria psicológica o termo é utilizado de forma assistemática no sentido de *identidade*, *personalidade*, *ego*. É também utilizado como uma categoria referente a *si mesmo*—o prefixo *auto* em: auto-estima, autoconfiança, auto-imagem, autodeterminação etc. Optamos por utilizar o vocábulo em inglês devido à apropriação desse termo pelas abordagens teóricas apresentadas sem querer, com isso, sugerir um colonialismo lingüístico. Assim como historicamente aconteceu com a noção de *ego* freudiano, o *self* tem experimentado um desenvolvimento teórico que dificulta uma tradução sem que haja uma dissociação do seu lócus conceitual. Neste capítulo, a questão do *self* será apresentada em termos históricos, no sentido de contemplar a progressiva emergência e sofisticação da abordagem dialógica a ser assumida no estudo. Enfatiza-se aqui, portanto, elaborações teóricas que permitem compreender a emergência e os fundamentos da abordagem do *Self* Dialógico, que fundamenta esta tese.

O *self* indica a unidade reflexiva da psique humana que permite que o ‘eu’ possa falar de ‘mim’, conduzir ‘minha’ ação e se relacionar com o que é ‘meu’. É o que permite a pessoa se situar nos diferentes contextos vividos. A qualidade da relação entre o ‘eu’, o ‘mim’ e o ‘meu’ é o foco dos estudos de *self*. Entretanto, consideramos que “o que determina a fronteira entre um *self* e um não-*self* é a atitude emotiva em relação a um objeto ou idéia” (Barresi, 2002, p. 239), o que significa que o ‘eu’, o ‘mim’ e o ‘meu’ devem ser contextualizados nas relações e na experiência. Por isso, a função da linguagem/comunicação é importante não só como componente essencial para a constituição do *self* como também como recurso na análise e interpretação dos processos psíquicos.

2.1 Teoria do *Self* Dialógico (TSD) e seus fundamentos: James, Mead, Bakhtin e Hermans

A definição clássica de William James (1842-1910) situa o *self* como um composto bidimensional formado por ‘eu’ e ‘mim’ (*I-Me*). O ‘eu’ (*I-Self*) se refere à pessoa como sujeito, o ‘eu-conhecedor’. O ‘mim’ (*Me-Self*) se refere à pessoa como objeto, o ‘eu-conhecido’. Um dos fundadores do pragmatismo e adepto ao empiricismo (James, 1890/2007), James defendia que todo o estudo psicológico deveria ser abordado a partir de sua consequência ou efeito concreto (James, 1890/2007). Denominou o ‘mim’ a parte empírica do *self* relacionando-o ao mundo de objetos e pessoas aos quais o sujeito se vinculava concretamente. Ou seja, como uma extensão do *self* (*extended self*), o ‘mim’ seria a extensão de si mesmo ‘refletido’ no contexto sócio-ambiental (Hermans, 1993, 2001a). Assim, identificou a manifestação de vários *selves*, classificando-os em *self* material, *self* social e *self* espiritual (Barresi, 2002; James, 1890/2007). Segundo James, a relação entre o ‘eu’ e o ‘mim’ se dava em um contínuo, de forma fluida e dinâmica. Enquanto uma das partes conduz as ações e as interpreta (‘eu’, ou *I-Self*), o ‘mim’ ou *Me-Self* representa a dimensão reflexiva do sujeito que exibiu as ações específicas. A exemplo da dialética histórica e contínua de Heráclito de que uma ação gera uma consequência e,

portanto, uma outra ação em um fluxo contínuo, a visão de *self* de James não contempla nem opostos, nem descontinuidades (Hermans, 1996a, 1996b), embora reconheça a dimensão essencialmente social e concreta do composto ‘eu/mim’.

George Herbert Mead (1863-1931) incorporou ao estudo do *self* as noções de atores sociais, de significado e de símbolo. Pragmatista como seu contemporâneo e conterrâneo James—ambos fizeram parte do primeiro período da Escola de Chicago, à qual também pertenceu John Dewey (1859-1952)—, porém adepto à visão dialética hegeliana, considerava todo o ato humano um ato social voltado para a perspectiva do outro na experiência (Mead, 1910, 1913, 1934/1967; Sant’Ana, 2005). Nesse sentido, destacou a função dos processos sociais de comunicação e, por conseguinte, do significado. Estes seriam responsáveis por permitir o desenvolvimento do *self* a partir da experiência. Elaborou a noção do ‘eu’ (*I*) como autor, narrador, e o conceito de ‘mim’ (*Me*) como o ator, como aquele que desempenha papéis específicos em suas interações com os demais. Enquanto “o *I* realiza as ações (imaginativamente), se move no tempo e no espaço, narra a história do personagem, o ‘mim’ é a pessoa observada, o personagem que está sendo narrado” (Hermans, 1992, p. 29). Assim, o ‘eu’ (*I-Self*) é o sujeito, o autor que pode imaginar o futuro e reconstruir o passado, pois é ele quem provê uma compreensão do ‘mim’ (*Me-Self*). A noção do ‘mim’ como ator/personagem define a característica reflexiva do *self* (Hermans, 2001a; Mead, 1934/1967; Sant’Ana, 2005), em que linguagem e consciência conferem ao sujeito a capacidade de se ver como objeto na experiência (Mead, 1910, 1934/1967). Dessa forma, o *self* se relaciona com a constituição de si na ordem do sujeito.

A metáfora literária de Mead que utiliza a noção de personagem para explicar a constituição dinâmica do *self* tem profunda consonância com os estudos de Mikhailovich Bakhtin (1895-1975). O mesmo, porém, não se pode dizer do contexto social em que viveram. Em meio à instabilidade política, a produção intelectual desse filósofo e lingüista russo foi gerada em contextos adversos, de exílio e doenças, tendo chegado aos Estados Unidos e Europa somente a partir dos anos 80. Suas idéias, fundamentadas na filosofia marxista, concebiam a língua como signo social e ideológico e o desenvolvimento da consciência a partir da interação social (Bakhtin, 1992). Desenvolveu as noções de ‘vozes’ e de romance polifônico que foram logo incorporadas na fundamentação da Teoria do *Self* Dialógico (Hermans, 1996a, 1996b; Hermans & Kempen, 1993; Hermans, Rijks, & Kempen, 1993). Esta redimensionou a utilização de conceitos ‘bakhtinianos’ como ambivalência, bidirecionalidade e dialogismo.

No contexto literário, Bakhtin lançou as bases para a definição de dialogismo (Holland & cols., 1998; Holquist, 1990) ao contemplar a interpretação participativa do leitor na compreensão da obra (Bakhtin, 1992; Barresi, 2002; Holquist, 1990). No caso da Teoria do *Self* Dialógico, o conceito de dialogismo é utilizado, inicialmente no contexto clínico, no sentido de: (a) reconhecer as participações do sujeito/cliente e do psicólogo nos processos de interpretação, tendo em vista o desenvolvimento do *self* (Hermans, 1987a); e (b) de conceber a emergência e o desenvolvimento dos diferentes posicionamentos do *self* sob uma perspectiva dialógica, ou seja, em processo de interação (Hermans, 2001b; Hermans & Kempen, 1993).

A partir das posições de ‘eu/mim’ de James, das contribuições de Mead sobre o *self* autor/ator de uma história e, principalmente, das noções de pluralidade de discursos/vozes (polifonia) e de posições de *self* desenvolvidas por Bakhtin, Hubert J. Hermans mobilizou e organizou os fundamentos do que denominou *Self* Dialógico (Hermans & Dimaggio, 2004).

Em interessante convergência com o interesse deste trabalho de tese, as pesquisas iniciais de Hermans focavam a motivação em relação a questões de aprendizagem e rendimento escolar (Hermans, 1970, 2002). Chegou a elaborar uma escala de motivação e um teste aplicado nacionalmente entre os escolares de seu país, Holanda, denominado *The Achievement Motivation Test* para crianças e adultos na década de 70 (Hermans, 1970). Entretanto, logo percebeu a distância entre os resultados propiciados pelos testes e a compreensão das mudanças no desenvolvimento dos estudantes, as quais têm profundas causas motivacionais (Hermans, 2002). Dessa forma, o contínuo interesse pela motivação humana e pela construção de significado (Hermans, 1987a, 1987b, 1988, 1989) a partir de sua incursão no meio acadêmico dos Estados Unidos na década de 80, levou o autor a elaborar métodos clínicos para investigar o que ele passou a denominar valoração (*valuation*). Para ele, o conceito de valoração refere-se ao processo pelo qual a pessoa atribui significado às próprias experiências (Hermans, 1987a) e para isso ser possível, o paciente (termo utilizado no contexto clínico) toma parte ativa no processo de investigação do *self* (*self-investigation*) por meio da autoconfrontação (Hermans 1989, 2002, 2006; Hermans & Damaggio, 2007).

(...) a valoração [*valuation*] refere-se a qualquer coisa que a pessoa julgue importante para a sua vida diária. O método da autoconfrontação é utilizado como uma forma de tornar explícito o sistema de valoração da pessoa, com especial atenção às suas propriedades afetivas. O método mostra como o sistema é organizado e reorganizado através do tempo. (Hermans, 1987a, p.10)

O processo de valoração se tornou, por assim dizer, uma forma de acessar aspectos significativos do *self* nas experiências cotidianas. Com ênfase no procedimento metodológico de autoconfrontação, Hermans continuou elaborando teoricamente sobre o significado como processo organizador da vida da pessoa (1987a, 1987b, 1988, 1989). Logo, passou a abordar o *self* como um sistema semiótico organizado, expresso e reorganizado na narrativa (1987a; Hermans & Van Gilst, 1991) e consolidou seu método de auto-análise das diferentes posições de *self* (*Self-Positions*) assumidas pela pessoa e em intenso diálogo com o psicoterapeuta.

Assim, Hermans desenvolveu a Teoria do *Self* Dialógico e a década de 90 assistiu à consolidação da abordagem do *self* em uma perspectiva relacional, dialógica e dinâmica (Hermans, 1996a, 1996b, 2001a, 2001b; Hermans & Dimaggio, 2004; Hermans & Hermans-Jansen, 1995; Hermans & Kempen, 1993, 1995; Hermans, Kempen & Van Loon, 1992).

A entrada no circuito de produções internacionais e a diversidade de trabalhos na linha do *Self* Dialógico, no entanto, diversificaram e propuseram desafios teóricos (incluindo questões epistemológicas) e metodológicos a partir de 2000. Muitos deles, apoiados nas múltiplas perspectivas culturais, como os estudos de Adams e Markus (2001), Barresi (2002), Bhatia e Ram (2001), Chan, Ho, Peng e Ng (2001), Chaudhary (2003), Chaudhary e Sriram (2001), Gonçalves e Salgado (2001), Hermans (2001c), Hermans e Damaggio (2007), Josephs (2002), Salgado (2006a), Tappan (2005), e Valsiner (2001), dentre outros.

2.2 Teoria do *self* dialógico de Hubert J. Hermans: caracterização

2.2.1 Relação eu-mim (*I-Self*)

A relação ‘eu-mim’ (*I-self*) do *Self* Dialógico é, como vimos, relacional e situacional. Quando o ‘eu’ (em termos de idéia, pensamento, significado) é contextualizado em um tempo e espaço específicos, então temos a definição/materialização de um *self* por meio de uma posição corporificada do ‘eu’ (*embodied self*) (Hermans, 1992). Por exemplo, na escola a criança assume uma posição de estudante. Na negociação concreta do sujeito com o contexto se constituem os vários “mins” (ou *selves*), que se estabelecem *na e pela* interação. Cada *self*, portanto, está constituído de um ‘eu’ (ou “*I*”, que assume a qualidade de agente) e dos vários “mins” (“*selves*”) que venham a emergir e se desenvolver mediante o estabelecimento de relações significativas com o outro (ou outros) no contexto da experiência. As possibilidades de relação são oferecidas, ou colocadas, pelas situações concretas vivenciadas pela pessoa. Contextos culturais específicos como escola, família e trabalho caracterizam-se por um conjunto de práticas socioculturais (Rogoff, 2003) que disponibilizam lugares que já trazem definidas, em linhas gerais, as posições dos sujeitos. Porém, a Teoria do *Self* Dialógico se interessa pela *forma singular e característica* como cada sujeito assume essa posição. Na medida em que o ‘mim’, que é responsável por fazer a transição para o ‘meu’ (Hermans, 1996b), provê o ‘eu’ com informações necessárias para a interpretação e re-significação de si, do objeto e da experiência, há uma relação da ordem do significado que se constitui simultaneamente entre o ‘eu’ e os vários “mins”, de forma bidirecional, gerando a realidade própria e característica do *self*.

Eminentemente social, a existência do *self* implica existência de alguém significativo, ou um *não-self* (e.g. Barresi, 2002), em função de quem o *self*, após um determinado período de experiência, se relaciona com uma configuração de *I-Selves* relativamente estruturada, porém, dinâmica (Hermans, 1992, 1996b; Hermans & Hermans-Jansen, 1995). É importante destacar este caráter social do *self* dialógico. Hermans (2001b) adverte que o social não se refere à interação social, mas que se refere especificamente à possibilidade de definir perspectivas alternativas de posicionamento sempre em função de um “outro social”, real ou fictício. Acrescentaríamos, um “outro social” que estaria tanto “fora” de mim, como dentro de mim, no caso do estabelecimento de diálogos entre diferentes *I-Positions*. De agora em diante, porém, é importante esclarecer que termos como *I*, *self* e *selves* serão frequentemente utilizados, visando consistência com a literatura (pois ora o “eu” se refere ao “*I*”, ora ao “*self*”, criando confusão), e também diante do fato de que o termo “mins” soa particularmente estranho na língua portuguesa.

2.2.2 Vozes

Inspirada em Bakhtin, a noção de voz está relacionada com o pressuposto de que há uma relação entre pensamento, sentimento e ação que, ao se manifestar na experiência, constitui uma materialização do *self*. A voz refere-se a uma unidade de significado, um símbolo, um ponto de vista, uma posição pessoal—uma *I-Position*—ou um personagem, uma *Self-Position* específica (Bakhtin, 1992; Holland & cols., 1998; Hermans, 1996b; Valsiner, 2000). Na narrativa de uma pessoa, cada voz pode ser identificada por meio das palavras ditas—sobre tópicos, atitudes, objetos, relacionamentos—mas é na forma em que são expressas é que podemos identificar significados, sentimento e emoções que, por sua vez, informam sobre a experiência ou conjunto de experiências do *self* (Osatuke, Gray,

Glick, Stiles, & Barkham, 2004). Dessa forma, a posição *institucional* de estudante, por exemplo, difere substancialmente das posições experimentadas por cada estudante particular. Face às diferentes experiências escolares, o *self* desenvolve um conjunto de formas de se relacionar baseadas em diversas vozes de acordo com os diferentes *selves* experimentados. Seguindo a tradição de Bakhtin, a voz é o próprio personagem em ação cujo diálogo com os outros personagens ou vozes constitui a trama de um romance ou novela (Barresi, 2002). Nesse sentido, voz pode ser entendida como a dimensão ‘mim’ do *self*, no qual o romance/novela seria o próprio *self*, e o palco seria a atividade, o espaço comum onde os personagens do romance interagem e desenvolvem suas tramas.

Hermans, em seu trabalho, acaba por deixar de usar o termo ‘mim’ para se referir a parte objetificada/concreta/empírica do *self*, denominando-a simplesmente de ‘voz’. Associa o conceito de voz ao próprio *self* e à posição do ‘eu’ (*I-position*) assumida por esse *self*. Então, na Teoria do *Self* Dialógico, há dois tipos de *selves*: um representa o ‘romance/novela’ composto por várias vozes (aqui, diríamos, o sujeito singular que se constitui e se expressa de forma dialógica); o outro *self*, representa a voz. O *self* materializado, empírico, expresso por uma voz, é a extensão de uma posição do ‘eu’ (*I-position*). Ao mesmo tempo, várias posições do ‘eu’ formam um sistema de valoração que é o próprio *self* (Hermans & Kempen, 1993; Hermans, Kempen & Van Loon 1992; Hermans, Rijks, & Kempen, 1993). Para Hermans, as vozes, que estão relacionadas com as posições de eu (*I-Positions*) típicas em determinada situação, se apresentam de forma descentralizada e múltipla, criando e se movimentando por campos dinâmicos de significados, ou seja, através de diferentes vozes/personagens/*selves*. As diversas negociações, contradições e integrações do *self* enquanto sistema/romance/autor/‘eu’ resultam em e articulam uma variedade de significados ou vozes (Hermans 2001a, 2001b). Tal multiplicidade inclui dimensões diversas relacionadas a todas as coisas (pessoas, objeto, experiências) significativas expressas pela pessoa na narrativa (Chaudhary, 2003). Em outras palavras, tudo referente ao ‘eu’, ao ‘mim’, ao ‘meu’ fazem parte do *self* e dialogam entre si constantemente sem que isso signifique coerência, consistência e coesão. A Teoria do *Self* Dialógico se preocupa especificamente em identificar as posições do ‘eu’ (*I-Positions*) e suas relações dialógicas, promovendo, assim, o desenvolvimento de um *self* ‘romance’ melhor conhecido, mais organizado e coerente com o sujeito—ou paciente em contexto clínico. Isto é feito de forma intencional, mesmo que a teoria afirme a qualidade dinâmica e continuamente dialógica do *self*.

2.2.3 Polifonia

Polifonia é o termo que expressa duas idéias: a idéia de que um *self* consiste de diferentes vozes ou *Self-Positions*—significados, posicionamentos, pontos de vista—assim como um *self* possui muitas posições do ‘eu’ (*I-Positions*)—eu como profissional, como estudante, como filho, como cônjuge, como representante político etc. Isto ocorre devido à multiplicidade de experiências, situações e realidades vividas e construídas (Hermans, 1996b; Hermans & Kempen, 1993; Hermans, Kempen & Van Loon 1992) pelos sujeitos em interação, em contexto socioculturais específicos. Mas além da composição múltipla do *self*, Hermans (1996b) destaca a concepção essencialmente dialógica de polifonia desenvolvida por Bakhtin, para quem as vozes (personagens) são plurais, contraditórias, conflitantes e mesmo opostas (Bakhtin, 1992; Barresi, 2002; Holland & cols., 1998; Holquist, 1990), apesar de relativamente organizadas em um sistema dinâmico. Em publicação posterior, Hermans (2001a) explica que a ‘polifonização’ precede a constituição do *self*. Bertau (2004) esclarece:

Antes que as vozes se tornem *I-Positions*, existe a voz concreta e perceptível do outro que, primeiramente, forneceu ao *self* emergente uma estrutura significativa. Esta voz (ou vozes) envolve o *self* em desenvolvimento na dialogicidade, devido a sua ligação com uma estrutura do tipo fala-resposta, e com a outra pessoa. (pp. 39-40)

Uma vez constituído, o *self* é um sistema organizador das múltiplas vozes (Hermans, 2001a). A narrativa e a comunicação intersubjetiva são essenciais para a concepção dialógica das múltiplas vozes, especialmente por conceber e identificar as relações de oposição e dominação entre as vozes. Os construtos pessoais são articulados na construção e movimentação dos personagens/vozes. A movimentação desses personagens e a caracterização dos cenários podem obedecer à contextualização espacial (justaposição de episódios), ou a uma contextualização ao longo do tempo (Hermans 1996a). Além disso, é fundamental conceber o diálogo e as negociações que se estabelecem entre as diferentes vozes (referente às *I-Positions*), no sentido de configurar o desenvolvimento e a dinâmica característicos do *self* dialógico, como veremos a seguir.

2.2.4 Perspectiva dialógica

A noção de *self* diálogo implica intercâmbio entre vozes mutuamente influentes (Hermans, 1996b). Em oposição ao *self* estático, mecanicista e centralizado, a perspectiva dialógica permite transcender a visão individualista e racionalista (Hermans, Kempen, & Van Loon, 1992), ou a dicotomia individualismo-coletivismo (Chaudhary & Sriram, 2001) ao integrar processos *inter-* e *intra-*psicológicos em experiências concretas ou imaginárias (Valsiner, 2001). Nesse intercâmbio, caracterizado por processos de negociação, se observa que as vozes são dinâmicas e costumam alterar suas posições no decorrer das experiências concretas, o que é muito importante para o processo de organização do *self*. Assim se explica a noção de polifonização introduzida por Hermans (2001a). Na medida em que o *self* experimenta as diferentes posições, até mesmo opostas de seus vários *selves*, ele vai se organizando e se definindo progressivamente. Há, portanto, que se considerar que o *self* é essencialmente descentralizado na narrativa e, quando há a omissão do narrador, é mais provável que exista um conflito interno entre as diferentes vozes (Hermans & Kempen, 1993). Entretanto, o *self* deve ser capaz de lidar e integrar, em certa medida, as diferentes vozes.

Chaudhary e Sriram (2001) sintetizam esse processo explicando que a multiplicidade de vozes que dá forma ao *self* inclui histórias que articulam passado, presente e futuro na diversidade de papéis sociais (*I-Positions*) que aparecem em conjunto e em interações. Pressupondo que diferentes posições pessoais, por sua vez, indicam diferentes sistemas de valores, consideram que o sistema de *self*, embora dinâmico, tem a função de integrar e processar: (a) significado ou valoração, (b) conotação afetiva correspondente em suas formas latente e manifesta, (c) padrão de afetos e (d) nova valoração *ad infinitum*. Quando algumas posições, especialmente as consideradas ‘más’ ou ‘inadequadas’ socialmente não são bem organizados nos sistema de *self*, têm-se uma desordem que impede o funcionamento saudável do *self* (Hermans & Dimaggio, 2004). Compreender o *self* em sua dialogicidade é, pois, fundamental para explicar sua natureza plural, e muitas vezes contraditória, em contínuo processo de desenvolvimento.

2.2.5 Narrativa

A abordagem narrativa se fundamenta no fenômeno da comunicação humana referente às várias formas pelas quais as pessoas contam histórias (Brockmeier & Harré, 2001; Hermans & Dimaggio, 2004). Por meio da linguagem, que tem na lógica, na palavra e no significado suas ferramentas de diálogo, a narrativa sempre indica um contexto posicional e situacional (Chaudhary, 2003) e, sob a perspectiva dialógica, “encontra-se na fronteira entre a pessoa e o outro” (Holland & cols., 1998, p. 171). A narrativa é a forma pela qual se torna possível identificar os inúmeros significados dos diversos *selves* e compreender seus diálogos, pois o *self* dialógico se fundamenta na premissa de que não só as autonarrativas são situadas em tempo e espaço determinados, como também são reorganizadas ao longo do tempo (Hermans & Dimaggio, 2004; Hermans & Kempen, 1993). Essa organização e reorganização ao longo do tempo é o que Hermans (2001a, 2001b) denominou ‘repertórios’ de posições pessoais e suas diversas conotações afetivas. A partir da narrativa, os repertórios se definem por padrões identificados nas mudanças e dinâmica nas posições pessoais e seus significados/valores correspondentes. Porém, há um grande número de posições no interior e na superfície do repertório que devem ser investigadas. Para isso, o autor enfatiza os seguintes aspectos na narrativa (a) relacionamento entre autor-ator/protagonista; (b) perspectiva cronológica (contexto temporal); e (c) justaposição de histórias (contexto espacial).

2.2.6 Sistema de valoração

Como já foi dito anteriormente, Hermans (2001a, 2001b) considera ‘valor’ a unidade de significado nas experiências diárias das pessoas. Em sua teoria, ‘valor’ pode ser considerado positivo, negativo ou ambivalente em função da dualidade básica da natureza humana. O sistema de valoração implica existência de diferentes valores na perspectiva de uma posição pessoal. Assim, é possível ‘identificar’ os motivos básicos (*basic motives*) que levam o *self* a articular determinadas posições. Hermans (2001a) explica que os motivos básicos não são auto-explicações, mas sim temas que aparecem nas autonarrativas indicadores de posições positivas (*S motives*) ou negativas (*O motives*) no posicionamento do *self* perante um obstáculo. Um motivo básico positivo indica maior centralização no *self*— auto-afirmação, automanutenção, autoprojeção etc—enquanto o motivo básico negativo está direcionado ao outro—à realização de um *não-self*. Entretanto o que define a funcionalidade do motivo básico é o resultado da ordem do sentimento que cumpre a função de retroalimentar aquele motivo. Para Hermans, essa relação se dá da seguinte maneira: motivo básico → desejo → obstáculo → sentimentos (positivo: superação; negativo: frustração) → motivo básico.

Quando a valoração representa uma realização do *S motive* (Eu passei num teste muito difícil), a pessoa experimenta um *sentimento de força e orgulho* em conexão com a valoração. De forma similar, quando uma valoração representa a realização de um *O motive* (Eu gosto quando meu filho toca piano), sentimentos de intimidade e ternura são associados com a valoração. Em outras palavras, a base motivacional latente torna-se manifesta no padrão afetivo associado com a valoração particular. (Hermans, 2001a, p. 348, ênfase nossa).

É necessário observar que o qualificativo positivo ou negativo do motivo não significa a qualificação da relação, do motivo ou sentimento em bom ou mau para o *self*,

mas indica se o motivo que mobiliza a posição do ‘eu’ está direcionado ao centro do *self* ou ao outro.

3.3 Teoria do *self* dialógico: aspectos metodológicos

3.3.1 Repertório de Posições Pessoais (RPP): posições internas e externas de *self*

A noção de campos é importante para compreender a relação entre posições externa e interna do *self* segundo Hermans (2001a), e que irá viabilizar o desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa. Ele propõe um campo composto por dois outros, representados por círculos, um dentro do outro. O de dentro representa a parte interna do *self* e o de fora, a parte externa. Há também a parte de fora do campo, onde se situam os aspectos não percebidos pelo *self*. As duas dimensões representadas no campo referem-se aos aspectos internos (‘mim’) e externos (‘meu’) do *self*, assim como também indicam as relações entre o *self* e o mundo. O encontro entre o interno e o externo se dá no processo de negociação, cooperação, oposição, conflito, acordos e desacordos, e constitui os diferentes ‘*selves*’ do sistema. Assim é possível relacionar um conjunto de referências do *self* interno e externo a uma posição do ‘eu’ (*I-Position*) específica.

A partir da relação entre posições internas e externas Hermans (2001a) constrói o Repertório de Posições Pessoais (RPP). O RPP emerge das interações pessoa-mundo (a parte ‘mim/meu’ do *self*), e os padrões de posicionamento se baseiam em diferentes conceitos referentes a si mesmo (o *self* interno), e nas relações que o *self* estabelece com os outros ‘significativos’ (o *self* externo). A construção do RPP é feita em contexto clínico a partir da narrativa da pessoa. O psicoterapeuta elabora, com base nestas narrativas, um quadro com uma lista dos conceitos de si mesmo (*self* interno) e uma lista de pessoas ‘significativas’ (*self* externo). Com a utilização destas listas, tem início o método de autoconfrontação: primeiramente o paciente se defronta com o quadro contendo as listas de RPP e atribui valores de relevância às relações entre os conceitos das duas listas de acordo com uma escala predefinida. Com base nessas escalas, um segundo quadro é gerado, desta vez com uma só lista, com a relação entre as posições internas e externas sinalizadas como as mais relevantes. A autoconfrontação utiliza-se do recurso do RPP para intermediar o diálogo entre o cliente e o psicoterapeuta. Segundo Hermans, a contextualização do processo de posições pessoais internas e externas permite as seguintes relações: (a) o grau de proeminência (relevância) de uma posição interna é obtido pela quantidade de posições externas que ela mobiliza, e (b) uma posição externa é relevante na medida em que permite acessar um maior número de posições internas daquele repertório. Por proeminência, Hermans (2001a) se refere à dinâmica e ao caráter relacional das posições internas e externas. Além disso, afirma que é possível identificar e relacionar posições correspondentes e posições de oposição.

Utilizando essa metodologia, Hermans (2001a) tem constatado que (a) “quanto mais importante é uma pessoa significativa para alguém, mais posições internas são evocadas no contato com esta pessoa” (p. 329); (b) as relações de oposição permitem a construção de significados: uma posição é significativa quando o seu contraponto está assinalado, ou seja, há uma posição oposta; (c) é necessário estabelecer uma relação entre determinadas posições pessoais e posições sociais, em termos de papel, demandas e expectativas sociais, pois, em muitas sociedades ou grupos, algumas posições pessoais internas são mais valorizadas do que outras; (d) no caso de posições pessoais de baixa proeminência, há muitos significados: ou ela não é relevante para o RPP; ou ela é

internamente muito importante mas não é evocada pelos outros (pessoas significativas); ou então ela é uma posição suprimida ou escondida; finalmente (e) uma posição pode ser empurrada para o *background*, mas ainda ser influente por meio de outras posições e significações. Aqui é o caso de analisar em qual (ou quais) posição (ões) poderíamos situar a dimensão, por exemplo, dos preconceitos. Hermans conclui que a metodologia do RPP atende o caráter espacial do *Self* Dialógico, em que “o espaço é básico para a voz e o diálogo, e mesmo precede estas ‘capacidades’ (*capacities*), tanto de uma perspectiva ontogenética como filogenética” (Hermans, 2001a, p. 333).

3.3.2 Matriz de significado/valores e afetos

Hermans (2001a) propõe uma matriz hierárquica para o estudo das posições internas e externas baseadas nos significados e valores e na conotação afetiva de cada posição. Significado e valores são equivalentes e vistos de forma processual. A idéia é que uma posição tem múltiplos significados e conotações afetivas, sendo estas indissociáveis das situações vividas pela pessoa. A identificação das conotações afetivas é importante porque estas podem ser vistas como a expressão explícita, que “vem à superfície”, de um motivo de fundo psicológico. Daí a importância da narrativa na identificação dos repertórios de posições pessoais e de suas diversas conotações afetivas.

(...) os participantes (...) são considerados *experts* no significado que eles atribuem aos eventos de sua própria vida, e bem como conhecedores das circunstâncias particulares e eventos que desempenham um papel mais importante em sua história pessoal (Hermans, 2001a, p. 342).

Enquanto a formulação das valorações se fundamenta primariamente na *expertise* dos participantes, a exploração dos significados afetivos das valorações é mais um produto da *expertise* metodológica do psicólogo (Hermans, 2001a, p. 343).

De forma sucinta, nos tópicos anteriores, buscamos trazer as principais características de um processo de quase três décadas de desenvolvimento de uma metodologia que consolidou a perspectiva dialógica do *self*. Dos primeiros estudos sobre motivação, na década de 70, a teoria foi talhada no contexto da prática clínica, fruto do desenvolvimento de procedimentos e reflexões que possibilitassem abordar o *self* como um sistema representativo e constitutivo das relações pessoa-mundo em permanente diálogo. O debate atual do fenômeno dialógico do desenvolvimento humano pela comunidade científica internacional tem demonstrado a utilidade conceitual da Teoria do *Self* Dialógico no contexto de várias orientações psicológicas (Hermans & Dimaggio, 2004). Por outro lado, verifica-se o redimensionamento de questões epistemológicas e metodológicas da teoria, algumas das quais consideramos a seguir, em razão da sua relevância para a discussão do desenvolvimento do conceito de concepções dinâmicas de si, proposto no presente trabalho. Este é um conceito que vem sendo elaborado com base na idéia de um sistema de *self* de natureza dialógica—o sistema de *self* dialógico ou *dialogical self system*—(Branco & Madureira, 2008), o qual busca dar conta da pluralidade, complexidade e dinâmica das relações que se estabelecem entre as várias *I-Self-Positions* que emergem, ou que são transformadas, ou neutralizadas, ao longo da ontogênese.

3.4 Teoria do *self* dialógico: desafios conceituais e metodológicos

3.4.1 Crítica geral ao pragmatismo

A compreensão do *self* a partir da utilização prática da metodologia elucida as funções psicológicas de acordo com funcionamento das partes de um *self* que é compreendido dependendo de como este se manifesta na participação/atitude/conduita ('colaboradora' ou não) da pessoa/paciente diante dos instrumentos e procedimentos utilizados e de sua relação com o psicoterapeuta. O foco de uma teoria desenvolvida na prática clínica e voltada somente para a perspectiva da experiência pessoal apresenta alguns desafios da ordem da compreensão do próprio sujeito, o qual passa a ser reconhecido "apenas na e através da sua participação em tais práticas" (Colapietro, 2006, p. 26). Além do mais, "a face pragmática do *self* dialógico é apenas este participante responsivo em uma prática humana, especialmente em um momento crítico (i.e., um momento de crise)" (Colapietro, 2006, p. 25). A interpretação de um *self* gerado nesse contexto exige uma postura crítica face às informações construídas em colaboração entre paciente e psicoterapeuta, que têm no primeiro o único informante. A narrativa, mesmo sendo poderosa expressão das contradições internas e reveladoras das realidades 'sócio-subjetivas', não chegam a cobrir aspectos da experiência que estão fora do alcance da percepção do sujeito. Além do mais, há que se levar em conta a imaginação e a fantasia envolvidas na reflexividade. A contextualização das posições pessoais na qual insiste Hermans (2001a) tem sempre em foco aspectos referentes a um contexto pragmático e funcional.

Afirmar a primazia das práticas humanas (i.e., práticas compartilhadas) implica também em afirmar a primazia dos significados intersubjetivos (ou "públicos"). Isto também implica na construção da articulação entre significados "internos", ou "privados", que são realizados por um ator irredutivelmente social (Colapietro, 2006, p. 27)

A principal crítica se dirige à colocação do sujeito em uma função de ator social em uma direção que atenda à moral dominante, cujo objetivo é o bom funcionamento do indivíduo em uma sociedade democrática institucionalizada, sem necessariamente contemplar uma visão epistêmica de ser humano. O fundamento do pragmatismo é trabalhar sobre a consequência, a materialização de um fenômeno. No caso do *self*, é tomar como ponto de partida o funcionamento de suas partes dentro do seu sistema. Porém, o objetivo do 'tratamento psicoterapêutico' é a *mudança no funcionamento daquele self* que, por consequência, impacta as relações com o seu meio mais imediato tornando-o mais 'adequado'. Em resumo, o argumento é que a Teoria do *Self* Dialógico deixa a desejar quanto à dimensão das transformações sociais e culturais inerentes à visão de um ser humano epistêmico, crítico, construtivo e criativo, capaz de transformar-se não apenas a si mesmo como ao contexto no qual está inserido (Freire, 1985).

3.4.2 Diversidade cultural

Em suas reflexões sobre a Teoria do *Self* Dialógico no contexto da cultura hindu, Chaudhary (Chaudhary & Sriram, 2001; Chaudhary, 2003; Salgado, 2006a) considera que uma dimensão dialógica e relacional do *self* é imprescindível para superar o vácuo entre a psicologia no ocidente e oriente (Chan e col., 2001). Entretanto, aponta para os desafios postos pela ideologia hindu, segundo a qual *self* e desenvolvimento espiritual são, em princípio, antagônicos, o que coloca em evidência que a elaboração e produtividade

científica de uma teoria e metodologia dependem da cultura. Algumas práticas sociais e relacionais simplesmente não são compatíveis com os exercícios de auto-reflexão e autoconfrontação demandados pela Teoria do *Self* Dialógico. Entretanto, não ter familiaridade com a prática auto-reflexiva em termos abstratos não significa que a pessoa não tenha um sentido do *self*. Muitas vezes a tarefa de observar, ou falar de si mesmo, é um ato não familiar e completamente novo, sendo frequentemente percebido mesmo como algo desprezível, ou mal visto, pela cultura de origem. Ao mesmo tempo, deve-se considerar as relações de poder, hierarquia, autoridade e ideologia ao lidar com a diversidade cultural e as desigualdades de cada cultura como processos singulares de práticas e de domínio entre centro e periferia, ou mesmo entre grupos.

Toda cultura tem coisas significativas a dizer sobre o desenvolvimento do *self*, bem como sobre o movimento do *self* em direção a determinados caminhos valorizados pela comunidade. Ao fazer isto, as sociedades provêm canais de expressão para, ou a restrição, relativa à manifestação de uma série de comportamentos, particularmente se estes são impregnados de significação social. A experiência social não é limitada ao condicionamento ou modelação, simplesmente; existe o poder, a persuasão, o diálogo e uma vasta quantidade de outras formas de socialização da criança no sentido de ser ou tornar-se, que teriam impacto sobre os processos de *self* (Chaudhary, 2003, p. 475).

Nesse sentido, a metodologia da Teoria do *Self* Dialógico se demonstra pouco adequada ou prática a sociedades ou grupos culturais com forte ênfase em uma diversidade de elementos externos significativos, pois a definição de aspectos internos e externos do *self*—proposta na construção do RPP e da matriz de valoração—pode tornar-se pouco viável diante das crenças e valores culturais.

(...) a técnica [RPP] requer uma visão complexa e co-construída do *self* entre o terapeuta e o cliente, e, em nossa opinião, requer como premissa que a auto-reflexão [*self reflection*] seja uma atividade bem estabelecida antes que a análise possa ocorrer (Chaudhary & Sriram, 2001, pp. 385-386).

A existência de zonas de contato, referentes às zonas geograficamente periféricas da cultura (fronteira, bordas etc), demanda uma perspectiva que considere a integração entre *self* e cultura. O mesmo se aplica aos casos de migrações (Bhatia & Ram, 2001; Chaudhary & Sriram, 2001). A pessoa que migra, especialmente aquela que deixa o seu núcleo relacional de origem, deve receber um olhar diferente sob o ponto de vista metodológico do *self* dialógico. Os motivos, condições e perspectivas da migração devem ser levados em conta, assim como as tendências existentes no grupo cultural de origem (Bhatia & Ram, 2001; Chan e col., 2001; Chaudhary, 2003; Chaudhary & Sriram, 2001; Salgado, 2006a, 2006b; Valsiner, 2001).

Os desafios de ordem da cultura apresentados acima são apenas em parte equivalentes aos desafios que um estudo dialógico enfrenta em sociedades altamente diversificadas como o Brasil, que possuem uma miríade de zonas de contato, físicas e simbólicas—em termos de formação étnica, cultural, distribuição de riqueza, economia (industrialização e cultura agrária), escolarização, nível de institucionalização, profissionalização etc. Reconhecemos que é necessário estudar não só uma comunidade ou sociedade, mas todo o contexto de pesquisa com uma ‘psicologia pró-cultural’ que contemple as dinâmicas entre o centro e suas fronteiras, especialmente, as fronteiras simbólicas (Valsiner, 2001, 2007). É exatamente nestas zonas de contato que se constituem de forma mais intensa as marcações inter-grupais, sejam estas de caráter nacional, étnico, religioso etc. Em sociedades plurais, portanto, com tendências histórico-culturais

integracionistas (como é o caso do Brasil), as marcações de desigualdades definidas por fatores sociais, econômicos, raciais são estabelecidas e transformadas dentro dos próprios grupos. Daí o grande desafio de abordar um *self* que enfrenta as dificuldades típicas das relações entre ‘zonas de contato’ dentro do próprio grupo de convivência.

3.4.3 Problemas da relação ‘I-Self’

Barresi (2002) critica a Teoria do *Self* Dialógico desenvolvida por Hermans no que se refere à consistência epistemológica com o dialogismo de Bakhtin e, em decorrência disso, à idéia de flutuação da posição do ‘eu’ (*I-position*) entre os diferentes personagens ou vozes. Mas expressa o reconhecimento das possibilidades empíricas da metodologia em termos de uma contribuição ao desenvolvimento de um *self* mais integrado.

Hermans adota a noção de que o *self* (enquanto dimensão ‘mim’) é um personagem com uma voz ‘falada’, que representa a expressão de um ponto de vista. O reconhecimento da existência da multiplicidade de ‘selves’, faz com que o *self* dialógico se apresente como um romance polifônico. Na polifonia, define-se a relação entre o *self* e o outro (um *não-self*). A relação com o outro se faz possível na atividade e em função dela. Holland e col. (1998) explica que o diálogo das *I-Positions* dentro do *self* dialógico envolve todo um processo de ‘orquestração’ cujo resultado consiste em um tipo de atuação específica em uma atividade determinada. Na atividade, há o potencial de integração das informações do outro e do *self* dialógico, pois o *self* dialógico dificilmente consegue se definir sem a informação do ‘outro’ sobre si (Barresi, 2002). Entretanto, o autor (o “I”) é invisível para o *self* dialógico em atuação.

O processo de constituição do *self* dialógico dá-se exatamente pela relação entre as duas partes, o autor (“I”) e o ator (“self”). Isto ocorre mediante um distanciamento relativo, e na medida em que a parte do *self* que executa a ação (a parte que será objeto de reflexão) e a parte que a ‘comanda’ (atua como agente), entram em interação e se conhecem. No que diz respeito aos atores (*selves*), estes estão sempre em diálogo, em negociação e não conseguem, por si só, integrar, convergir, unificar as informações em um só *self*. De acordo com o princípio polifônico, um ‘mim’/ator/personagem/voz não pode integrar informações do outro, só pode dialogar com ele, pode dominá-lo ou ser dominado, mas não fundir-se com os outros *selves*.

Se os atores/personagens não conseguem integrar por si mesmos as informações e valorações dos diferentes *selves*, o observador/autor (o “I”) pode fazê-lo. A integração só pode ser feita do ponto de vista do observador (“I”). Segundo a crítica de Barresi, esta análise, porém, fica comprometida porque Hermans designa uma voz (personagem) para cada posição de “I” (autor). O pensamento ou significado é materializado em um “I” e, este, ao ser materializado, adquire uma voz, “self”. Como o “I” pode flutuar entre os diferentes *selves* e integrá-los se ele se materializa por uma “voz” ou *self*? Na teoria do *Self* Dialógico há, portanto, uma multiplicidade de posições de “I”, para cada qual pode ser dada uma voz, o que permitiria que estas se engajassem em diálogo.

Enquanto Barresi se ocupa de questões epistemológicas acerca da apropriação da noção de polifonia de Bakhtin por Hermans, é importante ressaltar que a elaboração sobre o *Self* Dialógico representa o esforço teórico-metodológico mais significativo da psicologia contemporânea na superação das relações clássicas e estáticas dos aspectos *I-Me* do *Self*. É na perspectiva da existência de um Sistema de *Self* Dialógico como sistema semiótico regulador da ação humana que este trabalho de tese se orienta.

3.5 Expansão do *self* dialógico: ênfase no sistema semiótico e perspectiva desenvolvimental

Vários trabalhos conduzidos por M. Gonçalves e por J. Salgado (Duarte & Gonçalves, 2007, 2008; Duarte, Rosa, & Gonçalves, 2006; Gonçalves & Salgado, 2001; Rosa & Gonçalves, 2004; Salgado, 2006a; Salgado, 2006b; Santos & Gonçalves, 2009) têm enfatizado o caráter semiótico do sistema de *self* (*self system*), integrando (a) os processos de mediação semiótica desenvolvidos por Valsiner no estabelecimento das bases para a Psicologia Cultural; e (b) o sistema de posições pessoais desenvolvido por Hermans na Teoria do *Self* Dialógico. Enquanto Valsiner redimensiona a posição da Psicologia ao abordar a função dos processos socioculturais—simbólica, histórica, material, moral, afetiva—para o desenvolvimento da subjetividade, Hermans redimensiona a função dos estudos da psique ao abordar o caráter reflexivo do *self*—situacional, relacional, dialógico, plural.

No caso específico do desenvolvimento deste trabalho, buscamos desenvolver e aplicar o construto de Concepções Dinâmicas de Si (CDS) associado ao Sistema de *Self* Dialógico (SSD), que venha a ser útil no estudo do desenvolvimento da criança. As CDS enfatizariam a qualidade do Sistema de *Self* Dialógico como sistema semiótico não-linear, dialógico, dinâmico e aberto constituído por concepções que a pessoa tem de si mesma, e que estão em constante desenvolvimento. Por essas características, se fundamenta no pressuposto de que o sistema deve apresentar uma estabilidade relativa e se desenvolver mediante a tensão criada nos processos de construção e transformação—origem e trajetória (Walker & Clark, 1977)—das CDS. Cada CDS se configura de acordo com uma posição identificável da relação entre a posição do “eu” (“I”) com seu “*self*” específico, sua ‘voz’, ou personagem/ator (Hermans, 1987, 1996a, 1996b). Compreender os processos que dão origem e estimulam ou favorecem o desenvolvimento de concepções dinâmicas de si específicas passa, portanto, a merecer especial destaque, particularmente no contexto da família e da escola.

Dessa forma, cada CDS mantém uma relação direta com a noção de posicionamentos de “*I-Self*” específicos, em contínuo movimento dialógico entre si. Entretanto, tem como característica principal o fato de ser da ordem do “percebido” por parte da pessoa, a qual, em maior ou menor grau, é capaz de identificar, ou mesmo de interferir, nos processos dialógicos que se estabelecem entre tais posicionamentos. Além disto, possuem um caráter de maior estabilidade, que confere tanto à pessoa quanto àqueles que com ela interagem, uma espécie de referência quanto à qualidade subjetiva das características desta mesma pessoa. As CDS assumem, assim, um papel importante para o funcionamento das funções psicológicas, mobilizando o sujeito nas interações, sendo possíveis de serem identificadas por aqueles que convivem (e os que são diretamente responsáveis) pela criança em desenvolvimento. Atuam como uma espécie de unidade analítica de um sistema dialógico. Sua identificação auxilia melhor conceber, compreender e trabalhar no sentido de promover trajetórias de desenvolvimento do Sistema de *Self* Dialógico no sentido de favorecer o desenvolvimento pleno e integrado da criança, para que esta se constitua em sujeito-agente crítico, autônomo e responsável, sujeito-agente de direitos e deveres no contexto de uma sociedade democrática.

Para se estudar a qualidade de uma CDS, seu status nas relações hierárquicas existentes no sistema, e saber o seu grau de resistência à mudança, por exemplo, há que se estudar o seu desenvolvimento e quais o conjunto de fatores internos e externos relacionados. Ou ainda, que sustentam as CDS específicas ao longo de práticas sociais e relações significativas da criança com outros específicos, assim como nos mais variados

contextos de desenvolvimento. É fundamental, por exemplo, observar sua trajetória no diálogo com as outras CDS e sua proeminência como ponto focal nas interações. As CDS se configuram e se transformam, portanto, em relação a outras CDS dentro do Sistema de *Self* Dialógico do sujeito, em interação com outros sistemas externos e em interação com diferenciados conjuntos de *I/Self-Positions* componentes do Sistema de *Self* Dialógico.

A hipótese é que o Sistema de *self* dialógico possa ser representado por ‘setores’ ou ‘campos’ (*fields*) semióticos de acordo com critérios de maior ou menor estabilidade, e utilizar essa noção para contextualizar o desenvolvimento das CDS do sujeito, ou seja, o posicionamento das variadas CDS no sistema ao longo do tempo. Assim, podemos conceber setores de maior estabilidade e menor estabilidade, mas que não são definidos nem estanques, porque são relativos às CDS mobilizadas no contexto e ligadas às trajetórias (desenvolvimento) que estas estão em atuação no momento. Em sua trajetória pelo Sistema de *self* dialógico, uma CDS circula por setores de relativa estabilidade e de instabilidade, dependendo da situação sócio-interativa que o sujeito se encontra e da articulação com as outras CDS, porque o Sistema de *self* dialógico é dinâmico. Daí, nem sempre as CDS se organizam da mesma forma no Sistema de *self* dialógico em todos os contextos, situações sócio-interativas.

Cada CDS seria um ponto singular do sistema e teria, potencialmente, condições de gerar estados sócio-afetivos e de transitar nos diferentes setores do Sistema de *self* dialógico. Assim, qualquer CDS do sistema poderia se tornar o ponto de partida para se entender um posicionamento afeto-cognitivo. Qualquer CDS poderia se tornar dominante no Sistema de *self* dialógico, bastando, para isso, passar a ocupar o ponto focal do sujeito nas interações. Investigar estas possibilidades é um dos objetivos deste trabalho.

CAPÍTULO 4

Escolarização, avaliação e os processos de construção cultural das concepções dinâmicas de si

Diversos e extensos são os estudos que tomam a experiência escolar como base empírica para estudo e compreensão de diferentes fenômenos psicossociais. No caso da construção de um sistema semiótico pessoal, que organiza os significados acerca de si mesmo, é fundamental refletir sobre o contexto em haja inserção da experiência pessoal. Ao falar da sala de aula como espaço de instituição das práticas e da constituição dos sujeitos, Smolka (2006) apresenta o conceito de *lugar comum*, não como definidor do espaço físico, mas como espaço de convergência simbólica de conteúdos e práticas que circulam em várias dimensões da cultura.

(...) podemos hoje conceber um lugar comum emergindo e configurando-se a partir de palavras, imagens, valores, argumentos, partilhados por grupos de pessoas em diversas esferas de atividade prática e que sustentam narrativas, pressupostos, conhecimentos, (pré) conceitos, teorias, historicamente produzidos. (Smolka, 2006, p.101)

Lugar comum, antes de um conceito, é a *imagem* de um espaço ecológico, não atomizado, mas molecular como diria Wallon, composto, plural; onde existência, experiência, sentimentos, teorias e consciência se (con)fundem. Apesar das assimetrias, subversões, desafio de poder, diferenças, conflitos, descontinuidades e divergências negociadas comunicativa e metacomunicativamente nas relações com o outro, como *conceito*, é o lugar onde as enunciações se co-constroem, pois “mais do que lugar de passagem, o *sujeito é ponto de encontro, lugar de co-incidências*, um (in)tenso lócus de sentidos” (Smolka, 2006, p.116). Vale a pena ressaltar que por convergência não se quer afirmar uma homogeneização do discurso, visto que esta tese defende exatamente a complexidade e a existência de posicionamentos contraditórios. O que queremos, entretanto, dizer é que uma enunciação só se estabelece *com* outras enunciações (Bakhtin, 1992).

Neste trabalho, o lugar comum refere-se ao sujeito em sala de aula. Por isso, o presente capítulo tece considerações quanto às práticas escolares que pavimentam o chão do lugar comum, do espaço relacional das enunciações e da construção cultural das concepções dinâmicas de si.

4.1 Escolarização

Em termos gerais, a escolarização é a *institucionalização da educação* (Schmidt, 1977).

A educação escolar, filha dileta do Iluminismo, presente na Revolução Francesa (sob denominação de Instrução Pública) e na organização do Estado Moderno, firmou-se, através dos tempos, como a forma hegemônica da Educação. É a oportunidade de instrumentalização das pessoas por intermédio da apropriação consciente de ferramentas de caráter lógico-matemático, lingüístico histórico, geográfico, artístico, físico etc. que permitirão às pessoas a leitura do mundo seja natural, social ou humano. (Vale, Júnior, Lucci & Magnoni, 2002, nota introdutória, s/p)

Pela sua materialidade institucional, é impossível dissociar a relação da escolarização com os *aspectos políticos e econômicos* que a mantém e para as quais é mantida no seio da sociedade. Em 1792, os burgueses franceses em ascensão se apressaram em organizar uma instituição que formasse seus filhos no sentido de perpetuação da posição sócio-econômica familiar. Com a vinda da Família Real de Portugal para o Brasil em 1808, D. João VI se empenhou em investir na educação como forma de “em pouco tempo, suplantar a deficiência local de pessoal especializado em diferentes setores da vida na corte” (Vale, 2002, p.22). Atualmente, constata-se que “as altas taxas de crescimento econômico, nas últimas décadas, ocorreu em países cujas taxas de escolarização também aumentaram vertiginosamente” (Schmidt, 1977, p.1).

Mesmo a proposta de escolarização liberal francesa fundamentada nos valores básicos e universalistas como democracia, liberdade, fraternidade, igualdade e propriedade, não lograram destituir da escola a sua condição de instituição de classe. Entretanto, é nesse contexto contraditório que crianças e adolescentes atualmente passam parte significativa de suas vidas e se constituem como pessoas, constituem suas relações e seus valores sociais e culturais.

4.1.1 Perspectiva histórica

A escolarização é um *fenômeno relativamente recente*¹ na história da humanidade e está longe de ser um fenômeno universal ou sequer homogêneo dentro do mesmo tipo de sociedade, embora essa tenha sido a bandeira levantada nas sociedades ocidentais modernas. A escola tal como a concebemos no ocidente é uma instituição que emerge na Europa a partir da conformação do Estado Moderno no séc. XVI e sua origem está vinculada à organização das instituições cristãs como as escolas monásticas e catedráticas, estas últimas tomando forma em centro urbanos do séc. XIII (Luckési, 2005), nas quais se originou a Escolástica.

Com a Revolução Francesa e sob os *ideais racionalistas do Iluminismo* a escola recebe forte impulso e se consolida como instituição pública nos séculos XVIII e XIX, “chegando os seus reflexos às terras latinas sob domínio imperial” (Vale, 2002, p. 22), especialmente mediante a instalação da corte portuguesa em solo brasileiro. E assim, os interesses políticos e econômicos se refletiram na normatização de práticas sociais. Entretanto, os valores liberais que caracterizaram a criação da instituição pública escolar na Europa vinda em navios imperiais, tiveram que contracenar com antecedentes normativos das práticas de escolarização das *ordens religiosas*.

Com as Cruzadas e a Reforma, movimento católico e movimento protestante respectivamente, estabeleceram-se normas para a escolarização como forma de garantir a sobrevivência e dominação das ordens religiosas, especialmente no *Novo Mundo*. O *Ratio Studiorum* (1599), re-organizado por Ignácio de Loyola (1491- 1556) da Companhia de Jesus—fundada em 1534 e extinta em 1773—e a Didática Magna (1633) de Comênio (1592-1670) representam a ênfase que essas entidades cristãs deram ao projeto educativo da sua população. Tanto na América inglesa como na América portuguesa, ambas as normas constituem os primeiros documentos oficiais de regularização do ensino (Luckési, 2005).

¹ A referência à universalização da escola mais relevante data do séc. XVI com o Concílio de Trento (1545-1553).

Nos duzentos anos da Companhia de Jesus no Brasil (1549-1760), os jesuítas estiveram à frente das escolas de primeiras letras, tanto na parte de administração da educação, como na docência (Correia & Campos, 2000). Embora fossem reflexões de cunho mais filosófico sem pesquisa ou preocupação empírica, eles já destacavam aspectos psicológicos do ensino na colônia.

A *marca da religião* é fundante na escolarização brasileira e não só caracteriza o período colonial como também é a base sobre a qual se justapõe os ideais aristocráticos da escola do período imperial e os valores burocráticos da escola do período republicano. No período imperial, entre 1822 e 1889, a instrução pública pouco fez no sentido de atender a população, que ficou relegada à iniciativa das instituições religiosas nas diferentes regiões do país. A própria criação da Escola Normal visava beneficiar apenas o ensino primário da corte (Vale, 2002). Com a libertação dos escravos a partir de 1870—a Lei Áurea foi finalmente assinada em 1888—criou-se dispositivos racistas para impedir a ascensão social e manter as condições desfavoráveis do negro, índio e mestiço na sociedade (Patto, 2000).

A proclamação da República em 1889 dá seqüência à onda de reformas educacionais. Com a Reforma de Benjamin Constant em 1890—Decreto 981 que previa a laicização do ensino—há uma reformulação do currículo das escolas normais e com ela, a inclusão do conhecimento psicológico na formação docente das normalistas. Porém, M. Correia e H. R. Campos (2000) denunciam a precariedade da aplicação dos modelos educacionais e do conhecimento psicológico pelas normalistas em sala de aula devido à carência de preparo em termos dos fundamentos teórico-epistemológicos.

Diante desse quadro, o que poderia se esperar da escolarização cuja formação docente era idealizada em princípios universalistas europeus, sem a produção de um conhecimento fundamentado na realidade brasileira? A manutenção das ideologias dominantes locais em práticas ‘reformadas’. Embora houvesse início um debate mais sistematizado em torno dos problemas de aprendizagem com o surgimento das Escolas Normais, a formação das professoras dessas escolas ainda revelavam influência das teorias racistas e das ideologias elitistas dominantes da cultura européia de raça e modo de vida (Patto, 2000), que se misturaram aos mecanismos de exclusões e valores da sociedade local.

O quadro da escolarização brasileira começa a mudar paulatinamente com as significativas mudanças econômicas ocorridas a partir da Primeira Guerra Mundial (Vale, 2002). Especialmente após a Primeira República (1898-1930), ocorreu uma implosão de teorias científicas vindas de fora (Gomes & Ferreira, 1989) que passaram a conviver com as teorias culturais instaladas no seio de uma sociedade brasileira escravocrata, aristocrática e elitista, permeada pela ética do favor e do privilégio, e, acima de tudo, racista (Patto, 2000).

A *psicologia* que veio para o Brasil nessa época no pacote das reformas e modelos médico-educacionais era caracterizada por uma orientação liberal que enfatizava as responsabilidades individuais, tendência também partilhada no campo político, ideológico e econômico por outros países da Europa, como Grã-Bretanha, França e Alemanha (Oakland & Sternberb, 1993). A psicologia ocidental estava voltada para os novos modos de produção da sociedade capitalista, auxiliando na identificação do indivíduo ideal para o posto ideal (maximização da produtividade) e na classificação dos mais aptos já na escola (Correia & Campos, 2000). Para Patto (2000), o discurso da divisão social fundamentado na diferença individual de aptidões foi apropriado pela produção intelectual brasileira, que conduziu uma leitura racista da nossa realidade, dicotomizando as relações entre aristocracia e plebe.

A prática da *aplicação de testes* para classificação de deficientes e de aptidão logo adentraram as instituições das redes de ensino e os professores passaram a utilizar estes recursos como *estratégias avaliativas* em sala de aula. Porém, diferentemente dos estados europeus e da América do Norte, o Brasil Republicano, até os anos 30, predominantemente rural, vivia um momento em que a ordem política e econômica era ainda instável e a realidade institucional e social muito diversa (Gomes & Ferreira, 1989).

O *caráter elitista* da escolarização se perpetuou. Apesar do discurso, a ênfase da educação foi principalmente no Ensino Superior. Nem mesmo a mudança de regime mudou a realidade, que continuou com 75% da população analfabeta ainda em 1930. O elitismo na educação manteve-se pelo período de industrialização que se seguiu até a década de 60, desafiando até o ideal democrático escolanovista (Nardi, 2002; Patto, 2000).

A rápida industrialização a partir da Ditadura de Vargas de 1934 priorizou a *profissionalização* de jovens e a Ditadura Militar a partir de 1964 tornou a profissionalização compulsória (Vale, 2002), criando mais descompassos para a escolarização brasileira. A causa dos descompassos, além dos valores excludentes praticados nas relações sociais e refletidos nas práticas institucionais, foi agravada pela operacionalização e administração dos recursos que deveriam cumprir as Leis e normas a partir de 1942. “O que se nota no desenvolvimento da escola pública ao longo da República é a crescente centralização em relação às normas e recursos e descentralização em relação à execução” (Vale, 2000, p. 25). A peculiar relação de controle e centralização do Estado brasileiro com as instituições públicas se revela em uma cultura de insubordinação e descaso pela população a quem atende, assim como o descaso de seus funcionários.

Atualmente, o grau de uma escolarização institucional “que constitui o direito social, (...) ainda está para ser conquistado pela maioria da população brasileira” (Marques, 2002, p. 38). A centralização das decisões dentro das instituições brasileiras, que se dá em cascata na teia hierárquica, ainda caracteriza o funcionalismo público. Os procedimentos de avaliação institucional têm contribuído no sentido de oferecer, em nível macro, informações relevantes sobre a estrutura e o perfil da escolarização no país. Porém, a centralização dos resultados e a comunicação deficitária negligenciam a importância de um *feedback* às bases, o que não contribui para que se faça “uma revisão das práticas pedagógicas desenvolvida nas salas de aula” (Marques, 2002, p. 43).

A *dicotomia e o exclusivismo da escolarização* brasileira acompanham os mecanismos de exclusão de uma sociedade plural e desigual. O preconceito, estruturante das relações sociais, presente na manutenção do poder e na prevalência da visão etnocêntrica, contribuiu eficazmente para designar (pseudo-legitimamente) os diferentes grupos e o seu lugar social, de acordo com critérios convenientes à classe dominante (Correia & Campos, 2000; Marques, 2002; Patto, 2000; Vale, 2002). Nenhum movimento, nem político nem popular, conseguiu em termos normativos e práticos instituir no Brasil uma escolarização universal minimamente eficaz.

Além dos mecanismos culturais de exclusão diversos, ainda hoje, a escolarização se caracteriza por ser um projeto classista. A renda familiar continua sendo “o mais forte indicador de origem social na determinação da escolarização” (Schmidt, 1977, p. 89). Todos esses aspectos da história social, política e econômica são relevantes, porque eles compõem, de forma singular, a característica dicotômica da escolarização brasileira, especialmente se levarmos em consideração a premissa marxiana de que a “expropriação econômica anda a par com a expropriação cultural” (Vale, 2002, p. 22).

4.1.2 Movimentos de crítica à escolarização

A escola, como instituição responsável pela formação pública da criança em desenvolvimento, tem recebido críticas de vários movimentos ao longo da história e em diferentes países (e.g. Oakland & Sternberb, 1993; Schmidt, 1977). A crítica mais proeminente, no entanto, é aquela que identifica nas práticas de escolarização, especialmente na função da avaliação da produção escolar, *práticas de opressão e dominação* exercidas pela sociedade capitalista—centrada nas relações de produção, na mais valia e na propriedade privada. A ideologia econômica, fundamentada na noção de propriedade privada e na divisão do trabalho é uma das bases analíticas mais relevantes para a compreensão da função da escola e de sua ação política de escolarizar.

A análise marxista da divisão do trabalho como princípio operacional da organização econômica da sociedade industrializada, a qual gera como consequência a divisão de classes (fundamentada no acúmulo de riqueza), troca e propriedade privada, tem sido aplicada na análise da função da escola em seu processo de escolarizar e avaliar: “O aperfeiçoamento dos testes de QI (e outras técnicas de estratificar os estudantes e criar hierarquias) é uma expressão das relações sociais alienadas” (Sarup, 1978, p.130). Quando o conhecimento é visto como propriedade de alguém e se torna critério de avaliação do trabalho alheio, temos então práticas pedagógicas opressoras (Freire, 1985).

[os estudantes] podem ser considerados ao mesmo tempo como trabalhadores e como mercadorias em produção. Dentro da escola, o aluno tem um potencial de trabalho. Troca o produto de seu trabalho por objetos; pontos, notas ou diplomas e certificados são metáforas para salários. Ao deixar a escola, o aluno troca esses produtos por diferentes ocupações, status e [reais] salários. A atividade dos alunos na escola, portanto, é uma relação e expressão da atividade na sociedade (...)

O professor também é um trabalhador cujos produtos são, num sentido, seus alunos, mas na situação em que trabalha, o que faz simplesmente afirma o caráter desses alunos como produtos capitalistas (...)

Já se observou que os professores e os alunos são considerados em termos daquilo que podem produzir, e, portanto, as produções consideradas valiosas são aquelas que podem ser avaliadas com facilidade. Muitos alunos sofrem as pressões das notas, pontos, exames, qualificações. O processo envolvido na atribuição de notas e avaliação influencia também os professores, afetando suas relações, a maneira pela qual lecionam e, como iremos, ver, o próprio currículo (...)

É possível que com o trabalho dos alunos e professores as escolas adquiram status, como, por exemplo, o índice de aprovações nos vestibulares e a capacidade de atrair certo tipo de alunos e pessoal. O status pode, portanto, ser visto como uma forma de lucro (Sarup, 1978, pp. 128-129).

Assim, ao tomar o conhecimento como um bem, como mercadoria, compreendido como resultado de um trabalho alienado, i.e., somente como valor de troca, o sujeito é apenas o trabalhador que produz essa mercadoria, mas não tem domínio sobre ela, portanto, é dominado por quem possui os direitos sobre a mercadoria (Adorno, 1995; Freire, 1985; Sarup, 1978).

Um segundo grupo de críticas à escolarização enfatiza as *relações entre escolarização com a estrutura social e política* da sociedade. Pierre Bourdieu (1930-2002) e Basil Bernstein (1924-2000) criticam, por uma lado, as estruturas da educação e, por outro, os aspectos culturais que jazem por detrás da comunicação e do discurso que estão presentes na educação e nas práticas pedagógicas. Relacionam produção e reprodução escolar inserindo o sujeito e sua ação na perspectiva das instituições sociais.

Para Bourdieu (2004; Bourdieu & Passeron, 1978; Nogueira & Nogueira, 2004), as instituições sociais escola e família, uma formal e outra informal, são vistas como reprodutoras das desigualdades devido às condições estruturais dos filhos das classes dominantes e das classes populares no âmbito da escola. A família ocupa posição de suma relevância na sua análise das desigualdades escolares, pois o capital cultural herdado é responsável por oferecer maneiras de pensar (compreender e explicar) o mundo e formas de funcionamento que facilitariam, ou não, o sucesso escolar, a saber: (a) acesso, ou não, aos conteúdos e conhecimentos da cultura dominantes (língua, informações, relações sociais) que facilitariam a aprendizagem escolar; (b) repertório (ou não) de comportamentos individuais e sociais, atitudes e discurso condizente com a moral dominante, além das habilidades específicas do ler e escrever de acordo com a estética padrão; (c) existência (ou não) de investimentos diretos ou indiretos para a certificação (nível e área) que condiz com as chances no mercado de trabalho, de acordo com as expectativas estimadas socialmente.

A influência da *escolarização na subjetividade* e na ação social dos sujeitos (Nogueira & Nogueira, 2004) se dá em função dos processos de formação do *habitus* como estratégias de aprendizagem da ordem social (Bourdieu & Passeron, 1978). Na medida em que fundamenta sua ação pedagógica em função da cultura dominante, a escolarização tende a gerar sofrimento social e sentimento de contradição no sujeito, potencializando a exclusão e fracasso escolar. É aqui que se manifestam dimensões subjetivas de bloqueio, ou de muitas das célebres “dificuldades de aprendizagem”, como as percepções e avaliações negativas de si, e o sentimento generalizado de inadequação por parte de um grande número de crianças (Patto, 2000). A escolarização como processo oculto, frequentemente, o relação entre o conhecimento escolar (cultura dominante) e as características da classe dominante, sob um manto de neutralidade e universalidade que pretende garantir a aceitação (e a legitimação), por ambas as classes, de um conteúdo regulamentador que distribui conceitos de superioridade e inferioridade entre os membros da escola de forma desigual.

Santos (2003) enfatiza a produção de conhecimento escolar como forma de compreender a complexa relação entre escola e sociedade, entre pedagogia e práticas sociais, entre discurso e currículo, entre comunicação e poder, e entre formas de pensamento e posições sociais. A forma como o sujeito percebe o discurso pedagógico tem relação com a posição social na qual ele está inserido, pois os mecanismos de acesso ao código lingüístico e cultural estão vinculados à classe social. Portanto, a percepção do conteúdo ou da forma do discurso tem a ver com o domínio de uma linguagem pública ou formal, respectivamente.

O *discurso pedagógico* é o princípio de relação dos discursos que revelam as modalidades de controle social. As modalidades de comunicação estão intimamente relacionadas com as posições de poder. Ao estabelecer regras normativas e contextuais como critério para a comunicação, o discurso pedagógico propicia um relação entre funções simbólicas e questões de classe presentes nas relações sociais (Santos, 2003).

Assim, a escolarização constitui modelos educacionais baseados nas diferentes configurações das relações entre determinados papéis sociais exercidos por professores e estudantes. No intuito de dar uma coerência interna ao fazer escolar, o discurso pedagógico acaba por forçar uma transitividade entre a comunicação e a prática social. A escolarização artificializa o processo de aprendizagem, porque fica reduzida na relação entre tempo, texto e espaço.

Como desdobramento dos movimentos de crítica à escolarização, se divisa um outro grupo de teóricos que conduz uma *crítica* em oposição à visão de avaliação

educacional na *perspectiva psicométrica*—prática de exames avaliativos—aliada a uma crítica ao seu uso como legitimação de práticas sociais autoritárias como um todo. Enquanto Hadji (2001) discute a avaliação no contexto dos tradicionais exames de bacharelado do sistema de ensino francês, Demo (2002) denuncia os efeitos sociais da prática de classificação e escalonamento da avaliação escolar. Luckesi (2005) revela as raízes históricas das práticas avaliativas remontando aos documentos normativos de educação das escolas protestantes e católicas no período colonialista. Perrenoud (1999, 2000) recupera conceitos e funções mais amplas de avaliação escolar e redesenha práticas voltadas exclusivamente para a progressão das aprendizagens. Da mesma forma, Hoffman (2005) tem se preocupado com a aplicação didática de estratégias avaliativas alternativas aos tradicionais exames. Sant’Anna (1995) decide sistematizar o processo de avaliação englobando aspectos formativos e normativos. Há ainda aqueles, como Romão (1999) e Saul (1999), que percebem a avaliação como a instância da educação responsável pela conscientização e promoção de ação política.

Para esses teóricos, a escolarização pode cumprir sua função de desencadear o que Karl Marx (1818-1993), Anton Gramsci (1891-1937), Theodor Adorno (1903-1969) e Paulo Freire (1921-1997), dentre outros, consideram uma *ação política*. Em outras palavras, as circunstâncias e ‘condições’ de dominação estrutural às quais o ser humano é submetido podem ser modificadas pelas pessoas por meio de uma intervenção educativa consciente. Nessa perspectiva, a avaliação tem recebido inúmeras denominações: libertária, democrática, emancipatória, dialógica, participativa, socializadora, desmistificadora, entre outras. Em comum, tais denominações derivam de uma fusão entre conceitos oriundos das diversas correntes pedagógicas referentes a práticas de avaliação—como avaliação formativa, contínua, informal—e uma visão de sujeito-sociedade oriunda da análise do materialismo-histórico.

A visão dicotômica de sujeito-objeto, a ênfase nos aspectos externos e objetivos, a separação de trabalho e produto, a organização da sociedade de acordo com modos de produção etc, são transferidos para a forma de como a instituição escolar escolariza, concebe, organiza, conduz e avalia suas práticas pedagógicas. Na análise marxista da escola há uma ênfase nos processos ideológicos que transitam nas esferas estruturais da sociedade capitalista. Nas críticas de Bourdieu e Bernstein, há um mergulho nas práticas sociais para identificar os aspectos culturais determinantes da reprodução das condições de classe pela escolarização. Na crítica à prática de exames e da classificação do trabalho escolar, há uma oposição às práticas autoritárias e uma defesa da escolarização para a promoção da ação política necessária para transformação da sociedade, bem como uma defesa do cidadão enquanto *sujeito* psicológico digno e capaz, independentemente de sua origem, cultura ou etnia.

4.1.3 Lugar comum

Toda a visão de escolarização e, conseqüentemente, de avaliação do trabalho escolar, se fundamenta em uma *noção de ser humano e de sociedade*. Nas sociedades capitalistas a noção de ser humano vai de encontro à idéia de indivíduo como força produtiva necessária para a visão de uma sociedade baseada no modelo industrial (Manacorda, 1991; Sarup, 1978). Mas não é só isso que caracteriza a ação das pessoas. Mesmo em sociedades industrializadas diferentes, a escolarização não pode ser destituída do seu relação com a moral, crenças, formas de pensar e relações sócio-afetivas singulares da comunidade na qual a pessoa se insere. Por isso mesmo, a escolarização se apresenta

sob diferentes formas, ainda que instituída pela mesma lei e sob o mesmo modelo de ideologia e organização econômica.

Embora a industrialização seja a característica mais marcante da sociedade atual, e o individualismo utilitarista o movimento social mais proeminente de suporte a uma visão de ser humano, a escolarização está longe de ser tratada como uma instância meramente reprodutiva, como o quer o funcionalismo estrutural ou completamente subserviente à ideologia capitalista.

As desigualdades oriundas da estrutura social, e que afetam a escolarização, como conclui Schmidt (1977), se manifestam em diversos planos—do sujeito, da família, do sistema escolar como um todo e podem ser atenuadas por políticas desde que orientadas adequadamente. Porém, “desigualdades diretamente derivadas da estrutura político-econômica da sociedade, demandam soluções mais complexas” Schmidt, 1977, p. 90). Compreendida como processo, a escolarização, mediante seus processos de avaliação educacional, requer um olhar que supere a concepção objetiva e externa.

As práticas sociais e culturais são constituídas de poderosos antepassados ainda simbolizados nas ideologias dominantes e nas práticas de escolarização: tradições de origem religiosa, liberal, aristocrática, burocrática, escravocrata, elitista, classista, centralizada, dicotômica, autoritária e desarticulada pela hierarquização fragmentada da ordem pública. Porém, acredito que a escolarização é acima de tudo um *locus de desenvolvimento humano e de práticas sociais que tem o potencial de subverter condições de opressão*, uma vez que a leitura crítica de uma realidade prevê a negação da negação, isto é, um movimento prospectivo e construtivo em direção aos elementos opostos da crítica.

Assim, a noção de *lugar comum* retoma a discussão da escolarização propondo uma visão alternativa ao quadro de segmentação e diferenciação, para *compreender o sujeito* dentro do contexto escolar como locus dinâmico de significações e comunicação, sem perder de vista o processo histórico da sociedade.

4.2 As práticas avaliativas

A avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino (Perrenoud, 1999). Os teóricos da avaliação educacional apresentam-na na perspectiva dos aspectos curriculares e pedagógicos, históricos, sociais, filosóficos, políticos e econômicos, tecnológicos. Alguns outros estudos consideram *as implicações das práticas avaliativas no desenvolvimento das várias faces da categoria de auto-referência, ou seja, auto-estima, autoconceito, auto-imagem, autopercepção etc.*

Historicamente, a avaliação educacional tem sido cunhada na idéia de verificação e medida com o objetivo de classificar o rendimento e predizer o desempenho do estudante. É comum constatar, especialmente no âmbito escolar, que a avaliação é reduzida à prática de verificação por meio de provas e exames (Demo, 1999; Luckési, 2005) para, de acordo com uma escala normativa, chegar-se a um fim único: a geração de uma nota capaz de classificar estudantes de uma série e determinar seu avanço ou retenção. Tais práticas, como já foi dito, configuram o discurso pedagógico.

Quando falamos da escola e da criança em escolarização, frequentemente nos referimos a esta relação em termos de conceitos de natureza avaliativa. Por isso é interessante diferenciar os principais conceitos utilizados na avaliação escolar.

Aprendizagem, rendimento e desempenho são conceitos centrais na escolarização, porém, rendimento e desempenho são os que freqüentemente possuem maior repercussão e

atraem maior atenção dos profissionais da educação, familiares e sociedade em geral. A visibilidade dada ao desempenho e ao rendimento escolar é de responsabilidade da avaliação escolar de uma forma geral. Os resultados quantitativos gerados a partir de instrumentos de medida específicos são os objetos principais da mídia e das políticas. Com base nos conceitos de rendimento e desempenho, elaboram-se “indicadores” da qualidade da escolarização, os quais são utilizados como prestação de contas da eficácia da ação da instituição educativa específica, e do próprio sistema educacional, para a sociedade.

Aprendizagem, rendimento e desempenho são, por assim dizer, instâncias da avaliação que mobilizam, cada um ao seu modo, arcabouços teórico-conceituais, objetos, objetivos, instrumentos e procedimentos diferentes. A avaliação da aprendizagem pressupõe uma postura ativa do sujeito no processo de apropriação da atividade escolar como um todo, e realiza uma comparação do sujeito com ele mesmo. O rendimento refere-se ao acúmulo de conhecimento de determinada área do saber, realiza uma comparação do sujeito com o currículo ou programa de conteúdo. A avaliação do desempenho é relacionada à *performance* do sujeito em testes, ou instrumentos de medida, em uma ou mais área(s) de conhecimento e/ou habilidades, e realiza uma comparação normativa, interpessoal, que leva em conta o desempenho de todos aqueles que realizaram o teste. Independente da instância da avaliação, porém, é importante considerar a forma pela qual seus dados e indicadores são construídos, interpretados, registrados, comunicados e divulgados. Pois, no que tange à significação psicológica da avaliação, é no aspecto comunicativo (e metacomunicativo) que se processa o significado pessoal que o evento de avaliação repercute no(s) sujeito(s) avaliados, no contexto da prática escolar.

A avaliação de uma forma geral é parte responsável pelo método e abordagem de *construção desses “indicadores”*, que acabam por subsidiar as interpretações, justificativas e explicações acerca dos resultados alcançados. Enquanto o rendimento escolar é avaliado na contrapartida do currículo, o desempenho é avaliado na contrapartida do instrumento avaliativo aplicado (exame, teste, prova), e o resultado obtido por todos os estudantes. Por isso, em geral, a avaliação do desempenho e a avaliação do rendimento geram, nessa ordem, informações simplificadas que se tornam mais viáveis para utilização em programas e políticas públicas, bem como para divulgação de resultados à sociedade e se tornam objeto de análise das relações crianças-escola e crianças-escola e família.

Entretanto, a redução das práticas avaliativas à noção de rendimento e desempenho pode limitar a percepção da imbricada função social e psicológica que perpassa resultados, escalas e estatísticas, transformando—no plano do discurso—uma poderosa ferramenta de mediação em um simples fato social na acepção durkheimiana² (Durkheim, 1978).

Grande parte do *significado* da aprendizagem, do rendimento e do desempenho escolar das crianças é dada pelo tipo de registro e *pela forma em que ele é comunicado*. O instrumento de registro, portanto, assume uma função chave na interpretação da aprendizagem, rendimento ou desempenho pela professora na sua tarefa de tomada de decisão, e na sua comunicação com a criança, pais e colegas (por exemplo, em Conselho de Classe).

² Emile Durkheim (1858-1917), em oposição à sociologia emergente fundamentada pelas teorias socialistas, definiu as bases científicas da sociologia desenvolvendo a noção de fato social sob uma visão positivista. Acreditava que não era o fator econômico que determinava a condição social dos indivíduos, mas sim um conjunto de crenças e práticas coletivas. O fato social, segundo o autor, se define pela preponderância da sociedade sobre o indivíduo, é um ente objetivo, geral e universal que determina toda manifestação individual.

As *notas* são expressões numéricas que tendem a representar de forma quantitativa o desempenho da criança. O processo de “notação” pressupõe a aplicação de testes e exercícios de forma sistemática no decorrer do ano letivo e na elaboração de toda uma escala de correspondência entre o desempenho e a nota, especialmente se o caso for alguma atividade avaliativa alternativa aos testes. O problema com esse nível de abstração, é que este trivializa a experiência escolar (Johnston, 1997) e o resultado é que as notas e/ou conceitos geram verdadeiros conflitos curriculares entre o estabelecimento das dimensões da aprendizagem avaliadas e o processo de “notação”.

Entre os desafios do processo da aprendizagem, rendimento e desempenho escolar das crianças, atua o professor, que precisa ao mesmo tempo habilidades para observar o desenvolvimento da criança e estabelecer um sistema plausível de registro de avaliação, além de conduzir a mediação dos significados que as crianças constroem acerca de si mesmas a partir desses indicadores.

O *significado do erro* na escola é muito semelhante ao significado e à função que cumpre o erro na sociedade marcada por exclusões e divisões sociais, morais, étnico-raciais etc. O castigo físico como estratégia de correção (da aprendizagem e do comportamento) da prática pedagógica, comum outrora, perdeu sua legitimidade, porém deixou de herança formas dissimuladas e igualmente cruéis: o castigo psicológico da violência simbólica (Bourdieu, 2004; Bourdieu & Passeron, 1978; Luckesi, 2005). O que está por trás dessa prática é uma estratégia de legitimação de poder, de estabelecimento de relações assimétricas e desiguais, baseada em privilégios e punições (Patto, 2000) que, na privacidade da sala de aula, é conduzida pela avaliação.

De um ponto de vista sociocultural, nos interessa a *construção do significado* do erro por todos os sujeitos envolvidos, considerando-se uma perspectiva desenvolvimental que pode sugerir a transformação do conceito de erro em direção a sentidos alternativos à tendência culturalmente dominante. Em primeiro lugar, mudanças nas idéias, apenas em nível de discurso, não acarretam mudanças de concepções, crenças e valores e, muito menos, mudanças nas práticas sociais, particularmente em contextos institucionalizados. Em segundo lugar, o processo de constituição e transformação da cultura é sempre longo, demorado, complexo, e dialético. Por um lado, é necessário muito “trabalho psicológico futuro para que as crianças e os jovens de hoje se libertem de suas fobias e ansiedades (...) criados pelo medo (...) e submissão” (Luckesi, 2005, p. 51). Por outro,

(...) muitas das diferenças entre o discurso e a prática adotados na avaliação da aprendizagem se dão em função da dificuldade de transformação de um sistema historicamente construído, sistema este que estabeleceu seus métodos ao longo dos anos e formou uma engrenagem de consentimento à atitude de uma avaliação superficial” (Diligenti, 2003, p. 69).

O individualismo subjacente à prática dos exames, por sua natureza abstrata, compromete o desenvolvimento integral do ser humano (Manacorda, 1991). Rogoff (2003) analisa o significado da aplicação de testes cognitivos a partir de um extenso número de estudos transculturais. Ela compara o resultado da aplicação de testes entre comunidades diversas, investigando contextos culturais de base oral³, por exemplo, onde os padrões de socialização e educação, diante da ausência da mediação institucional, não obedecem à estrutura européia e norte-americana (onde a escolarização é um fator central). Critica a idéia de testes generalistas, padronizados, pois estes desconsideram as características próprias dos contextos culturais e as diferentes trajetórias desenvolvimentais dos sujeitos, inclusive no plano cognitivo (Cole, 1995).

³ Comunidades de alguns países da África, Ásia e da América Hispânica.

Considerando os argumentos acima, e adotando uma perspectiva sociocultural construtivista, é possível, portanto, dizer que a forma de conceituar um “erro” pode ser absolutamente diversa. Enquanto uns vêem no “erro” um fracasso ou uma punição, outros o percebem como potencial de aprendizagem, pois ele provê indicadores relativos à compreensão e às dificuldades específicas do aprendiz, e outros, ainda, percebem no “erro” uma oportunidade para a criatividade, e, assim, para o próprio desenvolvimento do estudante (Maciel, 1996; Neves Pereira, 2004).

4.2.1 Avaliação informal

A noção de avaliação informal é muito útil para este trabalho na medida em que se refere às instâncias comunicativas e metacomunicativas que permeiam as interações interpessoais, e que (des)qualificam a criança e/ou seu trabalho escolar. A expressão de tais opiniões atua significativamente na construção do conceito, imagem e percepção de si e do outro entre as crianças, assim como na construção do próprio conceito de avaliação pela criança (Souza Alves, 2006).

Como bem relaciona Souza Alves (2006), a avaliação informal, termo utilizado por Perrenoud (1999, 2000), Villas Boas (1993, 2004), Freitas (2003); Godoi (2004) e Bertagna (2003), é um conceito expresso sob vários outros nomes: avaliação contínua, formativa, espontânea, permanente, mediadora, oculta, juízo de qualidade *versus* juízo de existência etc (Hadji, 2001; Hoffman, 2005; Luckesi, 2005). Em todos os casos, refere-se ao tratamento público que a criança recebe de uma forma espontânea no ambiente escolar, referente ao seu trabalho escolar, ao seu desempenho e rendimento, à sua atitude, ao seu comportamento, à sua aprendizagem ou até mesmo às suas características pessoais (física, psicológica, social).

Souza Alves (2006) se dedica a estudar tal tratamento expresso por comentários públicos (rápido, devagar, preguiçoso, atrasado, pontual, bonito, caprichoso, esquecido, namorador, inteligente, briguento, sujo, dócil, burro etc) e de como esses comentários tipicamente valorativos atuam no estabelecimento da relação professora-crianças.

Interessante notar que os comentários públicos não são percebidos como procedimento avaliativo. No entanto, grande parte do tempo é destinada à avaliação de diversos aspectos, que são emitidos por meio de comentários públicos. Os procedimentos informais não são reconhecidos como atividade de sala de aula. Não são ao menos nomeados como uma modalidade de avaliação e, por isso, não se delimita ao certo suas possibilidades (Souza Alves, 2006, p. 31).

Patto (2000), ao estudar especificamente o fracasso escolar, dedica uma seção inteira do seu trabalho a analisar a constituição sócio-histórica dos comentários e atitudes de professores, e de como estes atuam na promoção do fracasso de crianças e adolescentes de periferia urbana. Luckesi (2005) aborda a natureza dos comentários de professores referentes às crianças estabelecendo uma relação entre avaliação e práticas culturais punitivas, associadas comumente à educação tradicional. Entretanto, nestes e em outros estudos do gênero, há uma tendência em enfatizar os aspectos discursivos nas análises dos casos empíricos.

Por isso, no escopo deste trabalho, considero necessário reconhecer que a *metacomunicação relacional*, entendida como comunicação sobre o próprio processo de comunicação que informa sobre a qualidade das relações entre os parceiros da interação (Branco e col., 2004), é tão importante na avaliação informal, quanto o é a verbalização. É no plano metacomunicativo, que flui de forma contínua ao longo dos processos interativos, especialmente em nível não-verbal, que trocamos indicadores sobre a qualidade das

interações e relacionamentos que se dão em contextos culturais específicos (Branco, 2005, 2006). Quando uma professora elogia o estudante de forma indiferente e sem entusiasmo, ou então de forma irônica, certamente o resultado deste elogio será muito diverso daquele que transmite entusiasmo e admiração genuína. São exatamente estes parâmetros *não verbais e paralinguísticos, que caracterizam a metacomunicação*, e que fazem toda a diferença na construção de relações de confiança *versus* desconfiança, ou amizade *versus* antipatia entre as pessoas, por exemplo.

A avaliação informal está presente no cotidiano das interações sociais de uma forma geral e tem uma estreita relação com crenças, valores, preconceitos, estereótipos, relações de poder, moral e ética (Patto, 2000; Souza Alves, 2006). A sala de aula é um espaço privilegiado e desafiador para o seu estudo. Privilegiado porque, no contexto da escola, a avaliação ocorre constantemente na interação entre professor-crianças e entre as crianças. Desafiador porque a avaliação informal ocorre no interior das práticas escolares de forma assistemática, sem registro e, na maioria das vezes, destituída de planejamento e reflexão (Godoi, 2004; Souza Alves, 2006). Seu impacto sobre o sujeito assim avaliado, porém, é muito importante, pois pode até mesmo influir na promoção, ou não, da criança de uma série para outra. Por exemplo, é uma prática rotineira entre os professores arredondar para cima ou para baixo a nota no Conselho de Classe, com base em uma avaliação informal.

A dimensão da avaliação informal reside, especialmente, em sua qualidade fortemente emocional e impregnada de crenças culturais, bem como nas experiências sociais dos envolvidos. No caso de uma avaliação informal baseada em rótulos de forma inconseqüente, sem intencionalidade pedagógica, a emissão de juízos de valor de um sobre outro, além de estabelecer em uma relação assimétrica avessa ao diálogo, configura-se numa ação moralizante que acaba “naturalizando um possível erro” à condição ou característica subjetiva e social da criança. É o caso do menino que era chamado de “Cascão” pela sua professora, e logo o apelido se popularizou entre os profissionais da escola (Patto, 2000, pp. 256-257). Entretanto, como revela Patto, na alusão à sujeira, à falta de asseio, há uma intrínseca relação entre o aspecto físico com o estereótipo da pobreza, que traz consigo todo um conjunto de comportamentos supostamente indesejáveis à escolarização, e que atuam como justificativa para o tratamento desigual.

Ao mesmo tempo, o conteúdo e a conotação do rótulo tendem a incorporar-se à imagem que a criança tem de si mesma. E o rótulo, também, incorpora-se à imagem da criança perante a outra (Souza Alves, 2006). A tendência em “reproduzir” (Souza Alves, 2006, p. 94) as práticas avaliativas dos professores faz com que a avaliação informal seja também utilizada pelas crianças, que passam a instituir as mesmas práticas com relação aos colegas (Patto, 2000), o que traz sérias conseqüências quanto aos processos de socialização no contexto da classe. Como bem reconhece Souza Alves (2006), “um comentário pode causar alterações na rotina escolar ao mesmo tempo em que *molda* atitudes e valores em todos os alunos” (p. 59, grifo nosso).

Nas situações relatadas na pesquisa de Souza Alves (2006), verificamos que muito da construção dos papéis sociais e das posições de gênero se dão sob tais circunstâncias avaliativas. Ou seja, a forma como a professora se relaciona com meninos e com meninas atua diretamente na construção da imagem de um gênero em relação ao outro. Daí, a necessidade de considerar as duas dimensões, a da socialização e a da formação da subjetividade ao se abordar as práticas avaliativas, especialmente no que diz respeito à naturalização de certos comportamentos associados ao gênero.

Por exemplo, em um evento relatado por Souza Alves (2006), uma menina, sujeito de pesquisa, revela que os meninos são “chatos”, e justifica que eles não fazem dever e são

punidos pela professora com o corte do recreio. A atitude da professora, de certa forma, articula a naturalização da punição à característica psicológica do outro (*menino chato*) e com isso “legítima” a imagem que a menina tem dos meninos.

Dentre os temas pesquisados no contexto das instituições escolares, um dos mais relevantes para esta tese é avaliação que se dá no contexto das interações em sala de aula, em sua dimensão informal. O tratamento público que a criança recebe no contexto da escolarização transcende as dimensões da aprendizagem, do rendimento e do desempenho. Mas, de uma forma dinâmica, combina estes ao legado sócio-histórico da cultura: crenças, valores, preconceitos, estereótipos, relações de poder, moral e ética. Faz-se presente, na escolarização, no cotidiano das interações de uma forma assistemática, muitas vezes não problematizadas pelos profissionais da educação. O conteúdo emocional da avaliação informal no conjunto das experiências sociais frente à atividade escolar constitui a co-construção (entre criança-professora-colegas) de toda a gama de processos auto-avaliativos, tradicionalmente designados pelas categorias rígidas de “auto-imagem, auto-estima, auto-conceito, auto-percepção, etc”, que neste trabalho serão eliminadas em prol do desenvolvimento de categorias dinâmicas, aqui designadas como concepções dinâmicas de si. Estas categorias são muito importantes para a compreensão do desenvolvimento do sistema de *self* dialógico da criança, tendo efeitos na construção de papéis sociais e no desenvolvimento integral do ser em desenvolvimento.

4.3 Processos de significação na aprendizagem dos sistemas notacionais

A educação, como conceito mais amplo, se fundamenta na aprendizagem de ferramentas culturais. A matemática e a leitura-escrita têm sido, desde os tempos mais remotos, as mais importantes razões para a existência de um sistema de educação. Tornaram-se, nas sociedades urbanizadas modernas, ferramentas culturais essenciais do pensamento e das práticas sociais. Como reconhece Rogoff (2003), a necessidade de rigor lógico e de pensamento formal inerente à matemática e à escrita está vinculada a proposições gerais, e isto gera a necessidade de planejamento e de *instrução* direta.

Porém, não se pode perder de vista que o ensino—*instrução*—tem por contrapartida uma *construção ativa do sujeito* a partir das mediações culturais. Fazem parte dessa construção ativa as posições pessoais que o sujeito assume na experiência perante os demais. Também fazem parte desta construção as concepções que o sujeito tem de si perante o outro e perante o objeto do conhecimento na atividade escolar.

A construção dos processos cognitivos na escolarização é extensivamente estudada. Um dos interesse desta tese, porém, é sinalizar como os próprios estudantes compreendem o seu processo de aprendizagem/desenvolvimento na experiência escolar e nela se posicionam. Por ser resultante de um processo cultural e histórico, a experiência antecede o fenômeno narrativo, mas também se constitui na própria narração (Brockmeier & Harré, 2001).

Quanto à construção do conhecimento, sabe-se que ler, por exemplo, envolve: a coordenação entre codificação, compreensão e interpretação; a organização do material de mediação cultural; o encadeamento dos artefatos culturais; a posição do adulto (professora) na condução da atividade; e, especialmente, as relações interpessoais. Segundo Clay (2000),

publicações recentes nos trazem um melhor entendimento de como os estudantes constroem seus processos cognitivos (embora apenas parte desta construção seja autoconsciente,

deliberada e reflexiva) e, atualmente vê-se a cognição como construída em atividades particulares. (p. 172)

O ponto crucial da mediação cultural na escolarização, em função da natureza do conhecimento escolar, reside no fato de as crianças necessariamente não apresentarem as bases sobre as quais se desenvolvem as *estruturas cognitivas*. Por isso, as relações interpessoais são ainda mais relevantes no processo. É preciso “criar um sistema de interações interpessoais de tal forma que o sistema criança-adulto (...) possa coordenar a atividade de ler da criança antes que a criança possa realizar esta atividade sozinha” (Clay, 2000, p. 45).

Um sistema de interação pessoal capaz de combinar os sistemas do adulto e da criança está relacionado aos processos de comunicação e metacomunicação, e a forma como as relações sociais são dinamicamente estabelecidas. A idéia de socialização por trás da construção das relações sociais via processos comunicativos vai além da noção de aprendizagem da convivência social. Para Branco (2006), a socialização:

(...) consiste em processos básicos que abrangem a sociogênese do desenvolvimento integral da pessoa, pois é exatamente no contexto das práticas diárias de interação social que o sujeito se constitui em sua condição de polifonia e multidimensionalidade. (p. 141).

[O caráter formativo da socialização tem participação central] nos processos constitutivos do *self* (...) que dão origem à dimensão da motivação, sendo esta constituída pelas crenças e valores que estão sendo gerados —e que estão a gerar— as práticas socioculturais (p. 142)

No estudo do desenvolvimento cultural do sujeito, alguns teóricos têm expandido o estudo da linguagem abordada por Vygotsky e seus colaboradores, para o estudo dos processos de *comunicação e metacomunicação* (Branco, 2005; Fatigante, Fasulo & Pontecorvo, 2004; Kelman & Branco, 2007). Neste movimento, a comunicação passa a ocupar a posição de mediadora das interações entre cultura e cognição, sob o referencial teórico da psicologia cultural acerca da formação social da mente, enquanto ferramenta de construção de informação e de significado (e.g. Kelman & Branco, 2007; Branco & Madureira, 2008; Valsiner, 1989; Vygotsky, 1991). Segundo Kelman e Branco (2007), comunicação e metacomunicação envolvem necessariamente a linguagem verbal e não verbal e contextualizam a construção e dinâmica do significado na interação.

Na abordagem da psicologia cultural (e.g. Valsiner, 2007), a noção de comunicação se refere aos processos de co-construção de significado, e os signos empregados e construídos neste processo são percebidos como *fenômeno coletivo, interacional e dialógico*. A metacomunicação (Watzlavick, Beavin & Jackson, 1967), como indica seu prefixo *meta*, se refere à comunicação sobre a comunicação, ou seja, àqueles aspectos que informam sobre o evento comunicativo, destacando-se aí a metacomunicação relacional (Branco, 2005).

O *significado*, co-construído na comunicação interativa, informa muito mais do que o sentido literal da expressão verbal. As expressões não verbais ajudam a compor a natureza sócio-afetiva da comunicação e revelam a funcionalidade do significado na experiência concreta. É a dimensão metacomunicativa, porém, que informa a perspectiva relacional do significado. É a qualidade da relação entre os interlocutores que delinea os limites e as possibilidades do significado. Branco (2005) identifica três dimensões da metacomunicação:

Quando 3 - As dimensões da metacomunicação (com base em Branco, 2005)

Nível 1 Significado explícito	Nível 2 Significado implícito	Nível 3 Significado relacional
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Lingüística e seus objetos de estudo • Regras e princípios normativos dos processos metalingüísticos • Auto-explicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta os interlocutores na interpretação da mensagem • Indicadores verbais e não verbais • Linguagem indireta • Pistas contextuais • Existência de significados prévios partilhados • Economia verbal 	<ul style="list-style-type: none"> • Define a qualidade da relação • Gera o quadro geral para a interpretação de ações, mensagens e eventos • Impacto na interação e relações sócio-afetivas

Uma criança que, em um trabalho de grupo, diz que não quer escrever no cartaz comunica, a princípio, uma vontade. Porém, um olhar mais atento aos indicadores não verbais é possível que sua expressão traga uma mensagem subliminar partilhada pelos colegas do grupo sobre o julgamento de sua letra. Entretanto, na observação da sequência microgenética, é possível identificar que a expressão “eu não quero escrever” está dirigida a uma colega em especial que detém o controle da atividade e escreve com letra bonita no cartaz. A observação da dimensão metacomunicativa ainda permite identificar um sentimento de inferioridade sugerindo uma relação de dominação-subordinação entre as duas meninas.

Como destacam Kelman e Branco (2007), o segundo e o terceiro níveis são os que apresentam maior relevância para análises de natureza psicológica, visto que se referem aos *processos de significação co-construídos* na perspectiva das interações sociais. Ambos os níveis, especialmente o nível relacional (nível 3 do Quadro 3), são fundamentais na co-construção dos variados aspectos do desenvolvimento humano e sua análise exige uma abordagem microgenética visando a identificação das estratégias e mecanismos envolvidos nos processos de significação.

Os processos de comunicação e metacomunicação, por produzirem um contínuo fluxo de significações e re-significações, estão relacionados à questão do desenvolvimento do *self* e das concepções dinâmicas de si, por direcionar os significados e canalizar valores e crenças oriundas da cultura coletiva para o campo da experiência individual. Comunicação e metacomunicação estão, portanto, no centro do movimento bidirecional de *feedback* e *feedforward* de uma visão sistêmica de desenvolvimento. Além disso, é importante sublinhar que a categoria *motivação* passa a ocupar uma posição central na ontogênese dos processos desenvolvimentais, pois,

(...) o papel das motivações – constituídas como unidade afeto-cognição – [e] geradas nos contextos das práticas socioculturais, (...) passam, por sua vez, a gerar novas práticas que poderão favorecer (ou dificultar) a co-construção de crenças e valores específicos. (Branco, 2006, p. 143)

Como afirmam Branco e Madureira (2008), essas crenças e valores específicos têm um papel fundamental na trajetória desenvolvimental, particularmente no que se refere ao desenvolvimento do sistema de *self* dialógico.

4.4 Construção das concepções dinâmicas de si no contexto escolar

Os efeitos da escolarização na construção do *self* tem a ver com o fato de que a utilização e a significação dos sistemas notacionais são da ordem da cultura escolar. Assim, o significado e a funcionalidade das ferramentas da cultura escolar (como notas e conceitos) são, de forma importante, dependentes da ação mediada da professora e das trocas significativas vivenciadas em sala de aula. Daí a relevância dos sistemas de interação pessoal e da construção de relações sociais de qualidade positiva no contexto das atividades escolares. É nesse lócus que a criança age e significa sua ação (unidade de sentimento, emoção e cognição) e constrói a multi-dimensionalidade do seu sistema de *self*. Ela experimenta posições pessoais diversas na interação, pois a sala de aula e o fazer escolar constituem o contexto onde relações simétricas e assimétricas de vários tipos são permanentemente construídas.

Comunicação e metacomunicação constituintes das interações são os principais processos (ou ferramentas) para a construção de informações e significados de si, do outro, do conhecimento e da atividade. Além disso, o papel dos sistemas notacionais tipicamente escolares depende do significado que estes adquirem na experiência escolar concreta. O acúmulo de saber escolar, o rendimento, é relativo ao que a criança consegue realizar e operar, diante das expectativas curriculares. O desempenho é apenas a ponta de um *iceberg*, é a aplicação de um saber escolar em uma determinada atividade indicativa de um complexo processo anterior de co-construção. A motivação é a direção para onde se projeta a ponta do *iceberg* e está articulada na história de afetos alojados na base. É nesse contexto que se verifica a formação múltipla e dinâmica do *self* da criança, de base sociogenética, e em contínuo desenvolvimento. Será, portanto, na dinâmica dos processos de significação da experiência de escolarização, na qual a avaliação desempenha papel importante, que devemos *investigar e procurar a existência de possíveis regularidades na ontogênese dos processos de desenvolvimento do sistema de self dialógico de cada criança*.

PARTE II - A PESQUISA EMPÍRICA

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Construir concepções de si a partir de narrativas de crianças da quarta série de uma escola pública de Brasília, com ênfase em questões relacionadas à sua escolarização, como processos de avaliação escolar e informal, relações com professores e colegas, e experiências de socialização em geral. Temos por objetivo a construção de categorias relacionadas ao *self* a partir de uma perspectiva dialógica, que auxilie a identificar processos de mudança (desenvolvimento deste *self* dialógico), com base em amplo conjunto de informações de natureza narrativa, obtidas em dois momentos distintos da escolarização. Serão, também, incluídas observações diretas das interações sociais das quatro crianças selecionadas, e entrevistas com a professora destas crianças como fonte de informação relevante.

Este objetivo fundamenta-se no pressuposto de que tais concepções de si, assim, construídas, possam constituir em categorias de caráter *dinâmico* e *desenvolvimental*, em contraposição às tradicionais categorias de auto-referência geralmente utilizadas nos estudos com escolares. Espera-se, com isto, uma compreensão teoricamente mais adequada e mais compatível com uma abordagem sociocultural construtivista de natureza sistêmica e dialógica para o estudo do *desenvolvimento do self*.

Objetivos específicos

- (1) Identificar e analisar as opiniões das crianças sobre si e sobre seu desenvolvimento no contexto da escolarização em momentos diferentes ao longo do ano letivo.
- (2) Identificar e analisar a opinião da professora sobre aspectos desenvolvimentais de cada criança participante da pesquisa.
- (3) Construir um sistema representativo de concepções dinâmicas de si para cada criança;
- (4) Caracterizar as relações interpessoais e os contextos associados à emergência, desenvolvimento, modificação e transformação das concepções que a criança desenvolve de si.
- (5) Identificar práticas de escolarização potencialmente significativas no desenvolvimento dinâmico das concepções de si.

METODOLOGIA

1 - Caracterização da Pesquisa Empírica

1. Contexto da Investigação

O processo de escolha da escola para a realização desta investigação teve início em março de 2006, quando visitei algumas escolas públicas e particulares do Plano Piloto de Brasília com o propósito de estabelecer um primeiro contato com as instituições. Nesse momento, o objetivo era identificar as práticas avaliativas, com foco nas questões de gênero, que seriam os aspectos iniciais para o estudo de “concepções de si” relacionadas à noção de categorias de auto-referência—como auto-estima, autoconceito, auto-imagem e auto-percepção. Também era necessário verificar a disponibilidade e interesse da equipe diretiva e dos professores perante a possibilidade da realização do projeto de investigação. A disposição para participar é critério de fundamental importância para a condução de uma pesquisa qualitativa. Encontrar um contexto de investigação favorável à atividade investigativa e flexível à atuação da pesquisadora nos diferentes espaços das práticas pedagógicas era essencial para a imersão etnográfica desejada para este trabalho.

A escola pública escolhida para esta investigação situa-se no Plano Piloto, Brasília, e possui um grande diferencial: das escolas públicas locais, é a única que conduz um programa de avaliação diferenciado baseado na auto-avaliação, sob a denominação de Projeto Degraus. Embora um *Conselho de Classe Participativo* seja altamente recomendável e previsto no Artigo 21 do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, raramente as escolas conseguem viabilizá-lo. Versa o artigo: “O Conselho de Classe pode ser participativo com a presença de todos os estudantes e professores de uma mesma turma, bem como dos pais ou responsáveis que o desejarem”. A existência de tal prática já instituída na escola mostrou-se favorável, pois oportunizaria momentos de observação das crianças falando em público acerca de si mesmas.

Em junho de 2006, foi realizado um mapeamento institucional, que consistiu em um estudo aprofundado da organização da instituição (Araújo & Almeida, 2005). O projeto piloto foi desenvolvido logo a seguir, entre agosto e dezembro daquele ano e em março de 2007, deu-se início ao projeto definitivo de pesquisa. A opção pela quarta série do ensino fundamental deveu-se em grande parte pela posição que esta série tem no processo de escolarização, uma vez que ela encerra um ciclo específico das práticas e da organização pedagógica. Outra razão da escolha da faixa etária é a opção de se ter mais recursos de diálogo com as crianças participantes da pesquisa, o que maximiza as chances de identificar aspectos importantes de suas concepções, crenças e valores referentes a processos relacionados ao desenvolvimento e dinâmica das concepções de si no contexto das experiências escolares.

Por fim, a seleção da turma específica para a realização tanto do projeto piloto como do projeto definitivo, uma vez que estes foram realizados em anos diferentes, esteve atrelada à escolha da professora que apresentou maior disposição em favor da proposta. Isso, no entanto, deu-se de forma processual no decorrer da realização do projeto piloto.

2. Participantes

A turma da quarta série do turno matutino selecionada estava composta por 24 crianças, 16 meninos e oito meninas. Era uma turma heterogênea em termos de origem sócio-econômica e ritmos de aprendizagem, havia um menino portador de necessidades especiais e duas crianças retidas da quarta série do ano anterior, uma menina e um menino.

Da turma, nove crianças foram inicialmente selecionadas para participar da pesquisa, quatro meninos e cinco meninas—Kelly, Alice, Indira, Juliana, Joana, Renato, Roberto, Paulo e Maurício⁴—de acordo com o procedimento descrito a seguir.

Em primeiro lugar, foi importante estabelecer uma relação de confiança com a turma, o que ocorreu durante as primeiras semanas da imersão etnográfica. O primeiro momento foi caracterizado por uma presença discreta e reservada. Acompanhada apenas por um caderno, anotei as interações entre as crianças e entre estas e a professora no contexto da sala de aula e do recreio. Apesar da apresentação inicial feita pela professora às crianças acerca da minha presença como pesquisadora e da condução de uma pesquisa ao longo do semestre, após algumas sessões, em um momento de *rodinha*, julguei importante apresentar-me ao grupo como pesquisadora.

O passo seguinte foi selecionar as crianças participantes do grupo focal (GF) e, por conseguinte, das demais atividades de pesquisa. Como as sessões de GF teriam que ser realizados em horário contrário ao da aula regular, os critérios mais importantes de escolha dos sujeitos participantes foi disponibilidade e compromisso em comparecer no horário previsto, o que foi enfatizado na exposição do projeto à turma. Nessa exposição também foram destacados: (a) o objetivo do trabalho em termos amplos, (b) a necessidade de ter um número menor de crianças e relativamente equivalente em termos de meninos e meninas, para poder melhor acompanhá-los nas observações e ouvi-los nas sessões de GF e entrevista e (c) a autorização da família mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE.

O contato inicial com as famílias foi feito por escrito e por meio da agenda da criança, que é o veículo de comunicação, informação e assistência entre escola e família. Primeiramente, houve uma comunicação às famílias de todas as crianças da turma apresentando a pesquisa. Depois, foi feita uma sondagem sobre a disponibilidade e interesse da família na participação de suas crianças como sujeito.

Uma vez obtendo a manifestação positiva, optei por trabalhar com as nove crianças. Foi, então, solicitada ao familiar responsável por cada criança autorização para sua participação na pesquisa através da assinatura do TCLE, autorizando inclusive a utilização das imagens gravadas em vídeo para fins de pesquisa. Após a obtenção da autorização por escrito é que as sessões de grupo focal e a primeira fase de entrevistas individuais foram realizadas. Para a filmagem das sessões de Conselho de Classe Participativo (CCP), foi solicitada outra autorização aos familiares, desta vez, de todas as crianças da turma.

⁴ Nomes fictícios

Quadro 4 – Sujeitos de pesquisa (crianças)

Criança	Idade*	Local de Residência	Observações
Alice	10	Setor Oeste do Gama	Mora com tia e irmã um ano mais velha. Migrou do Maranhão. Está em Brasília e na EC há dois anos. Repetiu a 3ª série. Irmã participou do projeto piloto.
Indira	10	Plano Piloto	Mora com mãe, tia, prima e avós no térreo do bloco da superquadra vizinha à escola. O avô é zelador do bloco. Estuda na EC desde a 1ª série.
Joana	10	Colorado (Condomínio)	Mora com mãe e padrasto e uma irmã caçula. Está na escola desde a 1ª série.
Juliana	10	Plano Piloto (mudando para Águas Claras em outubro)	Adotada. Mora com madrinha e padrinho desde os seis anos. Estuda na EC desde a 1ª série. O irmão dois anos mais velho veio morar com a família adotiva há dois anos e participou do projeto piloto.
Kelly	10	Planaltina de Goiás	Mora com mãe, pai, tias e irmão caçula. Pais migraram do Piauí e Pernambuco. Mãe é doméstica no bloco vizinho à escola. Estuda na EC desde a 1ª série. Repetiu a 1ª série.
Maurício	11	Colorado (Condomínio)	Mora com mãe, pai e irmão bem mais velho. Estuda na escola desde a 1ª série. Repetiu a 1ª série.
Paulo	11	Sobradinho	Mora com mãe, padrasto e irmã caçula. Estuda na escola desde a 1ª série. Repetiu a 3ª série.
Renato	10	Paranoá	Mora com mãe, pai e duas irmãs, uma mais velha e outra mais nova. Estuda na EC desde a 1ª série.
Roberto	10	Estrada Unai (Condomínio)	Mora com mãe, pai e meio-irmão adulto e um irmão bebê. Estuda na EC desde a 1ª série.

*Obs.: A idade corresponde à informação obtida na primeira entrevista (E1)

A professora C., 47 anos de idade, também teve participação ativa na construção das informações empíricas. Além da entrevista individual, sua participação foi importante em muitas das seções de observações naturalísticas, como mediadora das atividades interativas conduzidas em sala.

Também é importante mencionar que algumas crianças, embora não fizessem parte do grupo de sujeitos escolhidos, se revelaram interessantes para o tema de pesquisa. Além de terem sido foco de algumas observações diretas, participaram da primeira entrevista individual e tiveram sua produção registrada para fins de análise futura, no contexto de outro trabalho. Por exemplo, Nádia, 11 anos, uma das meninas que permaneceu retida na quarta série, e Tadeu, 11 anos, demonstraram desenvolvimento acadêmico e interpessoal significativos ao longo dos meses de observação. Tais mudanças foram, inclusive, sinalizadas nas narrativas de alguns participantes da pesquisa.

3. Mapeamento institucional

Como mencionado antes, o mapeamento institucional constituiu-se parte do estudo preliminar e se revelou fundamental para a elaboração do projeto piloto e, posteriormente, definitivo. Compreendeu o reconhecimento do espaço de investigação, a identificação de sua organização, seu funcionamento, de seus agentes e suas práticas. Após as visitas de contato, foi iniciado no mês de junho de 2006 e complementado durante a realização do projeto piloto, entre agosto e dezembro de 2006. O mapeamento institucional investigou importantes aspectos da instituição listados a seguir.

- a) Características institucionais (estrutura física, com representação da planta baixa; estrutura organizacional, com ênfase na gestão e instâncias administrativas; e organização acadêmica, com uma relação do grupo de docentes e comunidade discente);
- b) Características normativas (Projeto pedagógico da escola; Regimentos da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF; outros documentos legais);
- c) Práticas pedagógicas da escola como um todo (projetos e eventos gerais);
- d) Sala de aula (princípios orientadores da regência referentes aos aspectos pedagógicos e de crenças e valores; projetos da série; planejamento e rotina de sala).

O relatório completo de mapeamento institucional não integra o presente texto de tese.

4. O projeto piloto

O projeto piloto foi planejado, realizado e concluído no período de agosto a dezembro de 2006 na escola escolhida para a pesquisa. Antes de optar definitivamente pela turma para realizar a investigação, assisti ao Conselho de Classe Participativo das três turmas de quarta série existentes naquele ano⁵. A coordenadora pedagógica foi a responsável por mediar meu contato inicial com a instituição, autorizar a minha inserção na escola e verificar junto às professoras, a possibilidade de serem acompanhadas por uma pesquisadora.

Assim, decidimos em conjunto conduzir a pesquisa na turma da professora C. No primeiro encontro com a professora, discutimos o projeto e conversamos sobre as necessidades e expectativas de ambas as partes. Uma vez feita a escolha pela turma e as negociações apropriadas, foram realizadas em torno de 35 sessões de observações naturalísticas, o que totalizou aproximadamente 110 horas de imersão em campo. Nesse período, foram realizados os procedimentos desenhados no plano piloto de pesquisa, a saber:

- a) Mapeamento institucional (finalização);
- b) Observações da rotina de aula, incluindo a observação das sessões de Conselho de Classe Participativo (CCP);
- c) Grupo focal (GF);
- d) Entrevistas individuais com as crianças;
- e) Entrevista com a professora;
- f) Coleta dos instrumentos de avaliação formal realizados pelas crianças participantes da pesquisa.

Com exceção da análise dos instrumentos de avaliação formal, os demais procedimentos de pesquisa do projeto piloto foram mantidas no projeto definitivo, porque se mostraram adequados para a construção de informações relevantes para atender aos objetivos de pesquisa, ou seja, investigar o desenvolvimento e dinâmica das concepções de si no contexto específico da escolarização. É necessário destacar que, em função do projeto piloto, algumas modificações referentes à condução dos procedimentos se mostraram

⁵ É importante ressaltar que o número de turmas varia anualmente em função da demanda de estudantes recebidos pela escola.

necessárias, a saber: a operacionalização e instrumentalização dos procedimentos que se utilizavam de gravações em áudio e vídeo, a reconfiguração dos roteiros e a designação de uma assistente de pesquisa para a condução das sessões do Grupo Focal. Assim, Stéphanie Sabarense, então aluna do quarto ano de psicologia, tomou parte do planejamento, realização, transcrição e discussão das sessões de grupo focal.

5. Instrumentos e equipamentos utilizados nos procedimentos de pesquisa

Diante da natureza diferenciada de cada atividade de pesquisa, vários tipos de registros foram utilizados, conforme estão relacionados no Quadro 5. É importante esclarecer que realizei a maioria das filmagens no contexto da sala de aula com a câmera fotográfica (em formato MPEG), que se mostrou mais versátil e discreta para situações naturalísticas. A seleção do equipamento digital de filmagem e analógico de áudio primou pela qualidade sonora da captação, essencial em pesquisa com foco nas interações comunicativas. A utilização das câmaras filmadoras nas observações foram reservadas a atividades planejadas, como conselhos de classe participativo e apresentações diversas de trabalhos pelas crianças.

Quadro 5 – Procedimentos, instrumentos e equipamentos

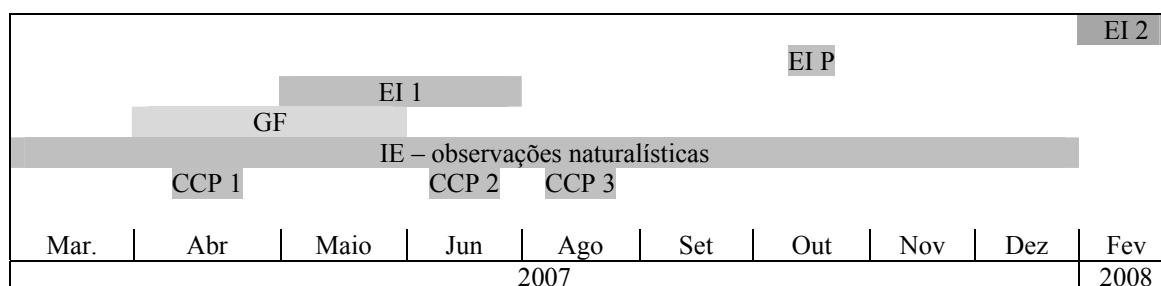
Procedimentos	Instrumento de registro	Equipamentos
Observações	Diário de campo manuscrito Diário de campo digital Gravação em vídeo Fotografia	Notebook: HP 2800; Sistema Microsoft Windows XP-2002. Câmara fotográfica: SONY DSC-W30 6.0 Mpixels ISO1000 c/MPEGMOVIE VX
Entrevista com professora	Gravação em áudio	Gravador 1: SONY BM-21 Dictator MONO Gravador 2: AIWA HS-JS216W STEREO
Entrevista com crianças		
Mostra individual de trabalhos	Gravação em vídeo Gravação em áudio (cópias de segurança)	Câmara de vídeo 1: SONY TRV-480 8mm Câmara de vídeo 2: SONY TRV-280 8mm Câmara de vídeo 3: SAMSUNG Minidv Gravador 2: AIWA HS-JS216W STEREO
Grupo Focal (4 sessões)		
Conselho de Classe Participativo (três sessões)		
Análise Documental	Mídia digital e impressa	--

2 - Procedimentos Metodológicos

A análise das construções das concepções de si e a compreensão de sua dinâmica desenvolvimental implicaram na elaboração de uma complexa metodologia capaz de prover a construção de informações articuladas nas narrativas e na observação da criança nas interações e atividades escolares.

A (a) imersão etnográfica ao longo do ano se mostrou fundamental para observação da rotina de sala de aula e das várias posições que os sujeitos da pesquisa assumiam nas diversas interações e atividades; (b) a formação de um grupo focal foi valioso por oferecer um contexto no qual ricas informações puderam ser construídas a partir das reflexões e posicionamentos das crianças sobre as práticas escolares e as relações interpessoais; (c) as entrevistas individuais com cada criança, uma no momento inicial e outro no momento final da pesquisa empírica, propiciaram a ênfase nas narrativas e permitiram compreender informações mais significativas sobre as mudanças nas concepções dinâmicas de si; e (d) na entrevista individual com a professora, foi possível tecer considerações a respeito de suas perspectivas em relação ao desenvolvimento de cada criança, além de oferecer informações valiosíssimas relativas a crenças e valores que direcionam sua prática docente e a mediação no desenvolvimento de cada uma.

Quadro 6 - Cronologia dos procedimentos empíricos



Legenda:

IE – Imersão etnográfica de 7/03 a 12/12

CCP1 – Pré-conselho (Sessão diagnóstica) em 16/04

CCP2 – Conselho (Sessão semestral) em 25/06

CCP3 – Conselho (continuação sessão semestral) em 14/08

GF – Grupo Focal: 10, 17, 24/04 e 15/05

EI 1 – Primeira entrevista individual com criança de 9/05 a 19/06

EI 2 – Segunda entrevista individual com criança de 4 a 16/02/2008

EI P – Entrevista individual com professora em 5 e 10/10

1. Imersão etnográfica e observação da rotina de aula

A imersão etnográfica contou com 77 visitas às aulas regulares entre os meses de março e dezembro de 2007, equivalentes a 250 horas aproximadamente. A realização da primeira entrevista individual com cada criança, condizida em horário normal de aula, foi computada nessas horas. Por outro lado, a realização das sessões de grupos focais, a realização da entrevista com professora e a realização da segunda entrevista individual com crianças, somaram em torno de 18 horas. Os dois conjuntos totalizaram 268 horas de

pesquisa de campo. Procurei manter o registro geral das observações em um quadro de observação composto por campos informando data, horário, tempo parcial, descrição das atividades observadas e outras anotações gerais. Realizei registros mais detalhados de situações específicas em diário de campo (manuscrito e digital), composto por descrições em tempo real das atividades de classe, incluindo interações comunicativas e comentários de especial interesse para a pesquisa.

Algumas visitas às salas de aula foram acompanhadas por registros parciais em vídeo, em áudio e fotografias. Os registros em vídeo foram realizados via câmera digital fotográfica e câmera filmadora convencional. Aproximadamente 30 horas dessas filmagens foram transferidas (digitalizadas) para o computador. Os arquivos multimídia foram organizados em pastas por episódios e indexados cronologicamente em dois quadros. Um contendo as informações básicas de identificação do arquivo com o tempo de gravação e outro, uma versão mais completa desse, com uma breve descrição de cada arquivo com a relação de nomes das crianças presentes em cada tomada (*take*).

A observação naturalística consistiu na identificação da rotina e atividades de aula como forma de situar as interações, participação e posição pessoal das crianças participantes da pesquisa. A longa convivência possibilitou a partilha de experiências e conhecimento comum. A imersão no cotidiano escolar e as interações espontâneas durante a aula e em momentos de recreação foram decisivos para o estabelecimento de confiança mútua com cada uma, cujos efeitos podem ser observados na intimidade e fluência comunicativa das entrevistas individuais, principalmente, na segunda.

Assim, foi possível identificar não só as rotinas e atividades de sala de aula, como também, práticas pedagógicas e interações sociais relevantes para a compreensão do universo de significados oriundas da cultura coletiva e da dinâmica interacional específica da turma. Dessa forma, os sujeitos foram observados em contextos de: (a) ensino-aprendizagem dirigidas pela professora; (b) elaboração e apresentação de trabalhos em grupo; (c) elaboração e socialização de produções individuais; (d) realização de testes individuais e provas; (e) momentos espontâneos de interação, em sala, na recreação e no recreio e (f) Conselho de Classe Participativo.

Como o currículo escolar se organiza por projetos gerais, comuns à todas as turmas, e por projetos específicos de cada série, cabe destacar os projetos da quarta série, sobre os quais se contextualizam muitos assuntos das narrativas e discussões ao longo dos procedimentos de pesquisa: Projeto Pizza (Matemática: Frações); O Corpo Humano (Ciências: Sistemas vivos); Projeto Poesias (Literatura e Português); Projeto Brasil: um povo, muitas culturas (Estudos Sociais); Piquenique Saudável (Ciências: Nutrição); Projetos África, Europa e As Regiões Brasileiras (História e Geografia). O jogo da linha (Matemática: Medidas). Todos os projetos foram descritos detalhadamente no relatório de mapeamento institucional.

Outro momento chave na observação da participação das crianças em sala de aula foi na instância dos fóruns de auto-avaliação denominados do Conselho de Classe Participativo (CCP). Para melhor compreender esse contexto e situar a participação das crianças, a seguir faço uma breve consideração sobre o projeto:

O *Conselho de Classe Participativo (CCP)* é instância de um projeto mais amplo denominado *Degraus*, cujo objetivo é a promoção de práticas auto-avaliativas. Premiado em 2005, o projeto fundamenta-se em uma visão formativa e contínua de avaliação escolar, privilegiando as dimensões diagnóstica e prognóstica das práticas avaliativas. Foi implantado na escola em 2000, inicialmente com as turmas de 4ª série. No semestre seguinte, a experiência foi estendida às turmas de 2ª e 3ª séries. Em 2001, iniciou-se o CCP

em todas as turmas no 1º e 3º bimestres. Em 2002, após avaliação da experiência dos anos anteriores, implementou-se de forma sistemática o CCP a cada bimestre.

No projeto *Degraus*, o processo avaliativo é conduzido mediante a avaliação diagnóstica de cada criança e da ação pedagógica-educativa da escola. Enquanto a primeira engloba uma sistemática que envolve o parecer de uma equipe externa (profissionais da equipe pedagógica e de apoio) e o parecer da professora de turma, a segunda envolve uma seqüência de ações em torno da realização do Conselho de Classe Participativo (CCP):

- a) Elaboração do diagnóstico inicial de cada criança: (1) uma equipe externa, composta pelas equipes de apoio e pedagógica, realiza observações de cada criança dentro e fora da sala de aula. As observações são organizadas em um relatório; (2) a professora da turma também elabora seu relatório diagnóstico observando cada criança na realização das tarefas escolares e na socialização; (3) junto à equipe do Laboratório de aprendizagem, professora e equipe discutem suas observações, formalizam o diagnóstico inicial de cada criança e elaboram um plano de trabalho levado a cabo durante o ano pela professora, Laboratório de aprendizagem, equipe pedagógica e equipe de apoio, quando necessário.
- b) Avaliação diagnóstica da ação pedagógica-educativa da escola: (1) um pré-conselho é realizado no primeiro e terceiro bimestres, dirigido pela equipe do serviço de Orientação, Coordenação e Apoio pedagógico, sem a presença do professor regente, com o objetivo de realizar um levantamento das opiniões das crianças acerca da sua aprendizagem, relacionamentos entre si, com a professora e demais pessoas da escola, bem como sobre comportamento pessoal e da classe em todos os espaços da escola, além de opinar sobre a Escola Parque⁶; (2) realiza-se a *devolutiva*: a partir do relatório de pré-conselho é agendada uma reunião da equipe que dirigiu a sessão e a professora responsável pela turma para repassar as informações e refletir sobre as considerações feitas pelas crianças; (3) no segundo e quarto bimestres, realizam-se então os CCP, com representantes das equipes diretiva, do Sistema de apoio, servidores, da Escola Parque, familiares e professora para, juntos, discutirem os aspectos levantados no pré-conselho; também é realizada, nesta etapa, a auto-avaliação das crianças, da professora e de todos os presentes. Para fins estatísticos, atribui-se, na auto-avaliação, um conceito nota de 1 a 3.

Para efeitos de investigação da presente tese, foi possível observar as crianças na sessão diagnóstica do CCP realizada no primeiro bimestre, denominada Pré-conselho e a sessão de conselho propriamente dita no segundo bimestre do ano letivo de 2007. A sessão de pré-conselho (primeiro bimestre) ocorreu em 10 de abril. A sessão de conselho do segundo bimestre foi realizada em dois momentos, em 25 de junho e em 14 de agosto, devido à insuficiência do tempo para esgotar a discussão trazida pelas crianças no primeiro dia e ao congestionamento na agenda dos coordenadores nos dias que se seguiram à primeira sessão.

As sessões foram gravadas em vídeo, com autorização dos familiares de todas as crianças da turma. Enquanto as sessões de pré-conselho e conselho registradas em vídeo do projeto piloto realizado em 2006 somaram 4:30 hs, os registros das sessões de pré-conselho

⁶ No Sistema Escolar da Rede Pública do Distrito Federal, estudantes têm aula de artes, música e Educação Física em espaço destinado especialmente para isso: As Escolas Parque. No período da pesquisa, as aulas na Escola Parque eram realizadas uma vez por semana no período regular de aula. No caso da turma observada, o dia de Escola Parque era às sextas-feiras.

e conselho da turma do projeto definitivo realizado em 2007 somaram 6:30 hs. Destas, foram integralmente transcritos apenas 30 minutos referentes ao CCP realizado em 26 de junho, que integrou as informações empíricas de análise das concepções dinâmicas de si de Alice.

2. Grupo focal

Foram realizados quatro encontros distribuídos ao longo dos meses de abril e maio com duração aproximada de uma hora cada. Diante do pressuposto que meninos e meninas se relacionam de forma diversa quando estão em um grupo exclusivo, além dos encontros mistos (o primeiro e o quarto), organizamos um encontro só com meninos (o segundo) e um encontro só com meninas (o terceiro). Para cada encontro, produzimos um roteiro organizando a seqüência das atividades e uma relação de questões a serem exploradas de acordo com os objetivos e com os temas de investigação (Anexo 4). Foi utilizado o mesmo roteiro para o segundo e o terceiro encontros, referente aos grupos de meninos e meninas respectivamente. Atividades e debates dos encontros foram planejados de forma encadeada garantindo a unidade da atividade de GF como um todo.

Metodologia de análise do GF

As sessões contaram com a participação de uma assistente de pesquisa, Stéphanie, que participou do planejamento, execução, transcrição e discussão dos dados. Todos os encontros foram registrados em vídeo digital e áudio analógico, a partir dos quais conduzimos os seguintes procedimentos preliminares à análise:

- a) Sumário dos encontros;
- b) Transcrição integral das sessões;
- c) Organização dos 'clusters' temáticos;
- d) Representação gráfica das interações dos GF 2 e GF 3 (Anexos 5 e 6)

O GF permitiu uma miríade de possibilidades de análise. Decidimos considerar as instâncias de negociação como o meio mais adequado para identificar como os sujeitos de pesquisa se posicionavam nas interações. É importante ter em vista que as sessões foram conduzidas com base na sistematização das atividades e debates contidos nos roteiros, o que garantiu unidade interna a cada encontro e a conexão entre eles. Essa sistematização também mostrou-se útil ao processo de transcrição e análise.

A análise dos encontros possibilitou interconexões valiosíssimas com as outras instâncias metodológicas empregadas na investigação. O GF contribuiu de uma forma singular para a obtenção de uma perspectiva longitudinal do desenvolvimento das crianças selecionadas, especialmente no envolvimento delas nas diferentes fases da pesquisa ao longo do ano, nos relacionamentos pesquisadora-sujeitos e na qualidade das construções de significados acerca de si mesmas.

Destacamos três instâncias de análise, que se separam didaticamente, mas são mutuamente inclusivas:

- a) Primeira instância de análise: dos temas e do conteúdo. Uma vez identificado o repertório e seqüência de temas, foi possível tecer considerações gerais sobre os assuntos derivados de cada tema.

- b) Segunda instância de análise: das interações. A partir do mapeamento realizado na segunda e terceira sessões, foi possível identificar as díades e tríades mais proeminentes, destacando a dinâmica dos enfrentamentos, cooperações e digressões em relação com o assunto em pauta.
- c) Terceira instância de análise: da qualidade das díades/tríades e dos posicionamentos pessoais, em que tecemos considerações sobre a qualidade das relações interpessoais e seus efeitos na negociação de significados e valores do conteúdo.

Na análise dos diálogos nos importa tanto o significado do assunto em questão como o posicionamento das crianças perante o outro e perante as próprias vivências relacionais. Assim, temas e assuntos discutidos em cada encontro foram mantidos em seqüência para melhor acompanhar as negociações sobre o conteúdo e o desenvolvimento das interações. Considerações sobre os posicionamentos pessoais dos sujeitos selecionados são feitos posteriormente e com base na análise da dinâmica entre tema/assunto e interações.

3. Entrevista individual com crianças

Foram realizadas duas entrevistas individuais com cada criança que participou do grupo focal e cada uma seguiu um roteiro especificamente criado para potencializar conversas sobre si. *A primeira entrevista individual* (EI 1) foi realizada entre o segundo e o quarto mês da pesquisa de campo (maio a junho de 2007). Cada criança foi entrevistada individualmente, em período regular de aula, porém em espaço alternativo à sala de aula. A entrevista, gravada em áudio, seguiu o preenchimento de um breve Roteiro (Anexo 1) com questões pontuais sobre a história de vida, trajetória escolar, preferências e opiniões sobre si e sobre pessoas de seu convívio escolar e familiar. O roteiro, de design atrativo, contendo algumas perguntas sugeridas pelas próprias crianças em sala de aula para a situação de entrevista, serviu apenas como ferramenta de mediação concreta sobre o qual foram exploradas narrativas de experiências para o aprofundamento das concepções das crianças.

A gravação em áudio foi escolhida intencionalmente por oferecer um grau menor de interferência visual na entrevista, pois, apesar de as crianças saberem que estavam sendo gravadas, comumente, o gravador era ‘esquecido’ depois dos primeiros minutos e a conversa alcançava facilmente o grau de intimidade e confiança necessárias e desejadas, especialmente nesse primeiro momento de contato individual mais formal. As entrevistas tiveram duração de 30 a 45 minutos e objetivaram explorar de forma mais focalizada concepções de si, de forma a melhor identificar questões referentes a categorias do *self* capazes de subsidiar posteriormente o debate sobre os clássicos conceitos de auto-estima, auto-conceito, auto-percepção e auto-imagem.

A segunda entrevista individual (EI 2) com as crianças foi realizada após o término do ano letivo, no mês de fevereiro de 2008. Cada criança foi entrevistada individualmente em sua casa, com exceção de Kelly que ocorreu em um espaço cedido pela EC onde a pesquisa havia sido realizada. Desta vez a entrevista com cada criança foi gravada em vídeo. O roteiro (Anexo 2), com questões semelhantes à do roteiro da primeira entrevista, consistiu em duas partes: na primeira, a criança respondia com desenho ou por escrito à questões previamente elaboradas em cartões coloridos com amplo espaço para resposta. Junto aos cartões foram oferecidos à criança estojos com lápis de cores, canetinhas, lápis de desenhos com borracha, apontador, régua etc. A seguir, a criança era convidada a

comentar suas respostas. A segunda entrevista objetivou explorar narrativas de experiências de forma mais sistemática, aprofundando mais questões que mobilizasse emocionalmente a criança a falar de si.

As informações das duas entrevistas foram integralmente transcritas e configuraram o texto base dos estudos de caso de cada criança.

4. Entrevista individual com professora

A entrevista com a professora seguiu um roteiro semi-estruturado (Anexo 3). Foram realizadas duas entrevistas, uma durante o projeto piloto em 2006 e outra ao final da realização das etapas de pesquisa definitiva, mais especificamente em outubro de 2007, esta última com a duração de aproximadamente 1h30min. As entrevistas foram gravadas em áudio e integralmente transcritas.

O roteiro foi construído sobre três eixos principais. Além das informações de cunho pessoal, destacamos: (a) questões referentes à sua trajetória profissional, crenças e preferências pedagógicas, com ênfase nas práticas avaliativas; (b) questões referentes à percepção da turma atual de forma geral, enfatizando as características do grupo quanto à dinâmica de socialização e aprendizagem e questões de gênero; e (c) questões referentes às crianças sujeitos da pesquisa de forma específica, incluindo comentários sobre a história familiar e escolar de cada uma e as principais mudanças observadas ao longo do período letivo percorrido até o momento da entrevista.

As informações referentes às crianças sujeitos de pesquisa foram inseridas nos estudos de caso individuais, em uma sessão própria denominada *A criança vista pela professora*.

5. Estudos de caso

A decisão pela configuração de estudos de caso para cada criança deveu-se à necessidade de organizar as informações das entrevistas individuais (crianças e professora) e eventuais episódios gerados a partir dos outros procedimentos. O conjunto de informações, propiciou a matéria prima para a organização do texto de cada estudo de caso mantendo, na medida do possível, a seqüência histórica das narrativas provenientes de cada entrevista. Porém, alguns trechos foram organizados por ‘clusters’, especialmente para efeitos de comparação entre as duas entrevistas individuais. Assim foi possível vislumbrar a dinâmica das concepções de si contida na narrativa e a perspectiva desenvolvimental dessas concepções conforme apresentada pela própria criança nos dois tempos, início e fim do ano letivo.

Possibilitado pelo próprio roteiro, alguns ‘clusters’ foram transversais a todos os estudos de caso, por isso foram escolhidos como organizadores ou contextos. Foi possível identificar: contexto escolar; rotina diária; trajetória escolar; mudança e superação—referências ao próprio desenvolvimento; amizades e opiniões explícitas sobre si. Porém, cada criança também trouxe elementos particulares fazendo que cada caso apresentasse ‘clusters’ únicos e de forma diferenciada. A seguir, os passos e a organização do texto base do estudo de cada caso:

- (a) Identificação, nas transcrições de cada entrevista, dos clusters principais e desdobramentos desses. A princípio manteve-se a seqüência original da transcrição;
- (b) Agrupamento dos trechos da primeira e segunda entrevista de acordo com os ‘clusters’ em comum com a devida identificação de tempo I para a primeira entrevista e tempo II para a segunda entrevista;
- (c) Elaboração do texto descritivo-analítico apresentando a criança a partir de suas narrativas entretecida às primeiras considerações sobre o desenvolvimento e dinâmica das concepções de si, possibilitado pela divisão entre tempo I e II;
- (d) Ao fim, foi acrescentado o ponto de vista da professora sobre a criança privilegiando na medida do possível, clusters equivalentes aos utilizados para organizar a narrativa das crianças.

Metodologia de análise dos estudos de caso

Após a redação do estudo de caso de cada criança, iniciamos a construção de instrumentos de análise do desenvolvimento e dinâmica das concepções de si, que consistiu no seguinte procedimento:

- (a) Elaboração dos *Quadros de análise das Concepções Dinâmicas de Si* (CDS) sintetizando a narrativa da criança com cinco campos de forma a identificar: referência (pessoa significativa, animal, espaço ou uma posição pessoal específica), relato, sentimento, indicadores de concepções de si e observações— campo destinado ao registro de objetos ou situações significativas;
- (b) Os quadros de análise foram divididos em categorias mais amplas denominadas macro-contextos—contexto familiar, contexto escolar—e uma terceira categoria referente às considerações explícitas de si.
- (c) Foi elaborado um quadro relativo ao tempo I e outro ao II para cada categoria, resultando em seis quadros por caso;
- (d) Os quadros permitiram organizar as primeiras reflexões sobre o desenvolvimento e as dinâmicas das concepções de si enfatizando a unidade entre cognição, linguagem e emoção;
- (e) Por último, foram geradas as Tabelas de posicionamento pessoal. As informações (palavras-chave) foram organizadas de acordo com seu macro contexto, escola e casa.
- (f) Dentro de cada contexto, as concepções dinâmicas de si foram organizadas em dois tipos de tabela: uma que apresenta os sentimentos mobilizados na narrativa da criança referente à si própria em relação a pessoas específicas e significativas (tia, avó, professora etc); e a outra tabela apresenta sentimentos mobilizados na narrativa em relação aos diferentes contextos situacionais (trabalho de grupo, jogo de futebol, quarto etc.).

Com as tabelas, foi possível obter uma panorâmica das concepções dinâmicas de si (a) nos diferentes macro-contextos (escola/casa); (b) nas variadas situações vivenciadas em cada contexto; (c) nos diversos contextos relacionais (relacionamentos pessoais); e (d) ao longo de um período específico, neste caso, o ano letivo de acordo com as informações obtidas nas duas entrevistas.

Cada tabela consiste em dois eixos, um vertical e um horizontal. No eixo vertical, a primeira coluna, sob a denominação de “*sentimento*”, organiza as diferentes concepções e

sentimentos relacionados pela criança listados um abaixo do outro. No eixo horizontal, a primeira linha relaciona os itens contextuais (“*Com quem me sinto assim...*”/“*Em que situação me sinto assim...*”) dispostos um ao lado do outro. Os quadrados, quando sinalizados na interseção entre uma/um concepção/sentimento (linha) e contexto relacional ou contexto situacional (colunas), indicam alguma relação. Diferentemente da escala numérica de Hermans (2001a), optamos por diferenciar apenas três tipos de relações expressos pelos sinais X, O ou Δ , a saber: relação direta e explícita (X), relação oculta ou implícita (O) e alusão ou referência paralela, situação ou relacionamento envolvendo terceiros (Δ).

A disposição dessas marcações permite identificar quais concepções e sentimentos são mobilizados em maior número de relacionamentos e situações, e quais relacionamentos e situações atraem maior número de sentimentos ou concepções. As tabelas também permitem tecer relações entre os macro-contextos casa e escola. Assim, podemos construir relações entre concepções e sentimentos mobilizados na narrativa sobre experiências familiares e os mobilizados na narrativa sobre experiências escolares. A diferenciação entre Tempo I e Tempo II (em cores diferentes), com base nos dois momentos de entrevistas individuais, permite identificar manutenções e modificações nos sentimentos e concepções ao longo do tempo e inferir sobre a relevância das experiências vivenciadas para a dinâmica das concepções de si.

PARTE III- RESULTADOS

Apresentamos os resultados da seguinte maneira: inicialmente, (1) as sessões de Grupo Focal com as nove crianças que participaram do estudo, e em seguida, são apresentados (2) os Estudos de Caso, em que as informações, dados referentes a cada uma das quatro crianças—Kelly, Alice, Renato e Roberto—selecionadas para o estudo aprofundado das concepções dinâmicas de si, encontram-se organizados. O critério para a seleção destas quatro crianças foi a riqueza das informações obtidas em relação ao “dizer” ou “falar de si”, essencial para esta pesquisa. O conceito de “concepções dinâmicas de si” (ou CDS) emergiu como importante construto de análise para a realização deste trabalho, que se fundamenta em uma perspectiva desenvolvimental e sistêmica.

1 - SESSÕES DE GRUPO FOCAL

As sessões de GF foram realizadas na escola em horário contrário e em situação alternativa à sala de aula convencional. Dessa forma, as crianças mantiveram o relação com o contexto escolar, mas trouxeram outros temas e estratégias de negociações em decorrência da relativa informalidade da experiência. Tal configuração permitiu-lhes fazerem com maior fluidez interessantes considerações e reflexões relacionando escola e outros aspectos de suas vidas. Em particular, o GF mostrou-se rico por possibilitar a observação da criança em ação e a forma como lidou com uma diversidade de negociações e investidas assimétricas.

A principal ferramenta de mediação foi um conto literário: “Contos de escola” de Machado de Assis (2002), ilustrado por Nelson Cruz. O conto foi escolhido por tratar de uma situação escolar envolvendo relacionamentos ricos em conteúdo semiótico. A história fictícia se passa em 1840, em uma escola onde todos os personagens são do sexo masculino e o professor usa a palmatória para punir estudantes que se comunicam em sala durante os exercícios individuais. A trama centra-se na figura de três estudantes com características psicológicas, sociais e escolares bem diferentes entre si, e do professor, cujo personagem é construído com base em estereótipos masculinos da época. Dois dos estudantes, um com rendimento escolar ‘superior’ (Pilar) e outro com ‘baixo’ rendimento (Raimundo), que também é filho do professor (Policarpo), negociam de forma velada, uma ‘ajudinha’ remunerada da explicação de gramática. Um terceiro estudante (Curvelo), mais velho, repetente e ‘excluído’ do convívio social dos demais, surpreende-os e delata-os ao professor e este pune àqueles com a palmatória.

O conto funcionou como fio condutor em duas direções. Por um lado apresentou o encadeamento dos temas geradores das atividades e dos debates de cada encontro. Por outro, interligou todas as sessões do GF. A riqueza do conto selecionado para mediar as negociações está na apresentação de uma multiplicidade de relações de poder que são comuns à vivência das crianças: (a) relações adulto-criança representadas pela relação entre pai e filho—Pilar e o pai e Raimundo e o pai—e pela relação entre o professor—Policarpo—e estudantes; (b) relações entre criança competente intelectualmente (no ponto de vista do rendimento/desempenho escolar) e criança com desvantagens na aprendizagem—Pilar e Raimundo; (c) relações entre gerações—Curvelo e a turma de estudantes; (d) relações de gênero, cuja ideologia se apresenta implícita aos papéis sociais

na configuração da experiência escolar da época. Enfim, o conto traz uma variedade de marcações semióticas que são do convívio das crianças e estão presentes no desenvolvimento cultural delas. O conto foi utilizado nesse sentido, para provocar questões reveladoras da realidade das crianças.

As provocações em torno das questões de gênero se deram em face às interconexões que se apresentaram entre relações de gênero e relações de poder, especialmente no momento escolar em que se encontram as crianças da pesquisa, cuja idade era igual à dos personagens do conto. As provocações referentes às práticas avaliativas se deveram à sua função de qualificação do trabalho escolar, especialmente no plano informal que possui relação com as concepções que a criança constrói de si.

1. Primeira sessão do grupo focal

O primeiro encontro, em 10 de abril, foi realizado com todas as crianças. A preparação do ambiente foi rica em interações. As crianças estavam excitadas e foram logo envolvidas no processo de preparação da sala e dos equipamentos. A atividade inicial foi a leitura do conto. Logo após, houve a interpretação com base no roteiro previamente preparado. Foram exploradas questões de gênero, relações familiares, relações professor/a-crianças e práticas pedagógicas que emergiram da interpretação do conto, assim como as conexões estabelecidas pelas crianças entre a história lida, escola e família.

O primeiro momento, o da leitura do conto, ocupou 1/3 da sessão em que apesar da predominância da leitura, ocorreram interessantes interações. Por aproximadamente 14 minutos, somente Roberto, Paulo e Maurício responderam espontaneamente às perguntas sobre a trama. Kelly se manifestou somente diante do desenho da palmatória. Rapidamente decifrou o instrumento que os meninos julgaram ser um cachimbo ou baqueta de tambor. Alice, atenta à demonstração gestual de Kelly, com quem mantém um relacionamento próximo, responde com um expressivo “*aiiii*”.

O segundo e maior momento, o da interpretação do conto, compreendeu a discussão de vários assuntos relativos ao texto que foram assim identificados observando a seqüência em que surgiram: (a) a conotação moral da história; (b) o contexto socio-histórico; (c) os personagens; (d) a relação entre pai e filho. A idéia de corrupção com a qual o protagonista encerra a trama provoca inúmeras intervenções das crianças. Roberto logo se joga à resposta: “*Eu sei*”, mas os outros se adiantam falando simultaneamente, “*É você fazer uma coisa ilegal*” (Maurício), “*é desvio de dinheiro*” (Paulo). Porém, o diálogo que se seguiu em torno do exemplo de Alice serviu de referência para futuras construções na discussão da presente sessão, nas sessões subseqüentes de GF como também em algumas entrevistas individuais:

- | | |
|----------|--|
| Alice: | Passou no jornal que uma merendeira estava ganhando quase 14 mil reais. (...) Por que não é justo com as outras, as outras merendeiras devem ganhar 600 reais. |
| Roberto: | Elas ganhavam salário mínimo. |
| Kelly: | 14 mil reais não era o salário correto (...) |
| Sandra: | O que é corrupção aqui nesta historinha? |
| Roberto: | É colar. |
| Sandra: | Colar? Por quê? |
| Roberto: | É! Porque se não o menino não aprende. |
| Kelly: | Porque ele [Pilar] fez uma coisa por dinheiro. |
| Sandra: | Mas eles estavam colando ali? (...) Mas não era só a explicação? |

Juliana: Era uma explicação sobre o dever de gramática.
 Sandra: Mas às vezes vocês não explicam um para o outro?
 Maurício: Mas não podia naquela época.

A idéia de tempo dada pelo ‘não podia naquela época’ serviu de base para as construções seguintes. Assuntos relacionados a gênero, relações adulto-crianças, práticas sociais, práticas de escolarização e tecnologia foram ambientados nos dois tempos pelas crianças destacando assim, diferenças e semelhanças entre as duas épocas: “*naquela época podia bater nas crianças [na escola]*” (Paulo); “*o professor fumava em sala de aula (...) não podiam conversar*” (Joana); “*não tinha eletricidade*” (Roberto), “*Parece que não tinha lanche*” (Alice); “*naquela época as mulheres não podiam trabalhar (...) as meninas não podiam estudar*” (Paulo). Com base nessas considerações as crianças fizeram revelações acerca de seus valores, sobre suas histórias pessoais e escolares, pois a cada opinião ou conjunto de opiniões, explorávamos o posicionamento delas.

Divisamos um terceiro momento em função das discussões que emergiram para além do conto literário. O debate final enfatizou especificamente os relacionamentos entre elas próprias, crianças, no contexto da escola. Exploramos o significado do ‘bom estudante’ (personificado no conto pelo Pilar) e das ‘dificuldades em aprender’ (personificado por Raimundo). As interações surpreenderam:

Paulo: Alice não faz dever de casa (apontando com o dedo)
 Indira e Kelly: (apontam o dedo) É.
 Maurício: Mas a Kelly também.
 Kelly: Mas eu bem menos que a Alice.
 Juliana: Ela nem faz. Ela mesmo faz... Ela fica na hora do recreio para fazer.
 Paulo: (toma a palavra de Juliana, em pé se dirige para Alice) Ela sempre fica na hora do recreio.
 Alguns: É. (Obs.: Roberto se abstém da discussão, observa atentamente e toma água).
 Alice: (Senta-se e em tom de protesto:) Mas nem toda a vez.
 Paulo: É, nem toda a vez, mas... (provocador)
 Alice: (tentando olhar para mim por trás da Stéphanie) As vezes eu fico na hora do recreio brincando com “...” .

Mesmo nas discussões seguintes, algumas crianças continuaram a se dirigir à Alice de forma implícita. Quando Stéphanie perguntou “*Mas como vocês sabem que estão com dificuldade?*”, Paulo se manifestou:

Quando está com dificuldade, qualquer um vai saber. Porque, vai saber fazer aquele dever? Não vai saber. Se tiver com dificuldade em fazer divisão, não vai saber fazer o dever. Aí, de qualquer jeito, se traz o dever sem fazer, vai pensar que a professora não vai perceber??? A professora percebe! (Troca olhares com Alice. Ela se levanta e se apóia na mesa me fitando)

Outros dois estudantes fizeram elaborações no contexto deste debate que voltaram a aparecer nas próximas sessões de GF. Kelly trouxe a noção de bondade pela primeira vez ao interagir com Stéphanie sobre o que seria um bom estudante: “*Ah, quando o aluno presta atenção, o caderno organizado, e também que ajude os outros companheiros, que ajude nas atividades, que não brigue. Esse é um bom aluno*” (Kelly). Enquanto alguns se enfrentaram em função da idéia da separação de meninas e meninos no ambiente escolar, Roberto apresentou sua posição de relativizar a situação. Valorizado pela sua ponderação, a mesma posição voltou a fazer parte de discussões futuras:

- Kelly: Professora, se você deixar uma sala com meninos e outra com meninas, (vários falam ao mesmo tempo, Maurício protesta, Roberto e Paulo em silêncio) e for comparar, o barulho das meninas é menor do que os meninos.
- Maurício: Não!!! (Sandra medeia) A minha opinião é ao contrário. Se deixar a sala com os meninos e depois com as meninas, o ‘buteco (?)’ vai estar com as meninas.
- Roberto: Depende do menino (vários falando, não escutam).
- Sandra: (Chama a atenção para o Roberto) Gente, espera aí um pouquinho, porque o Roberto está falando uma coisa interessante aqui.
- Roberto: Depende do menino, por quê? Porque Gilberto mesmo, ele é quieto.

2. Segunda sessão do grupo focal

O segundo encontro foi realizado em 17 de abril apenas com os meninos e o terceiro encontro foi realizado, na semana seguinte, apenas com as meninas utilizando um roteiro em comum (Anexo 4). As temáticas de interesse da pesquisa foram discutidas com as crianças através de uma atividade de criação de histórias. Uma análise preliminar da sessão permitiu identificar quatro momentos bem definidos que coincidem com planejamento do roteiro: recapitulação do conto, problematização, realização da atividade individual e socialização e debate.

O primeiro momento foi antecedido pela preparação da sala e dos equipamentos de gravação que foi colorido por interações descontraídas e divertidas com as crianças. Cabe destacar aqui duas díades: as interações entre Roberto e Sandra, em torno do equipamento de gravação, e a interação entre Stéphanie e Renato que terminavam a leitura do conto feito na sessão anterior em que ele não havia participado.

Uma vez em seus lugares, o primeiro momento consistiu na apresentação da atividade do dia e recapitulação do conto lido na primeira sessão. Entre as cenas do conto lembradas, os meninos fizeram referências a: o ano preciso em que se passa o conto; a preferência do protagonista (Pilar) em brincar no campinho em vez de ir para a escola; o ‘suborno’ de Pilar pelo filho do professor (Raimundo); a busca pela moedinha perdida e o desfecho do conto em que Pilar segue a banda dos fuzileiros. O momento foi rico em interações, as quais se caracterizaram pela ‘briga’ pela palavra, enfrentamento de idéias (ver Diagrama 1 do Anexo 5) e necessidade de auto-afirmação que assumiu formas diferentes em cada participante.

Todos se comunicaram pelo menos uma vez com todos. A díade Roberto-Sandra mostrou proeminência sobre as outras, em especial em função das tomadas de decisões da condução da atividade em que Roberto insistia em intervir. Renato-Stéphanie apresentaram um diálogo responsivo. Maurício demonstrou envolvimento pela atividade e direcionou a maior parte da sua comunicação para Sandra e Stéphanie. Paulo primou pelas informações precisas e pontuais. Renato gradativamente demonstrou ganhar confiança ao relatar as cenas solicitadas e endossou colaborativamente as propostas de Stéphanie. Roberto, solícito a todas as perguntas iniciais, passou a oferecer resistência aos colegas que relembavam acertadamente os fatos dos quais ele se equivocava. Foi o responsável por trazer à tona o discurso da justiça, propôs votações e manifestou firme preferência pela produção individual na criação da história.

O segundo momento constou da problematização do conto. Apresentamos novos personagens e situações alternativas ao contexto da trama, como: (a) inserção de personagens do sexo feminino— meninas e professora— e (b) o deslocamento do tempo narrativo para o fim do ano escolar, no qual os participantes teriam que decidir sobre a passagem (ou retenção) dos personagens para a quinta série. Exploramos as hipóteses

propostas e solicitamos às crianças que as incorporassem em suas criações em continuação do conto.

Como esperávamos, a discussão inicial girou em torno das relações de gênero. Inicialmente vibraram com a idéia de meninas fazerem parte da trama. Desenvolveram assuntos referentes à (a) sexualidade, como namoro e considerações sobre as meninas da sala de aula; (b) diferenças entre o feminino e o masculino representadas na figura do professor e da professora—trazendo implícitas ideologias das relações homem e mulher; (c) e a visão da posição da mulher na sociedade de uma forma geral. No plano das interações (ver Diagrama 2 do Anexo 5), foi possível verificar antagonismos entre Paulo e Maurício, especialmente do primeiro pelo segundo. Paulo inicialmente ignorou Maurício, quem insinuou o interesse do outro pela Beatriz, uma colega de sala. Mas no final, os dois se envolveram em um enfrentamento (inaudível) paralelo à discussão do grupo.

As crianças também fizeram interessantes relações entre a escola e a vida adulta em função da relação entre idade e autonomia. Esta questão foi dominada pelas hipóteses catastróficas de Paulo (ver Diagrama 3 do Anexo 5), quem estabeleceu uma tríade comigo e Renato. Enquanto a interação Paulo-Sandra foi marcada por resistência e oposição, Paulo encontrou em Renato apoio inicial para desenvolver sua idéia de extermínio da escola. Por fim Renato pleiteou em favor da obrigatoriedade do estudo. Roberto acompanhou a discussão com exímia atenção. Desta vez, Maurício ignorou Paulo.

O terceiro momento que se seguiu foi o de encaminhamento e realização da atividade individual de construção da continuação do conto incorporando os elementos problematizadores apresentados. Os 16 minutos que transcorreram contaram com limitadas interações (ver Diagrama 4 do Anexo 5) devido à realização da produção de texto. Mesmo assim, é interessante sinalizar a díade estabelecida entre Paulo e Maurício, que culminou com um atrito entre os dois. Roberto se dirigiu ao grupo de forma geral e sugeriu situações voltadas para o futuro dos personagens: vestibular e trabalho. Já Renato, em movimento de colaboração com as idéias de Roberto, sugeriu viagens em alusão à liberdade possibilitada pelo início da vida adulta.

Por fim, o quarto e maior momento, ricamente caracterizado pelo debate de diversos assuntos, consistiu na socialização das produções individuais e no debate sobre questões apresentadas pelas crianças e provocados por nós. Dois aspectos foram inicialmente levantados por eles nos próprios contos: a relação entre adulto e criança e considerações sobre a escola na vida da criança de uma forma geral. Nenhuma díade espontânea se estabeleceu, fiz a mediação das intervenções. Renato é quem trouxe desta vez o relação entre escola e trabalho/emprego. Maurício e Paulo abordaram os relacionamentos assimétricos entre criança e adulto no espaço escolar. Paulo deu indicações que percebia a escola como moralizadora.

O tema gênero entrou novamente em discussão. Primeiramente, tendo a escola ao fundo, as crianças tentaram fazer uma ponte entre o lugar da mulher na época do conto e na atualidade. Referiram-se novamente (pois já o haviam mencionado no primeiro encontro) ao evento do incêndio à fábrica das trabalhadoras do início do século XX. Observamos que a imagem simbólica da luta feminina começa a se tornar parte do imaginário das crianças: *“E desde aquele dia a mulher ficou livre!”* (Roberto). Ao que Paulo respondeu irônico: *“Mas não tem nada a ver (...) [isso] era em Nova York (...) e aqui [no conto] estavam no interior do Brasil!”* Enquanto isso, Maurício e Renato continuaram a fazer considerações sobre a relação da mulher em casa e na família da época. Entretanto, é em resposta à provocação do Paulo acerca da sua preferência por escolas exclusivas para meninos e para meninas que surgiram interessantes revelações sobre as relações entre eles e as meninas da escola.

A disputa entre meninos e meninas pelo espaço escolar revelou-se em questões sobre aprendizagem/desempenho na sala de aula e questões sobre enfrentamentos interpessoais especialmente nos momentos ‘livres’ (recreio e recreação). Embora defendessem a professora atual, acusaram as meninas de serem protegidas pelas professoras, associando o bom desempenho delas ao bom relacionamento com as professoras e ao fato de serem mais comportadas do que eles. Reclamaram de serem eles os bagunceiros e de serem vistos sempre como coletividade, argumentando que nem todos os meninos agiam da mesma forma, *“depende do menino, já falei isso”* (Roberto).

As calorosas interações (ver Diagramas 6 e 7 do Anexo 5) foram lideradas pelas polêmicas levantadas por Paulo. A tríade que se estabeleceu entre Paulo, Roberto e Renato apresentou fluxos e contrafluxos de forma dinâmica. Se em alguns momentos se entrosavam de forma a completar a fala um do outro sobre as ‘injustiças’ sofridas ora pelas meninas, ora pela professora de informática, em outros momentos, Roberto e Renato se uniam em oposição às declarações de Paulo. Ao contrário deste, os dois meninos defenderam um discurso mais igualitário, embora por vezes, descontínuo.

Seguiu-se uma discussão sobre as meninas da sala de aula que foi talvez o minuto mais produtivo em conceitos, posicionamentos e atribuição de valores. Nos relatos, os meninos indicaram perceber a menina e a mulher segundo os padrões de beleza vigentes. Vincularam o conceito de ‘ser legal’ à aparência. *“Tem dia que as meninas são legais, e tem dia que elas estão muito mal arrumadas”* (Paulo); *“hoje ela estava legal”* (Maurício); *“os meninos até chegam de bom humor...”*. (Paulo), *“aí, a gente chega lá: cadê as meninas? Estão tudo feias”* (Renato). Apresentaram o cabelo como marca simbólica de beleza, que traz consigo a marca étnico-racial: *“Mas tem dias que elas estão feias (...) Os cabelos assim (levanta as mãos pra cima) parecendo black power”* (Paulo), e riem de uma colega negra dizendo que *“a Kelly levou choque, é como o Paulo disse, black power”* (Roberto). É em meio às considerações de ‘estar chata ou legal’, ‘feia ou bonita’, que surgem comentários sobre brigas e provocações: *“tem dias que elas querem espancar a gente”* (Roberto); *“Não dá nem pra fazer uma brincadeira com as meninas”* (Renato).

As interações dessa breve discussão (ver Diagrama 8 do Anexo 5) são singulares porque foi o primeiro momento exclusivamente de convergências. Paulo, Renato e Maurício estabeleceram uma tríade sintonizada comunicativa e metacomunicativamente. Idéias, significados e valores foram partilhados acompanhados de risos. Roberto se absteve e só se manifestou com relação ao cabelo de Kelly, com quem joga futebol e com quem freqüentemente se envolve em brigas.

Aspectos sobre a avaliação surgiram na articulação de três assuntos com interessante dinâmica interacional (ver Diagramas 9, 10 e 11 do Anexo 5): sobre a prática institucional de Conselho de Classe Participativo (CCP), sobre as diferenças sociais-regionais e aprendizagem, e sobre as práticas avaliativas em sala de aula. Paulo novamente é quem primeiro emitiu sua opinião sobre o CCP, estabelecendo uma tríade com Maurício e Renato sobre as privações enfrentadas: protestaram sobre o corte ou redução de tempo de recreio, recreação e lanche ocasionado eventualmente pela demora da reunião de conselho. Atento às minhas interpelações, Roberto encabeça o discurso em favor da atividade, a qual Renato responde colaborativamente: *“A gente fala no dever de casa, o que ajuda a melhorar a escola (sacode a cabeça, expressivo) pra gente, pra nossa educação”* (Roberto). Entretanto, Paulo redirecionou a discussão para os conflitos entre gêneros, colocando o CCP como mais uma instância onde as meninas levavam vantagens sobre eles.

Quanto às diferenças sociais e regionais, pela primeira vez Renato sustentou sozinho uma oposição à díade Roberto-Paulo. Enquanto estes listavam condições que poderiam representar desvantagens na aprendizagem de crianças pobres, Renato defendeu

dizendo que “*pode ser que o aluno de lá é organizado e ele se interessa e ele pode vir*”; “*que o pai se importa*”; “*que ele tem material*”.

Porém, as oposições convergiram na discussão da avaliação escolar. Surpreenderam pela atitude positiva diante da prática pedagógica a qual tradicionalmente lhe é atribuída a função de penalizar. Maurício iniciou as intervenções dizendo que as atividades avaliativas eram “*para ver o que está precisando de aprender, se está bom, para tirar dúvidas*”, ao que Renato prospectivamente completou “*para quando você chegar na 5ª série, você não ter as mesmas dificuldades que você tem na série anterior*”. Em tom mais competitivo, Roberto manifestou que era “*para achar os erros que ele faz e ver no que ele é melhor. Por exemplo, na matemática ele é bom, em português, em geografia ele é ruim*”. Sintonizados, Renato e Roberto fizeram suas intervenções direcionadas a mim, relacionaram idéias de que era preciso “*estudar para melhorar*” e que, mesmo que alguns tivessem mais dificuldades, “*todo mundo tem capacidade de aprender*” (Renato), cuja confirmação vem de Roberto: “*é isso aí!*”

3. Terceira sessão do grupo focal

O terceiro encontro, em 24 de abril, foi realizado apenas com as meninas. Apesar de seguir o mesmo roteiro elaborado para o encontro dos meninos, a dinâmica foi um pouco diferente tanto na condução da sessão como nas configurações dos diferentes momentos. Os momentos de recapitulação do conto, interpretação e problematização, que antecederam a realização da atividade individual de produção de texto, tomaram o dobro do tempo do que foi dedicado para os momentos finais, socialização das produções e debate.

Foi interessante observar o envolvimento espontâneo das meninas na organização de seus lugares enquanto os equipamentos de gravação eram montados. A díade Alice e Kelly destacou-se nesse momento por manterem uma comunicação constante e descontraída entre si, demonstrando intimidade. Houve uma pequena disputa liderada por Kelly para sentar-se ao meu lado, mas terminei por trocar de lugar com Alice em razão do foco de filmagem. Foi possível observar o desapontamento de Kelly e os divertidos comentários de Alice ao tomar o lugar da ‘tia’.

A recapitulação do conto foi proposta em forma de ‘resumo da história’, em que cada menina relatou o conto a sua maneira. Kelly primou pela síntese e terminou por estabelecer a forma do relato para as outras colegas. Recorrentes referências foram feitas às cenas da surra que o protagonista leva do pai e da palmatória que o professor aplica aos meninos. Enquanto Kelly pontuou que o protagonista era esperto, Indira lembrou, em tom de julgamento, que ele só queria “*brincar, brincar, brincar*” e Alice iniciou sua parte não pelo protagonista, mas pelo menino que não tinha “*estudado o dever*”, mas não desenvolveu justificando-se que não conseguia lembrar-se “*muito*” da história.

Várias díades ocorreram neste primeiro momento do encontro (ver Diagramas 1, 2 e 3 do Anexo 6). Kelly estabeleceu duas díades com claras características de tentativa de controle, uma comigo e outra com Alice. Embora nas interações comigo ela tenha ‘brigado’ pela domínio sobre a palavra, com Alice ela investiu diferentes formas de controle sobre o comportamento da colega. Com risos, as duas se envolveram em provocações paralelas, iniciadas por Alice, talvez como estratégia de desafiar o controle da colega. Uma tríade interessante se estabeleceu entre Alice, Kelly e Sandra no momento em que Alice tentava, com dificuldades, lembrar o conto. Kelly logo a interrompeu “*não prestou atenção*” e depois interferiu várias vezes na minha mediação propondo perguntas

interpretativas às quais Alice não sabia responder. Outras colegas metacomunicaram reprovação à Alice.

O momento seguinte, o da interpretação do conto, consistiu na verdade em uma instância emergencial promovida para sanar alguns equívocos das meninas sobre a história. Fizeram relações entre o conto e a realidade. Foi um momento de interessantes negociações e posicionamentos (ver Diagrama 4 do Anexo 6). O tema da aprendizagem inicialmente articulado por Kelly, sublinhando atitudes reprováveis do ‘mau aluno’ endereçadas claramente à Alice, logo virou uma discussão sobre relacionamentos professor e alunos. Destacou-se a tríade Kelly, Juliana e Sandra. Enquanto Kelly fez considerações gerais, Juliana ilustrou colaborativamente com exemplos concretos de sala de aula. O principal argumento era que na época do conto, o professor ‘ensinava’ somente uma vez e hoje em dia a professora ensinaria a mesma coisa de diversas formas até a criança entender, sugerindo uma clara referência à professora atual.

Daí, abordaram algumas questões de gênero negociando articuladamente entre elas a noção de homem como alguém—ecoando somente em parte o personagem do conto—bravo, malvado, que fuma e bebe. Fizeram alusões à palmatória. Alice, que acompanhou a discussão em silêncio debruçada sobre a mesa, só se manifestou paralelamente batendo fortemente as mãos indicando apanhar.

A problematização e encaminhamento da atividade de produção de texto foi um momento muito interativo e descontraído, onde as crianças se envolveram de forma especial pela formulação de hipóteses. No plano das interações (ver Diagrama 5 do Anexo 6), Joana passou a tomar a palavra de uma forma mais ativa depois de fazer uma chamada de advertência à Kelly, que, agitada, novamente havia se levantado. Reforcei a advertência de Joana, quem nesse e nos momentos que se seguiram, estabeleceu díades colaborativas comigo, com Juliana e com Stéphanie. Porém sua díade com Kelly foi de controle a partir daí, repreendendo repetidamente a colega pelo ‘comportamento’.

Anunciamos que, depois de pronta, cada uma deveria ler sua redação ao grupo. Ao contrário da recepção positiva das colegas, Alice manifestou indisposição à proposta: “*Ah, não tia*” (Alice). Entristeceu e, assim quando terminou de escrever, discretamente dobrou sua folha ao meio. Em suas redações, as meninas convergiram idéias ao imaginarem situações de mudanças no contexto escolar do conto graças a ações de personagens mulheres (professoras, diretora), a quem atribuíram o papel de cuidadoras e zelosas pelas aprendizagens dos estudantes. Apenas Indira trouxe situações de namoro. Joana e Alice, esta havia sido elogiada por mim ao ler sua redação, dominaram a discussão desta vez (ver Diagrama 6 do Anexo 6). A tríade estabelecida delas duas comigo no assunto das mudanças na vida dos estudantes do conto foi intercalada com a minha díade com Indira, quem propôs o estabelecimento de leis e normas para garantir o bom funcionamento da escola e desempenho de seus estudantes.

Na tentativa de estimular um paralelo entre o conto com as vivências escolares delas, a discussão enveredou por um caminho de revelações surpreendentes. As crianças voltaram às questões de gênero, especificamente tratando a posição social do homem. Retomaram a idéia de homem como alguém ‘bravo, chato’, e adicionaram: ‘alcoólatra, que bate, mandões, estressado’ e que só “*querem saber de carro, de futebol*” (Kelly). As definições genéricas se tornaram, iniciadas por Alice, relatos autobiográficos marcados pela violência no âmbito familiar. “*Ele bateu na minha tia. O olho dela ficou roxo. (...) deu um tapão na cara da minha vó... e ele bateu um tapão na cara da esposa dele...bateu no meu tio*” (Alice). Kelly começou a rir e Indira cobriu o rosto com as mãos.

A tríade agitada (ver Diagrama 7 do Anexo 6) começou a justapor causos com descontrolada agitação, risadas, pulos, enquanto Joana, Juliana e Stéphanie trocavam

olhares. Nas narrativas das crianças, as situações de violência apareceram vinculadas à droga (bebida): “*Meu pai é alcoólatra Ele bebe cerveja, ele bate o carro, ele mete porrada*” (Kelly); “*ele bebe vinho, ele bebe, bebe um monte de coisa lá que tem... o que tem no bar, quando ele chega em casa, quebra até a televisão*” (Alice). Para Indira, “*o meu pai é um irresponsável*”, enquanto para Alice, as histórias não paravam de surgir, descontinuas, misturadas: “*Como meu pai era forte, ele entrou... Como eu era pequena, ele colocava a mão na minha cabeça, eu abaixava e ... aí ele deu uma porrada assim na minha irmã e ela aí ela foi pará lá na parede... aí as costa dela toda sangrou*”.

4. Quarta sessão do grupo focal

O quarto encontro ocorreu no dia 15 de maio com todas as crianças participantes novamente. Com a intenção primordial de obter opiniões das crianças sobre o trabalho realizado e aproveitando a proposta e interesse delas em assistir às gravações dos encontros e fazer um lanche coletivo, o quarto encontro de grupo focal compreendeu uma sessão fundamentalmente auto-avaliativa. Foi estruturada em dois momentos básicos, a saber: (a) a mostra de trechos selecionados das sessões de GF anteriores e (b) uma breve reflexão sobre o significado da participação de cada um na atividade.

No primeiro momento apresentamos cinco seleções de trechos das filmagens: Do GF I, mostramos (1) cenas dos preparativos para a reunião; (2) momentos de leitura do conto; e (3) momentos da discussão. Na seqüência, mostramos cenas (4) do GF II e (5) do GF III. Sobre cada seleção, as crianças manifestaram-se com comentários e interações, ora de forma mais direcionada, ora de forma mais espontânea. Ao assistirem a trechos do primeiro encontro, as crianças inicialmente articularam autocríticas às próprias atitudes com um misto de admiração, embaraço e excitação. De uma forma geral, observaram “*muita gente em pé ao mesmo tempo*” (Roberto), “*muita bagunça*” (Kelly), “*um monte de gente fazendo palhaçada*” (Alice); e sobre a história, em tom provocativo, houve quem a considerasse “*muito chata*” (Paulo). Sobre si, enquanto Roberto, Indira e Juliana assumiram que estavam “*prestando muita atenção*”, Kelly, em tom envergonhado disse que estava “*péssima, péssima*”, Alice revelou que “*estava quase dormindo na sala*” e Paulo, que “*estava com fome*”. A cada seleção, de acordo com o roteiro (Anexo 4) as crianças foram orientadas para que prestassem atenção a algum aspecto específico de suas participações. Primeiramente sobre seu ‘comportamento’ (ações), depois sobre suas ‘falas’ (intervenções). Ao fim dos trechos do GF I, perguntei como cada um avaliava sua participação no primeiro dia. Paulo tomou a palavra e passou a liderar: “*Não, primeiro começa dela (apontando para Indira). Fala a sua nota. (...) Qual é a sua nota de 1 a 10?*” E assim se deu uma seqüência de interessantes auto-avaliações:

Indira, Kelly e Joana se atribuíram notas entre 5 e 6 justificando questões referentes ao comportamento. Roberto primeiramente se atribuiu 10 alegando que havia participado muito, porém, em rápida comunicação não verbal com Paulo, logo mudou para 8,8. Chegada a vez de Alice, ela se atribuiu nota 9,9 causando polêmica. O primeiro a protestar foi Roberto clamando ‘justiça’. Paulo e Kelly acusaram-na de haver estado dormindo no primeiro encontro. Alice tentou se defender mantendo a sua nota, mas depois, no meio da vez da Juliana que se atribuía nota 7,8 alegando não ter prestado tanta atenção, Alice anunciou “*minha nota é 4,4, pronto!*” Último da rodada, Paulo se atribuiu nota 10. O primeiro momento se encerrou com um confronto entre Paulo e Roberto em função da nota que Paulo atribuiu a si.

O segundo momento do encontro consistiu em uma conversa direcionada em que as crianças deram sua opinião sobre: (a) a relação entre avaliação e o jeito de ser dos estudantes, fazendo um paralelo entre o conto e a experiência escolar delas, e (b) o que representou para cada um participar na atividade de grupo focal.

Primeiramente, as crianças discorreram com admirável clareza sobre primeira questão. Roberto, enfático, disse que “*tem tudo a ver*” fazendo que todos convergissem com o seu argumento. Joana menciona que a professora elabora um relatório descritivo de tudo o que o estudante faz.

“Por exemplo, em matemática. Se ele tirou um. Não quer dizer que ele vai reprovar porque ele tirou aquela nota. Tem que ver o comportamento e outras notas dele” (Joana);

“Os alunos têm que saber as horas das brincadeiras e as horas da seriedade que são as horas do dever” (Alice);

“Avaliação (...) tem que ver o comportamento do aluno (...) e ver se ele tem alguma dificuldade em algumas coisas para poder ajudá-lo para ele poder melhorar” (Juliana);

“Porque [n]a avaliação, o professor vai avaliar se o aluno brinca, se ele faz o dever de casa, se ele é inteligente, se o aluno tem dificuldade em algumas coisas e se o aluno ajuda aos outros (Kelly).

Sobre a segunda questão, de uma forma geral as crianças conseguiram sintetizar em poucas palavras a sua participação na experiência de GF, estabelecendo relação entre a história do conto, os debates realizados e as interações com os colegas durante a experiência. Com habilidade, retomam questões desenvolvidas desde o primeiro encontro de GF e Indira inaugura a rodada com a seguinte afirmação: “*Eu achei bem legal porque todos nós participamos um pouquinho e foi bem legal porque não teve briga, não teve preconceito. Ah e tem uma coisa que aprendi. (...) Nunca cole*”. Essa intervenção foi a mola propulsora para o desabafo de Kelly, que, com um simples “*Discordo!*” fez com que Roberto pulasse da cadeira e Paulo escondesse o rosto com expressivos sorrisos. “*Algumas pessoas ficaram me chamando de Rocky Jr., que eu não gosto!!! Ficaram mangando do meu jeito, do meu cabelo e ainda,..(é interrompida)*” (Kelly). Controlado o confronto, ela se recompôs. Em alusão ao personagem Curvelo e apontando o dedo para o Roberto, ela diz: “*Bom, eu aprendi muita coisa. Aprendi que tem que ter respeito de um pelo outro, que não pode fofocar!*” Em tom de conciliação, Juliana sintetiza: “*Eu gostei muito destas três aulas [encontros]. E eu aprendi muita coisa além daquele livro. E que eu aprendi também que a gente não pode trocar sua aprendizagem por dinheiro e também tem que estudar muito para não ter tanta dificuldade assim*”. O encontro e a atividade de grupo focal se encerraram com o lanche coletivo.

2 - ESTUDOS DE CASO

Os estudos de caso apresentados a seguir organizam as informações referentes aos sujeitos Kelly, Alice, Renato e Roberto. Cada caso inclui: (a) o texto gerado com base na narrativa das crianças, “*Criança, por ela mesma*”; (b) a narrativa da professora sobre cada criança “*Criança, pela professora*”; (c) os instrumentos de análise (seis quadros e quatro tabelas) que sintetizam e organizam as informações e indicadores das concepções dinâmicas de si (CDS); e (d) a análise das CDS referente à cada criança.

Os tópicos organizadores das partes (a) e (b) emergiram a partir de uma pré-análise das entrevistas. Episódios oriundos das observações de sala ou sessões de grupo focal foram inseridos após a definição dos tópicos. Embora tais tópicos não estivessem definidos *à priori*, a estrutura dos roteiros de entrevista permitiu que alguns fossem contemplados na narrativa de praticamente todas as crianças. Isso permitiu uma consistência ao longo dos casos, embora tenha-se tentado valorizar as particularidades e especificidades de cada experiência. Os tópicos “*Contexto familiar*” e “*Contexto escolar*” foram escolhidos para organizar de forma ampla as várias experiências relatadas pelas crianças referentes à esses contextos. O tópico “*Amizade*” ganhou relevância devido à significância da alteridade nos relatos e experiências narrados. É bem verdade que a alteridade perpassa todos os aspectos do *self* em desenvolvimento abordados neste trabalho, o qual se apóia em uma psicologia dialógica e relacional, entretanto sentimos a necessidade de construir um tópico organizador das muitas experiências referentes às interações entre pares, muitos deles problematizadores e desafiadores do sistema de *self* dialógico relatados pelas crianças. “*Mudança e superação*” e “*Sobre si mesmo/a*” são muito importantes para este trabalho, pois neles procuramos contemplar de forma mais explícita as manifestações narrativas e argumentos mobilizados pela criança referentes à própria mudança e às concepções de si. Alguns exclusivos, que emergiram de forma singular em narrativas particulares, receberam destaque de acordo com sua posição de relevância no contexto narrativo, como por exemplo, o tópico “*Desenho*” no Caso Kelly ou “*Futebol*” no Caso Roberto, dentre outros. Na narrativa da professora, priorizamos aspectos referentes aos tópicos organizadores definidos a partir da narrativa das crianças.

Como explicado na metodologia, os (c) instrumentos de análises foram construídos com base no texto dos estudos de caso. Os tópicos organizadores “*Contexto familiar*” e “*Contexto escolar*” se tornaram categorias organizadoras dos quadros e tabelas. Os “*Quadros síntese*” foram desenhados para identificar e relacionar sentimentos, pessoas, situações e objetos significativos mobilizados pela criança e assim construir os indicadores de Concepções Dinâmicas de Si (CDS). Em um movimento de contínua abstração, os indicadores de CDS permitiram a construção das “*Tabelas de posicionamento pessoal*”, tornando possível relacionar de forma mais ‘objetiva’ os posicionamentos e sentimentos às pessoas e situações significativas. Por fim, as (d) análises das CDS de cada criança tomaram forma por meio da interpretação das relações possibilitadas pelos instrumentos. Apresentamos considerações, articulações e relações sobre o desenvolvimento e mudança das CDS dos quatro sujeitos na parte de Discussão dos resultados.

CASO 1 - KELLY

“Aí, neste ano eu melhorei cem por cento. Olha, em primeiro lugar, porque meus colegas perceberam que eu não era daquele jeito. Segundo, a professora C. sempre me dava conselhos e, terceiro, porque eu descobri uma pessoa que eu tinha dentro de mim: uma menina maravilhosa, artista, conhecida (risos)”.

Kelly, por ela mesma

1. Contexto familiar

Kelly tem 11 anos, nasceu em Goiânia em uma família em que mãe e pai haviam migrado para o Centro Oeste no início dos anos 90. A mãe veio do Piauí para trabalhar como doméstica em uma casa de família, cuja residência atual é ao lado da escola em que Kelly estudou da primeira até a quarta séries. O pai é da Paraíba. Conheceu a mãe de Kelly aqui, levou a família por algum tempo para Goiânia, e atualmente faz serviços diversos como mecânico, pedreiro, encanador, eletricitista etc. *“ele trabalha de tudo, só para poder ganhar dinheiro para comprar coisas para a gente: material...essas coisas”.* Enquanto a mãe tem uma rotina de trabalho bem definida, das 8 às 16h, ele tem um horário mais flexível. Segundo Kelly, *“ele sai e só chega duas ou três horas depois quando a gente já está dormindo. Às vezes ele chega até meia noite, uma hora da manhã”.*

Mora em Planaltina de Goiás com a mãe, pai, irmão Walter de nove anos, uma tia por parte de mãe e outra tia por parte de pai. Moram em um espaço restrito. Na segunda entrevista individual, logo após o término das férias escolares, Kelly explica em detalhes o seu quarto, descrevendo a disposição da mobília e a relação dos habitantes do quarto. Nesta ocasião a avó materna e duas primas estavam hospedadas na casa de Kelly:

tem uma televisão de 14 polegadas no nosso quarto. O quarto do meu pai agora que está reformando, né? Ele está aumentando a casa né? Então, (...) meu quarto tem três camas e é junto de um armário gigantesco de seis portas, a televisão fica num mísero espaço do lado do armário, em cima da cabeceira da minha cama. Nos pés da minha cama tem a cama do meu irmão e, do lado da cama do meu irmão, tem a cama de casal, e aí um espaço bem... hum... desta largura assim (sinaliza com as mãos) para minha avó passar. (...) Aí, as duas camas dependem da minha, se eu não afastar, aí eles passam por cima da minha cama. Se eles passarem por cima da minha cama vão sujar a minha cama. Aí, eu tenho que afastar, mas tem que ter o tempo. Porque se eu afastar não vai poder abrir o armário.

Em casa, a família tem dois cachorros que aparecem em vários momentos da narrativa de Kelly, tanto nas entrevistas como em sala de aula em interação com professora e colegas. O gosto pelos cachorros, por parte dela e do irmão, é revelado em situações como *“o Calvin é bem pequenininho, mas é bem atentado, ele morde o meu pé”.*

O círculo de convivência imediato de Kelly é definido pela sua trajetória diária entre a escola e a casa da patroa da mãe. Várias referências são feitas a essa, a quem Kelly considera da família pelo tratamento filial que recebe. Embora tenha se referido à patroa na primeira entrevista, é durante a segunda entrevista que dá mais detalhes, organizando assim seu discurso:

Praticamente a patroa dela, a gente chama ela de tia, ela é como se fosse da família, ela criou praticamente a gente, né? (...) Todo o lugar que vai ela, que a gente pode ir, ela leva a gente com ela. Mas agora, ela exige nos estudos, ela exige na rotina, ela da educação. Enquanto

minha mãe está trabalhando, ela fica no lugar da minha mãe. Ela praticamente é membro da família.

Demonstra a relação de afeto e cuidado da patroa e filhas para com ela e o irmão: “*Aí elas [as filhas da patroa] vão ao McDonalds comer hambúrguer, aí elas pegam o brinquedo e mandam para a gente*”. O cuidado é extensivo também à família da mãe de Kelly. Ao falar de uma das filhas da patroa, Kelly revela brevemente a situação sócio-econômica dos familiares maternos: “*Ela [uma das filhas da patroa] mora com a amiga. Eu chamo ela de Vivi. Aí, sempre que a minha avó vem para cá, aí lá [na terra da avó] não tem muita gente com condições de comprar roupas e essas coisas né?*”.

Em diversos momentos em que fala da relação entre a mãe e a patroa, Kelly menciona as adversidades pelas quais passam os familiares maternos que moram na terra natal. Seus relatos são articulados em meio a considerações sobre a condição de pobreza em que vivem e as atitudes das pessoas. É interessante observar o contraponto que aparece na narrativa da menina entre tal condição e o conjunto de atitudes e valores da mãe, como organização, zelo e cuidado:

Aí minha mãe chegou lá [na casa da avó materna no Piauí] no ano passado e estava uma zona a casa dela. As pessoas chegavam abriam a geladeira sem nem pedir permissão. Aí, minha mãe colocou moral lá. Aí ninguém mexeu mais em nada. Ninguém botou o pé mais lá. (...) Que minha mãe é bem enjoada, ela não gosta que mexam nas coisas. (...) Aí [os parentes da mãe] chegavam lá [na casa da avó], quebravam tudo... minha mãe andou mandando dinheiro daqui para lá para comprar a geladeira, aí ela ficou sabendo que o pai dela que se chama Heráclito, quebrou a porta da geladeira. Ela ficou bem brava.

Kelly também articula um jogo de contraposições entre ela e o irmão para afirmar sua própria posição na família e legitimar uma possível identificação com a mãe. Sobre si mesma, afirma: “*boto minha mochila no lugar, tiro meu sapato, coloco no lugar...*”. Com relação ao irmão, revela: “*Se você soubesse quantas vezes ela [a mãe] briga com meu irmão por causa das meias jogadas no chão, você perde a conta!(rindo) (...) Meu pai disse que ele é o capeta em volta da gente*”. Em tom descontraído, assume concordar com a opinião do pai. Tanto na primeira como na segunda entrevista ela usa expressões capeta, safado, danado ao se referir ao irmão. Entretanto, nos episódios relatados, há uma ênfase diferente com relação ao sentido de “capeta”. Na primeira entrevista faz referência à agitação física e teimosia do irmão e já na segunda, refere-se às atitudes isentas de prudência, cuidado, organização, zelo; à falta de interesse por brincadeiras “maduras” e por assuntos “sérios”, e à falta de comportamento adequado com o alimento etc. No contraponto às atitudes do irmão, estão as atitudes dela, em outros momentos associados à posição ocupada pela mãe.

... eu prezo muito mais pelos estudos. Ele não, ele pega, quando ele chega lá [em casa], fica brincando com os cachorros (...), aí chega um menino de cinco anos querendo brincar com ele. Os dois parecem que tem a mesma idade!!! Brincam de carrinho. Assim... eu penso como é que eles conseguem brincar de uma brincadeira desse jeito? Porque eu vou brincar de boneca, eu não consigo mais, não me lembro mais. Não sinto mais prazer de brincar de boneca. Agora, o Walter, eles brincam de carrinho como se fossem crianças. Ele sente prazer de brincar com aquele carrinho (...) Eu acho que ele deveria ter é mais juízo na cabeça. Ele é muito criança, ele precisa ter noção do planeta. As vezes eu penso assim, Walter, ‘Hello’, liga, você está no planeta Terra, não em outro planeta. Ele só presta de chegar em casa, joga a mochila em cima da cama, meia para um canto, sapato para outro, ligou a televisão. Sai, come. Não come todo o bife, assiste televisão tranqüilo... não, televisão não, Pica-pau!!!

A identificação com a mãe, também surge ao falar das primas do Piauí que estão acompanhando a avó em sua longa estadia na casa de Kelly para tratamento médico. Kelly se refere às primas algumas vezes no início da segunda entrevista, realizada logo após as férias de verão. Revela o conflito gerado entre a aparente falta de “civildade” das meninas e seu extremo zelo com seus pertences e com as coisas da casa:

Uma tem sete anos e a outra tem onze. A de onze pega meu batom e estraga todo. A de sete, pega meus brincos, já estragou três pares de brincos meus, e ainda mais os meus preferidos. Assim, não dá para ficar com gente lá em casa mexendo nas minhas coisas (...) E coisa que eu não gosto e que fiquem pulando no meu quarto, mexendo nas minhas coisas!!!

Um assunto que se faz presente durante a segunda entrevista é a referência de Kelly à aparência física/estética das mulheres de seu convívio quanto à gordura. Entretanto ela faz observações nesse sentido somente quando a gordura se torna um critério de descrição física da pessoa: *“...ela [patroa da mãe] teve três [filhas], mas elas são bem grandonas, e elas não têm namorados nem querem casar. (...) Tem duas que são bem grandonas, mas só que elas são um pouquinho gordas. Ai, elas também são gêmeas, aí tem só uma que não é”*. Em outro caso, menciona que a avó está “obesa” e *“não consegue passar [no espaço entre a cama e o armário] porque ela tem umas coxonas, né, aí ela não consegue passar”*. Kelly continua a abordar o tema contando que foi ao nutricionista com a mãe e a avó, evento suficientemente significativo para que ela confidenciasse, orgulhosamente, que *“eu já emagreci 1kg, minha avó já emagreceu cinco, minha mãe aumentou dois! (ri)”*.

O assunto de ser gorda retorna em dois outros momentos relatados mais adiante, porém, com relação a si mesma.

2. Rotina diária

A rotina da menina, de acordo com a sua narrativa, parece ser bastante estruturada. Ela divide o seu dia entre a escola pela manhã, a casa da patroa da mãe pela tarde e a própria casa à noite, com a viagem de uma hora de ônibus marcando a sua jornada entre o Plano Piloto e a cidade onde reside: *“Para vir para a escola, eu acordo cinco horas da manhã, tomo banho, me visto, aí pego o ônibus e fico uma hora no ônibus”*. No trabalho da mãe, *“a minha mãe fica trabalhando e aí ela (...) dá o almoço e faz a gente [Kelly e o irmão] tomar banho. Aí, a gente faz o dever (...), vai brincar, lanchar e aí a gente fica brincando de novo. Depois, a gente arruma as coisas para ir lá para minha casa em Planaltina de Goiás”*. Ao se referir à divisão de seu dia entre as duas cidades, revela apreciar os dois lugares *“Bom, aqui em Brasília é legal também, né?”*, informando que o tempo que passa em casa é reduzido, pois *“nós só passamos o fim de semana [em casa] e, mesmo assim, o sábado eu passo o dia todinho arrumando meu quarto, a casa ... e domingo eu saio para Brasilinha fazer compras com minha mãe”*.

Ao longo dos últimos cinco anos da história de Kelly, embora a rotina seja constante e sem mudanças aparentes, as descrições da sua própria rotina apresentam sensíveis mudanças de ênfase narrativa da primeira para a segunda entrevista individual. Na primeira, realizada em maio, a figura da mãe como agente é mais proeminente e a referência ao irmão é mais presente:

... Antes de chegar ao trabalho da minha mãe, minha mãe passa na padaria, compra pão, aí a gente vai lá para o trabalho dela, toma café, pega o material, enche a garrafa de água gelada

para quando for beber estar bem natural. Aí depois a gente vai para a escola. Aqui na escola, a gente estuda, depois, sai da escola meio dia e meia...

Neste momento, Kelly ensaia um discurso de autonomia:

...Eu tenho autorização de sair sozinha, né? Aí quando eu chego lá, eu tomo banho, almoço, espero um tempo, faço dever, brinco, tomo o lanche, depois brinco de novo, arrumo as coisas de ir embora, pego o ônibus, mais uma hora, Aí, escovo os dentes e vou dormir.

Na época da segunda entrevista, realizada nove meses depois, no advento dos primeiros dias de aula na quinta série em uma escola nova, há uma ênfase maior no quesito autonomia, delineado pelas obrigações e observância do tempo e da ordem. *“Agora está sendo assim, agora estou com rotina, acordo mais cedo...”* Independência, maturidade e responsabilidade aparecem nas entrelinhas da sua narrativa, totalmente na primeira pessoa do singular, e a mesma descrição que havia sido feita anteriormente é feita agora desta forma:

aí, eu acordo, saio correndo, vou para a parada pegar o ônibus, chego aqui, passo na padaria, vou para o trabalho da minha mãe, tomo meu café lá, pego minha mochila, vou até a 306 à pé, chego lá, bate o sinal na mesma hora que eu chego, saio correndo para a sala, escolho um lugar melhor de vista (...), eu fico na frente porque eu sou praticamente a mais baixinha da sala. (...) Aí eu termino lá (...) e tenho que vir rapidinho, quando termina a aula eu venho direto para casa [casa da patroa da mãe]. Atravesso ali perto do Carrefour, chego (...) boto minha mochila no lugar, tiro meu sapato, coloco no lugar, vou tomar banho, depois eu vou almoçar, depois eu dou um cochilo, depois eu tenho que fazer meu dever, depois do dever, eu tenho que separar o material que eu tenho que levar no dia seguinte, depois que eu terminar, eu vou ter um tempo livre para brincar de patins com os cachorros. Depois que eu termino, calço meu sapato, vou para a parada pegar o ônibus [Sandra pergunta: “Aí você vai com sua mãe?” Ela confirma com a cabeça.]. Termino, saio do ônibus, vou direto para casa, chego em casa, eu molho as plantas, depois eu vou assistir uma novela, depois vou escovar os dentes, tomar banho e dormir.

É em meio às descrições de rotina e eventos familiares que aparecem as primeiras referências a cuidados com o corpo, como alimentação e higiene, revelando preocupação com a saúde e o bem estar. Na primeira entrevista: *“a gente enche a garrafa de água gelada para quando for beber estar bem natural”*; *“aí chego em casa, eu lancho de novo, que tem que lanchar frutas, né?”*; e na segunda entrevista: *“Tomo outro banho porque não consigo pegar um ônibus, que tem gente que tem um cc muito forte, e dormir”*; *“tenho agora que colocar um top, né?! Fazer o quê, [se] compraram uma blusa pequena para mim?! E tem que colocar um top porque o pano é muito fino”*.

3. Contexto escolar

Kelly estudou na escola em que foi realizada a pesquisa desde a primeira série, onde diz não ter repetido nenhuma série. Porém, ela relata sua complicada trajetória na Educação Infantil em uma escola na cidade onde mora. Segunda ela, foi encaminhada diretamente para a primeira série da escola com cinco anos. *“Aí, eu repeti por causa que os professores de lá né, eles não explicavam direito. Eles passavam o dever e era para escrever, e mesmo se não soubesse”*. O fato parece ter decepcionado os pais: *“minha mãe pensava que dava para eu fazer o jardim lá”*; *“quando eu repeti de ano, meu pai foi lá conversar com a diretora”*. A mãe conseguiu matriculá-la na escola atual: *“ela dormiu aqui na fila esperando vaga, (...) até que a amiga da diretora descobriu vagas para duas*

peessoas. *Aí, fui encaminhada já para cá e fica fácil né, porque o trabalho da minha mãe fica aqui na frente*”.

Sobre a primeira série na Escola Classe em que permaneceu os quatro anos do início de escolarização, Kelly relata algumas façanhas de forma muito descontraída: *“no primeiro dia que eu cheguei, eu briguei com um colega que eu nem conhecia, comecei a estragar os pincéis da professora, risquei tudo!!! (rindo)”*. Na segunda e terceira ela fez reforço, que é um atendimento individualizado que as professoras e equipe de apoio pedagógico da escola oferecem aos estudantes no turno contrário às aulas regulares. Sobre esse período, ela fala de forma mais séria. Justifica: *“é que eu estava com um problema em escrita,”* e revela que outros problemas também contribuíam para o acompanhamento individualizado: *“Bom, os outros problemas eu acho que era o comportamento, assim, organização, essas coisas”*; *“na matemática eu era mais ou menos”*; *“por causa que eu não prestava atenção, ficava brincando, em todas as matérias”*.

Já ao falar da quarta série ainda na primeira entrevista em meados do segundo bimestre, assume uma postura mais reflexiva. Sobre o reforço escolar, foi enfática: *“Só que agora eu não faço mais”* e sobre os aspectos mencionados acima, afirma *“melhorei muito mais!!! [Sandra interage: É?! (Kelly responde afirmativamente com a cabeça, demonstrando orgulho)]”* e continua: *“Agora, eu converso menos, presto mais atenção, estou com uma letra melhor, eu leio rápido...”*

Com relação aos assuntos escolares, o diálogo nas entrevistas se concentrou nas experiências vivenciadas no curso da quarta série. Ao ser perguntada sobre suas matérias prediletas na primeira entrevista, Kelly responde sem hesitar serem o Português e a Matemática. Com relação específica ao português, reconhece suas dificuldades gramaticais *“nessas coisas de dígrafo, assim, essas coisas...”*. e que não gostava da matéria nas séries anteriores, mas mostra sua atual predileção por escrever: *“Por causa que é legal escrever assim, ler histórias, tentar descobrir o final assim.... legal....”*. A matemática, cujo desempenho nos exercícios individuais (uma espécie de teste) não era muito bom, diz que *“já acerta bastante”*, indicando que também *“em matemática eu já estou bem melhor”*. A diferença na sua disposição para com essas duas matérias na quarta série em relação às séries anteriores aparece assim explicada na segunda entrevista:

Na matemática, no português, que antes eu pegava, eu... me ensinavam, mas depois é como se viesse uma borracha na minha cabeça e apagava tudo. *Aí na quarta série, aprendi tudo de novo, aprendi mais ainda, e nessas férias eu ficava pensando no que eu aprendi... [Sandra pergunta: e você não esqueceu?] Não!!!*

(...) nas férias, [antes] eu só ficava pensando, quero me divertir, quero brincar, quero pular, mas agora não, agora chego em casa, fico lá parada, vejo uma caneta, quando penso que não, tem uma revista ali ó. *Aí eu pego, aí eu imito, passo o lápis (gesticula sobre a mesa), aí quando eu penso que não, dá vontade de escrever mais ainda, como se fosse uma coceira assim na mão, pegar o lápis e escrever...*

O termo “melhor”, que aparece com destacada frequência na narrativa da Kelly em diversos momentos, é inicialmente colocado na primeira entrevista seguido da referência ao conjunto de trabalhos realizados individualmente que a professora havia entregue aos estudantes em um envelope enfeitado naquela manhã: *“Bom, primeiro, a professora só corrige e não apaga nada. Ela deixa tudo do jeito que está, na ordem certa: fevereiro, março, abril... assim. E a gente pega e vê a diferença de fevereiro para agora, essas coisas, para a gente ver o tanto que a gente melhorou”*. Logo adiante, organizamos um subitem com as referências de Kelly acerca de suas melhoras, escolares e pessoais.

No rol das matérias menos prediletas estão História e Ciências, ao que ela justifica *“Agora, História e Ciências eu não gosto porque eu não sei nada de Ciências nem de História”* e que *“eu não me interesso!!! (sorrindo)”*. Ao ser interpelada sobre o seu bom desempenho nos interessantes trabalhos que haviam produzido envolvendo história e geografia no projeto Países da Europa e que estavam em fase e apresentação dos grupos na época em que foi realizada a primeira entrevista, relatado e comentado em outra seção desta pesquisa, ela responde: *“É, mas aí eu tenho a ajuda dos meus colegas e aí melhora um pouco!!!”*

Estar interessada é um estado que ela retorna algumas vezes para explicar a sua disposição pela matéria/conteúdo e também suas atitudes em relação à sua própria aprendizagem. Entre suas estratégias para aprender um assunto novo, ela precisa ficar *“bem interessada”*, e conta: *“À tarde eu fico estudando, estudando, eu pego no pé da minha mãe quando precisa a matéria, eu não paro de estudar essa matéria...”*; *“...eu fico toda hora na mesa. Quando tem uma palavra muito difícil, eu escrevo várias vezes, começo a ler, escrevo de novo...”*.

A respeito da professora da quarta série especificamente, Kelly tece considerações que oferecem pistas sobre a relação professora-estudantes e sobre as características da docente: *“Ela é bem legal, ela é interessante, ela ensina a quem precisa, ela ensina tudo o que precisa, ela dá chance de uma pessoa conhecer a outra, ela dá oportunidade para a gente” e fala em meio a risos que a única coisa que ela não gosta é quando a professora “passa muito dever (ri)”*. No momento da segunda entrevista as aulas de quinta série na escola nova já haviam começado e Kelly conta que o irmão, que havia permanecido na Escola Classe, estava com a sua professora da quarta série. Relata que irmão costumava invejá-la quando ela estava lá na quarta série, porque *“ele chegava lá na sala”* e recebia atenção da professora C. *“ele gostava e achava legal”*. Então, ele havia comentado com a mãe naquela manhã que seu desejo *“era tão grande da quarta série, que foi na mesma sala e com a mesma professora!!!”*

Ao falar da quinta série, que na ocasião da segunda entrevista as aulas haviam começado há dois dias, revela que ficou muito nervosa e que, em função dos horários, *“[ficou] com medo de nunca mais poder vir aqui na escola [antiga]”*. A ansiedade foi também marcada pela vontade de rever os amigos de escola, cujos laços haviam se estreitado na quarta série. *“Então eu achei que as férias fossem um ano. Eu praticamente não dormia de saudade dos meus amigos, não conseguia dormir!!!”*

Talvez por estar vivendo os primeiros dias da tão anunciada mudança, relata vários episódios da nova escola e da quinta série: (a) Considerações sobre o diretor *“O diretor lá é muito chato. Ele exige muito”*; (b) considerações sobre as novas normas:

No primeiro dia de aula, já teve palestra lá no pátio, né? Lá não pode ir de sapato de outra cor, só pode ir de preto ou azul, só o uniforme, não pode ir de cabelo solto, ele não quer que lanche e deixe as coisas em cima da mesa. Ele [o diretor] não quer que corram no recreio, (...) ele não quer que a gente vá de alguma coisa rosa, ele não quer praticamente nada;

(c) considerações sobre alguns profissionais: *“lá só tem o diretor de homem, tem um auxiliar, e o professor Paulo Henrique de artes. Ele era da escola Parque, mas ele teve um problema lá aí ele saiu. Aí agora, ele está lá, dando aula de artes e projeto 2”*; e (d) considerações sobre as novas características do trabalho escolar:

Na escola mesmo. A gente faz artes, educação física, português, inglês, matemática, geografia, essas coisas. Aí, na educação física a gente tem que sair. Aí, já fiz o horário que a gente tem que fazer, porque lá são sete cadernos grandes que a gente tem que ter, mais dois dicionários,

de inglês e português, mais um caderno pequeno, a pasta... Aí eu ainda tenho os horários e os dias. Tipo assim, segunda feira, eu não tenho que levar os sete tudo, tenho que levar geografia, matemática, e português.

Ainda está se acostumando a escrever com a caneta. Prefere o lápis porque a caneta ainda erra um pouquinho.

Ao fazer uma retrospectiva da sua história escolar durante a segunda entrevista, Kelly afirma ter tido um bom resultado em termos de aprendizagem na quarta série. Com ar otimista, ela diz: *“Bom... eu acho que eu fui bem avaliada (sorrindo) como dizem .. eu acho que eu aprendi tudo o que havia para ser aprendido”*. Satisfeita com sua aprendizagem, ela se articula dizendo que *“Eu sabia que aquilo que eu aprendi na primeira, na terceira, na quarta, nesta escola, eu ia ensinar [utilizar, aplicar] em outra escola”*. Para ela, especialmente a quarta série foi especial porque ela se modificou nestes termos: *“fiquei mais interessada e mais cuidadosa com as coisas ... e fiz mais amizades”*.

4. Mudança e superação

É interessante apresentar as referências que Kelly faz a sua melhora em todas as nuances reveladas em sua narrativa. A consciência sobre sua superação ultrapassa os contornos da escola, da aprendizagem e do desempenho escolar, porém ela demonstra ter sido na escola onde grande parte desse processo ocorreu. Na maioria das vezes a mudança aparece associada à uma visão de futuro, de oportunidade de vida, que é vislumbrada e instigada pelos adultos que, em sua percepção, se importam com ela – professoras e mãe. Em outras vezes, o tema aparece em meio a relatos de situações vividas que causavam sofrimento, como rejeição por parte dos colegas em brincadeiras, nos trabalhos de grupo e nas queixas que eles faziam nas reuniões de Conselhos de Classe Participativo. Por fim, relatos sobre seu bom desempenho nos trabalhos escolares e na sua projeção dentro e fora da escola são trazidos como para legitimar a mudança ocorrida.

Já na primeira entrevista, diante da pergunta sobre as razões da sua mudança na quarta série, responde de forma direta: *“Por causa que eu percebi a chance que eu tinha na vida e não valorizava”*. “Chance”, “oportunidade”, “futuro” são termos que se sobressaem neste momento de uma forma geral com relação aos estudos e de uma forma específica em relação ao desenho, tema que é desenvolvido logo a seguir em um subitem próprio. Sobre a perspectiva do encaminhamento da professora de quarta série ao trabalho de altas habilidades em desenho para o segundo semestre, ela responde: *“Acho que vai ser uma grande oportunidade, né?”*

Os relatos trazem o componente social sempre presente. Pessoas estão presentes (a) na forma como ela constata a necessidade de mudança; (b) como apoio e guia no processo de mudança que ela empreita; (c) em situações que evidenciam e repercutem a sua mudança; e estão por fim presentes (d) na forma daqueles que precisam de ajuda para mudar, a quem ela passa a ser modelo, fonte de apoio e capaz de oferecer conselhos.

A constatação

Numa reflexão retrospectiva, ainda na primeira entrevista, ela se depara com um comportamento que julga merecedor de mudança já na primeira série. Segundo ela, seu descontrole era uma forma de descontar *“toda a raiva, eu acho que eu era muito nervosa...”*. Nos Conselhos de Classe Participativos, passou a se deparar com conflitos

interpessoais refletidos nas queixas dos colegas: “É, os colegas meus sempre diziam a verdade, que eles sempre saíam machucados, eu acho que eles eram sinceros... [Sandra: chegava a machucar os meninos?] machucava! (risos, suspiro)”; e “no ano passado [na terceira série], passei a ficar sozinha e uma colega me ajudou a voltar a ser uma menina legal”. Os seus envolvimento em brigas constantes, a fazem afirmar: “(rindo) eu era um perigo, ninguém queria saber de mim. Começava até bem, mas ficava que ninguém queria brincar comigo. Eu já cheguei a ficar sozinha, eu era bobinha e chorava toda a hora”. Na família, “A minha mãe também, ela ficava horrorizada. Ela começou a brigar comigo por causa que eu só ficava brincando e batendo no meu irmão...”.

O processo

Ao falar do seu processo de mudança após quase um semestre de aula na quarta série, Kelly fala daquelas pessoas que lhe ajudaram com conselhos, em especial as professoras:

Bem, comecei mudando com os conselhos das colegas, com a minha professora da segunda, da terceira e da primeira... [A professora] E. (...) sempre me dava conselhos, dizia que eu era uma ótima aluna. [A professora] A. sempre dizia quando eu prestava mais ou menos atenção, que eu ia ter que fazer reforço por causa que eu não estava prestando muito atenção, que eu não gostava muito dos meus colegas. [A professora] E., que foi da primeira, ela foi bem interessante para mim, foi ela quem me ensinou a não estragar os materiais dos outros...

Quando a E. foi [-se embora] chegou a K., que também era legal, mas aí ela teve que ir [sair da escola] porque aí o governo a mandou para uma outra escola; aí depois veio não lembro o nome dela, mas ela era legal...foi muito gentil.

E a professora C. [da quarta série] me ensinou que vão ter diferenças [na vida] e vai ter a juventude que vai ensinar muito mais coisas para a gente...

Foi bem assim, importante, todas essas cinco professoras...

O “ser legal” no âmbito social com os colegas, adultos, irmãos, aparece em vários momentos nas interações obtidas, mas é interessante notar durante a segunda entrevista a referência feita a uma mudança para consigo expressa pelo cuidado com suas coisas, onde expressões como organização e responsabilidade assumem uma dimensão que se repercute em outros relatos referentes à percepção de crescimento, maturidade. Ainda assim, esse aspecto da sua transformação também é mediado por um conselho, relatado da seguinte forma:

A professora C. [da quarta série] me ensinou (...) que a gente vai ter que ser organizada, né? Aí, de repente, quando saía de casa, eu deixava minha cama toda bagunçada? Não! Então, antes de sair de casa eu acordo, tomo banho, aí eu arrumo minha cama, já boto minha meia lá no cesto de roupa suja, aí eu já comecei, minha roupa já não é toda bagun...enrolada, já esta tudo dobrado, meus cremes, minhas coisas já estão tudo num saco...

A mãe também surge como fonte de apoio, ao oferecer feedback sobre o desempenho escolar de Kelly: “Tipo assim, veio com nota baixa, ou quando eu estava muito devagar, ela só dava conselhos para melhorar aquilo. Agora, quando eu tirava nota 10 em tudo, ela falava: parabéns, você esta bem, agora ela [a mãe] sempre me elogiou”.

O Conselho de Classe Participativo é outra instância institucional à qual Kelly se reporta para falar da sua mudança. Segundo ela, o CCP oferece um espaço importante para

quem precisa mudar, pois tanto colegas como professores comentam o que está acontecendo com a pessoa, o que com ela “aconteceu várias vezes!”

Acho [o CCP] legal, porque a gente esclarece tudo, a pessoa se enxerga! (...) A pessoa descobre os seus segredos, as coisas boas e as coisas ruins (...) Depois as pessoas começam a se ajudar umas as outras para assim, uma pessoa ajudar a outra para ela tirar aquele defeito que ela tem (...) [Sem o CCP] Seria uma escola bagunçada, suja, todo mundo brigando, material todo jogado, eu acho que ia ser muito ruim.

Por fim, ela própria associa a consolidação do seu processo de mudança a três fatores. Sintetiza:

Aí, este ano [na quarta série], eu melhorei cem por cento. [Sandra: Por que neste ano?] Olha, em primeiro lugar, porque meus colegas perceberam que eu não era daquele jeito. Segundo, a professora C. sempre me dava conselhos e, terceiro, porque eu descobri uma pessoa que eu tinha dentro de mim. [Sandra: Quem?] Uma menina maravilhosa, artista, conhecida (risos).

A evidência da mudança: reconhecimento

Kelly se deleita em contar eventos vivenciados no decorrer da quarta série durante a segunda entrevista. Sorrisos, olhares contemplativos ao relatar certos momentos, expressões emotivas fazem parte do relato. Em todos eles, um elemento em comum: o reconhecimento, ora pela professora, ora pelos colegas de sala, ora pela comunidade escolar nos diversas circunstâncias coletivas, e ainda, em eventos sociais fora da escola.

Reporta-se a um episódio ocorrido no “pátio” para se referir ao reconhecimento da professora da quarta série antes mesmo de ela passar para a quarta série. Realizado uma vez por semana no pátio externo da escola, o “Pátio” é um momento coletivo em que a hora cívica é organizada com avisos, homenagem aos aniversariantes da semana e outras homenagens como, por exemplo, uma apresentação especial semanal promovida por diferentes setores da Instituição. Na ocasião, havia uma homenagem especial à professora da equipe de apoio pedagógico, tia G., e Kelly, que já havia recebido assistência da Prof. G. no atendimento individualizado, prestou um depoimento, de improviso. Estava próximo ao fim de ano e foi sua primeira experiência falando em público daquela forma:

Foi assim, a tia C. [professora da quarta série] eu já conhecia quando eu fui no pátio. Aí estavam falando sobre a tia G., sobre a função dela. Aí, quando eu terminei [o depoimento à frente da comunidade], todo mundo começou a aplaudir. Aí, na hora que terminou o pátio [e as crianças retornam para suas salas], a tia C. falou: “muito bem, parabéns!” ... como se assim... eu gostei de ver ela me elogiando! Aí .. quando eu penso que não, na [hora da] saída, de novo! Aí depois, lá no portão, ela me diz de novo! Assim, eu acho legal...

Durante a entrevista, o componente “ser escolhida” fica evidente no relato de vários eventos significativos, principalmente, naqueles em que a professora fazia a escolha de um aluno para representar a turma ou a escola em situações fora da escola:

Assim como eu, a Beatriz, que somos grandes amigas desde a primeira série, (...) sempre fomos escolhidas, dois trabalhos, para ir falar... um, o da quarta série, para ir falar dos Direitos Humanos com uma professora, que fui eu e a Beatriz só, da UnB. Aí, o outro foi representar a nossa turma na escola Natureza [do Parque da Cidade], e falar sobre nossos projetos e essas coisas...

Vale a pena transcrever os detalhes do relato para observar o seu sentimento de auto-valorização, sublinhando o que ela fez e com quem ela interagiu:

Bem, a gente começou procurando... a gente foi no carro da mãe da Beatriz, depois a gente pegou, foi lá procurou a professora R. [diretora da escola], depois a gente fez um monte de coisas: arrumar os materiais, né? Botar e tirar fotos das placas, né? Depois eu tive que plantar uma árvore com o Governador e o presidente da educação [deve ter sido o Secretário de Educação do GDF]. Eu sozinha e o sobrinho da diretora R.!!! Aí, ele [o Secretário] perguntou como eu era na escola, se eu era bem, o que eu gostava de fazer... Depois eu fui molhar outras plantas, depois eu fui escolhida para distribuir umas dicas de como economizar a água...

O lanche foi natural, foi maçã, banana, melão, melancia. Depois, o almoço foi galinhada que todo mundo ficou incrivelmente bobinho por causa da galinhada da dona Co... [merendeira da escola]... Foi legal lá!

Entretanto, ela só expressa como se sentiu acerca de si mesma diante da pergunta direta acerca do seu parecer nessas situações. Além de sentir-se “ótima!!!”, confidencia: “Ah, eu acho assim que eu estou interessante, eu fico toda boba (ri, sacode a cabeça)”.

Modelo para os outros

Durante a segunda entrevista Kelly apresenta sua aptidão para *dar conselhos*. Em uma dada circunstância, por exemplo, serve de apoio a uma colega que, nas entrelinhas, era como ela e precisava mudar: “*eu tinha uma colega que se chamava P., aí, ela sentia que ninguém gostava dela, que ela era muito chata assim, aí eu ficava dando meu apoio para ela, ficava dando conselho, essas coisas..*”. Em outra circunstância, conta que os colegas lhe pedem conselhos sobre como melhorar o desenho. Como mencionamos antes, o desenho é uma das habilidades de maior destaque de Kelly. E é nesse quesito que ela se coloca de uma maneira muito especial ao contar que sentia-se admirada pelos colegas que “*eles me diziam que, hum, (...) eles só pediam as vezes para [eu] dar conselhos, que eles queriam melhorar*”.

5. O desenho

Suas habilidades artísticas em geral, e em desenho de forma específica, deram-lhe projeção. Mais uma vez, faz frequentes referências ao reconhecimento pelas professoras de escola, “*as professoras sempre me elogiaram e diziam que eu tinha futuro no desenho*”, e pelo professor de artes da Escola Parque e do Centro Educacional, “*Parabéns, está muito bonito. Caprichou!*” Este professor aparece em dois momentos, na primeira entrevista em que ela se recorda dos primeiros anos de escola e, na segunda, quando relata as atividades artísticas realizadas no início da quinta série, propostas por ele.

Bem, quando eu pegava o cantinho do dever e começava a rabiscar e aí o professor P.H. ia recolher, aí olhava assim e aí dizia: quem foi que fez isso daqui? Aí eu dizia: fui eu, porque eu estava sem fazer nada e quis fazer. Aí, ele falou assim: parabéns, está muito bonito. Caprichou!

Lá na aula de artes que foi ontem, o professor [P.H.] deu para a gente fazer, ensinou um desenho, né? (...) Aí ele falou assim, “pessoal, aqui tivemos uma coisa diferente, só um prêmio ... sete pessoas”. Aí ele foi lá no quadro, [houve uma votação] aí eu ganhei, né? Porque eu fiz com a régua tudo quadradinho, fiz com o lápis bem forte, escuro assim, ao redor, e claro no meio.

Sua relação com o desenho e a percepção de si mesma pode ser sintetizada da seguinte forma: Antes, Kelly “*só queria saber de desenhar, desenhar e desenhar*”. Durante a segunda entrevista, ao ser interpelada sobre o sentido dessa forte vontade e sobre o sentimento que emana desta atividade, ela revela que “*O desenho é como... se tornou o único jeito que eu acho... que é o único jeito que a gente tem de expressar nossos sentimentos... aí eu acho assim, que o desenho quando eu estava triste, aí, eu pegava um pedaço de papel e desenhava*”. O que resultava daí era um estado de alívio, ela se sentia “*bem melhor, é como se eu estivesse desabafando!*”

O desenho neste caso, além de representar o reconhecimento positivo recebido dos professores, foi o ponto de partida para outras interações relacionadas à necessidade de desenvolver habilidades diversas para ser uma boa aluna. “*Aí de repente, a professora C. [da quarta série] e os outros me ensinaram que não podia ficar interessada só por uma coisa. Que essa coisa eu podia aplicar em uma coisa, mas e as outras? Eu ia ficar sem aplicar!*” Foi nesse contexto de sentir-se valorizada pelo desenho que *outras coisas* foram sendo mobilizadas por Kelly, como por exemplo, observar melhor suas atitudes.

Eles [os colegas] falaram que eu desenho bem e o professor P.H. também!!! (...) Ele disse que eu, na Escola Parque, era uma excelente aluna... [Sandra: ah ele te conhecia da EP?] É, na primeira série fiz artes com ele, ele falou que eu era uma excelente aluna tanto no trabalho quanto na ajuda.

As habilidades artísticas parecem inspirar um certo grau de confiança em relação ao futuro:

Kelly: Tinha a L., minha professora, ela sempre me dizia que quem fazia desenho tinha futuro.
 Sandra: É? (Kelly confirma com a cabeça) E você acreditou nisso?
 Kelly: Acreditei!
 Sandra: Acredita até hoje?
 Kelly: Acredito!!!

Diz admirar por duas profissões, “*gosto assim... enfermeira, pintora*”, mas que no fundo, “*gostaria de ser artista! Assim, eu gosto muito de desenhar e pintar, eu gostaria de fazer isso quando eu crescer*”, pois ainda gosta muito de desenhar, “*até demais!!!*”

6. Amizade

Suas relações de amizade são vivenciadas quase que exclusivamente no espaço escolar. Ela diz que fora da escola, os amigos são poucos, “*é que eu tenho poucos, porque nós só passamos o fim de semana [em casa](...)*”. Na primeira entrevista, entre os colegas mais queridos, revela que ela e Beatriz são “*grandes amigas desde a primeira série*”, e entre meninos e meninas, estão: “*Maurício, Juliana, Beatriz, João, a Nádia, que chegou agora, eu nem a conhecia, né? O Tales, que melhorou muito né? A Sabrina, que é de outra sala, que está bem no [seu] desenvolvimento; o Felipe, o Paulo ... só eles*”. Embora ela tenha sido “*antigamente, extremamente brigona (rindo)*”, hoje em dia “*eu acho que gosto de todo mundo, eu não brigo com ninguém!!!*”

Na quarta série, as relações se estreitaram de tal forma que, quando vieram as férias, “*praticamente não dormia de saudade dos meus amigos, não conseguia dormir*”; “*É sério, eu passava a noite em claro, não conseguia dormir. Ficava tendo pesadelo que tinha acontecido coisa de ruim com meus amigos assim*”. Acredita que o sucesso nas

amizades conseguido no último ano de EC deve-se ao fato de que *“Ah, eu acho que eu sou interessante, eu sou legal, eu acho que sou... assim, eu sou conhecida, todo mundo me conhece, todo mundo quer saber de mim, quando eu falto, perguntam... os meus colegas botam apelido de Roque Junior (...) Kelly, Babe..”*. Embora *“algumas vezes alguns meninos me provocavam com esse apelido”*, demonstra apreciar ser chamada de outros nomes diferentes do seu próprio: *“Ah, porque fica melhor, só ficar chamando assim de Kelly, Kelly, Kelly... (ri)”*

Sobre a origem de um dos apelidos, na segunda entrevista, conta:

Bem, os meninos, a maioria, quando eu jogava futebol, minha tia um dia fez um corte assim... (passa a mão pelo cabelo) Joãozinho, né?... Aí, eu passava o gel, aí eu tive que cortar aqui atrás também, aí ficava espetado. Aí, eles me chamavam Roque Júnior que era um jogador de futebol da seleção brasileira... aí eu jogava futebol, e tinha o cabelo assim, igual ao dele... então começaram a me chamar de Roque Jr.

Em meio a relatos das brincadeiras e das trocas entre as crianças na escola, as reações de Kelly nos remetem a uma série de considerações sobre as relações de gênero. Na primeira entrevista, *“os meninos não gostam das meninas”*, *“por causa que eles só ficam brigando com as meninas. Então eu acho... isso eu tenho na minha cabeça, são chatos!”* Seguindo sua lógica, por isso as meninas também têm que brigar com os meninos, *“também o que vamos fazer, eles são mais fortes!!!”* Nos primeiros nove meses que separam a primeira entrevista da segunda, sua percepção sobre os meninos mantém-se constante e volta a afirmar que os meninos são mais *“grosseiros”*, diferentemente das meninas, que são mais *“parceiras”*.

Entretanto, na turma de quarta série, nega a existência de qualquer rivalidade entre meninos e meninas como exemplifica o relato de um evento ocorrido em outra série:

Na terceira, minha colega, sabe, ela era tão brava!!!! Aí, um menino, ele chamava ela de cabrita desmamada. Aí, ela ficou nervosa e ela pegou e chutou ele (rindo). (...) Bateu nele, coitado, saiu com olho roxo, a perna quebrada... (...) eles já saíram da escola. Ele era um menino que também se chamava Maurício... hum... coitado, quebrou a perna... ficou com olho roxo. (...) Também, né, a menina fazia judô!

O gosto pelo futebol surgiu na escola em que estudou até a 4ª série *“o que eu mais gostava era de jogar futebol”*, assim como por outros brincadeiras de correr. Após seu ingresso na quinta série, o que mais lamenta é que

lá não tem nem quadra. (...)o professor de [Educação] Física leva a gente para uma quadra pública e a gente faz Educação Física lá, mas é uma vez por semana. Aí eu quero brincar de pique e pega, aí o diretor vai lá bem no centro do pátio e grita: ‘se não pararem de correr vai acabar o recreio antes do tempo’.

Longe da escola, no espaço familiar, sua diversão predileta continua sendo o futebol, mesmo porque o esporte parece ocupar um status de maturidade perante as outras crianças: *“Porque eu vou brincar de boneca, eu não consigo mais, não me lembro mais. Não sinto mais prazer de brincar de boneca. Agora, o Walter, eles brincam de carrinho como se fosse criança”*.

Nas férias, eu tentava jogar futebol com a bolinha que o amigo do meu irmão tinha. Aí eu ficava lá, sozinha, brincando, porque as duas [as primas do Piauí] achavam que futebol era coisa de homem.[Sandra pergunta: quem?] As minhas duas primas. [Sandra: Ah as que estavam na sua casa?] É. Elas ficavam achando que era coisa de homem. E eu, nada a ver, coisa de homem é ficar enchendo o saco das meninas. Aí eu ficava lá e eu tinha que parar para

ir brincar com ela [a bolinha] porque elas [as primas] estavam me enchendo a paciência e mexendo nas minhas coisas.

As relações de amizade relatadas por Kelly se limitam ao espaço escolar. Ao longo dos quatro anos em que permaneceu na escola, ela desenvolveu estratégias de resolução de conflitos sociais que aparecem nas suas generalizações sobre o que consistem as relações de amizade. Kelly acredita que os amigos não devem brigar e esse “brigar” está diretamente relacionado com a aceitação da criança no grupo de amigos: “*Brigar (...) [significa] se desentender, ficar brigando... [quer] dizer que naquele grupinho ali, não vai ficar mais esta pessoa*”. Ela desconversa o assunto, mas insisto e ela confirma que isso já aconteceu várias vezes com ela.

Sandra: Como é que você se sente quando acontece isso?

Kelly: Mal.. muito mal... Eu fico triste .. eu fico com vontade de chorar... mas eu não choro porque eu acho assim, se eu fosse maior, ou então, se meu pai e minha mãe tivesse que enfrentar isso, com certeza eles não chorariam por causa que, sabe, se eles saíram daquele grupo, eles saem por causa de uma coisa justa.

É interessante notar em sua narrativa uma preocupação pela coletividade (pelo outro, pelo grupo), tanto no âmbito social, no bom convívio entre os colegas, quanto no âmbito físico, na utilização correta dos bens e espaços comuns. Porém, suas generalizações são mais bem expressas durante a segunda entrevista. Assim como existem as regras de convivência entre as pessoas do grupo, existem também certas leis adotadas pela Instituição para a preservação dos bens coletivos; e isso lhe parece natural. “*É errado na escola descumprir as regras*”; e “*tem algumas escolas que descumprem as leis*”. O que ela considera lei é expresso em “*ter limites (...) Por exemplo, aqui, o espaço... não podia aumentar um pouquinho assim... Fazer coisas assim, tipo uma reforma [sem autorização]*”. Já em sala de aula, os limites são expressos por “*riscar as paredes, as mesas, as cadeiras. Porque é uma coisa não só nossa como de todo mundo!*”

7. Sobre si mesma

Ao falar sobre si, Kelly, além de se achar interessante e legal – qualidades reafirmadas pelos colegas e professores – revela também um conjunto de auto-percepções mediado pelo olhar dos outros que se torna complexo no emaranhado de situações desconfortáveis vivenciadas por ela. Surgem rejeições de todo tipo: questões estéticas (associadas especialmente ao gênero feminino), étnico-raciais, morais. A presente subseção se fundamenta em informações construídas a partir da segunda entrevista.

Bondade

O que mais aprecia nela mesma são seus atos de bondade e afirma se considerar uma pessoa bondosa. Explica:

Para mim, praticar ações é ajudar um ao outro, é ficar, tipo assim, meu colega está machucado, está com a mão machucada, não pode escrever, ele não pode abaixar, se tiver uma coisa no chão que ele quer pegar, eu pego para ele, se minha colega precisar escrever, eu escrevo o que precisa [ser escrito] para ela

Mais adiante, acrescenta:

Bom, assim, quando uma pessoa está triste eu vou dar apoio assim, a pessoa fica mais feliz; se sentindo apoiada assim... Se eu me sentir mal, eu vou ter sim uma pessoa que vai me apoiar, mas se uma pessoa se sente mal, por que eu não tenho que apoiar ela também?

Insiste em que é importante praticar boas ações mesmo sem haver reciprocidade, pois de acordo com a sua experiência, ela o fazia mesmo quando recebia *xingamentos* dos colegas, e o resultado foi que “*eles já pararam [de xingar] porque sempre que eles precisavam de um braço, tinha eu. Mesmo eles me xingando, eu ajudava eles... aí eles pararam de xingar*”. O diálogo que se seguiu foi assim:

- Sandra: De onde você aprendeu isso, de ser bondosa com as pessoas, de ajudar mesmo as pessoas que lhe *xingam*?
- Kelly: Bom, foi quando eu li no jornal, eu não sabia ler na primeira série, mas aí, eu vi uma menina que ela estava caindo em um buraco, e um menino bem mais pequeno estava ajudando ela, aí eu achei assim... hum, aquilo bem diferente. Aí eu pensei se eu fizesse aquilo ... eu acho assim.... esse menino está ajudando ela por quê? Eles nem se conhecem... Eu pensei assim, se eu fosse ajudando a um e a outro, as pessoas seriam mais amigas.
- Sandra: E você acha que isso acontece?
- Kelly: Com certeza!!!
- Sandra: E aí, como você se sente? As pessoas lhe valorizam porque você age assim?
- Kelly: Eu acho que se eu..., ajudando essas pessoas assim, as pessoas vão se agradar comigo, e cada vez que [fizer, vão se agradar] muito mais. É como se [eu me] enchesse mais de orgulho, como se fosse um balão se enchendo.

Aparência Física

Em nossa segunda entrevista, Kelly faz uma das primeiras afirmações sobre si mesma “*É que eu me acho gorda*”. Em outros momentos, menciona ser a mais baixinha da sala e diz ter sido alvo de discriminação por preconceito étnico racial em outros. Porém, na circunstância em que nos encontramos, este quesito estético parecia ter um significado muito grande para ela. Conversamos, perguntei se alguém mais achava isso dela ao que respondeu: “*É, alguns dizem que eu estou acima do peso. (...) Assim, alguns que não querem ser meus amigos e eu pergunto: por que não? E eles falam porque você é acima do peso*”.

Gorda é um qualificativo tão relevante para Kelly que é a única coisa que ela mudaria em si mesma. Ela, por meio de expressões muito tristes, confia sentir-se muito mal por estar gorda. Às vezes se sente tão mal que fica sem vontade de fazer coisa alguma e de ficar com outras pessoas quando se encontra nesse estado, “*quando eu estou triste, eu fico com vontade de ficar lá na cama só, com vontade de estar lendo um livro, só*”.

Negritude

Primeiramente, há um discurso em torno do orgulho da herança étnico-racial. Segundo ela, sua mãe e seu pai consideram-na muito “orgulhosa” de sua negritude.

Assim, eu acho que eu tenho orgulho de ser filha de moreno e de branco, eu tenho orgulho ser morena e tenho orgulho de ter cabelo diferente, tenho orgulho de ser diferente do Walter, tenho orgulho de ser diferente da minha mãe, eu tenho orgulho de ser igual ao meu pai... Porque a gente é diferente mas a gente é da mesma família, do mesmo sangue, o que tem ser diferente de corpo e de coração se a gente é igualmente de sangue e de família?

Entretanto, é também no quesito negritude que articula a resposta à pergunta “*O que você não gosta que façam com você?*” Ela responde primeiramente por escrito: “*que me humilhem, que tenham preconceito e que me xinguem*”. Embora não mencione que tipo de xingamento, revela ter sido submetida a inúmeras situações de discriminação, inclusive verbal, “*Ah, já me xingaram de muitas coisas, já perdi a conta*”. Ela relata um caso vivido:

Bem, o Eduardo, muitas vezes ele me chamava de neguinha, né, e eu não chamava ele de nada, aí, eu tive um tempo de conversa com ele, mas aí ele não aprendia o que era assim respeito. Aí, com a professora C. e a professora do ano passado, não lembro o nome, aí elas explicaram para ele o que é ser diferente (baixa a voz). Porque ele é a mesma coisa que eu, é como se ele estivesse discriminando ele mesmo. Se ele [me] discrimina (...) aí, quando [o] discriminarem (...), ele não vai gostar.

Bem ele estava me discriminando dizendo que eu era gorda, e que eu era morena (diminui a articulação da fala)... mas ele é a mesma coisa que eu, ele é um pouquinho gordo, e...[diferente somente a cor dos olhos] É verde.

Moral

Ao longo de suas narrativas, Kelly se refere, ora explícita, ora implicitamente, à questões de fundo moral. Muitas delas, especialmente as explícitas, se remetem ao convívio familiar. Incluo aqui algumas considerações feitas por ela e ainda não tratadas anteriormente. Diz que “*O que eu não posso fazer é desobedecer meus pais*”. A obediência que defende está associada à sua definição de bom caráter: “*Eu falo a verdade assim, eu não sou de mentir, essas coisas*”.

Para ela, “*na família, é errado esconder as coisas do passado*”, afirmação que tem a ver com o compromisso com a verdade e com a sinceridade que deve haver entre as pessoas. Em particular, relata:

(...) porque tem algumas pessoas de algumas famílias, que adotam crianças, aí as crianças são pequenas e não vão entender... são maiores e vão achar ruim, são adolescentes aí eles vão achar [descobrir] alguma coisa que não era verdade... então eu acho assim, já que são adolescentes, eles já tem noção do mundo, então eles deviam contar.

Minha colega Fabiana foi adotada, então ela já desconfiou de ser adotada. (...) Aí, os pais dela escondem que ela é adotada, mas eu não vou falar isso para ela porque eu acho que se tem alguém que tem que dizer isso é a família dela.

A opinião dos outros

De acordo com sua percepção, Kelly é vista pelos outros de diversas formas. Todas as que considera serem suas melhores qualidades são sintetizadas por meio das opiniões que as pessoas têm dela segundo seu parecer: Escreve:

Meu irmão acha que sou séria demais; meus pais acham que sou muito estudiosa, trabalhadora e *orgulhosa*; minhas professoras me acham linda e esperançosa; e meus amigos me acham muito *espoletinha* (...)

Mais tarde, comenta:

Eu sou muito alegre, agitada assim, não consigo ficar sem falar, fico correndo, não vou conseguir ficar sem correr...

Eu adoro ser assim, é como se eu estivesse no paraíso, minha sala que é deste tamanhinho assim, mesmo menor, se eu puder correr, pular, brincar, é como se fosse um paraíso, como se fosse um mundo todo, nesta sala!

Kelly, pela professora

1. Kelly em sala de aula

‘Comportamento’ e as relações com os colegas

Segundo a professora, Kelly passou por grandes mudanças na quarta série. O comportamento em sala e as relações com os colegas são aspectos que aparecem no início da fala da professora, em meio às quais surgem comentários sobre as dificuldades específicas que foram superadas com relação à aprendizagem escolar.

Kelly também cresceu muito. Teve um crescimento maravilhoso nas relações com o grupo. E também, português, principalmente. Kelly também é uma aluna de dificuldades (...) de concentração... (...) no ano passado, ela teve muitas dificuldades nas relações com o grupo que ela trabalhou a terceira série. É, eu acho que fez com que ela não se interessasse tanto, ela se sentia discriminada pelos colegas, aquilo que ele relatava, chegou a falar nas aulas.

As dificuldades no comportamento se referem basicamente ao “barulho”, à atitude barulhenta, que é ora associada à necessidade de chamar atenção, ora à falta de autocontrole.

Então, a Kelly é também eu sentia dificuldades no *comportamento*. Kelly é aquela menina barulhenta na sala. O que ela tenta aparecer fazendo barulho!!!

Sem mais nem menos, você ouvia um barulho, *a risada...* nossa, parecia que ela estava num largo ou numa mata e só tinha ela. Eu dizia: “*Kelly, olha a postura, nós estamos numa sala de aula*”. Então eu vi que a postura dela... e o Hino Nacional no pátio? (...) nossa, dançava e pulava, o que ela pudesse fazer para chamar a atenção de quem estava perto dela, aquela necessidade de aparecer...

Sabe aquela menina barulhenta, sabe aquela que quando ela levantava, o mundo caía. Parece que ela fazia questão de chamar atenção através do barulho (...) Então, era sempre assim.

A professora lida com a considerada atitude ‘exagerada’ de duas formas: encabeçando um discurso público que valorize práticas socialmente exemplares, como boas ações, e empreendendo ações de valorização das qualidades da aluna:

Eu trabalho muito isso com eles. “Gente, é maravilhoso a gente aparecer, mas com coisas boas. O que eu vou querer aparecer aqui na turma fazendo cometendo uma falta de educação. Você já pensou? Que maneira eu escolhi para me apresentar e dizer como eu sou.... Não, olha, nós vamos aparecer praticando boas ações”.

Ela ficou mais tranqüila também na sala. (...) Então, (...) eu pensei: eu tenho que tentar, procurar conquistar a Kelly, procurar aquilo que ela faz, né, de melhor, orientá-la. [Ela] precisa muito de reforço positivo.

Eu comecei percebendo muitas coisas positivas nela, e comecei a atacar esse lado, sempre levantei a auto-estima dela mostrando esse lado que ela tem de bom. Eu dizia: “Kelly, você

pode ser uma jornalista” porque a Kelly tem uma maneira de escrever que é gostosa de ler. Você ouvir tanto ela lendo quanto ela ler. Agora, muitas dificuldades ortográficas de trocas de letras também. A ortografia, a concordância.... agora, o meio também da Kelly, então tudo isso influencia. Mas eu senti que a Kelly melhorou.

A complicada história escolar de Kelly, especialmente em relação à terceira série, aparece em diferentes momentos como ponto de partida para sinalizar a mudança ocorrida, tanto na percepção da professora assim como na percepção da menina. Nas relações com os colegas, a professora reconhece e sinaliza humilhações e discriminações praticadas por eles.

(...) porque no ano passado [terceira série], muitas dificuldades tanto de aprendizagem quanto de comportamento. Foi uma aluna que visitou muito a direção, com problemas de relações com os colegas, ela se sentia humilhada perante os colegas, discriminada, ela mesmo falava isso.

Em outro momento, se repete:

Porque a Kelly era uma menina implicante. [Sandra: No início do ano ela não tinha uma inimizada com uma colega aqui?] Indira P., no ano passado [terceira série], e com outras alunas também que ficaram na outra turma. A sorte que separaram. Por sinal, ela se sentia discriminada por essas colegas também, este era o maior problema que era humilhada. (...) As meninas falavam mal, reclamavam muito. Mas eu já te falei, as turmas de terceira série foram muito difíceis, passaram por muitos professores.

Aprendizagem dos sistemas notacionais

A professora fala sobre o domínio da menina nas disciplinas de português e matemática e credita parte dos problemas de desempenho nas atividades escritas à falta de atenção. Menciona a motivação de Kelly “*ela descobriu (...) que é capaz*” e sua importância para o próprio processo de mudança.

Eu senti o maior crescimento da Kelly, ela descobriu que ela tem capacidade e que ela é capaz. As produções de texto dela, as idéias.... [apesar] das dificuldades ortográficas, muito!

Nas atividades? Cresceu, olha, vem crescendo muito. (...) Matemática também, Kelly teve um crescimento na resolução de operações. Ela tinha muitas dificuldades na divisão e na multiplicação, ela já tem um domínio, eu achei que ela cresceu assim bem.

Ela saiu, não precisei colocá-la no atendimento individualizado, eu achei que fosse até colocar, mas como eu tinha outros que precisavam muito, eu achei melhor, eu pensei: “Não, com a Kelly, o atendimento dentro de sala vai ser suficiente. E melhorou.

Organização e o capricho das tarefas escritas

Agora, ela vem crescendo. A letra, a organização do caderno, eu digo a ela: “Kelly, você está tão caprichosa!” Os cadernos dela enfeitados, tudo ilustrado, um capricho, e ela começou a ter o maior prazer em mostrar para a turma o que ela tinha feito, de ler as produções de texto dela, né. A Kelly, com as dificuldades dela... ela tenta fazer, Kelly adora caprichar. Desenha, as atividades.... nossa!!!

Interesse, envolvimento e participação

Interesse, desejo, incentivo, prazer são conceitos que aparecem na narrativa da professora ao se referir-se à crescente participação de Kelly nas atividades escolares de uma forma geral, tanto nos projetos de série, aqueles que são conduzidos em sala de aula,

como nos projetos institucionais, que são conduzidos pela escola toda em conjunto com a comunidade.

Kelly muito mais interessada nesse sentido. Mas com muitas dificuldades, mas era aquela aluna que eu senti que precisava de um reforço positivo para ela querer crescer. É tanto que ela melhorou o comportamento, eu conversei: “nossa, Kelly, estou adorando”. Parou de gritar na sala, porque ela gritava na sala.

Depois de um certo tempo ela chegou para mim e falou: “professora, eu comprei este jornal aqui que custava 35 centavos na banca. Professora, li várias reportagens aqui importantes, inclusive uma sobre ecologia que a gente está estudando”. Eu disse: “Kelly que maravilha!!!” Pedi aplausos para ela na sala. “Gente, olha aqui a Kelly, disse que foi à banquinha e comprou este jornal e olha o tanto de notícias importantes que ela está contando aqui para mim que ela leu”. Gostou de ler e adora passar para a turma.

Kelly se interessou pelos livros de literatura da Sacola Literária que a gente empresta, começou a pegar outros livros também e trazer, a me dizer que ela estava lendo e a comentar: “professora, eu li este livro e adorei”. Sabe aquele incentivo pela leitura: “professora, eu estou lendo em casa!”.

2. Contexto familiar

O contexto e a rotina familiar da menina são assim relatados pela professora:

Mas o que eu percebi? Kelly também tem uma carência afetiva grandiosa, ela também tem dificuldades econômicas sérias... Os pais, eu vi que tem muitas dificuldades. Eu vi que o pai nem sempre está empregado. A mãe trabalha em casa de família aqui perto da escola. Ela sai super cedo de casa. Onde que ela mora.... eu não sei se é Planaltina, eu sei que é longe daqui. Ela sai muito cedo de casa, ela e o irmão dela que é da terceira série. Fazem uma viagem imensa para chegar aqui. É uma criança que não tem dificuldade de chegar atrasada, ela sempre está aqui. É tanto que sempre que eu estou chegando, ela está chegando junto comigo. Ela sempre ainda dá uma corridinha para me pegar aqui no estacionamento. Ela sempre me contando alguma coisa...

A professora coloca a atuação da aluna como fator determinante da participação da família nos assuntos e projetos escolares. Interesse, responsabilidade, compromisso e participação são valores presentes na seguinte ilustração:

No outro dia o pai dela veio aqui, gente, ele trouxe o porta-malas do carro cheio de material para reciclagem. Então eu vi que ela conseguiu envolver até a família, nossa o pai dela veio conversar, disse que queria ajudar, nossa eu tenho sentido eles muito mais participativos na escola e ela [Kelly], nem se fala. Com a reciclagem, a maior responsabilidade. Conta-se os dias que ela não traz algum material para colocar lá...

No término do ano letivo, a professora acrescenta uma nova percepção em relação à Kelly: a importância de expressar o reconhecimento dos pais sobre a mudança na atuação em sala de aula.

E tem outra, ela sente necessidade que você [fale]. De falar que você percebe isso nela... ela tem essa necessidade. Tanto que eu falei: “Kelly, sua mãe vem à reunião, não vem. Olha que eu tenho tantas coisas boas para dizer”, que se você visse o brilho no olho. Tanto que a mãe nunca perdeu uma reunião. A mãe ficou contente, com o desenvolvimento dela, com o desempenho, sabe, e ela demonstrou em várias atividades que ela estava feliz. Você viu, né. Graças a Deus.

3. Mudança e superação

A mudança é o foco da fala da professora, o que fez difícil separar um item próprio que tratasse especificamente do assunto da forma como foi possível nas conversas com Kelly. Podemos acompanhar as áreas de desenvolvimento escolar de Kelly em todos os comentários da professora sobre a aluna. O que diferencia a opinião da professora sobre as diferentes crianças participantes da pesquisa é que, segundo ela, “*a Kelly quis mudar. E ela tem essa consciência*”. E sintetiza:

Então é isso, a Kelly mudou muito. Prestativa, adora ajudar na sala. As relações com o grupo, com os colegas, nossa, ela está feliz, ela se enfeita, você vê que ela cuida melhor da aparência... não, tudo mudou na Kelly... Eu sinto a Kelly uma nova aluna nesta fase do ano, tanto na aprendizagem, no cognitivo, como na parte emocional, o amor com ela mesmo. Cresceu muito.

(...) A participação dela na sala melhorou muito, o capricho, nossa, a Kelly tomou um gosto pelas atividades, que tudo dela é ilustrado, no maior capricho.

Sobre o desenho:

Eu acho que ela sempre achou que ela tinha [tendência pelo desenho, artes e preocupação estética de forma geral], mas eu imagino também que esse gosto não tinha sido tão aflorado como foi agora neste ano. Eu acho que neste ano, é tanto que tudo dela... a letra ficou perfeita. A letra da Kelly agora está linda, redondinha, naquele traçado, na organização do caderno dela... Eu sempre falava: “nossa, Kelly, você é uma nova aluna, muito prazer. E olha agora você não pode deixar a bola baixar” e eu via que ela se sentia feliz, a participação dela na sala,

É tanto que eu percebi e indiquei também para altas habilidades. Porque ela tem a maior facilidade em confeccionar caixas, você viu, né, que quando a gente foi fazer aquela caixinha, ela que estava como monitora ajudando os outros. (...) E ela gosta de transformar tudo em desenhos, ela gosta demais de mexer com artes. Eu vejo que isso é um ponto forte nela. E de escrever também.

Ao final do ano, a professora em conversa, reafirma a opinião:

Kelly foi uma aluna que eu tenho certeza que este ano foi uma revolução na vida dela. Ela também acredita nisso piamente. É tanto que a sugestão dela para o livro foi “2007, o melhor ano da minha vida”. Ela sugeriu que o nome do livro fosse esse. E ela escreveu coisas assim lindas, o tempo inteiro ela demonstrava que este ano para ela tinha sido ... e eu senti a Kelly feliz. (...) Até as meninas da direção falavam: “C., a Kelly é uma outra aluna este ano, como melhorou!” porque quem via a Kelly no ano passado, naquela tristeza, naquela maneira, e agora percebe a Kelly do jeito que estamos vendo,. Ela está super feliz. As meninas da sala de apoio: “C. , como a Kelly está este ano, porque no ano passado chorava, era muito triste”. (...) “a Kelly é uma nova aluna, bem diferente”.

Instrumentos para análise das Concepções Dinâmicas de Si – Kelly

Quadros síntese das narrativas (1 a 6) e Tabelas de posicionamento pessoal (1 a 4)

A seguir, apresentamos os instrumentos de análise das concepções dinâmicas de si de Kelly (ver procedimentos de confecção e utilização destes instrumentos no item respectivo na Metodologia).

QUADROS SÍNTESE DAS NARRATIVAS - KELLY

CONTEXTO FAMILIAR

Quadro 7.1 – Contexto familiar: Tempo I – Kelly

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Obs.
Pai	Trabalha de tudo “para comprar as coisas para a gente”; <u>chega tarde, não tem horário;</u>	Embora cuida dos aspectos materiais da família (casa), Kelly sugere que não recebe atenção, vê o pai distante.	→ ATENÇÃO (falta de)	Material escolar, trabalho, horário, casa
Irmão	Danadinho, pestinha. estuda na escola, brinca com os cachorros.	Alegre, orgulho; relação de dominação	→ MADURA E RESPONSÁVEL → DOMINAÇÃO (implícito)	Escola X casa; cachorros, Brincadeiras.
Cachorros	Ela e o irmão gostam dos cachorros, “os cachorros brincam com a gente; são atentados”	Alegria, brincadeira, companhia, relação compartilhada na brincadeira.	→ COMPANHEIRA DE BRINCADEIRA	Com o irmão (nós)
Mãe	Do Piauí, organizada, cozinha, dá alimento, cuida da saúde, trabalha, cuida da casa da patroa.	Sugere orgulho pela mãe, identificação, sente-se cuidada, reconhecimento	→ CUIDADA → ORGANIZADA → LIMPA	
Brasília e casa da patroa	“É legal também”. A mãe dá o alimento. Kelly faz sua própria higiene e ajuda a mãe no trabalho dela. Rotina dividida entre as duas cidades.	Protegida, ajuda na limpeza, aceitação e reconhecimento.	→ AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE (emergente)	Alimento, higiene, trabalho doméstico (coadjuvante da mãe)

Quadro 7.2 – Contexto familiar: Tempo II – Kelly

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Obs.
Quarto	“Nosso quarto”: televisão pequena, minúscula, armário gigantesco; Capricho com a própria cama; espaço pequeninho para passar.	Responsável, asseio, privação quanto ao lazer (TV) e espaço para transitar dentro de casa.	→ ORGANIZADA	Móveis, irmão, avó.
Avó	Está obesa, coxas grossas, está fazendo dieta, trouxe netas para passar as férias, não passa no espaço do quarto, foi ao nutricionista com Kelly e a mãe.	Inferiorizada por estar/ser gorda.	→ GORDA	Quarto, nutricionista
Patroa da mãe	Chama de tia, é da família, ‘criou a gente’, ‘leva a gente’, ‘exige e dá educação’, ‘fica no lugar da mãe’.	Sentimento filial pela patroa, equilíbrio entre privilégios e exigências. Valorização dos estudos.	→ AMADA	
Filhas da	“São bem grandonas, um pouquinho gordas, comem hambúrguer, dão	Recebe atenção; relações entre	→ GORDA	Aparência,

patroa	brinquedo para a gente, mandam roupas para família da mãe no Piauí não tem namorados nem querem casar”.	ser gorda, alimentação, e possíveis rejeições (namorados, casamento).	→REJEITADA (oculto) → CUIDADA	brinquedos e roupas, namorados
Na cidade da avó (família da mãe)	Pessoas não tem condições de comprar roupas, não são organizados, não cuidam das coisas, não tem educação, não tem moral nem respeito.	Respeito pela mãe, mãe cuida e exige. Desconforto com relação à desorganização e falta de educação.	→PRIVILEGIADA →RESPEITADA (implícito na mãe)	Respeito X falta de educação X condições financeiras
Mãe	Trabalhadora, boa relação com patroa, “é enjoada, não gosta que mexam nas coisas, manda dinheiro para os familiares, fica brava com o pai que não cuida das coisas que ela compra para lá. Briga com o irmão pela bagunça”	Orgulho pela mãe SER caprichosa, cuidadosa, organizada.	→ORGANIZADA →LIMPA →CUIDADOSA → CONTROLADORA (oculto)	
Pai	“Reformando o quarto dele, aumentando a casa”.	Cuidado com as coisas materiais; não sugere proximidade.	→CUIDADO (‘coisas’)	
Irmão	Mãe briga, pai chama de capeta, safado, danado.	Responsável por ele, sentimento de maioridade, dominação	→ MADURA →SÉRIA →RESPONSÁVEL →DOMINAÇÃO	Relação entre maturidade X imaturidade e cuidar de si mesmo. Distanciamento do que é infantil.
	“Brinca com vizinho mais novo, parece criança, brincam carrinho”	Compromisso X brincadeiras: falta de envolvimento por coisas ‘sérias’		
	“Ele é muito criança, ele precisa ter noção do planeta”	Superioridade: ‘Eu não sou criança, eu tenho noção do planeta’		
	“Joga a mochila em cima da cama, meia para um canto, sapato para outro, ligou a televisão. Sai, come. Não come o bife, assiste televisão tranquilo... não, televisão não, Picapau”	Oposição ao irmão por ser desorganizado, sem responsabilidade, infantil.		
Primas	“Mexem nas coisas, ficam infernizando, não gostam de futebol, que bola é coisa de menino, quebram minhas coisas, (...)pega meu batom e estraga todo... pega meus brincos, já estragou três pares de brincos meus, e ainda mais os meus preferidos”.	Desprezo pela desorganização das primas, pela falta de respeito e cuidado,	→ORGANIZADA →RESPONSÁVEL →CUIDADOSA	
Trajeto Centro Educacional - Casa patroa	Da escola, tem que ir direto para casa, atravessa a rua depois da escola, cumpre tarefas, rotina regrada, cumpre horários.	Independente, segura, cuidado consigo, satisfação pela independência.	→INDEPENDENTE: (iniciativa e autonomia)	
Casa dos pais	Molha plantas, assiste novela, escova dentes, banho e dorme, Passa só o fim de semana, passa o sábado arrumando o quarto, domingo vai fazer compras com a mãe.	Importante por ingressar no ‘mundo dos adultos’, responsabilidades na casa	→RESPONSÁVEL →MADURA	
Casa:	“antes de sair de casa eu acordo, tomo banho, aí eu arrumo minha cama, já boto minha meia La no cesto de roupa suja, minha roupa já	ORGULHO POR SER Organizada, cuidadosa;	→ ORGANIZADA, RESPONSÁVEL	Relação entre Prof. C e a mãe.

	não é toda bagun...enrolada, já esta tudo dobrado, meus cremes, minhas coisas já estão tudo num saco..."	mudança de bagunçada para organizada; satisfação.	→ACEITA	
Minhas coisas	E coisa que eu não gosto e que fiquem pulando no meu quarto, mexendo nas minhas coisas. (sobre as primas que estão hospedadas na casa)	Desconforto com a bagunça.	→ORGANIZADA →CUIDADOSA	Minhas coisas (higiene, beleza, corpo etc)
Família	"Porque a gente é diferente mas a gente é da mesma família, do mesmo sangue, o que tem ser diferente de corpo e de coração se a gente é igualmente de sangue e de família"	Sentimento de pertencimento.	→LEAL	Diferença e identificação; questões étnicas-raciais
Negritude	Identidade familiar → filha de moreno e branco, Cabelo e cor 'diferentes', diferente da mãe e igual ao pai.	Orgulho assumido da negritude que oculta sentimento de discriminação experimentado nos conflitos com alguns colegas. Sugere contradições entre sentimento de aceitação e rejeição.	→NEGRA →ACEITA, DIGNA → REJEITADA (oculto)	Cor, cabelo, família, pai negro, mãe branca. Relação entre vínculo familiar e vínculo social.
Valores familiares	Adoção: "já que são adolescentes, eles já tem noção do mundo, então eles (os pais) deviam contar"	Valorização da sinceridade, verdade versus mentira.	→SINCERA	Verdades X mentiras.

CONTEXTO ESCOLAR

Quadro 7.3 – Contexto escolar: Tempo I – Kelly

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Obs.
Ônibus	Pega o ônibus cedo para vir para escola, volta de ônibus para casa. Viagem longa. Acompanhada do irmão e mãe.	Independência	→AUTONOMA	Com a mãe e o irmão.
Escola Classe	Desde a primeira série, não repetiu. A mãe dormiu na fila para vaga.	Cuidada, protegida.	→CUIDADA	Mãe
Jardim de Infância (Ed. Infantil)	"Não fiz o jardim direito, me passaram para a 1 série, tinha que escrever o dever mesmo se não soubesse." "Repetiu a 1ª série e o pai falou com a diretora".	Vítima de descaso ou irresponsabilidade dos profissionais.	→VITIMA	Pai
Dificuldades escolares (retrospectiva)	Reforço: fez na segunda e na terceira, mas não faz mais (4ª série); Escrita: Estava com problema na escrita na 2 e 3s. Matemática: Era mais ou menos, não prestava atenção, ficava brincando; agora 'Vou bem melhor porque eu sempre recebia nota baixa' Atitudes: Tinha problemas com comportamento, organização,	Dificuldades: Sistemas notacionais; tratamento com os outros (briga); desorganização; Falta de responsabilidade	→DESINTERESSADA, DISTRAÍDA, LERDA → MADURA →CAPAZ DE MELHORAR →VITIMA (oculto)	Prof. C Melhora maturidade X imaturidade

Português	Passa a gostar na 4ª série, antes não gostava. Gosta de escrever, ler histórias, descobrir o final.	Prazer adquirido; satisfação.	→CAPAZ	Prof. C; livros
História e Ciências	“Não gosto porque eu não sei nada de Ciências nem de História. (...) Por causa que eu não me interesso, mas aí eu tenho a ajuda dos meus colegas e aí melhora um pouco”.	Distanciamento, desinteresse, ajuda dos outros.	→DESINTERESSADA →AJUDADA, APOIADA	Colegas, trabalhos em grupo.
Testes e trabalhos escolares	“Bom, primeiro, a professora só corrige e não apaga nada. Ela deixa tudo do jeito que está. Na ordem certa: fevereiro, março, abril... assim. [hum] E a gente pega e vê a diferença de fevereiro para junho, essas coisas, para a gente ver o tanto que a gente melhorou”.	Compreensão do processo Autoreflexão, auto-crítica, auto-avaliação	→CAPAZ →INTELIGENTE	Prof. C. Processo de avaliação.
Aprendizagem	“Eu fico bem interessada, à tarde eu fico estudando, estudando, eu pego no pé da minha mãe quando precisa a matéria, eu não paro de estudar essa matéria. (...) Bem, eu fico toda hora na mesa. Quando tem uma palavra muito difícil, eu escrevo várias vezes, começo a ler, escrevo de novo...”	Interesse, pede ajuda, persistência, domínio das estratégias,	→INTERESSADA, →PERSISTENTE, →CAPAZ	Mãe
4ª. série	“Converso menos, presto mais atenção, estou com uma letra melhor, eu leio rápido; Por causa que eu percebi a chance que eu tinha na vida e não valorizava”.	Segurança no domínio das ‘ferramentas’ escolares; desejo de mudar.	→CAPAZ DE MELHORAR →MOTIVADA, →BOA ALUNA	Prof. C.; conversa X atenção; ler rápido; letra bonita
Desenho	Encaminhar para AH em desenho: ‘Acho que vai ser uma grande oportunidade, né?’ Grande oportunidade Gosta de desenhar Quer ser artista	Perspectiva de futuro Prazer, domínio, segurança, perspectiva,	→OTIMISTA, CAPAZ	Desenho Prof C Colegas EP
Professoras	Conselhos: ótima aluna, prestar atenção, gostar dos colegas, não estragar materiais dos outros, gentil	Valorização, Mudança nas relações e nas atitudes	→ORGULHO DE SI MESMA	Professoras
Relacionamentos em casa	Mãe - ela ficava horrorizada; Eu – brigo com meu irmão mãe começou a brigar comigo por causa que eu só ficava brigando e batendo no meu irmão...	Rejeição, ciúmes; insegurança, frustração, agressividade. Mudança	→BRIGUENTA →CONTROL DORA	Mãe irmão
Relacionamento: conflitos	1ª. série: “briguei com um colega que eu nem conhecia, comecei a estragar os pincéis da professora, risquei tudo” 2ª. e 3ª. série: “Brigava, ficava sozinha”, mas “colega da 3ªsérie me ajudou”. “Eu era um perigo, ninguém queria sabem de mim. Começava até bem, mas ficava que ninguém queria brincar comigo. EU já cheguei a ficar sozinha, eu era bobinha e chorava toda a hora”	Desconta raiva, nervosa, briguenta, sentimento de rejeição, frustração, insegurança. Mudança.	→BRIGUENTA →APOIADA →CAPAZ DE MELHORAR (comportamento)	1ª. a 3ª. séries. Visão da transformação quanto ao comportamento.
Relacionamentos	Mudança no comportamento: CCP colegas reclamavam que Kelly	Frustração: brigava,	→REJEITADA	Professora, mãe

: mudança	machucava. Na 4ª. série: parou de brigar, tem bons relacionamentos. Colegas: “perceberam que eu não era daquele jeito” Prof. C. “conselhos” e apoio. Sobre si: “menina maravilhosa, artista, conhecida”	machucava, era rejeitada, raiva, descontrole. Satisfação quanto a sua mudança: aceita, querida, auto-confiança.	→ CAPAZ DE MUDAR → SOLIDÁRIA → ACEITA	e colegas; Desenho; CCP: brincadeira X brigas.
Relacionamentos : reconhecimento	‘eu acho que eu sou interessante, eu sou legal, eu acho que sou... assim, eu sou conhecida, todo mundo me conhece’	Satisfação pelo reconhecimento.	→ IMPORTANTE, → QUERIDA, → APRECIADA	Colegas
Apelido	Caso do corte do cabelo e a origem do apelido Rocke Jr no futebol. ‘quando eu jogava futebol, minha tia um dia fez um corte assim... (passa a mão pelo cabelo) joazinho, ne...aí, eu passava o gel, Ai eles me chamavam Jr que era um jogador de futebol da seleção brasileira...’.	As vezes, provocada, mas as vezes, importante, reconhecida.	→ PROVOCADA X QUERIDA	Contradições entre provocações e reconhecimento. Cabelo, futebol, Meninos.
Meninos	“Por causa que eles só ficam brigando com as meninas. Então eu acho...que eles são chatos”. Causo da colega da 3ª. série que brigou com menino que a provocou.	Provocação deve ser revidada.	→ BRIGUENTA. → RESPEITADA → DISPUTA	Meninos
CCP	‘Acho legal, porque a gente esclarece tudo, a pessoa se enxerga’ ‘A pessoa descobre os seus segredos, as coisas boas e as coisas ruins’ ‘Depois as pessoas começam a se ajudar umas as outras para assim, uma pessoa ajudar a outra para ela tirar aquele defeito que ela tem’. ‘Comigo, aconteceu várias vezes’ ‘Seria uma escola bagunçada, suja, todo mundo brigando, material todo jogado, eu acho que ia ser muito ruim’.	Segurança, bem comum, confiança, espaço para melhorar, dizer o que tem que melhorar, autocrítica, auto-reflexão.	→ AJUDA → MELHORA	
Professora	“Ela é bem legal, ela é interessante, ela ensina a quem precisa, ela ensina tudo o que precisa, ela dá chance de uma pessoa conhecer a outra, ela dá oportunidade para a gente”; “Não gosto quando ela passa muito dever”.	Alvo de interesse, cuidada, oportunidade de ‘crescimento’ Relação de confiança.	→ CONFIANTE → OPORTUNIDADE → JUSTA (solidária)	
Eventos extraescolares	Meio ambiente no parque: plantar uma árvore com o governador e o presidente da educação. “eu sozinha e o sobrinho da diretora R.”; “Aí, ele [o governador] perguntou como eu era na escola, se eu estava bem, o que eu gostava de fazer...’	Orgulhosa, reconhecida e importante por representar a escola e estar em contato com gente importante.	→ ESCOLHIDA → IMPORTANTE → RECONHECIDA → AJUDAR OS OUTROS	Governador, Secretário, Prof. C.

Quadro 7.4 – Contexto escolar: Tempo II – Kelly

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Obs.
5 s	Nervosa, medo de não voltar à escola, gosta de estar na escola antiga (EC), Eu praticamente não dormia de saudade dos meus amigos, não conseguia dormir, Muitas matérias, materiais, horários,	Ansiedade, insegurança, mudança Amigos	→ AMIGA	
Diretor	Muito chato, rigoroso, exige, uniforme, cabelo, lanche, brincadeira no recreio, nada de rosa	Chato, exigente, homem	→CONTROLADA	Contexto assimétrico
PH	Prof. artes, da EP,	Admiração Confiança		
Matemática e Portugues	4 s → passou a entender as matérias, sem esquecer, tem vontade de escrever,	Sente vontade de escrever, prazer, motivação, interesse		Lápis, revistas, deveres,
Prof C	Kelly gosta e acha legal, a prof elogia, fala parabéns, cuidadosa com relação a sua organização	Bem, legal, Organização e cuidado	→RECONHECIDA →ELOGIADA	
Avaliação, Relatório	‘Qdo vinha com nota baixa, ou quando eu estava muito devagar, ela só dava conselhos para melhorar aquilo. Agora, quando eu tirava nota 10 em tudo, ela falava: parabéns, você esta bem, agora ela sempre me elogiou’	Antes-depois Elogiada, admirada,	→ELOGIADA →MELHORA →ADMIRADA	mãe
Colegas – relacionamentos	(sobre o desenho na sala de aula) (...) eles me diziam que ... não diziam nada eles so pediam as vezes para dar conselhos, que eles queriam melhorar			
Desenho e interesse por outras coisas	‘eu só queria saber de desenhar, desenhar e desenhar, aí de repente a professora Cida e os outros me ensinaram que não podia ficar interessada só por uma coisa’	Melhora global, interesse, desejo de aprender	→MOTIVAÇÃO →INTERESSADA	Prof. C
Desenho	Gosta demais. EC: ‘professoras sempre me elogIndiram e diziam que eu tinha futuro no desenho’ CE: na aula de artes (5 s c/prof PH) foi premiada na tarefa. Prof. valorizou, gostou/ colegas gostaram, ‘falaram que eu desenho bem, o prof. PH também’	Reconhecimento, valorização, prazer	→PRAZER →VALORIZADA	Colegas Prof. PH
Prof PH	na 1s fez artes com ele, ‘ele falou que eu era uma excelente aluno tanto no trabalho quanto na ajuda’, na limpeza, varrendo a sala na 1s qdo fazia rabiscos no dever, prof elogiava: ‘parabéns, esta muito bonito. Caprichou!’	Prestativa, talentosa, boa aluna,	→RECONHECIDA, →MOTIVADA→AJUDA →INTERESSADA →ELOGIADA	EP Prof PH Desenho vassoura
Desenho, auto-expressão	O desenho .. é como, se tornou o único jeito que eu acho... que a gente tem de expressar nossos sentimentos... aí eu acho assim, que o desenho quando eu estava triste, aí, eu pegava um pedaço de papel e desenhava.	Sentimento consigo mesma, desabafo	→ TRISTEZA	Desenho, sentimentos,

	Sentia-se bem melhor, 'é como se eu estivesse desabafando'.			
Brincadeira: futebol	Futebol: nas férias, com o irmão; na escola, com os meninos; primas acham que o futebol é coisa de homem.	Alegria, prazer, companhia de futebol.	→COMPANHERIA DE BRINCADEIRA →PRAZER	Negocia questões de gênero: bola, irmão, primas, meninos.
Meninos	Bagunceiros, provocam meninas: "coisa de homem é ficar enchendo o saco das meninas".	Rivalidade, provocada, frustração.	→BRIGUENTA →COMPETITIVA (implícito)	
Normas e coletividade	Escola: Limites, como instituição: autorização para construir, para reformar etc. Alunos: não devem "riscar as paredes, as mesas, as cadeiras. Porque é uma coisa não só nossa como de todo mundo"	Respeito às leis, preocupada com o bem coletivo.	→REPEITOSA →	Leis, material/ espaço coletivo
Futebol	Na EC - "o que eu mais gostava era de jogar futebol. lá (na escola nova) não tem nem quadra".	Frustração em não poder jogar futebol e correr.	→PRAZER (futebol) →FRUSTRADA	

SOBRE SI MESMA

Quadro 7.5 – Sobre si mesma: Tempo I – Kelly

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Obs.
Danada	"Eu era danada, mas [agora] prezo pelos estudos"		→DANADA →RESPONSÁVEL	
Brigona	'eu era, antigamente (1-3s), extremamente brigona (...) eu só ficava brincando e batendo no meu irmão...'	Rejeitada: machucava colegas e irmão. Professores e mãe brigavam com ela.	→BRIGUENTA → REJEITADA →DOMINADORA	Brincadeira, brigas, Colegas, Mãe Irmão
Bobinha	Brigava e chorava, ficava sozinha.	Rejeição, se sentia mal.	→BOBINHA →IMATURA	
Legal	4ª. série.: 'voltei a ser legal'	Compreensão, aceitação, amizade	→LEGAL → CAPAZ DE MUDAR	

Quadro 7.6 – Sobre si mesma: Tempo II – Kelly

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Obs.
Ativa	Não brinca mais de boneca; brinca de patins com os cachorros.	Amadurecida, crescida,	→ATIVA →MADURA	
Gorda	"Estou gorda"; "então nos duas, minha mãe e eu, fomos ao nutricionista, eu já imaginei 1Kg."; colegas dizem que está gorda, colegas que não querem ser amigas dela.	Gorda, rejeitada, preocupada com a aparência.	→GORDA	Nutricionista, mãe, avó, colegas.

Limpa, cheirosa	Referências freqüentes à banho, à perfume. ‘Tomo outro banho porque não consigo pegar um ônibus, que tem gente que tem um CC muito forte, e dormir’. Toma banho e coloca top	Preocupada com aparência, higiene, beleza.	→LIMPA,CHEIROSA	Banho
Organizada e responsável	Coloca tudo em seu lugar, separa o material com antecedência, faz dever.	Cuidado, responsabilidade.	→ORGANIZADA E RESPONSÁVEL	Material escolar, deveres
Baixinha	‘Sou amais baixinha da sala’, senta na frente para enxergar o quadro melhor.	Cuidado consigo.	→BAIXINHA	
Bondosa	Reportagem do jornal: “Eu pensei assim, se eu fosse ajudando a um e a outro, as pessoas seriam mais amigas”; “ajudando essas pessoas assim, as pessoas vão se agradar comigo”.	Bem, aceita, reconhecida, orgulho de si	→BONDADE →RECONHECIDA	
Discriminada	Não gosta que a humilhem, que tenham preconceito e que a xinguem; caso da discriminação do Elias que a chamava de ‘neguinha’.	Xingamentos, humilhada, preconceito	→DISCRIMINADA →TRISTE	Colegas, Elias.
Séria, estudiosa, trabalhadora,	O irmão e a família a consideram séria e estudiosa.	Orgulho, prazer, aceitação.	→SÉRIA, ESTUDIOSA, TRABALHADORA,	irmão, pais
Linda e esperançosa	Professoras a consideram linda e esperançosa.		→LINDA E →ESPERANÇOSA	Professoras
Alegre, agitada	‘Eu sou muito alegre, agitada assim, não consigo ficar sem falar, fico correndo’	Bem consigo mesma.	→ALEGRE, →AGITADA	Correr, pular, brincar
Tristeza	Quando eu estou triste, eu fico com vontade de ficar lá na cama, só, com vontade de estar lendo um livro, só.	Estratégias de consolo: isolamento	→TRISTEZA	Quarto, cama, livro

TABELAS DE POSICIONAMENTO PESSOAL⁷ - KELLY
CONTEXTO FAMILIAR

Tabela 1.1 – Relacionamentos significativos no contexto familiar – Kelly

Indicadores de CDS: Posicionamento/sentimento	Com quem me posiciono/sinto assim...										
	1. Pai	2. Mãe	3. Avó	4. Walter	5. Primas	6. Cachorros	7. Patroa	8. Filhas patroa	9. Vizinho de 5anos	10. Avô	11. Familiares
1. Cuidadora casa (macro)	Δ	OO								≠	≠
2. Cuidadora da família		XX					Δ	Δ			
3. Cuidada, querida	X	XX					X	X			
4. Cuidadosa (objetos)		X		≠	≠					≠	≠
5. Responsável	O	OO		O≠							≠
6. Brincalhona, companheira				X≠	X	XX			≠		
7. Alegre				X X	X	XX					
8. Limpa (higiene)		XX									
9. Prestativa, bondosa, solidária (que ajuda)		XX	Δ				X X	X		Δ	Δ
10. Caprichosa		X		≠							
11. Organizada		X		≠	≠		X	X			
12. Maturidade X imaturidade		O		X	X				X		
13. Dominadora (sentimento de superioridade)				X	X				X	O	O
14. Gorda		X	Δ					Δ			
15. Correta (moral)		O									≠
16. Respeitosa		O									≠
17. Orgulhosa da família (negritude)	X	X									
18. Séria		O		X							
19. Estudiosa, trabalhadora	X	X		X							
20. Briguenta		X X		X O							
21. Bagunçada, desorganizada.		X X									

⁷X= Tempo I; X= Tempo II; O= referência implícita/oculta; Δ= referência paralela/análoga; ≠ relação de oposição/comparação

Tabela 1.2 – Situações/espacos/objetos significativos no contexto familiar – Kelly

Indicadores de CDS: Posicionamento/sentimento	Em que situações me posiciono/sinto assim...										
	1. Casa	2. Casa da patroa	3. Fim de semana	4. Ônibus	5. Meu quarto	6. Cama	7. Minhas coisas	8. Casa da avó (Piauí)	9. Tratamento nutricionista	10. Armário	11. Futebol
1. Cuidadora casa (macro)	O				X	X	X	≠			
2. Cuidadora da família		O	X					Δ			
3. Cuidada, querida		X									
4. Cuidadosa (objetos)		X			X	X	X			Δ	
5. Independente, cuida de si				OX	X	X	X				X
6. Responsável	X	OX	X	X	X	X	X	≠			
7. Brincalhona, companheira	XX		X≠								X
8. Alegre	O										X
9. Limpa (higiene)	XX	XX					X				
10. Prestativa, bondosa, solidária (ajuda)		XX	X					Δ			
11. Caprichosa		X					X			Δ	
12. Organizada	X	X			X	X	X	≠		Δ	
13. Maturidade X imaturidade		O			X	X	X		X		X
14. Dominadora	O				O	O	O				
15. Gorda		O			O	O			X		
16. Correta (moral)								≠			
17. Respeitosa								≠			
18. Orgulhosa da família (negritude)											
19. Briguenta	O	O									X
21. Triste					X	X					
22. Bagunçada, desorganizada							X	≠		≠	

CONTEXTO ESCOLAR

Tabela 1.3 – Relacionamentos significativos no contexto escolar – Kelly

Posicionamento/ Sentimento	Com quem me posiciono/sinto assim...															
	1.Prof. C	2.Profes- soras de 1ª a 3ªs.	3.Co- lega 1ªs.	4.Cole- gas 4ªs.	5.Meninos	6.Beatriz	7. Elias	8.Maurício	9.Colega 3ªs.	10.Menina e menino 3ªs.	11.Gover- nador	12.Cole- ga 5ªs.	13.Prof PH	14.Diretor Centro Ed. CE)	15.Mãe	
1. Briguenta	X	X	X	O	X				X	Δ						X
2. Rejeitada, provocada					X		X	Δ								
3. Com proble- mas na escrita		X														
4. Nervosa, mal comportada	O	X	O						X			X				X
5. Descuidada (objetos)		X	X		O											X
6. Desorganizada		X														
7. Agressora		O	X	X					X							X
8. Humilhada, xingada		X	X		X		X									
9. Desatenciosa, (relapsa)		X							O							
10. Conversadeira	O	X														
11. Gorda																
12. Dominadora		O	O		O				O	Δ						OX
13. Coibida, controlada														X		
14. Boa aluna	XX			O							X		XX			XX
15. Quieta	X															
16. Apoiada	X								X							O
17. Organizada, responsável	X															O
18. Atenciosa	OX	X							X				X			
20. Boa leitora	X															
	Com quem me posiciono/sinto assim...															

Indicadores de CDS:Posicionamento/sentimento	1.Prof. C	2.Professoras de 1ª a 3ªs.	3.Colega 1ªs.	4.Colegas 4ªs.	5.Meninos	6.Beatriz	7. Elias	8.Maurício	9.Colega 3ªs.	10.Menina e menino 3ªs.	11.Governador	12.Colega 5ªs.	13.Prof PH	14.Diretor Centro Ed. CE)	15.Mãe
21. Rápida	X			O											
22. Cuida dos materiais	X														O
23. Escritora (prazer)	X														
24. Curiosa	X														
25. Capaz de melhorar (mudança)	O X	O		XX							O		XX		X O
26. Interessada	X X			X									O		Δ
27. Bondosa, prestativa	X			X											O
28. Ajudada, aconselhada	X	X		X									O		X
29. Estudiosa	O X														X
30. Desenhista, artista (prazer)	X	X		X									X		X
31. Gentil		Δ													
32. Valorizada	X			X								X	X		X
33. Solidária	X			X											
34. Reconhecida, escolhida	X X			XX		X					XX	X	XX		
35. Linda	X			X									X		X
36. Feia (cabelo)			X		X		X								
37. Jogadora de futebol (prazer)															
38. Diferente (negritude)					O		X	Δ							

Tabela 1.4 – Situações/espacos/objetos significativos no contexto escolar – Kelly

Indicadores de CDS:Posicionamento/sentimento	Em que situações me posiciono/sinto assim...												
	1. Ônibus	2. Educação Infantil	3. 1ª a 3ªs.	4. 4ªs.	5. 5ªs.	6. Matem. & Port.	7. Hist. & Ciências	8. Desenho	9. Ativid. extra classe	10.CCP	11. Trabalho em grupo	12. Futebol brincadeiras	13. Tarefas e deveres
1. Ativa, agitada			XX	X	O	X					X	X	
2. Alegre			X	X	O							X	
3. Independente	XX			X		XX		XX	X			X	X
4. Limpa, cheirosa	X				X						X		
5. Organizada, responsável			≠	XX	X	XO	X	X	X	X	XX		XX
6. Séria, estudiosa				XX	O	O	O				O		XX
7. Motivada				X		X		XX			X	X	XX
8. Feliz, prazer						X		XX	X		X	X	
9. Capaz de melhorar				XX		XX	XX	XO		XX	XX		XX
10. Atenciosa, caprichosa (letra bonita), rápida (leitura)				X	X	X	X	O					
11. Esperançosa (perspectiva de fut.)								XX	O				X
12. Boa amiga				X	X			X	X	X			
13. Solidária				X			O	XX	X				
14. Com bom desempenho escolar				X		X		X					X
15. Persistente				X		X			X				X
16. Importante				X				X	X	O			O
17. Confiante, segura				XX		X		XX					O
18. Escolhida, reconhecida				X		X		XX					O
19. Legal				X		X		X					
20. Ridicularizada (Cabelo)			X								X	X	
21. Gorda					X							X	
22. Baixinha					X								
23. Provocada			X	X						O	X	X	O

Posicionamento/ Sentimento	Em que situações me posiciono/sinto assim...												
	1. Ônibus	2. Educa- ção Infantil	3. 1ª a 3ªs.	4. 4ªs.	5. 5ªs.	6. Matem. & Port.	7. Hist. & Ciências	8. Desenho	9. Ativid. extra classe	10.CCP	11. Trabalho em grupo	12. Futebol brincadeiras	13. Tarefas e deveres
24. Humilhada, xingada			X	X	X					O		X	
25. Chateada: desabafo								X					
26. Discriminada			X	X						O		O	
27. Triste			X	X									
28. Danada			X										
29. Briguenta			XX	O						XX	OO	XX	
30. Bobinha			X										
31. Mal avaliada		X				X							
32. Com dificuldades		X	X			X	X			X			
33. Desinteressada			X				X						
34. Submissa			X		X		O						

Análise das concepções dinâmicas de si - Kelly

1. Contexto familiar

Tempo I

Na primeira entrevista, há a articulação de duas CDS: a CDS emergente de cuidada/cuidadosa/cuidadora, que aparece de forma explícita, e uma CDS de dominadora, que parece se revelar subliminarmente na posição que assume nas diferentes relações interpessoais relatadas na narrativa. Ao se referir ao contexto familiar, sugere um distanciamento do pai, embora este apareça no sistema de self dialógico dela relacionado à CDS de cuidadora ao mencionar que ele reforma a casa, trabalha para comprar material escolar para os filhos. Mas, é na relação com a mãe que Kelly mobiliza relações de cuidado no sentido doméstico, atributivo do papel maternal de cuidar do outro. A CDS de ‘cuidadora’ e ‘cuidadosa’ se constrói a partir dos significados de organização, limpeza, alimentação, higiene (banhos, cremes etc.). Kelly sugere identificações com tais atributos (organizada, limpa, saudável) próprias da mãe ao mesmo tempo em que faz um contraponto com o irmão, Walter. Designa ao irmão concepções relativas ao cuidado e à organização antagônicas às que ela atribuiu a si, sugerindo a existência de uma posição de dominação sobre ele.

A CDS de cuidada/cuidadosa/cuidadora se define pelo cuidado das ‘coisas’ e dos outros. As duas dimensões, a de quem é cuidadosa e a de quem cuida, estão inter-relacionadas. O modelo dessa concepção é a mãe, com quem Kelly demonstra nesse momento buscar assemelhar-se. Na narrativa, se posiciona como cuidadora e cuidadosa das próprias ‘coisas’ no ambiente doméstico. Porém a posição de cuidadora do outro ainda está entretecida com a posição de cuidada. Ela recebe cuidado da mãe, sugerindo um vínculo de relativa dependência filial, como na organização da casa, trajeto de ônibus, alimentação, higiene. Ao mesmo tempo, assume uma posição dominante sobre o irmão legitimada pelo fato de *ela* estar assumindo a posição de cuidadora das suas coisas a exemplo da mãe. Para ela, é Walter quem precisa ser cuidado porque ainda não cuida de si e das suas coisas. Ao tentar demonstrar que é parecida com a mãe, Kelly se coloca em uma posição de ‘superioridade’ à posição do irmão e, portanto, ela garante um lugar dominante entre os filhos na relação familiar.

A posição de dominação sobre o irmão merece mais reflexão, porque suas referências ao passado de briguenta—‘a mãe ficava horrorizada pelo tanto que ela brigava com o irmão’—indicam que a luta por uma posição de dominação na relação com o irmão talvez seja anterior. Parece já existir em seu sistema de self dialógico uma CDS de briguenta, que por sua vez, aparece relacionada ao sentimento de rejeição e necessidade de afirmação e dominação. Entretanto, a CDS de briguenta só é mobilizada a partir dos relatos referentes ao contexto escolar e desde esse contexto, redimensiona as CDS de cuidadosa/cuidadora, organizada e responsável emergentes nos relatos referentes ao contexto familiar. Isso nos leva a crer que o ‘binômio’ *rejeição-aceitação* também entra na configuração do lugar de dominação que ela assume (ou tenta assumir) nas interações e faz parte importante do desenvolvimento de uma CDS de cuidada/cuidadosa/cuidadora como forma de aceitação e aprovação social. Na primeira entrevista, a CDS de briguenta parece estar ainda muito presente em sua narrativa.

Tempo II

A CDS de cuidadora e organizada aparece de forma explícita, transversal e definida na segunda entrevista. Aqui, de uma forma geral, o cuidado se define na aproximação com a noção de responsabilidade sobre si e *sobre o que é comum a todos*. Cuidado com suas coisas, com as coisas da casa e cuidado com o corpo, como indicam as referências significativas às suas ‘coisas’ sintetizadas na *Tabela 2 – Situações/espços/objetos significativos no contexto familiar – Kelly* (colunas números 5, 6 e 7).

Se antes as definições de corpo apareciam apenas nas questões de higiene (banho, limpeza) e saúde (alimentação), agora, tornam-se mais explícitas no *cuidado com a aparência* (gordura, cabelo, pele). Na segunda entrevista ela se vê como gorda. A CDS de gorda se materializa no sistema de self dialógico nas referências a suas amigas da escola, às filhas da patroa que são gordas e que não têm namorados—ela pode estar fazendo uma projeção—e também em referência a avó que é gorda e que não pode transitar pelo quarto. O envolvimento afetivo por essa CDS é explícito e se apóia, de certa forma, em um sentimento forte de aceitação-rejeição.

Na segunda entrevista, a CDS de cuidadora/cuidadora está significativamente relacionada à responsabilidade, ordem, ‘boa educação’, reconhecimento, respeito e até ‘moral’. Parece referir-se menos à posição de cuidada. Assim, interpretamos que, no sistema de self dialógico de Kelly, a CDS de cuidadora/cuidadora parece ser mais bem definida nesse momento por uma CDS de responsável (por si e pela ordem coletiva). Os relatos sobre suas experiências também sugerem o desejo de aceitação, legitimação e manutenção de uma posição definida por meio dessa CDS, preferencialmente dominante perante o grupo e na relação de dominação sobre o irmão no âmbito da família.

A CDS de responsável/ordem está envolvida com as práticas refletoras de autonomia e independência e sugerem um sentimento de maturidade. Kelly articula relatos contrapondo a noção de maturidade à noção de imaturidade, tanto com relação a si mesma como em relação ao irmão, Walter. O contraponto indica a percepção de sua própria trajetória desenvolvimental e ainda, que faz questão de se diferenciar daquilo que ela considera ‘infantil’, de como ela *era* no passado. Nessa transição, as novas demandas—como ir e voltar da escola sozinha, atravessar rua, observar o horário - são definidas por práticas que, para ela, a introduzem/situam no mundo dos ‘adultos’. A identificação com a mãe se fortalece na medida em que ela utiliza atributos e qualificativos antes utilizados para definir a genitora e a si mesma de forma explícita: “*minha roupa já não é toda bagun... enrolada, já está tudo dobrado*”; domingo vai fazer compras com a mãe, arruma o quarto (como a mãe); enfatiza o ‘guarda roupas gigantesco’, como para expressar a importância do armário como instrumento de ‘arrumação’, organização. E menciona também o “miserável espaço” onde se encontra a TV de 14 polegadas, como se estivesse simbolizando que não há mais lugar para lazer em casa. Ela se destaca do mundo infantil.

A maturidade a posiciona como uma pessoa que tem cuidado consigo e com suas coisas; a autonomia e o domínio sobre os processos culturais também coincidem com o desenvolvimento de uma consciência do respeito ao outro de forma ética e universalista. Ela teoriza sobre sua relação na família refletindo sobre diferenças e semelhanças entre seus membros: relações de sangue (herança genética), relação afetiva (amor) e aparência (cor). Sugere que valores como ‘verdade’ (em negação do seu contrário, o ‘escondido’, a ‘mentira’), honestidade e respeito são princípios para a convivência em família e colaboram na superação das diferenças individuais.

Síntese das concepções dinâmicas de si no contexto familiar

Kelly é alegre, alguém que brinca e gosta de brincar, organizada e cuidadosa com seu material e coisas de uso pessoal e escolar. Perante a família, posiciona-se ‘amadurecida’, estudiosa, séria e trabalhadora. Nas relações com os outros, gosta de se colocar na posição dominante. Se antes ela se impunha pela briga, agora o lugar de dominação é mediado pela bondade. Com essa CDS ela se sente mais feliz, torna-se aceita e ‘conhecida’, gosta de ser reconhecida.

Na segunda entrevista, o discurso de ‘reverência’ à família (sua própria e da patroa) revela uma emergente aproximação às questões culturais de negritude - representada pela figura do pai ‘moreno’ e da mãe ‘branca’ - e às questões culturais de ordem social - relações de classes representadas pela relação entre a mãe (empregada) e a ‘tia’ (patroa). A mãe é o principal modelo para síntese das questões assimétricas. Há uma CDS de bondade pincelada aí que é construída de forma mais elaborada na narrativa das experiências escolares, não só calcada na noção de serviço, manutenção da ordem e da limpeza (como lugar de dominação), mas também relacionada à noção de receber ajuda (que reafirma a posição subalterna): a patroa é bondosa porque ajuda e ensina, leva as crianças da empregada com ela aos lugares e as trata como filhos; as filhas da patroa dão presentes, mandam roupas para os familiares pobres do Piauí.

As referências a tais práticas culturais—cheias de paradoxos e contradições, desconfortos e assimetrias—sugerem que em termos desenvolvimentais, Kelly parece realizar um movimento de ‘separação inclusiva’ (Valsiner) entre si e o seu entorno sócio cultural para nele situar-se e compreender-se. Parece haver um movimento de diferenciação e identificação em que a emergência de uma CDS, ou de novos qualificativos de uma CDS, se dá primeiramente pela diferenciação da CDS emergente por uma CDS oposta ou com qualidades opostas na *perspectiva da experiência da pessoa*.

2. Contexto escolar

Tempo I

Nas entrevistas e nos contextos públicos de auto-avaliação do CCP, Kelly se posiciona como alguém que muda, que mudou, que se desenvolveu e que se desenvolve. O movimento retrospectivo e prospectivo é marcante em sua narrativa, tanto na primeira como na segunda entrevista. E é ela, dos quatro casos, quem talvez explicita com mais clareza aspectos envolvidos em seu processo de mudança a partir vivência escolar. A necessidade de reconhecimento e o interesse em ocupar um lugar dominante sobre os seus pares parecem ser mobilizados pelo sentimento de aceitação. A motivação, nesse processo, ocupa posição importante na narrativa dela quanto ao processo de mudança de uma CDS de briguenta para uma CDS de bondosa, solidária e prestativa e junto a uma CDS de cuidadora/cuidadosa—mais tarde configurada em uma CDS de responsável e madura.

A princípio, a CDS de cuidadora/cuidadora aparece de forma significativa no âmbito escolar tanto na sua relação com o outro, como com as ‘coisas’ (material escolar) e com as atividades. A noção de *maturidade* é elaborada no contexto da primeira entrevista, mas torna-se mais significativa (recorrente, enfática) na segunda. A CDS de briguenta aparece com mais evidência no âmbito escolar do que no familiar e entra em constante conflito com as emergentes CDS de responsável (cuidado e organização). Especialmente na narrativa da primeira entrevista, essa CDS de briguenta é articulada no embate do sentimento de maturidade *versus* imaturidade. O abandono da CDS de briguenta parece ser necessário para indicar melhora e superação. É na CDS de cuidadora/cuidadora, que se

fundamenta em ações como organização, capricho, compromisso com a tarefa escolar, possibilita uma nova posição de aluna mediante a construção de uma CDS mais ampla de boa aluna. Kelly argumenta que interesse e desejo de mudança estão na base da superação das próprias dificuldades escolares e relacionais no contexto da escola, antes materializadas por uma CDS de briguenta e, portanto, na base da emergência da CDS de aluna competente. Ou seja, a CDS de cuidadora/cuidadosa, organizada e comprometida dialoga e compõe a CDS de boa aluna, de aluna competente.

A CDS *de artista*, embora seja mais articulada na segunda entrevista, aparece como importante impulsionadora em direção a uma CDS de boa aluna/competente também. A partir do reconhecimento de seus desenhos (e outras produções artísticas) pelos outros, principalmente pelos professores, Kelly parece vislumbrar uma CDS de talento/competência que se interpõe como objetivo desejável. Os relatos referentes a suas qualidades artísticas trazem de uma forma muito interessante CDS eminentemente relacionais que parecem estar em emergência: CDS de bondade, de boa amiga, que, por sua vez, se relacionam com o ajudar e cuidar do outro. Passa a se perceber como competente e, a partir de sua relação de interesse, motivação, capricho, criatividade com o talento artístico que lhe é próprio, ela consegue ‘aplicar’, se ‘interessar’, ‘se motivar’ por outras ‘coisas’, e assim, ‘melhorar’ a antiga CDS de briguenta, bobinha e danada com a qual se relacionava na posição de má aluna.

Na CDS de artista, o conjunto de estratégias e relações por ela mobilizado inclui (a) domínio dos recursos (de processamento de um produto), (b) segurança de si como ‘criadora’ e (c) perspectiva de futuro pontuada por diferentes professores. O tom prospectivo referente à oportunidade e ao futuro que o desenho lhe oferece, indica que Kelly possa estar associando a CDS de artista ao sentimento de maturidade freqüente em diversos relatos.

Tempo II

A CDS de briguenta está associada a machucar fisicamente os outros, descontar a raiva, ficar/ser nervosa, chorar porque é provocada. Tudo isso tem a ver com rejeições, ciúmes, insegurança, frustração e descontrole. A CDS de briguenta envolve a dinâmica inter-relacional de ‘provocação’, ‘frustração’ e ‘descontar a raiva’, o que resulta em relacionamentos difíceis com os colegas e com os adultos e, conseqüentemente, cerceia e ameaça a possibilidade de ela ocupar um lugar dominante, legítimo e reconhecido, com os outros. A CDS de briguenta tem a ver com seu jeito ‘ativo’, ‘agitado’, com o excesso de iniciativas, com o gosto pelo futebol (e por bola em geral) e com a necessidade de dominação que vão ao encontro de seu envolvimento em situações e relações competitivas. Daí sua história de relacionamentos conflituos com os meninos, por quem é ‘provocada’, ‘xingada’ e ‘humilhada’.

A CDS de briguenta é importante para compreender o desenvolvimento de outras CDS porque pode ser articulada, na narrativa de Kelly, a um conjunto de estratégias socioculturais de controle, dominação, submissão e opressão vivenciado em situações típicas de discriminação e preconceito. Referências explícitas a experiências de discriminação e preconceito aparecem somente na segunda entrevista, quando então, por meio de relatos, ela assume explicitamente tais sentimentos. A resistência da menina em ocupar a posição de controlada, submetida e inferior - em outras palavras, discriminada por ser negra (cor e cabelo) ou por ser menina em brincadeiras tipicamente de meninos (futebol, bola) - possibilita construir insight sobre a importância do sentimento de rejeição que estão na base do desenvolvimento das CDS.

Síntese das concepções dinâmicas de si

Nas duas entrevistas Kelly mobiliza grande parte das suas CDS no contexto da quarta série e, especificamente com relação ao português e à matemática e com relação ao desenho. A CDS de alguém que melhora é proeminente e articula outras CDS. A CDS de boa aluna na primeira entrevista enfatiza a superação das dificuldades vivenciadas especialmente nas séries anteriores e mobiliza valores como persistência, organização e interesse como formas de afirmar seu bom desempenho.

De acordo com a Tabela 3, podemos observar que na primeira entrevista, a menina contrapõe a CDS de cuidadora/cuidadosa organizada, responsável, à CDS de briguenta. A CDS de briguenta traz de forma implícita uma conotação negativa do seu jeito ativa/agitada, resgatada toda vez que ela fala da sua trajetória entre a 1ª e a 3ª séries, nos relacionamentos com os meninos, especialmente no futebol na hora da recreação e recreio. O relato de eventos de brigas tem em comum o sentimento de rejeição e frustração e o conflito entre dominação *versus* submissão.

Na segunda entrevista, ela fala de si dando um tom positivo à sua CDS de ativa/agitada, que converge alegria nas relações. Em sua retrospectiva, sua CDS de briguenta, agitação e menina ativa era também dominante sobre sua posição como aluna: conversadeira, dispersa, não prestava atenção, não tinha interesse. Porém, na CDS emergente de boa aluna/competente, ela re-significa seus atributos de agitada e ativa: iniciativa, autonomia sobre as ‘coisas’ e tarefas escolares, curiosidade, interesse e alegria.

No plano intersubjetivo, o reconhecimento por ela ser uma pessoa solidária—CDS de bondosa, de cuidadosa/cuidadora — torna-a uma pessoa legal, aceita por todos e importante perante a turma de sala de aula. Sua CDS de briguenta, bem definida com todos os qualificativos já abordados, está estreitamente vinculada a situações em que se sente alvo de ‘provocações’ ou se sente injustiçada. Na segunda entrevista, menciona visivelmente comovida, que se sente triste quando é humilhada, xingada, quando se sente discriminada e alvo de preconceito, mas contém a explosão típica de sua CDS de briguenta. Se considerarmos os processos de ‘silenciamento’ e negação constituintes do preconceito, especialmente na expressão das práticas culturais ‘brasileiras’ relacionadas ao racismo, essa mudança em sua reação perante a situação de provocação, que coincide com um conhecimento sobre o que seja preconceito, talvez sugira a emergência de uma CDS de ‘discriminada’.

Na segunda entrevista, a maturidade é sublinhada entre as outras concepções: responsabilidade, autonomia, independência, seriedade corroboram para uma CDS mais evidente de (afirmação de) amadurecida.

3. Sobre si mesma

Tempo I & Tempo II

CDS de bondosa é mobilizada em relação às duas pessoas mais influentes: a mãe e a prof. C. No caso da escola, ajuda, interesse e cuidado, junto ao sentimento de prazer, motivação e interesse vivenciados na relação com o desenho se estende ao domínio das matérias e dos trabalhos escolares associados ao reconhecimento, elogio, admiração, especialmente pelos adultos. Nesse contexto, o ajudar se relaciona ao papel de professor.

Vibra ao falar das brincadeiras, que evocam uma narrativa em torno da CDS *de alegre*, prazer. De uma forma positiva, a CDS de alegre mobiliza conceitos compatíveis

com aqueles mobilizados antes de forma negativa na CDS de brigona: ativa, agitada, ágil, iniciativa, rápida, espontânea, valorização do sentimento de liberdade. Porém, ao mesmo tempo, na mesma narrativa, mobiliza sentimentos de rivalidade e frustração vivenciadas nas provocações com os meninos e no futebol, significando essas provocações falta de respeito (humilhação, xingamento, preconceito). O sentimento de tristeza é vinculado ao isolamento e resultado de experiências de rejeição.

Também tem uma CDS de legal, vinculada fortemente à CDS de bondosa, que evoca compreensão, aceitação e amizade. Esta aceitação implica uma síntese de várias qualidades: limpa, cheirosa, organizada, prestativa (ajuda), de quem termina primeiro as tarefas e ajuda os outros. É na explicação de bondade que ela vincula os sentimentos de orgulho de si por ser reconhecida.

A promoção das CDS de Kelly na escola

As antigas dificuldades nos sistemas notacionais apontados por Kelly podem ser associadas a uma CDS de imatura (bobinha): problemas com comportamento, desorganização, falta de responsabilidade, brigas, não gostar e não ter interesse por ler e escrever, não prestar atenção e ficar brincando na explicação de matemática. Por outro lado, a CDS de boa aluna emerge não só pelo domínio das práticas e ferramentas escolares, como aprender a estudar, fazer os deveres, aplicar as regras e convenções linguísticas, dominar as operações fundamentais de matemática e tabuada etc, mas também por uma vontade de mudar.

A CDS como boa aluna tem um caráter fundamentalmente motivacional que envolve, para ela, o ‘desejo de mudança’, ‘interesse por melhorar’, perspectiva de futuro e o reconhecimento na valorização do trabalho escolar—‘converso menos’, ‘presto mais atenção’, ‘estou com uma letra melhor’, ‘eu leio rápido’, ‘gosto de escrever’, ‘de ler histórias’, ‘descobrir o final’. O prazer emergente, especialmente pela leitura e escrita (relacionado a CDS de boa aluna/competente) dialoga com o prazer em desenhar (CDS de artista) e, uma vez reconhecida em função de ambos, Kelly generaliza uma justificativa própria de uma CDS como ‘amadurecida’: “*percebi a chance que eu tinha na vida e não valorizava*”.

A promoção do domínio das ferramentas escolares calcada em processos motivacionais pode ser observada em sala de aula, especialmente na socialização das tarefas escolares conduzidas pela professora C, e em outras instâncias institucionais, como no CCP. Na narrativa de Kelly, os conselhos da professora C. articulam noções de cuidado, ordem, respeito, ajuda, bondade e autocompreensão. Noções de confiança, segurança e de bem comum são articuladas quando ela define o CCP como um espaço para autocrítica, autocompreensão, promoção das relações de ‘amizade’ e orientações para melhorar—‘a pessoa se enxerga’; ‘as pessoas começam a se ajudar umas as outras’; ‘[sem o CCP], seria uma escola bagunçada, suja, todo mundo brigando’.

CASO 2 – ALICE

*“E o que é se sentir bem? Alice responde sorrindo:
É estar satisfeita com o trabalho que você fez”.*

Alice, por ela mesma

1. Contexto familiar

Na primeira entrevista, realizada em maio, Alice conta que tem dez anos e somente completaria onze em fevereiro, justamente depois da nossa segunda entrevista. Mora em um setor do Gama, cidade satélite de Brasília, com a tia avó paterna, tia C., e a irmã mais velha, Helena, de onze anos. Helena, que havia sido sujeito da versão piloto da pesquisa no ano anterior, passa a ser o ponto de partida em nossas primeiras interações informais e em nossa primeira entrevista.

Relata que nasceu no Maranhão e lá morou com os pais e, depois da separação deles, com a avó paterna. A tia C. que reside em Brasília havia trazido primeiramente a irmã Helena, então com cinco anos. Em 2005, quando Alice tinha oito anos, a tia também a trouxe para cá.

A primeira informação de Alice sobre a tia C. é que trabalha de esteticista em um salão de beleza próximo à escola. Alice explica *“ela não é minha tia. (...) Ela podia ser tia e avó, (...) porque ela é irmã da minha avó”*. Quando apresento a expressão “tia avó”, ela logo se manifesta: *“Mas ela não gosta que chame ela de tia avó (sorrindo)”*. Sobre a idade, *“ela [a tia] não fala a idade não, mas ela deve ter uns quarenta, porque minha avó tem uns cinqüenta, e minha avó é mais velha do que ela”*. Foi diante da minha curiosidade sobre a tia, que ela revela que *“a minha tia não tem a nossa [dela e da irmã] guarda-costa [i.e. guarda judicial] e ela não pode viajar com a gente, ela não pode viajar com a gente para nenhum lugar”*. Espontaneamente, complementa,

Senão, aí ela vai ser presa. Aí ela tem que ter a guarda. E para eu ir embora sozinha para casa [da escola para casa de ônibus], como já fui um dia, tem que ir alguém comigo... [tem que] mandar a guarda para cá para ela [a tia] pegar o vale transporte para mim, para eu ir para casa mais minha irmã [de ônibus].

Depois, continua explicando que a tia C. não tem marido e que moram somente mulheres na casa.

(...) só com ela [tia C.]. Somos só mulheres. Minhas duas tias são solteiras, mas só que a minha outra [tia N.], namorava antes, mas não sei se ainda está namorando. Mas só que o namorado dela morava lá no Maranhão, e ela não morava lá. Agora, então... então quer dizer que são três solteiras.

Histórias de família

A conversa sobre as mulheres da família é seguida pelo relato de duas histórias carregadas de ponderações valorativas acerca da irmã mais nova da tia C., a quem denominei aleatoriamente tia N. Embora o valor ‘respeito’ esteja sublinhando as duas, na primeira história, Alice articula a noção de egoísmo junto a uma noção de individualismo no sentido da tia N. só agir em interesse próprio, sem retribuição nem reconhecimento pela

solidariedade recebida. Na segunda história, Alice reclama da intolerância da tia N. para com a irmã Helena, e, indiretamente para com ela também.

É interessante notar que, especialmente na primeira entrevista, Alice se refere à tia C. somente por “minha tia” (em vez de nossa tia ou simplesmente tia), mesmo quando o objeto da frase é ela e a irmã (“nós”, “a gente”, “eu mais minha irmã”). No caso dos relatos sobre as duas tias, ela se refere à irmã mais nova da tia C. de “outra tia”, o que causa certa confusão na narrativa:

A minha tia [C.], ela ... Foi assim, porque minha outra tia [N.], ela [tia C.] criava muito bem dela [tia N.], dava tudo para ela [tia N.], e ela [tia N.] tipo não respeitou minha tia [C.], e minha tia cansa de ficar dando as coisas para ela [tia N.]. Era a mesma coisa que não dar nada... Ela [tia N.] sempre trabalhou, pegou a prática da minha tia [C.], estética, e ela [tia N.] nunca comprou nadinha, nem uma banana sequer para botar dentro de casa. Aí, ela [tia N.] já comprou uma casa e está lá com o egoísmo dela.

Uma vez minha irmã estava carregando cadeira, foi no dia do aniversário dela, a minha irmã estava carregando as cadeiras para casa da Milena, não tem uma colega nossa lá da frente [de casa]? A Helena foi e disse ‘cansei, minha mão está doendo’. As cadeiras [eram] pesadas né, aí estava doendo aqui (mostrou os antebraços). Aí ela [Helena] chegou e sentou lá para descansar e minha outra tia [N.] chegou lá e disse assim: ‘Helena, que você está fazendo aí que você não vai *coisar* [ajudar]?’ Aí ela [Helena] falou bem assim: ‘é porque meu pescoço está doendo’. [A tia N. falou:] ‘Todo mundo está trabalhando e você não está fazendo nada’. Porque ela [tia N.] chega em casa, sequer ela faz a comida. Antes ela fazia mesmo porque minha tia [C.] não estava lá.

Com seu jeito sereno, falando baixinho, de quem pouco se manifesta em público, e com a dicção pouco articulada, difícil até de se compreender, Alice se revela muito falante no contexto a dois. A primeira entrevista é especialmente colorida pela narração de inúmeros casos de família. A maioria desses relatos surge espontaneamente em uma cadeia de associações e lembranças decorrentes umas das outras. A figura do pai, a relação conjugal, a estrutura sócio-econômica da família, atos de violência e jogos de relações entre os familiares são detalhados de uma forma contínua por aproximadamente quinze minutos. Silêncios fazem parte desse colorido indicando não só a carga emotiva do momento, mas também indicando o resguardo de informações possivelmente coibidas.

Porque minha mãe morava com a gente, só que meu pai não trabalhava. E a minha mãe deixou a gente com minha avó. Ela ia trabalhar e trazia roupa para a gente, só que ela trabalhava de empregada. Daí, ela dormia lá. Ela passava uma semana lá e depois ela voltava. (...) Como meu pai batia nela, ela separou dele. Ela está com meu padrasto, meu padrasto não pode ter filhos, ele queria me criar... (silêncio, vira o rosto)

Interrompo o silêncio na tentativa de compreender mais sua história e esclarecer a informação silenciada. Diferentemente da fala acima, onde ela se refere ao marido da mãe como “*meu padrasto*”, sobre a esposa do pai na fala a seguir, ela opta por “*a mulher dele*”. Pergunto por que o padrasto não pode criá-la, se ela não o quer. Ao que ela responde:

O problema não é eu, o problema é o meu pai. Porque eu e minha irmã queremos ficar com minha mãe, mas só que meu pai... (silêncio) Não sei, também meu pai... ele não trabalha, mora com a mulher dele... ele tipo trabalha na roça...

Minha avó sempre deu uma sugestão para ele: para que ele vá para Santa Rosa, para ele arranjar um serviço lá... porque ele sempre apanhava uns negócios lá para Seu V. e ele [Seu V.] sempre dava alguma coisa para ele [pai]... (silêncio)

Na primeira entrevista, ela dá a entender que “*nem meu padrasto nem minha madrasta podem ter filhos*”, porém, na segunda entrevista, informa alegremente que “*eu tenho uma irmãzinha, minha irmãzinha nasceu, (sorrindo) [... filha] do meu pai*” e “*acho que está com três meses*”. O tom carregado sobre o pai característica da primeira entrevista, praticamente inexistente na segunda.

Ainda na primeira entrevista, a relação entre o pai e o padrasto revela-se conflitiva. Um pouco confusa, Alice articula diferentes informações de uma só vez: sobre o abandono pelo pai, as visitas à casa paterna nos fins de semana, a distância física entre a escola e a casa do pai. No trecho a seguir, se refere à figura paterna simplesmente por “ele” e não por “meu pai” como acontecia inicialmente.

é porque ele [o pai] abandonou... Mas, nesse caso, a gente ia lá sempre passar o fim de semana com ele, mas aí a gente não ia estudar... porque aí, eu tipo vou morar perto da casa da minha mãe, senão eu sempre podia ir lá. Mas só que [o pai] não vai com a cara do meu padrasto.

A relação dela com o pai e com a mãe é diferenciada especialmente pela percepção da sua proximidade com ambos. Essa percepção revela-se (a) explicitamente ao afirmar que queria “*morar com a mãe*”; (b) representada literalmente pelos pronomes possessivos “*minha mãe*” e “*meu padrasto*” em contraposição ao “*meu pai*”/“*ele*” e a “*mulher dele*”; e (c) na forma metacomunicativa de expressar o sentimento por cada um:

Sandra: ... mas você gosta do seu pai?
 Alice: *Aperta os lábios e responde com a cabeça afirmativamente.*
 Sandra: E da sua mãe?
 Alice: Também (fala firme, mas mantém os olhos baixos), mas só que meu pai, ele é mais violento do que minha mãe. Minha mãe nunca me bateu... porque eu nunca aprontei com ela (riso triste).
 Sandra: Você nunca aprontou com ela? (respondo ao riso, tentando captar o olhar dela) E o seu pai, ele te batia (baixinho)?
 Alice: Batia... mas por justa causa.
 Sandra: E o que era a justa causa?

O complemento do diálogo é seguido por uma justaposição de histórias em que, supostamente, ela e a irmã são espancadas pelo pai e pelo tio paterno. Os cenários são a casa da avó paterna e a própria casa. Os relatos são breves e se referem a tempos históricos diferentes, indicados pela presença e depois pela ausência da irmã em razão da mudança desta para Brasília. Cada relato inicia-se em quadros ou cenas imediatos aos de agressões, em geral contextos interativos onde aparecem ora a interação com a avó, ora a ação da irmã, ora a atividade em que ela própria está envolvida, como que para justificar o ato violento do pai e do tio. O relato de cada experiência é misturado a considerações sobre o que é ou não permitido, sobre a condição de pobreza da família, sobre a relação de domínio dos homens, independente da sua posição geracional. Sua narrativa descreve os atos de agressão sofridos, mas não relata as falas que certamente acompanhavam o espancamento.

A porta

Minha avó... Porque eu sempre ia com a minha avó, a única coisa que eu pedia era com minha avó, porque com meu pai, se eu pedisse [alguma coisa] para ele, ele dava um grito no meu ouvido que eu quase arriava assim de perto (sinaliza a mão acima do chão).

Uma vez, eu... e minha irmã estava sentada no chão, ele [o pai] estava assistindo jogo, aí ela foi falar com ele, ele deu uma porrada que ela foi parar lá na parede.

Aí, uma vez, eu pedi para minha avó para brincar lá na porta. Aí minha avó me chamou, aí ela até me avisou antes que eu ia apanhar. Quando eu entrei, uaish... (expressiva, silencia)

Não foi nem meu pai nesse dia, mas meu pai já me bateu. Bem na frente [da porta, da casa]... assim, ele já me bateu assim que eu baixei lá em baixo e voltei de novo (exemplifica gesticulando com a mão atingindo a própria cabeça impulsionando-a para baixo e voltando. Desvia o olhar).

Ele [o pai] sempre batia. (retorna para o dia em que a avó a chamou da porta) Aí, o meu tio me pegou assim... aí ele pegou tipo de surpresa, porque meu pai não estava lá e eu estava brincando na porta de boneca com minhas colegas [Sandra: e não podia brincar na porta?] É. E eu nunca ganhava presente, e aí a gente pegava aqueles tijolos, aquelas tábuas lá e ficava brincando de pesinho com os brinquedos velhos que minha irmã mandava para lá.... (silêncio, vira o rosto)

A naturalização da agressão aparece em sua percepção de que seria “por justa causa”. Entretanto seu relato não indica de forma clara porque a causa seria justa. Talvez aqui se refira à desobediência em relação ao pai e ao tio (os guardiões da família); e ela internaliza tal desobediência como merecedora da violência sofrida.

Os relatos indicam que, para ela (e talvez também para a avó, para a irmã) a ira do pai e do tio é justificada por seu comportamento “desobediente” e pelo comportamento da irmã, extensivo, talvez, à mãe, à avó etc. Falar ou mesmo pedir algo ao pai seria motivo de punição imediata. No plano do sentimento tais relatos revelam sofrimento em ambos os níveis: comunicativos e metacomunicativos.

Na primeira entrevista, a trajetória de vida de Alice parece apresentar-se com uma marca muito definida entre o período vivido no Maranhão e a vinda para Brasília e, ao que tudo indica, ela está em processo de elaboração dos significados do seu passado. Na ocasião, ela declara que gosta mais de viver “*aqui em Brasília do que no Maranhão*”. A forma como expressa sua preferência pode ser interpretada como metáforas da própria vivência.

- Sandra: Por quê?
 Alice: Porque lá [no Maranhão] você vive uma vida mais *quente*, e aqui [em Brasília] você vive uma vida mais fria. Porque lá o sol é muito quente, parece que você vai torrar. Você vai para a praia, você bota o pé dentro da areia quentinha!!!
 Sandra: E aqui?
 Alice: Aqui você vive *uma vida mais leve*.
 Sandra: Onde você é mais feliz, onde que você vive momentos de mais alegria?
 Alice: Em casa [em Brasília]... (murmura algo sobre a irmã)
 Sandra: (Esclareço) Com sua irmã?
 Alice: (Confirma com a cabeça.)

Preferências

A relação com as tias e com a irmã se faz presente também nas preferências de Alice, principalmente na primeira entrevista. Diz que a profissão de que mais gosta é “*cabeleireira*”, mas que “[quando crescer] “*eu queria fazer ... fazer, tipo, fazer esporte... esses que é muito coisado, é... fazer... aqueles negócio que é tipo...você pular um salto ... daqueles lá...da Daiane dos Santos*”. Gosta de esportes como a irmã e seu favorito é vôlei, sobre o qual em seguida conta que “*em casa tem uma bola, brincamos [de vôlei] eu e minha irmã, mas ela [Helena] brinca mais de futebol*”. A irmã é uma relação significativa na narrativa de Alice, é com quem mais gosta de “*brincar final de semana*”.

No advento da segunda entrevista, os assuntos de família, embora ainda pareçam ser seus preferidos, surgem de outra maneira. Sobre o pai, fala com alegria do nascimento da irmã. Sobre as mulheres da família.

Na minha visita a casa delas, encontro-as tomando banho de mangueira no pátio. Na varanda, a avó e a tia C. estavam recostadas em um sofá. Cinco moças estão acomodadas umas ao lado das outras ao sol, sobre uma colcha ou tapete; entre elas estão a tia N. e Helena que correm para me receber. Alice, ensopada, se mostra muito alegre, pulando em minha volta. A tia C. a chama para tomar banho, enquanto preparamos o material de gravação sobre a mesa na cozinha.

É nesse contexto que Alice afirma em sua ficha de entrevista que ficar com a família é aquilo de que mais gosta. Pergunto se ficar com a família quer dizer a família que ficou no Maranhão (mãe, pai e avó) ou aqui em Brasília (com tia C. e Helena). Ela esclarece “*gosto de ficar com todo mundo*”. Aprecia a família reunida, especialmente “agora” com todas as tias e as primas que vieram passar férias em “sua” casa, porque “*ah, tem tudo mundo feliz!*”. Deve-se observar sua referência ao lar. Em todas as conversas, em entrevistas e em participações em sala de aula, denomina ‘casa’ o lar atual em que mora com a tia C. e Helena, informação contida em sua própria fala apresentada anteriormente. Entretanto, não faz menção a nenhuma figura familiar masculina. Tudo indica que está feliz neste momento em que as mulheres do Maranhão vieram visitá-las em Brasília.

Em tom otimista diz, de forma geral, gostar de tudo, de todos e todas e de tudo o que faz. Escreve em sua ficha de entrevista que gosta de “*passar, dançar forró, de brincar, de ficar com minha família, de viajar de férias e de ficar com meus amigos*”. Conta que adora dançar forró e que aprendeu com uma das tias ainda quando estava no Maranhão. Em uma conversa informal, a tia C. confirma a preferência da menina de forma muito expressiva “*precisa ver, minha filha, essa aí é a maior forrozeira*”.

2. Rotina diária

É na primeira entrevista que Alice conta com detalhes o seu dia-a-dia. Inicia seu relato na primeira pessoa como sujeito da suas atividades. Porém, no período vespertino, a tia aparece como aquela que estabelece a rotina dela enquanto fica no salão de beleza: “*minha tia manda*”; “*ela bota lá*”; “*eu tenho que*”. Por último, Alice inclui a irmã em sua narrativa, em torno de quem gira o fim da tarde e o retorno para casa.

Eu acordo quatro e meia, aí, cinco e vinte eu vou para a parada. Aí, cinco e meia já peguei o ônibus já, aí eu chego aqui [no Plano Piloto] seis e quinze. Aí, eu vou na padaria, tomo café, que nem a Kelly. Eu vou na padaria, tomo café, aí eu vou para o trabalho da minha tia.

Depois da escola, “*eu vou para o serviço da minha tia, aí eu vou para o restaurante, aí eu subo [no salão de beleza onde trabalha a tia], troco de roupa. Aí minha tia manda eu dormir uma hora*”. Lá, Alice descansa: “*É, porque tem uma caminha e um monte de coisa lá, uma sala que tem a maca que vem junto com o travesseiro, aí lá ficam as coisas do trabalho dela. Aí ela bota lá, aí eu pego e fico lá. (...) Às vezes, eu só durmo cinco minutos ou vinte*”. Continua:

Aí, depois eu vou fazer meus deveres, aí eu tenho o lanche de tarde, umas três horas (...) Aí, às seis horas eu espero minha irmã. O sinal da escola dela bate às seis horas, se ela chegar atrasada lá, uma hora, ela não entra, ela só entra no segundo horário.

Helena estuda à tarde e vem sozinha de casa, encontra-se com Alice e a tia e depois vai para a escola. No final da tarde, todas voltam para casa de ônibus, embora Alice faça questão de contar que “*a minha tia tem carro, só que ela não sabe dirigir em trânsito*”.

A sua jornada semanal também inclui aulas na escolinha Kumon, sobre as quais ela faz as primeiras considerações acerca da própria aprendizagem, ainda na primeira entrevista.

- Sandra: E por que você está fazendo Kumon?
 Alice: Porque a minha tia colocou a gente.... minha tia tinha colocado minha irmã no ano passado, aí ela me botou neste ano porque eu tinha muita dificuldade para escrever errado .. e os números, eu errava muito.
 Sandra: Mas você está fazendo de Português ou Matemática?
 Alice: Ela já mandou o meu [teste diagnóstico] de português para São Paulo, que eu ganhei a bolsa, para saber se eu posso fazer, mas ainda não chegou.
 Sandra: Então você está fazendo matemática?
 Alice: Hum hum (confirma).

Além do Kumon, ela e a irmã também têm aulas de reforço em casa com uma professora particular.

E eu faço em casa também, porque tia, tem dia que tenho três aulas. Uma de reforço a noite, porque minha irmã ... tem dúvida naquelas coisas de História de quinta série, e a menina pega e explica para ela... [Sandra: que menina?] A que dá aula para a gente. (...) Terça e quinta tenho três aulas. Então, o resto das outras semanas [i.e. dias da semana], são duas aulas, de manhã e de noite.

3. Contexto escolar

Na primeira entrevista Alice informa que está há dois anos na escola na qual se realizou a pesquisa e que “[chegou] *na terceira*”. A quarta série seria seu terceiro ano na escola. Diante da minha confusão, ela esclarece que “*estava adiantada*”, dando a entender que, por estar “*adiantada*” no ano em que chegou, teve que fazer novamente a terceira série no ano seguinte, porém em nenhum momento fala que repetiu o ano. Ela não volta a se referir à terceira série durante a primeira entrevista, porém, na segunda entrevista faz referência a algumas experiências desconfortáveis vivenciadas então.

A atitude defensiva com relação à terceira série se repete quando informa timidamente que frequenta as aulas de atendimento individual. Ela retorna à tarde à escola para o reforço “[*d*]os dois, português e matemática, com a Tia C. [sua professora de turma]”. Mesmo explicitando sua dificuldade, diz que a matéria de que mais gosta é matemática. É a matéria em que se sai melhor, porque aprecia as atividades práticas e lúdicas, e gosta dos exercícios individuais que a professora dá. Porém, não gosta de Português e História, porque, especificamente em História, “*eu acho complicado entender aquelas pesquisas*”.

Na segunda entrevista, assume com mais tranquilidade as suas dificuldades em português. Conta que errava nos exercícios individuais e que tinha mais dúvida do que em português do que em matemática, mas que quando não entendia, perguntava. Então, “*ela [a professora C.] ensinava ali quando estava com dúvida aí [eu] levantava o dedo quando estava com dúvida. Às vezes [eu] perguntava quando estava com dúvida*”.

Se na primeira entrevista Alice indica com movimento de cabeça que gostar de vir para a escola, na segunda entrevista diante da ficha com a questão sobre o que não gosta da

escola, informa: “*Eu não sei*”. Decide então por “*nenhuma resposta, he he*”. Mais tarde pergunto, “*E por que na parte que você não gosta da escola ou sala de aula, você colocou ‘nenhum’?*” E ela responde em tom ‘óbvio’: “*Porque nenhum!!!*”

A professora

Seu posicionamento perante os significados da experiência escolar é comunicado de forma lenta e em meio a muito diálogo. As respostas são mais breves e perdem um pouco o caráter narrativo que Alice apresenta nos relatos sobre a família. Essa tendência se mantém nas duas entrevistas. Porém, a forma como fala da professora em particular, apresenta algumas novidades na segunda entrevista comparada à primeira.

Durante a primeira entrevista, a professora aparece ora explícita, ora implicitamente em sua narrativa sempre que o assunto é sua própria relação com as matérias e atividades escolares. A docente, segundo Alice:

quando ela [a professora] vai explicando as coisas, ela explica devagarinho (...) Matemática, ela explica bem. Ela explica tudo que a gente vai fazendo... (...) É ... você coloca o primeiro número na unidade e o outro, o segundo número na dezena. (...) E que ela ensina a gente a ter higiene. [Sandra: higiene?] Com seu corpo.

Estranhamente, ela diz que o que mais gosta na sala de aula, é escrever na agenda. Embora a professora não seja mencionada, é uma atividade conduzida exclusivamente por esta no fim da aula; cobrada no início do dia seguinte:

Alice: Escrever agenda.
Sandra: O quê?
Alice: Escrever na agenda.
Sandra: Escrever na agenda?!
Alice: Sorri.
Sandra: É?
Alice: Confirma com a cabeça.

A agenda está presente na rotina da aula no início e no fim do dia. É nela que as crianças anotam seus deveres de casa, recados para a família, informações sobre os eventos institucionais, solicitações de autorizações etc. A ‘autonomia’ e responsabilidade de cada estudante sobre sua agenda e sobre as informações nela contidas são enfatizadas constantemente no discurso da professora. Porém, nas observações naturalísticas, foi possível verificar alguns episódios em que a professora ou alguns colegas chamavam a atenção de Alice por esta não haver realizado a tarefa anotada na agenda ou por não ter anotado adequadamente as informações, ou por não trazer assinada a autorização solicitada etc. Por isso, não é possível inferir com maior precisão sobre a razão e a intenção da garota ao mencionar que gosta de escrever na agenda. Seria uma forma de expressar que gosta da professora, pois associa a agenda com a valorização pontuada por esta? Ou estaria preocupada em garantir que eu não a julgasse pelo fato de chamarem sua atenção inúmeras vezes por causa da agenda?

Diz que também gosta “*quando ela [a professora] manda fazer tipo uma dobradura*”. Às vezes a professora organiza sessões em estilo de oficina para a confecção de caixinhas e outros trabalhos manuais com papel ou sucata. Logo afirma que, entre as atividades escolares regulares, prefere fazer “*teste*”. O sentimento positivo com relação ao teste parece recente, pois remonta à realização da Prova Brasília que havia sido aplicada nos dias que antecederam à primeira entrevista individual, “*Eu passei num teste de duas*

horas. [Uma das partes] *era para fazer em dez minutos, eu fiz em três minutos*". Explicitamente, não vincula a preferência pelo teste ao reconhecimento da professora sobre o seu bom desempenho, o que não permite inferir se ela tem ou não 'consciência' do mesmo. O "passar no teste" e a realização da questão de prova em "três minutos" foram reconhecidas pela professora em forma de comentário público: a 'rapidez' de Alice durante a realização da prova em forma de elogio, presenciado por mim, e a 'aprovação', na divulgação dos resultados da prova.

Entretanto, Alice confessa que para aprender "*eu tenho que prestar muita atenção porque eu fico sem entender... não dá certo*". Segundo ela, em situação de aprendizagem a professora precisa "*dar exemplos*". A ênfase no prestar muita atenção parece estar associada à sua lentidão.

Na segunda entrevista, durante as férias escolares, Alice alterna os tempos verbais entre o presente e o passado ao falar da professora, apesar de estarmos falando retrospectivamente, das aulas já terem terminado e ela estar às vésperas de começar as aulas na quinta série em escola nova. Um pouco mais articulada, inicia as atividades de entrevista desenhando com capricho a moldura das fichas. Rindo, diz "*peguei o costume da professora C.*". Logo informa, "*Eu gosto da professora C.*", e acrescenta "*e dos colegas*". Evidencia uma identificação com a professora C. ao apreciar "*a calma que ela [a professora C.] tem com a gente*", em especial quando ela "*dava atenção. (...) Ela perguntava como é que a gente se sentia*".

Nesse momento inclui, ao relatar os eventos, comentários feitos pela professora. "*É quando ela [a professora] corrigia os deveres... (...) Ela dizia que eu estava melhorando cada vez mais*". Além de apreciar quando C. dizia que ela estava melhorando, Alice afirma que também sente que melhorou "[*eu*] *achava que estava melhorando também. (balança a cabeça)*". Em sua percepção, a professora era assim 'incentivadora' "*com todas as crianças*". Exemplifica: "*Uma vez que eu fiz uma poesia, aí eu fiz tudinho parecendo um texto [em vez de estrofes]. Aí ela pegou e me ajudou a botar umas frases*".

Nessa ocasião ela tem clareza das situações em que a professora precisava chamar a atenção, mas é interessante notar a mudança do agente da oração de primeira pessoa (sing.), para indefinido e para primeira pessoa (pl.) em seguida, para a segunda pessoa (sing.): "*Ah, quando nos dias que eu não fiz ou também quando ela explicou um negócio para alguém e a gente não estava olhando para ela... (...) Aí ela chamava tua atenção*". Ou seja, parece perceber a semelhança da atuação da professora em relação a todos os estudantes, percebida como justa, positiva e sem discriminações. Ao mesmo tempo, pode estar utilizando estratégias para se proteger ao querer me mostrar que não era só a ela que a professora chamava a atenção.

Em sua ficha de entrevista, C. aparece novamente como aquela que diz "*que você é capaz de fazer alguma coisa*". A menina diz gostar especialmente "*quando ela [a professora] escrevia no papel assim, tipo assim, entregava a prova e aqui ela escreve: prestar atenção. Aí ela pega e ela escreve assim: Você é capaz*".

Trabalho em grupo

Segundo Alice, a professora acha "*que melhorei nisso tudo aí que eu falei, e que só falta eu ter mais um pouco de agilidade, e para eu prestar mais atenção na aula*". Porém, as questões agilidade e atenção voltam a aparecer ao falar das atividades de grupo em sala: "*Eles [os colegas] falavam que eu era lerda... para eu escrever rápido. Aí, no meio do ano, eu fiquei mais rápida, era a primeira a terminar...*".

Nas auto-avaliações dos trabalhos realizados em grupos, os colegas comentavam “*que eu participava... participava, mas eles é que às vezes não deixavam eu fazer as outras coisas. [Por exemplo] a moldura, escrever... (pausa) Porque diziam que minha letra era feia... (...) É, aí eles davam para quem tinha a letra mais bonita...*” Embora ela dê de ombros querendo dizer que não se importa com os comentários, dá indicações não verbais de que esses comentários e atitudes sensibilizam-na.

Volta ao assunto: “*aí, quando eles chegavam lá na frente eles falavam que eu não fazia nada. Aí eu falava que eu participava, que eles não deixavam eu fazer nada*”. Interessante verificar novamente a mesma estratégia de proteção de si — *save face* — utilizada anteriormente. Entretanto, rememora o grupo com o qual mais gostou de trabalhar. “*Com a Indira e o Paulo quando a gente estava... como é mesmo... da África*”. Na ocasião, ela fez “*moldura, os desenhos...*”, e que os “*colegas do grupo [disseram] que ficou bem, acharam bonito*”. Abre um sorriso e diz que se sentiu “bem”. Pergunto, “*e o que é se sentir bem?*” Ao que ela responde sorrindo: “*É estar satisfeita com o trabalho que você fez*”.

Conselho de Classe Participativo

Dois dias antes da nossa primeira entrevista individual, a turma havia passado pela primeira sessão do Conselho de Classe Participativo (CCP), denominada Pré-conselho. A conversa sobre o evento permite trazer alguns *insights* acerca do sentido das amizades para Alice. A princípio, Alice demora em se posicionar, o que não deixa claro se está com dificuldade em se expressar ou se sua opinião ainda está em elaboração. Quando pergunto o que ela acha do CCP, fita-me por um instante e segue-se uma pausa longa. Insisto novamente e ela mexe na cadeira, não responde nem me olha. Mudo de estratégia:

Lá no Maranhão, na escola não tinha esse tipo de conselho, não é? Como é que foi quando você chegou aqui e tinha esse tipo de conselho, para falar da sua aprendizagem, do seu relacionamento...

Finalmente ela se manifesta, interrompendo minha fala com um súbito “*Eu não falava nada*”. Muda o sujeito da ação da oração para a segunda pessoa e continua: “[Mas] *É bom, porque, é como se, tipo, você fala o que está sentindo e o que você está passando*”. Na tentativa de trazê-la para sujeito da ação, pergunto “*E você, consegue falar o que você está sentindo e o que você está passando no conselho (CCP)?*” Ela volta a silenciar. Nega com a cabeça. Insisto: “*Não? Por quê?*”. Falando baixinho e pausadamente ela responde: “*Porque não tenho coragem*” (*aperta os lábios*).

Trago para a cena da conversa uma discussão ocorrida no CCP envolvendo-a, Indira P e Nádia, em que elas reclamavam sobre um conflito ocorrido no pátio em decorrência de uma corda de pular. Provoco-a com “*naquele dia você falou, não falou?*” Por fim ela se ‘solta’, dizendo que estava se defendendo perante a injustiça cometida. O termo “*ignorância*”, do qual ela lança mão em diversos momentos com relação ao tratamento desrespeitoso ou desatencioso, aparece como qualificativo que inspira revolta:

Mas naquele dia lá, elas ... elas disseram que era a gente que estava com ignorância, elas que estavam com ignorância e dizendo que era a gente. Que elas começaram a entrar [na brincadeira] dizendo que eram as primeiras.

E também, eu não me dou muito bem com esta escola aqui não porque é um negócio muito ruim porque você fala com uma pessoa e a pessoa não fala nada. Uma vez eu estava com dor de cabeça na hora do recreio, tipo assim, se eu baixa[sse] a cabeça assim, a cabeça [doía]. Aí eu

estava brincando, aí eu sacudi minha cabeça e começou a doer, e eu deitada no chão. Aí eu falei com a tia M., e ela não fez nada.

Sobre as mudanças ocorridas em função desses debates em CCP, o que parece ser mais significativo para Alice é “a amizade”. Conta que “*eu e o Paulo era... eu não falava com ele não. Agora ele fala comigo*”. Pergunto se a mudança foi por causa do CCP, ao que ela responde “*Penso que sim*” e acrescenta que “*a mudança foi dele*”. Recorre ao discurso mais geral “*eu acho bom porque aí todas as crianças podem dizer o que estão sentindo e dizem o que passam na hora da dificuldade*”. Por fim afirma que, particularmente, para ela, os debates no CCP ajudam “*na minha amizade com os outros*”.

Na sessão de CCP do segundo bimestre, que foi realizado em duas partes em junho e agosto, Alice foi foco das atenções durante aproximadamente 30 minutos de conselho. O *Caso Alice* foi analisado no contexto de um trabalho submetido à publicação (Freire & Branco, submetido) e merece ser brevemente registrado aqui para efeitos de análise das mudanças das CDS.

Nos dias que antecederam a referida sessão de CCP, um grupo composto por Beatriz, colega de turma de Alice, e mais duas meninas da outra turma de quarta série, decidiu criar uma comunidade virtual (Orkut) intitulada “Eu odeio a Alice”. A professora descobriu por terceiros no dia anterior e no intervalo da reunião de conselho anunciou às mediadoras a discussão do fato naquele dia. Assim, Alice foi convidada a se manifestar.

Perante a turma, ela inicia a conversa em tom quase inaudível e entrecortado: “*a Beatriz pediu para a outra menina da quarta série tirar uma foto minha, daí ela pegou meu número e disse que ia escrever um monte de besteira*”. Pausa, a turma em silêncio, ela continua em tom mais firme: “*minha tia falou que eu podia processar, mesmo eu sendo amiga dela, mas ... ia processar ela*”. A referência à lei muda o tom da queixa e faz com que professora e coordenadora também se refiram à lei e à gravidade da questão. As meninas da outra turma foram chamadas e é interessante sinalizar dois aspectos importantes neste evento que talvez sejam indicadores das mudanças de Alice no segundo semestre letivo. O apoio e sensibilização à condição de vítima mobiliza a expressão de várias referências públicas sobre ela. Em primeiro lugar, da professora:

E o pior, por que Alice?!?! Alice é uma menina ... se fosse uma menina que vivesse ofendendo todo mundo, uma menina que aprontasse com todo mundo, o que não justifica, mas todo mundo aqui na sala conhece o comportamento da Alice... É uma menina dócil, é uma menina cooperativa com os colegas, amiga, eu achei assim, a maior injustiça ... uma coisa dessas com a Alice. Ainda falei ‘meninas, eu não estou acreditando nisso!’ (Prof. C.)

Em segundo lugar, de uma das próprias colegas envolvidas no caso: “*Só que eu não tenho nada contra a Alice e eu gosto da Alice, e eu sou contra essa comunidade no Orkut*” (Carla).

Em terceiro lugar, dos colegas de sala: na tentativa de defesa de uma das meninas envolvidas, Daniela, que afirma “*eu não ia escrever coisas mal da Alice (...) assim, é que..... pra mim mesmo, ela ignora assim.....as pessoas*”, os colegas se levantaram de súbito em coro: “*Não, nãããooo!!!*” Alguns gesticulavam negativamente com o indicador, outros em pé, visivelmente bravos com a menina que fazia tais afirmações. Renato toma a palavra e se manifesta: “*Eu acho que é sacanagem porque eu acho que a Alice é legal..*”.

A professora e as mediadoras apaziguam o momento de exaltação e, já perto do final do debate sobre a questão, a professora reforça:

Olha eu fiquei assim super triste, porque uma atitude dessas, acho que não é digno da gente fazer nem com uma pessoa que a gente julga que é inimiga da gente. .. quanto mais como uma

pessoa como a Alice. (...) Porque a Alice a gente não vê – eu que sou professora aqui da Alice – ofendendo!... A Alice fala baixo, uma menina meiga, educada, ... é tanto que eu digo: ‘Alice, grita para eu ouvir sua voz’. As vezes ela vai falar aqui na sala, não é gente [Crianças respondem em coro: Ééé!!] e digo: ‘fala mais alto pra gente ouvir’. A Alice fala baixo, fala tranqüilo, eu nunca vi a Alice brigando, ofendendo ninguém aqui dentro da sala. (...) Então eu acho o seguinte: para ter até uma colega aqui da sala participando junto com vocês, que já estudaram com ela, dizendo que odeiam a Alice. eu não entendi! (...) Olha, falei: ‘tem alguma coisa, alguma intriga, alguém está comprando uma briga de graça com a Alice’. Porque não combina com vocês nem com ela. (Prof. C.)

Alice sorri discretamente, sacudindo os cabelos escovados. Por fim, recebe o pedido de ritualístico de desculpas de cada uma das meninas envolvidas.

Na segunda entrevista, rememoro o caso da comunidade virtual debatido no CCP. Ela se limita em responder monossilabicamente minhas perguntas:

Sandra: Lembra do negócio do Orkut?
 Alice: É.
 Sandra: E depois daquele problema que teve, como é que ela [Beatriz] ficou com você?
 Alice: (Silencia)
 Sandra: Você voltou a ficar amiga dela, ficou tudo legal?
 Alice: Não!

Ela ignora minhas perguntas. Mudamos de assunto. Depois de algum tempo de interação, subitamente declara que “*não falo com ela [Beatriz] não (...) Ela é racista também. (...) Ela estava chamando o Maurício de gorducho*”. Pergunto se “*ela [Beatriz] chamava você [Alice] de alguma coisa também*”, ao que Alice responde: “*Não. Eu só ficava distante dela*”.

A sua relação com Beatriz volta a ser explorada mais adiante no relato de acontecimentos marcados por preconceito vivenciadas na escola.

4. Mudança e superação

Ainda no segundo bimestre, na ocasião da primeira entrevista individual, Alice reconhece que, para chegar à quinta série, precisa melhorar ao longo do ano. É interessante ressaltar que essas informações foram obtidas somente em um momento avançado da nossa entrevista, em que sua fala já se apresentava mais fluente e os temas estavam sendo revisitados. Menciona a ‘responsabilidade’ com relação aos deveres de casa, a ‘rapidez/agilidade’ com relação ao seu desempenho na escrita (cópia e produção de texto) e a ‘pontuação’ com relação às dificuldades em Português. Sinaliza com os ombros que não sabe se vai conseguir ser promovida, revelando um sentimento de insegurança na posição de aluna:

Sandra: Não sabe? Por quê? O que falta para você passar para a quinta série?
 Alice: Ter mais responsabilidade.
 Sandra: Isso com relação ao dever de casa? (confirma com a cabeça) Que outras coisas que a professora fica falando e que a Helena fala da quinta série...
 Alice: (interrompe) A rapidez.
 Sandra: Ah!! A rapidez. Você precisa ficar mais rápida, é isso?
 Alice: Hum hum (confirma)
 Sandra: Escrever mais rápido?
 Alice: Hum hum (confirma)
 Sandra: E quando você lê um texto que a professora dá, você consegue entender?
 Alice: Por causa das pontuações...

Na segunda entrevista, temos o auxílio de o auxílio de fichas, instrumento de mediação, que antes de conversarmos sobre as questões de entrevista, a criança completa frases, responde a perguntas ou desenha. É sobre o que acha que mudou na quarta série que Alice lista: “*o comportamento, os deveres de casa, a rapidez, a leitura e a agilidade*” Pergunto: “*tudo isso na quarta?*” Ao que confirma com a cabeça, sorrindo. Então, explica:

É... os deveres de casa... eu não fazia os deveres de casa. Aí eu passei a fazer os deveres de casa. A rapidez... eu.. eu escrevia devagarinho, não era? Aí eu passei a escrever rápido... ler rápido, ler melhor...(..) [Com relação ao comportamento] eu era muito... agitada, conversadeira... e na relação entre amigos... (silencia) (...) Eu não tinha muitos amigos (fala baixinho). (...) Aí eu passei a conhecer mais as ... [pessoas].

A quinta série aparece novamente como motivo, razão e necessidade dessas mudanças. “*Que quando eu chegasse na quinta série, eu não ia conseguir ... aí eu tinha que escrever mais rápido... se eu fosse chegar na quinta série..*”. Entre as pessoas do seu convívio que corroboraram para essa percepção, explícita: “*A professora falava que se eu não fizesse mais rápido depois quando eu chegasse na quinta série eu não ia dar conta*”. A tia C. também aparece como referência para que as mudanças ocorressem. Alice conta que “*na leitura, por exemplo, porque minha tia andou acompanhando minha leitura [em casa] e aí falou que estava bem..*”. Conclui que “*aos pouquinhos... aí eu fui melhorando*”. Sobre o comportamento especificamente comenta que começou a se dar conta que conversava muito “*quando a professora chamava atenção*”. Aí, percebia que era “*conversadeira*”, o que fazia com que ela se sentisse “*ruim*”. Depois, “*fiquei com vontade de mudar*”.

Apesar de mencionar todos os aspectos em que melhorou na quarta série, ela ainda se sente um pouco reticente com relação à sua ‘agilidade’. Mesmo declarando que se sente capaz de ir para a quinta série, confessa que tem um pouco de “*medo*”, “*de chegar lá e de não acompanhar o dever todo, não dar conta de escrever tudo*”. Entretanto, ao finalizar nossa entrevista, enfatiza que o quesito amizade foi sua mudança mais significativa durante a quarta série. Pergunto: “*Todas essas coisas que você me falou sobre a escola, sobre suas mudanças, você acha que tem alguma coisa que mudou no seu jeito de ser (...)?*” Ela assegura: “*Tem, fazer amigos*”.

5. Amizade

De acordo com a primeira entrevista, no início da quarta série, Alice fez algumas amizades significativas. Ela lista: “*Índira P., Índira A. e Nádia*”. Conta que “*elas estudavam na terceira B e eu estudava na terceira A*”, por isso, só se tornaram amigas na quarta série. Entre os meninos, menciona o Paulo, depois de ele ter mudado com ela, e o Tales. Entretanto, na segunda entrevista deixa de mencionar Nádia e passa a incluir Juliana e Joana em sua lista. Dos meninos, menciona Maurício, Gilberto e Vinícius O. como amigos e não faz nenhuma referência ao Paulo nem ao Tales.

Brincar é o que Alice demonstra apreciar mais, tanto na primeira como na segunda entrevista. Na primeira, ela julga que o que faz melhor é “*brincar com as pessoas*” isso porque “*elas [me] acham legal*” e menciona “*o Roberto... o Felipe... (...) Eles brincam comigo assim*”. No brincar, valoriza o companheirismo e o ser “*boa amiga*”, que é o contrário de “*tratar com ignorância*”. Ela se considera boa amiga, porém, fala que, com as pessoas da escola, em geral se relaciona “*acho que muito bem não*”. Explica:

o problema não é assim eu gostar das pessoas. O problema é o jeito delas (...) Quando agem com ignorância, igual ao meu pai é. Que nem uma vez, meu pai bateu na minha irmã de corda porque ela jogou muito sabão na água. E tinha um brinquedo lá e ele pegou, sabe tia, um brinquedo assim (gesticula), ele pegou bateu nela. (...) Igual a uma vez, o meu tio me bateu que saiu sangue das minhas costas. (silencia)

Pergunto sobre o significado de ignorância na escola: “*e aqui na escola, quando que as crianças aqui agem com ignorância?*” Ao que ela responde: “*é... Ser grosso com você. Eu fico perguntando as coisas e eles respondem de mau jeito*”. Sugere que possui uma incrível sensibilidade com relação a rejeição e violência de *qualquer natureza*, o que nos leva a considerar que a história de espancamento e maus tratos físicos não dessensibiliza a criança para agressões “mais leves”. No caso de Alice, parece haver uma sensibilidade aguçada sobre qualquer situação que de desrespeito ao outro.

Na segunda entrevista, ela fala de forma mais descontraída sobre os colegas de escola, lembrando a “bagunça” que fizeram nos encontros de Grupo Focal, especialmente “*o Roberto, era o mais atentado (ri)*”. Para ela, ficar com os amigos continua sendo o que mais gosta e, desta vez, inclui as crianças da vizinhança. Na rua onde mora, diz ter muitos amigos: “*deixa eu ver, tem a do fim da rua, tem dois aqui do lado, tem um aqui do lado, tem um em frente ... da Dona N... nossa, tem um monte, e tem lá no final*”. Entre meninos e meninas, prefere brincar “*com todo mundo junto (...) de três cortes, queimada...*”.

Rejeição, preconceito, humilhação e injustiça

É na segunda entrevista que situações de sofrimento, às quais Alice designava simplesmente ‘tratar com ignorância’, passam a ter outros significados. Não são mais situações de agressões físicas. São situações de rejeição e discriminações ocorridas com ela e outras crianças de certa forma desfavorecidas. Situações que trazem nas entrelinhas o desconfortável sentimento de humilhação e injustiça que, segundo ela, aconteciam mais com os amigos “*de lá da escola*” e somente “*de vez em quando*” entre os amigos da vizinhança.

Na escola, acontecia de os colegas irem brincar e deixarem-na de lado. Embora, inicialmente, não consiga explicar a razão, “*Ah, não sei*”, ela detalha: “*Tipo assim, se tem, tipo assim, elas formavam um grupinho, tipo assim, tinha um grupinho... (...) É, eu pedia para entrar e eles não deixavam*”. Lembra que “*Paulo, Tales, Beto...*”. fizeram isso algumas vezes com ela.

Sobre as meninas comenta:

Ah! A Beatriz, tipo assim ela só deixava brincar com brinquedos dela se você não fosse jogar queimada [com as outras meninas]... se você quisesse jogar queimada, aí quando começava o jogo de queimada eu brincava um pouquinho e ela dizia bem assim: ‘só se você ficar quieta até acabar o jogo.’ Aí eu achava chato.

É no contexto da segunda entrevista que Alice fala sobre o racismo de Beatriz, mas na hora de exemplificar diz que é porque ela chamava o Maurício de gorducho. O ‘racismo’, silenciado quando se refere ao próprio sofrimento, permanece na ordem do não dito, é equivalente ou muito pior do que gorducho. Indicando que discriminar por ser gordo pode ser dito, mas não por ser negro.

Alice afirma ficar chateada quando a “*acusam injustamente*” de fazer algo errado e, ao que indica, isso ocorre mais no âmbito da família do que na escola. Explica: “*Tipo assim, é... espera aí... só vou dar um exemplo.... um menino pegou a toalha lá de dentro e*

jogou em cima da cama. Aí ela faz bem assim. Alice vem tirar a toalha que você botou aqui em cima da cama. Aí, acho chato". Em família, ela não protesta nem justifica porque "Ah, se ela [tia ou outro adulto] falou que é, é melhor ficar calada do que ficar: 'que é, que é'..."

Sandra: E na escola isso acontecia muito?

Alice: Não (dando de ombros)

Sandra: Bem, isso é mais na família que acontece?

Alice: *Indica que sim com a cabeça.*

Alice retorna ao assunto do preconceito próximo ao final da nossa entrevista, relatando vários tipos de preconceito que transitavam no espaço da escola:

Assim, pessoas gordas... (...) A Beatriz, ela dizia que o Maurício era um gorducho... hum... acho que ela tinha preconceito com cor, não sei...ela tinha preconceito com a Kelly...[Sandra: É? Por quê?] Não sei.

[Na terceira série] quando eu cortei o meu cabelo curtinho, aí começaram a me chamar de menino, a chamar de macho... também com minha cor...das minhas dificuldades... (silencia)

Às vezes as pessoas riam de mim porque ... você conhece o Luizinho? [Sandra: Sim.] Porque eu ficava com o Luizinho, porque ele era deficiente, porque eu brincava com ele. [Sandra: Mas por que você acha que eles riam de você?] Preconceito. (...) Quando a gente saía da sala a gente ia brincar lá, eu chamava a Nádia, e a gente ficava brincando com ele.

Segundo ela, essas coisas não aconteciam na sala de aula da quarta série porque se acontecessem, a professora falaria "que não se ofendia certas pessoas, que isso era preconceito... coisas assim".

Gênero

Em função do item da entrevista cuja solicitação refere-se a sua opinião acerca de meninos e de meninas, Alice considera algumas questões de gênero escrevendo: "tem meninos chatos e legais, feios e enjoados, inteligentes e frouxos...". E também "tem menina inteligente, tem menina chata, tem menina legal e tem menina brincalhona". Explica que frouxos "(ri) é ... [quando] você fez uma brincadeira, estava brincando, aí você pegou uma coisa e [os meninos] começaram a zoar da sua cara". Porém eles fazem isso "só com as meninas. Aí eles ficam zoando da cara da gente [meninas], aí a gente chama isso daí de frouxo". Para ela, as meninas são mais brincalhonas que os meninos, "É assim, é que as meninas querem saber mais de brincadeiras e os meninos só ficam jogando futebol. (...)Elas [as meninas] fazem mais amizades, elas não decepcionam os amigos... e os meninos... de vez em quando".

Com relação ao desempenho escolar, não vê diferença entre meninos e meninas. Para ela, os melhores estudantes da sala de quarta série eram: "Paulo, Beatriz, Indira P. e o Tales".

Em sua percepção e de acordo com sua experiência escolar, enquanto o preconceito é mais praticado por meninas (vide os diferentes relatos de discriminação feitos por ela), os meninos são mais dados a falar "palavras", que quer dizer "ofender"; "falar palavras feias"; "palavrões, tipo assim, chamar de filho da puta... porra". Palavras que, entre as meninas, "eu nunca vi".

6. Sobre si mesma

Durante a primeira entrevista, quando solicito a opinião sobre si própria, Alice se distancia do assunto e se remete a questões escolares. Falo: “Agora você vai me falar de si mesma, o que você acha de você mesma”, ela responde: “É que eu estou aprendendo assim com a tia [professora C.] a fazer matemática, porque eu nunca gostei de português”. Envereda, então, pela poesia—projeto desenvolvido pelas quartas séries na matéria de Português—contando que tem um livro de poesias “é que eu tenho um livro desta grossura assim! (gesticula) Eu o leio em um dia. [Sandra exclama: Em um dia?!] Eu gravo ele todinho! (ri)”. O livro “é de Poesia da mulher”. Enfatiza. Subliminarmente, a rapidez na utilização do tema valorizado pela professora em sala de aula. Possivelmente também esteja me vinculando ao tema gênero em função das discussões acontecidas no grupo focal.

Insisto: “Alice, agora você me fala assim, como você se acha, como você se vê como menina, como aluna, como você acha que você é?” Desta vez, menciona que esquece o dever, ainda não consegue qualificar-se diretamente:

Assim, eu esqueço muito o dever. Que nem ontem, eu coloquei o dever dentro do caderno, que eu tenho aula a noite, troquei os cadernos tudinho. Quase que eu ia trocar o caderno de português.... com o da minha irmã, porque o da minha irmã é da cor do meu.

Depois de breve interação, volto a perguntar: “Mas o que você acha de você mesmo como aluna?” Ela ensaia uma resposta em meio a muitas pausas, mesmo assim, ainda não consegue articular verbalmente o “ser”:

Acho que... mais ou menos, porque... eu estou.... se eu não parar de ficar esquecendo as coisas... eu estou quase para ir para a direção... [Sandra: Você o quê?] Estou quase para ir para a direção.... porque... eu esqueci o dever três vezes. Uma vez eu deixei na sala da minha tia, mas só que minha tia não deixa eu ligar lá. A minha irmã também. [Se for para a direção,] minha tia ia achar ruim! [Sandra: e você?] Eu ia ficar de castigo. Uma semana sem sair.

Finalmente, acerca de si mesma, “eu me acho legal, mas tem pessoas que não acham”. A concepção de ser uma pessoa legal se apóia em sua habilidade de “brincar com as pessoas” e elas acharem legal. Porém, nesta ocasião, demonstra-se bastante sensível ao sentimento da irmã em relação a ela e daí vem a idéia de o individualismo e egoísmo figurarem como negativos, porém, ao mesmo tempo é capaz de justificar por que, mesmo sendo considerada individualista, ela não o é:

o problema é assim... eu não me acho individualista, mas eu pareço ser porque eu não dou nada para minha irmã. Mas eu sempre dou para meus colegas. Ela acha uma individualidade muito ruim.

Aí, uma vez eu fui, eu tinha um real, aí eu fui na banquinha comprar e chamei a Nádia para ir, para eu... ela até falou assim: ‘eu também quero’. Aí, eu ia levar para minha irmã três docinhos, e uma cocada para ela. Aí, eu ia levar. Quando eu estava indo, eu ia dar um para Nádia, e hoje ela ganhou três.... que nem eu com minha irmã, é assim, se eu dou dois ela não devolve nada [i.e., não dá nenhum].

Na segunda entrevista, articula mais concepções acerca de si mesma. Tais concepções refletem uma visão dual, ‘positivos’ e ‘negativos’, perceptíveis também na

primeira entrevista. Dessa vez, porém, fala com mais fluência sobre si. Alguns na sua própria percepção e alguns na dos outros. Alice declara que se acha “*uma pessoa bonita, que tem os cabelos cacheados, o corpo lindo e que tem amor pela sua irmã e amor por toda sua família*”. Para ela, os outros acham que “*tem um coração bom, características boas, é inteligente, “só que algumas pessoas me acham ignorante, chata e mal humorada e que não presto”*”.

Sobre o amor pela sua família, ela se refere à irmã e explica: “*É tipo assim: muitas vezes eu cubro as coisas dela [de Helena], para não falar para minha tia... muitas vezes eu a ajudo em coisas que não é para mim fazer...*”. Entretanto, ela se diz chateada quando a irmã a chama de chata, idiota e burra.

- Alice: Aqui em casa por exemplo, minha irmã me chama de idiota.
 Sandra: E você acha que realmente você é?
 Alice: Não!
 Sandra: Então por que ela fala isso?
 Alice: Não sei.
 Sandra: Será que não é para te provocar?
 Alice: *Dá de ombros, indicando que não sabe.*
 Sandra: E como é que você se sente quando ela fala isso?
 Alice: Ah, (pensa) fico chateada, porque tenho tanto amor com ela e ela vem ... (silencia)

Na escola, remete-se a interações em que colegas “*me chamavam de chata...de idiota...*”. Fica revoltada diante de situações de rejeição. Segundo ela, “*hum, alguns colegas que não são ‘colegas’. Lembro uma vez que o Beto me chamou de idiota... De chata*”. Também “*a Beatriz*”; e “*o Tales...*”. “*Ficava chateada*”, desejava “*pegar um toco e tacar na cabeça deles*” e que perdia a “*vontade de brincar com eles*” (sacode a cabeça).

Aparência física

O sentimento com relação a si mesma é contraditório no que tange à aparência física. Nas duas entrevistas dadas, indica e afirma se achar bonita. Na primeira, mais tímida, justifica que “*ontem eu estava fazendo maquiagem, aí o negócio não saiu do olho (sacudindo o cabelo escovado)*”. Na segunda, ela é mais explícita na ficha de resposta em que escreve ser “*uma pessoa bonita, que tem os cabelos cacheados, o corpo lindo*”. Ao conversarmos sobre a resposta da ficha, busco uma confirmação: “*você se acha bonita?*” E ela responde com um enfático “*hum hum*”.

Mas, em outro momento da entrevista, ao comentar o desenho feito sobre si na primeira ficha, ela afirma que “*eu gosto do meu cabelo e não gosto do meu rosto*”. Indago: “*Não há nada nele que você goste?*” E ela indica que não com a cabeça. Depois de uma interação divertida, provooco: “*Hummm mas você gosta de pintar os olhos, às vezes você não pinta seus olhos?*” Ela também concorda com a cabeça, sorrindo. Continuo: “*Você não acha que eles ficam lindos quando você os pinta?*” Faz um ‘mais ou menos’ com as mãos e depois esfrega os olhos, sorrindo. Quanto ao cabelo, “*minhas tias*” já falaram que o cabelo é bonito, enquanto o rosto, “*se fosse por mim eu mudava*”. Logo fala que “*meu amigo da terceira falou que eu era feia*”.

Segundo Alice, ela mudaria os olhos para castanho. Conta: “*A colega da Helena tem olhos claros, uma colega de escola dela. Os olhos dela são desta cor aqui, ‘ó’ (mostra o lápis de cor marrom claro). E ela tem o cabelo esticado e cacheado nas pontas*”. Pergunto se ela acha-a bonita, ao que me responde afirmativamente com a cabeça.

Agilidade e letra bonita

São nas interações de Alice com a irmã, Helena, na segunda entrevista, que se pode observar algumas atitudes com relação à suas concepções de ser ‘devagar/rápida’ e de ‘ter letra bonita’. Helena participa da primeira parte da entrevista em que a criança tem que preencher as fichas com as questões de entrevista. Sentadas à mesa, Alice detém-se nas duas fichas em que tem que fazer desenho. Seleciona as cores, emoldura as fichas e floreia enquanto revela: “*Eu não consigo fazer desenho sem fazer moldura. Não sei, peguei o costume da professora C.*”. Demora-se, o que faz Helena, em tom zombeteiro, comentar: “*Pronto, acabei*”. Vira-se para o desenho da Alice e “*Ih, Alice está demorando muito*” (rindo).

De fato, Alice leva em torno de oito minutos para desenhar a primeira ficha e seis, a segunda. Porém, a partir daí, ela passa a realizar rapidamente cada ficha de completar e responder por escrito, organizando-as cuidadosamente em um montinho. Fita-me e sorri a cada ficha terminada acompanhado de um “*Tá!*” Comento: “*Anda rápido você, hein?*” Ao que ela sorri, olhando de soslaio para a irmã.

Próximo ao fim da atividade das fichas, já se preparando para deixar-nos a sós na continuidade da entrevista, Helena interage com Alice. Alice volta-se para a irmã: “*Pelo menos minha letra é mais bonita do que a sua*”. E repete em tom convincente enquanto a irmã sai: “*Que pelo menos minha letra é mais bonita do que a sua!!!*” Ri.

Alice, pela professora

1. Alice em sala de aula

As dificuldades

Segundo a professora, Alice é uma aluna de “dificuldades preocupantes”, dentre elas, atenção, concentração, aprendizagem, bagagem escolar, e, principalmente, motivação. Das considerações sobre Alice, apesar de reconhecer o histórico de vida e de escolarização desfavoráveis, a professora mostra maior preocupação para com aspectos referentes às atitudes, disposição, “interesse”, “vontade”, refletidas no envolvimento e participação das tarefas, tanto individual, como em grupo.

A Alice é uma aluna que iniciou o ano assim com muitas dificuldades. A Alice já chegou à quarta série com uma série de etapas que precisavam ser vencidas para ela pegar o ritmo da quarta série, né?

Então, ela sempre foi uma aluna com muitas ... com dificuldade de concentração, de aprendizagem... o que eu mais sentia na Alice, que também senti na irmã dela que estudou comigo no ano passado, é [a falta de] aquele desejo, aquela vontade de aprender.

A Alice é aquela aluna que realmente se você não tiver um olhar diferente para ela, cobrando o tempo inteiro e deixar só por ela, ela não funciona. Olha, ela é assim, isso é o que mais me estranha e sempre me estranhou na Alice.

Menciona também a dificuldade de se expressar em público em função do trabalho escolar, tanto no grande quanto no pequeno grupo: “*Que a reação dela na sala é sempre,*

sabe, muito quieta, quase não participa da aula, então para ela, abrir a boca é a coisa mais difícil, e quando abria, nem ouvia a voz”.

A professora diz que, além do trabalho individual, foram necessários incentivo, elogio e reforço positivo:

Então eu tentei incentivá-la ao máximo, sabe, ao que eu podia de dar reforço positivo para ela, de mostrar para ela que ela é capaz, desde o início do ano, coloquei um atendimento individualizado comigo (...) Eu sinto também, assim, porque eu sinto dificuldades de entendimento, é aquela aluna que para ela entender, ela nunca pega da primeira vez a matéria, então, você tem que sentar junto, tanto na sala, como [n]o atendimento individualizado (...)

(...) eu procuro elogiar quando ela faz um trabalho que eu vejo: “olha, Alice, olha como ficou lindo, como você é capaz!” Com certeza ela pode caminhar para passar para a quinta série.

Deveres de casa

Várias vezes a professora menciona o não cumprimento dos deveres de casa. Se por um lado ela reconhece a difícil rotina de Alice não favorável ao cumprimento das tarefas levadas para casa, ela indica que o principal problema é falta de disposição. *“Deveres de casa, o maior problema, por quê? Porque o dever de casa necessitava dela ter aquela vontade de querer fazer e fazer.”* E se mostra preocupada com a abstenção inicial de Alice em manifestar-se sobre a matéria não compreendida, o que está relacionado à história de punição excessiva diante da expressão de necessidades pessoais.

A Alice jamais mencionava! Sabe aquela vontade de dizer: “olha, professora, me ajuda que eu não estou entendendo”? Nossa, era aquilo, o que ela pudesse, parece que ela fazia por fazer, sempre me preocupou muito.

Aprendizagem dos sistemas notacionais

Português e Matemática são as áreas mais significativas no início de escolarização, principalmente pelos seus aspectos formais. De acordo com as considerações da professora, Alice apresenta mais dificuldade na compreensão e interpretação de idéias do que no domínio dos sistemas simbólicos como a matemática.

(...) com grandes dificuldades na leitura, na escrita, na produção de texto... Para ela, escrever uma idéia que ela tenha na produção de texto, muitas dificuldades. Então sempre me preocupou. (...) Em matemática, ela tinha muitas dificuldades, mas as maiores dificuldades também na interpretação de problemas. Quando tocava situações problema, aí, pronto, porque necessitava dela ler, entender e interpretar, né, principalmente isso em matemática. Apesar que matemática ela já conseguia, eu percebia que ela tinha um entendimento até melhor do que português, porque português para ela é uma grande dificuldade.

Agilidade, interesse, envolvimento e participação

Então, ela é aquela aluna que sempre, na interpretação de texto, demora, nossa, lenta, dispersa, nossa se acontece algumas coisa, ela está parada, olhando... É o que me preocupava é porque era uma aluna muito parada em sala.

2. Contexto familiar

A professora informa sobre o contexto familiar de Alice em meio a considerações sobre a atuação dela em sala de aula, especialmente frente ao trabalho escolar. Reconhece que “(...) *ela mora com a tia. Veio lá do interior do Nordeste*”. Continua:

Olha, eu acho que as coisas foram tão difíceis... É tanto que teve um dia que ela estava relatando a vida dela, né, e eu ainda fiquei assim, porque, exatamente, porque esse fato, eu não sabia, mas me parece que vieram ela e a irmã morar aqui com a tia porque a mãe casou novamente e o padrasto não as aceitava em casa.

Rotina

Mas agora, elas têm uma vida assim difícil ainda, porque, porque me parece que ela mora no Gama ou no Novo Gama. Acho que é no Gama. Aí, ela vem bem cedo com a tia, porque a tia trabalha aqui perto da escola, é esteticista. E aí, ela fica aqui no local onde a tia trabalha. Aí você imagina. Logo ela já vem para a escola, deve sair muito cedo de casa, muito cedo. Agora, ela não é de chegar atrasada, isso ela não (...). Não é de faltar. (...) Aí, você imagina, até chegar em casa, ela já deve chegar super-cansada, se ela realmente não fizer o dever de casa aqui, quando ela chegar em casa, realmente ela não tem mais condições físicas nem mentais para ela concentrar e fazer um dever de casa. Né?

A tia

Então eu acho que a tia, e a tia não é tia diretamente dela, é tia do pai, vendo aquela situação, acho que o sofrimento que essas crianças estavam passando, solicitou, pediu que elas viessem morar aqui com ela. Agora, a tia realmente abraçou essas crianças, porque ela dá toda a assistência. Toda a vez que eu chamo ela vem, conversa comigo. Ela fala: “C., eu imagino como deve ser aqui na sala, porque em casa você não imagina a dificuldade que eu tenho de lidar com essas meninas. Tudo eu tenho que falar dez vezes para as coisas funcionarem. Todos os dias falar a mesma coisa, incentivar, porque que estuda, porque que elas têm que ter vontade...”.

E realmente, a tia é uma que conseguiu lutar na vida, nossa, vencer as dificuldades, (...) Alice produziu até um texto [interação] exatamente, “Uma mulher de sucesso”, está no nosso livro (...) sobre a vida da tia, porque ela diz que a tia foi uma vencedora na vida.

E a tia tenta dizer para elas: “ó, estão vendo, se eu tivesse tido na vida a oportunidade que eu estou oferecendo a vocês, eu acho que não estaria nem aqui no Brasil, eu estaria bem distante daqui”. Porque a tia é cheia de, nossa, e ela trata essas meninas, sobrinhas como se fossem filhas realmente.

Helena

A professora sinaliza a estreita ligação de Alice com a irmã; “*Eu acredito que sim, [Alice] sempre conta alguma coisa da Helena. As duas ficam muito juntas*” e identifica, inclusive, atitudes muito semelhantes entre as irmãs quanto ao trabalho escolar:

É engraçado, porque no ano passado eu via interesse, eu via assim, eu a [Alice] via assim pela escola e imaginava: “nossa, Alice é bem diferente da irmã!” Porque a irmã também foi minha e passou por esse mesmo problema. Dificuldades para fazer o dever de casa, concentração na sala, também aquela criança que você não sentia aquela vontade, aquele querer, aquele desejo de aprender, sabe aquela conformada, acomodada? [Porém,] todas as duas têm a mesma característica.

3. Mudança e superação

Ao falar das superações de Alice, a professora articula dois aspectos fundamentais: a vontade de fazer e a de caprichar (motivação), e o estabelecimento de uma relação afetiva entre elas duas:

Eu senti um crescimento na Alice assim, a partir do final do segundo bimestre. Porque eu comecei a sentir uma vontade dela de fazer o trabalho para valer, de caprichar no dever de casa, até quando ela ilustrava alguma coisa e ela coloria: “tia, está bonito?”. Começou até entregar trabalhos dedicados assim, para mim, é: “professora, eu amo você”. E com ilustrações coloridas, aí eu falava: “nossa, Alice, que lindo, olha como você tem capacidade para fazer coisas lindas, como só basta querer”. Mas tanto que o dever de casa, ainda é um problema na vida da Alice.

A professora informa sobre o envolvimento da menina nas tarefas, o que traz implícito o caráter social do trabalho escolar realizado na turma. Faz mais considerações à relação de afeto, que neste caso envolve “reforço positivo”, carinho recíproco, diálogo e referências à irmã, Helena.

Eu já estou percebendo que agora, ela participa das ilustrações [nos grupos], ela quer colorir, e ela está caprichosa nos trabalhos. Agora, eu sinto que ela também precisa muito do reforço positivo. (...) Ela é muito carente. Eu vejo que ela tem o maior carinho comigo, ainda bem, e eu com ela. Então ela chega, muitas vezes, ela sempre tem uma coisa para falar para mim, sempre da irmã, porque a irmã vem muito me ver.

No traçado da letra e no capricho dos trabalhos,

Alice melhorou muito o traçado da letra. O traçado da letra.... Você ia ler um texto... além de você ter que adivinhar o que ela queria dizer por causa do traçado, quando você entendia as dificuldades ortográficas, eu tinha que re-estruturar com ela, re-escrever o texto... sentar do lado: “Tá, então agora, o que você queria dizer.... então vamos re-escrever... agora, vamos ver agora, onde faltou atenção aí”. Aí, ela ia fazendo, re-estruturando ao meu lado.

Na qualidade da participação no trabalho de grupo e em sala de aula,

A Alice cresceu, porque nas apresentações de grupo, muitas vezes ela ia [falar], nossa.... e o que ela tinha entendido, que ela ia falar, ela estava sempre se referindo a fala do colega que falou antes. Então, agora ela está se soltando mais, ela já está pedindo para participar das aulas. É tanto que eu já senti um crescimento dela porque, Ave Maria, se eu a esta altura não sentisse...

Embora tenha percebido o avanço de Alice nas questões formais relativas à escrita (ortografia, gramática, convenções lingüísticas), ela atribui os equívocos que persistem, principalmente na escrita, à falta de atenção: “*Ela melhorou. Nas produções, na escrita... mas ela ainda é extremamente desatenciosa*”. Entretanto, sinaliza que Alice consegue reconhecer os erros: “*Então tinha uns três [erros na redação], (...) ela mesmo, sem eu falar, ela reconheceu. Ela reconhece os erros ortográficos, olha para você ver*”.

Com a maior participação, interesse e envolvimento, a professora menciona a melhoria no desempenho. Menciona, também, o desempenho dela nas avaliações oficiais:

A Prova Brasília [que ocorreu em junho, antes da Prova Brasil] (...) até que mostramos as questões para eles revisarem e comentamos com eles. Eles também saíram bem. Inclusive, me surpreenderam. A Alice me surpreendeu. Ficou assim numa média de sessenta e tantos. Você

entende? Para ela, isso eu acho maravilhoso. Porque olha, no começo do ano, bem no comecinho, me preocupou muito.

A professora também faz considerações sobre a diferente forma de ser de Alice quando está em contexto alternativo à sala de aula:

[Assim como Helena] não despertou para a música? E o que fez a Helena aparecer e a participar foi a música na vida dela. E eu percebi ontem no passeio, a Alice cantando as músicas. Nossa, menina, eu fiquei encantada. Disse: “Meu Deus, quem não se mexe, quem não abre a boca, como começa a se soltar, né”.

Então, quem sabe a gente proporcionando esses momentos, atividades que eles gostam mesmo, que eles sentem prazer. Então, deixá-los ouvirem CD. Eles gostam de Rap, deixa ouvir um pouco de Rap, Hip-hop, é só o que eles querem. No ônibus, gritavam para o motorista, o motorista que... Hip-hop então, até aquelas crianças tímidas que não participam da aula, menina...

Por fim, conclui que *“Ela vem melhorando, aos poucos, ela vem tendo um crescimento, mas é aquela aluna que requer cuidados”*.

A quinta série

Independência e autonomia são requisitos considerados imprescindíveis pela professora para o ingresso na quinta série. Esses dois conceitos são representados pelo domínio dos sistemas de notação e pela compreensão da função das atividades escolares pelas crianças. No caso específico da Alice, a professora recorre à indicação de outros recursos na tentativa de compreender o lento processo de independência, assim como prover indicações que auxiliem no rendimento da aluna.

Mas o que ela [Alice] precisa, trabalhamos com ela e com todos, os hábitos de estudo. (...) Então, a Alice vem assim num processo que você tem que trabalhar sempre com ela. Agora é que ela vem crescendo, mas o crescimento dela é assim um crescimento muito lento, aquele crescimento que você não pode dizer assim: “pronto, a Alice já chegou, agora ela consegue ir sozinha, hum hum [negativo]”

4. Opiniões dos outros sobre Alice

Falta de interesse, de atenção e de agilidade são aspectos recorrentes na narrativa da professora e motivos de preocupação com Alice, especialmente no início do ano. Para a professora, ‘interesse’ é equivalente à ‘vontade interior’, ‘desejo’, ‘estar desperta para’, e iniciativa na realização e participação das atividades escolares. *“Olha, a Alice é aquilo que eu te disse. A maior preocupação da Alice é aquela vontade interior que em momento nenhum você diz: ‘Ó, isso aqui despertou o interesse dela e ela está com vontade de fazer’. (...) Sentir interesse em uma atividade assim, muito difícil”*.

A falta de atenção está ligada à tendência dispersiva de Alice, associada à dificuldade de concentração. Esses conceitos aparecem próximos à referências à lentidão em que a menina realiza as atividades: *“Olha, para ela chegar a prestar [atenção]... ‘Alice, você está me ouvindo?’ Aí, ela dava uma acordada, voltava. Dez minutos eram suficientes para ela se perder. Nossa, e era muito lenta”*.

Entretanto, a percepção da professora quanto ao interesse, atenção e envolvimento de Alice nas tarefas escolares se modificam *“a partir do final do segundo bimestre. Porque*

eu comecei a sentir uma vontade dela de fazer o trabalho para valer, de caprichar no dever de casa”. Percebe iniciativa, pois “ela já está pedindo para participar das aulas” e uma postura descontraída “dramatizando peças” e “cantando as músicas”.

Instrumentos para análise das Concepções Dinâmicas de Si – Alice

Quadros síntese das narrativas (1 a 6) e Tabelas de posicionamento pessoal (1 a 4)

A seguir, apresentamos os instrumentos de análise das concepções dinâmicas de si de Alice (ver procedimentos de confecção e utilização destes instrumentos no item respectivo na Metodologia).

QUADROS SÍNTESE DAS NARRATIVAS – ALICE

CONTEXTO FAMILIAR

Quadro 8.1 – Contexto familiar: Tempo I – Alice

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Observação
Irmã (Helena)	Brinca fim de semana, tem aulas especiais, vai e volta da escola, brinca de bola, gosta de esportes, joga futebol. Brigas, chama de coisas	Alegria, amor, companheirismo, cumplicidade, humilhação e 'injustiça' quando chama de idiota,	→BRINCAR →ADMIRAÇÃO →CÚMPLICE →DEPRECIADA= TRATADA COM IGNORÂNCIA	Brincadeira Atividades extra-escolares Helena = componente de "sentir-se em casa"
Tia N.	Vê a tia como egoísta e individualista	Sentimento negativo consigo mesma, desconforto, oposição.	→EGOÍSMO →INDIVIDUALISMO	
Tia C. "minha tia"	Cuida dela e da irmã, ensina, ajuda os familiares, tem carro e casa, desenvolvimento profissional, cuida da beleza e é vaidosa (não pode chamá-la de "avó"), manda nas meninas, toma decisões.	Mistura de sentimentos, obediência, cuidada, prazer em cuidar da aparência.	→OBEDIENTE →DEPENDENTE →BELEZA	Estabelece valores nas relações de respeito, retribuição, gratidão.
Mãe	Trabalha, dá roupa, apanha do pai, não bate nas filhas, casa "meu padrasto queria me criar"	Saudades, Alice quer ficar com ela	→CUIDADA	Casa, casa da avó,
Pai	Não trabalha, bate, briga, bravo, violento, abandona, mora distante, roça, se morar com ele, Alice não pode estudar, casa "mulher dele" O pai age com ignorância, pegou brinquedo e bateu na minha irmã. Ele bateu de corda. O tio bateu e saiu sangue das costas	Rejeição, opressão, injustiça (implícitos), sofrimento expresso por qualificadores semânticos	→ REJEITADA (IMPLÍCITO) → 'IGNORÂNCIA'	Relacionar c GF Expressão semiótica: ignorância. Sangue.
"meu padrasto"	Não agrada ao meu pai, quer me criar, não pode ter filhos.	Expectativa de ser desejada, querida e aceita.	→QUERIDA (necessidade de aceitação)	Ao dizer que os cônjuges dos pais não podem ter filhos pode sugerir manutenção do seu lugar de filha.
"Mulher dele" (madrasta)	Não pode ter filhos, moram na roça.	Distância e desprezo.	→REJEITADA	

Quadro 8.2 – Contexto familiar: Tempo II – Alice

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Observação
Irmã (Helena)	Brinca mas chama Alice de chata, não retribui ao amor de Alice..	Misto de amor e desapontamento. Frustração.	→ QUERIDA X PROVOCADA	
Tia C.	Mulher guerreira, vencedora, alguém de sucesso. Objeto de valorização pela professora nas atividades escolares. (livro de poesias etc.)	Orgulho, exemplo, símbolo de transformação e beleza.	→ IMPORTANTE → CAPAZ DE MUDAR	Identificação da tia com a professora C. (atividades escolares)
Família do MA	Visita das avó, tias e primas do Maranhão: família feliz, unida, gosta das tias juntas.	Felicidade, satisfação	→ ALEGRE, QUERIDA, BONITA	Visita das tias à sua casa.
Acusações injustas	Fico chateada quando dizem que fiz uma coisa que não fiz.	Submissão, culpa e injustiças.	→ SUBMISSA → CULPADA	Tia C., familiares.

CONTEXTO ESCOLAR

Quadro 8.3 – Contexto escolar: Tempo I – Alice

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Observação
Kumon e professora particular	“Tenho dificuldades: Escrevo errado e erro nos números (...); “Passei no teste do KUMON, que foi enviado para SP – para ganhar uma bolsa para estudar”; “Prof. particular ensina coisas difíceis para a irmã (História)”.	Misto de sentir-se importante por estar tendo muitas aulas como a irmã, e sentir-se ‘inferior’, incapaz subentendida nas explicações paralelas que faz sobre suas dificuldades.	→ MÀ ALUNA: DIFICULDADES → ERRO → IMPORTANTE → CAPAZ	Irmã, Tia C.
Terceira série	relato sobre o seu ingresso na EC: ‘Estava adiantada’. Não menciona ‘repetiu de ano’	Envergonhada, incapaz.	→ ENVERGONHADA (implícito)	‘SAFE FACE’: Jogo entre as dificuldades de aprendizagem X estar adiantada
Reforço – atendimento Individual	reforço de português e matemática pela professora C.	Envergonhada, mas tem atenção da professora C.	→ MÀ ALUNA: DIFICULDADES → CUIDADA (atenção)	Professora C.
Escola	É boa mas não recebe atenção Evento da dor de cabeça,	Sentimentos contraditórios porque gosta, mas reclama que não recebe atenção	→ REJEITADA (falta de atenção)	Tia M. (porteira da EC); Gostar da EC seria voz da família?
Sala de aula	Esquece os deveres, erra letras e números, gosta de matemática, não gosta de história, é lenta, não entende certas coisas	Insegurança com relação às atividades e conteúdo, tenho dificuldades com números, mas gosto de matemática. Não tem prazer em sala.	→ ESQUECIDA → ERRA → LENTA → DESLOCADA	Tia C., professora C, irmã, Colegas
Colegas,	Lerda, dizem que tenho que escrever rápido,	Rejeitada, impotência	→ LERDA	Kelly (relação de

Pqno grupo,	alguns não deixam participar (participar=fazer moldura, escrever) “não deixaram fazer, não deixaram participar, davam para outra que tinha x mais que eu”		→REJEITADA →NÃO PARTICIPATIVA →LETRA FEIA (IMPLICITO)	admiração), Paulo, Tales, Beatriz Rel. c GF, Rel. c CCP.
CCP	Eu não falava, não tenho coragem. É bom, pessoas falam o que pensam, ajudam na hora da dificuldade. (Considerações equivalentes à exposição em grande grupo)	Dificuldade em se expressar, vergonha, falta de coragem, medo (de humilhação, rejeição?), “ajuda na minha amizade com os outros”	→TRATADA COM IGNORÂNCIA X BOA AMIGA	Brincadeira, recreio, Indira P., Nadia.
5ª. série	Se eu melhorar nos deveres de casa, rapidez agilidade, gramática-ortografia (pontuação), Ter mais responsabilidade, a rapidez, tem que ser boa na pontuação	Sente que tem que ter mais responsabilidade (como algo externo a si), insegurança (indicações não verbais) quanto a ida para a 5 série (condicionada pela melhora daqueles aspectos).	→LENTA X RÁPIDA, → RESPONSÁVEL X IRRESPONSÁVEL →DIFICULDADES X MELHORA →FALTA DE DOMÍNIO NO CONTEÚDO ESCOLAR	5ª. série como figura semiótica, geradora de sentido ao presente e ao futuro
Relação com colegas: brincar	Eu brinco bem com as pessoas, Sou boa amiga, não trato com ignorância. Mas acho que não me relaciono bem com as pessoas. As crianças agem com ignorância, são grossos, eu fico perguntando e eles respondem de mau jeito.	Orgulhosa pq elas me acham legal, mas sente-se humilhada quando a tratam com ignorância. Sente-se mal.	→BRINCA BEM →BOA AMIGA → ‘LEAL, CONFIÁVEL’ (implícito) →REJEITADA →MAL TRATADA (ignorância)	Roberto, Felipe.
Professora	Ensina devagarinho, faz atividades lúdicas, dá exemplos, cuidado e higiene com o corpo, não gosta quando a gente conversa na hora da explicação, dá conselhos,	Confortável com o ritmo lento, prazer nas atividades lúdicas, concretas. Gosta de cuidar do corpo e de receber atenção. Admiração pela professora, identificação	→COMPETENTE EM BRINCAR/ATIVIDADES →CUIDADA →CONFIANTE	O lúdico – experiências concretas.
Teste	Passei num teste de 2 horas, fiz em 3 minutos uma parte que era para fazer em 10.	Gosto, sou rápida, sai bem, teste nacional.	→RÁPIDA → RECONHECIDA →CAPAZ	

Quadro 8.4 – Contexto escolar: Tempo II – Alice

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Observação
Trabalhos de grupo	Gostei do trabalho da África, fiz moldura, desenhos, colegas acharam bonito Trabalho da África	Reconhecimento, orgulho, sente-se bem, satisfeita com seu trabalho (influencia suas amizades)	→RECONHECIDA →ORGULHOSA →SATISFEITA COM SEU TRABALHO	Indira e Paulo.
Grande grupo	Fala quando precisa, pergunta quando não entende, presta atenção.	Capaz de se expressar, maior segurança.	→INICIATIVA →PARTICIPATIVA	
Dificuldades em português	aos pouquinhos... aí eu fui melhorando, Conselhos da professora em sala com relação às exigências da 5 série.	Segurança, apoio.	→CAPAZ DE MELHORAR	Da professora, da tia C.
5ª. série	Necessita escrever mais rápido, teme não acompanhar o dever todo, escrever tudo.	Perspectiva de futuro próximo, insegurança, medo.	→INSEGURA X CAPAZ	
Como aluna antes	Conversadeira, agitada, não prestar atenção Conversar não deixa prestar atenção em sala	Vergonha, me sentia 'ruim', mas fiquei com vontade de mudar.	→SER CHAMADA ATENÇÃO →NÃO PRESTA ATENÇÃO →CONVERSADEIRA →MOTIVAÇÃO E MUDANÇA	Professora
Professora	Gosto da professora é calma, dá atenção, pergunta como a gente se sente, ajuda a fazer o texto, diz que sou capaz, que estou melhorando. <i>só falta eu ter mais um pouco de agilidade, e para eu prestar mais atenção na aula</i> ". Defende as pessoas e não deixa haver discriminação em sala.	Confiança, reconhecimento, carinho, segurança, justiça e apoio.	→ELOGIADA, CAPAZ, QUE MELHORA, PROTEGIDA. →CONFIANTE	
Relação entre amigos	Passei a conhecer mais as pessoas, aprendi a fazer mais amigos, o mais importante de tudo é fazer amigos	Contraditórios: feliz por fazer mais amigos, mas com raiva quando é mal tratada.	→BOA AMIGA → MAL TRATADA →TEM MAIS AMIGOS	
Amigos da vizinhança	Brincam todos juntos, Brincadeira três cortes etc., menciona vários amigos da rua	Alegria. Segura.	→ BRINCA BEM → BOA AMIGA →TAM MUITOS AMIGOS	Com Helena e vizinhos.
Amigos da escola	Onde acontece mais situações de injustiça, rejeições, elas formavam um grupinho, eu pedia para entrar e eles não deixavam". Lembra que A Beatriz, tipo assim ela só deixava brincar com brinquedos dela se você não fosse jogar queimada [com as outras meninas]	Sofrimento, rejeição, submissão.	→REJEITADA →SUBMISSA, CONTROLADA	Queimada, brincadeira de grupo, brinquedos, Paulo, Tales, Beto
Caso Orkut	"Não sou mais amiga da Beatriz, fico distante, ela é racista".Menciona os caso do Mauríci e da Kelly	Discriminação e preconceito (racismo)	→DISCRIMINADA →OFENDIDA	
Meninos	Interferem na brincadeira das meninas, meninos ficam	Chateada, sensibilizada	→CHATEADA	

	zoando da sua cara.	quando ofendem valores como lealdade, confiança etc.	→ MAL TRATADA	
Meninas	“tem menina inteligente, tem menina chata, tem menina legal e tem menina brincalhona, fazem mais brincadeiras, fazem mais amizades, elas não decepcionam os amigos.”.	Confiança, lealdade, amizade. Enfatiza a gravidade da decepção aos amigos.	→BEM TRATADA →CONFIANTE →BOA AMIGA	
Melhores alunos	“Paulo, Beatriz, Indira P. e o Tales”.	Admiração, reconhecimento.	→BOA ALUNA	Modelos de bons alunos.
Preconceito	Betariz, Maurício, menino da 3 série, colegas, o riso, ofensas verbais, Cortei meu cabelo curtinho e as pessoas começaram a me chamar de macho Eu brincava com o Luizinho e as pessoas <u>riam</u> de mim porque ele era deficiente.	Triste, magoada, ridicularizada, ofendida, impotente. Desprezo pelos outros.	→DISCRIMINADA → REJEITADA	Rejeição, questões de gênero, dominação, de classe, de gênero, de estética, de cor, crianças ‘diferentes’.

SOBRE SI MESMA

Quadro 8.5 – Sobre si mesma: Tempo I – Alice

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Obs.
Rel escola-flia	Ser punida: na escola – direção, a tia – acha ruim, eu – de castigo (alguém a deixa sem sair)	Medo, impotência, frustração (?)	→DECEPCIONO →IMPOTENTE →PUNIDA	
Como aluna,	Sou mais ou menos, tenho que parar de esquecer. Tenho que prestar atenção, senão não dá certo, Esqueço, estou aprendendo português, leio livro grosso de poesia da mulher	(tentativa de afirmação: eu tenho, eu leio, eu gravo	→ESQUECIDA →APRENDO →INTERESSADA →CAPAZ DE MELHORAR	Professora e tia C. Itens semióticos: livro de poesias (professora) sobre mulher (professora e tia C.)
Como pessoa (amizade)	Eu me acho legal, mas tem pessoas que não acham Minha irmã me acha individualista		→LEGAL →INDIVIDUALISTA	Irmã, tia C., Tia N.
Bonita	Sou bonita, faço maquiagem Expressa-se de forma indireta, por sinalizações.		→ BONITA →MAQUIADA	Tia C.

Quadro 8.6 – Sobre si mesma: Tempo II – Alice

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Obs.
Como pessoa	“Uma pessoa bonita, que tem os cabelos cacheados, o corpo lindo e que tem amor pela sua irmã e amor por toda sua família”.	Orgulho, satisfação.	→BONITA →QUERIDA →CAPAZ DE AMAR	
O que os outros acham de mim	Em sua percepção, os outros acham que ela “tem um coração bom, características boas, inteligente, só que algumas pessoas me acham ignorante, chata e mal humorada e que não presto”.	Frustrada. Chateada, sente-se traída, ajuda mas não sou retribuída ou bem tratada. Ofendida.	→ CORAÇÃO BOM →INTELIGENTE →INJUSTIÇADA →NÃO É RETRIBUIDA	Helena.
Colegas que não são colegas	“Me chamaram de idiota”	Raiva, ofensas	→CHAMADA DE IDIOTA	Beatriz, Tales, Beto
Cabelo	Bonito	Satisfeita: valorizada pelas tias	→BONITA	Tia C, tias, família,
Rosto	Meu amigo da terceira série falou que eu era feia. A colega da Helena é bonita (olhos marrons, cabelo esticado)	Desejo de mudança, desconforto.	→FEIA	
Como aluna	Capricho, faço moldura, desenhos, escrevo rápido e tenho letra bonita.	Satisfeita, segura.	→CAPRICHOSA →RÁPIDA →LETRA BONITA	

TABELAS DE POSICIONAMENTO PESSOAL⁸ - ALICE

CONTEXTO FAMILIAR

Tabela 2.1 – Relacionamentos significativos no contexto familiar – Alice

Indicadores de CDS: Posicionamento/sentimento	Com quem me posiciono /sinto assim...										
	1. Helena	2. Minha tia	3. Pai, tio	4. Mãe	5. Meu padrasto	6. Mulher do meu pai	7. Avó	8. Tia N.	9. Minha irmãzinha	10. Minha família	11. Vizinhos e amiga de Helena
1. Alguém que sabe brincar	XX								O		X
2. Querida		XX		X	X					XX	
3. Culpada	X	XX	X				X				
4. Egoísta/ individualista	X	O						Δ			
5. Boa amiga/legal	XX	O									
6. Obediente		XX					X			XO	
7. Oprimida	X		X					X			
8. Humilhada			X								
9. Bonita		XX						O		X	
10. Vítima, injustiçada,	XX	O	X								
11. Chata	XX										
12. Como mulher, feminina		XX						O		Δ	
13. Alguém que tem amor	XX	XX								XX	
14. Ignorante	XX		Δ								
15. Independente	X	Δ						Δ			
16. Dependente	XX	XX	X		O		X				
17. Cúmplice/leal	X	X		X			X				
18. Feliz	XX	XX							X	X	
19. Rejeitada			X								X
20. Importante, orgulhosa	X	X									
21. Bondosa	X	X									
22. Coração bom		X					X			X	
23. Burra, idiota	X										

⁸ X= Tempo I; **X** = Tempo II // X= referência explícita na narrativa; O= referência implícita ou oculta; Δ= referência paralela ou análoga

Indicadores de CDS: Posicionamento/ sentimento	Em que situações me posiciono/sinto assim...									
	1.Fim de semana	2. Em casa	3. Na casa da minha avó	4. Ônibus, padaria	5. Quando Tia N. morava em casa	6. Salão da tia C.	7. Quando a mãe trabalhava	8. Roça, casa do pai	9. A porta	10. Dançar, passear
21. Pessoa boa	X	X								
22. Coração bom	X	X								
23. Burra/idiota		X								
24. Caprichosa		X								
25. Inteligente	X	O								
26. Responsável		X				X				
27. Escritora		X								
28. Boa leitora		X								

CONTEXTO ESCOLAR

Tabela 2.3 – Relacionamentos significativos no contexto escolar – Alice

Indicadores de CDS: Posi- cionamento/ sentimento	Com quem me posiciono/sinto assim...												
	1. Tia M.	2. Prof. C.	3. Kelly	4. Roberto	5. Paulo	6. Tales	7. Beatriz	8. Nádia	9. Indira A.	10. Indira P.	11. Luizinho	12. Colegas	13. Amigo 3ª s.
1. Competente ao brincar			XX	XΔX	XX	XO	XO	XX	XX	X	X	XX	O
2. Apreciadora de suas amigas			XX	XX				X	XX		O	OX	
3. Boa amiga		OX	XO					XO			X	X	
4. Sente amor		XX						Δ			O		
5. 'Incompetente': aluna com dificuldades		XO					O					X	
6. Inferior							XX				Δ		X
7. Irresponsável: que não faz deveres		X	Δ									X	
8. 'Carente': precisa atenção	X	XX									O		
9. Má aluna: erra letras e numeros		X										O	
10. Lenta, lerda		XO										X	
11. Não participativa												X	

Com quem me posiciono/sinto assim...

Indicadores de CDS: Posicionamento/sentimento	Em que situações me sinto assim...															
	1.Kumon Aula particular	2.Port.	3. 3 ^{as} .	4.Reforço	5.Hist.	6.Deveres	7.Trab Gr.	8.CCP	9.Aula explicação	10.Higiene	11.Manuais Culinária	12.Teste	13. Brincadeiras, recreação	14.5 ^{as} .	15. Matemática	16. Poesia
22. Feia			X													
23. Bonita								O		O			Δ			
24. Capaz de se defender							X	XX					XX			
25. Injustiçada			O				X	X					XΔ			
26. Reconhecida						Δ	X	X				X	XX			
27. Satisfeita com o próprio trabalho		X				X	X	X			X	X	X			
28. Capaz de resolver os problemas							X						X			
29. Valorizada (auto-expressão)							X	X					X			
30. Medrosa							X		X					X		
31. Motivada: vontade de mudar							X		X					Δ		
32. Vítima de preconceito, racismo			X					Δ					X			
33. Rejeitada			X										X			
34. Discriminada			X										X			
35. Dominada/submissa			O				X	O					X			
36. Legal, boa amiga							X	O					X			
37. Ignorante, chata													X			
38. Caprichosa							X		Δ				X			

Análise das Concepções Dinâmicas de Si - Alice

1. Contexto familiar

Tempo I

A CDS de boa amiga, boa companhia relacionada ao brincar com seus pares é predominante e transversal no prisma pelo qual Alice se percebe nas relações, e é, na primeira entrevista, a única concepção positiva e relativamente estável em seu sistema de *self* dialógico. Gosta de brincar; brinca com a irmã; tem amor pela irmã. Casa é onde mora com tia e irmã, é onde brinca. A irmã é seu principal referencial em casa e na escola. Essa competência ao brincar a leva a assumir uma CDS de ‘legal’ como amiga. Sugere se achar bonita: cuida do cabelo e faz maquiagem. Uma CDS de bonita emerge discretamente, especialmente associada à tia C., porém não é explicitamente desenvolvida na narrativa. Sentimentos positivos, de confiança se divisam quando fala em brincar com a irmã, na escola e em com os vizinhos (sair para brincar).

Sugere uma CDS de obediente que tem a ver com a posição de submissão que assume perante os adultos. Não verbaliza a palavra obediência, mas a define por suas explicações. Relações de opressão/submissão e aceitação das demandas do adulto no âmbito familiar são expressas quando justifica que não discute, silencia. A CDS de obediente/submissa é mobilizado por sentimentos de culpa e medo de ser rejeitada—apanha por justa causa, não questiona se for julgada erroneamente pelo adulto responsável. A estratégia do silêncio é recorrente em sua narrativa e em suas ações, o que sugere uma CDS de insegura e rejeitada associada ao medo. Tais CDS parecem dialogar ao se posicionar nas relações interpessoais relatadas, especialmente face ao seu passado de violência.

Às vezes é considerada egoísta e individualista pela irmã (alusão à tia N.), porém se dedica a justificar, tanto na primeira como na segunda entrevista que não é egoísta. Portanto, podemos considerar a existência de uma CDS de egoísta no sentido de ser uma concepção imposta, mas que diante da qual ela se opõe e insiste em negar no diálogo e afirmação de da CDS de boa amiga e companhia. Vivencia relações de dominação/submissão perante a tia C. e a irmã Helena, mas na primeira entrevista, o sentimento de sofrimento é mobilizado pela forte carga emotiva na rememoração do seu passado.

Seu histórico de privações (brinquedos, roupas, manifestação/expressão pessoal, carinho, aceitação, respeito) está ligado a situações de agressão pelos homens da família. Vivencia relações de submissão perante pai, tio. Em sua narrativa, não há iniciativa nos relatos da sua vida no Maranhão. Todas as situações indicam para si posições de submissão, controle, punições que corroboram para uma posição marcante de vítima.

Uma CDS de vítima pode ser identificada em seus relatos a partir da relação com os homens da família. No plano do sentimento, eles, além de submeterem pela violência a mãe, a avó, à irmã e a ela mesma, não deixam as meninas (ela e a irmã) saírem, irem à porta; isso afeta o que é mais significativo para si: *brincar*. A relação de vítima da agressão dos homens também dialoga com o sentimento de privações das necessidades básicas mencionadas por ela: o brinquedo e a roupa. Na retrospectiva sobre sua vivência no Maranhão comenta que não tinha brinquedo, que recebia brinquedo velho que a irmã enviava de Brasília, brincavam com tocos de madeira e tijolos. O brinquedo é colocado no

rol do sentimento de privação. Ela o valoriza e nesse sentimento de prazer se contextualiza a sua indignação quando o pai o utiliza como instrumento de agressão: “bateu na irmã com brinquedo”.

Na narrativa retrospectiva, a relação com o corpo também se dá nesse contexto de violência. O sangue simboliza a relação com o corpo no contexto das práticas da agressão “bateu até sangrar”. Ao contrário, a roupa pode muito bem simbolizar a relação com o corpo a partir do sentimento pela mãe. A roupa é associada com cuidado, com a afeição demonstrada pela mãe em vários momentos da narrativa: “a mãe vai trabalhar e manda roupa para a gente”.

O trabalho, que deveria aparecer simbolizado pelo provedor, é associado à mãe. O pai que não trabalha, não tem trabalho e que não quer trabalhar, pois não segue os conselhos da mãe dele em ir buscar emprego na cidade. Não seria uma forma de representar o seu sentimento de rejeição por parte do pai? Alice pontua: a mãe trabalha, dá roupa, volta no fim de semana para ficar com ela. O pai abandona, mora distante, se ela e a irmã forem morar com ele, não poderão ir à escola.

Quando fala dos cônjuges do pai e da mãe, não seria a impossibilidade de ter filhos uma idéia elaborada para representar a importância de manutenção de um lugar na vida da mãe e do pai, especialmente da mãe?

Podemos perceber aqui um conjunto de concepções que emergem uma das outras a partir da experiência de sofrimento, privações, rejeição e agressões: a CDS de vítima, a CDS de obediência e submissão e a CDS de rejeição. Pode-se traçar uma relação com ações semióticas como o silêncio, a dificuldade de expressar certos tipos de opinião, o *save face*—proteção de si ao apresentar e enfatizar qualidades contrárias ao que é atribuído à ela.

Tempo II

Primeiramente, a tia é percebida somente como guardiã: “guarda-costa”. Em seguida, é sobre quem Alice mobiliza sentimentos relacionados à proteção e cuidado. Ao mesmo tempo, é quem manda, à quem Alice deve obediência. Mas, na segunda entrevista, Alice começa a elaborar sobre uma posição de mulher por meio de uma CDS de bonita mais definida do que na narrativa anterior: cuidar da beleza, ficar bonita e cuidar do cabelo são experiências relacionadas à prática da tia. Algumas atividades escolares—como a atividade do Dia Internacional da Mulher, o projeto de poesias sobre a mulher, a atividade de biografia de uma pessoa de sucesso e o trabalho de autobiografia de conclusão de curso—e a ação mediadora da professora ao valorizar publicamente a tia de Alice em sala parecem ecoar na narrativa. Parece haver um sentimento de orgulho ao considerar a tia vencedora, mulher guerreira, alguém de sucesso (conferir a coluna 2 da Tabela 2.1 e a coluna 2 da Tabela 2.2).

Além do cuidado com a aparência, há uma emergência da posição de mulher também qualificada pela independência e capacidade de mudança. Na sala de aula, a professora C. conduz as atividades de uma forma geral—o dia da mulher e a socialização de poesias sobre esse tema, as atividades de resgate autobiográfico: entrevistas com familiares sobre origem da família, costumes regionais da família, sobre uma pessoa de sucesso. Tudo isso parece influenciar e aumentar a identificação com a tia e a emergência dessas novas concepções. Mobiliza então um diálogo entre CDS relativas à posição de mulher, como a CDS de bonita e a CDS de relativa independência associado à construção de um modelo aceitável e reconhecido, a tia. Foi possível observar em sala de aula os diálogos da professora direcionados especificamente à Alice, emitindo opiniões de

reconhecimento do valor da tia. As atividades oportunizadas pela professora colocavam ao centro a tia como informante. E assim se estabeleceu um relação significativa entre os dois principais macro-contextos da vida de Alice: casa e escola.

2. Contexto escolar

Tempo I

Na primeira entrevista, Alice se posiciona como uma aluna de dificuldades escolares relacionadas à aprendizagem dos conteúdos, ao esquecer, a não fazer os deveres. ‘Erra’ as letras e os números, não entende certas coisas, é lenta, precisa prestar atenção. Há um sentimento de rejeição pelos colegas em função dessas dificuldades. Mas, parece estar em ação uma modificação sensível nas estratégias de amizade. Se inicialmente sente-se rejeitada em função das CDS de esquecida, lerda, não participativa, não caprichosa, desatenciosa, ‘conversadeira’, sugere que passa a ser aceita pelos colegas na medida que modifica suas qualidades como aluna. Os sentimentos de prazer continuam relacionados a uma CDS de brincar com os colegas, que mobiliza também o gosto pelas atividades escolares concretas e lúdicas, como matemática, trabalhos manuais, culinária e assuntos como higiene.

Há uma tensão gerada pelo sentimento de rejeição e sua posição de vítima mobilizadas por sentimentos de injustiça causados pelos atos de ‘ignorância’ dos outros. A CDS de má aluna, que engloba as CDS acima, parece dialogar com uma CDS de rejeitada e vítima. Ambas aparecem entrecruzadas ou então justapostas tanto narrativa quanto argumentativamente. Alice parece ver a dimensão das suas dificuldades estampada pela dimensão de suas relações.

Na primeira entrevista, as referências à professora situam-se nas narrativas referentes à sua relação com as matérias e atividades escolares. A posição de aluna sugere ao fundo uma CDS de má aluna potencialmente desintegradora, enfatizada pela conotação negativa de uma CDS de lenta, uma CDS de desatenciosa e uma CDS de esquecida. Ao mesmo tempo, valoriza qualidades semelhantes na professora: explica devagarinho, dá atenção, utiliza exemplos, proporciona atividades lúdicas, trabalhos manuais, atividades concretas. Enfim, articula atributos referentes à professora com as quais ela é capaz de se identificar.

Tempo II

Na segunda entrevista, Alice, de uma forma geral, se mostra mais positiva com relação à escola. Sua narrativa é marcada por maior iniciativa e participação nas atividades escolares e, especialmente, pelo sucesso na realização das tarefas e reconhecimento de suas capacidades. Essa ‘melhora’ em sua posição de estudante é relativa à emergência de uma CDS de capaz e de boa aluna. Essa CDS de capaz é mobilizada não só ao falar de si, mas ao falar de suas amigas e relacionamentos, sinalizando para a importância da alteridade na construção da CDS que se dá pelo estabelecimento de uma relação afetiva com a professora, com os colegas e com a escola em geral.

Alice se mostra caprichosa, tanto na moldura e desenhos como na grafia da letra. Evidencia uma CDS de boa aluna em emergência envolvendo um conjunto de atributos positivos, valorizados na sala de aula: capricho, rapidez, letra bonita, cumprimento das tarefas e, principalmente atenciosa. Gosta da professora C., uma pessoa calma e interessada em saber como Alice se sentia, que pontuava sua melhora e sua capacidade. A narrativa sugere uma significativa identificação com a professora C, que era calma, que perguntava

como ela (Alice) se sentia, que lhe dizia que estava melhorando, lhe dizia que era capaz. É interessante observar como ela continua a enfatizar o falar devagar, explicar direitinho, ter calma. São questões relativas à qualidade do tempo e que parece serem relevantes para Alice. Ela consegue estabelecer relações quando algo é devagar, calmo, ou então quando pode ‘brincar’ (atividades concretas/lúdicas de matemática, de culinária, atividades de manipulação). Entretanto, ela sente a necessidade de desenvolver sua agilidade, inclusive para ser aceita pela professora e pelos colegas.

Na segunda entrevista, explica o que é prestar atenção: “*os alunos prestam atenção olhando para a professora C. durante a explicação*”. Também fala que “*os alunos têm que realizar as tarefas*” e que “*não pode conversar*”, pois ela “*era conversadeira*” e deixou de sê-lo. Isso aqui é importante, porque indica como algo aparentemente tão básica para qualquer criança de quarta série, já familiarizada com o processo de escolarização, aparece como uma incógnita para Alice. Sentia-se mal porque a professora, de uma forma geral, insistia em que as crianças tinham de prestar atenção, e ela era repreendida por não atendê-lo; sentia-se culpada; mas o que era prestar atenção? Conseguir decifrar essa norma tácita—prestar atenção quer dizer olhar para a professora quando ela explica e não conversar com o colega—é um ganho para Alice e a chave para ganhar a aprovação da professora. Ao estreitar os vínculos sociais, consegue também mobilizar a CDS de capaz, de ágil e de caprichosa. Porém o desafio está em compreender como ocorre essa modificação no sistema de self dialógico do sujeito.

As mudanças em sua posição de aluna quanto à uma CDS de má aluna para uma CDS de boa aluna/capaz é mediada pelas relações sociais. Em todas as considerações feitas por ela há referências ao contexto interacional como mediador de seus sentimentos, o que sugere o papel fundamental do reconhecimento pelo outro nesse contexto estruturado e de posições assimétricas que é o contexto escolar.

3. Sobre si mesma

Tempo I

Na primeira entrevista é predominante a CDS de má aluna relacionada ao sentimento de frustração quanto ao trabalho escolar em níveis explícitos e implícitos com relação aos dois contextos da sua vida: escolar e familiar. No primeiro momento Alice está se deparando com a atividade escolar como definidora de sua pessoa, seja pela professora e pelos colegas ou pela tia e pela irmã. Deveres de casa aparecem como objeto do seu esquecimento. A menção ao gostar de escrever na agenda aparece na narrativa de uma forma um tanto contraditória, pois os ‘lembretes’ dos deveres a fazer estão nela contidos. Mecanismos de proteção de si (*save face*) são recorrentemente utilizados em função: (a) do esquecimento do dever de casa—“eu gosto de escrever na agenda”; (b) da lentidão—“eu leio ele [o livro de poesias] todinho em um dia”; (c) das dificuldades de aprendizagem—“eu gosto de matemática”; (d) das rejeições dos colegas—“eles não deixam eu fazer nada”.

Embora esses relatos podem estar endereçados a mim em situação de entrevista, como justificativa e como uma estratégia de conquista, são mecanismos fundamentais na dinâmica das concepções de si e no desenvolvimento destas concepções. Parece ser um mecanismo importante como forma de manter mais fortalecido o sistema de *self* dialógico e menos frágil à fragmentação. Sua ausência (do mecanismo de *save face*) pode significar indicadores de depressão. Além do mais, indicam que ela percebe a contrapartida do outro e está alerta para o outro.

Os mecanismos de proteção de si (*save face*) são formas de resguardar-se perante o desconhecido, pois todas são situações que envolvem práticas e, ao que tudo sugere, são percebidas como alheias à si mesma, como algo externo sobre o qual a menina parece não ter controle. Ela não tem o domínio (o como), não sente como algo que lhe é próprio e, certamente, não consegue visualizar a possível agência em direção à apropriação ou internalização desse novo. Estão vinculados à CDS de vítima e CDS de rejeição.

O que lhe é próprio é o sentimento oriundo do ficar de castigo: é ficar sem sair, cujo significado está relacionado ao símbolo da porta. Ficar sem sair representa ficar sem a prática cultural que lhe é própria: o brincar.

Tempo II

Se na primeira entrevista, quando pergunto o que acha de si mesma, Alice começa por atribuições oriundas da posição de aluna, no segundo momento, começa pelas atribuições referentes à aparência física e por valores sociais e morais. Explicita uma CDS de bonita, uma CDS de bondosa e correta e uma CDS de capaz. Ela se vê como uma “pessoa bonita, que tem os cabelos cacheados, o corpo lindo e que tem amor pela sua irmã e amor por toda sua família”. Acha seu cabelo bonito, porque tia C. e as outras tias a acham bonita e de bom coração. Além de perceber suas ‘características boas’, a professora considera-a inteligente. Demonstra-se satisfeita consigo mesma quanto à aparência e à seus sentimentos nobres.

Ao mesmo tempo, se acha feia. Na narrativa, oscila entre essas duas CDS, feia e bonita. Mobiliza a CDS de feia, lembrando-se da crítica feita por um colega de terceira série, e se mostre encantada pela beleza da colega de Helena—que tem olhos marrons e cabelo esticado. A descontinuidade na narrativa quanto à própria aparência física parece corresponder, pelo menos em parte, aos sentimentos contraditórios oriundos das experiências interativas particulares em articulação com estratégias de significação que envolvem imaginação e expectativas sociais.

Outro conjunto de CDS refere-se à ser mal tratada pelos outros. Reclama do tratamento injusto da irmã. Sente-se traída, triste, chateada e ofendida quando esta a chama de ignorante, chata, mal humorada e que não presta. Já quando é chamada de idiota pelos colegas que a ‘discriminam’ na escola “*colegas que não são colegas*”, fica com raiva. Neste momento, no contexto escolar, parece haver a emergência de uma CDS de discriminada em substituição à CDS de rejeitada. Enquanto a rejeição aparecia sob uma conotação de vítima e mediante um sentimento de impotência, a CDS de discriminada emerge na narrativa da segunda entrevista mediante o processo de identificar e definir o preconceito nas relações.

Alice relata na segunda entrevista muitas situações de discriminação na escola, com ela e com outros colegas. A idéia de preconceito é também construída com a mediação da professora em situações de discussão em sala de aula, como pode ser constatado nas narrativas de todas os estudos de caso apresentados aqui. No entanto, é interessante identificar a canalização da cultura quanto à diferenciação diante de preconceitos que podem ser mencionados e os que não podem ser ditos. A negritude parece caber neste último. A discriminação do gordo, do deficiente, do burro pode ser ‘contada’. Ao analisar o posicionamento de Alice nas duas entrevistas, podemos observar que a estratégia de silenciamento é anterior à identificação de valores preconceituosos e práticas discriminatórias, mas ela se apropria da estratégia cultural de silenciar o preconceito étnico-racista. Identifica muito bem quem sofre e quem pratica discriminação. Porém,

quanto sua ‘cor’, menciona (quase que em um deslize) que na terceira série recebia zombarias de outras crianças.

Também é importante mencionar a experiência do Caso Orkut, onde, embora não tenha sido caracterizado publicamente como um caso de racismo, no fundo ela, implicitamente, demonstra identificar Beatriz como racista sugerindo, não de forma explícita, que um possível motivo para a ofensa era a sua cor. Ao mesmo tempo, o episódio foi um canalizador de emergências de várias CDS. Se por um lado talvez o episódio tenha contribuído para a emergência de uma CDS de discriminada, uma vez que ela demonstra passar a se identificar como negra, foi também o momento em que, diante da massiva exposição e de convergência de elogios e reconhecimento por suas qualidades, emergem CDS novas e re-significações para algumas CDS que causavam sofrimento.

Os elogios ao seu jeito calmo, tranqüilo, de quem fala baixo, de quem não provoca confusão, compreensiva, legal, passam a re-significar a CDS de lenta, de não participativa, desatenciosa, esquecida constituintes de uma CDS de má aluna. Ao mesmo tempo, dialogam com a posição de amiga em que as CDS de bondosa e companheira de brincadeiras são mais estáveis em seu sistema de self dialógico. O mais importante nisso tudo foi verificar a mudança de relacionamento entre ela e a professora. No segundo semestre, foi possível perceber que muitas trocas de afeto corroboraram para a emergência da CDS de capaz e uma CDS de relativa independência e autonomia. Dois aspectos é interessante destacar aqui: promoção e reconhecimento de sua gradativa independência e autonomia e a motivação em mudar.

Quando a autonomia ou iniciativa são conquistadas ou promovidas, favorecem o desenvolvimento de uma agencialidade mais visível e atuante. Nesse contexto parece atuar o processo motivacional. Ao se perceber gradativamente mais ativa, a criança tende a ficar mais confiante e mostra-se mais capaz e disposta de inovar nas relações e nas atividades escolares. A construção de uma CDS de boa aluna/capaz tem a ver a mudança na posição de aluna da narrativa da primeira entrevista. Alice se mostra positiva nessa nova posição, porque “*capricho, faço moldura, desenhos, escrevo rápido (mas precisa escrever mais rápido) e tenho letra bonita*”. Assim, se mostra mais à vontade e mais feliz.

A relação entre concepções dinâmicas de si e (auto)conceito

Uma CDS pode envolver vários conceitos, por exemplo: Alice se considera uma boa amiga (CDS mais proeminente em seu sistema de de *self* dialógico) porque “gosta de brincar”, “brinca bem”, “respeita”, gosta de “todo mundo brincando junto”, “trata seus amigos bem”, é “generosa” etc. Estes são os conceitos mobilizados por Alice em sua concepção de ser boa amiga. Mas esses conceitos não se incluem na perspectiva da sua definição literal. Cada ‘conceito’ deve ser compreendido na perspectiva das situações em que eles aparecem na narrativa dela e associados ao sentimento experimentado, não como características universais que vão aparecer da mesma forma sempre, em todos os contextos.

O significado do conceito, então, não pode ser entendido como um significado formal/literal, mas ao seu significado vivencial, carregado de emoção. Por exemplo, o ‘respeito’, ‘tratar bem’, ‘ser generosa’ e ‘gostar de todos brincando juntos’, são conceitos que, ao serem recolocados junto aos eventos e sentimentos relatados e revisitados na narrativa, trazem à tona a estreita relação com seus opostos. São conceitos que evocam a idéia de aceitação, que se opõem às experiências de rejeições relatadas; a idéia de inclusão, no contraponto às situações de exclusão; a idéia de falar/tratar ‘bem’, como forma de sublimar as vezes em que foi tratada com ‘ignorância’ (ofender, bater, xingar, humilhar); a

idéia de reconhecimento, que se opõe às situações de discriminações vividas e às várias referências paralelas que Alice faz aos atos ‘preconceituosos’ que, para ela, são marcados pelo sentimento de ser enganada. O ‘brincar’ de Alice, deixa transparecer que, nas relações de brincadeira entre pares, ela consegue resolver sofrimentos vivenciados em relações assimétricas, experimentados com mais frequência e intensidade em situações estruturadas como família e sala de aula.

Por isso, a ênfase das CDS não é na definição de conceitos nem de autoconceitos, mas no processo de significação construído na perspectiva do sentimento a partir das relações. Dessa forma, optamos por referir-nos aos significados e sentimentos de uma CDS em vez de conceitos. O sentimento orienta a relação entre determinados significados no quadro subjetivo que compõe uma CDS. Por exemplo, ‘gostar de brincar’ e ‘brincar bem’ trazem implícito um caráter motivacional referente à disposição pessoal para brincar. Também nos permite identificar o sentimento de prazer e satisfação geralmente associado a uma posição de segurança perante a ação de brincar. Isto indica que ela se percebe como boa amiga e domina os processos e ferramentas culturais envolvidos no brincar.

Ao mesmo tempo em que uma CDS se forma mediante articulação de vários significados próximos e semelhantes, o sistema de *self* dialógico também mobiliza diálogos entre conceitos antagônicos, opostos. Aliás, a diferenciação é uma “operação” afetiva-cognitiva importante para dar forma ao significado construído pela experiência. Entretanto, podem existir algumas relações de oposição entre certas CDS. Isso decorre da própria natureza contraditória da experiência humana.

Uma CDS é uma espécie de matriz lógica que elabora e dá sentido aos diferentes sentimentos atributivos de acordo com o repertório de posicionamentos e significados já construídos referente a essa concepção, porém convergentes: a CDS de bondosa se refere à generosa, compreensiva, que aceita, que empresta, que dá. Da mesma forma, a CDS organiza sentimentos alternativos e novos convergentes ao repertório, o que permite novas construções até modificar atributos da CDS inicial, transformando-a ou substituindo-a por outra CDS diferente. A dinâmica pode ser compreendida mediante a relação entre figura-fundo (Valsiner). Isto permite a transformação de uma aluna de dificuldades em uma aluna capaz e uma possível pessoa de sucesso.

A multiplicidade das concepções de si e sua dinâmica

Primeiramente, Alice apresenta referências ao próprio corpo, particularmente entre as histórias de família, nos relatos sobre atos de agressão sofridos. O corpo é aqui simbolizado pelo sangue. Na escola, também inicialmente pode ser representado como uma parte frágil de si que dói e não tem atenção da pessoa adulta, como no evento da dor de cabeça e do ‘descaso’ da tia M. Entretanto, ela percebe o corpo como algo bonito e admirável, porém distante, não aplicável a si. O corpo bonito e admirável é o da Daiane dos Santos, quem faz esporte como Helena, que é pessoa significativa e admirada pela menina.

A mudança na percepção do próprio corpo e nos conceitos mobilizados para definir essa relação aparece de forma marcante na segunda entrevista. O ‘corpo’ é percebido como um atributo positivo de si mesma, “*sou uma pessoa com o corpo bonito, cabelos cacheados*” etc. O corpo também tem relação com o dançar, que também é reiterado somente no segundo momento, por ela, pela tia e pela professora. O corpo, enfim é o instrumento principal daquilo que mais faz sentido para Alice: brincar. No plano da ação, o corpo deixou de ser associado com a posição de vítima para fazer parte de um *self* ativo, dotado de agencialidade quanto ao seu querer e gostar. O despertar da consciência sobre o

corpo é simultâneo ao processo de percepção do próprio corpo com sentimento de propriedade e expressão.

O cabelo aparece como outro componente pessoal apreciado desde o primeiro momento, quando ela expressa que sua profissão predileta é cabeleireira e demonstra-se muito vaidosa quando vem à escola de “escova”. Na segunda entrevista, o cabelo continua sendo um componente pessoal significativo e se torna um atributo explicitamente declarado como bonito. Simbolicamente, o cabelo também é uma referência cultural à negritude, e sua valorização crescente pode estar associada à sua compreensão de ser negra que pode estar apontando para a possível emergência de uma CDS de negra. Ainda está no não dito.

A questão da discriminação é significativa no sistema de self dialógico conforme se estrutura na narrativa. Alice percebe o preconceito generalizado contra os “diferentes”. Ao mesmo tempo em que se vê como vítima de preconceito, porém, não assume explicitamente. Os mecanismos de proteção de si—*save face*—surgem frente a aspectos que são motivo de preconceito ou rejeição: beleza, cabelos, corpo, lentidão, esquecimento etc.

Em síntese, Alice apresenta questões da ordem do afetivo que podem ser verificadas na dificuldade em acreditar em si, de poder expressar-se sem medo, de perceber o mundo como mais justo e não indiscriminadamente violento. O silêncio é uma estratégia para evitar a violência ou rejeições de qualquer ordem. É também interessante observar a frequência com que o binômio rapidez/lerdeza aparece no discurso dela. Torna-se um componente semiótico forte na sua experiência escolar que sublinha a maioria das CDS assumidas na posição de aluna.

Agencialidade: iniciativa e independência

Na primeira entrevista, o evento mais marcante expressivo de autonomia é o início da sua rotina, em seu caminho para a escola. O desenvolvimento da autonomia implica o desenvolvimento de maior grau de agencialidade. Agencialidade não significa a utilização de termos como “eu acordo”, “eu pego”, “eu tomo café na padaria igual à Kelly”, por quem ela demonstra admiração. Kelly, também como sujeito de pesquisa, desenvolve maior agencialidade quando age de forma cada vez mais independente e autônoma, o que é recorrentemente valorizado pela professora e por outras pessoas em diversas instâncias educacionais ao longo do ano.

Também é possível ilustrar a questão da agencialidade de Alice com a entrevista da professora: esta diz que quando observava Alice no pátio da escola antes de ser sua aluna tinha uma percepção diferente dela: a via sempre ativa, brincando, rodeada de amigas. Porém, em sala de aula, não compreendia a apatia da menina. Esta visão realmente faz sentido se a situarmos na perspectiva do sistema de *self* dialógico de Alice: de como ela se vê como amiga e como ela se vê como aluna, especialmente no início do ano letivo da quarta série.

CASO 3 – RENATO

*“Você acha que o que dizem na escola, sobre você estar melhorando, tem alguma coisa a ver com o seu jeito de ser?” Renato responde:
“Tem, a minha felicidade! Fico mais feliz!”(ri)*

Renato, por ele mesmo

1. Contexto familiar

Logo no início da nossa conversa, durante a primeira entrevista individual, Renato conta que mora no Paranoá, cidade satélite do Distrito Federal, com pai, mãe e duas irmãs, Larissa de sete anos e Débora que tem 16 anos. Comenta que a mais velha está no primeiro ano do ensino médio, já estudou com a professora C., sua atual professora de quarta série e que Larissa está na primeira série na mesma escola que ele. É com esta *“que se dá melhor (ri)”*. Conta que a irmã mais velha *“não gosta que eu vá no quarto dela. Se eu for no quarto dela, ela briga comigo. E a Larissa brinca comigo, de videogame”*. Em sua casa há três quartos, as duas dormem no mesmo quarto e que *“brigam. ... brigam ... muito! (rindo)”*. Ele aprecia ter um quarto só para si e apesar de os cômodos não terem portas, sente possuir individualidade. Fez questão de me mostrar isso na ocasião da segunda entrevista individual, quando o visitei em sua própria casa.

Sobre a rotina diária, ele acorda *“umas cinco horas da manhã”*, que para ele é um ‘sacrifício’, pois *“Eu não gosto de acordar cedo...”*, completa: *“tenho que pegar o ônibus às seis horas. Seis e quinze por aí”*. O trajeto casa – escola é feito de ônibus com a irmã mais nova, o que demora em torno de uma hora. Explica: *“Demora, mas sabe por quê? Por causa que a gente ainda tem que andar. Porque tem a parada ali, mas a gente tem que andar. Às vezes o ônibus não passa lá, aí [a gente] chega atrasado. Aí, a gente tem que pegar o ônibus cedo”*.

Na segunda entrevista, ele dá mais informações da dinâmica familiar. Diz que vai com o pai à missa aos domingos *“mas, tem vezes que não vou não”*, mas que nem todo o domingo dá para ir. A irmã mais velha e a mãe vão à igreja evangélica. Confidencia que gosta mais da *“católica, já fui na evangélica, é muito ruim, não gostei não”*, mas que respeita a opção da mãe e da irmã: *“Para mim não tem importância nenhuma, é o que elas querem (dá de ombros)”*.

Às segundas, quartas e sextas feiras à tarde Renato faz *“capoeira, futebol e xadrez (...) no... esqueci o nome. (...) É... é... numa escolinha, lá eu faço”*. A capoeira, atividade relevante para compreender o conjunto das concepções que ele tem sobre si, é tratada mais adiante. Revela que de tudo o que faz no dia a dia, *“eu gosto mais de quando eu estou sozinho, de quando eu estou estudando, ou estou fazendo capoeira”*. O estar sozinho aqui entende-se ficar sozinho em seu quarto, *“mas eu não fico sozinho, né?”*.

Torcedor do flamengo, como o pai, admite que o time *“Ich, está ruim!!!”* Gosta de assistir a corridas de Nascar e tem admiração pelos corredores da modalidade e pelos carros. Aobre sua preferência por algum esporte,, admite: *“eu gosto mais de capoeira e de futebol”*. Faz capoeira há *“uns dois anos ou três”* e que *“Já sei tirar mortal (fala baixinho) [Sandra: Oi?] Já sei tirar mortal!!! (repete com mais ênfase e com um sorriso discreto)”*. Conversamos sobre judô, sobre o qual diz: *“[d]o judô não gosto muito, a gente tem que se jogar no chão”* e que gosta mesmo é *“de jogar capoeira”*.

Familiares

Na primeira entrevista Renato fala dos familiares. Sua avó *“mora lá por perto [da sua casa]”*. É na casa dela que assiste a desenho animado no canal *‘Cartoons’*: *“É porque eu assisto lá na casa da minha vó”*. Porém, fala mais sobre o tio materno. Ele já o havia mencionado em outras duas ocasiões em sala de aula e o faz mais vezes ao longo do ano. *“Ele mora lá em Sobradinho”* e faz questão de enfatizar que o tio tem computador. Diante da minha surpresa pelo tio morar tão longe da sua casa, pois eu havia entendido que ele o visitava-o com frequência, explica que o tio vem buscá-lo e *“aí, eu passo as férias lá né?”*

Detalha que *“ele não é casado”, “porque ... porque ... parece que eles não ... não gostam de casar. Porque minha mãe casou, mas aí ela gosta. Meu tio não, meu [outro] tio, também não e minha tia, também não”*. São todos irmãos da mãe, que é a única casada e que *“na verdade eram quatro (tios) mas só que uma morreu”, “Não sei [de que morreu]. Minha mãe disse que morreu e que chamava Carmen”*. Dos tios homens não serem casados, ele espontaneamente conta que

a tia, minha tia fala bem assim: ‘Você tem que casar, homem, parece que não gosta de mulher, você tem que casar.’ Aí, ele vê as meninas passando e ele fala bem assim para mim: ‘oh, queria ter uma mulher daquela ali para mim, só que eu não posso (ri)’.

Segundo Renato, o tio não pode casar-se *“por causa que ele mora mais o meu outro tio. [Sandra pergunta: E daí?] Aí, aí, e aí, como é que vai sustentar a mulher, o filho, se lá na casa deles é pequena e só cabe dois?!”* Conta que o outro tio até que tem namorada, mas ela também não quer se casar.

O tema foi interessante para observar suas posturas diferentes perante questões referentes à sexualidade e a família, porque logo depois pergunto: *“E aí, o que você acha, você vai querer casar quando crescer ou não?”* Primeiramente ele associa o casamento ao sexo e sacode negativamente a cabeça fazendo caretas. Explica, internalizando alguma voz adulta: *“Porque tem muito essas doenças de AIDS ... Aí, na minha cabeça, não dá! (...) Essas coisas aí”*. Porém, sobre a possibilidade de constituir uma família e ter filhos, ele fica na dúvida. Inicia com um *“Não”*, mas depois ameniza: *“Desejo [de ter filhos] não tenho não, mas quem sabe, né”*. Penso alto: *“Quem sabe, né, quando chegar a idade, né?”* Ao que responde enfático *“Pois é!!”* Provocativa, pergunto se há alguma menina que ele goste na sala ou fora e ele abre um riso envergonhado e diz que não.

A voz da família também está presente em suas expectativas para o futuro. Embora, *“minha mãe tem uma loja e meu pai trabalha de como é que é... aqueles caras que pega a moto assim, e leva os cheques de banco, entrega cartão, mas não é dos correios não ...”*, quando crescer, *“hum, [quero] ser... engenheiro ou advogado”*. Este é o primeiro momento que falamos da matemática, a sua matéria preferida, que volta a ser abordada com frequência ao conversarmos sobre a escola.

Finalmente, declara que não há *“nada”* em relação a sua família que não goste.

2. Contexto escolar

Embora morando no Paranoá, Renato e as irmãs sempre estudaram no Plano Piloto. O Jardim de Infância onde estudou também se localiza na mesma quadra da EC em que estudava quando esta pesquisa foi realizada. Segundo ele, *“é porque minha mãe acha a escola boa (...) [e] porque minha irmã [mais velha] estudou aqui uma vez. Todo mundo*

estudou". É necessário pontuar que a irmã mais velha, Débora, agora adolescente, tem um tipo de deficiência mental. De acordo com a conversa informal com os pais e segundo a professora C., ela apresentou um desenvolvimento escolar positivo, especialmente na quarta série. Daí a predileção da família pela escola e, particularmente, pela professora C.

Na segunda entrevista, diante da atividade em que a criança tem que expressar em desenho o que mais gosta e o que menos gosta da escola, Renato recebe a ficha e vai logo dizendo "*Não tem nada [da escola] que eu menos goste não...*". Do contrário, ao ter que desenhar o que mais gosta, fica na dúvida sobre o que escolher da escola e resolve desenhar a escola inteira: "*pode fazer a escola então, tia?* [Sandra responde: pode fazer o que você quiser] (*ele sorri*)".

Das séries anteriores, Renato refere-se algumas vezes à terceira e uma vez à segunda série. O sentimento da experiência vivida na terceira série está bastante presente na primeira entrevista. Conta que teve que fazer reforço, "*só na terceira série que eu fazia [reforço] de português*" em função da "*mesma dificuldade que eu [ainda] tenho, assim, de copiar os temas*". Explica que "*às vezes*" escreve errado quando copia e que tem dificuldade na ortografia. Conclui, "*É, isso!*" Mas, prontamente acrescenta que na quarta série: "*Estou bem (...) melhorei, a tia falou*". Confessa que "*eu não gostava [de português] (sacudindo a cabeça). Na gramática do ano passado, eu nem entendia as perguntas e perguntava para a professora e...(silencia) Agora, não, não, não... de português, agora estou entendendo tudo*". Diz que consegue estudar pelo livro sozinho, que está entendendo e que está aprendendo mais neste momento. Repete-se "*agora, estou [aprendendo mais] agora*".

Conta que antes não gostava de português, mas que na quarta série passou a gostar, tanto que a considera, na primeira entrevista, matéria predileta junto à matemática. Reconhece que entre as duas matérias é melhor na matemática. Diz que precisa melhorar ainda "*na escrita (...) com relação à questão... [da ortografia]*". Porém, está 'craque' em matemática. Quando não está na escola, "*eu estudo a tabuada*", tanto que "*a tia disse que eu acertei tudo nos... [testes] (orgulhoso)*". Exemplifica sua facilidade em matemática da seguinte forma:

Ela [a professora C.] fala e ela passa um exemplo, aí eu já entendo. Que nem nos múltiplos, que nem nos múltiplos comuns. Ela fala o exemplo e eu já fiquei craque. [Sandra: Ah é, você já está craque?!] É (sorrindo). Tipo os múltiplos de 6 e de 3 aí... aí ela falou quais os múltiplos comuns de 6 e 3: aí eu falei: 6, 12, 24... Aí a tia falou que eu já estava craque.

Entretanto é muito interessante observar que a postura afirmativa com relação ao português na primeira entrevista dá lugar a uma autocrítica na segunda entrevista. Com mais firmeza, assume: "*Ah, eu sou péssimo. .. eu entendo tudo assim, mas na hora de fazer as coisas, não sei mais de nada. Português parece que não entra na minha cabeça*". E isso é "*porque eu não gosto*".

Renato fala sobre seu bom desempenho nas produções de texto ao longo da quarta série, mas com a seguinte percepção:

Ah, eu escrevia só de idéias de outros livros. Eu escrevia, e tirava as idéias da minha cabeça e a dos livros. Só que, aí eu escrevia só quando era dever de casa, porque eu não gosto de escrever e não gosto de português não (...) É porque é assim, é para falar sobre bruxa... então ta bom. Então eu vejo o livro da *Bruxonilda* aí depois eu misturo com minhas idéias.

Até gostava "*mais ou menos*" de poesia, que se saía bem nas produções individuais e nas realizadas/apresentadas em grupo: "*Ah, eu me saía bem (...) Por causa que eu fazia os cartazes e a tia elogiava a gente*". Além da professora, os colegas também diziam "*que*

o cartaz ficou bonito, que a redação ficou interessante... que eles não sabiam disso, não sabiam daquilo...”.

Mecniona a opinião da professora também expressa nos relatórios de avaliação bimestrais entregues às famílias: *“veio falando que eu sou bom, que eu sou artista, que preciso melhorar em português, que eu sou inteligente....”*. Sua opinião sobre o que a professora expressa, limita-se a dizer de forma acanhada *“que eu melhorei... Hum, não sei, tia”*.

Com relação à quinta série, que na ocasião da segunda entrevista começaria dali a uma semana, ele se mostra reticente. Diz não estar ansioso com o início das aulas, mas *“na quinta série ainda vou ver, ainda não sei não”*. Acredita que pode ter dificuldades em Português e Geografia, esta última *“porque eu não gosto...”*. Insisto:

- Sandra: E o que vocês estudaram em geografia neste ano [na quarta série]?
 Renato: Sobre as bacias hidrográficas, sobre as vegetações, os mapas, sobre os oceanos...
 Sandra: Ué, então você lembra um monte de coisas!
 Renato: É, mas não gosto.

Avaliando sua aprendizagem

Durante a primeira entrevista fala em tom convincente sobre as atividades escolares de sua preferência: *“Olha, tem três coisas. Tem a informática, os trabalhos de grupo e os trabalhos individuais, que é para saber se a gente está preparado”*. Sobre esta última colocação, ele completa, *“[preparado] para poder ir para a quinta série, para poder ser alguém né?”* Com propriedade, explica: *“esses trabalhos individuais (...) se chamam provas. Na verdade, eles [as professora] trabalham com relatórios, não com notas”*. Continua: *“É porque o relatório é tipo uma história da gente, de como a gente está na escola. E aí, se a gente fizer uma prova e a gente sai bem ela coloca no relatório que a gente está bem nessa matéria, que a gente não conversa, essas coisas”*. Para ele, a conversa se refere ao ‘comportamento’, categoria diferente do ‘rendimento’ nas matérias específicas, mas que também precisa “melhorar”: *“a tia [Professora C.] diz que [o comportamento] está bem, né? Mas precisa melhorar”*.

O discurso em torno do “melhorar” é constante nas duas entrevistas individuais. Na primeira, ao falar do Conselho de Classe Participativo, do qual participa desde a primeira série, afirma *“acho bom”*, e explica:

É bom, porque a gente pode expressar tudo, a gente pode falar dos servidores, dos colegas. Porque se tiver uma coisa errada, e não tivesse conselho, tudo ia ficar só na cabeça. A gente não ia poder falar para poder melhorar, achar uma solução (...) [por exemplo], Hum...O Tales, porque antes... ele não... ele era preguiçoso que nem eu, aí ele foi lá e mudou. Agora ele está bom também...

[Uma] vez que, tinha uma tia que era a N. [funcionária que cuidava da portaria e do recreio] Às vezes a gente pedia um, tinha vez, né, que a gente pedia um gelo e ela ‘Ah, não menino, não vou te dar não, você se machuca porque você quer, vai embora menino’ (dramatizando). Aí, a gente contou no conselho de classe, nos anos passados. Todo mundo reclamava dela. Aí foi lá, aí, despediram ela.

A professora

No segundo bimestre, ocasião em que tivemos nossa primeira entrevista individual, Renato se refere à professora de forma recorrente. Diz não haver nada nela de que não goste, pelo contrário, “*Gosto de tudo!*”. Justifica-se “*Ela explica direito, pergunta se a gente tem dúvidas (...)*” e, silogisticamente, conclui: “*(...) quando a professora é boa, a gente gosta de trabalhar. Eu gosto de trabalhar com ela, então...(expressões não verbais indicando que a prof. C. é boa)*”. Fala das dinâmicas usadas por C. que, segundo ele, “*Só a professora F. do Jardim 3 [fazia]. Era legal*”:

Eu gosto que ela [professora C.] inventa brincadeiras, faz a gente entender em forma de brincadeiras, que nem nas diversidades: Ela mandou todo mundo pegar um bombom, nas diversidades dos bombons e depois a gente foi para os livros ver nos humanos, a diversidade. (...) E também do jogo da tampinha também, (...) a gente entendeu fração, um monte de coisas, só brincando.

Na época da primeira entrevista, sua relação com a professora C. “*É boa, eu converso com ela, falo coisas interessantes...*”. Na segunda entrevista, as referências à professora se dão entrelaçadas às narrativas de sua mudança ao longo da quarta série.

3. Mudança e superação

Participação em sala

A conversa sobre a mudança de Renato começa na primeira entrevista, quando fala da sua participação em sala. Indica que se tornou mais participativo na medida em que se tornou mais seguro com relação ao domínio do conteúdo e na medida em que adquiriu mais confiança nos relacionamentos. Na ocasião, ele se acha mais participativo e afirma que aprecia participar em sala, mas que antes tinha vergonha “*por causa que os meninos me chamavam de ignorante, aí eu ficava quieto no meu lugar*”. Depois que ‘melhorou’, participa mais em sala e que “*Eu me sinto bem ... e falo tudo o que eu penso*”. Mesmo quando erra a resposta a um exercício, “*eu me sinto que eu sou capaz de melhorar, aí eu vou lá e melhora*”. Neste momento, pelo menos discursivamente, ele apresenta uma confiança em sua capacidade de melhorar e relaciona essa capacidade ao ‘tornar-se’ mais inteligente.

Inteligência

Renato conta que “*no começo do ano eu me achava... (pausa, murmura, inaudível) [não-inteligente]*”, isto é, achava que não era inteligente. Seu desejo de se mostrar inteligente aparece relatado assim, associado ora à opinião dos colegas, ora à da professora:

Antes eu quase dormia na sala, ficava bem assim ó (se debruça no braço) e demorava um ano para escrever no quadro. (...) Quando... eles... no começo do ano, eu não gostava de matemática não, né, eu não estudava tabuada nem nada. Aí, tipo assim, a professora falava uma conta aí eu jogava qualquer resposta, aí os meninos: ‘Ah, você é muito burro, não sei que’. Aí, eu fui lá e eu mudei.

Quando eu pego o ônibus com o Paulo e o Tales, eles falam: você é capaz de melhorar ... Aí, eu fico pensando assim no ônibus, aí eu vou lá às vezes eu sonho que sou inteligente, que eu faço um monte de coisa lá... Aí, eu peguei firme e comecei a estudar, aí a tia [professora C.] está falando agora que estou bom.

E a tia [professora C.] falou bem assim, porque quando eu não gostava, eu era preguiçoso eu nem fazia os deveres de matemática direito, só algumas coisas, aí ela falava bem assim: ‘você é capaz de melhorar e você tem capacidade de ser um dos melhores da sala’. Aí, eu fui lá e melhorei.

Apoiado pela professora, que intervinha nos comentários ofensivos dos colegas, “*ela falava assim: ‘Errar é humano’*”, se demonstra mais confiante, o que explicita nestes termos: “[Agora] *sou mais esperto, mais inteligente, (...) estou mais rápido e fui o primeiro a terminar a avaliação e ganhei um dez por causa que eu acertei tudo*”. A consequência da sua mudança em sala de aula é que “*Ah, eu me senti (sorri)... como é que é... feliz*”.

A questão do ‘erro’, pela qual Renato demonstra-se tão sensível foi registrado em uma observação naturalística de sala de aula em 10 de setembro:

A professora interagia com as crianças sobre um assunto de Geografia, sobre a qual escrevi uma observação para mim mesma: “*Nota-se que as crianças já tinham visto a matéria, pois vários vão respondendo as informações solicitadas pela professora sobre clima e vegetação*”. Depois, fizeram cópia de texto, leitura silenciosa, seguida por uma leitura oral comentada. Observei: “Na leitura oral comentada, não só a conversa gira em torno das fotos do texto, da vegetação (a diferença entre Carnaúba e Babaçu), mas é interessante notar que a professora também explora a gramática, corrige a leitura (pronúncia), ortografia...”. De repente, em um turbilhão de perguntas sobre *hiato*, ouvi Renato citar a palavra “saudável” como exemplo de hiato. A professora começou a mostrar a separação silábica em interação com a turma levando-os a deduzir que a palavra não se aplicava a essa categoria. Alguns riram dos exemplos de acentuação tônica exagerados da professora, ao que ela respondeu: “*Eu aposto que a sua dúvida, Renato, é a dúvida de muita gente que não teve coragem de perguntar*”. Continua a explicação para Renato até concluir: “*Por isso, Renato, que seu exemplo não cabe na regra*”. Volta-se para o grupinho de meninos que estava rindo em tom de deboche e fala: “*E porque ele leu errrrrado, vocês tem que ficar rindo? Assim vocês estão atrapalhando a aula, ele erra do mesmo jeito que vocês também erram!*” Renato ajeitou-se na cadeira, debruçou o olhar sobre o caderno, sorrindo discretamente da repreensão que a professora fez aos colegas.

Na segunda entrevista responde à ficha com a solicitação de um posicionamento sobre sua trajetória na quarta série: “*A minha mente se abriu para descobertas, estou ficando mais velho e estou mudando*”. Primeiramente, justifica sua afirmação com base na aprendizagem escolar: “*Por causa que eu aprendi muita coisa na quarta série (...) Aprendi...a ... os países, a Europa, aprendi sobre os índios, sobre Portugal*” e, segundo ele, com essa aprendizagem “*eu fiquei mais inteligente, cada vez que eu estou melhorando*”. Relata um caso para comprovar seu argumento, acompanhado pelo reconhecimento de outros: “*Foi por causa que é... eu estava fazendo a prova do bombeiro, aí eu fui elogiado...*”. O colégio público do Corpo de Bombeiros oferece educação básica e, assim como o Colégio Militar, o acesso às vagas se dá por uma prova vestibular. Renato havia realizado essa prova e havia recebido a resposta alguns dias antes da nossa segunda entrevista.

Sua noção de inteligência aparece articulada ao bom desempenho escolar e a reconhecimento/elogio de alguém que tenha autoridade para tal. Sua percepção do processo percorrido até um desempenho que mereça ser reconhecido consiste em três

partes: (a) desconforto criado em uma experiência de erro, (b) vontade e empenho em aprender, e (c) execução correta das atividades legitimada pelo reconhecimento do outro.

Primeiramente, há a constatação de um ‘erro’ cometido, ao qual ele sempre relaciona o domínio de um conteúdo: “... no começo do ano que eu não estudei aí eu esqueci tudo”; “Por causa que eu não sabia nem como se armazenava uma conta”. Depois, a vontade de aprender e o empenho para que aconteça: “Eu me sentia... assim... com vontade de melhorar... aí eu estudava”. E por fim, o resultado desse esforço: “Aí eu fui lá e aprendi rapidinho”; “Aí, eu fui lá e entendi”; “eu fui lá no quadro e eu acertei tudo”; “e a tia elogiava!” Conta em detalhes o seguinte evento:

Foi assim, eu estava fazendo o dever no caderno, ai ta bom, aí eu cheguei lá e a professora pediu para eu fazer lá no quadro. Aí eu falei “ih, eu não estudei” Aí eu fiz errado e a tia disse que eu fiz errado, aí a maioria das pessoas fez [a conta] errada, por causa que não estudaram nas férias e aí ... Aí, ela falou para a gente estudar e eu mudei. (...) Para mim, ela falou dos nossos erros e falou para a gente não cometê-los mais.

Enquanto nas provas do início do ano seu desempenho foi “*mais ou menos*”, no fim do ano “*saí bem*”. E essa percepção se dá não só “*porque eu vi minhas notas e calculei*”, mas também porque percebe “*como eu sei as coisas... como agora está fácil,.... porque eu não sabia nem armazenar conta de divisão, aí eu vi e quanto eu acertei, eu fui lá no quadro e eu acertei tudo*”.

‘Tratamento’ interpessoal

Renato demonstra ser sensível ao julgamento dos colegas, a ponto de afirmar que “*não gosta quando são mal educados, grosseiros*”. Para ele, o tratamento recebido tem a ver com o seu domínio em questões relacionadas à aprendizagem e às relações sociais. Indica que agora é bem tratado “*mas é só porque eu mudei*”; “*agora, não estão mais fazendo isso [ofendendo]. Agora eu mudei e eu estou bom*” e também “*é porque eu estou sendo mais amigo deles*”. ‘Estar bom’, segundo ele, refere-se ao desempenho propriamente dito. Mesmo assim, reconhece que “*eles continuam fazendo isso com outras crianças*”, dando a entender de que são meninos os que costumam ‘fazer isso’. Cita alguns nomes alvos de ofensas: “*Com o Beto, com o Ronaldo, com a Nádia... (...) Ficam cochichando assim um com o outro. Chega a gente escuta*”.

Na sua percepção, o respeito dos colegas é conseguido pelo bom desempenho em sala, porém não dá pistas, pelo menos explícitas, de que as crianças apontadas por ele sejam alvo de chacota dos colegas, pois também trazem marcas que vão além do domínio dos sistemas notacionais dominantes na escolarização, entre eles: origem étnico-racial, sócio-econômica, lingüística divergente daquela dominante, e, no caso do Beto, o de possuir deficiência mental. O respeito também envolve o reconhecimento pela professora, que nas relações de poder, é responsável por formar a opinião e o clima da turma sobre um ou outro colega.

Responsabilidade versus preguiça

O discurso da melhora se aplica também a certas atitudes, como a responsabilidade. Na resposta a uma de suas fichas na segunda entrevista, Renato escreve que é errado não cumprir suas responsabilidades na escola. Embora se ache mais responsável neste momento, diz: “*Ah, isso é... ainda pode melhorar*”. Para ele, o cumprimento da

responsabilidade é exigido em sala de aula pela professora, quem cobra dos estudantes em forma de realização das tarefas e de cuidado com o material:

Ela [a professora C.] falava assim, que tinha vez que... eu não vou especificar o nome da pessoa, que era... que ela não fazia muito os deveres de casa e (...) não assinava a agenda... [Sandra pergunta: e aí?] Aí ela não cumpria as responsabilidades dela. (...) E também, no comezinho eu também era assim, eu e o Tales. Só que aí eu melhorei (...) eu passei a fazer dever de casa e a assinar a agenda.

No contraponto da responsabilidade, ao que tudo indica foi uma tomada de consciência e mudança, está a noção de ‘preguiçoso’. Ele se define como preguiçoso em vários momentos e se refere não só ao não cumprimento das tarefas ‘obrigatórias’, tanto na escola como em casa, como também à falta de vontade de fazê-las. *“Ah, na escola... tinha vez que não fazia o dever aí eu ficava... aí, no começo do ano eu era preguiçoso...”*.

Em casa, a mãe assume a posição de ensinar e de cobrar certas tarefas: *“Nas coisas domésticas, lavar louça... ela [a mãe] me ensinou a fazer comida, mas eu também não gosto”*. Então, como filho, *“sou preguiçoso”*.

4. Amizade

A casa e a escola

Durante a primeira entrevista Renato dá indicações de que tem uma vida social ativa em seu bairro e constato isso quando o visito em casa. As crianças da vizinhança brincam pela rua e adentram as casas que permanecem com o portão ou portas abertas. Ele diz não gostar de passar semanas sem sair para brincar, pois *“eu gosto de ir para a rua brincar”* e que *“eu não gosto de quando eu estou só em casa e (...) que aí no caso, quando eu vou brincar, não tem ninguém [na rua]”*. Diz que também tem amigos na escolinha de futebol, onde, além do próprio futebol, pratica capoeira: *“Aí, eu vou para a escolinha de futebol e aí eu tenho um time lá”*.

Já na escola regular, Renato fica pensativo quando pergunto sobre os colegas de que ele mais gosta. *“Hum, deixa eu ver aqui... (pensando) o Fernando...”*; *“(pensa) O Vinícius... [Sandra: qual deles?] Oliveira. (pensando)”*; *“tem, a Kelly e a Indira (A.)... e a Beatriz...”*.

Futebol

Ainda na ocasião da primeira entrevista, embora defina a relação com seus colegas de sala como “legal”, se entristece e em tom de reclamação confidencia em meio a uma forte carga emotiva:

Renato: Mas tem vezes que na Escola Parque, tem coisas que eles ficam me batendo.
 Sandra: Seus colegas de sala?
 Renato: (confirma com a cabeça)
 Sandra: Daqui da sala?
 Renato: (confirma com a cabeça)
 Sandra: (suaviza a voz) É?
 Renato: (confirma com a cabeça)
 Sandra: (fala baixinho) E quem fica te batendo?
 Renato: Ai, (fala baixinho) não quero dizer não.
 Sandra: Então, tudo bem.

Mais tarde retomo o assunto: “*Por que brigam?*” Ele revela: “*Depende da brincadeira. Tem vezes que sem querer eu chuto a bola no gol [querendo dizer para fora], e chuto forte, aí, eles vão lá e me batem*”. Embora diga que “*depende da brincadeira*”, dá claras indicações que o assédio acontece particularmente no futebol. Esclarece que os meninos batem “*porque erro o gol*” e “*aí eles falam: ‘ah você é muito ruim, não sei o que...*”. Encerra o assunto com uma locução completamente contrária à comoção em que se encontra: “*Eu nem ligo!*”

O histórico das relações sociais de Renato no contexto escolar é um tanto marcado pela exclusão. Na segunda entrevista, posiciona-se com mais clareza e declara, oral e por escrito, que não gostava de ser deixado de fora da brincadeira nem quando mexiam em suas coisas. Faz uma retrospectiva às situações sócio-interativas vividas na escola e recorda os seguintes eventos: Na segunda série, “*uma vez (...) aí, eu fui lá e fui brincar [de futebol] com eles [meninos], aí eles falaram: ‘Não, não dá mais para você brincar porque já está lotado’. Aí, aí eu não brinquei de nada!*” Ao terminar seu relato, afirma que isso não ocorria na quarta série.

Porém em outra ocasião, emburrado, relata uma situação longe das quadras na qual fica igualmente chateado. Conta que tinha gente que mexia em suas coisas na quarta série: Mesmo falando para os meninos não mexerem no material dele, eles “*mexiam*” e ele ficava “*muito chateado*”. Conta: “*No terceiro período [bimestre], aí eles [meninos] mexeram nas minhas coisas e colocaram bolinha de papel na minha mochila*”, mas “*Ah, não fiz nada não tia! (...) Só contei para a professora, não sabia quem era... eu não vou acusar as pessoas...*”.

Com o intervalo das férias separando-o da vida escolar e com a expectativa da mudança de escola, avalia que mudou nas relações com os amigos especialmente na quarta série. No início da quarta série ele se achava um pouco esquisito, porque não tinha estudado, mas agora, se acha “*gente boa, legal, disposta a ajudar*”. Segundo ele, “*foi na quarta série*” que ele “*mudou*”: “*Porque ... eu... não... não gostava de fazer amizade, eu sempre era só, sozinho, nunca ninguém gostava de brincar comigo*”; “*É que agora eu estou mais amigo de todo mundo*”. Entre as estratégias utilizadas para ser “*mais amigo de todo mundo*”, ele explica: “*Eu... chamo para brincar, e brinco... aí depois, eu me relaciono com ela [com a pessoa] para ver se não é mentirosa, e não fica falando mal de mim, essas coisas*”.

As contradições contidas na narrativa de Renato sobre sua percepção das situações vividas revelam a descontinuidade dos sentimentos que ficaram a cada experiência. Por um lado mostra-se satisfeito por haver melhorado no seu desempenho interpessoal, ter feito mais amigos e participado efetivamente dos contextos sócio-interativos promovidos na escola. Por outro não esquece as experiências em que se sentiu excluído, no caso do futebol, e enganado, no caso das bolinhas de papel.

Quanto a seu desenvolvimento psicológico, o que se percebe é em termos de atitude perante as situações vividas. Enquanto na primeira situação relatada sobre o futebol, “*está imerso em um sentimento que ainda não consegue definir*”; nas situações descritas na segunda entrevista há claramente uma avaliação moral implícita. Apesar de afirmar que situações como as vividas na segunda série “*não ocorria na quarta série*”, indicando lealdade aos colegas ou observância à coerência com o seu presente argumento, é uma posição contrária a alguns relatos anteriores. Sobre o evento da bolinha de papel, justifica que “*eu não vou acusar as pessoas*”. Da mesma forma, há uma preocupação pessoal em certificar-se de que seus amigos são realmente confiáveis, que para ele, significa “*ver se [a pessoa] não é mentirosa*” que, por sua vez, se relaciona com o fato de ficar “*falando mal*”

de mim, essas coisas”, ou seja, uma observância a valores como respeito, confiança e lealdade nas relações.

Mentiras e injustiças

Para Renato a voz da família aparece mais uma vez contida na noção de ‘mentira’. Considera errado ‘mentir’ no ambiente familiar. Durante a segunda entrevista relata alguns casos ocorridos na escola indicativos de como a mentira o sensibiliza. Na escola, a mentira está próxima ao conceito de fofoca, termo que usa mais ao se referir à prática entre as meninas, e próximo a xingamento, freqüente entre os meninos. Em seu discurso moral, a mentira, fofoca e xingamento são atitudes que infringem a confiança necessária nas relações entre amigos e ao seu senso de justiça. Exemplifica com um caso alheio:

Assim, tinha vez que a pessoa falava ‘ele é um idiota’, aí depois, quando a pessoa fofocava para outra ou ia puxar satisfação, ela falava assim: ‘ah, é mentira, nunca falei isso. [Entretanto, a fofoca ocorre] entre os colegas e mais entre as meninas, né? (...) Vou falar dos meninos, mas com as meninas já teve muito caso, mas eu não me lembro... com a Indira P. e *essas meninas assim*... Uma vez o Tales *xingou* o menino lá da quarta série e bateu nele. Aí, os meninos do futebol foram contar para a professora, aí, o Tales falou que foi mentira, mas foi verdade!!! (...) Aí a professora falou para... a professora resolveu o problema.

Perante uma situação envolvendo mentira como no caso apresentado, embora tenha vontade de interferir, Renato crê que as pessoas mentirosas têm que se justificar por si sós. Quando via alguém mentindo, “*eu me sentia... como assim, eu queria ajudar, eu queria falar...mas eu não podia ...porque ...não era eu, só as pessoas que tinha feito aquilo... é que podiam se justificar*”. Diz que antigamente, costumava ir lá e ficava argumentando, defendendo a pessoa ‘injustiçada’, o que causava mais confusão. Mas, agora ele tem outra postura “*por causa por causa que eu vi na cartilha da justiça*”. De certa forma, com esta atitude, ele também diminui as incidências de se envolver em mais conflitos interpessoais.

A noção de injustiça também aparece sob a seguinte conotação, em forma de crítica à dinâmica do futebol na escolinha de futebol que freqüenta.

Eu não gosto quando... bem, eu vou falar a verdade, eu não gosto de tipo assim, no treinamento que a gente faz nos times assim, eu não gosto de ficar, porque tem vezes que a professora, porque é treinadora, ela é injusta, ela deixa uns times jogar duas vezes e a gente só joga uma. Porque é de duas horas às quatro, aí, o jogo demora para acabar. Aí ela vai lá, quando a gente empata, ela não dá cobrança de pênalti, agora quando os outros meninos empatam ela dá. (...) Não tem todas as vezes, mas tem de vez em quando [diferenciação entre os times].

5. Sobre si mesmo

Na primeira entrevista, enquanto pensava qualificativos sobre si mesmo, perguntei se por exemplo, “*você se acha bonito?*”, ao que ele reage primeiro levantando a cabeça em alerta “*Hã????!!!*” Em meio a risos, responde “*não, tia*”. Insisto para que me liste algumas qualidades, mas o único que obtenho “*é... ai, não sei não...(ri)*”. Os risos se estendem até ele conseguir relacionar outro conjunto de qualidades referentes à suas habilidades: “*Eu sou bom em capoeira*”; “*Ah, eu sou bom em matemática*”; “*No futebol eu sou bom, mas... às vezes eu erro o gol*”.

No caso específico do futebol, somente ao fim da entrevista Renato consegue verbalizar que às vezes “*é ruim*”, mas ainda de forma indireta. Essa concepção se dá em

função do sentimento causado pelos comentários dos colegas, como no seguinte relato: “Hum... *Eu não gosto por causa que tem vezes que ... como é que se diz mesmo, eu não gosto quando tem vez que eu estou jogando e piso na bola [e falam] ‘oh, não sei que, não sabe jogar’*. *É, aí eu penso assim: ‘sou ruim mesmo, vou largar do futebol!’* *Aí eu saio*”.

A dificuldade em articular de forma direta conceitos que o definam se apresenta novamente nove meses depois, na segunda entrevista. As opiniões de si são inicialmente expressas por meio de referências a suas habilidades e ao desempenho específico em alguma atividade. Mesmo com sentimentos e experiências tão contraditórios, define que o que mais aprecia em seu jeito de ser é “*Ah, que eu sei jogar bola*” e completa, “*porque eu tenho habilidade...*”.

Faz considerações interessantes aos pés e às mãos. Define que do que mais gosta em si mesmo são as mãos e do que menos gosta são os pés. Na realização da ficha de atividade da segunda entrevista em que a criança deve desenhar o que mais gosta e o que menos gosta em si mesma, Renato demora-se em torno de cinco minutos para cada. Dos pés, comenta que embora eles sejam importantes porque gosta de jogar futebol, explica “*É que quando jogo futebol, o meu pé fica machucado e aí fica feio*”.

Consegue referir-se a algumas qualidades de si mencionadas por outros, como no relatório escolar: “*Veio falando que eu sou bom, que eu sou artista, que preciso melhorar em português, que eu sou inteligente...*”. mesmo achando que não seja bom na ortografia.

Como filho, antes de verbalizar um conceito que o qualifique, Renato descreve que é “legal”, em razão de uma série de atitudes de fundo moral: “*eu não pego nada escondido, nunca peguei, quando eu saio aviso para minha mãe...*”. Com insistência, ele se define dizendo que é “preguiçoso”, porque nem sempre cumpre ou gosta de realizar as responsabilidades domésticas. Porém, “*respeito minha mãe*”.

Entretanto como estudante, logo articula que é responsável, “*eu cumpro minhas responsabilidades*” e completa que “*quando eu tenho dificuldades, eu tento melhorar*”. Esclarece que *o respeito aprendeu com a família, e o ser responsável, de cumprir as tarefas, de ser esforçado aprendeu “na escola, com a tia C.”*.

Por fim, pergunto:

Mas, as avaliações da escola têm alguma coisa a ver com o jeito de você ser? Com o seu jeito de ser, de fazer as coisas... Por exemplo, você acha que o que dizem na escola sobre você... quando as pessoas acham que você está melhorando... tudo isso tem alguma coisa no seu jeito de ser que muda junto?

Renato responde: “*Tem, a minha felicidade! Fico mais feliz!*”(ri)

Renato, pela professora

Aprendizagem dos sistemas notacionais

A professora considera Renato um menino “esperto”, no sentido de ter boas idéias na parte de produção e interação sobre o trabalho escolar, uma boa interpretação e possuir habilidade artística. Ela sintetiza: “*Renato também é um menino esperto*”. Mas, aponta suas principais dificuldades com relação ao domínio dos sistemas notacionais, português e matemática, aos quais ela atribui uma falta de compreensão de alguns princípios fundamentais herdados das séries anteriores:

No início ele chegou com muitas dificuldades. Ele falou que não sabia dividir. E com a multiplicação, tinha muitas dificuldades, porque eu via que ele não dominava os fatos fundamentais. E nem a técnica operatória. Eu vi que nisso ele cresceu muito. (...) Agora, na parte de interpretação, não tem tantas dificuldades como na ortografia, muitas trocas de letras... Mas, até idéias para produzir um texto, ele tem boas idéias.

As dificuldades do Renato são ortográficas e também em matemática, no raciocínio lógico. Percebi essa insegurança principalmente em matemática. Em português ele é de boas idéias, excelente desenhista, um artista, indiquei até para altas habilidades. Desenha muito bem.

Relação casa-escola

Segundo a professora, a falta de atenção de Renato é a responsável pelas dificuldades apresentadas: *“a dificuldade dele em Português, não era tanto por não conhecer a escrita, e sim, falta de atenção”*. A desatenção é uma preocupação partilhada com a família, para quem ela enaltece o bom caráter de Renato.

Para a professora, a melhora da criança quanto à atenção, se deve também à atuação da família: *“Tanto que ele ficou mais atento, teve apoio da família”*. A professora faz outras considerações sobre a família, em que sinaliza a qualidade da relação afetiva estabelecida com a irmã de Renato de quem havia sido professora há alguns anos.

A irmã dele foi minha aluna. E a irmã dele mais velha é uma aluna com necessidades educacionais especiais. (...) Deficiência mental. (...) Ela já está uma moça. Ela está no terceiro [primeiro] ano do segundo grau, ela até veio na festa do PROERD. Ela me abraçou, diz que me adora que me ama, tem o maior ciúme dos meus alunos. Ela vinha me ver sempre quando estava na quinta série. Aí, ela chegava e dizia: “você pensa que essa professora é sua? Ah, pode sair de perto, ela é só minha”. Na festa do PROERD ela veio e ela disse: “professora, por que você não deixa eu estudar com você?” Eu disse: “Débora, você é igual a caranguejo, quer vir de ré? Você está terminando o segundo grau”. Aí ela: “Ah, você nem deixa eu voltar” (risos), mas ela cresceu muito, amadureceu.

Em continuação à fala anterior, apresentam informações interessantes que deixam indícios sobre a posição da família perante Renato. Surge então a noção de preguiçoso e a idéia de que o pai assume pelo menos parte da responsabilidade de cobrança dos estudos do filho.

Mas o Renato sempre foi tido como um aluno esperto, desde a primeira série. E é mesmo. Agora, os erros dele... um pouco preguiçoso. Até o pai falando que para estudar em casa é com cobrança, tudo isso. (...) Mas vejo que o Renato tem condições de crescer muito mais do que eu percebo que ele tem crescido.

Participação em sala e relações com os colegas

A professora o define como uma criança quieta, mas comprometida, participativa e envolvida. Quanto à participação em sala e relações com os colegas, ela o percebe comprometido e envolvido no trabalho de grupo. No grande grupo, reconhece que quando necessário, emite suas opiniões. Quanto ao seu desempenho escolar, faz menção aos exames oficiais, Prova Brasília e Prova Brasil, aplicado bianualmente nas escolas públicas com estudantes de quartas séries durante o primeiro semestre: *“Ele saiu bem. Saiu um aluno na faixa de 7,5 e 8,0”*.

Instrumentos para análise das Concepções Dinâmicas de Si - Renato

Quadros síntese das narrativas (1 a 6) e Tabelas de posicionamento pessoal (1 a 4)

A seguir, apresentamos os instrumentos de análise das concepções dinâmicas de si de Renato (ver procedimentos de confecção e utilização destes instrumentos no item respectivo na Metodologia).

QUADROS SÍNTESE DA NARRATIVA - RENATO

CONTEXTO FAMILIAR

Quadro 9.1 – Contexto familiar: Tempo I – Renato

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Obs.
Larissa	Estuda na 1ª. série, brincam juntos, jogam videogame, vão para a escola juntos.	Companheirismo, prazer com o video game.	→ COMPANHERIO DE BRINCADEIRA	Videogame: equalizador social
Débora	Ensino Médio; estudou com a prof. C; dorme no mesmo quarto de Larissa e brigam muito; não deixa R entrar no quarto delas.	Delimitação do espaço doméstico.	→ PROVOCADOR	importância da irmã na aproximação inicial com a professora,
Ônibus	Não gosta de acordar cedo, vai para escola com L.; demora, tem que andar; pode chegar atrasado.	Desconforto. Não gosta de acordar cedo, não gosta de andar. Pressionado.	→ PREGUIÇOSO (implícito)	sono, cansado, trajeto de viagem longo.
Pai	Trabalha de moto (entregador documentos escritório, mas não é motoboy)	Orgulho, manifestação de discreto vínculo afetivo com o pai, cuidado.	→ ORGULHOSO (Implícito)	Possível construção de uma posição do homem.
Futebol	Gosta, joga na escolinha de futebol, torce para o flamengo como o pai.	Identificação com o pai. Satisfação X frustração nas experiências sociointerativas com bola.	→ JOGADOR DE FUTEBOL	Relação com o pai. Bola representa objeto construído na experiência sociointerativa.
	Gosta de brincar com os amigos, escolinha de futebol. Relata injustiças: a treinadora é injusta porque não distribui o tempo igualmente entre os times.	Injustiçado, chateado, tratamento desigual entre os times, revolta, inaceitação.	→ INJUSTIÇADO → CHATEADO	Amigos, instrutora/treinadora de futebol.
Capoeira	Gosta de fazer capoeira, sabe jogar mortal,	Prazer, gosta, <u>orgulho de si.</u>	→ HABILIDOSO (implícito)	
Avó	Mora perto de casa, tem TV a cabo, Renato assiste Cartoons na casa da avó.	Satisfação em ver TV a cabo.	→ PRAZER (Cartoons)	TV a cabo: equalizador social.
Tio materno	Tem computador, joga computador, fala sobre mulheres, não é casado, não gosta de casar, não há espaço na casa, mora com o outro tio materno. São solteiros, fala de meninas, de mulher. Tia diz que homem tem que casar,	Satisfação em jogar computador. Vergonha ao falar em namoro, sexualidade X casamento.	→ JOGADOR → RESPEITO (mãe)	Computador: equalizador social. Relação homem-mulher, considerações sobre mulher objeto X mãe.

	senão não é homem. Mulher objeto. Homem tem que sustentar mulher e filhos.			
Mae (implícita)	Relacionada à alimentação e cuidado da casa	Cuidado, protegido, nutrido.	→ PROTEGIDO	
Preferências Pessoais	Quer ser engenheiro ou advogado, gosta de matemática.	Expectativas sobre ser alguém. Valorização dos estudos.	→ BOM ALUNO	Voz do pai; relação entre posição social e perspectiva de sucesso profissional.

Quadro 9.2 – Contexto familiar: Tempo II – Renato

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Obs.
Mãe	Evangélica, vai à igreja evangélica com Débora. Gosta de ser casada, diferentemente dos irmãos. Convive com os familiares; tem uma loja em casa. Renato não mente para mãe, sempre diz quando vai sair.	Tolerância. Respeito pela mãe.	→ RESPEITOSOS COM ÀS DIFERENÇAS, → OBEDIENTE (implícita), → PREGUIÇOSO (implícita)	
Pai	Católico, vai à igreja aos domingos com Renato.	Satisfação em ser o companheiro do pai.	→ IDENTIFICAÇÃO PATERNA	
Quarto	Gosta de ficar 'sozinho', estudando.	Segurança. Independência.	→ INDEPENDENTE → ESTUDIOSO	
Alimento	Gosta de comer, a mãe já ensinou a cozinhar, mas não gosta.	Cuidado, vínculo doméstico	→ CUIDADO, NUTRIDO, DEPENDENTE	Mãe, cozinha.
Família	Gosta de tudo na família, não se pode mentir, se respeita a mãe, porém não gosta de ter que fazer as tarefas domésticas	Valorização da família, respeito e desconforto diante das tarefas domésticas.	→ PREGUIÇOSO → RESPEITOSO	Afazeres domésticos – conflito com os papéis: mulher-casa.
Rua	Gosta de brincar na rua, tem amigos.	Satisfação	→ COMPANHEIRO DE BRINCADEIRA	Brincar.
Futebol	Considera-se bom ao jogar com os amigos, na escolinha.	Orgulho. Satisfação.	→ BOM JOGADOR	
Capoeira	Aprecia jogar capoeira, fala dos golpes.	Orgulho. Satisfação.	→ JOGADOR/HABILIDOSO	

CONTEXTO ESCOLAR

Quadro 9.3 – Contexto escolar: Tempo I – Renato

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Obs.
Escola	A mãe acha boa. ‘Todo mundo estudou’.	Gosta,	→ SATISFAÇÃO	Família.
3ª. série	Fez reforço, dificuldades em português: escreve errado, ortografia. Não gostava, não entendia, não sabia responder. Não gostava da professora.	Frustração retrospectiva: sentia-se incapaz.	→ MAU ALUNO → NÃO INTELIGENTE	Professora de 3ª. série.
4ª. série: Português	Escreve errado, dificuldade em copiar os temas e na ortografia, mas muda. Gosta da professora. “a tia falou que melhorei”, entende tudo, está aprendendo. Matéria predileta é matemática.	Confiança em melhorar e estar aprendendo. Otimista. Satisfação.	→ BOM ALUNO (em construção) → CAPAZ DE MELHORAR	
Matemática	É bom, matéria predileta. Craque. Aprendeu a estudar tabuada, estuda tabuada regularmente, facilidade nas operações, acerta tudo nos testes. É rápido, entende os exemplos da professora C.	Orgulho, satisfação. Prazer, se acha bom, confiançadiante da turma: prof. C diz que está craque.	→ RECONHECIDO → ESTUDIOSO → CAPAZ DE MELHORAR → RÁPIDO	Professora C. Explicações, testes, exercícios, atividades. Tabuada.
	Entende brincando, relata atividades como jogo da tampinha, fração, estuda tabuada, gosta de estudar tabuada, acerta nos testes.		→ BOM ALUNO	
Professora ‘Tia C.’	Elogia, reconhece, explica bem, pergunta e tira dúvidas, boa (professora e pessoa), gosta de trabalhar com ela, faz dinâmicas. Ex: atividades de matemáticas, diversidades, inventa brincadeiras, conversam, interagem, Renato fala coisas interessantes para ela. Dá apoio: incentivo para melhorar, não permite ofensas, aceita o erro.	Satisfação. Querido, cuidado, protegido. Motivado. Confiante e recebe ‘atenção’ (R. não verbaliza a palavra atenção)	→ INTELIGENTE → RECONHECIDO → COMPANHERIO → CORRETO → QUERIDO	Ênfase no relacionamento professora aluno.
CCP	Oportunidade de expressão, falar dos relacionamentos, consertar o que está ‘errado’, melhorar o comportamento, achar soluções para os problemas.	Apoiado. Seguro.	→ BOM ALUNO → BOM AMIGO → CAPAZ DE MELHORAR	Tales, Alice, Tia N.
Tales	Era preguiçoso. Melhorou com o CCP e está um bom aluno também.	Preguiçoso. Frustração.	→ PREGUIÇOSO	
Tia N. (Funcionária)	Falava grosseiramente, tratava mal as cças. Houve reclamação no CCP.	Desconforto ao ser mal tratado.	→ MAL TRATADO → INJUSTIÇADO	
Renato como aluno antes	Não participava, tinha vergonha, os meninos o chamavam de ignorante, ficava quieto, não era	Vergonha, frustração, desgosto, impotência	→ MAL TRATADO → EXCLUÍDO	Tabuada, estudar, Tales e Paulo:

	inteligente. Lento, não gostava de mat. não estudava tabuada. Era preguiçoso, não fazia deveres, Colegas chamavam de burro.	diante da aprendizagem. Triste com os maus tratos. Desejo de ser inteligente.	→ PREGUIÇOSO → MAU ALUNO: (irresponsável, burro, não participativo)	incentivo. Professora: apoio.
Renato como aluno agora	Prof. C diz que está ficando bom, que pode ser um dos melhores. Tornando-se mais participativo, entende, melhora e está fazendo mais amigos, sente vontade e sente-se bem em participar, fala o que pensa; sente que é capaz de melhorar e melhora → tornar-se mais inteligente. Rápido, acerta tudo na avaliação	Satisfação, autoconfiança, motivação, feliz.	→ MOTIVADO → CAPAZ DE MELHORAR → INTELIGENTE → BOM AMIGO → BOM ALUNO (participativo)	Professora Aprender a estudar
Colega sem nome (Alice)	Não era responsável, não realizava as tarefas e deveres de casa e não assinava agenda.		→ BOM ALUNO (construção)	
Relacionamentos	Reclama que batem nele na EP na hora do futebol, só que não diz os nomes. Colegas batem porque q Renato 'erra' o gol, o chamam de ruim.	Injustiça, frustração, sofrimento, ofensa.	→ REJEITADO → MAL TRATADO → CORRETO E JUSTO → MAU JOGADOR (não tem habilidade)	Futebol, não delata. Fazer ponte com GF.

Quadro 9.4 – Contexto escolar: Tempo II – Renato

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CS	Observação
Escola Classe	Não tem nada que menos goste, desenha a escola inteira.	Satisfação.	→ RECONHECIDO	
4ª. série	Mente se abriu p descobertas, fica mais velho, está mudando: conteúdo, mundos diferentes, ficou mais inteligente e melhorou Gente boa, legal, disposta a ajudar, fez amizades	Gostar de fazer amizades,	→ INTELIGENTE → BOM AMIGO → CORRETO, BONDOSO	
Professora	Chama de tia a maior parte do tempo, 'ela fala dos erros e aconselha para não cometê-los mais'. Reconhecimento dos alunos garante aceitação no grupo. Cobra responsabilidade em sala: cuidado com material e cumprimento de tarefas (implícito Alice).	Respeito e confiança.	→ RESPONSÁVEL → ACONSELHADO → RECONHECIDO	Alice, Tarefas Erros
Trabalhos escolares, atividades	Saiu bem, a tia elogiava; gosta de informática, trabalho em grupo e trabalho individual → preparam para ir para a 5ª. série: ser alguém. Tem clareza do processo e da função avaliativa, conhece a relação entre os trabalhos escolares e o relatório.	Satisfação com o próprio desempenho.	→ ELOGIADO → PERSPECT FUTURO, → PREPARADO PARA 5ª. S. → CAPAZ DE APRENDER	Perspectiva de futuro: estudos e conhecimento como garantia de futuro, sucesso: profissão.
Relatórios de avaliação bimestral	Mencionam que Renato é bom, artista, que melhorou em Português, é inteligente, mas, precisa melhorar. "é uma história da gente, de tudo o que faz".	Satisfação, reconhecimento na escola e na família.	→ BOM ALUNO → INTELIGENTE → ARTISTA	Desenho Português

Desenho	Fazia os cartazes, prof. elogiava, colegas diziam que ficava bonito.	Prazer, criatividade.	→RECONHECIDO (professora e colegas) →PARTICIPATIVO → BOM AMIGO	Grupos de trabalho.
Português	É péssimo, esquece, não entra na cabeça (regras), mas gostava na 4ª. série, porque teve um desempenho bom. Escrevia bem, misturava suas próprias idéias com as idéias dos livros, mas não gosta de escrever, embora seja bom em construção de texto. 5ª. série: Pode ter dificuldades em português e geografia.	Sentimentos contraditórios: sente-se péssimo com relação a português.	→ FRUSTRADO → INSEGURO → ‘NÃO INTELIGENTE’ (IMPLÍCITO)	Expressões cognitivas: ‘cabeça’, idéias.
Geografia	Lembra do conteúdo, mas não gosta.	Não gosta.	→ DESINTERESSE	
5ª. série	Desconfiança: “ainda vai ver”;	Insegurança.	→INSEGURO →CAUTELOSO	
Inteligência	Sabe das coisas, realiza a tarefa com sucesso consegue avaliar melhor próprio desempenho. Se não sabia, não era inteligente. Tem que saber para ser inteligente. Para saber, tem que ter vontade de melhorar e estudar. Depois, provar que sabe.	Percepção do processo: desconforto e vontade (motivação) em melhorar. Felicidade com o bom desempenho.	→INTELIGENTE →BOM ALUNO (acertar as tarefas, as contas) →ELOGIADO, RECONHECIDO →MOTIVADO	Relação entre o desempenho e o elogio.
Prova dos bombeiros	Fez a prova de seleção dos bombeiros e saiu bem, passou, foi elogiado, o pai ficou satisfeito.	Satisfação, atende às expectativas do pai.	→INTELIGENTE →ELOGIADO E RECONHECIDO	
Atitudes	Tem um bom comportamento segundo a professora C. Conversa é relativo ao ‘comportamento’; rendimento é relativo às matérias.	Segurança.	→BOM ALUNO	
Relacionamentos	Qualidade dos relacionamentos → nível intelectual, Amizade depende do desempenho Bom aluno (reconhecido): ocupa posição legítima na sala de aula ; sensível ao ser deixado fora da brincadeira ou quando mexiam nas ‘suas coisas’, chama para brincar, Amizade envolve sinceridade e lealdade, confiança, sem mentiras. Relata muitos casos de conflitos interpessoais e de exclusão.	Frustração, ‘emburrado’, fica muito chateado. Retraí-se e não reage às ofensas. É correto: não acusa as pessoas.	→BOM AMIGO X MAL TRATADO →EXCLUÍDO, →INDEPENDENTE →JUSTO E CORRETO → LEAL E CONFIÁVEL	Alvo de ofensas: Beto, Ronaldo e Nádia.
Injustiças, mentiras, fofoca e xingamento	Meninas=fofoca Meninos=xingamento Mentiras=a própria criança tem que se justificar.	Frustração versus agir corretamente.	→ MAL TRATADO →OFENDIDO	Posição moral.

SOBRE SI MESMO

Quadro 9.5 – Sobre si mesmo: Tempo I – Renato

Referências a si m/m	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Obs.
Legal	Com os outros	Compreensão, tolerância, cuidado.	→ BOM AMIGO, COMPREENSIVO	
Bom: habilidoso	Em capoeira e futebol, mas erra o gol.	Prazer e frustração	→ HABILIDOSO X ERROS	Concepções antagônicas de si.
Ruim	Às vezes no futebol, pisaa na bola, colegas ofendem, Renato sai do jogo.	Frustração: mal tratado, ofendido, triste e retraído.	→ EXLCUÍDO → MAL TRATADO	Desistir do que ele gosta de fazer.

Quadro 9.6 – Sobre si mesmo: Tempo II – Renato

Referências a si m/m	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Obs.
Preguiçoso	Não cumprir as tarefas domésticas e não ter vontade de fazê-las	Pressão e desconforto.	→ PREGUIÇA	Voz dos pais
Preguiçoso X Respeito	Responsabilidades domésticas, mas respeita a mãe.		→ PREGUIÇA X RESPEITO	Mãe: Lugar do feminino
Gente boa, legal, disposta a ajudar.	‘Sou legal (na escola), eu não pego nada escondido, nunca peguei; (em casa) quando eu saio aviso para minha mãe’	Satisfação, ‘autonomia’, solidariedade.	→ RESPEITOSO → BONDOSO → BOM AMIGO	
Jogar bola	Gosta de jogar bola, tem habilidade	Prazer, brincar, incluído, habilidoso	→ HABILIDOSO, BOM JOGADOR	Amigos (implícito)
Pés feios, machucados	Não gosta dos pés porque fica machucado quando joga futebol.	Não gosta, rejeições, falta de habilidade,	→ JOGA MAL	Meninos
Mãos boas	Gosta das mãos, é artista, faz desenhos bonitos, desenha carros, reconhecido, aceito entre os meninos	Gosta, aprecia desenhar, é bom.	→ HABILIDADE → RECONHECIDO	Colegas, professora C.
Responsabilidade	Realizar as tarefas e cuidar do material	Satisfação, ‘autonomia’?	→ RESPONSÁVEL	professora C.
Artista,	Refere-se às considerações feitas pela professora no relatório bimestral.	Felicidade, orgulho, reconhecido	→ BOM ALUNO → RECONHECIDO	Professora C. Pais (implícito)

TABELAS DE POSICIONAMENTO PESSOAL⁹ - Renato
CONTEXTO FAMILIAR

Tabela 3.1 – Relacionamentos significativos no contexto familiar – Renato

Indicadores de CDS: Posicionamento/sentimento	Com quem me posiciono/sinto assim...									
	1. Larissa	2. Débora	3. Pai	4. Mãe	5. Avó	6. Tio	7. Tia	8. Treinadora da Escola Futebol	9. Família	10. Amigos da rua, vizinhos
1. Competente na brincadeira, jogo (prazer)	X				X	X				XX
2. Justo, igualitário					X	X				
3. Briguento, provocador		X								
4. Respeitoso		Δ	OX	OX					X	
5. Orgulhoso										
6. Chateado		O						X	X	
7. Preguiçoso			O	OX					X	
8. Capoeirista								XX		
9. Prazer no futebol				X				XX		
10. Frustrado				O						X
11. Injustiçado								X		
12. Habilidade, esportes			Δ					XX	X	
13. Admirador, (identificação)			XX							
14. Como menino (gênero)			O	O		Δ	Δ			
15. Inteligente			O			Δ			O	
17. Cuidadoso (coisas)		Δ		O						
18. Cuidado: (alimento, comida)				OX						
19. Sonhador, desejo de ser alguém no futuro, (advogado ou engenheiro)			OX			O				

⁹ X= Tempo I; X= Tempo II // X= referência explícita na narrativa; O= referência implícita ou oculta; Δ = referência paralela ou análoga

Tabela 3.2 – Situações/espacos/objetos significativos no contexto familiar – Renato

Indicadores de CDS: Posicionamento/sentimento	Em que situações me posiciono/sinto assim...									
	1.Casa	2. Onibus	3. Quarto	4.Vídeo Game, PC e TV à cabo	5. Casa do tio	6. Casa da avó	7. Futebol	8. Capoeira	9. Escola Futebol	10.Rua, vizinhança
1. Competente na brincadeira, jogo (prazer)				X	X	X			O	XX
2. Estudioso	XX		X							
3. Briguento	X									
4. Respeitoso	XX								O	
5. Orgulhoso							XX	XX	X	
6. Chateado	X	X					X		X	
7. Preguiçoso	X	O								
8. Sozinho			XX							
9. Prazer, confortável			X	X	O	O	XX	XO	X	X
10. Frustrado	XX	X					X		X	
11. Injustiçado							X		X	
12. Habilidade, esportes							X	X	O	O
13. Como meninos (gênero)	OO				O					
15. Inteligente			O							
17. Cuidadoso: (coisas)	X		X							
18. Cuidado (alimento)	XX									
19. Sonhador, desejo de ser alguém no futuro, (advogado ou engenheiro)	O		O							

CONTEXTO ESCOLAR

Tabela 3.3 – Relacionamentos significativos no contexto escolar – Renato

Indicadores de CDS: posi- cionamento/sentimento	Com quem me posiciono/sinto assim...								
	1. Prof. C.	2.Família	3. Colegas 2ª e 3ª séries	4. Colegas 4ª série	5. Tales	6. Paulo	7. Colega sem nome (Alice)	8. Nádia, Beto, Ronaldo	9. Tia N.
1. Legal, solidário, bondoso	ΔXX								
2. Inteligente	XX			O					
3. Responsável	X			O	Δ				
4. Habilidade				X					

Indicadores de CDS: posicionamento/sentimento	Com quem me posiciono/sinto assim...								
	1. Prof. C.	2. Família	3. Colegas 2ª e 3ª séries	4. Colegas 4ª série	5. Tales	6. Paulo	7. Colega sem nome (Alice)	8. Nádia, Beto, Ronaldo	9. Tia N.
5. Preguiçoso	Δ		X		ΔX		Δ	O	
6. Respeitado	XO	X		X					
7. Feliz, satisfeito, (prazer)	X			OX					
8. Reconhecido	XX			OX					
9. Competente na brincadeira	X			XX					
10. Capaz de melhorar	XX			X	Δ		Δ		
11. Estudioso	XX								
12. Bom aluno (desempenho)	XX			O					
13. Interessante	XX								
14. Elogiado	XX			X					
15. Justo, correto	Δ								
16. Bom amigo				XX					
17. Participativo	OX			OX					
18. Otimista (perspectiva de futuro, (5ª série))	X								
19. Artista	XX			X					
20. Motivado para melhorar	O				O	O			
21. Cuidadoso (coisas)				X					
22. Confiável, leal,									
23. Ruim, incompetente			X				Δ	O	
24. Injustiçado, ofendido			X	X				Δ	X
25. Burro (dificuldades na escola)	XX		O	X			Δ O	Δ	
26. Mau aluno (desempenho: 'errar')	X		O	O				Δ	
27. Irresponsável			O				ΔX		
28. Excluído			X					Δ	
29. Sozinho			X					O	
30. Quietos			X	X					
31. Desrespeitado				X				Δ	X
32. Aconselhado, apoiado	X				X	X	Δ		

Análise das Concepções Dinâmicas de Si - Renato

1. Contexto familiar

Tempo I

No âmbito familiar e doméstico, na posição de filho, Renato mobiliza duas CDS relacionadas ao que gosta e ao que não gosta. Uma CDS de habilidoso e outra de preguiçoso. Ambas são articuladas na narrativa da primeira entrevista de forma implícita nos diversos relatos sobre atividades de que lhe dão prazer e sobre obrigações das quais não sente prazer em realizar. Nesse momento, suas preferências pessoais estão vinculadas a experiências sócio-interativas e a objetos de lazer cujos valores simbólicos constituem possibilidades de equalização social: brincar de vídeo game com a irmã mais nova, Larissa; de computador na casa do tio; assistir à TV a cabo na casa da avó; jogar futebol e jogar capoeira na escolinha de futebol com os amigos. Dentre essas, a atividade em que ele enfatiza o sentimento de prazer e orgulho de si de forma mais definida é a capoeira.

A CDS de preguiçoso se relaciona às obrigações domésticas. Essa CDS é desenvolvida de forma mais explícita no contexto escolar e mais perceptível durante a segunda entrevista. Por enquanto, a CDS de preguiçoso converge situações como: acordar cedo, caminhar para a parada, viajar de ônibus por uma hora e afazeres domésticos.

Há uma possível identificação com o pai nos sentimentos mobilizados na preferência pessoal por bola, ‘gostar do flamengo como o pai’, e pelo sentimento de importância expressa ao falar do trabalho do pai. Na primeira entrevista diz que quer ser engenheiro ou advogado quando crescer, o que sugere a existência de uma voz adulta masculina canalizando a cultura dominante apresentando a perspectiva de futuro socialmente desejável.

Tempo II

A CDS de ser habilidoso aparece bem mais definida no âmbito da casa na segunda entrevista associada à preferência pessoal por brincar e, principalmente, jogar bola. Renato discorre com mais fluência sobre o prazer de brincar na rua com seus amigos e se mostra orgulhoso por ser bom na capoeira e no futebol. A CDS de habilidoso transita, na narrativa, entre o brincar genérico e o brincar de bola.

Há também uma ênfase em uma CDS de pessoa correta. O sentimento de respeito surge na narrativa referente à obediência aos pais e a observância de normas tácitas como ‘quando saio, eu falo para minha mãe’, eu respeito minha mãe’, ‘não falo mentiras’. Em outro momento, essa CDS se relaciona ao reconhecimento das diferenças em família, quando aborda as opções religiosas do pai, mãe, irmãs e ele: ‘se é o que elas gostam...’. Porém, em casa, entre conflito com a CDS de preguiçoso cuja intensidade emotiva sugere que, por estar no fim das férias e por ter passado um longo período em casa, esteja sendo mais cobrado e pressionado quanto às responsabilidades domésticas. Essa cobrança pode estar relacionada com a mãe, a quem articula a coexistência das duas CDS: a de correto/respeitoso e CDS de preguiçoso: ‘sou preguiçoso, mas respeito minha mãe’.

A emergência de uma regulação por trás da sua CDS de correto/respeitoso pode ser compreendida como um macro-organizador de ordem moral (ou *meta-position*), que pode sugerir a emergência de uma consciência ética na compreensão e condução dos relacionamentos. O macro organizador da sua CDS de respeito pode ser identificado ao longo da segunda entrevista na tendência que ele tem em não falar mal e não expor o outro. Preserva a família e não diz o nome dos colegas que ofendem ou que fazem coisas ‘erradas’. Permite-se nomear quem sofre injustiças.

Interessante observar o uso de expressões relativas à cognição como ‘tudo na cabeça’, ‘não entra na minha cabeça’, ‘falo coisas interessantes...’, ‘minha mente se abriu’, o que indica a existência de uma construção social de supervalorização do aspecto cognitivo. Isso talvez possa esclarecer a insistência de Renato em atribuir à inteligência, ao seu desempenho escolar, como ‘condição’ para interação interpessoal e de aceitação pelos outros: professora, colegas além de, implicitamente, agradar ao pai. Ao mesmo tempo, seria oportuno pensar que ele esteja percebendo um dos processos de exclusão da cultura que vincula a classe econômica e escolarização, como sugere Schmidt (1977), Patto (2000), Vale e cols. (2000) e tantos outros das áreas da história e políticas educacionais e sociologia.

2. Contexto escolar

Tempo I

Há duas CDS importantes que aparecem articuladas na posição de Renato como estudante: a CDS de ‘não inteligente’ e a CDS de inteligente/capaz de melhorar. Estas duas CDS podem ser construídas simultaneamente na narrativa com base no relato de atividades escolares vivenciadas no início da quarta série, uma referindo-se ao passado e outra ao presente. Cada CDS se apóia em sentimentos contrários uma da outra. Entretanto é interessante que a *relação* entre elas, entre a CDS mau aluno/não inteligente e a CDS de bom aluno/inteligente/capaz, há um sentimento positivo de si mesmo que se refere à percepção da capacidade de tornar-se um bom estudante. Ou seja, as dificuldades nomeadas na CDS de mau aluno parecem ter a funcionalidade de negação, contra a qual ele se manifesta contrário, embora reconheça que já foi assim. É essencial para a existência de uma CDS de inteligente emergente.

A CDS de inteligente e a CDS de ‘burro’/‘não-inteligente’ são apresentadas na tensão entre sentir-se incapaz e logo, sentir-se capaz. Se a CDS de ‘não inteligente’ parece ser elaborada a partir do desenvolvimento da emergente CDS de inteligente, o mesmo não se pode dizer sobre o sentimento vivenciado. O sentimento de frustração e tristeza que acompanha as lembranças das experiências da terceira série ou do início da quarta série indica que o sentimento é anterior à configuração de uma CDS. Renato justapõe diferentes eventos em uma fala retrospectiva construindo o argumento da própria mudança e da melhora. Ele ‘não havia estudado’, ‘não sabia’, ‘era burro’ porém, a percepção do próprio desenvolvimento se dá na substituição da primeira CDS pela segunda CDS. Entretanto, é importante deixar claro que na primeira entrevista, a CDS de inteligente ainda está em formação, por isso, ele não verbaliza que ‘é inteligente’, mas sim que é capaz de melhorar e de mudar a sua CDS antiga de ‘não inteligente’. O discurso da melhora é na verdade o modo com que elabora as duas CDS.

Entretanto é importante questionar sobre a insistência em mostrar-se capaz, que tudo nele ainda pode melhorar: até que ponto ele está internalizando a voz da melhora [particularmente da professora] ou está utilizando um conceito semiótico como estratégia de auto-afirmação e obtenção de reconhecimento positivo no contexto da entrevista? Levando em conta sua participação na experiência do Grupo Focal, Renato pode estar articulando uma relação a partir das discussões onde havíamos explorado o significado do ‘bom estudante’ (personificado no conto pelo Pilar) e das ‘dificuldades em aprender’ (personificado por Raimundo).

É importante refletir sobre o sentimento ‘negativo’ *versus* ‘positivo’ experimentado por Renato na sua posição de estudante. No plano afetivo, ambos as CDS são movidos pelo sentimento de rejeição *versus* aceitação social. O impulso em direção à mudança se dá pelo desejo de aceitação interpessoal propiciada pelo reconhecimento da sua inteligência. Na primeira entrevista, esta relação aparece da seguinte forma: a CDS de ‘não inteligente’ é mobilizada quando fala de suas dificuldades anteriores. As dificuldades são relativas à falta de compreensão das matérias, à falta de estudo dos conteúdos e ao não acertar os exercícios/atividades escolares.

O ‘erro’, ‘errar’, ‘fazer errado’, são expressões que aparecem de forma recorrente na narrativa em meio aos relatos envolvendo situações sociais de sala de aula comunicados com forte carga emocional. É em função da reação dos colegas em chamá-lo de burro, rir dele, cochichar coisas desagradáveis entre si que emana um sentimento de inferioridade, frustração e, conseqüentemente, ativa um sentimento de rejeição. A estratégia que utiliza é o da negação e da CDS de ‘não inteligente’, cujo significado é construído com base nos valores promovidos e partilhados nos contextos em que ele vive.

O sentimento de rejeição perpassa as várias posições de Renato—como estudante, filho, amigo e jogador. No âmbito da escola, a emergente CDS de inteligente (de acordo com seus conceitos) parece ser fundamental para uma posição positiva de si como estudante. Como amigo, a CDS de inteligência dialoga com a CDS de habilidoso (em brincar e jogar bola) e com a CDS de respeito (tratar bem, ser leal, ser correto, não mentir etc). Em casa, a CDS de inteligente aparece de forma implícita especialmente na segunda entrevista sugerindo orgulho paterno. Como jogador, a CDS de habilidoso partilha alguns conceitos com a CDS de inteligência, como o bom desempenho (acertar, não errar).

Quando se sente rejeitado, Renato não reage, fica quieto em seu lugar, triste e se abstém das interações e exposições sociais. Daí a relação entre a emergente CDS de inteligente e o gradual envolvimento sócio-interativo com os colegas e, por conseguinte, sua posição de ‘bom’ amigo. Em sua narrativa, a CDS de inteligente tem uma dimensão especificamente inter-relacional, pois parece estar atrelada ao reconhecimento público e garantida pelo elogio, no caso, vindo da professora. Renato justifica sua melhora na negação de tudo o que ele definiu como dificuldades e na superação do que se relacionava a uma CDS de preguiçoso: passou a cumprir suas responsabilidades de estudante—estudar, realizar tarefas rapidamente, compreender a matéria— mas, para ele, é no ‘acertar’ que reside a razão do reconhecimento da CDS de inteligente. Nesses quesitos, a matemática cumpre uma função especial pela sua objetividade e ganha a preferência dele.

Outro conjunto vinculado ao contexto das dificuldades é relativo à CDS de preguiçoso. Ele diz que não acertava os exercícios porque não estudava e também porque não fazia os deveres nem cumpria com as obrigações da escola de uma maneira geral. Relata casos de si próprio e de outros colegas que também eram ‘assim’ (Tales e colega sem nome - Alice) dando à CDS de preguiçoso a dimensão implícita de irresponsabilidade, embora não chame a si mesmo de irresponsável. Seria interessante analisar a relação da CDS de preguiçoso em casa e na escola, pois a autocrítica a essa CDS traz um julgamento moral de si mesmo que, se no âmbito escolar parece ter sido superado, no âmbito doméstico e familiar é uma CDS que persiste e causa de frustração e conflito emocional na perceptíveis na segunda entrevista.

O sentimento de rejeição também é ativado em outras instâncias de seu cotidiano escolar. A função que a CDS de inteligente cumpre no espaço da sala de aula é semelhante à função que a CDS de ‘habilidade’ cumpre nos momentos livres, de recreio e recreação, que se referem às brincadeiras de forma geral, mas ao jogo de futebol de forma específica.

É importante considerar a relevância do futebol nas experiências sócio-interativas da cultura local particularmente entre os meninos. No futebol, Renato mobiliza duas CDS opostas: uma CDS de bom jogador e uma CDS de mau jogador. Mas, diferentemente da relação passado-presente do antagonismo apresentado entre a CDS de ‘não’ inteligente e CDS de ‘inteligente’ como estudante, as duas CDS de Renato como jogador aparecem em sua narrativa ao mesmo tempo. Se em alguns momentos ele explicita sua preferência pessoal por futebol, que tem habilidade em jogar bola, em outros momentos, ele conta que erra o gol, acha que é ruim e não quer mais jogar. Novamente ele vincula as duas CDS a sentimentos gerados a partir de comentários feitos por outros e, no caso da CDS de ser um jogador ruim, além de comentários depreciativos, por ser agredido pelos colegas quando erra o gol.

Tempo II

Na segunda entrevista, a CDS de inteligente continua proeminente no Sistema de *Self* Dialógico de Renato, mas ainda em uma situação de instabilidade quanto aos sentimentos mobilizados então. Parece se distanciar do referencial de ‘não inteligente’—CDS de mau aluno experimentado na terceira série e no início da quarta série—e passa a contracenar com o desafio de enfrentar a quinta série.

Entretanto, é interessante observar como Renato articula a CDS de inteligente nesse momento. Por um lado, organiza o seguinte conjunto: o *saber* e o conhecimento no domínio do conteúdo escolar [adquirido pelo estudo + deveres de casa etc] o levam a *acertar* as tarefas, em especial as *contas*, receber o *elogio* público [da professora, influenciando os colegas] que, por sua vez, faz com que ele tenha *vontade de aprender*. Mostrando assim um bom desempenho, garante sua posição de estudante inteligente. O ciclo virtuoso implícito no movimento sugere que aqui reside em sentir-se capaz de melhorar. O vínculo semiótico entre desempenho e inteligência faz com que elabore uma CDS de inteligente para a manutenção da posição de estudante e utilize o discurso da melhora como estratégia para continuidade do ciclo.

Ao mesmo tempo, no plano relacional, a posição amigo qualificada por uma CDS de bom amigo confirma e é confirmada pela posição de estudante qualificada por uma CDS de bom estudante. Parece haver um diálogo dessas com a nova CDS de boa pessoa, de correto e justo, a qual sugere a convivência das duas posições, a de estudante e a de amigo, sob um prisma positivo. O reconhecimento público por ser bom estudante (inteligente) e boa pessoa (correto e justo) toma parte significativa na construção dos seus relacionamentos movida pelo desejo de aceitação no grupo. Declarar que se sente feliz por saber fazer amigos.

A forma diferenciada com que se refere à capoeira e ao futebol requer algumas considerações sobre a constituição desses dois esportes. Quanto ao primeiro, Renato se considera bom ‘jogador’, habilidoso, com domínio de algumas técnicas importantes, como ‘jogar mortal’. A capoeira é um jogo ritualístico, técnico, ‘silencioso’ em termos dos tratamentos ofensivos recorrentemente relatados por Renato. É definitivamente um esporte de desempenho individual em que as aproximações [gestos de ataque e defesa], ao som da música tocada e cantada pelos participantes, são feitas alternadamente pela execução de ‘passos’ ou ‘jogos’ relativamente pré-definidos. Não há contato físico. Os participantes que vão ao centro do círculo são aplaudidos em cada demonstração. As interações praticamente inexistem no sentido de negociação verbal e são ‘controladas’ pelo contexto da execução do jogo, especialmente no âmbito institucional e em nível infantil.

No caso do futebol, sua constituição competitiva envolve força física, contato corporal, alto nível de iniciativa/investida individual, interação verbal espontânea, negociações abruptas, contexto de alta incidência de ofensas e um fim único: fazer gol. É nesse contexto que Renato experimenta sentimentos tão contraditórios. Reclama de ser chamado de ruim e de ‘outras coisas’, a partir da qual chega a explicitar uma CDS de mau jogador e sente-se triste.

Mas também, em outros momentos diz que tem habilidade em jogar bola, é bom jogador. Há uma CDS de habilidade explícita quanto ao dominar o jogo, permitindo ele expressar sentimentos positivos. Sente-se feliz consigo mesmo por jogar bem futebol, dominar a bola etc. Enquanto essa CDS está mobilizada no âmbito da técnica, do desempenho a CDS de mau jogador no futebol está mobilizada no contexto das relações interpessoais, do (mau)tratamento.

As posições que Renato assume nos diferentes contextos mostram-se mais perenes. Parece existir um diálogo entre as posições de estudante, de filho, de amigo e de jogador. Dois componentes de caráter macro-organizadores adquirem formas mais claras e parecem permear as essas posições dando a sensação de maior integração do sistema de *self* dialógico de Renato: o surgimento de uma noção de autonomia/iniciativa e de uma consciência ética-moral.

Alguns indicadores sugerem o possível início da emergência de uma CDS de independente: (a) se na primeira entrevista a opinião dos pais sobre escola fala por ele, na segunda entrevista, ele assume para si essa opinião. (b) Se a percepção da capacidade de melhorar é vinculada primeiramente à professora, na segunda ele consegue diferenciar ‘o melhorar’ relativo à professora—quem ensina a melhorar— e relativo a si próprio—quem tem vontade de melhorar e sabe quando acerta. (c) Se, na primeira entrevista, os relatos sobre seus relacionamentos são pautados no sentimento de vitimização causado pelos ‘maus tratos’ dos colegas, na segunda, seus relatos adquirem um tom positivo de si mesmo, quem toma a iniciativa da aproximação—chamando para brincar, conversando e certificando-se sobre o caráter da pessoa. A tão importante dimensão no ‘tratamento’ interpessoal que passa a ser narrada a partir da perspectiva de si mesmo nos relacionamentos sugerem um conjunto de valores ético-morais sendo organizados por Renato.

O sentimento de vitimização dos relatos da primeira entrevista está relacionado ao sentimento de rejeição experimentado em situações sócio-interativas conflituosas. Falta de respeito, deslealdade, humilhação, injustiça aparecem subentendidos na carga emotiva da narrativa. Porém, na segunda entrevista, há uma elaboração sobre o senso justiça, respeito, lealdade e confiança, indicando uma CDS de justo/correto. Explica sua estratégia de fazer amigos: não acusa, é justo, conversa, não comete injustiças, não denigre nem deleta. A CDS de justo também aparece na interpretação das relações desiguais envolvendo os colegas. O tom de rejeição dá lugar a um discurso mais formalizado em torno do tratamento de igualdade *versus* exclusão. Por isso, não gosta de ser deixado de fora da brincadeira (social) não gosta que mexam em suas coisas (privacidade). Teme que façam uso impróprio do que é seu e da sua amizade.

3. Sobre si mesmo

Tempo I

É interessante observar em sua narrativa a dificuldade de falar de si ou assumir verbal e explicitamente que é ‘bom’ em alguma coisa. Quando fala em quê ou como melhorou no contexto escolar, seja com relação à sua aprendizagem ou com relação aos

relacionamentos, o faz, na maior parte das vezes, referindo-se a opiniões de outras pessoas, especialmente a da professora ‘disse que eu estou craque’.

Em síntese, na primeira entrevista Renato mobiliza três CDS ao falar de si mesmo de uma forma geral: uma CDS de legal, que se refere ao tratamento que ele dispensa aos outros, apoiado em um sentimento de compreensão. Uma CDS de habilidoso por ser ‘bom’ em capoeira e futebol e a CDS de mau jogador, a qual se mostra mais proeminente em face à recorrência dos relatos referentes às situações que lhe trazem desconforto, todas referentes ao futebol, onde ele sente-se destrutado e rejeitado. A existência de duas CDS com relação ao mesmo contexto são mobilizados por meio de sentimentos conflituosos que envolvem prazer e frustração.

Tempo II

Na segunda entrevista, mobiliza CDS positivas, explícitas e mais claras que anteriormente. A autodefinição ‘gente boa, legal, disposta a ajudar’ sugere a consolidação de alguns macro-organizadores de ordem ética e moral referentes a uma CDS de correto/justo/respeitoso que já vinham em elaboração desde a primeira entrevista. A CDS de legal/bom apresenta-se sob um sentimento de relativa autonomia/independência com relação às posições como filho e como estudante. A CDS de respeitoso continua se referindo ao bom tratamento interpessoal, confirmado pela noção de ‘ser legal’ e por isso mesmo, no plano das amizades, Renato demonstra haver desenvolvido suas habilidades inter-relacionais e com isso, uma CDS de bom amigo se apresenta sob maior estabilidade.

A CDS de bom amigo se mostra por um sentimento de segurança de si que, anteriormente, era muito oscilante. Narra estratégias de aproximação do outro que, segundo ele foram aprendidas no decorrer do ano. Ainda assim, sua CDS de habilidoso continua ameaçada pelos sentimentos ambivalentes referentes a si como ‘jogador’. Se por um lado é enfático em dizer que tem ‘habilidade’, que é um bom jogador, ele também exprime sentimentos contraditórios simbolizados pelo pé que fica machucado quando joga futebol.

A posição positiva de estudante mobiliza CDS que proporcionam uma dinâmica especial ao sistema de *self* dialógico de Renato. A CDS de responsável dialoga com a CDS de legal, na medida em que se apóiam em um sentimento de autonomia dado pelo domínio das práticas e regras envolvidas em suas posições de filho e estudante. A CDS de inteligente aparece de forma explícita e é confirmada pela CDS de artista no contexto da escola, cujas habilidades são reconhecidas pela professora e pelos colegas. Finalmente, a CDS de inteligente nos termos em que ele a percebe é confirmada por um sentimento de felicidade.

Concepções dinâmicas de si e as posições pessoais de Renato

Vale aqui dar um passo além da análise das dimensões dos diferentes posicionamentos de eu (*I-positions*) de Renato—como filho, como estudante, como amigo, como jogador—e analisar o conteúdo semântico das dimensões relativas ao eu reflexivo de forma geral. Por exemplo, Renato como filho mobiliza as seguintes CDS: respeitoso, preguiçoso, identificação com as atividades paternas (trabalho, igreja, futebol) e resistência às atividades maternas (restritas ao âmbito doméstico), embora demonstre haver uma relação de cuidado (comida) e respeito para com ela (observância das regras).

As CDS se definem por qualificativos eminentemente semânticos de base afetiva mobilizados pelo sujeito na narrativa e nas interações. Dessa forma, acreditamos que as

CDS permitam compreender melhor os processos de canalização cultural compreendidos na construção do significado que medeia o desenvolvimento humano. Por exemplo, a CDS de respeitoso com relação à família expressa primeiramente no tempo I, o sentimento filial se refere ao reconhecimento da autoridade da mãe. No segundo momento, no tempo II, ele apresenta uma noção de respeito, ainda mantendo a questão da autoridade mãe/pai-filho, mas no sentido de reconhecer e aceitar as diferentes opções entre os membros da família: a mãe frequenta a igreja evangélica e ele frequenta com o pai a igreja católica.

Ao mesmo tempo, Renato faz questão de contrapor a noção de respeito à noção de preguiça, informando a coexistência das duas CDS em sua posição de filho. Ele as aceita e as reconhece, mas insiste em que elas são independentes, elas não convivem no sentido de confirmação uma da outra: “*sou preguiçoso, mas eu respeito minha mãe*”. Não chegam a ser opostas no sentido de anulação, porém, não são complementares. Se a noção de preguiçoso aparece de forma implícita no âmbito doméstico no tempo I—gosta de ficar quieto, só em seu quarto, ver TV, e refere-se com desprazer à rotina familiar: cansado, com sono, trajetos demorados, caminhar muito—ela é declarada no tempo II—não gosta de fazer as tarefas domésticas, nem de cozinhar (que a mãe já ensinou).

Se considerarmos a Tabela 3.1, veremos que a coluna 9 referente à família não traz relacionada nenhuma atividade de lazer ou brincadeira. Isso pode sugerir que as experiências lúdicas, de lazer, não são vivenciadas na casa como um todo. Talvez o sejam em seu quarto, onde ele gosta de ficar só. Ou talvez sugira que as tarefas domésticas e responsabilidades outras possam entrar em conflito com a motivação e o prazer dele em brincar, ou seja, ele pode vivenciar brincadeiras em casa, mas, na sua percepção, a implicação com a CDS de preguiçoso é tão conflituosa que ele não faz relatos sobre essas vivências.

É importante considerar aqui, entretanto, a relação entre o conjunto de significados referentes ao seu posicionamento perante às atividades domésticas *versus* às atividades fora de casa e reguladores socioculturais de ordem dos papéis de gênero que aparecem em sua narrativa. Quando ele relata que o pai trabalha, faz entregas (documentos, banco – signos ‘importantes’) de moto, há implícito um sentimento de importância, enquanto sobre a mãe, diz apenas que ela tem uma loja em casa. Não há referência de que a mãe trabalhe, mas sim, que a mãe cozinha, que ele gosta da comida da mãe, que a mãe cobra as tarefas domésticas etc., indicando a canalização cultural de uma visão ‘tradicional’ dos papéis de gênero.

O caráter dialógico da CDS se refere à construção multilateral das diferentes CDS e ao mesmo tempo sinaliza que está na interseção das relações intra e interpessoais. Por exemplo, a elaboração do significado de ‘respeito’ em Renato, coincide justamente com outras CDS que emergem, no tempo II, apoiadas em macro-organizadores de ordem moral. Uma CDS de justiça, baseada no tratamento igualitário, começa a aparecer de forma mais explícita na narrativa de Renato quando ele articula sua posição de jogador e, depois, sua posição de amigo. É interessante considerar um macro-organizador de ordem moral que funciona como uma espécie de auto-regulador: Renato mostra-se cuidadoso no relato de situações que possam denegrir a imagem de alguém. Isso faz com que ele não especifique em seu relato nomes das pessoas envolvidas em situações desagradáveis, não diz o nome dos colegas que ofendem, ou que fazem coisas ‘erradas’. Mas nomeia quem sofre injustiças.

No plano interpessoal, o caráter dialógico da construção de uma CDS pressupõe a participação ativa das pessoas que fazem parte significativa da experiência do sujeito e dessa forma, cada CDS possibilita o diálogo entre *self*-outro-símbolo-objeto em uma relação de mediação contínua em constante re-significação.

A relação entre as CDS e as diferentes posições pessoais (*I-positions*) é de caráter situacional e relacional e se dá da seguinte maneira: CDS de companheiro de brincadeira em Renato ultrapassa os limites da posição de filho no contexto doméstico, de estudante em sua atuação na escola, de jogador nas diversas situações de jogo—seja na escolinha de futebol que ele frequenta ou no horário de recreação e recreio na escola. Nos relatos de Renato, a CDS de brincar assumida na posição de filho mobiliza a figura da irmã Larissa com quem joga vídeo game, a figura do tio, na casa de quem brinca no computador, a figura da avó, casa de quem ele assiste TV a cabo. A preferência pessoal por brincar mobiliza, na posição de estudante, o prazer pelas dinâmicas e atividades concretas de natureza lúdica experienciadas na matemática com a professora e com os colegas da quarta série.

O fato de Renato associar situações de rejeição a ‘fatores’ cognitivos é interessante para refletir sobre processos históricos e culturais de exclusão com base no mau desempenho do pobre. Ele se sente rejeitado quando os outros o consideram pouco inteligente na sala de aula. O sentimento converge com a influência da família que, segundo ele, gostam da escola, sentem orgulho porque ele foi elogiado na prova do bombeiro etc. Também converge com o episódio do grupo focal em que ele sustenta a posição contrária aos colegas na discussão sobre a relação entre condições sócio-econômicas e desempenho em sala de aula: “*Pode ser que o estudante de lá [do bairro pobre, da favela, da cidade Satélite, do interior etc] é organizado e ele se interessa e ele pode vir [para a escola]*”.

A sensibilidade em relação a julgamentos de suas capacidades intelectuais e a relação entre o bom desempenho escolar e a aceitação social no contexto da escola, ilustram em parte a cultura dicotômica da história política brasileira cuja herança patriarcal e aristocrática ainda permeia a ordem social, conseqüentemente, os processos de escolarização e socialização na escola. O sentimento de inferioridade causado pelas práticas discriminatórias vivenciadas por Renato em sala de aula não diz respeito ao preconceito étnico-racial ou ao de gênero, mas é relativo a uma discriminação de classe cultural. A construção sócio-histórica de um tratamento diferenciado para pobres e ricos no acesso e domínio do conhecimento como forma de exclusão, divisão social e delimitação das classes sócio-econômicas configuram-se em práticas interpessoais de exclusão que podem marcar a posição dessas crianças no contexto escolar e a construção de CDS. Porém, como demonstra Renato, mediante a ativa construção de uma CDS de capaz/inteligente e de bom aluno, capaz de melhorar, aprender e mudar, ele se torna capaz de lidar os mecanismos de exclusão dessa natureza.

CASO 4 – ROBERTO

“O que eu gostava dela? Ah, sei lá, ela explicava muito bem!!! (expressivo). Ela era muito especial assim...como professora”

Roberto, por ele mesmo

1. Contexto familiar

Roberto nasceu em Brasília em 1996 e mora com o pai, mãe e dois irmãos, Pedro de 21 anos, filho do primeiro casamento de um dos pais, e Lucas, com um ano, cujo nascimento coincide com o início do ano escolar de Roberto na quarta série. Há cinco anos se mudaram para a casa que construíram em um dos condomínios fora do Plano Piloto, cujo acesso local se dá por estrada de chão ladeando chácaras e áreas florestais. O condomínio preserva ainda parte da vegetação original e muitos lotes ainda vazios.

Há uma área de lazer com um “campinho” que é onde Roberto joga futebol com os meninos da vizinhança. *“Tenho muitos amigos aqui ... da minha rua só dois, dali (aponta para a casa do lado) e um daquela [casa] primeira lá (aponta para o outro lado). Depois (...) tem os meninos de... das outras ruas... (sacudindo a cabeça)”*. Em conversa informal com a mãe, obtenho a informação de que o pai organizou o campo de futebol, com os gols, rede etc. Dá entender que o pai realiza atividades esportivas com os meninos da vizinhança.

Roberto informa que o pai *“também gosta de bola”*, que *“...já foi goleiro, o ligamento dele rompeu ele jogando bola”* e que não pode mais jogar, porque *“ele era goleiro e teve que fazer cirurgia”*. Do irmão mais velho, diz que *“é o Robinho 2 (...) Nossa! Ele é ótimo!”* e revela que fica muito feliz por ter um irmão *“bom de bola”*, e que o irmão *“já ensinou”* para ele várias coisas no futebol.

O pai é funcionário público, trabalha na Esplanada dos Ministérios e a mãe, professora de ensino fundamental, teve que abandonar a profissão após a mudança para a casa e decidiu assumir a administração do condomínio em que moram.

Antes de se mudar moravam no Plano Piloto próximo à Escola Classe onde foi realizada a pesquisa. Roberto estuda até hoje nas escolas da rede pública no mesmo local. Passou do Jardim de Infância para a Escola Classe e, na ocasião em que a segunda entrevista foi realizada, em fevereiro, ele já estava frequentando as aulas do Centro Educacional.

A rotina de Roberto consiste em acordar às 6h e sair para a escola às 6h45. Ir para a escola e voltar de carro com o pai. Às vezes, demoram *“uns 20 minutos, mas tem vezes que demora mais”*. De fato, depende muito do tráfego. Sobre a mãe, menciona em diferentes ocasiões que aprecia a comida dela, que ela cozinha muito bem e que *“Nossa, ela adora...[cozinhar]... bife com batata frita!!! hummm... (lambe os lábios e leva a mão à boca)”*. Por isso, comer é uma das coisas que ele diz mais gostar: *“É... nem me fala!”*, explicitando-a inclusive em sua ficha de entrevista. Entre os pratos preferidos, elege o tradicional *“arroz, feijão, salada e bife”*.

O futebol é tema recorrente em nossas conversas, tanto nas entrevistas, como em interações espontâneas em sala de aula. É torcedor do São Paulo e diz que é a profissão que mais admira, junto a piloto de rally, e que *“quando crescer, pretendo ser jogador de futebol! (assertivamente, apertando os lábios)”*.

Adora cachorros, tem dois, e gosta de brincar à tarde com eles. Em casa, conta que assiste à TV “*a tarde todinha e até 9h, depois faço os deveres (com olhar maroto)*”, dando um tom de que esta é uma prática de rebeldia.

2. Contexto escolar

Quarta série

Na primeira entrevista Roberto lista uma série de nomes de colegas de turma que considera seus amigos. Entre eles, Marcos, Elias, Mauricio, Ronaldo, Jurema, Nádia, José e Vinícius O. Entretanto, na segunda entrevista, a partir de relatos de experiências desagradáveis ao longo do ano, elimina Nádia e José da sua lista. Suas considerações acerca dos colegas estão detalhadas no item Amizade.

Logo revela que a matemática é sua matéria preferida, “*porque sou muito bom (...) assim, faço as contas rápido, não tenho dificuldade...*”, em outra ocasião até diz que “*é muito fácil!*”. Na sua história escolar “*nunca (enfático)*” fez reforço, respondendo à pergunta com uma expressão de surpresa. Das atividades escolares, declara que gosta mais de fazer “*trabalho individual e gosto de fazer testes... os exercícios que a professora passa*”. Considera-se um bom estudante porque “*presto atenção, não fico de conversa, essas coisas*”, porém que definitivamente não gosta de “*copiar do quadro e fazer trabalho de português (...) tenho preguiça!!! (esfregando os olhos)*”. Ainda assim, diz que é bom em ortografia e que a sala de leitura é um dos espaços que mais gosta da escola depois da quadra. Não se considera muito bom em Ciências “*porque quase nunca estudo (...) ah, não gosto de Ciências*”.

Durante a segunda entrevista, apesar de acreditar que tenha tido um bom desempenho em todas as matérias e atividades escolares ao longo da quarta série, “*até que eu era bem estudioso*”, “*nos testes eu saía bem*”, volta a afirmar que a matéria que ele não era tão bom era “*Hummm (pensa) ah não sei... Acho que era português!*”. Insisti no assunto porque, de acordo com o seu desempenho nos exercícios individuais (testes) e produções de textos, não apresenta nenhuma dificuldade. Porém, somente depois de conversar um pouco revela o que realmente o incomoda com relação ao português: a escrita e, mais especificamente, a letra. O tema volta a ser abordado mais adiante.

Roberto demonstra confiança em sua “*facilidade*” com as atividades escolares. Sua auto percepção de bom estudante quanto ao próprio desempenho aparece na opinião sobre a quinta série. No momento da segunda entrevista, já havia tido uma semana de aula no Centro Educacional. Sobre a possibilidade de a quinta série apresentar alguma dificuldade, diz que “*pelo que eu vi até agora, (...) acho que não*”. Diverte-se em contar que “*ainda nem tivemos deveres [de casa], ainda bem!! (ri, continua desenhando)*”.

Apresenta ter uma forte relação com os adultos, expressa assim: “*me relaciono bem com as pessoas da escola (...) as professoras, C. [da quarta série], V. [da sala de leitura]...*”. Esta referência às professoras quando a pergunta se dirigia às relações na escola de uma forma geral, tem eco na forma como se posiciona após a conclusão da quarta série. Aprecia se ver como aquele que ensina aos colegas: “*gostava [de] quando a professora C. fazia alguma coisa para comer [atividades de culinária] porque eu ensinava para todo mundo o que eu conheço*”. Repete-se “*Ah, o que ela [a professora] fazia, [eu] ensinava...*” Ele explica que era uma atitude espontânea: “*eu automaticamente ensinava*”. Indica que se sentia bem com isso porque “*eu me sentia como o Bob Esponja, o mestre cuca (risos). (...) Assim.... ele [Bob Esponja] ... tipo... ah, deixa eu ver (vira de lado)...ele sabe tudo, de coisa de cozinha...*”.

Professora

A relação com a professora merece destaque aqui devido à posição que ela ocupa na narrativa de Roberto, especialmente ao se referir aos acontecimentos na quarta série. Ao receber a segunda ficha na qual a criança deve desenhar o que mais gosta e o que menos gosta da escola durante a segunda entrevista, Roberto pergunta imediatamente, sacudindo a mão: *“Como é que vou desenhar a professora C.?”* Debruça-se sobre a ficha e começa a desenhar. Em uma seqüência de risco, apaga, corrige, faz muitas expressões faciais indicando concentração, demora-se no desenho da professora. Suspira, parece terminar o desenho, faz um traço dividindo a ficha ao meio e apóia o queixo na mão e levanta os olhos. *“Eu não sou muito bom para desenhar pessoas”*, confessa. A seguir, responde *“o que eu gostava dela? (balança a cabeça) Ah, sei lá, ela explicava muito bem (afirmando com a cabeça), ela era muito especial assim para... como professora”*. Sua declaração parece completar o comentário que havia feito há nove meses na primeira entrevista: *“gosto do jeito dela explicar, ela tem muita calma, não deixa a gente com vergonha...”*.

Roberto faz referência a outras qualidades da professora que se assemelham a suas considerações acerca da mãe. Diz gostar da professora *“como cozinheira!”* Admirada com sua afirmação, me certifico: *“De cozinheira???” (risos)* Ele explica: *“É que ela fazia um monte de coisa assim gostosa (gesticula com as mãos, expressão facial!!!)”*. Dessa forma, Roberto sintetiza seu apreço pela professora devido a duas características que esta apresenta: o jeito que ensina e o jeito que cozinha.

Em outra ocasião, reporta-se ao jeito com que ela lhe *“chamava a atenção”* com relação ao comportamento. Diz: *“era só com conversa”*. Com relação aos trabalhos escolares, indica haver uma comunicação fluídica: *“ela dizia ‘você errou aqui, você errou aqui, você errou aqui’, era assim que ela falava: ‘conserta’. (demonstrando com o caderno que tem à mão)”*, e que, com aparente naturalidade, *“não ficava envergonhado, não!”* Segundo ele, quando fazia alguma coisa errada na atividade ou teste *“eu tentava corrigir”*.

As interações com a professora em função do trabalho escolar são descritas desta forma: ao produzir um texto ou realizar uma atividade escrita, *“ela falava que eu botei o acento no lugar errado, falava que m só vem depois... antes de b e p (...)essas coisas que ela falava ... das regras gramaticais. Aí, eu pegava e corrigia, tentava melhorar”*.

Não consegue informar explicitamente o que a professora achava do seu desempenho *“ah, não sei (esfrega o rosto)”*, porém, ilustra a opinião da professora com menção aos relatórios de avaliação que a família recebia: *“Falava que eu era um bom aluno, que eu estava melhorando a cada dia... essas coisas...”*. O efeito dessas considerações é que *“ah, me sentia feliz, né?”*

Vergonha e raiva

A relativa tranqüilidade com a qual Roberto se refere ao relacionamento com os adultos, no contexto escolar, desaparece quando relata situações vivenciadas na quarta série marcadas pelo julgamento pessoal. Para ele, há dois tipos de situações que o mobilizam. Primeiramente, quando colegas julgam a qualidade de seu trabalho escolar, o que tem a ver com a dificuldade de lidar com a opinião negativa expressa pelos pares sobre seu desempenho de uma forma geral. Em segundo, quando vivencia situações em que seu comportamento ou do colega é julgado equivocadamente, especialmente por um adulto. Abaixo, a situação em que um colega julga feia a letra de Roberto.

- Sandra: Você falou [escreveu] aqui que a sua letra era feia, alguém na sala dizia que a sua letra era feia?
- Roberto: Hum hum. (confirma com a cabeça)
- Sandra: Quem falava?
- Roberto: Ah, um monte de pessoas falava que a minha letra era feia... (desvia o olhar) o José...
- Sandra: Isso [ocorria] no trabalho de grupo?
- Roberto: (confirma com a cabeça mordendo o lápis, porém logo se corrige) não! Trabalho de grupo, não!
- Sandra: Mas em quem momento que ele [o José] falava isso?
- Roberto: (silêncio)
- Sandra: Ele via sua letra quando, quando vocês sentavam juntos?
- Roberto: É. (se cala)
- Sandra: E o que ele falava?
- Roberto: (emburra e franze a testa) Ele falava para eu melhorar a letra, que a minha letra era muito feia.
- Sandra: E você?
- Roberto: Ah, eu ficava meio envergonhado, né...
- Sandra: Você não ficava com raiva dele não?
- Roberto: Não, eu não fico com raiva das pessoas assim... só quando dizem coisas [que não são verdadeiras] de mim.

Na situação acima expressa ficar envergonhado. Sua expressão facial também comunica tristeza e desapontamento. Porém, na situação relatada a seguir, uma professora repreende publicamente um estudante e reprime a intervenção de Roberto na tentativa de esclarecer a situação. O sentimento de vergonha e tristeza experimentado na situação anterior dá lugar à raiva. Entretanto, explica que conteve a manifestação da raiva somente porque se tratava de um adulto, de uma professora, a que cometeu a injustiça.

(...) igual a [professora] T. (...) Ah sim, o que a T. falava... É que ela chamava atenção, né, [teve um dia que ela chamou a atenção] do meu amigo, e eu estava junto no momento, aí ela chamou todo mundo, aí ela falava uma coisa, eu falava 'não, está errado', aí ela dizia: 'cala sua boca, estou conversando com ele'... ela era muito chata! (esfrega a mão no rosto) ... Aí. [eu ficava] irritado, ui!!! (esfregando as mãos no rosto) (...) me dava vontade de falar um monte de coisas. Dava vontade de falar 'você não é meu pai para me mandar calar a boca!' [Sandra pergunta: E por que você não falou?] Porque não (dando de ombros) ... né!

Trabalho de grupo

Ao longo das entrevistas Roberto demonstra, pelo menos explicitamente, perceber com mais objetividade a avaliação da professora sobre o seu próprio trabalho do que a avaliação dos colegas. Ao ser perguntado sobre o que os colegas achavam do seu trabalho escolar e do seu desempenho na quarta série, pergunta imediatamente: “*Tirando a professora?*”. Ele custa em verbalizar. Tenho que exemplificar, o que ocasiona um certo grau de indução: “*Você chegou ouvir alguém dizendo ‘ah, como você melhorou!’?*” E somente a partir daí, ele conta:

- Roberto: Dos colegas... falavam... o Renato, o Marcos, o Eduardo (...) [Diziam] que eu melhorei em português... melhorei em português... essas coisas... Participava mais em grupo.
- Sandra: E como é que era a sua participação no grupo do início do ano para o fim do ano?
- Roberto: Sempre foi a mesma coisa.
- Sandra: Sempre foi a mesma coisa?
- Roberto: hum, eu não sabia muito trabalhar em trabalho de grupo.
- Sandra: Você não sabia trabalhar?

Roberto: Éééé...
 Sandra: Por quê?
 Roberto: Noossa! Sei lá...

Roberto inicia mencionando colegas, alguns entre os quais aparecem como seus “amigos” na primeira entrevista, que, segundo ele, reconheceriam o seu desenvolvimento na quarta série. Mas logo retoma questões relacionais. Com “*nossa, sei lá*”, Roberto abre a brecha para conversarmos sobre a sua relação com os colegas, principalmente na dinâmica de sala de aula durante os trabalhos de grupo. O significado decorrente do “*não saber trabalhar em grupo*” se refere ao envolvimento em “brigas” no sentido de desentendimentos, conflitos gerados em torno das decisões de realização do trabalho em grupo. “*...é que eu falava uma coisa aí eles ... eles.... faziam... falavam que não, que era melhor fazer desse jeito... [Sandra pergunta: e aí?] E aí... (sacode a cabeça, dá de ombros)*”. Ao observar as apresentações dos diversos projetos pelos diferentes grupos, constato menção recorrente aos conflitos causados por ele na elaboração do trabalho. Na segunda entrevista, continua evitando falar sobre o assunto e pergunto a razão de tais reclamações feitas pelos colegas. Ao que ele explica: “*Ah, falavam que ... deixa eu ver... ah (sorri, sem jeito), falavam que eu eu... que eu... que eu... como é que se diz (...) Que eu só tinha idéia boba... essas coisas....*”.

“Essas coisas” deixavam-no emocionalmente afetado, porque “*Ah, (esfrega as mãos no rosto) ficava nervoso... Nossa Senhora! (suspira, mexe na cama, pega o caderno, coloca no colo)*”. Nas situações de auto-avaliação de grupo, diferentemente das instâncias da elaboração grupal do trabalho, afirma que não revidava, “*quando chegava minha vez? (...) Não falava nada!*”. Insisto em saber se ele não se justificava diante das reclamações dos colegas. Indica que não com o silêncio. Avanço para obter uma declaração sobre seu apreço em realizar os trabalhos de grupo. Roberto silencia e responde sacudindo negativamente a cabeça, passa a mão no rosto esfregando os olhos e finalmente se pronuncia: “*Não gosto de trabalho de grupo não*”.

Entretanto, o panorama muda quando nos remetemos a um trabalho em grupo que ele assume ter gostado de realizar. O grupo era o de Portugal no Projeto Países da Europa. Para Roberto, o gosto pelo trabalho realizado com esse grupo em particular se dá em razão da aceitação de suas idéias pelos colegas. Além do mais, a apresentação do trabalho pelo grupo foi elogiada pela professora C. Um fator significativo para ele.

Sandra: Mas teve algum grupo que você gostou de trabalhar.
 Roberto: Teve.
 Sandra: Qual?
 Roberto: De Portugal.
 Sandra: Ah, o de Portugal? O que aconteceu nesse grupo que foi diferente?
 Roberto: Nossa, a maioria das pessoas concordava com a minha idéia...
 Sandra: Quem era do seu grupo?
 Roberto: Era a Beatriz, Renato, acho que a Alice... eu acho.... tinha a Beatriz ... não me lembro a outra pessoa qual era....
 Sandra: E qual foi o resultado final desse grupo?
 Roberto: Foi bom. [A professora] C. falou que estava de parabéns, que trabalhou bem...

O contraponto para essa experiência de trabalho em grupo considerada positiva pelo menino foi o trabalho em grupo com o qual realizou o Projeto Regiões do Brasil, na atividade do Folclore. “*[O grupo que menos gostei de trabalhar] foi o grupo do folclore, das Regiões (...) Era a Nádia, Alice... Alice e ... Elias. (contando nos dedos)*”. O tema escolhido pelo grupo para representar a cultura do Nordeste “*era o Boi Bumbá*”. A apresentação fez parte da comemoração coletiva de encerramento do projeto envolvendo as

três turmas de quarta série, culminando com um lanche coletivo de comidas típicas trazido pelas crianças. Sobre a apresentação, ele conta: “A Kelly, ela chegava lá e começava a rir...(faz mímica) ela começava a falar rindo...Nossa Senhora! (vira de lado)”. Foi no processo de elaboração em grupo do trabalho que Roberto entrou em conflito com Nádia. Ao relembrar o trabalho e a relação com os colegas do grupo, menciona que “*tinha a Nádia [que era] ah, sei lá... muito exibida!*”. Segundo ele, suas brigas consistiram em “*nada... assim, (esfrega o rosto) ah ela falava que eu era muito chato, eu falava que ela também era...*”.

Escola

Diante da ficha que solicita o desenho de que menos gosta na escola, Roberto hesita. A figura da professora surge como a opção imediata da resposta ao que mais gosta na escola devido a sua percepção da relação positiva com ela. Embora ele mencione suas relações conflituosas com os colegas, especialmente nas instâncias do trabalho em grupo, apresenta uma posição positiva perante a escola como um todo. Esfrega as mãos no rosto “*o que eu não gosto na escola????*” Aperta o rosto, volta a sua posição apoiado na mão e bate com a outra mão no caderno, murmurando “*heeee*”, escora-se para trás nos cotovelos, uma mão a boca: “*Eu gostava de tudo! (...) sim, na escola ou [e] na sala de aula...*”.

Por fim, começa a sacudir as mãos e decide: “*É, não gostava tanto do gol [da quadra]... porque ele era assim...(...) Porque ele era solto e ele foi assim por cima de mim e eu tentei segurar e aí eu quebrei meu dedo. (...) [e] coloquei uma tala*”. Neste caso específico, sua queixa se refere ao período em que ficou impedido de jogar futebol: “*Foi uma semana!!!*”

O gosto pelo futebol e pela atividade surge de forma complexa na narrativa de Roberto. O futebol marca a perspectiva que tem sobre brincadeiras, sobre as relações interpessoais e sobre as regras por ele identificadas. Aponta que dentro da escola é “errado” correr e com os amigos não pode brigar. Reconhece que se envolvia em brigas na escola, mas que “*é, médio... não dava para dizer “nossa, como o Roberto briga muito com seus amigos”, é... mas ...*”.

3. Mudança

Na primeira entrevista, Roberto se caracteriza desta forma: “*Ah, eu atento meu irmão mais velho, jogo com a empregada... sou meio bagunceiro, faço tudo reclamando. Também brigo no futebol... (pensa) mais ou menos, jogo no ataque, às vezes eu respeito, as vezes não*”.

No início da segunda entrevista, Roberto discorre sobre seu desenvolvimento na quarta série:

- Sandra: Agora que terminou a quarta série, como é que você se avalia? Como você era no início, como você era ao final? Que coisas mudaram nesse tempo?
- Roberto: O meu comportamento....
- Sandra: O que do seu comportamento, me dá exemplos.
- Roberto: Ah... Ah, era meio descontrolado, fazia bagunça...
- Sandra: Fazia bagunça dentro de sala?
- Roberto: Hum hum (confirma).
- Sandra: E aí?
- Roberto: Aí, no final, eu já melhorei no comportamento, já estava ficando mais quietinho já...

- Sandra: E por que você mudou?
 Roberto: Ha, por que eu mudei? (...) [desvia o olhar e fica balançando o lápis] Ah, é por causa que a professora sempre me chamava atenção...
 Sandra: E aí ela dizia o que?
 Roberto: Ah, ela dizia...que eu estava bagunçando muito... (“sem jeito”) aí, eu não fazia muita bagunça ... se não né...

Nesse momento ele afirma que em sala também havia gente “mais bagunceira” do que ele. Lembra uma vez em que:

(...) fiquei conversando muito (balançando a cabeça) (...) aí ela [a professora] falou que eu estava conversando demais...(...) na sala mesmo. E aí ela [falou] que eu estava conversando muito... [e] que será que ela tinha que mandar para a direção para melhorar meu comportamento... e aí eu fiquei quietinho...[Fiquei]com raiva e com medo [porque, se ela mandasse para a direção] eu ia ficar uma semana sem jogar videogame, sem computador ... É a pior coisa que tem nesta vida (ri)

Entretanto, ao fim da entrevista, retomo a questão sobre a avaliação que faz de si ao longo da quarta série em que menciona de forma mais articulada e lógica dois pontos. Na percepção de Roberto, sua mudança mais significativa no decorrer da quarta série circunscreve-se ao âmbito das suas atitudes com relação ao seu contexto sócio-ambiental, do qual faz parte, tanto em relação ao espaço escolar como em relação ao meio ambiente. Em ambos os casos, a voz da professora aparece, ora explícita, ora implicitamente em meio a sua narrativa. Dentro da escola percebe sua organização em sala de aula: “*Foi assim, organização em meu material, do meu caderno...fiquei um pouco mais organizado*”. Inicialmente justifica “*Ha! Porque eu não queria reprovar*”, mas depois acrescenta: “*a professora falava às vezes para eu me esforçar e melhorar a organização*”.

Com relação ao meio ambiente, conta:

Assim, que a gente [família] jogava muito lixo assim pela janela (do carro), [e] agora, assim, quando meu pai joga alguma coisa pela janela, eu mando ele parar o carro e pegar...(.) (ele continua balançando a cabeça, parecendo orgulhoso de si) Eu fico falando para ele que esse lixo quando chove pode ir para o ... pode entupir ... boca de lobo, pode poluir o rio...

4. Relações interpessoais

Futebol

O futebol é talvez o tema mais interessante para Roberto. O tema medeia conversas sobre suas preferências, seus infortúnios, sua relação com o pai e o irmão, e sobre os colegas da escola. Isso é demonstrado no momento em que peço para desenhar e listar aquilo de que mais gosta, “*por exemplo no esporte, se for o futebol só vou desenhar uma bola*”, também no relato de situações desagradáveis como no caso da semana em que passou com a tala no dedo e no relato de algumas interações em família. Nesse, discute os relacionamentos com o pai e com o irmão mais velho em resposta à pergunta “*por que você gosta tanto de futebol?*” Ele conta:

“*Sei lá... é que meu pai se sente tão feliz assim quando eu jogo bola! (sorrindo). (...) Ele me chama de matador! (sorrindo)*”. Quanto ao irmão, “*ele [o irmão] fala: ‘tu é ruim demais!!!!’ (gesticulando com as mãos) ... Ele fala para mim. (...) só porque eu não consigo tomar a bola dele*”. Afirma ficar com raiva porque “*ele sempre me provoca (ri)*”. E acrescenta que sente “*raiva de verdade (enfático). (...) tem vezes que quando ele me*

bate, aí eu fico lá quietinho, aí de repente eu dou um murro e saio correndo". Quando o irmão o pega, *"é, ele me dá muito cascudo"* (ri).

Porém, ao conversar sobre comentários negativos acerca do seu desempenho no futebol oriundo dos colegas da escola, limita a comunicação novamente. Declara que não gosta de quando dizem que ele é horrível no futebol, mas não menciona o irmão neste momento, é do colega de escola que ele guarda mágoa. Pergunto: *"E no futebol, quem dizia que você era horrível no futebol?"* Ao que ele responde emburrado e cabisbaixo *"O José, principalmente"*. Silencia.

Gênero

A convivência de Roberto com meninas fora do universo escolar é bastante reduzida. Fala dos amigos da rua, menciona que alguns deles têm irmãos, diz que não tem nenhuma amiga. Na vizinhança, suas brincadeiras se resumem a jogar futebol e a correr pela rua, atividade praticada quase que exclusivamente pelos meninos.

Em casa, adora jogar videogame, computador e assistir à TV e, ao que tudo indica, seu convívio com o feminino gira em torno principalmente da mãe, da cunhada e das tias que freqüentam a casa quase todo fim de semana.

Na segunda entrevista, Roberto demora-se diante da ficha que solicita que caracterize meninas e meninos. Por fim, quando decide escrever, o faz com uma expressão "safada". É com relação às meninas em sala de aula que ele se dirige respondendo a questão desta forma: *"os meninos são bagunceiros e brutos e muitas meninas são 'patricinhas'"*. Ele explica a expressão: *"Ah, são mimadas, exibidas..."*. Somente após instigar se havia alguma menina que ele considerava sua amiga, o pelo menos que gostasse de fazer trabalho, ou talvez brincar, responde *"A Jurema [porque] (...) era muito amiga (assertivamente, assentindo com a cabeça)"*. Mais uma vez aqui, ele entende que o "ser amiga" é aceitar suas idéias e que isso se dava entre ele e Jurema quando *"sentavam juntos de vez em quando"*.

5. Sobre si mesmo

Aparência física

Roberto faz algumas considerações sobre seu próprio corpo que devem ser analisadas aqui. Ao solicitar que ele desenhasse o que mais gostava e o que menos gostava em si mesmo, ele desenha a metade do rosto e o pé respectivamente. Primeiro tenta entender a proposta: *"Desenhar, como assim, desenhar... só pode ser parte do corpo?"* Decide: *"Então vou desenhar o meu olho..."*. e logo, *"Pronto, desenhei só a metade do rosto"*. Surpresa, pergunto: *"Metade do rosto? Você só gosta da metade?"* Roberto confirma com um sorriso e prossegue: *"A outra metade não!"* Cobre o desenho com a mão e passa à seguinte parte da tarefa.

Mais tarde, comenta: *"É a metade do meu rosto, mas a outra metade eu não gosto"* e custa em explicar a razão *"Ah, sei lá..."*. Até que menciona um corte na face *"deixa eu ver que está certo. É aqui que tem o corte"*. Por fim, conta um evento associado ao rosto:

Eu não gostava deste lado porque este lado sempre me dava azar. (...) Porque quando eu era pequeno, eu estava com meu caminhão, brincando. Aqui em casa tinha um arame farpado, aí, quando eu virei assim, minha cabeça (sinaliza com o dedo no rosto). (...) Ih, a gente tinha acabado de construir a casa... eu tinha uns cinco anos, seis por aí...

Apesar de afirmar ter ficado muito tempo com a marca, que na ocasião os colegas de sala não caçoaram dele, mas o único que ele lembra é que passou a não gostar do rosto, “*Só eu que não gostava, sei lá!*”

A idéia de desenhar o pé indicando o que ele menos gosta em si, Roberto leva as mãos à boca. “*Hum...o que eu não gosto em mim (fala para si)... Pronto! Meu pé! (olha para o desenho. Corrige algo)*”. Conta: “*Porque ele ...(Sacode as mãos, olha para o lado) sei lá, que ele fede, alguma coisa assim, quando eu boto o tênis (...)* Acho ele feio (*apertando os lábios convincentemente*)”. Logo a associação com o futebol vem da seguinte maneira.

Sandra: Você não gosta de jogar futebol?
 Roberto: Gosto!
 Sandra: Você não ama futebol?
 Roberto: Mas com chuteira!!! (expressivo)

Roberto, pela professora

1. Roberto em sala de aula

Segundo a professora, “*o Roberto é considerado um bom aluno*”, tanto em termos de desempenho nos trabalhos individuais e testes, “*o desempenho dele de um modo geral individual, é bom*”, como na participação em sala na hora da socialização no grande grupo, “*ele é uma criança participativa*”. Entretanto, destaca a professora, ele demonstra certa ‘imaturidade’, pois, está “*sempre com problema nas relações com o grupo*” e é resistente a críticas.

Ele é uma criança participativa, é aquele que gosta de contar fatos vividos pela família, adora desenhar... Eu indiquei até como altas habilidades em desenho, porque a vida dele é desenhar carros... E ele adora!!! Sempre tem um carro diferente, bonito, sempre (...) me dava carros que desenhava e escrevia: ‘professora, eu te amo’. Ele tem um carinho, assim, muito grande. (...) mas é aquele aluno que não aceita muito quando é chamado a atenção, mesmo sabendo que está errado.

2. Contexto familiar

Referências pela professora à família de Roberto são expressas em meio a considerações das suas dificuldades relacionais:

Mas o Roberto (...) é assim imaturo, porque parece que na casa dele (...)tem irmãos do casamento do pai [da mãe], e agora, deste novo casamento que ele faz parte, ele é o mais velho e tem um irmão bebê. Então, o Roberto é aquele bebezão.

Conta que ele teve dificuldades de aceitar o nascimento do irmão e que teve que fazer acompanhamento psicológico parte do ano. Acredita que isso influenciou em certa medida as relações interpessoais, tanto na família “*que eu até na família, que eu percebi, era essa dificuldade nas relações*”, como em sala de aula durante a quarta série, “*quando uniam as idéias nos grupos*”. Mas que “*teve uma melhora muito grande*”. Percebe que ele é muito ligado à família, especialmente à mãe e que vê isso nas histórias contadas em sala, pois ele “*é aquele que gosta de contar fatos vividos pela família*”, inclusive, muitos dos quais envolvendo o irmão recém nascido.

3. Mudança e superação

Conversa e amizades

Agora, muitas vezes que eu precisava chamar a atenção dele, eu precisava até ser enérgica, mesmo porque ele extrapola alguns momentos, falando fora de hora, brincando. (...) Nossa Senhora, ele ama sentar perto do Marcos e quem é o outro? É o Renato? É o Renato. E o Marcos tem ainda um outro grande amigo que é o Elias, que sempre estudaram juntos. (...) Então, muitas vezes, um ficava provocando o outro, Roberto com Elias, para ver quem ia sentar perto [do Marcos], um falando [mal] do outro... eram aquelas intrigas!!!

Trabalho em grupo

Roberto está sempre com problema nas relações com o grupo. Aí, o outro dia eu conversei com ele: ‘Roberto, eu não acredito, porque você é um doce de menino, um menino assim educado (...) O que acontece com o trabalho com o grupo, Roberto?’ Ele tem uma necessidade que a opinião dele prevaleça contra o resto do grupo. Irrita qualquer grupo isso, né? (...) Aí, tem sempre alguém: ‘Professora, o Roberto diz que não vai trabalhar, porque se não for do jeito que ele quer...’. Aí eu tenho que chegar e dizer: ‘Roberto, isso que é trabalho em grupo? Trabalhar em grupo Roberto, é a gente falar a idéia da gente, ouvir a idéia dos outros, e saber aproveitar. Qual é o acordo que nós vamos ter que chegar? Por isso que chama grupo, tem que ter um pouco da idéia de todos.’

O único problema do Roberto que eu (...) percebi, era essa dificuldade nas relações principalmente quando uniam as idéias nos grupos (...) Eu acho que ele melhorou muito, entrosou muito bem com a turma, acho que ele cresceu nesse sentido até no trabalho de grupo.

4. Opiniões sobre Roberto

Nas relações entre os pares em grupos menores, “*Roberto é aquela criança que tem aquele problema, aquela imaturidade. (...) Então, em alguns momentos é imaturo e a dificuldade que eu sinto no Roberto é em relação ao trabalho de grupo. Nossa, todo mundo reclama....*”. Porém, na relação com a professora é carinhoso e, em contextos coletivos com espaço para participação individual, como na socialização dos trabalhos individuais em sala e no futebol, “*ele não é um menino violento, pelo contrário, joga futebol, adora, não tem problemas na recreação*”.

é aquela criança dócil, carinhosa, prestativa. É o último a sair da sala. Atípico para um menino. Acabava a aula e falava: ‘Professora vou colocar as carteiras no lugar’ Porque, se algum aluno não colocasse a cadeira no lugar, ele arrumava. As filas tinham que estar, se fosse fileira, tinham que estar certinhas, se fossem os grupos não poderiam estar tortos. Muitas vezes, se tinha um pequeno papel, ele organizava... Eu falava até: ‘nossa, Roberto, que maravilha’. (...) Bem, quanto ao Roberto, era isso. Ele é uma criança esperta, uma criança viva, e, eu acredito, de uma boa índole, de um bom coração. Porque ele é, sabe, muito carinhoso!

Instrumentos para análise das Concepções Dinâmicas de Si - Roberto

Quadros síntese das narrativas (1 a 6) e Tabelas de posicionamento pessoal (1 a 4)

A seguir, apresentamos os instrumentos de análise das concepções dinâmicas de si de Roberto (ver procedimentos de confecção e utilização destes instrumentos no item respectivo na Metodologia).

QUADROS SÍNTESE DAS NARRATIVAS

CONTEXTO FAMILIAR

Quadro 10.1 – Contexto familiar: Tempo I – Roberto

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Observação
Mãe	Cozinha bem, comida gostosa	Bem cuidado, nutrido etc.	→CUIDADO	Muitos qualificadores semânticos!
Pai	Gosta de bola, foi goleiro, não pode jogar mais porque fez cirurgia	Orgulho, vínculo paterno	→ ORGULHOSO	Sugere identificação.
Irmão Lucio	Bebê, disputa a mãe	Carinho, cuidado	→CUIDADOR	
Amigos da rua	Muitos, campinho, companhia de brincadeira	Gosta de brincar, correr, ter amigos	→POPULAR →BOM AMIGO (para brincar)	
Futebol	Torcedor do SP, Roberto gosta da profissão, quer ser jogador de futebol, joga bem	Perspectiva de futuro, alegre, confiante, sonhador	→SATISFEITO → HABILIDOSO	Preferência pessoal
Rotina	Acorda cedo para escola, vai com o pai de carro, faz os deveres em casa e olha TV a tarde todinha, provoca empregada	Vínculo com o pai, cumpre responsabilidades, preferência pelo lazer	→ RESPONSÁVEL → PROVOCADOR	Pai Carro TV à cabo

Quadro 10.2 – Contexto familiar: Tempo II – Roberto

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Observação
Casa	Moram há 5 anos, condomínio em construção, campo de futebol, fica em casa, tem amigos (detaque às amizades), tem cachorros no quintal.	Gosta do campo de futebol, prazer no correr, jogar bola, estar com amigos	→ COMPANHEIRO DE BRINCADEIRA: FUTEBOL	Campinho Cachorros Vizinhos
	Em casa, adora jogar videogame, computador e assistir TV e, ao que tudo indica seu convívio com o feminino gira em torno principalmente da mãe	Prazer, jogos, vínculo materno	→PRAZER →LAZER →CUIDADO (oculto)	Vídeo Game Computador TV a cabo
Futebol (Irmão Pedro)	Pedro é bom jogador, ótimo, ensina futebol para Roberto. 'Ele fala para mim: 'tu é ruim demais!!!!' (...) só porque eu não consigo tomar a bola dele... fico com raiva de verdade (enfático). (...) tem vezes que quando ele me bate, aí eu fico lá quietinho, aí de repente eu dou um murro e saio correndo'	Orgulho, vínculo, aprendizagem, jogo de provocação	→BOM JOGADOR →ADMIRADOR →PROVOCADOR →VÍTIMA ('apanha' do irmão) →BRIGUENTO	Qualificadores semânticos na relação com o irmão: provocador X vítima

Futebol (pai)	Admira a história de jogador do pai, “Sei lá... é que meu pai se sente tão feliz assim quando eu jogo bola! (sorrindo). (...) Ele me chama de matador! (sorrindo)” Conhece as regras, ensina as regras para Roberto. Modelo de posicionamento perante o futebol.	Amado, orgulho do pai, satisfeito por jogar bola, prazer em falar do pai e de futebol.	→ORGULHOSO, PRAZER, BOM JOGADOR, CONHECEDOR DAS REGRAS, NÃO BRIGA	
Amizades	não tem nenhuma amiga menina. Na vizinhança, suas brincadeiras se resumem a jogar futebol e a correr pela rua, atividade praticada quase que exclusivamente pelos meninos.	Gosta de brincar com os meninos	→ATIVO,AGITADO →CONTROLADOR (oculto)	

CONTEXTO ESCOLAR

Quadro 10.3 – Contexto escolar: Tempo I – Roberto

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Observação
Amigos	Melhores amigos: Marcos, Elias, Mauricio, Ronaldo, Jurema, Nádia, José e Vinícius O.	Companheirismo, confiança, brincadeiras	→ BOM AMIGO → CONTROLADOR (oculto)	Sugere um sentimento pelas amizades em sala e outro pelas amizades do futebol.
Prof. C	“Gosto do jeito dela explicar, ela tem muita calma, não deixa a gente com vergonha”	Gosta, admira, sente-se à vontade, intimidade,	→ADMIRADOR →COMPREENDIDO →TRATAMENTO CUIDADOSO	
Matemática	Roberto é muito bom, gosta, é a matéria preferida: “faço as contas rápido, não tenho dificuldades, é muito fácil”	Segurança, domínio do sistema, autoconfiança, bom desempenho.	→BOM ALUNO → CONFIANTE →SEGURO	Sugere um histórico de ‘bom aluno’ em termos de aprendizagem e desempenho.
Tarefas escolares	Gosta do trabalho individual, testes e exercícios.	Preferência pessoal, sugere gostar de ser o melhor.	→BOM ALUNO → COMPETITIVO	Preferências pessoais
Como aluno	“presto atenção, não fico de conversa [na hora da aula], essas coisas’, mas tem preguiça de copiar” Escreve mal, letra feia.	Bom aluno X Sentimento negativo com relação à escrita (implícito).	→BOM ALUNO → ‘PREGUIÇOSO’ (SAFE FACE?) →DESMOTIVADO	
Português	não gosta de copiar do quadro e fazer trabalho de português ‘tenho preguiça!!!’ É bom em ortografia e gosta da sala de leitura.	Sentimentos contraditórios entre o que gosta e o que não gosta, aprecia ler mas não escrever, porém também escreve bem!	→PREGUIÇA →NÃO GOSTA DE COPIAR → BOM NO CONTEÚDO → MOTIVADO PARA A LEITURA(prazer)	Copiar, trabalho português, ortografia, sala de leitura
Ciências	“quase nunca estudo (...) ah, não gosto de Ciências”. Mas se sai bem nos trabalhos e testes.	Não gosta, não estuda, mas é bom aluno. Segurança X	→ DESINTERESSE PELA MATÉRIA	Desinteresse não indica mau desempenho. Bom

		desinteresse.		aluno mesmo que não goste.
Comportamento	Bagunceiro e conversador, a professora chama a atenção e ele melhora	Vergonha, raiva, medo da punição.	→BAGUNCEIRO, →POPULAR →OBEDIENTE →MELHORA QUANDO CHAMADO A ATENÇÃO	Ele vê o comportamento separado da noção de bom aluno.

Quadro 10.4 – Contexto escolar: Tempo II – Roberto

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Observação
Amigos	Não menciona mais Nãdia nem José.	Desconforto quando fala de José.	→IMPLICANTE → DESVALORIZADO →COMPETITIVO	
Como aluno	Estudioso, saía bem nos testes, bom desempenho tem facilidade: “quando fazia alguma coisa errada na atividade ou teste eu tentava corrigir”; “quando ela [a professora]falava ... das regras gramaticais. Aí, eu pegava e corrigia, tentava melhorar”.	Tranquilidade ao falar do desempenho, da compreensão das regras, da posição de aluno na relação coma professora.	→BOM ALUNO →BOM DESEMPENHO →BOA APRENDIZAGEM →COORDATO: CORRIGE QDO ERRA →CAPAZ DE MELHORAR	Relação com a professora e com a aprendizagem: Regras gramaticais
Português	Reticente, acha que não era tão bom. Tinha problemas com a escrita		→NÃO MUITO BOM EM ESCRITA →LETRA (IMPLÍCITO)	José Rel. c obs.
5ª série	Bom, fácil, não gosta de deveres de casa.		→FACILIDADE →BOM DESEMPENHO →NÃO GOSTA DE DEVERES DE CASA	
Prof. C	Fazia atividades de culinária;justa “porque eu ensinava para todo mundo”. Gosta de ensinar e ensina bem, gosta de cozinhar. “Prof. C. explicava muito bem, ela era muito especial assim... como professora’ Chamava a atenção de R. com diálogo: “você errou aqui, você errou aqui, você errou aqui’, era assim que ela falava: ‘conserta’”. Não ficava envergonhado.	Gosta da professora C. Aceita com tranqüilidade conselhos da professora quando se refere ao conteúdo, ao que fez errado no dever. Confiança, carinho.	→ ADMIRAÇÃO →CUIDADO, ALIMENTADO, NUTRIDO →QUERIDO, APRECIADO PELA PROFESSORA →CARINHOSO →BOM INTERLOCUTOR →SEGURO, CONFIANTE	Bob Esponja Relação com a professora em destaque:cuidado e identificação.
Prof. V.	Gostava da professora V. e da sala de leitura.		→GOSTA DE LEITURA	
Relatório de avaliação	‘Falava que eu era um bom aluno, que eu estava melhorando a cada dia... essas coisas...’. O efeito dessas		→BOM ALUNO, →MELHORA	

	considerações é que “ah, me sentia feliz, né?”		→FELICIDADE	
Situações sociointerativas	Quando colegas julgam a qualidade de seu trabalho escolar, não gosta, fica envergonhado. Quando vivencia situações em que seu comportamento ou do colega é julgado equivocadamente, fica com raiva. Letra feia: Um monte de pessoas falava que a minha letra era feia... (desvia o olhar) o José	Fica com vergonha, não gosta qdo os pares chama atenção para seus erros. Raiva de injustiças. Respeita os adultos, não ofende. Tristeza e despontamento	→JULGADO →ENVERGONHADO →INJUSTIÇADO →RAIVA →CONTIDO →MAU ESCRITOR: LETRA FEIA	Trabho escolar. Situações de julgamento. José
Trabalho de grupo	Problemas de relacionamento na decisão da tarefa; eu não sabia muito trabalhar em trabalho de grupo Brigava, colegas falavam ‘que eu só tinha idéia boba... essas coisas...’ ficava nervoso, mas não falava nada na auto-avaliação (para a professora???)	Quando não é aceito pelos pares, briga. Frustração no trabalho em grupos. Nervoso com crítica de pares.	→COMPETITIVO E CONTROLADOR (oculto): →ASSIMETRIA →CAPAZ DE MELHORAR →RECONHECIDO →PARTICIPATIVO →BRIGUENTO →DEPRECIADO	Qualificadores semânticos: <u>Nossa</u> , sei lá.
Trabalho de grupo: Folclore	Grupo do folclore “A Kelly, ela chegava lá e começava a rir...(faz mímica) ela começava a falar rindo... nossa senhora! (vira de lado) tinha a Nádia [que era] ah, sei lá... muito exibida! nada... assim, (esfrega o rosto) ah ela falava que eu era muito chato, eu falava que ela também era.	Rivalidade, relação conflituosa histórica c Kelly, desprezo pelas meninas (?) Revida ofensa das colegas,	→BRIGUENTO	<u>Nádia</u> , Kelly
Trabalho de Portugal	Grupo de Portugal: O grupo aceitava suas idéias, professora elogiou a apresentação	Posição de liderança, satisfação	→ACEITO →RECONHECIDO →ELOGIADO	Alice, Beatriz Professora
Amigos	o Renato, o Marcos, o Eduardo (...) [Diziam] que eu melhorei em português... essas coisas... Participava mais em grupo	Amigos reconhecem melhora	→MELHORA →RECONHECIDO →AMIGO →PARTICIPATIVO	Renato Marcos Elias
Escola	Gosta da professora, relações conflituosas com os colegas, mas posição positiva perante a escola como um todo.	Satisfação X frustração	→ REALIZADO	
Escola: quadra de esportes	não gostava tanto do gol [da quadra]... porque ele era assim...(...) Porque ele era solto e ele foi assim por cima de mim e eu tentei segurar e aí eu quebrei meu dedo. (...) [e] coloquei uma tala	Privação do futebol.	→ BOM JOGADOR	futebol

	ficou impedido de jogar futebol: “Foi uma semana!!!”			
Futebol e brincadeiras	Não pode Correr nem brigar no espaço comum da escola		→AGITADO → NÃO BRIGA NO FUTEBOL	Organizador da experiência
4 série	Mudou o comportamento: era meio descontrolado fazia bagunça em sala e no fim estava mais comportado. Mudou pq a prof. chamava atenção	Mudança: a professora chamar atenção→vergonha	→SER REPREENDIDO EM PÚBLICO →MUDA, MELHORA	Professora
Mudança na 4ª. série	Melhora suas atitudes: ‘organização em meu material, do meu caderno...fiquei um pouco mais organizado Porque eu não queria reprovar e a professora falava às vezes para eu me esforçar e melhorar a organização’	Admiração pela professora, desejo de aprovação, controlador	→BEM COMPORTADO →ORGANIZADO →OBEDIENTE →RESPEITADO	Pai, Professora
	Melhora participação na vida familiar: ‘quando meu pai joga alguma coisa pela janela, eu mando ele parar o carro e pegar.(...) (ele continua balançando a cabeça, parecendo orgulhoso de si)’	Motivação em controlar.	→ORGULHOSO →PREOCUPADO COM O MEIO AMBIENTE →DECISÕES NA FAMÍLIA →RELAÇÕES DE PODER	Despertar da agencialidade? ‘Eu mando’
Futebol (colegas)	ele é horrível no futebol, mas não menciona o irmão neste momento, é do colega de escola que ele guarda mágoa. Pergunto: “E no futebol, quem dizia que você era horrível no futebol?” Ao que ele responde emburrado e cabisbaixo “O José, principalmente”. Silencia.	Desconforto, raiva, disputa pela liderança.	→CHAMADO DE MAU JOGADOR	José, colegas de sala
Amigos	“os meninos são bagunceiros e brutos e muitas meninas são ‘patricinhas””. Ah, são mimadas, exibidas... A Jurema [porque] (...) era muito amiga (assertivamente, assentindo com a cabeça) “ser amiga” é aceitar suas idéias sentavam juntos	Sentimento de rivalidade com as meninas, controlador.	→BAGUNCEIRO (implícito) →BOM AMIGO E LÍDER	

SOBRE SI MESMO

Quadro 10.5 – Sobre si mesmo: Tempo I – Roberto

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Observação
Provocador e bagunceiro	‘Atenta’ o irmão mais velho, joga com a empregada (futebol, brincadeiras). Bagunceiro, faz tudo reclamando, briga um pouco no futebol quando ‘está no ataque’. ‘às vezes eu respeito as regras, as vezes não’.	Competição e briga,	→PROVOCADOR →COMPANHEIRO (NA BRINCADEIRA) →BAGUNCEIRO → RECLAMADOR (CONTROLADOR) →BRIGUENTO NO ATAQUE (CONTROLADOR) → RESPEITA ÀS VEZES AS REGRAS →BOM JOGADOR	Irmão mais velho, empregada e futebol

Quadro 10.6 – Sobre si mesmo: Tempo II – Roberto

Referência	Relato	Sentimento	Indicadores de CDS	Observação
Rosto	“Então vou desenhar o meu olho...” e logo, “Pronto, desenhei só a metade do rosto”. Ah, sei lá... É aqui que tem o corte este lado sempre me dava azar.	Gosta em parte do seu rosto, a outra parte lhe dá azar... teria a ver com sentir-se bonito mas ter vergonha de assumir?	→ BONITO (implícito)	
Pé e chuteira	o pé indicando o que ele menos gosta em si Porque ele ...(Sacode as mãos, olha para o lado) sei lá, que ele fede, alguma coisa assim, quando eu boto o tênis (...) Acho ele feio (apertando os lábios convincentemente) gosta de futebol ‘mas com chuteira!!! (expressivo)’	Desprezo pelo pé, gosta de jogar futebol mas com chuteira → bom para jogar no futebol, parte da indumentária, identificação com o esporte?	→MAU JOGADOR →BOM JOGADOR	Pé nu= símbolo de ser ruim no futebol Chuteira=símbolo de ser bom no futebol.

TABELAS DE POSICIONAMENTO PESSOAL¹⁰ – ROBERTO CONTEXTO FAMILIAR

Tabela 4.1 – Relacionamentos significativos no contexto familiar – Roberto
Com quem me posiciono/sinto assim

Indicadores de CDS: Posicionamento/sentimento	1.Mãe	2.Pai	3.Lúcio (irmão caçula)	4.Pedro (irmão mais velho)	5. Amigos da rua	6. Empregada
1. Protegido	XO	XX				
2. Cuidado (alimento)	X		X			
3. Bom jogador, habilidoso e correto	X	XXΔ		Δ	O	
4. Prazer em jogar bola		XX		X	OX	
5. perspectiva de futuro		X		X		
6. Carinhoso	O	X	O			
7.Cuidador	Δ		X			
8. Popular		Δ			XX	
9. Competente e prazer em brincar		X		X	XX	X
10. Correto: cumpre com obrigações	O					
11. lazer		O		O	XX	XX
12. futebol		XX		X	XX	
13. Provocador				X		
14. Vitima: apanha				X		
15. Briguento, conflituoso				X		
16. Orgulhoso		XX		X		
17. Obediente	X					
18. Líder: respeitoso e guardião das regras		X			O	
19. Agitado					X	
20. Mau jogador, ruim				X		
21. Reclamador				O		
22. Competitivo				O		

¹⁰ X= Tempo I; **X**= Tempo II // X= referência explícita na narrativa; O= referência implícita ou oculta; Δ = referência paralela ou análoga

Tabela 4.2 – Situações/espacos/objetos significativos no contexto familiar – Roberto

Indicadores de CDS: Posicionamento/Sentimento	Em que situações me posiciono/sinto assim...				
	1. Casa	2. Rua, vizinhança, campinho	3. Futebol	4. Videogame, PC e TV à cabo	5. Carro
1. Protegido	XO				X
2. Cuidado (alimento)	X				
3. Bom jogador	X	X	X		
4. gosta de bola	OX	X	X		
5. perspectiva de futuro			X		
6. Carinhoso	X				
7. Cuidador	X				
8. Popular		XO	O		
9. gosta de brincar	XX	XX	XX	XX	
10. obrigações	X			O	
11. lazer	X	X	X	X	
12. Prazer em jogar futebol	X	X	X		
13. Provocador	X		X		
14. Apanha	X		X		
15. Briguento	X				
16. Orgulho	X		X		
17. Obediente	X				
18. Respeita regras			X		
19. Agitado	XX				
20. Mau jogador: confiluoso	X		X		
21. Orgulhoso, admirador (identificação paterna)	XX		X	XX	
22. Reclamador	O		O		
23. Competitivo			XX		
24. Bonito	O				
25. Dominador					

CONTEXTO ESCOLAR

Tabela 4.3 – Relacionamentos significativos no contexto escolar – Roberto

Indicadores de CDS: Posicionamento/sentimento	Com quem me posiciono/sinto assim...									
	1. Prof. C.	2. Amigos	3. Jurema	4. José	5. Prof. V.	6. Grupo de Portugal	7. Grupo de Folclore	8. Meninos, colegas	9. Meninas	10. Prof. T informática
1. Bom aluno (aprendizagem, desempenho)	XX	X	O		O	O		O		
2. Estudioso	XX									
3. Confiante/ seguro	XX					O				
4. Gosta de ler	OX				OX					
5. Cordato: corrige erro	XX									
6. Feliz	XX	X				O				
7. Admirador	XX			O						
8. Compreendido	X									
9. Cuidado, nutrido	X									
10. Querido, apreciado	X									
11. Bom interlocutor: dialoga	X	X	X			X				
12. Obediente	XX									
13. Capaz de melhorar	XX	X				O				
14. Interessado	X	O				O				
15. Respeitoso e respeitado	X	X				O				
16. Reconhecido	OO	XX				X		O		
17. Elogiado	X					X				
18. Participativo	XX	X			O	X				
19. Bom amigo		X	X	X		X		X		
20. Bem comportado	O									
21. Comprometido	X	Δ				O				
22. Iniciativa: decisões	O	X				X		O		
23. Controlador		X		O		X	O	O	X	
24. Agitado	X									
25. Preguiçoso	O	O		X			O			

Indicadores de CDS: Posicionamento/sentimento	Com quem me posiciono/sinto assim...									
	1. Prof C.	2. Amigos	3. Jurema	4. José	5. Prof. V	6.Gr. Portugal	7.Gr. Folcl	8.Meninos, col	9.Meninas	10. Prof. T informát.
26. Desmotivado para copiar, escrever	O	O		X						
27. Desvalorizado: letra feia		O		X			O			
28. Bagunceiro	X	X						X	O	
29. Popular		X X						X X		
30. Desinteressado	X	X					O			
31. Julgado, envergonhado		X		X				O		
32. Mal tratado				O			X	O		X
33. Injustiçado				O						X
34. Raiva				O			X			X
35. Brigas							X	X	O	
36. Nervoso				O			X			X
37. Depreciado				O			X			X
38. Repreendido	X									X
39. Provocador									X	
40. Mau jogador				X						

Tabela 4.4 – Situações/espacos/objetos significativos no contexto escolar – Roberto

Indicadores de CDS: Posicionamento/sentimento	Em que situações me posiciono/sinto assim...									
	1. Matemática	2. Português	3. Testes	4. Ciências	5. 4ªs.	6. 5ª s.	7. Aula	8. Futebol	9. Trabalho em grupo	10. Relatório avaliação
1. Bom aluno (aprendizagem e desempenho)	X O	X O	X X		X X	X	X			X
2. Estudioso	X	X	O X		X	X	X			
3. Confiante/ seguro	X		X O		X	X	X	X		O
4. Bom leitor (prazer)		X X	X O		X X		X			
5. Cordato: corrige erro		X X	X X		X X					
6. Interessado					X				X	O
7. Feliz	X				X			X		X
8. Admirador					X X					

Análise das Concepções Dinâmicas de Si - Roberto

1. Contexto familiar

Tempo I

Quanto ao contexto familiar, Roberto mobiliza poucas informações sobre si na primeira entrevista. Sobressaem as indicações semânticas que ele articula quanto a uma possível CDS de cuidado/dependente/protegido relacionado à função implícita da mãe, no sentido de ser nutrido, alimentado. A CDS de protegido também tem relação com uma CDS de cuidador/protetor relacionado ao irmão bebê, de poucos meses, com quem neste momento Roberto enfrenta reacomodação das posições filiais. As observações de aula, entrevista da professora e conversa informal com a mãe confirmam o período conflitivo em que Roberto vive nesse momento. Essas informações sugerem a relevância das duas posições emergentes que contracenam uma com a outra. A intensidade com que ele fala do alimento (comida de uma forma geral) pode indicar que este esteja funcionando como elemento semiótico para que ele possa re-significar sua posição de filho por meio das CDS de protegido e de cuidador.

As CDS de protegido e cuidador se fundamentam em um sentimento implícito de dependência em diálogo com sua posição ativa e dominadora de brincar e jogar futebol. Na ocasião, relatos do futebol sugerem uma vinculação ao pai. Não mobiliza CDS explícitas mas dá indicação de estar desenvolvendo uma CDS de bom jogador, pois mobiliza sentimentos de orgulho e prazer quando fala do tema. A identificação paterna surge com relação à prática do esporte e com relação ao uso do carro, outra paixão de Roberto. As preferências pessoais dele por futebol e carro, como o pai, sugerem a emergência da organização das suas ações em torno de práticas tipicamente masculinas. No Sistema de *Self* Dialógico de Roberto não há indicações de que a CDS de protegido, relacionada à casa, estabeleça trocas substanciais com a CDS de jogador, relacionada à práticas do lado de fora de casa. Em casa, vídeo game, computador e cartoons na TV são atividades individuais que lhe dão prazer, sem as quais ele 'não consegue viver'. Correr e jogar bola na rua e futebol no campinho são as atividades coletivas prazerosas.

Tempo II

Na segunda entrevista, Roberto praticamente não volta a mobilizar a CDS de protegido da forma como sugeriu na primeira entrevista. As CDS que mobiliza se referem à atividades lúdicas e dinâmicas como brincar e jogar bola. Comunica uma CDS de bom jogador de futebol. Faz significativas referências ao irmão, ao pai e aos amigos da rua. A CDS de bom jogador se relaciona ao sentimento de orgulho, prazer, conhecedor das regras do jogo, respeito a essas regras e domínio da técnica. Uma CDS de provocador, garoto maroto, é verbalizada na relação com o irmão João, com quem mobiliza sentimentos como admiração, competição, brigas e 'maus tratos' que são relatados em meio a risos. O que indica que apanhar, ser caçado e chamado de ruim no futebol pelo irmão, apesar de provocarem estados de raiva, corresponde apenas em parte a um sentimento desconforto. Com relação ao pai, mobiliza os significados positivos da sua CDS de bom jogador, pois o pai o chama de matador, adora vê-lo jogar.

2. Contexto escolar

Tempo I

A sua posição de estudante é marcada por uma CDS muito segura de *bom aluno* no sentido da sua performance como estudante. Essa CDS é confirmada por meio de atributos como facilidade em realizar as tarefas, bom desempenho nas atividades e testes, ‘bom’ no conteúdo, gostar de ler e ser obediente à professora, prestar atenção e não conversar na hora da explicação. Demonstra segurança e autoconfiança ao falar da sua preferência por matemática e pelas atividades individuais em sala, como trabalho individual e testes.

Outras duas CDS são mobilizadas no contexto da escola: a de preguiçoso e a de bagunceiro. A CDS de preguiçoso é contraposta a CDS de bom aluno. Diz que não gosta de copiar do quadro nem de escrever, daí o sentimento conflituoso com relação a Português. Roberto explica que gosta de ler, é bom em ortografia e nas normas gramaticais/convenções em geral. O sentimento relacionado à noção de preguiçoso não pode ser claramente identificado aqui, o que sugere que ele pode estar utilizando essa CDS para encobrir um sentimento que não deseja comentar ou assumir publicamente (*safe face*). Então, por enquanto a CDS de preguiçoso mobilizada em diálogo comigo permanece em suspenso, não havendo correspondência com outras narrativas nem outras observações.

A CDS de bagunceiro e conversador diz respeito às interações em sala de aula, mas parece não ter relação com a atividade escolar diretamente. A CDS de bagunceiro é marcada pelas preferências das atividades ‘agitadas’ e pelos conflitos interpessoais. É sobre essa CDS que ele relaciona o discurso da ‘melhora’. Quando a professora chama a atenção e ele, obedientemente se comporta. É notável o relação afetiva que ele estabelece com a professora. Demonstra admiração e destaca componentes relacionais na atividade docente da professora, como cuidado e compreensão.

Tempo II

Há a manutenção da CDS de ‘bom’ e habilidoso na posição de estudante e na de jogador de futebol. Em geral, aprecia leitura e novamente se refere à facilidade com que compreende e cumpre tarefas e deveres. Desta vez, a visão retrospectiva dialoga com a visão prospectiva de quem está iniciando a quinta série. Prova o seu bom desempenho mencionando as considerações feitas no relatório de avaliação pela professora, ao qual atribui o sentimento de felicidade pelo reconhecimento do seu bom desempenho escolar. A noção de melhora é em parte atribuída ao processo de aprendizagem ocorrido mediante a correção dos erros. Refere-se à gramática, regras e conteúdo de uma forma geral. Na segunda entrevista, a sua posição estudante é sintetizada no desenvolvimento de duas CDS: a de organizado e a de bem comportado perante a situação de aula e na realização da tarefa. Além do desejo de aprovação para a quinta série, a emergência das duas CDS é associada à obediência e admiração pela professora e pelo respeito conseguido a partir do reconhecimento de sua mudança quanto aos relacionamentos interpessoais.

A CDS de preguiçoso não volta a ser verbalizada, mas o sentimento negativo com relação à sua escrita e, especificamente à letra, emerge em associação aos comentários do colega José que, no início do ano, mantinha uma relação de amizade. Apresenta uma CDS de mau escritor devido à letra feia mobilizando sentimentos de vergonha. Diz que não

gostava muito de escrever. Por meio de muitos qualificativos semânticos, relata situações interativas e exposição pública de trabalhos ou deveres em que se sentia envergonhado por ser criticado pelo colega em particular.

É interessante considerar a implicância de Roberto com José. A observação etnográfica registrou situações de reconhecimento público de José pela professora, quem na tentativa de promover a participação do menino em sala, convidava-o para falar sobre suas medalhas conseguidas nos campeonatos de futebol. Também foram registradas em vídeo duas situações em que José, mais participativo em sala de aula, comenta o texto de Roberto com críticas à escrita deste: uma no momento da socialização de deveres e outra, quando estavam em duplas. Roberto reage, levantando-se do lugar em que estava. Visivelmente comovido, senta-se longe de José. A reação diferenciada de Roberto aos comentários do colega em particular em situação de aula sugere que há fatores sócio-afetivos outros envolvidos no sentimento vivenciado na construção de uma CDS de ‘mau escritor’.

Podemos considerar duas questões desencadeadoras desse sentimento, dado o jeito de ser de Roberto. Primeiramente a relação de José com o futebol. Em segundo lugar, o relacionamento entre a professora e José. Este passa, especialmente a partir do segundo bimestre, a ameaçar o espaço de querido e protegido ocupado por Roberto na relação com a professora. O reconhecimento do colega como jogador de futebol—inclusive na coletiva semanal das turmas denominada “hora do pátio”—prática na qual Roberto se considera muito ‘bom’, pode ter contribuído para o estabelecimento de uma relação de competição e disputa de poder entre os dois. O fato de queixar-se de que José o chamava de ruim no futebol sugere a existência de sentimento recíproco de ciúmes.

Roberto ainda reporta uma CDS de ser cuidado baseado em sua relação com a professora, por quem expressa carinho, confiança, aprecia os momentos de diálogo. Sente-se querido, apreciado. A sua identificação com ela se dá na sua preferência por ocupar um lugar de ensinar perante os colegas, que, aliado à CDS de bom estudante, confirma sua tendência em estabelecer relações de controle e assimetria nas interações.

Há uma CDS relacionada ao ‘comportamento’ agitado, bagunceiro, briguento que se evidencia nas interações em sala de aula. É uma CDS diferente das CDS positivas de bom estudante e da CDS de bom jogador. Quando a professora chama a sua atenção referente ao trabalho escolar de caráter individual, ele não se sente envergonhado. Com tranquilidade diz que corrige e melhora. Se ela o repreende com relação ao comportamento, fica envergonhado e obedece. Afirma que sua melhora se dá em decorrência do sentimento de vergonha. Não revida nem expressa raiva diante da professora ou de outros adultos, mesmo quando ‘sofre injustiças’. Entretanto, quando a repreensão é feita pelos colegas sente raiva, fica nervoso, não aceita e, então, revida; com isso, provoca brigas. Quando em grupo, retira-se do trabalho e se recusa a participar.

A CDS de briguento ligada a esse tipo de comportamento, que tem como consequência sua não participação da atividade grupal, traz subjacente a sua necessidade de dominação e controle nas decisões e na prevalência de suas idéias e de sua liderança. Sua CDS de briguento se manifesta quando a posição de dominação e controle está ameaçada. Que é sensivelmente diferente da CDS de briguenta de Kelly, que era mobilizada com mais veemência mediante sentimentos de injustiças e humilhações. O relacionamento conflituoso com Kelly e Nádia em trabalhos de grupo, duas colegas que também apresentavam necessidades de controle e dominação.

No fluxo de sua narrativa, é possível verificar que a emergência de uma CDS de participativo é relativa à referência a uma CDS de bom amigo, que surge em superação da CDS de briguento. As duas concepções novas são articuladas ao experimentar situações

sócio-interativas em que os colegas aceitavam suas idéias. As brigas foram reduzidas. O discurso da melhora, então, aborda o bom desempenho interpessoal, confirmado pelo reconhecimento da professora e dos colegas—Renato, Marcos e Elias—sobre sua mudança no trabalho em grupo.

É interessante observar que ele não menciona conflitos gerados por briga em outros contextos que não seja o das negociações com os colegas em sala de aula, pelo contrário. Explica que a CDS de briguento não se manifesta no futebol nem em momentos como recreação, onde evidencia uma CDS de respeitoso às regras do jogo e ao bom convívio. A CDS de respeitoso também é mobilizada quando fala na sua preocupação com o meio ambiente. Em ambos os casos, parece haver um macro-organizador dessas experiências apoiadas em um conhecimento de regras e princípio maiores, domínio das práticas previstas por essas regras e o uso do conhecimento das regras e das práticas adequadas como legitimadoras de poder ao sentir-se seguro para tomar a decisão [‘eu mando’] e conduzir as pessoas a agirem corretamente. Há uma indicação aqui de que ele aprecia se intitular o guardião da regra e da norma e orientar a ação de seus pares. É uma CDS de dominação e controle que, de fundo da CDS de briguento, passam a ser figura de uma CDS de respeitoso pelo coletivo.

3. Sobre si mesmo

Tempo I e Tempo II

Sobre si mesmo, explicitamente, Roberto articula uma CDS de provocador e companheiro, ambos com relação à brincadeira. Apresenta uma consolidada CDS de bagunceiro e de brigão. No âmbito familiar o bagunceiro e brigão está acompanhado de reclamações e frustrações. Evidencia uma consciência sobre suas ações quanto ao respeito parcial às regras no futebol, o que também está associado às situações de brigas feitas por negociações de poder. Há também uma relativamente estável e valorizada CDS de bom jogador.

Na segunda entrevista há a emergência de um sentimento sobre si mesmo relacionado à aparência. A longa consideração sobre seu rosto, a marca adquirida com um incidente quando era pequeno, e as justificativas de que apenas gostava da metade sem marca do rosto, indicam que ele possa estar elaborando sobre sentir-se bonito. O evento do corte pode ter sido uma forma de justificar de forma indireta que seu rosto é parcialmente bonito.

A CDS de bom jogador se mantém, mas dialoga com uma CDS de mau jogador não muito definida. É mais autocrítico na segunda do que na primeira entrevista. O pé surge como um elemento semiótico associado ao futebol. Desprezando o pé, diz que gosta de jogar futebol com chuteira. A indumentária pode em parte funcionar como identificação com o esporte. Enquanto a feiúra do pé nu pode simbolizar uma CDS de ser ruim no futebol, a chuteira pode simbolizar a CDS de ser bom no futebol: “...(Sacode as mãos, olha para o lado) sei lá, que ele [o pé].... fede, alguma coisa assim, quando eu boto o tênis (...) Acho ele feio (apertando os lábios convincentemente) gosto de futebol mas com chuteira!!! (expressivo)”

PARTE IV

DISCUSSÃO

O objetivo desta discussão é trazer os aspectos mais importantes dos resultados e colocá-los em diálogo com a fundamentação teórica apresentada no trabalho, avaliando o conjunto do material analisado frente aos objetivos da tese.

Primeiramente, vale sublinhar que a experiência de conduzir esta pesquisa foi extremamente enriquecedora e permitiu, ao longo do processo, o desenvolvimento de uma metodologia de identificação e análise das concepções dinâmicas de si (CDS)—categoria utilizada nesta tese cuja produtividade discutimos a seguir. Em segundo lugar, entendemos que os objetivos do trabalho foram alcançados de forma importante, tanto em nível da criação de uma metodologia específica para o estudo do desenvolvimento dinâmico do *self* em crianças (Bertheau, 2004), quanto para a expansão, em nível teórico, da Teoria do *Self* Dialógico (Hermans, 1996b, 2001b, 2004; Hermans & Dimaggio, 2004; Hermans & Kempen, 1993; Hermans, Kempen & Van Loon, 1992). Em vista da complexidade do tema, estamos, porém, cientes de que o trabalho apresenta limitações, da mesma forma que contribuições. Entretanto, temos razões para acreditar que este trabalho abre perspectivas futuras de investigação e elaboração teóricas que são de relevância para a área de uma psicologia do *Self*, com conseqüências significativas para o estudo e promoção do desenvolvimento humano (Rogoff, 2003; Valsiner, 1997) em contextos diversos como a escola e família.

1. Das categorias auto-referentes às Concepções Dinâmicas de Si

A necessidade de superação dos construtos de auto-referência (Cerqueira, 1991; Dourado, 1984; Harter, 1999; Hermans, 1992; Neisser & Joplin, 1997; Silva, 1981; Silva, 2002) deu origem a presente proposta de conceber um construto denominado Concepções Dinâmicas de Si (CDS), o qual buscamos associar à dinâmica do Sistema de *Self* Dialógico (SSD) (Duarte, Rosa & Gonçalves, 2006). As CDS propõem uma alternativa aos correntes estudos de auto-estima, autoconceito, auto-imagem etc., ao compreender e analisar as expressões do *self* referentes aos processos de significação de si em sua dinâmica psicossocial, e com base em uma perspectiva teórica sistêmica sociocultural construtivista (e.g. Branco & Valsiner, 1997; Valsiner, 2007). As CDS pretendem expandir a Teoria do *Self* Dialógico no sentido de atender as relações das diferentes posições pessoais ('eu-*self*') (Cooper, 2004; Hermans, 2001a, 2001b) no contexto das mediações semióticas em *contínuo* desenvolvimento.

Mas por que propor uma nova categoria? Uma das diferenças relaciona-se ao contexto específico, clínico, em que as posições de *self* (*Self Positions*) são extraídas do repertório de posições pessoais (RPP) proposto por Hermans. A metodologia para o estudo das posições de *self* da Teoria do *Self* Dialógico foi desenvolvida por Hermans no contexto da psicoterapia. No consultório, o sujeito é que identifica, em uma lista preparada pelo terapeuta, posicionamentos e valorações que dão origem ao repertório de posições pessoais (RPP), com fins terapêuticos (Hermans, 2001a; Hermans & Dimaggio, 2004). Ou seja, há algum 'problema' ou uma patologia psicossocial a ser 'tratada'.

Uma contribuição importante das CDS é a possibilidade do estudo de aspectos do desenvolvimento de si em crianças e em contextos fora da área clínica, com a proposta de subsidiar o desenvolvimento da pessoa a partir dos processos de significação de si na relação com o outro. Na metodologia utilizada no presente estudo, todos os dados, em especial as narrativas, são investigados microanaliticamente de forma sistemática antes da construção de possíveis CDS. Ao invés da técnica de autoconfrontação das RPPs, as CDS vão emergindo, se confirmando ou não, tomando forma e significado na dinâmica da análise de todos os dados. Em resumo, para contemplar o caráter desenvolvimental e dinâmico das concepções de si, estas são geradas com base em uma metodologia que considera, além das narrativas, outras e variadas fontes de informação de forma integrada.

O rigor empregado na construção de cada CDS exige uma metodologia diversificada, porém integrada, buscando sempre sua significação no contexto geral do Sistema de *Self* Dialógico. As CDS foram identificadas nas narrativas autobiográficas dos sujeitos, fora de um contexto de julgamento do que é ou não é bom, ou precisa ou não ser mudado (Barresi, 2002; Colapietro, 2006). Além disso, a construção das CDS foi apoiada em observações diretas da conduta dos sujeitos e em outras fontes de informação, como a professora. Foi articulada aos referenciais significativos (pessoas e contextos) trazidos pelo sujeito na narrativa. Também considerou a expressão verbal e não verbal dos sentimentos e a carga afetiva de seus posicionamentos. A microanálise deu-se de forma sistemática e detalhada mediante a construção dos Quadros e Tabelas para cada estudo de caso, instrumentos fundamentais na construção das CDS.

2. Integração do *self* dialógico, sistema semiótico e perspectiva desenvolvimental

Na análise das CDS, procuramos, a exemplo dos estudos conduzidos por Gonçalves (Duarte & Gonçalves, 2008; Duarte, Rosa & Gonçalves, 2006; Rosa & Gonçalves, 2004) e Salgado (2004; Gonçalves & Salgado, 2001; Salgado & Gonçalves, 2007) integrar a função dos processos socioculturais—simbólica, histórica, material, moral, afetiva—no desenvolvimento da subjetividade (Valsiner) e do caráter reflexivo do *self*—situacional, relacional, dialógico, plural (Hermans). Como na Teoria do *Self* Dialógico, as CDS também trabalham com indicadores de posições de *eu-self* (*I-Self Positions*) e o acesso ao *self* depende do relato e reflexão do sujeito. A inferência da dimensão reflexiva representada pela CDS implica maior ou menor grau de consciência por parte do sujeito sobre ela, ou seja, nem sempre ele tem clareza sobre seus posicionamentos ou os comunica de forma explícita. Nesse caso, procuramos indicadores nas situações de entrevista e nas (inter)ações observadas para verificar se determinada CDS faz parte do seu Sistema de *Self* Dialógico. Podemos supor que muitas vezes a dificuldade em mencionar indicadores de uma CDS de forma mais direta decorre de dificuldades do sujeito em lidar com o sofrimento (sentimento), que é gerado em associação à CDS. Tais dificuldades podem também ocorrer por motivos diversos sendo possível que, no plano das crenças e valores, o sujeito não se permita assumir ou comunicá-la, em função de inadequações percebidas da ordem do social.

Retomamos a premissa de que cada CDS mantém uma relação com posições de *eu-self* (*I-Self*) específicos, em contínuo movimento dialógico entre si. Os processos dialógicos se estabelecem entre as CDS e o contexto relacional mediados pelo significado. É o que constatamos nas narrativas e nas ações das crianças investigadas: as CDS são sempre partilhadas (co-construídas) e se direcionam a alguém. Por exemplo, na quarta sessão de grupo focal, Kelly negocia uma clara posição de discriminação (ver Análise do

Estudo de Caso Kelly) que lhe é endereçada por parte de Paulo e Roberto, com quem ela entra em conflito. Após Indira afirmar que havia gostado da atividade de GF porque ninguém tinha desrespeitado ninguém, Kelly emite um sonoro “Discordo!”. Roberto e Paulo demonstram, através de gestos, que entenderam a mensagem de Kelly. Paulo esconde o rosto rindo e Roberto pula da cadeira dizendo “Não fiz nada!”. Comovida, Kelly articula entre o explícito e o não dito: “*Algumas pessoas ficaram me chamando de Rocky Jr. [jogador de futebol negro, ver Estudo de Caso Kelly], que eu não gosto!!! Ficaram mangando do meu jeito, do meu cabelo e ainda,..(é interrompida)*”. O espaço de diálogo do GF permitiu que ela manifestasse logo a seguir sua mensagem aos colegas, assim negociando o reconhecimento de uma concepção de si em que se percebe como merecedora de respeito. Em alusão ao personagem Curvelo do conto lido na primeira sessão do GF, Kelly aponta o dedo para Roberto, e diz: “*Bom, eu aprendi muita coisa. Aprendi que tem que ter respeito de um pelo outro (...)*”.

O mesmo pode ser verificado com relação à CDS de ‘má aluna’ de Alice, refletida no esquecimento e não realização dos deveres. É uma CDS co-construída e transformada nas relações que aparecem nas duas entrevistas individuais, nas observações em sala de aula e nas sessões de GF. Na primeira sessão de GF, ocorreu o seguinte:

Paulo: Alice não faz dever de casa (apontando com o dedo)
 Indira e Kelly: (apontam o dedo) É.
 Maurício: Mas a Kelly também.
 Kelly: Mas eu bem menos que a Alice.
 Juliana: Ela nem faz. Ela mesmo faz... Ela fica na hora do recreio para fazer.
 Paulo: (toma a palavra de Juliana, em pé se dirige para Alice) Ela sempre fica na hora do recreio.
 Alguns: É. (Obs.: Roberto se abstém da discussão, observa atentamente e toma água).
 Alice: (Senta-se e em tom de protesto:) Mas nem toda vez...
 Obs.: Alice se entristece e se abstém de participar nas discussões por um tempo.

É interessante observar as (re)ações de Kelly e Alice. Enquanto uma rebate as investidas dos colegas na mobilização de uma CDS, a outra se retira da interação e da atividade. A diferença nas manifestações das duas meninas sugere que as CDS em negociação estão apoiadas em um conjunto de CDS discutido nas análises dos casos individuais (ver Análises dos Estudos de Casos): A CDS de dominação, briga e rebeldia de Kelly e a CDS de submissão, impotência e inferioridade de Alice. É no diálogo ‘interno’(entre as diferentes CDS) e ‘externo’ (com os colegas) que as CDS se constituem em ambos os espaços (interno e externo). Da mesma forma, é esse diálogo, fluxo bidirecional, que confere a possibilidade de mudanças refletidas na qualidade dinâmica das CDS. Daí a impossibilidade de tratar as CDS no plano de características ou traços de personalidade, no plano de perfis ou estágios. As CDS são sobretudo dinâmicas, afetivas, sociais, históricas e dialógicas, e eminentemente complexas.

É importante, assim, estudar a qualidade de uma CDS, de seu *status* nas relações hierárquicas existentes no sistema no sentido de saber o seu grau de resistência à mudança. É preciso conhecer o seu desenvolvimento e o conjunto de fatores internos e externos a ela relacionados, presentes nas práticas sociais e relações significativas da pessoa com outros específicos, assim como nos mais variados contextos de desenvolvimento. A CDS de ‘bom estudante’ de Roberto (ver Análise do Estudo de Caso), por exemplo, se revelou uma CDS relativamente estável e a forma como aparece no Sistema de *Self* de Roberto no início da pesquisa indica que o seu desenvolvimento já havia percorrido uma trajetória anterior significativa. Mesmo sob a tensão de uma emergente CDS de ‘mau escritor’ co-construída com os comentários públicos de alguns colegas, especialmente de José, a sua CDS de ‘bom

estudante' se manteve resistente até o fim da pesquisa. A construção das duas CDS por meio da metodologia empregada permitiu observar que, enquanto a CDS de 'mau escritor' estava relacionada às CDS de ordem das relações—de disputa de poder no âmbito das atividades coletivas e de disputa pela atenção da professora—, a CDS de bom estudante permaneceu vinculada a outras CDS da ordem da qualidade de sua *performance* frente ao trabalho escolar. Embora a co-existência das duas tenha criado uma tensão por um determinado período, o sentimento que sustentava a CDS de 'mau escritor' apareceu diminuído no final do ano letivo.

Dessa forma, ao tomarmos a CDS como unidade analítica do Sistema de *Self* Dialógico é possível observar a trajetória das CDS no diálogo com outras CDS e sua proeminência como ponto focal nas interações. As CDS se configuram e se transformam, em interação com o mundo social e em interação com os demais componentes do Sistema de *Self* Dialógico (Duarte, Rosa & Gonçalves, 2006)

3. Os estudos de caso: Concepções Dinâmicas de Si e práticas de escolarização

Na análise dos quatro estudos de caso investigados observamos que o sentimento ocupa lugar fundamental para a emergência ou re-significação de uma CDS. Quando o sentimento que se configura na base para uma ação ou mobiliza o sujeito nas interações é percebido como uma categoria de emoção verbalizável (Valsiner, 2007), então é possível construir uma CDS identificável pela própria criança e por aqueles que convivem com ela. Quando este sentimento, porém, é da ordem de um campo afetivo hiper-generalizado, sem palavras, maior é a dificuldade de identificar CDS específicas. Entretanto, quanto maior a proeminência ou relativa estabilidade de uma CDS, mais importante a sua qualidade subjetiva no contexto de uma regulação semiótica (Valsiner, 2007), como no exemplo dado acima da CDS de 'bom estudante' de Roberto em relação ao seu Sistema de *Self* Dialógico.

Consideramos CDS integradoras (ou positivas) aquelas que promovem a relativa estabilidade do Sistema de *Self* Dialógico ao mesmo tempo em que lhe permite o pleno desenvolvimento, associado a indicadores de satisfação por parte da criança. Já as CDS fragmentadoras (ou negativas) são aquelas que criam obstáculos a este desenvolvimento, fragmentam o Sistema de *Self* Dialógico e geram sentimentos de frustração e desconforto. Sendo assim, não é possível definir uma determinada concepção no sentido de 'boa' ou 'má' que seja aplicável indiscriminadamente a todas as pessoas, pois a CDS é positiva ou negativa, sempre, na perspectiva do Sistema de *Self* Dialógico de cada sujeito específico.

Inclusive, uma mesma CDS pode fragmentar ou promover a integração do sistema da mesma pessoa em tempos históricos diferentes dependendo do diálogo com as outras CDS e sua funcionalidade nas interações. A CDS de 'dominadora e briguenta' de Kelly, por exemplo, tinha uma ação inicial fragmentadora, segundo suas narrativas e a narrativa da professora, confirmada pelo sentimento de frustração. Entretanto, a partir da diminuição da funcionalidade da CDS de 'briguenta' em razão da proeminência de uma CDS de boa pessoa, de bondade, a CDS de dominação e controle de Kelly transformou-se em algo similar a 'autonomia com iniciativa', que se tornou altamente funcional na integração do seu Sistema de *Self* Dialógico. É esta autonomia e este sentimento de segurança, de estar em 'controle' que a impulsiona a ajudar, a aconselhar, a estar interessada em promover outros seres humanos e, conseqüentemente, promover o seu próprio desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, observamos que as crianças utilizam estratégias psicológicas interessantes como mecanismos de 'proteção de si' (do tipo '*save face*'), escondendo CDS potencialmente fragmentadoras do Sistema de *Self* Dialógico. Isto pode ocorrer: (a) por

estarem as CDS impregnadas de sentimentos fortes com os quais as crianças não conseguem lidar ou assumir; (b) por serem incompatíveis com os valores sociais, culturais ou morais do grupo; ou (c) por estarem ainda em um momento de responsividade à CDS sugerida socialmente. Assim se configuram alguns dos casos estudados.

Por exemplo, o sentimento de vergonha em Roberto e em Renato (ver Análise dos Estudos de Caso): enquanto o primeiro tenta ludibriar a CDS de ‘mau escritor’ por meio da expressão verbal de uma concepção de preguiçoso (CDS que não se confirmou em nenhuma outra instância metodológica), o segundo relata uma ‘melhora’ (“eu estou melhorando”, na primeira entrevista) para esconder uma CDS, que admite depois, de ser “péssimo em Português” (na segunda entrevista). Roberto indica estar utilizando a primeira estratégia (“preguiçoso”) de proteção de si, enquanto Renato indica, de acordo com o contexto global da análise das CDS, estar fazendo uso da terceira estratégia (só admite depois de superado o problema). Vale ressaltar que essas CDS mobilizadas para proteção de si devem ser compreendidas em relação a outras CDS e na perspectiva da dinâmica histórica de cada sujeito. Especialmente porque uma CDS pode ser idealizada, inventada não só como estratégia de proteção de si, mas por outras demandas culturais, muitas vezes provenientes da própria imaginação da criança.

No caso do preconceito, que se explicita na análise de Alice e de Kelly (ver Análise dos Estudos de Caso), a utilização de tais estratégias de ‘proteção de si’ (*save face*) se coloca mais uma vez. Por exemplo, o caso de Alice. Ela expressa uma CDS de ‘bonita’ quanto ao gostar do cabelo como forma de aliviar a marca de negritude mais visível, o mais visado *objeto* de discriminação étnico-racial. Esta inferência se apóia em vários indicadores obtidos ao longo deste trabalho. Porém o caso de Alice é um pouco diferente dos meninos, porque essa CDS de bonita quanto ao cabelo está em plena emergência e pode vir a se tornar uma CDS relativamente estável, pois encontra apoio enquanto *objeto* de re-significação de si nos familiares (tias) e no discurso antipreconceito da escola e da professora inúmeras vezes verificado na pesquisa.

Uma grande questão que surge da análise das CDS é sobre a funcionalidade do *silêncio* em situações que a criança utiliza mecanismos de proteção de si. Nas narrativas, o silêncio entra em funcionamento todas vezes em que há uma CDS forte de rejeição, associada a medo e insegurança. Nas interações, de forma muito semelhante, parece soar como estratégia para evitar envolvimento em conflitos associados a sentimentos de rejeição, discriminação ou diminuição de si perante o outro. A funcionalidade do silêncio na constituição e significação das CDS pode encontrar no *Modelo dos Campos Semióticos de Regulação Afetiva* (Valsiner, 2005, 2007) um profícuo espaço para desenvolvimento em trabalhos futuros.

Observamos, também, nos casos estudados, a pluralidade das CDS e a funcionalidade das CDS ambivalentes ou antagônicas (Rosa & Gonçalves, 2004). No caso de Renato, em vários momentos ele explicita sua preferência pessoal por futebol, dizendo que tem habilidade em jogar bola. Em outros momentos, de forma mais significativa na primeira entrevista, conta que erra o gol, acha que é ruim e diz, tristemente, que não quer mais jogar. Na segunda entrevista, afirma, orgulhoso, que é bom de bola, que sabe jogar. Ambas as CDS são funcionais porque atuam no sentido de impulsioná-lo a procurar jogar cada vez melhor, mesmo diante do sentimento de frustração experimentado algumas vezes. Enquanto sua CDS de bom jogador o motiva jogar, continuar jogando, sua CDS de ‘mau jogador’, de ser ruim no futebol pode, em termos de significado, estar agindo no sentido de levá-lo a superar suas dificuldades e jogar bem. Ambas as CDS geram uma tensão motivacional e são co-construídas em situações específicas.

Renato também exemplifica o papel de uma CDS fragmentadora agindo de forma a promover uma mudança significativa em sua CDS de ‘mau’ *versus* ‘bom’ estudante. Sua CDS inicial (na primeira entrevista) de ser “burro” em matemática, que muito lhe incomodava, parece ter atuado como impulso em direção a estudar e melhorar. Com o apoio e incentivo permanente da professora, na segunda entrevista Renato já se vê como bom estudante.

No caso de Alice, existem CDS contraditórias em relação ao quesito beleza. Ela tem uma CDS de ‘bonita’, quando afirma que tem o cabelo e o corpo bonito, e uma CDS de ‘feia’, quando diz achar seu rosto feio. Ambas as CDS apenas são explicitadas na segunda entrevista. A CDS de bonita está vinculada à opinião das tias. A CDS de feia, em sua narrativa, parece estar relacionada a um modelo de beleza representado pela amiga da irmã. Parece também vinculada à opinião de um amigo significativo da terceira série. A tensão entre essas CDS contraditórias poderá eventualmente dar origem a um novo conceito de beleza, e não necessariamente levar uma CDS a prevalecer sobre a outra. Dessa forma, podemos sugerir que CDS antagônicas e contrárias, plurais, co-existem no Sistema de *Self* Dialógico.

A dinâmica das CDS segue um movimento interessante de diferenciação e identificação, onde a criança, ao vivenciar e compreender sua realidade e suas relações empreende uma posição mais ativa em relação a seu próprio desenvolvimento, em termos de manutenção e modificação de suas CDS. Entretanto, não podemos deixar de lado o caráter conflituoso em que cada CDS emerge e se re-significa. As CDS revelam, em todos os casos analisados, o potencial dinâmico da tensão entre os sentimentos de aceitação e rejeição em sua estrutura, que parece atuar de forma significativa na organização do Sistema de *Self* Dialógico.

É nessa perspectiva, de um desenvolvimento originado no conflito de diferentes ordens sociais e psicológicas que as CDS devem ser interpretadas dentro do Sistema de *Self* Dialógico de cada um. As crianças apontam para uma relação entre CDS de bom estudante e de sucesso nas amizades. Porém, a CDS de ‘bom estudante’ significa dimensões diferentes para cada criança. Para Alice, é cumprir as responsabilidades com capricho e prestar atenção; para Kelly é ajudar aos outros com seus talentos. Para Renato, é ter um bom desempenho e ser capaz de acertar a atividade; já para Roberto, é o comportamento, a capacidade de evitar conflitos interpessoais e garantir seu lugar de liderança por outras vias. Por quê? Vê-se aqui claramente quanto a denominação de cada CDS possui diferentes significados pessoais, subjetivos para cada criança. Compreender a significação atribuída por cada criança a uma CDS específica pode fazer toda a diferença no que tange à atuação dos educadores em relação a cada uma. E isto também nos aponta para o quanto é equivocada a idéia de identificar posições relativamente fixas de auto-referência, como por exemplo, uma simples descrição de um perfil de autoconceito ou auto-imagem que, na verdade, têm significados diversos para cada sujeito. Daí, mais uma vez, a necessidade de categorias dinâmicas e desenvolvimentais para analisar os processos do Sistema de *Self* Dialógico em movimento ao longo da ontogênese (Branco & Madureira, 2008).

O reconhecimento público e individualizado realizado pela *avaliação informal* (Souza Alves, 2006; Villas Boas, 1993, 2003, 2004) ocupou, na pesquisa, uma posição das mais importantes para observar a emergência e re-significação das CDS. Nesse sentido, destacamos a ação mediada da professora para o desenvolvimento das CDS das crianças de uma forma positiva. Mesmo sem abrir mão do seu papel necessariamente assimétrico no contexto escolar, a professora manifesta de diferentes maneiras o quanto qualifica seus estudantes como sujeitos ativos e construtivos, legitimando suas contribuições e

sistematicamente, apoiando cada um em seu processo individual de superação de obstáculos e pleno desenvolvimento. Para isso, fazemos as seguintes considerações quanto à participação central dela, que parece permanentemente buscar uma articulação dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento de CDS positivas entre seus estudantes:

- a) Promoção de motivação intrínseca e estabelecimento de uma relação afetiva com base na reciprocidade, confiança e respeito (justiça e ‘relação de confiança’) (McDermott, 1977);
- b) Utilização sistemática do elogio significativo;
- c) Dar a voz e ouvir a criança, frequentemente conversando sobre a vida pessoal das crianças em momentos de socialização de atividades ou debates.

Por exemplo, o caso do Renato e da Alice. O fato da professora dizer a Renato que ele acertou tudo no teste fez grande diferença quanto a ele se perceber como competente. No caso da Alice, quando esta afirma “Eu passei em um teste de 3 horas!”, ela está nos dizendo de sua competência acadêmica, associada a um orgulho pessoal que foi, certamente, reconhecido pela professora. Porém, não podemos deixar de sublinhar o aspecto afetivo observado—visto já na inserção etnográfica que acompanhou a dinâmica da sala de aula desde o início do ano letivo— no estabelecimento de relações de confiança professora-crianças, aspecto que foi destacado nas narrativas de todas as crianças.

Foi também verificada uma relação muito forte entre a aprendizagem escolar (o compreender, o discernimento) com sentimentos positivos que afetam na formação da CDS de bom estudante. Isto fica claro quando Renato diz:

Ela [a professora C.] fala e ela passa um exemplo, aí eu já entendo. Que nem nos múltiplos, que nem nos múltiplos comuns. Ela fala o exemplo e eu já fiquei craque. [Sandra: Ah é, você já está craque?!] É (sorrindo). Tipo os múltiplos de 6 e de 3 aí... aí ela falou quais os múltiplos comuns de 6 e 3: aí eu falei: 6, 12, 24...*Aí a tia falou que eu já estava craque.*

Além disso, também ficou clara a forte relação entre o reconhecimento público e a emergência de uma CDS de bom estudante, e como esta CDS relaciona-se com a melhora das relações com os colegas e com as amigas. Roberto, por exemplo, que traz uma CDS de bom estudante relativamente estável, não enfatizou tanto em seus relatos situações de reconhecimento da qualidade de seu desempenho nas atividades escolares como o fizeram os outros, de forma tão sistemática e impregnada de forte emoção. É preciso também salientar a importância do grupo de colegas para o processo de identificação, mudança ou re-significação das CDS. As variadas influências sobre estes processos parecem ocorrer através de mecanismos motivacionais complexos, e de estratégias interacionais que não são diretas. Kelly e Renato, por exemplo, destacam sua preocupação pelo reconhecimento público como forma de legitimar a posição de bom estudante e, assim, garantir a aceitação pelos amigos. Alice também o faz, mas de uma forma mais discreta. Dessa forma, é possível visualizar a relação estreita entre as emergentes CDS de ‘bons estudantes’ nessas três crianças, detectadas na segunda entrevista, e a sua aceitação pelos colegas, e o quanto as CDS de ‘bons estudantes’ ajudam, segundo as crianças, a promover ou consolidar as CDS de ‘bom/a amigo/a’.

Além disso, também foi possível observar que todos os sujeitos verbalizaram interesse e desejo em modificar determinada CDS ou conjunto de CDS. Muitas mudanças efetivamente observadas no decorrer do período entre uma e outra entrevista foram compatíveis com a direção previamente apontada pela própria criança. Ou seja, na análise dos estudos de casos percebemos o quanto a motivação é necessária para que haja um

empenho no sentido de mudanças, e, segundo a própria narrativa das crianças, o quanto estas mudanças puderam ser co-construídas com a mediação da professora.

Gostava quando ela diz que você é capaz... Quando ela escrevia no papel assim, tipo assim, entregava a prova e aqui ela escreve: prestar atenção. Aí ela pega e ela escreve assim: Você é capaz. (...) Fiquei com vontade de mudar. (...) aos pouquinhos... Aí eu fui melhorando. (Alice)

A professora falava às vezes para eu me esforçar e melhorar a organização no comportamento. (...) Aí, eu vou lá e melhora. (...) Aí, no final, eu já melhorei no comportamento, já estava ficando mais quietinho já. (Roberto)

E a tia [professora C.] (...) falava bem assim: ‘você é capaz de melhorar e você tem capacidade de ser um dos melhores da sala’. Aí, eu fui lá e melhorei. (...) Aí, eu peguei firme e comecei a estudar, aí a tia [professora C.] está falando agora que estou bom. [Agora] eu me sinto que eu sou capaz de melhorar, aí eu vou lá e melhora. (Renato)

(...) eu acho que eu era muito nervosa. (...) que ninguém queria brincar comigo. Eu já cheguei a ficar sozinha, eu era bobinha e chorava toda a hora (...) Bem, comecei mudando com os conselhos das colegas (...) e das professoras (...) Por causa que eu percebi a chance que eu tinha na vida e não valorizava. (Kelly)

O significado das mudanças percebidas pelas crianças e pela professora quanto à posição de cada estudante no trabalho escolar, seja no âmbito da aprendizagem ou no ‘comportamento’, sugeriram questões muito interessantes: fazer amigos foi o aspecto mais destacado pelas crianças. Para Kelly, para Alice e para Renato, a mudança em suas CDS foi expressa pelo significado do termo “felicidade”. Para Roberto, embora mencione em alguns momentos que a grande mudança na quarta série foi no comportamento e na melhora nas relações com os colegas no trabalho escolar, ele destaca que a aprendizagem mais significativa para ele foi o desenvolvimento de uma ‘consciência’ ambiental: “esse lixo quando chove (...) pode entupir boca de lobo, pode poluir o rio...”. O que se observa, no contexto da análise das CDS de Roberto, nas já consolidadas posições dele de bom estudante e bom jogador (futebol, jogos em geral, em que admite ‘respeitar’ as regras e não brigar) e na emergente CDS de guardião das regras na escola e na família.

A existência do Conselho de Classe Participativo representa uma prática de socialização das auto-avaliações, criando um espaço construtivo para negociações e desenvolvimento de CDS positivas entre as crianças. São momentos em que as reflexões sobre si (suas qualidades, ‘comportamentos’ e interações, problemas) são valorizadas, favorecendo uma tomada de consciência sobre possíveis CDS e, conseqüentemente, um maior domínio sobre seu desenvolvimento e possíveis mudanças. O Conselho como espaço para auto-reflexão e construção de discursos sobre a ‘realidade’, sobre os outros e sobre si foi apontado por todas as crianças como muito importante para a promoção de mudanças nas interações e relações entre eles, e em determinadas CDS referentes ao desempenho de cada um como estudante. Tem facilitado as interações estudante-estudante e permitido a ocorrência de mudanças significativas, apontadas pelas próprias e crianças e pelas professoras.

4. Processos de significação no desenvolvimento das concepções dinâmicas de si nos diferentes contextos socioculturais: escola e família

Há uma dimensão e significado nos comentários (*feedbacks*) produzidos no âmbito escolar e, principalmente, na sala de aula, que de alguma forma tem um peso diferente daqueles oriundos do contexto familiar. Observamos que os comentários públicos no

contexto da avaliação informal (Johnston, 1997; Souza Alves, 2006; Villas Boas, 1993; 2003) da experiência escolar de crítica e depreciação, recorrentemente observadas entre as crianças, geram significados que produzem mais mágoas (Freitas, 2004; Godoi, 2004). Por isso, a avaliação informal deve ser interpretada, sempre, na perspectiva dos processos de comunicação e metacomunicação (Branco & Madureira, 2004; Branco & Valsiner, 2004; Branco & cols. 2004; Kelman & Branco, 2007).

Os quatro casos revelam a centralidade e importância dos comentários públicos da avaliação informal para o desenvolvimento das CDS. Porém, não estamos nos referindo a qualquer comentário público. Referimo-nos àqueles comentários significativos, por outros sociais significativos, em um contexto significativo, comentários relativos a aspectos ou *objetos*—sempre culturais, sociais e históricos, dotados de afeto e significado—para a pessoa em questão. Por exemplo, os comentários sobre a letra feia de Roberto emergiram em várias situações. Entretanto, de acordo com as observações e com sua narrativa, foi com o comentário de José que ele se sentiu mais profundamente implicado, comovido, e então, a CDS de mau escritor foi alimentada e passou a atuar no Sistema de *Self* Dialógico de Roberto. Nesse caso, entretanto, essa foi uma experiência pontual, porque embora fosse um comentário potencialmente ameaçador a sua CDS de bom estudante, não chegou a alterá-la estruturalmente, o que pode ser constatado no seu posicionamento pessoal quanto a sua expectativa de sucesso na quinta série, durante a segunda entrevista.

O episódio da primeira sessão de GF em que os estudantes acusam Alice de não fazer os deveres de casa e a segunda sessão em que Renato sustenta sozinho sua CDS de estudante capaz, que é capaz de melhorar apesar das adversidades sócio-econômicas, mostra como as relações de poder estão presentes nas interações, em especial, na metacomunicação. A qualidade da posição social é conferida no plano da metacomunicação (Branco & Valsiner, 2004) e ‘legitimada’ com base na negociação de CDS de cada participante na interação.

Foi interessante identificar CDS geradas e transformadas no âmbito das experiências escolares e compreender de que forma elas dialogam no posicionamento da criança no âmbito familiar. O que vale destacar é que as concepções, *per se*, não se restringem a definições de si de forma absoluta, e sempre fazem referência a experiências e pessoas do espaço externo (Hermans, 2001a). O interesse é compreender como se processa a significação das CDS, reconhecendo sua dinamicidade e relação ao contexto social e situacional específico. A partir da compreensão de uma concepção de si nessa perspectiva, por um lado, interessa a relação entre as *diferentes concepções mobilizadas em situações semelhantes e concepções semelhantes mobilizadas por situações diferentes*.

Nas tabelas, é possível observar a mobilização de CDS compatíveis, semelhantes, na relação de Alice com os adultos da família e com a professora, especialmente durante o primeiro semestre. A partir de junho (coincide com o Caso do *Orkut* discutido no Conselho de Classe Participativo), Alice passa estabelecer uma relação de maior confiança, trocas afetivas e passa a receber maior investimento da professora no sentido de promovê-la positivamente perante a classe. Essa modulação na relação com a professora acompanha de forma sensível o desenvolvimento de CDS que convergem na construção de uma CDS de boa aluna. A partir dessa nova posição, Alice é capaz de se colocar com mais segurança nas relações assimétricas, como no jogo de poder empreendido pela irmã na segunda entrevista no contexto da própria casa.

Kelly, por sua vez, traz exemplos belíssimos em sua narrativa sobre como a construção de algumas CDS ocorreu em ambos micro-contextos, família e escola, tendo ao centro, a ação da professora:

A professora C. me ensinou que (...) [n]a juventude (...) a gente vai ter que ser organizada, né? Ai, de repente, quando saía de casa, eu deixava minha cama toda bagunçada. [Agora] Não! Então, antes de sair de casa eu acordo, tomo banho, aí eu arrumo minha cama, já boto minha meia lá no cesto de roupa suja (...) minha roupa já não é toda bagun...enrolada, já esta tudo dobrado, meus cremes, minhas coisas já estão tudo num saco...

A dinâmica que ocorre entre convergências e divergências se assemelha ao processo de construção dos repertórios de posicionamento pessoal de Hermans (2001a; 2001b). Porém, as análises das CDS vão além da investigação desses repertórios, na direção de compreender os processos possivelmente implicados nas mudanças e transformações das opiniões da criança acerca de si, e na condução de suas ações.

É interessante sinalizar, de acordo com as Tabelas de Posicionamentos Pessoais, a complexidade das relações (pessoas) significativas mobilizadas pelas meninas na expressão de suas CDS em oposição às dos meninos. Estes mobilizam de forma seletiva atividades específicas na expressão de suas CDS. Os meninos analisados e os outros participantes do sexo masculino demonstraram uma estratégia semiótica em comum nas CDS: a de ser bom em alguma atividade específica, de ter ‘habilidade’, o que não se verificou de forma tão relevante em nenhuma menina. Afinal, quais os processos culturais atuantes aqui? Sugerimos que estudos mais aprofundados sobre a questão dos processos culturais (Carvalho, 2001) que atuam na conformação da CDS de meninos e meninas sejam realizados para aprofundar questões de gênero como esta.

5. O significado das concepções dinâmicas de si para o desenvolvimento humano

Sentimento é diferente de sensações ou reações, pois quando se está promovendo o diálogo entre sentimentos, não se considera mais as sensações (Rosa, 2007). Quando objetivos e propósitos estão claros e se tem consciência (domínio semiótico) dos processos psicológicos envolvidos no movimento, na ação em direção ao objeto/objetivo, a ação faz sentido e então há possibilidade da emergência da motivação e do desejo. Assim, consideramos as CDS combinações de estruturas funcionais em que uma nova funcionalidade pode transformar o significado das estruturas funcionais antigas em função da perspectiva de futuro. É assim que interpretamos a emergência e ação do desejo e motivação para a mudança de determinada CDS.

Iniciativa e intencionalidade são questões importantes no desenvolvimento deste trabalho, porque elucidam a relação entre as concepções de si, os processos motivacionais e a atuação das crianças no contexto observado. Para isso, retomamos a noção de ação no processo de desenvolvimento semiótico e a estrutura funcional da ação como propõe Rosa (2007).

Benchmarks (guinadas) do desenvolvimento humano coincidem com o avanço dos processos de construção semiótica, na medida em que a criança se desenvolve (e.g. Rogoff, 2003). A construção do entendimento de Alice sobre a aprendizagem escolar e sobre as relações sociais transita por diferentes níveis de abstração, na medida em que ela desenvolve concepções referentes a si própria, em relação aos outros e ao seu ambiente escolar. As situações de diálogo vivenciadas no contexto das práticas avaliativas ajudam Alice na construção dos ‘signos’, dos ‘objetos’ e na construção das ‘interpretações’ envolvidos na sua experiência afetivo-social e formam, sucessivamente, campos semióticos até a ‘compreensão abstrata’, onde ela estabelece uma relação mediada e mediata, não mais imediata, com a primariedade da experiência (Rosa, 2007). Se, por um

lado, a CDS é uma instância da construção semiótica que infere sobre o objeto e o signo, por outro, é ela mesma o signo, objeto e sujeito da semiose.

A consciência abstrata não é imediata porque resulta de um processo histórico da experiência, esta entendida como afetiva, social etc. A consciência é resultante do tempo (Rosa, 2007). A ‘coisa’ está presente na experiência primária e primitiva, mas o objeto é uma construção dotada de explicações, que traz de forma implícita significados, ações, histórias. As generalizações, abstrações, leis (compreensão dos processos de funcionamento dos objetos e das situações), como apontados com os exemplos de Roberto quanto a sua relação com as regras (práticas escolares, práticas de jogo, práticas pró-ambientais), são importantes para orientar as interpretações dos acontecimentos (passado) e das ações (presente), e assim, tornar-se agente—relacionado à vontade, iniciativa etc— para propor e alcançar os objetivos (futuro). Aqui se inserem as práticas avaliativas como momentos de reflexão e auto-reflexão (Freire, 1985; Hadji, 2001; Johnston, 1997; Luckesi, 2005; Perrenoud, 1999, 2000; Romão, 1999), as ‘coisas’ escolares se transformam em objetos com significados, ações, história que se relaciona com as CDS que crianças co-constroem na experiência. As CDS fazem parte do processo de generalização, domínio das ferramentas culturais e na qualidade da agencialidade do sujeito. Se não existir um fim, a CDS deixa de ser significativa no Sistema de *Self* Dialógico. Daí a importância da ação educativa no estabelecimento de contextos significativos com objetivos palpáveis como forma de aproveitar a funcionalidade das CDS potencialmente integradoras das crianças, fugindo à armadilha do elogio vazio que não contribui substancialmente na construção das CDS.

(...) sem objetivo não é possível, evidentemente, nenhuma ação voltada para um fim, [porém] a existência desse fim [não] nos explica, de maneira nenhuma, todo o processo de sua obtenção em seu desenvolvimento e estrutura. (...) o objetivo e as tendências dominantes dele decorrentes acionam o processo, mas não o regulam (Vygotsky, 2000, p. 160).

Segundo Vygotsky (2000) a funcionalidade de uma CDS para o desenvolvimento humano é construída na ação do sujeito, que está voltada, evidentemente, para um fim. Este fim implica a existência de um objetivo. O objetivo impulsiona, desencadeia o processo, mas, entretanto, não o regula.

Neste trabalho, procuramos conceber e caracterizar, de forma ainda em construção, as CDS como funções de certa forma reguladoras do sistema, que acionam a criança em direção à atividade. Elas têm estreita relação com a noção de “orientações para objetivo” (Branco & Valsiner, 1997), participam do processo desenvolvimental, e direcionam a conduta a uma finalidade que reside no contexto social da atividade, no caso, o escolar. Além disso, relacionam-se com as funções psicológicas superiores na medida em que atuam na forma pela qual a pessoa domina, por meio de estratégias e mecanismos de ordem cultural, o próprio comportamento (Vygotsky, 2000, p.161).

CONCLUSÃO

Esta tese se propôs a demonstrar as possibilidades de uma categoria ampla e representativa dos processos de significação de si que denominamos Concepções Dinâmicas de Si (CDS), como *unidade de análise articulada com o Sistema de Self* em uma *perspectiva dialógica e desenvolvimental*. A produtividade deste construto dinâmico visa a oferecer uma interpretação alternativa aos tradicionais construtos de autoreferência, como auto-estima, autoconceito, auto-imagem etc. A proposta vai na direção de uma necessária articulação das instâncias reflexivas do *self* (*selves*) com o desenvolvimento integrado de um Sistema de *Self* Dialógico, que se fundamente em uma visão de sujeito que contemple sua dimensão relacional, situacional, pessoal, contraditória, complexa e, acima de tudo, histórica e cultural.

O estudo do desenvolvimento de concepções de si de crianças em escolarização que demos início com esta pesquisa permitiu, provisoriamente, apresentar algumas conclusões relativas aos objetivos explicitados neste trabalho.

A partir da análise das opiniões das crianças sobre si e sobre seu desenvolvimento no contexto da escolarização em momentos diferentes ao longo do ano letivo, foi possível construir um sistema representativo de Concepções Dinâmicas de Si para cada criança, sobre as quais verificamos:

- (a) As CDS são sempre relacionais, situacionais e dinâmicas. Verificam-se no plano interpessoal quanto ao potencial de mobilizar o sujeito a assumir determinado posicionamento nas relações, realizando determinadas ações no contexto coletivo e promovendo diálogo, no plano intrapessoal, como o potencial de mobilizar outras CDS no sentido de promover mudanças. O *sentimento* ocupa lugar fundamental para a emergência e re-significação de uma CDS e no desejo de construir CDS alternativas ou novas.
- (b) As CDS podem ser ocultadas por um sofisticado conjunto de estratégias psicológicas de proteção de si motivadas por variadas razões. O silêncio e a explicitação de CDS ‘socialmente’ aceitáveis foram os mecanismos de proteção mais utilizados pelos sujeitos investigados. As CDS mais ocultadas foram as que se apoiavam em sentimentos de rejeição e incapacidade de alguma ordem que implicavam sofrimento. CDS da ordem do preconceito tenderam a ficar na dimensão do ‘não dito’. O que nos fez refletir sobre a função do silêncio na construção das CDS no contexto da narrativa e na existência de CDS integradoras e fragmentadoras do Sistema de *Self*.
- (c) A dinâmica na pluralidade das CDS pode ser observada em vários encadeamentos. Constatamos uma relação intensa entre a percepção de sucesso (auto-avaliação positiva) na aprendizagem escolar e os sentimentos de satisfação que afetam a formação das CDS de bom estudante. Por sua vez, as CDS de bom estudante favorecem CDS de sucesso nas amizades. Todas as referidas CDS de sucesso apoiaram-se em sentimentos de reconhecimento e aceitação.
- (d) Há uma pluralidade de CDS que dialoga entre si no Sistema de *Self* Dialógico em função das experiências vividas (ou imaginadas), e assim conferem, de forma contínua, uma dinâmica qualidade ao processo de significação de si, que passa a ser concebido a partir de uma perspectiva desenvolvimental.

- (e) Há CDS contraditórias, ambivalentes e antagônicas em que, dependendo da combinação entre elas e a da ação mediada de pessoas significativas, podem mobilizar a emergência de novas CDS.
- (f) A tensão entre ‘desejo de aceitação’ *versus* ‘sentimento de rejeição’ apareceu na base de todas as CDS, o que nos faz inferir sobre a posição desses sentimentos na estruturação das CDS e, conseqüentemente, na organização do Sistema de *Self* Dialógico.

A análise da opinião da professora sobre aspectos desenvolvimentais de cada criança participante da pesquisa foi acessada de forma direta em entrevistas individuais, e de forma indireta por meio da observação naturalística e das entrevistas narrativas das crianças. De forma geral e sintética, verificamos que a posição da professora no contexto escolar se revelou fundamental para a promoção de CDS integradoras capazes de, em diálogo com as outras CDS, mobilizar a criança ao desenvolvimento construtivo de si. Nos casos estudados, transformações significativas ocorreram com o seu apoio participativo e intencional quanto à qualificação positiva sistemática das crianças e, conseqüentemente, apoiando CDS positivas.

Quanto à identificação das práticas de escolarização potencialmente significativas no desenvolvimento dinâmico das concepções de si, verificamos que algumas práticas pedagógicas e institucionais se mostraram relevantes na emergência, re-significação e mudança das CDS por propiciarem momentos de intensas negociações. Algumas dessas práticas prevêm auto-avaliação sistemática das crianças em contexto coletivo mediada por uma profissional (professora, coordenadora). Em outras delas, a auto-avaliação é realizada por escrito individualmente, ou em grupo sem a mediação direta. Entre essas práticas destacamos as atividades sistemáticas em grupo, a socialização dos trabalhos individuais e de grupo e, especialmente, as sessões de Conselho de Classe Participativo.

A transformação nas CDS das crianças investigadas foi talvez a mais fascinante e comovente parte deste estudo. Como pressupunhamos desde o início, as mudanças trazem, sim, como fundamental fator as *relações interpessoais*. Agora o que não imaginávamos era que as CDS em transformação iriam se mostrar de forma tão intensa e reveladora nesse processo mediante ativa construção dos nossos sujeitos. Em parte, julgamos ter sido fundamental a qualidade das relações que se estabeleceram entre pesquisadora e crianças, sem a qual dificilmente teríamos acesso, por exemplo, a narrativa fluente e descontraída apresentada pelas crianças participantes da pesquisa, narrativas estas tão ricas que permitiram realizar o trabalho ora apresentado.

Nos casos estudados, a transformação de determinada CDS tem início na identificação de um sentimento de desconforto vivenciado em determinadas situações socioculturais e na construção de uma CDS potencialmente fragmentadora. O processo de mudança envolveu o desenvolvimento de CDS integradoras, novas ou já existentes no Sistema de *Self* Dialógico. Isso quer dizer que, em alguns casos, como em Kelly e Roberto, houve re-significação de CDS existentes que dialogaram com outros conjuntos de CDS, o que permitiu a emergência de um novo posicionamento pessoal nas interações e nas atividades. Renato e Alice nos relatam passo a passo a construção de CDS de bons estudantes, percebidas por eles inicialmente de forma tão distante e inacessível. Em todos os casos, temos exemplos belíssimos dos aspectos envolvidos nos processos de mudança: participação ativa de pessoas significativas, o reconhecimento público, a expressão mais ativa da agencialidade da criança, e principalmente, sua motivação e desejo de mudança.

As mediações semióticas mostraram-se fundamentais no processo de transformação das CDS. Verificamos que a mudança intencional, promovida, das CDS se apóia,

invariavelmente, no estabelecimento de objetivos palpáveis, construídos e compartilhados—embora diferenciados no plano da subjetividade—com base em elaborados processos de significação. A perspectiva de adentrar a quinta série, por exemplo, constituiu-se como importante mediador semiótico que mobilizou e orientou, de acordo com a noção de ‘orientação para objetivo’ (Branco & Valsiner, 1997), determinadas CDS, considerando o alcance de uma meta, um futuro desejável.

Em termos de perspectivas para futuro, cremos que o estudo das Concepções Dinâmicas de Si poderia, em muito, se beneficiar de outras teorias e outros contextos de pesquisa. Como exemplo, temos o *Modelo dos Campos Semióticos de Regulação Afetiva* (Valsiner, 2007), apresentado de forma sucinta na fundamentação teórica desta pesquisa e cujos conceitos de afetividade, ainda que de forma superficial, foram trazidos nas análises dos estudos de casos. Vislumbramos também, as possibilidades do desenvolvimento de pesquisas, em especial, com adolescentes em diferentes momentos desenvolvimentais, como forma de expandir a elaboração teórica do construto das CDS sem perder a perspectiva da construção do significado no contexto das práticas sociais e mediações culturais.

Para concluir, é muito importante ressaltar o quanto as quatro crianças especialmente investigadas nutrem um sentimento positivo com relação à escola. Na verdade, este sentimento decorre, sem dúvida, de suas experiências no contexto escolar, estando todas relacionadas às CDS de cada uma. O mais interessante é que isto ocorre em um contexto—o escolar—em que naturalmente ocorre um confronto contínuo entre as práticas educativas e as várias práticas culturais típicas do contexto familiar de cada estudante, o que cria paradoxos e contradições, desconfortos, assimetrias, exclusões, discriminação e preconceitos e relações de poder. Este é o eterno desafio das instituições escolares, reconhecer e dar conta desta complexidade, levando sempre em consideração a importância de sua forma de lidar com todas estas questões, visto que a escola tem imenso poder sobre a promoção ou a desqualificação de cada um de seus estudantes.

Podemos, finalmente, afirmar que esta investigação procurou demonstrar o potencial teórico e metodológico do conceito de “Concepções Dinâmicas de Si (CDS)” em aproximação com a Teoria do *Self Dialógico* para o estudo do desenvolvimento da criança. Sua identificação auxilia melhor conceber, compreender e trabalhar a questão de forma integrada à concepção de um Sistema de *Self Dialógico*, sempre no sentido de favorecer o desenvolvimento pleno e integrado da criança para que esta se constitua em sujeito-agente, sujeito crítico, autônomo e responsável no contexto sociocultural da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, G. & Markus, H.R. (2001). Culture as patterns: An alternative approach to the problem of reification. *Culture & Psychology*, 7 (3), 283-296.
- Adorno, T.W. (1995). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Araújo, C.M.M. & Almeida, S.F.C. de. (2005). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barresi, J. (2002). From 'the thought is the thinker' to 'the voice is the speaker': William James and the dialogical *self*. *Theory & Psychology*, 12 (2), 237-250.
- Bertau, M.-C. (2004). Developmental origins of the dialogical *self*: Some significant moments. Em H.J.M. Hermans & G. Dimaggio (Orgs.), *The dialogical self in psychotherapy* (pp. 29–42). New York: Brunner & Routledge.
- Bhatia, S. & Ram, A. (2001). Locating the dialogical *self* in the age of transnational migrations, border crossing and diasporas. *Culture & Psychology*, 7 (3), 297-309.
- Bosi, A. (1992). *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. (2004). *A economia da trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1978). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- Branco, A.U. (2003). Social development in social contexts: Cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. Em J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 238-256). Londres: Sage Publishers.
- Branco, A.U. (2005). Peer interactions, language development and metacommunication. *Culture & Psychology*, 11 (4), 415-429.
- Branco, A.U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pro-Posições*, 17, 2 (50), 139-155.
- Branco, A.U. & Madureira, A.F. (2004). Communication, affection and *self* construction. Trabalho apresentado na *Third International Conference on the Dialogical Self*, Agosto, Varsóvia, Polônia.
- Branco, A.U. & Madureira, A.F. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M.A. Dessen e A.L.C. Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artmed.

- Branco, A.U. & Madureira, A.F. (no prelo, 2008). Sociocultural and value dimensions of *self* construction. *Estudios de Psicologia*.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9 (1), 35-64.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing, Inc.
- Branco, A.U., Pessina, L., Flores, A. & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. Em A.U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 3-32). Greenwich, Conn.: Information Age Publishing Inc.
- Bretagna, R.H. (2003). *Progressão continuada: limites e possibilidades*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Brockmeier, J. & Harré, R. (2001). Narratives: Problems and promises of an alternative paradigm. Em J. Brokmeier & D. Carbaugh (Orgs.), *Narrative and identity: Studies in autobiography, self, and culture* (pp. 39-58). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 185-246.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, M.P. de. (2001). Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, 9 (2), 554-574.
- Cerqueira, T.C.S. (1991). *Possíveis influências do autoconceito e do locus de controle sobre o rendimento acadêmico*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Chan, S.F., Ho, D.Y., Peng, S. & Ng, A.K. (2001). The dialogical *self*: Converging East-West constructions. *Culture & Psychology*, 7 (3), 393-408.
- Chaudhary, N. & Sriram, S. (2001). Dialogues of the *self*. *Culture & Psychology*, 7 (3), 379-392.
- Chaudhary, N. (2003). Speaking the *self* into becoming? *Culture & Psychology*, 9 (4), 471-486.
- Clay, M.M. (2000). Acomodando a diversidade na alfabetização inicial. Em D. R. Olson & N. Torrance (Orgs.), *Educação e Desenvolvimento Humano* (pp. 172-191). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Colapietro, V. (2006). Practice, agency, & sociality: An orthogonal reading of classical pragmatism. *International Journal for Dialogical Science*, 1 (1), 23-31.

- Cole, M. (1995a). Culture and cognitive development from cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture & Psychology, 1*, 25-54.
- Cole, M. (1995b). Socio-cultural-historical psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural genetic methodology. Em J. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Orgs.), *Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cole, M. & Wertsch, J.W. (1996). *Contemporary implications of Vygotsky and Luria*. Worcester, Mass.: Clark University Press.
- Cooper, M. (2004). Encountering *self*-otherness: 'I-I' and 'I-Me' modes of *self*-relating. Em H.J.M. Hermans & G. Dimaggio. (Orgs.), *The dialogical self in psychotherapy* (pp. 60-73). New York: Brunner & Routledge.
- Correia, M. & Campos, H.R. (2000). Psicologia Escolar: história, tendências e possibilidades. Em O. H. Yamamoto & A. C. Neto (Orgs.), *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar* (pp. 59-97). Natal: EDUFERN.
- Cunha, G.A. (Dir.) (1987). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Daniels, H. (1993). *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky*. London & New York: Routledge.
- Dantas, H. (1990). *A infância da razão*. São Paulo: Manole Dois.
- Darwin, C. (1872/2000). *A expressão das emoções no Homem e nos animais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Dauzat, A. (Dir.) (1938). *Dictionnaire étymologique de la Langue Française*. Paris: Librairie Larousse.
- Demo, P. (2002). *Mitologias da avaliação: de como ignorar em vez de enfrentar os problemas*. Campinas: Autores Associados
- Diligenti, M.P. (2003). *Avaliação participativa no ensino superior e profissionalizante*. Porto Alegre: Mediação.
- Dilthey, W. (1923/1988). *Introduction to the human sciences: An attempt to lay a foundation for the study of society and history*. Detroit, Mich.: Wayne State University Press.
- Dourado, J.M.B. (1984). *O rendimento acadêmico e sua relação com o autoconceito do aluno e a retroalimentação do professor(a)*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

- Duarte, F. & Gonçalves, M.M. (2007). Negotiating motherhood: A dialogical approach. *International Journal for Dialogical Science*, 2, 249-275. Disponível em: http://ijds.lemoyne.edu/journal/2_1/IJDS.2.1.16.Duarte_Goncalves.html
- Duarte, F. & Gonçalves, M.M. (no prelo, 2008). Negotiating motherhood: Practices and discourses. Em A.C. Bastos, K. Uriko & J. Valsiner (Orgs.), *Cultural dynamics of women's lives*. Rome: Carlo Amore Edizioni.
- Duarte, F., Rosa, C., & Gonçalves, M.M. (2006). *Self* and dialogical articulation of multivocality: Proposal of an analysis model. *International Journal of Idiographic Science*, Article 2. Disponível em: www.valsiner.com/articles/molenvals.htm.
- Durkheim, E. (1978). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril Cultural. [Coleção Pensadores]
- Fatigante, M., Fasulo, A., & Pontecorvo, C. (2004). This is not a dinner: Metacommunication in family dinnertime conversations. Em A.U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development*. (pp. 33-81). Greenwood, Conn.: Information Age Publishers.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Freire, S.F.C. (2000). *Dialogue in the classroom: The intersection between Paulo Freire and Lev Semenovich Vygotsky*. Dissertação de mestrado, College of Education, Michigan State University, Michigan, Estados Unidos da América.
- Freitas, L.C. de. (2003). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus.
- Freitas, L.C. de. (2004). A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*, 25 (86), 133-170.
- Galvão, I. (1996). *Henri Wallon: uma concepção dialética de desenvolvimento infantil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Godoi, E.G. (2004). *Um encontro com a realidade*. Porto Alegre: Mediação.
- Gomes, A. de C. & Ferreira, M.M. (1989). Primeira República: um balanço historiográfico. *Estudos Históricos*, 2 (4), 244-280.
- Gonçalves, M. & Salgado, J. (2001). Mapping the multiplicity of the *self*. *Culture & Psychology*, 7 (3), 367-377.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Hart, D. & Fegley, S. (1997). Children's self-awareness and self-understanding in cultural context. Em U. Neisser & D.A. Jopling (1997), *The conceptual self in context* (pp. 128-153). New York: Cambridge University Press.

- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hermans, H.J.M. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, *54*, 353-363.
- Hermans, H.J.M. (1987a). *Self* as an organized system of valuations: Toward a dialogue with the person. *Journal of Counseling Psychology*, *34*, 10-19.
- Hermans, H.J.M. (1987b). The dream in the process of valuation: A method of interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 163-175.
- Hermans, H.J.M. (1988). The integration of nomothetic and idiographic research methods in the study of personal meaning. *Journal of Personality*, *56*, 785-812.
- Hermans, H.J.M. (1989). The meaning of life as an organized process. *Psychotherapy*, *26*, 11-22.
- Hermans, H.J.M. (1992). Unhappy *self*-esteem: A meaningful exception to the rule. *Journal of Psychology*, *126*, 555-570.
- Hermans, H.J.M. (1996a). Opposites in a dialogical *self*: Constructs as characters. *Journal of Constructivist Psychology*, *9*, 1-26.
- Hermans, H.J.M. (1996b). Voicing the *self*: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, *119*, 31-50.
- Hermans, H.J.M. (2001a). The construction of a personal position repertoire: method and practice. *Culture & Psychology*, *7* (3), 323-365.
- Hermans, H.J.M. (2001b). The dialogical *self*: Towards a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, *7* (3), 243-282.
- Hermans, H.J.M. (2002). The person as a motivated storyteller: Valuation theory and the *self*-confrontation method. Em R.A. Neimeyer, & G.J. Neimeyer (Orgs.), *Advances in personal construct psychology: New directions and perspectives* (pp. 3-38). Westport, Conn.: Praeger.
- Hermans, H.J.M. (2004). The dialogical *self*: between exchange and power. Em H.J.M. Hermans & G. Dimaggio (Orgs.), *The dialogical self in psychotherapy* (pp.13-38). New York: Brunner & Routledge.
- Hermans, H.J.M. (2006). Moving through three paradigms, yet remaining the same thinker. *Counselling Psychology Quarterly*, *19*, 5-25.
- Hermans, H.J.M. & Dimaggio, G. (2007). *Self*, identity, and globalization in times of uncertainty: A dialogical analysis. *Review of General Psychology*, *11*, 31-61.
- Hermans, H.J.M. & Dimaggio, G. (Orgs.) (2004). *The dialogical self in psychotherapy*. New York: Brunner & Routledge.

- Hermans, H.J.M. & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Hermans, H.J.M. & Kempen, H.J.G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego: Academic Press.
- Hermans, H.J.M. & Kempen, H.J.G. (1995). Body, mind and culture: the dialogical nature of mediated action. *Culture & Psychology, 1*, 103-114.
- Hermans, H.J.M. & Van Gilst, W. (1991). *Self-narrative and collective myth: An analysis of the narcissus story*. *Canadian Journal of Behavioural Science, 23*, 423-440.
- Hermans, H.J.M., Kempen, H.J.G., & Van Loon, R. (1992). The dialogical *self*: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist, 47*, 23-33.
- Hermans, H.J.M., Rijks, T., & Kempen, H.J.G. (1993). Imaginal dialogues in the self: Theory and method. *Journal of Personality, 61*, 207-235.
- Hoffman, J. (2005). *Avaliação Mediadora*. Porto Alegre: Mediação.
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hollanda, A.B. de. (1988). Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- Holzman, L. (1996). Pragmatism and dialectical materialism in language development. Em H. Daniels (Org.). *Introduction to Vygotsky* (pp. 75-98). London: Routledge.
- James, W. (1890/2007). The consciousness of *self*. Em *The principles of psychology* (pp. 291-401). New York: Cosimo.
- Johnston, P.H. (1997). *Knowing literacy: Constructive literacy assessment*. New Maine: Stenhouse Publishers.
- Josephs, I.E. (2002). 'The Hopi in me': The construction of a voice in the dialogical *self* from a cultural psychological perspective. *Theory & Psychology, 12* (2), 161-173.
- Kelman, C. & Branco, A.U. (no prelo). *Comunicação e metacomunicação na inclusão escolar*. Em M.A. Dessen & D.M. Maciel (Orgs.) Porto Alegre: ArtMed.
- Kohl de Oliveira, M. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky. Em Y. de la Taille, M.K. de Oliveira & H. Dantas, *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 75-84). São Paulo: Summus.
- Kozulin, A. (1999). Sociocultural contexts of cognitive theory. *Human Development, 42* (2), 78-83.

- Luckesi, C.C. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Machado, A.M.B. (2000). *Estudos complementares AVA 2000: análise do desempenho na prova em função das características do aluno e da escola*. Curitiba: Secretaria de Educação.
- Machado, J.P. (Dir.) (1977). *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Horizonte.
- Machado de Assis, J.M. (1896/2002). *Conto de Escola* (ilustrações: Nelson Cruz). São Paulo: Cosac & Naify. 32p. il.
- Maciel, D.M. (1996). *Análise das interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Madureira, A.F. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Manacorda, M.A. (1991). *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Marques, A.F. (2002). A escola de qualidade, um projeto político-pedagógico de construção coletiva. Em J.M.F. do Vale, L.M. Júnior, E.A. Lucci & M.G.M. Magnoni (Orgs.), *Escola Pública e Sociedade* (pp. 38-45). São Paulo: Saraiva.
- McDermott, R. (1977). Social relations as contexts for learning in schools. *Harvard Educational Review*, 47 (2), 198-213.
- Mead, G. H. (1910). The psychology of social consciousness implied in instruction. *Science*, 31, 688-693. Disponível em: <http://spartan.ac.brocku.ca/Iward/>. Acesso em agosto de 2002.
- Mead, G.H. (1913). The social self. *Journal of Philosophy*, 10, 374-380.
- Mead, G.H. (1934/1967). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Menon, U. (2000). Analysing emotions as culturally constructed scripts. *Culture & Psychology*, 6 (1), 40-50.
- Nardi, R. (2002). Origens e evolução da pesquisa em educação em ciências no Brasil: uma retrospectiva histórica. Em J.M.F. do Vale; L.M. Júnior; E.A. Lucci & M.G.M. Magnoni (Orgs.), *Escola Pública e Sociedade* (pp. 218-236). São Paulo: Saraiva.
- Neisser, U. & Jopling, D.A. (1997). *The conceptual self in context*. New York, Cambridge & Melbourne: Cambridge University Press.

- Neves Pereira, M. (2004). *Criatividade na pré-escola: um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Nogueira, M.A. & Nogueira, C.M.M. (2004). *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Oakland, T. & Sternberg, A. (1993). Psicologia Escolar: uma visão internacional. Em R. S. L. Guzzo, L. S. Almeida & S. M. Wechsler (Orgs.), *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 13-27). Campinas, São Paulo: Átomo.
- Osatuke, K.; Gray, M.; Glick, M.; Stiles, W.B. & Barkham, M. (2004). Hearing voices: Methodological issues in measuring internal multiplicity. Em H.J.M. Hermans & G. Dimaggio (Orgs.), *The dialogical self in psychotherapy* (pp. 237-254). New York: Brunner & Routledge.
- Patto, M.H.S. (2000). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1945/1978). *A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ratner, C. (1989). A social constructionist critique of the naturalistic theory of emotion. *Journal of Mind and Behavior*, 10, 211-230.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Romão, J.E. (1999). *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez/ IPF.
- Rosa, A. (2007). Acts of psyché: Actuations as synthesis of semiosis and action. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Research* (pp. 205-237). New York, Cambridge & Melbourne: Cambridge University Press.
- Rosa, C. & Gonçalves, M. M. (2004). Dialogical *self* and close relationships: Looking for ambivalences. Trabalho apresentado na *Third International Conference on the Dialogical Self*, Agosto, Varsóvia, Polônia.
- Rosch, E. (1997). Mindfulness mediation and the private *self*. Em U. Neisser & D.A. Jopling (Orgs.), *The conceptual self in context* (pp.185-202). New York, Cambridge & Melbourne: Cambridge University Press.
- Sahlins, M.D. (2003). *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Salgado, J. (2006a). Listening to India, listening to ourselves: The place of *self* in culture. *Culture & Psychology, 12* (1), 101-113.
- Salgado, J. (2006b). Thought as dialogue: A comment on Marková. *International Journal for Dialogical Science, 1* (1), 149-154.
- Salgado, J. & Gonçalves, M. (2007). The dialogical *self*: Social, personal, and (un)conscious. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Research* (pp. 205-237). New York, Cambridge & Melbourne: Cambridge University Press.
- Sampson, E.E. (1996). Establishing embodiment in psychology. *Theory & Psychology, 6* (4), 601-624.
- Sant'Ana, R.B. de. (2005). Psicologia social na escola: as contribuições de G. H. Mead. *Psicologia & Sociedade, 17* (1), 17-28.
- Sant'Anna, I.M. (1995). *Por que avaliar? Como avaliar?* Petrópolis: Vozes.
- Santos, A. & Gonçalves, M.M. (no prelo, 2009). Innovative moments and change processes in psychotherapy: An exercise in new methodology. Em J.Valsiner, Lyra, M. & Molenaar, P. (Orgs.), *Handbook of Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*. New York: Springer.
- Santos, L.C.P. (2003). Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa, 120*, 15-49.
- Sartre, J.-P (1965). *Esboço de uma teoria das emoções*. Lisboa: Presença.
- Sartre, J.-P. (1967). *Uma questão de método*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Sarup, M. (1978). *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Saul, A.M. (1999). *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Schmidt, I.B. (1977). *Determinantes da escolarização*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Silva, I.V. (1981). *Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha do lugar de sentar entre alunos de nível socioeconômico médio e baixo*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, M.S. (2008). *Análise microgenética da interação mãe-criança em episódios de atenção partilhada: autismo e déficits sociais*. Relatório Final de Atividades de Pós-doutorado Junior apresentado ao CNPq, Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, S.S. da. (2002). *Desempenho escolar e autoconceito de crianças atendidas em um serviço psicopedagógico: percepção de alunos, mães, professores, psicólogas e pedagogas*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

- Smolka, A.L.B. (2006). Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. *Pro-Posições* 17, 2 (50), 99-118.
- Soares da Silva, A.P. (2003). *Conitnuidades e descontinuidades de si na narrative de homens que tiveram envlvimento com o crime*. Tese de doutorado, Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo.
- Sokol, R.I. & Strout, S.L. (2006). A complete theory of human emotion: The synthesis of language, body, culture and evolution in human feeling. *Culture & Psychology*, 12 (1), 115-123.
- Souza Alves, A.S. (2006). *A avaliação informal em uma turma de 1ª série no Ensino Fundamental*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- Tappan, M.B. (2005). Domination, subordination and the dialogical *self*: Identity development and the politics of 'ideological becoming.' *Culture & Psychology*, 11 (1), 47-75.
- Vale, J.M.F. do. (2002). A escola pública e o processo humano de emancipação. Em J.M.F. do Vale, L.M. Júnior, E.A. Lucci & M.G.M. Magnoni (Orgs.), *Escola pública e sociedade* (pp. 21-28). São Paulo: Saraiva.
- Vale, J.M.F. do, Júnior, L.M., Lucci, E.A. & Magnoni, M.G.M. (Orgs.) (2002). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva.
- Valsiner, J. (1989) *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, Mass.: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1997). Crossroads of the deductive and inductive lines of knowledge construction in psychology. Em *Culture and the development of children's actions* (pp. 67-125). 2ª ed. New York: Willey.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Valsiner, J. (2000). Between polyphony and synthesis: Semiotic regulation within the dialogical *self*. Trabalho apresentado na 1ª. *International conference on the dialogical self*, Holanda.
- Valsiner, J. (2001). Contemplating *self*: From India to contemporary *self*-psychology. *Culture & Psychology*, 7 (1), 115-118.
- Valsiner, J. (2005). Soziale und emotionale Entwicklungsaufgaben im kulturellen context [Social and emotional development in cultural context]. Em J. Asendorpf & H. Raugh (Orgs.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Vol. 3. *Soziale, emotionale und persönlichkeitsentwicklung* (pp. 677-728). Göttingen, Alemanha: Hogrefe.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of Cultural Psychology*. New Delhi: Sage.

- Villas Boas, B.M. de F. (1993). *Práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Villas Boas, B.M. de F (2004). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Villas Boas, B.M. de F (Org.). (2003). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Vygotsky, L.S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walker, J.A. & Clark, L.G. (1965/1977). An integral method of Liapunov function generation for nonlinear autonomous systems. Em J.K. Aggarwal and M. Vidyasagar (Orgs.). *Nonlinear systems* (pp.153-159). Stroudsburg, Penn.: Dowden, Hutchinson & Ross Inc.
- Wallon, H. (1928). L'autisme du malade et l'égocentrisme enfantin: intervention aux discussions de la thèse de Piaget. *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 28 (4). [En réponse à Les trois systèmes de la pensée de l'enfant de Jean Piaget].
- Wallon, H. (1934/1972). *As origens do caráter da criança*. São Paulo: Difel.
- Wallon, H. (1947). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Watzlavick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York: W.W. Norton & Co.
- Wertsch, J.W. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

TESE

**CONCEPÇÕES DINÂMICAS DE SI DE CRIANÇAS EM
ESCOLARIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICO-
DESENVOLVIMENTAL**

ANEXOS

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília, novembro de 2008

ANEXO 1 - EI 1: Roteiro de entrevista individual com criança 1

Data: //2007	Horário		Tempo total:
	início: 00h00	término: 00h00	
Série: 4 ^a .	Turma:	Turno: Matutino	Faixa etária: 10 a 11
Nº de cças:	Nº de meninas:	Nº de meninos:	Nº de crianças repetentes:
Nome da instituição: Escola Classe			Modalidade: (X) Pública () Particular
Local:			R.A.: Plano Piloto
Professora:			Idade:
Entrevistado (a):			Idade:
Endereço:			Tel.:
Tempo na escola:		Repetiu alguma série? Qual?	
Quais escolas anteriores?		Como vem para a escola e volta para casa?	
Colegas mais queridos/as:		Outras atividades extra-classe:	
Mora com:		Irmãos e irmãos: Nomes e idades:	
Matéria predileta:		Faz reforço de alguma matéria? Qual?	
Profissão que mais gosta:		O que pretende ser quando crescer?	
De que animal mais gosta?		Pra que time torce?	
Qual é o seu esporte favorito?		O que você mais gosta de fazer?	
O que você mais gosta na sua professora?		O que você mais gosta de fazer na aula?	
Qual é a sua comida preferida?		O que você não gosta?	
O que você acha de si mesmo?		Como é a sua aprendizagem?	
Como você se relaciona com as pessoas da sua escola?		O que você mais gosta da sua escola?	
Qual é a matéria que você mais gosta? Por quê?		Qual é a matéria que você menos gosta? Por quê?	
O que é considerado errado (na escola, em casa com os amigos)?		Como você se sente quando alguém faz alguma coisa errada (na escola, em casa com os amigos)?	
Como você se sente quando você faz alguma coisa errada (na escola, em casa com os amigos)?		O que os outros dizem quando você faz alguma coisa errada (na escola, em casa com os amigos)?	
Me fale do Conselho de Classe Participativo (CCP):		Você já viu alguma mudança na sua sala de aula por causa do CCP?	
Como seria se não houvesse CCP?		Você acha que vai passar de ano? Por que?	

ANEXO 2 – EI 2: Roteiro de entrevista individual com criança 2

I – Desenhos

- a) Faça um desenho de você mesmo, colocando no desenho as coisas que você MAIS gosta em você!
- b) Faça um desenho de você mesmo, colocando no desenho as coisas que você MENOS gosta em você!
- c) Faça um desenho do que você MAIS gosta na sua escola e na sua sala de aula.
- d) Faça um desenho do que você MENOS gosta na sua escola e na sua sala de aula.

II – Complete as seguintes frases, pode usar palavras soltas ou frases completas:

- a) Eu gosto quando ...
- b) Eu fico muito chateado quando ...
- c) Acho muito ruim quando alguém diz para mim que eu ...
- d) Acho super legal quando alguém diz para mim que eu ...
- e) Eu me acho uma pessoa ...
- f) Os outros me acham uma pessoa ...
- g) Se eu pudesse mudar alguma coisa em mim, seria ...
- h) A principal diferença que eu vejo entre meninos e meninas é que: os meninos são... e as meninas são ...
- i) Você acha que alguma coisa mudou em você na quarta série? O que?
- j) O que é considerado errado: (na escola/ em casa/ com os amigos)
- k) Quando eu faço alguma coisa errada, eu me sinto...(na escola/ em casa/ com os amigos)

III – Conversar informalmente sobre a resposta das crianças, explorando o sentido e o sentimento nas colocações feitas nas fichas.

- Explorar narrativa, o relato das situações em que ocorrem (quando, com quem, como) os fatos/conceitos descritos pelas crianças;
- Explorar o significado, o sentimento, as sensações vivenciadas nas situações;
- Enfatizar a mudança: “como era o meu jeito no início do ano/na quarta série e como eu sou agora”;
- Instigar o antes e o depois dos acontecimentos narrados;
- Identificar e explorar contradições no discurso;
- Contrapor visões: de si próprio e dos outros nos diferentes espaços de vivência (família, escola e amigos);

Exemplo de questões a serem desenvolvidas na conversa informal com a criança:

- Auto-avaliação/avaliação de si:
 - a) Agora que terminou a quarta série, como é que você avalia você mesmo durante o ano?
 - b) Como os seus colegas avaliaram você?
 - c) Como a professora avaliou você?
 - d) O que seus pais/tia acharam da sua avaliação?
- a) Como você se sentiu quando (situações descrita acima)?

- b) O que você sente por ... (professora, colegas, amigos, familiares) e o que você acha que ... (professora, colegas, amigos, familiares) sente/ por você
 - c) O que você sente quando ... (os outros) dizem isso, acham isso, fazem isso?
-
- a) O que você acha de si mesmo? o que os outros acham de você?
 - b) Por que você se acha assim, por que os outros lhe acham assim?
 - c) O seu jeito de ser hoje tem a ver com o que as pessoas achavam de você no início do ano, na quarta série? As coisas que você viveu na escola na quarta série tem alguma coisa a ver com o que você acha de você mesmo hoje? Há alguma coisa do jeito de você ser hoje que você desenvolveu na quarta série?

IV – Eixos para análise da formação e transformação das concepções de si sob uma perspectiva desenvolvimental:

- a) Eixo temático “concepções de si”:
 - a. Relações entre auto-avaliação/avaliação de si – auto-estima – auto-conceito (verificar a posição da auto-estima no processo de construção e transformação de si)
 - b. A função do erro no processo de transformação pessoal
- b) Eixo espaços (contexto das interações): Família – amigos – escola
- c) Eixo tempo: antes – agora – futuro (no início do ano, diferentes períodos do ano, hoje). Obs: a reflexão é basicamente retrospectiva, mas algumas inflexões sobre os desejos de mudança ou os sonhos da criança sobre o seu futuro, a partir dos desejos, podem orientar a compreensão sobre o estado dos sentimentos presentes da criança acerca de si mesmo.

ANEXO 3 – EI P: Roteiro de entrevista com a professora

Data: //	Horário		Tempo total:
	início: h	término: h	
Série: 4 ^a .	Turma:	Turno: Mat	Faixa etária: 10-11 anos
Nº de çças:	Nº de meninas:	Nº de meninos:	Nº de crianças repetentes:
Nome da instituição: Escola Classe			Modalidade: (X) Pública () Particular
Local:			R.A.: Plano Piloto
Entrevistado (a):			Idade:
Nível de escolaridade:			Concluído em:
Tempo de experiência como professora:		Tempo de experiência com esta faixa etária:	
Outras experiências profissionais:		Curso(s) de aperfeiçoamento:	

Sugestão de roteiro

1. Como é a turma?
2. Há algum/a alun@ em tratamento médico controlado, psiquiátrico ou qualquer outro tipo de acompanhamento clínico? Quais?
3. Quais crianças desta turma fizeram algum tipo de trabalho individualizado com a equipe psicopedagógica, com a orientadora ou com a coordenadora? Descreva o trabalho realizado e qual o resultado observado.
4. Como os/as alun@s se relacionam em sala de aula?
5. Quais são as características individuais que você mais aprecia em seus alun@s de uma forma geral?
6. Quais são as características individuais de seus alun@s que mais lhe desafiam, pessoal ou profissionalmente?
7. Quais são os conflitos relacionais em sala mais recorrentes (com a sua turma atual)? Como você os conduz?
8. Como é a rotina da sala de aula?
9. Como você realiza o planejamento e organiza as atividades da aula?
10. Quais os materiais e tipos de atividades pedagógicas que as crianças desta turma mais preferem?
11. Como você conduz a avaliação em sala de aula?

12. Quais são os instrumentos avaliativos que você utiliza?
13. Como meninas e meninos se comportam perante as atividades avaliativas? Há alguma diferença marcante na reação entre elas e eles?
14. Há alguma diferença marcante no desempenho escolar de meninos e meninas?
15. Qual foi a reação de alun@ mais atípica, mais diferente, mais incomum, que você já presenciou em dia de avaliação?
16. Já houve vezes de algum/a alun@ lhe surpreender na atividade avaliativa, ou seja, o desempenho na avaliação foi muito superior ou inferior do que o desempenho nas atividades de ensino-aprendizagem? Conte uma experiência.
17. Explique como funciona o projeto de avaliação conduzido pela escola (com os pré-conselhos e conselhos).
18. Quais os efeitos desse projeto na sua turma e na sua prática de uma forma geral?
19. Houve mudanças nesta turma especificamente em função do projeto de avaliação (conselhos) este ano?
20. Quais são as principais dificuldades que alun@s da 4ª série têm com relação aos conteúdos e às habilidades que precisam desenvolver?
21. Você já descobriu um jeito de trabalhar essa(s) dificuldade (s) que tem funcionado bem com diferentes turmas?
22. Se você fosse fazer um estudo ou uma pesquisa em sua sala de aula, o que você gostaria de estudar? Por quê?
23. Em poucas palavras, mencione qual (is) aspecto (s) do processo de ensino-aprendizagem em sala-de-aula que você considera mais importante.
24. Vamos conversar um pouco sobre cada uma das crianças sujeitos da pesquisa.

Criança	Principais mudanças no percurso deste ano escolar	História escolar (anterior ao ano atual)	História familiar
Menina			
Menina			
Menina			
Menina			
Menino			
Menino			
Menino			
Menino			

ANEXO 4 - GF 1: Roteiros para as sessões de grupo focal

Encontro 1 (com todos os sujeitos da pesquisa)

Data: __/__/2008

Hora: das __h__ às __h__

Participantes:

Leitura do conto

[40 min.] Leitura adaptada pela pesquisadora do “Conto de Escola” de Machado de Assis, acompanhado pelas crianças no livro ilustrado.

Interpretação do conto

[20 min.] Conversa sobre a trama, personagens e os valores envolvidos, relacionando com a experiência escolar e pessoal das crianças.

Encontro 2 (só com os meninos)

Data: __/__/2008

Hora: das __h__ às __h__

Participantes:

Encontro 3 (só com as meninas)

Data: __/__/2008

Hora: das __h__ às __h__

Participantes:

Trabalhando o conto

- 1) [30 min.] Elaborar um final para a história do livro, enfatizar o destino dos personagens ao final do ano letivo. Nesta atividade, estimulá-los para que abordem:
 - a. questões sobre desempenho (personagem “adiantado” e personagem “atrasado”);
 - b. questões relativas ao processo de avaliação (o passar de ano);
 - c. caracterização de uma boa escola; bom estudante; bom professor;
 - d. questões de gênero (inserir meninas ou uma professora mulher na história);

Entrevista coletiva

- 2) [25 min.] Relações de perguntas orientadoras:
 - a. Vocês conhecem alguma história semelhante a do conto, em que professor ou professora tratava melhor um estudante do que outro?
 - b. Para que serve a escola?
 - c. E por que as meninas não podiam ir a escola no tempo da história de Machado de Assis?
 - d. E o que vocês acham disso?
 - e. Vocês desejariam ter uma escola só de meninos/só de meninas? Por quê?
 - f. O que vocês acham da escola de vocês?
 - g. E da turma?
 - h. E da professora?
 - i. E das meninas/os da sala?
 - j. O que vocês acham do conselho de classe participativo?
 - k. Há alguma diferença de desempenho entre meninas e meninos?
 - l. Como são as meninas da sala (comportamento e desempenho)?
 - m. Quais são as brincadeiras favoritas de vocês? E das/os meninas/os ? (sondar se brincam juntos, em que momento, quem com quem etc)
 - n. Há alguma diferença de desempenho entre alguém que mora lá no sertão do nordeste e

- alguém que mora aqui em Brasília
- o. Para que serve a avaliação?
 - p. Qual a diferença entre aquele que passa de ano porque teve bom desempenho e aquele que passa por conselho de classe?
 - q. O que é o bom estudante? O que vc precisa fazer para se sair bem na escola?

Observação e análise:

- 3) [pós-encontro] Observar como as formas de subjetivação aparecem:
 - a. Como estabelecem critérios de classificação e diferenciação entre eles;
 - b. Como as apresentam em forma de discurso politicamente correto;
 - c. Como e quando surgem as contradições;
 - d. A implicação com outras categorias sociais, como classe, raça, seriação.

Encontro 4 (com todos os sujeitos da pesquisa)

Data: __/__/2008

Hora: das __h__ às __h__

Participantes:

Clip com momentos das sessões anteriores

[15 min.] Apresentação do clip com compilação de imagens gravadas durante as sessões anteriores, orientando as crianças para observarem a si e aos colegas nos momentos de realização das atividades e interação.

Reflexão

[30 min.] Conversa sobre as observações feitas, promovendo uma auto-reflexão. Este momento também será reservado para a elaboração de questionamentos realizados pela pesquisadora sobre o significado de determinados momentos e, por fim, opinião das crianças sobre a atividade de Grupo Focal da qual participaram.

Encerramento

[15 min.] Agradecimentos e realização de uma brincadeira de socialização.

ANEXO 5 - GF 2: Diagramas das interações: 17/04/2007

Diagrama 1 – Recapitulação do conto (5'20'')

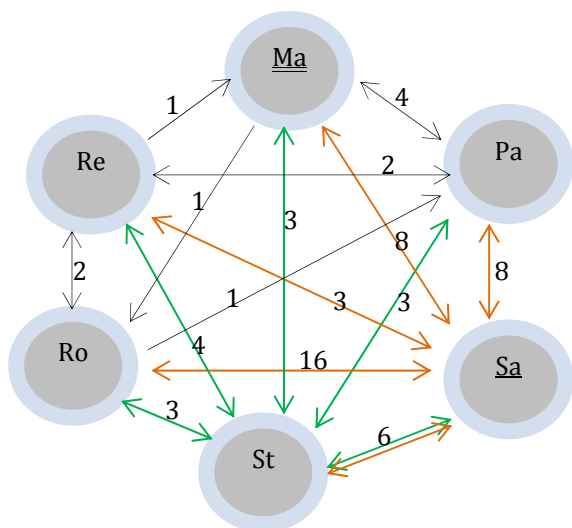


Diagrama 2 – Problematização do conto: Gênero— namoros e diferenças professor-professora (2')

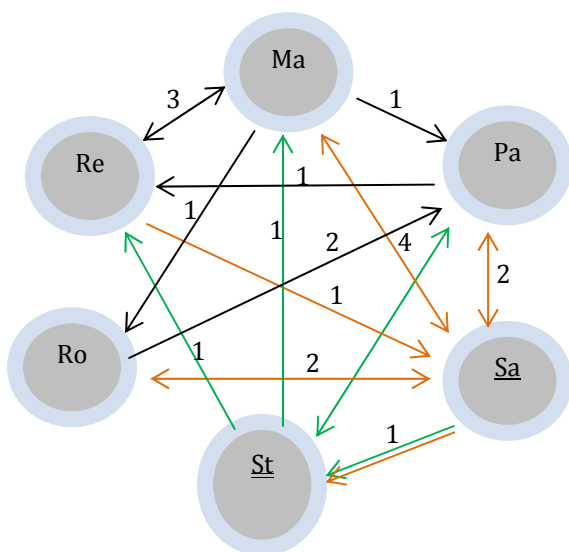


Diagrama 3– Problematização do conto: Relações entre escola e vida adulta (2'25'')

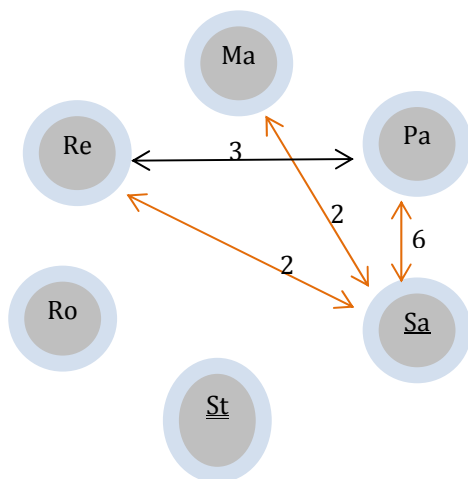


Diagrama 4 – Encaminhamento e realização da atividade (16')

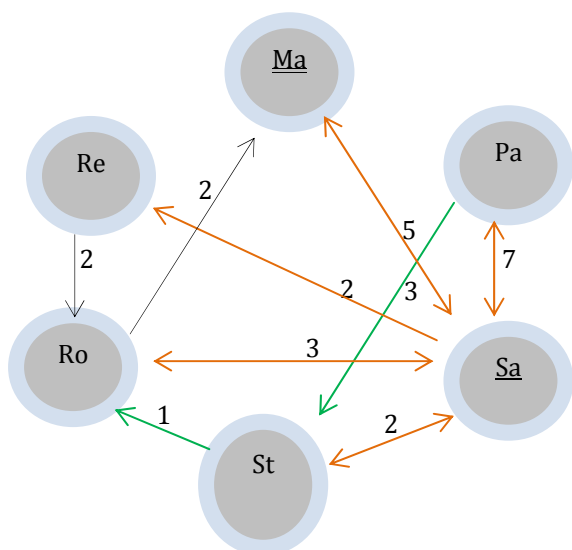


Diagrama 5 – Socialização das produções individuais e debate: Relações entre conto e vida adulta (2')

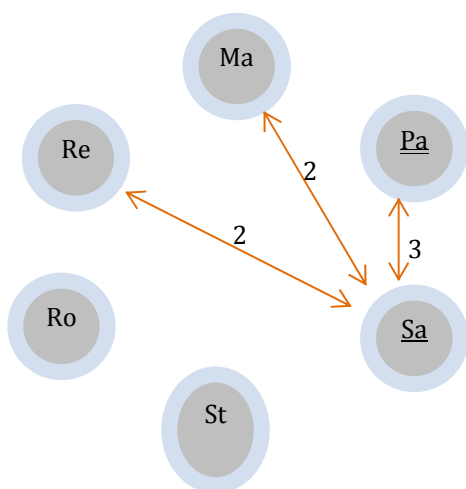


Diagrama 6 – Debate: posição da mulher na sociedade e menina na escola (4')

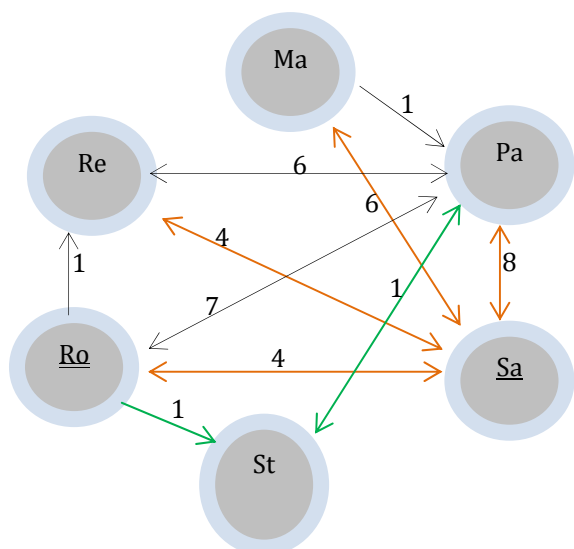


Diagrama 7 – Debate: sobre professora impopular e comportamentos na escola (2')

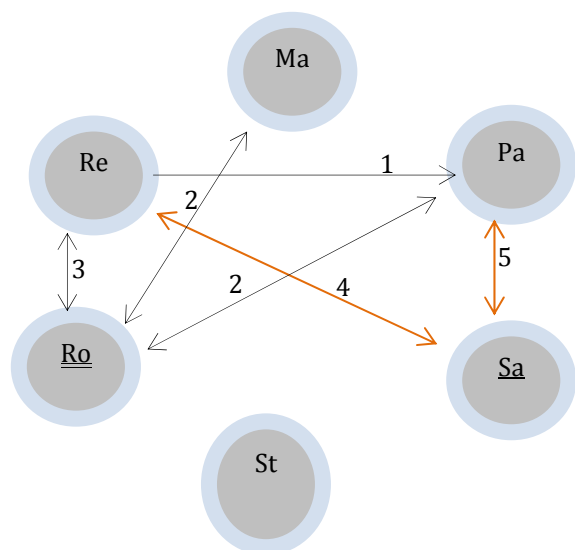


Diagrama 8 – Debate: meninas em sala de aula (1')

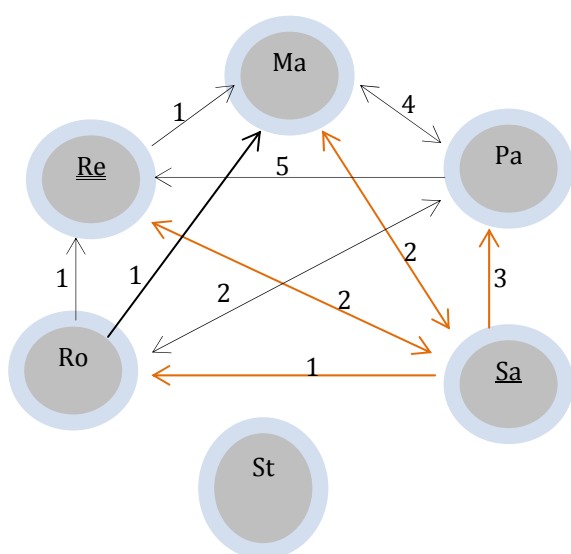


Diagrama 9 – Debate: o Conselho de Classe Participativo (5'20'')

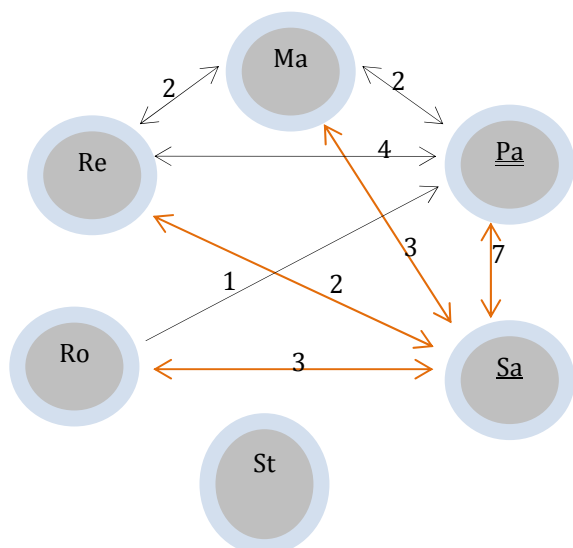


Diagrama 10 – Debate: diferenças sociais-regionais e aprendizagem/escolarização (1'30'')

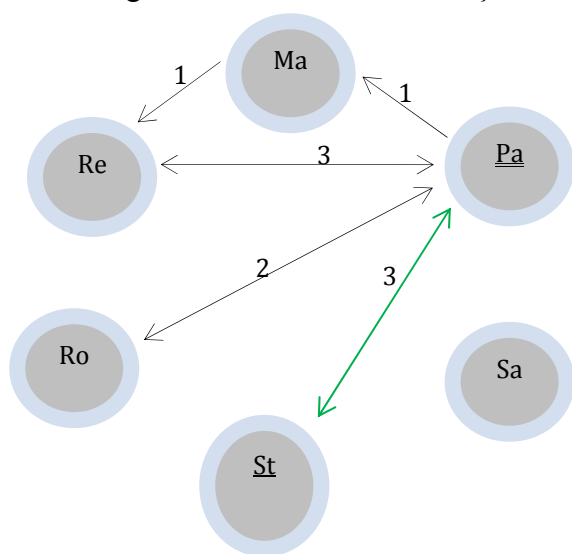
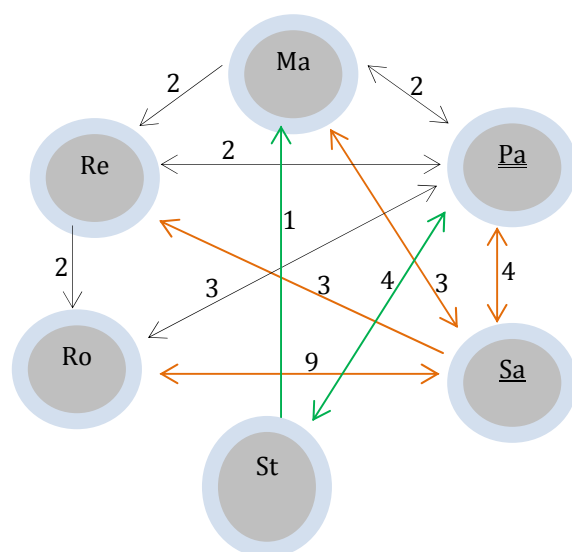


Diagrama 11 – Debate: qualificação do trabalho escolar (6')



ANEXO 6 - GF 3: Diagramas das interações: 24/04/2007

Diagrama 1 – Recapitulação do conto (5'20'')

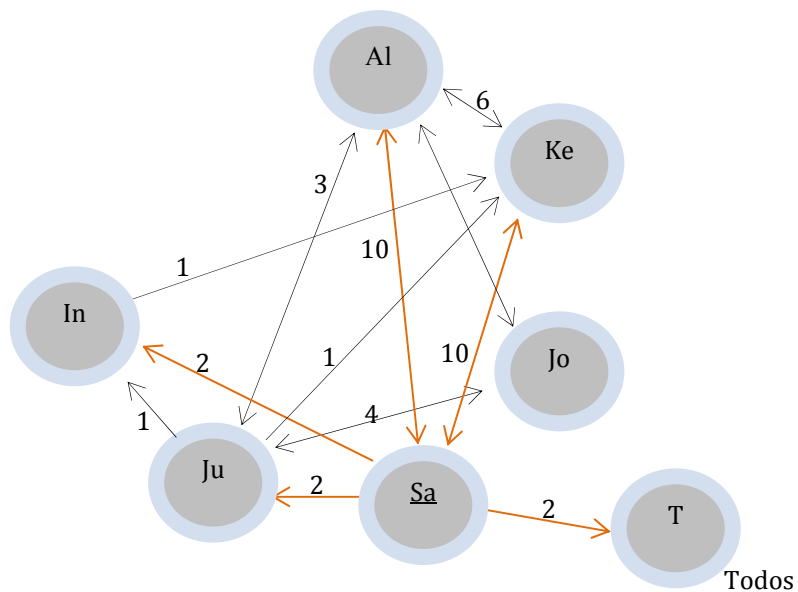


Diagrama 2 – Interrupção: chegada da Stéphanie, vida familiar (2')

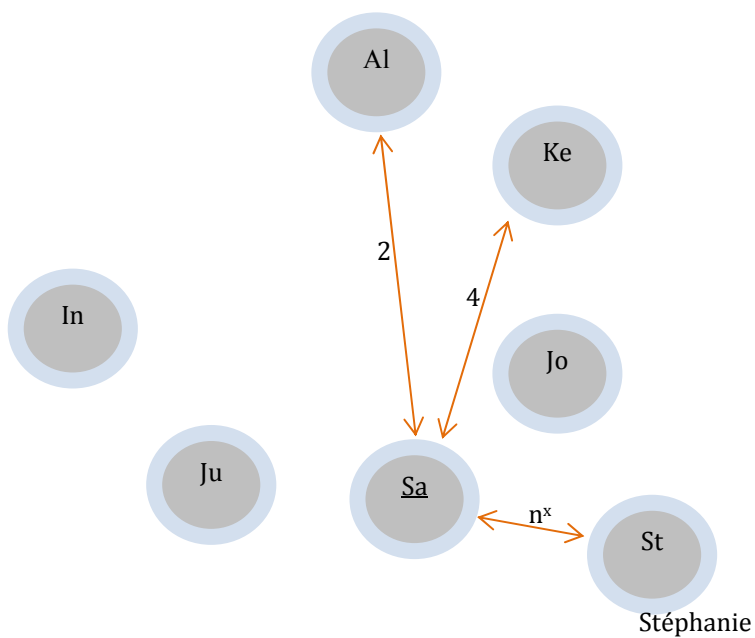


Diagrama 3– Continuação da recapitulação do conto (2'10'')

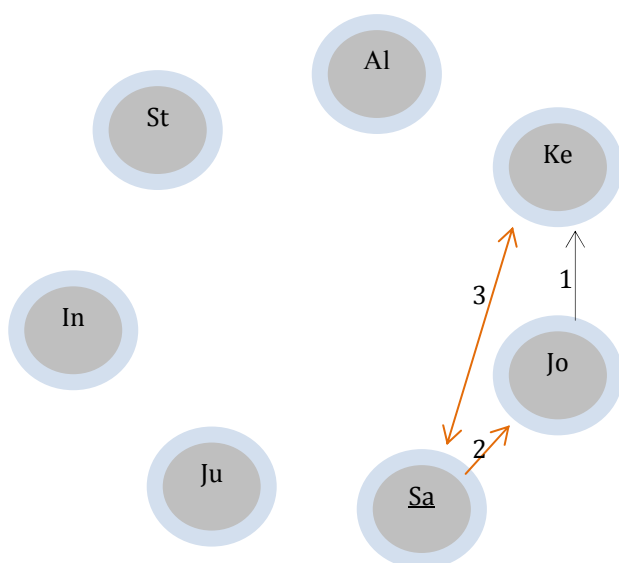


Diagrama 4 – Interpretação do conto –as crianças se relacionam com os personagens (3')

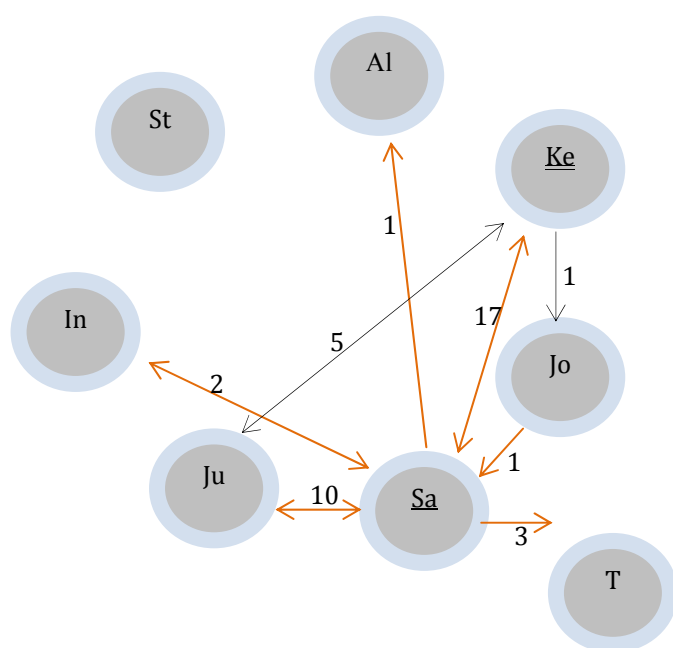


Diagrama 5 – Encaminhamento, problematização (11') e realização da atividade (10')

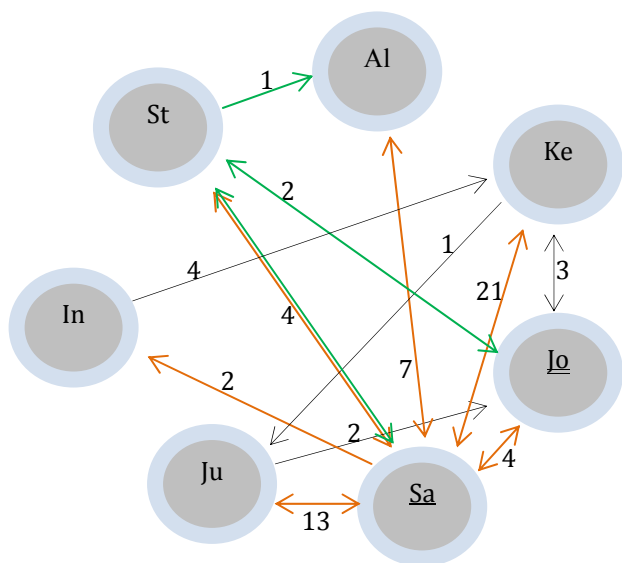


Diagrama 6 – Socialização das produções individuais (6'')

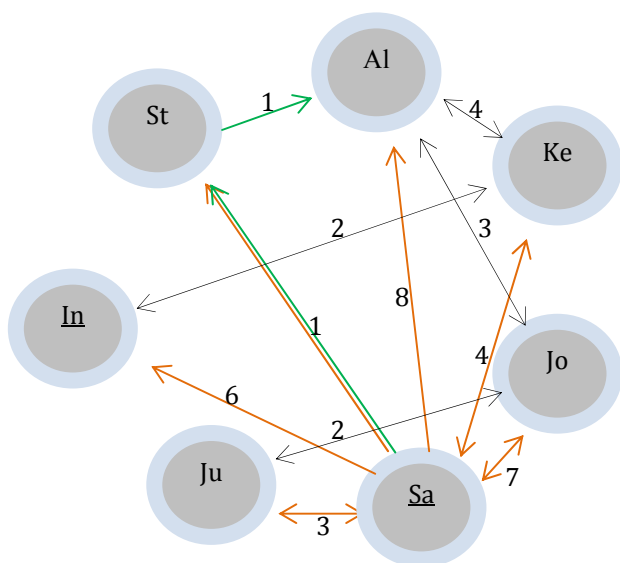


Diagrama 7 – Debate: opinião sobre os homens (6')

