

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**DINÂMICA DAS SIGNIFICAÇÕES DE SI EM CRIANÇAS NA PERSPECTIVA
DIALÓGICO-CULTURAL**

MÓNICA RONCANCIO MORENO

Brasília, março de 2015

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1020884.

R769d Roncancio Moreno, Mônica.
Dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural / Mônica Roncancio Moreno. -- 2015.
x, 219 f. : il. ; 30 cm.

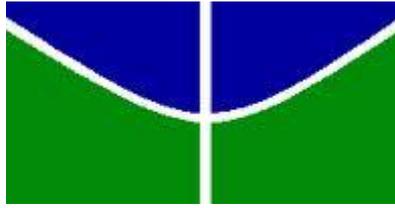
Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2015.

Inclui bibliografia.

Orientação: Angela Maria Uchoa Branco.

1. Self (Psicologia). 2. Psicologia do desenvolvimento.
3. Crianças - Desenvolvimento. I. Branco, Angela Uchoa.
II. Título.

ODU 159.922.7



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**DINÂMICA DAS SIGNIFICAÇÕES DE SI EM CRIANÇAS NA PERSPECTIVA
DIALÓGICO-CULTURAL**

Mónica Roncancio Moreno

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Angela Maria Uchoa Branco

Brasília, março de 2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

Profa. Dra. Angela Maria Uchoa Branco - Presidente
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Elsa de Mattos – Membro Externo
Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR)

Profa. Dra. Maria Claudia Santos Lopes de Oliveira - Membro
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire - Membro
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Tatiana Yokoy de Souza - Membro
Secretaria de Desenvolvimento Humano e Social (GDF)

Profa. Dra. Ana Flavia do Amaral Madureira – Suplente
Centro Universitário de Brasília (CEUB)

AGRADECIMENTOS

Neste longo caminho acadêmico, muitos foram os desafios os quais enfrentei, e sempre teve pessoas ao meu redor, que me ajudaram a criar coragem para seguir em frente. A todas elas, obrigada!

Gostaria agradecer à vida, que muito sábia me orientou sobre minhas escolhas. Hoje me sinto como uma fortalecida guerreira que segue lutando e amando a academia.

Ao Brasil, que me acolheu como uma filha, hoje meu coração também é brasileiro!

Aos meus pais, que me ensinaram a amar o estudo e me fizeram criar coragem e vontade para alcançar tudo aquilo que desejava.

Ao meu irmão, meu sobrinho e minha família em geral, pelo carinho e amor que me expressam a cada dia.

À minha querida orientadora Angela, que me acolheu quando eu mais necessitava, sempre acreditou em mim, apoiou-me incondicionalmente e me ensinou com paciência e carinho que é possível ser uma acadêmica generosa. Sem ela este triunfo não seria possível.

À professora Maria Claudia, que em vários momentos contribuiu para o meu processo formativo, primeiro, como coordenadora do programa e, posteriormente, como parte do LabMis, onde consegui elaborar muitos dos conceitos que fazem parte deste trabalho.

A Telma e Rossana, amigas incondicionais durante estes quatro anos, que me ensinaram sobre a vida, forneceram-me apoio emocional e fizeram deste tempo uma viagem divertida e fascinante.

A Paula Calações, que me assistiu durante a pesquisa e que com muito esforço, dedicação e carinho, participou de maneira ativa neste processo.

A Sandra, que me apoiou emocional e academicamente, inspirando muitas de minhas reflexões.

À minha família brasileira, Celso, Zenaide e Telma, que abriram as portas de seus lares para me receber com carinho e generosidade, e sempre me fizeram sentir como alguém da família.

A Mônica, Lourdes e Gina, que foram de grande apoio em um momento definitivo de mudança e desenvolvimento.

À minha banca de qualificação, Elsa, Sandra e Maria Claudia, e de doutorado, Elsa, Sandra, Maria Claudia, Ana Flavia e Tatiana, cujas discussões formais e informais me permitiram dar sustento a este trabalho.

A minhas colegas e professoras do LabMis, pelas discussões que nutriram meu trabalho, assim como também ao pessoal do PGPDS e, em especial, a Cláudia, que com muita paciência me ajudou nos trâmites administrativos, nestes quatro anos.

Às instituições, professoras, crianças e famílias participantes deste estudo, por abrirem suas portas e me fornecerem apoio incondicional.

Ao The Niels Bohr Professorship Centre for Cultural Psychology at Aalborg University e a Jaan Valsiner e seu grupo, pelas reflexões sobre minha pesquisa e sobre a vida.

À professora Maria Helena Fávero e a Yilton Riascos, que me proporcionaram o primeiro passo neste caminho e acreditaram no meu projeto doutoral.

A MRUA, que em seu momento me acompanhou para eu realizar o sonho de ser doutora.

À CAPES, que forneceu o suporte financeiro de meus estudos, mesmo eu não sendo brasileira.

À varanda da 216J/615, contexto semiótico de crescimento pessoal, testemunha de minha transformação como indivíduo em desenvolvimento.

*Às crianças, que de maneira criativa constroem seus caminhos de desenvolvimento,
elas são a razão de ser desta pesquisa.*

“Las personas grandes aman las cifras. Cuando les habláis de un nuevo amigo, no os interrogan jamás sobre lo esencial. Jamás os dicen: «¿Cómo es el timbre de su voz? ¿Cuáles son los juegos que prefiere? ¿Colecciona mariposas?». En cambio, os preguntan: «¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos tiene? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre?». Sólo entonces creen conocerle”

El Principito, Antoine de Saint-Exupéry.

RESUMO

A presente pesquisa se contextualiza na interseção entre a Psicologia Cultural e a Teoria do *Self* Dialógico. O objetivo geral foi caracterizar a maneira como as crianças constroem e reconstróem significações sobre si no processo de transição institucional da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo em vista analisar o desenvolvimento do seu sistema de *Self*. Para tanto, propomos, neste trabalho, alguns construtos advindos da psicologia cultural e da psicologia dialógica. Os três conceitos propostos para análise do sistema de *Self* dialógico em desenvolvimento são: *Campos Afetivo-Semióticos (CAS)*, *Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS)* e *Clusters de significação* (associados aos *CAS*). Os participantes foram sete crianças, entre cinco e seis anos, em fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em instituições públicas de Brasília, DF. A pesquisa se desenvolveu nos últimos seis meses da EI (Tempo1) e nos primeiros seis meses do EF (Tempo 2). Das sete crianças da pesquisa, três foram selecionadas para os estudos de caso que analisamos no presente documento. A metodologia desenvolvida para este estudo foi qualitativa, de caráter idiográfico, e incluiu entrevistas semiestruturadas individuais e conversas informais com crianças, pais e professoras, atividades semiestruturadas com as crianças, observações diretas em sala de aula e videogravação de interações criança-criança e professora-crianças. As análises mostraram que os alunos assumem diferentes *Posicionamentos Dinâmicos de Si* ao longo do tempo, e que esses posicionamentos mudam de um contexto educacional para outro. Vários processos de desenvolvimento, integrados de maneira dinâmica, foram identificados, a saber, canalização cultural, mediação semiótica, processos de antecipação, entre outros. Com base nos estudos de caso analisados em diferentes níveis, verificou-se que as crianças, em seus processos de transição da EI para o EF, enfrentam não apenas o desafio de se incorporar a um ambiente novo, mas também precisam lidar com suas significações de si neste novo contexto, de maneira a facilitar ou a dificultar o seu próprio desenvolvimento, atuando como indivíduos ativos na coconstrução de suas trajetórias de desenvolvimento. A nosso ver, este trabalho pode contribuir para mais um pequeno avanço, em termos teóricos e metodológicos, em direção ao estudo do desenvolvimento do *Self* dialógico.

ABSTRACT

This research has been developed in the intersection between the Cultural Psychology and the Dialogical Self Theory. The main objective was to characterize the children's meaning-making process in the institutional transition from preschool to primary school, analyzing the development of their *Self-System*. For this purpose, we suggested some concepts from the Cultural Psychology and the Dialogical Theory: *Affective-Semiotic Fields* (CAS), *Dynamic Self-Positioning* (PDS) and *Clusters*. The participants were seven children, among five and six years old from public institutions in Brasilia, DF. The study was conducted in the last six months of preschool and in the first six months of primary. Three children were selected for the case studies that we are presenting in this paper. Using a qualitative and an idiographic approach, we interviewed children, teachers and parents and observed and videotaped the daily routine in the classroom. Moreover, we constructed semi-structured tasks, e.g. school dolls, storybooks, etc. The results showed that children can assume different Self-positioning and it may change from one educational context to the other. Different developmental processes were identified: cultural canalization, semiotic mediation, anticipation, and others. On the basis of case studies, we concluded that children could not only cope with the challenge of adaptation to a new educational level, but also were able to create meanings about themselves. The children acted like active individuals in the construction of their own developmental trajectories. Finally, this work can contribute for a small progress, theoretical and methodological, oriented to the study of the dialogical *Self*.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
SUMÁRIO.....	vii
I. APRESENTAÇÃO	1
II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	5
CAPÍTULO 1.....	5
DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO A PSICOLOGIA SEMIÓTICO- CULTURAL CONSTRUTIVISTA.....	5
1.1 Mediação Semiótica.....	7
1.2 Canalização Cultural	10
1.3 Processo de Internalização/Externalização.....	11
1.4 Processos Antecipatórios	12
1.5 Processos de Comunicação e Metacomunicação	13
1.6 Campos Afetivo-Semióticos	14
1.7 Metas, Crenças e Valores.....	15
1.8 Modelo de Regulação Afetiva.....	17
CAPÍTULO 2	21
<i>SELF</i> DIALÓGICO EM DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	21
2.1 Emergência e Desenvolvimento do <i>Self</i> nos Primeiros 24 Meses de Vida.....	25
2.2 Vozes e Dialogicidade.....	31
2.3 Desenvolvimento do <i>Self</i> dos Dois aos Sete Anos.....	33
2.4 Criação de Significados no Sistema do <i>Self</i> Dialógico.....	40
2.5 Sistema de <i>Self</i>	41
CAPÍTULO 3	44
TRANSIÇÕES DESENVOLVIMENTAIS	44
III - OBJETIVOS	52
Objetivo Geral	52
Objetivos Específicos	52
IV. METODOLOGIA	53
4.1 Proposta Metodológica	53
4.2 Estudo Empírico.....	55
4.2.1 Participantes	55
4.2.2 Locais da pesquisa.....	56

4.2.3 Instrumentos	57
4.3 Procedimentos Metodológicos	58
4.3.1 Procedimentos éticos da pesquisa	58
4.3.2 Tempo 1: Educação Infantil	59
4.3.3 Tempo 2: Ensino Fundamental.....	63
4.4 Materiais	67
4.5 Procedimentos de Análise das Informações	67
4.6 A Construção de Conceitos Teórico-Analíticos: Campos Afetivos-Semióticos (CAS) e Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS).....	70
V. RESULTADOS	76
VI. ESTUDOS DE CASO	76
6.1 Caso Gisele	76
6.2 Caso Taís	113
6.3 Caso Anderson.....	146
6.4 Síntese dos estudos de caso: três Sistemas de <i>Self</i> em Desenvolvimento	174
VII. DISCUSSÃO	182
VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
XIX. REFERÊNCIAS	199
X. ANEXOS.....	207

Lista de tabelas

Tabela 1. Caracterização das crianças da pesquisa	55
Tabela 2. Distribuição dos participantes nas duas fases da pesquisa	56
Tabela 3. Instrumentos da pesquisa	57
Tabela 4. Resumo dos procedimentos Metodológicos nos Tempos 1 e 2	58
Tabela 5. Resumo dos procedimentos metodológicos no Tempo 1	59
Tabela 6. Sessões individuais semiestruturadas	61
Tabela 7. Resumo dos procedimentos metodológicos Tempo 2	63

Lista de figuras

Figura 1. Processos de generalização e hipergeneralização na regulação afetiva do fluxo da experiência (com base em Valsiner, 2007/2012, p. 261)	19
Figura 2. Sistema de <i>Self</i> (em Branco, 2010)	42
Figura 3. Escolinha de Bonecos	62
Figura 4. Organização do Sistema de <i>Self</i> em CAS, Clusters e <i>PDS</i>	75
Figura 5. Coração indo para a escola (Diário de Desenhos, Tempo 2)	76
Figura 6. Desenho de uma mãe e uma família que eu não conheço (Diário de desenhos Tempo 1)	94
Figura 7. Mapeamento dos Campos afetivo-semióticos “Beleza X Feiura” e “Inteligência X Burrice”, <i>PDS</i> , <i>clusters</i> e outros sociais que promovem os <i>PDS</i> . ..	97
Figura 8. Desenho do computador da pesquisadora (Tempo 2).	104
Figura 9. Desenho a: No trabalho da mamãe (Tempo 2); Desenho b: Jornalista informando sobre um prédio que está pegando fogo (Tempo 2)	105
Figura 10. Taís na academia (Diário de Desenhos, Tempo 2)	113
Figura 11. Desenho de Taís incluindo algumas palavras	129
Figura 12. Mapeamento do Campo afetivo-semiótico “Aceitação <i>versus</i> Rejeição”, <i>PDS</i> , <i>clusters</i> e outros sociais que promovem os <i>PDS</i>	131
Figura 13. ‘Eu e as meninas na academia’ (Tempo 2)	142
Figura 14. Eu assistindo TV no sofá (Tempo 2)	144

Figura 15. Diário de Desenhos. a) Minha prima e eu brincando em casa; b) Animais do zoológico (Tempo 2).	145
Figura 16. Desenho do Diário em colaboração com o pai (Tempo 1).....	146
Figura 17. Anderson e o pai desenhando cavalos (Tempo 1).....	150
Figura 18. Mapeamento do Campo afetivo-semiótico “Competência <i>versus</i> Incompetência”, <i>PDS</i> , <i>clusters</i> e outros sociais que promovem os <i>PDS</i>	159
Figura 19. Anderson na atividade de completar palavras com letras	164
Figura 20. Bandidos com armas (Diário de Desenhos).....	173
Figura 21. <i>CAS</i> , <i>clusters</i> e <i>PDS</i> no Sistema de Regulação Afetiva de Valsiner (2014)	193

I. APRESENTAÇÃO

Um dos principais objetivos da psicologia do desenvolvimento é o estudo das mudanças na trajetória de vida dos indivíduos (Zittoun, 2009). O sujeito, como ser complexo e em permanente transformação, interage continuamente com o contexto em que vive e dispõe de recursos psicológicos que lhe permitem agir sobre a realidade e mudar as suas condições. O desenvolvimento, de maneira geral, não se encontra pré-desenhado para cada indivíduo e não segue seqüências fixadas em estágios obrigatórios, e isso faz mais fascinante o seu estudo, por abrir perspectivas novas e alternativas para sujeitos e contextos culturais (Branco, 2009).

A presente pesquisa se insere no campo da psicologia do desenvolvimento e, de maneira específica, na interface entre a psicologia semiótico-cultural construtivista e a Teoria do *Self* Dialógico (*TSD*). Aborda a problemática específica das transições, para estabelecer um pano de fundo que permita analisar a maneira como crianças, de cinco a seis anos de idade, coconstroem e transformam as significações de si, que serão aqui denominadas como *Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS)*, durante o período de transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF). Foi escolhido o período de transição, ou seja, a passagem entre contextos educacionais, por representar um cenário privilegiado em que diversas mudanças podem acontecer (Amaral, 2008; Corsaro & Molinari, 2005; Motta & Kramer, 2010, entre outros). Podemos pressupor que, ao se depararem com um mundo novo no EF, caracterizado por uma cultura letrada e por um contexto bem diferente da EI, as crianças tendem a mobilizar suas significações de si, ou *PDS*, o que promove reconfigurações no sistema de *Self*, cuja interessante dinâmica pode ser analisada pela psicologia do desenvolvimento.

Caracterizamos o *Self* como um sistema plural, polifônico e dialógico, no qual as posições de Eu, ou *PDS*, nesta pesquisa, emergem como consequência de tensões dinâmicas geradas por relações sociais significativas. Mead diferenciava dois aspectos do *Self*: o “I” e o “self”. Na unidade “I/self”, o *I* (ou ‘Eu’) era considerado a dimensão do agente (autor) e o *self* a dimensão reflexiva (Mead, 1934). Com base nesse teórico, na tese, optamos por fazer referência ao *Self* quando falamos da unidade “I/self”, e utilizamos o termo *self*, com letra minúscula, para designar a dimensão reflexiva do sistema de *Self* Dialógico, compreendido como unidade sistêmica na qual ação e reflexão são aspectos que se complementam (Branco, 2010).

Como resultado da pesquisa desenvolvida para a elaboração da presente tese, propomos três conceitos que serão a base das análises aqui apresentadas, a saber, *Campos Afetivo-Semióticos (CAS)*, *clusters* e *Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS)*. Definimos os *CAS* como unidades afetivo-semióticas formadas por polos em oposição, os quais criam uma tensão dialógica que permite certa estabilidade no sistema de *Self*. Por exemplo, um *CAS* pode ser caracterizado como ‘Beleza *versus* Feiura’, quando esses são os significados sobre si mais marcantes identificados em uma determinada criança. Os *clusters* são os conjuntos que agrupam significados similares em cada um dos polos de um *CAS*; no exemplo anterior, teríamos, então, dois *clusters*: ‘Beleza’, de um lado, e ‘Feiura’, do outro. Os *PDS*, por sua vez, são os diferentes posicionamentos que uma criança pode assumir sobre si em um movimento dinâmico de significação, os quais se apoiam em um *CAS* e em um *cluster* específico. Por exemplo, associado ao *cluster* ‘Beleza’ podem existir *PDS* do tipo ‘Eu-Bonita’, ‘Eu-Admirada/Líder’, etc. e, no *cluster* ‘Feiura’, pode existir um *PDS* como ‘Eu-Feia’. Segundo as explorações feitas nesta pesquisa, a unidade que mais movimento e mudança tem é o *PDS*, pois a criança transforma flexivelmente novos significados na busca por caminhos alternativos de desenvolvimento, mudando seus posicionamentos.

CAS, *clusters* e *PDS* são conceitos que permitiram estudar o sistema de *Self* dialógico em desenvolvimento, e facilitaram a caracterização da dinâmica de transformação nas significações de si das crianças, ao longo do processo de pesquisa. Assim, utilizando uma metodologia qualitativa de carácter idiográfico, acompanhamos um grupo de crianças durante seu último semestre na EI e nos primeiros seis meses do seu ingresso no EF, realizando observações diretas e sessões semiestruturadas que permitiram identificar indicadores de *CAS*, *clusters* e *PDS*. Três crianças, de um total de sete, foram selecionadas para compor estudos de caso, nos quais foi realizada uma análise aprofundada da dinâmica de significação. Mapeamos, assim, as configurações do sistema de *Self* de cada uma das três crianças, Gisele, Taís e Anderson (nomes fictícios), primeiro na EI (Tempo 1) e, posteriormente, no EF (Tempo 2).

A motivação pelo tema desta pesquisa nasceu da pergunta sobre o processo mediante o qual as crianças criam possibilidades e caminhos alternativos no seu desenvolvimento, e como emergem e mudam as significações que fazem sobre si ao longo de seu desenvolvimento, através de processos como mediação semiótica, canalização cultural, internalização/externalização e antecipação, dentre outros. Para tal

fim, decidimos acompanhar crianças durante um período da vida que envolvesse mudanças entre contextos educacionais e que, possivelmente, dessem origem a mudanças nas significações das crianças sobre si: a transição da EI para o EF.

Tendo o período de transição da EI para o EF como contexto — ou pano de fundo — para a interpretação das informações obtidas em relação às crianças, a presente pesquisa analisa, como principal objetivo, a construção dos processos de significação de si por elas apresentados, com o auxílio de conceitos, ou categorias teóricas, construídos com base em autores, como Hermans (2001), Freire (2008), Mattos (2013a), Valsiner (2014), entre outros, e construídos no desenvolvimento da própria pesquisa, aqui denominados como *Campos Afetivo-Semióticos (CAS)*, *clusters* e *Posicionamentos Dinâmicos de si (PDS)*. Como explicado nas seções correspondentes ao Método, Resultados e Discussão, esses conceitos foram fundamentais para alcançar os objetivos propostos. Em síntese, a presente tese se fundamenta em cinco pressupostos:

1. A passagem da EI para o EF se constitui como um período de *transição* e as crianças diferem umas das outras em seu processo de inserção a esse novo contexto de desenvolvimento.
2. Cada criança é única na maneira como constrói sua trajetória de desenvolvimento, e existem fatores, em vários níveis (macrogenético, mesogenético e microgenético), que contribuem na construção de trajetórias determinadas. A existência dessas particularidades e características singulares de cada criança age ativamente na construção de sua trajetória, e, conseqüentemente, essas diferenças podem fazer com que o processo de transição se constitua em uma ruptura, ou não.
3. Através da pesquisa qualitativa é possível identificar e analisar, no âmbito dos contextos culturais específicos de cada criança, alguns dos principais fatores que contribuem para o processo de inserção da criança no EF. Esses contextos culturais específicos estão organizados em sistemas de regras, condições e características peculiares que, na maioria dos casos, apresentam elementos de ambivalência e ambigüidade. Cabe, portanto, também à criança criar recursos para lidar com as situações típicas de cada contexto e construir suas próprias possibilidades de desenvolvimento.

4. Dentre os fatores que contribuem para o sucesso ou a dificuldade de inserção da criança na escola, um fator importante são as significações que ela faz de si mesma. Tais significações, ao longo do processo de transição característico de cada criança, podem ser identificadas e analisadas através de procedimentos adequados, que permitam a coconstrução de indicadores de mudança. Em outras palavras, as diferentes formas da criança interpretar sua transição e agir em um novo contexto educativo podem ser inferidas a partir de sua visão de mundo, sua visão de si como sujeito em desenvolvimento, sua visão sobre a escola, professora e colegas, seus medos e expectativas ao ingressar em um mundo novo, sua percepção de mudança de *status* (identitário, social), suas concepções e ideias sobre o letramento, e seus sentimentos e afetos de forma geral.
5. Sendo assim, uma vez que os indicadores acima referidos sejam identificados e analisados, eles serão capazes de revelar a dinâmica que envolve a criação e transformação de múltiplos *PDS* relacionados ao desenvolvimento do sistema de *Self* dialógico, o que constitui o principal objeto de nossa investigação.

Por fim, nossa contribuição com o presente trabalho é dupla: por um lado, pretendemos avançar teórica e metodologicamente na compreensão dos processos de significação que faz a criança de si mesma; por outro, temos a intenção de contribuir para o desenvolvimento de estratégias de prevenção e intervenção, por parte da escola e da família, centrados em apoiar significativamente a criança durante esse período de transição tão significativo em sua vida. Nos dois casos, revela-se a relevância social do nosso projeto que, em médio prazo, poderá contribuir à capacitação docente, auxiliando os professores a melhor compreender as dinâmicas das salas de aula, considerando seus alunos como participantes ativos e singulares em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica está organizada em três capítulos que ilustram, de maneira geral, os conceitos e as bases teóricas que foram utilizados para as análises e interpretações feitas na presente pesquisa. Assim, este trabalho se inicia com a apresentação da concepção de desenvolvimento, na qual se baseia o estudo no contexto teórico da psicologia semiótico-cultural construtivista (Capítulo 1), depois descreve como essas concepções e elaborações se articulam à abordagem do *Self* Dialógico (em especial, com a Teoria do *Self* Dialógico, Capítulo 2) e, por fim, analisa os estudos sobre transições da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) (Capítulo 3).

CAPÍTULO 1

DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO A PSICOLOGIA SEMIÓTICO-CULTURAL CONSTRUTIVISTA

Nesta tese, assumimos como plataforma teórica a perspectiva de uma psicologia semiótico-cultural construtivista (Branco & Lopes de Oliveira, 2012; Valsiner, 2007/2012, 2014) a qual será articulada, aqui, com aspectos importantes da Teoria do *Self* Dialógico (*TSD*) de Hermans (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Kanopka, 2010). Na abordagem semiótico-cultural construtivista (Branco & Valsiner, 1997; Branco & Lopes de Oliveira, 2012; Valsiner, 1989, 2007/2012, 2014), o desenvolvimento humano é considerado um fenômeno dinâmico, complexo e em permanente transformação. Segundo Valsiner (2007/2012), o desenvolvimento em qualquer nível (biológico, psicológico, sociológico) é um fenômeno sistêmico aberto no qual a novidade se cria constantemente. Abandona-se a ideia de desenvolvimento por etapas, acumulativo e previsível. Centra-se em propor o diálogo e a mútua constituição entre cultura e sujeito, reconhecendo-se a singularidade dos indivíduos e seu caráter histórico-cultural. A relação sujeito-contexto, proposta nesta perspectiva, dá origem a uma ideia produtiva para a compreensão dos processos de desenvolvimento.

Essa abordagem afirma que não apenas sujeito e contextos são históricos e culturais, mas também argumenta que qualquer fenômeno humano e social é fundamentado na história e na cultura, o que exige sua ampla contextualização. Enfatiza-se o caráter coconstrutivista dos processos psicológicos, que propõe a “participação ativa do sujeito na construção de seu desenvolvimento, e a existência de

mecanismos de canalização cultural orientados pelos limites (*constraints*) presentes nos contextos socioculturais dentro dos quais se dá o desenvolvimento humano” (Branco & Mettel, 1995, p. 15). Assim, indivíduo e cultura estão em permanente coconstrução através do uso de diferentes mecanismos de desenvolvimento ao longo da trajetória de vida.

Especificamente Valsiner (1989), embasado nas ideias de Brent (1984), propõe que “o desenvolvimento pode ser descrito como um processo pelo qual novas formas de organização emergem daquelas que lhe precedem no tempo”. Pois,

(...) o desenvolvimento é um processo de transformação estrutural que ocorre baseado na interação do organismo com o seu contexto. De um momento ao próximo, o sujeito sofre alterações em seu desenvolvimento. Essas mudanças inevitavelmente levam a mudanças nas relações do sujeito com o ambiente (Valsiner, 1989, p. 4).

Assim, a abordagem considera a existência de uma dinâmica bidirecional entre indivíduo e ambiente, a qual se caracteriza pela transformação contínua. O sujeito não apenas recebe mensagens dos outros, mas também modifica os sentidos e significados do meio no qual está se desenvolvendo, ou seja, existe uma constituição bidirecional entre sujeito e contexto cultural (Valsiner, 2007/2012). Nesse caso, o ser humano não é modelado por sua cultura, pois é, também, participante ativo do processo de desenvolvimento.

A questão do tempo irreversível é fundamental para se compreender como o sujeito se desenvolve historicamente. O conceito de tempo irreversível na noção de desenvolvimento permite considerar que um organismo, ou indivíduo, não pode retornar a um estado anterior, o que garante, dessa maneira, a singularidade de suas experiências. O desenvolvimento não é necessariamente resultado direto de intervenções culturais, pois o sujeito pode ativamente (e com sucesso) contrabalançar ou resistir aos esforços de promoção de mudanças impostas pelos outros. O sujeito ativo consegue agir sobre a realidade e criar mecanismos de transformação para encarar os desafios de seu curso de vida, ou seja, existe uma coconstrução cultural bidirecional entre sujeito e contexto cultural.

O ser humano tem, também, a capacidade para a criação e uso de signos. O indivíduo, no tempo irreversível, consegue fazer antecipações e os signos estão sempre orientados em direção ao futuro, o que faz com que múltiplas transformações aconteçam e o desenvolvimento se torne de alguma maneira imprevisível. Valsiner, Branco e

Dantas (1997) afirmam que “o desenvolvimento é delimitado por *constraints* (baseados no contexto ou intrapsicológicos) temporais que tornam o curso atual do desenvolvimento não previsível” (p. 284). Esses limites, ou *constraints* (termo de difícil tradução que significam ‘limites’ que ‘impulsionam’ o desenvolvimento), orientam o desenvolvimento, permitem a emergência da novidade e são constantemente renegociados entre as pessoas em interação. A cultura se constitui em um contexto privilegiado de coconstrução de sentidos e significados, legitimando a interação como fundamental para o desenvolvimento (Palmieri & Branco, 2007). Como consequência, todos os participantes da cultura em que o sujeito está inserido são importantes para o desenvolvimento, em especial, aqueles com quem mantém vínculos afetivos privilegiados, como pais, irmãos, professores, etc. Outras fontes de mensagem da cultura coletiva, como a mídia e as redes sociais, por exemplo, são também importantes agentes de canalização cultural das gerações mais novas.

Destaca-se que a cultura, como aqui concebida, é sustentada por uma base semiótica, especificamente pelos trabalhos de Pierce, os quais tomam cada vez mais força nos estudos da psicologia cultural (Rosa, 2007). Assim, a cultura funciona como um organizador sistêmico inerente ao sistema intrapsicológico do sujeito, dando origem às concepções de cultura coletiva (compartilhada socialmente) e pessoal (específica do sujeito) propostas por Valsiner (1989). Pessoa e contexto são considerados, então, como “inclusivamente separados” e fazendo parte de um processo de mútua constituição (Valsiner, 2007/2012). Em poucas palavras, a perspectiva semiótico-cultural construtivista estuda cientificamente os processos de significação (caracterizados pela unidade entre afeto-linguagem-cognição) coconstruídos na trajetória de vida dos sujeitos.

A seguir, apresentaremos os conceitos teóricos que foram particularmente úteis na construção das análises da presente pesquisa.

1.1 Mediação Semiótica

O conceito de mediação semiótica tem sido desenvolvido como tema central na abordagem histórico-cultural durante muitas décadas (Cole, 1985; Valsiner, 2007/2012; Vygotsky, 1962/2008). A mediação semiótica é definida por Vygotsky como um princípio regulador da conduta ao qual estão subordinados signos e instrumentos. Eles são de origem social e permitem regular a atividade própria e dos outros. No entanto,

existem diferenças entre signos e instrumentos. Os instrumentos mediam a relação do ser humano com o mundo físico levando a mudanças e se constituem em “um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza” (Vygotsky, 1962/2008, p. 55). Os signos são os meios artificiais introduzidos pelas pessoas para cumprir uma função de autoestimulação e se constituem como mediadores na relação consigo mesmo e com os outros. Em relação a si mesmo, o signo “constitui-se em um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (Vygotsky, 1962/2008, p. 55). Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é gerado a partir da combinação de instrumentos e signos na atividade psicológica.

Tradições teóricas posteriores a Vygotsky enfatizaram o estudo dos signos ou dos instrumentos na mediação das relações do indivíduo com o mundo (Gillespie & Zittoun, 2010). Por exemplo, a Teoria da Atividade dá ênfase a atividades e artefatos que mediam a atividade humana, focando-se nos instrumentos (Engeström, 1987; Wertsch, 1998). Por outro lado, as abordagens centradas nos signos enfatizam a mediação semiótica do pensamento e da ação, como é o caso da abordagem semiótico-cultural (Gillespie & Zittoun, 2010; Valsiner, 2014). Assim, a mediação semiótica como processo de desenvolvimento humano permite aos indivíduos regular as funções psicológicas, tanto no nível pessoal como interpessoal. No caso das instituições, elas regulam as ações orientadas por metas, monitorando a interação e manutenção das regras sociais que permitem a transformação dos sistemas de culturas pessoais e, eventualmente, a cultura coletiva do grupo. As rotinas das instituições, o uso de uniformes, atividades de tipo lúdico e rituais, em geral, funcionam como sistemas de mediação semiótica (Valsiner, 2007/2012). Dessa maneira, criar, empregar e regular signos nos leva a processos de significação permanentes que têm um caráter dinâmico. Diversos mediadores semióticos coexistem nos processos de significação, e segundo Valsiner (2007/2012):

A co-emergência de reguladores semióticos garante a autorregulação da hierarquia semiótica ao longo do tempo e nos [vários] contextos. A questão crucial do sistema de regulação semiótica é garantir sua suficiência para a regulação da experiência imediata, bloqueando a proliferação desnecessária de evocação de signos em um dado contexto imediato, aqui-e-agora (p. 61).

A mediação semiótica permite bloquear a proliferação de alternativas improváveis e gerar um senso de continuidade da ação. Do mesmo modo, construímos

hierarquias de signos para garantir a unidade e estabilidade do *Self*, utilizando mecanismos como o de autorregulação, para regular de maneira flexível – ou inflexível – nossas construções de futuro e nossos sistemas de crenças e valores no tempo irreversível. O sistema de *Self* dialógico pode ser considerado como autorregulador, uma vez que cria um senso geral pessoal sobre o que está acontecendo em um dado momento (Valsiner, 2007/2012).

O processo de construção de significados é gerado pela produção e uso de signos. O signo tem duas funções: por um lado, representa alguma coisa no contexto do aqui-e-agora e, por outro, orienta o criador de signos (o indivíduo) em direção a um futuro potencialmente imediato. Dessa maneira, o signo “prepara a pessoa para novos encontros com o mundo que poderiam acontecer, mas que não podem ser tomados como garantidos” (Josephs, Valsiner & Surgan, 1999, p. 258). Esses signos são concebidos em termos de opostos, assim, quando construímos um signo, imediatamente construímos seu oposto (por exemplo, A<>não-A), característica fundamental da abordagem dialógica. Os opostos são construídos com base no negativo de ‘A’, logo, não é possível construir ‘A’ sem o ‘não-A’ em uma tensão semiótica. Existem negociações e renegociações das tensões no complexo formado por ‘A<>não-A’ no nível inter e intrapessoal, o que traz um estado de diferenciação, possibilidades de mudança e a emergência da novidade (Josephs et al., 1999). Desse modo, a oposição é a base para a mudança. Esses signos não se constituem como entidades fixas, mas como campos de significação que, ao mesmo tempo, são a ponte de contato entre o *Self* e os outros (Bento, Cunha & Salgado, 2012).

Existem diferentes tipos de signos, todos eles são mediadores e alguns são reguladores. Para um signo adquirir um caráter regulador precisa de um movimento constante e generalizante que permita a sua transformação em um marcador semiótico, assumindo, dessa maneira, certo poder de regulação sobre os processos de significação. Os valores são um exemplo desses reguladores semióticos. Ao emergir no fluxo da experiência e regular o presente, os signos também podem assumir uma função residual e desempenhar um papel em um momento não específico no tempo futuro para antecipar situações similares (Valsiner, 2014). Assim, podemos supor que sistemas semióticos que foram construídos na experiência passada podem chegar a ser retomados no futuro como uma forma de ressignificação.

O uso de signos é gerado a partir de vários mecanismos de desenvolvimento, entre eles, os que ocorrem nos processos de canalização cultural.

1.2 Canalização Cultural

A perspectiva semiótico-cultural construtivista destaca o papel dos processos de canalização cultural no desenvolvimento do sujeito. Situando-nos em uma abordagem sistêmica e holística, a canalização se dá através das sugestões sociais mediante as quais o indivíduo em desenvolvimento é orientado ao longo da microgênese e ontogênese (Branco & Valsiner, 2012). O conceito “canalização” é amplamente utilizado na teoria cultural construtivista e é definido como um mecanismo geral de desenvolvimento, o qual, mediante um processo gradual, permite que as estruturas que orientam as interações criança-ambiente conduzam o desenvolvimento em determinada direção (Valsiner et al., 1997). Dessa forma, o sujeito encontra-se permanentemente construindo padrões, na interação com o meio, que favorecem a internalização de certas mensagens culturais e que bloqueiam outras, sem, entretanto, evitar a emergência de novas possibilidades. De acordo com essa concepção de canalização cultural, portanto, o indivíduo em desenvolvimento tem um papel ativo na construção de caminhos para atingir os seus objetivos no percurso da sua vida.

A canalização cultural é considerada como elemento-chave na análise das vivências dos indivíduos nos diferentes contextos e fornece informação sobre como têm origem e se desenvolvem as orientações para crenças e valores de pessoas e grupos. Essa canalização ocorre ao longo do tempo histórico e ontogenético, e o papel ativo do sujeito permite que essas sugestões sejam reelaboradas mediante o processo de internalização. Branco, Pinto e Palmieri (2012) denominam canalização cultural como:

(...) o processo, segundo o qual, a cultura promove o desenvolvimento em determinadas direções por meio de sugestões sociais implícitas (indiretas) ou explícitas (diretas). No entanto, não podemos falar de determinação ou precisão, pois o desenvolvimento humano é o resultado de um sistema de causalidade múltipla, que também inclui a participação construtiva do sujeito (Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 2007) (p. 96).

Incorporar o conceito de canalização cultural nos estudos do desenvolvimento permite reconhecer que os adultos são importantes agentes de orientação para valores, no caso das crianças. No contexto da família e da escola, circulam regras implícitas e explícitas que regulam a interação entre os participantes, e elas estão ancoradas no

sistema de crenças e valores dos adultos, em especial, dos cuidadores. A análise sistemática e detalhada da maneira como estão sendo colocados os significados na interação permite capturar as especificidades desses relacionamentos e conhecer as configurações dos sistemas de significados de seus membros. Dessa maneira, a canalização cultural está estreitamente relacionada aos sistemas de crenças e valores que são transformados ou coconstruídos pelo indivíduo mediante os processos de internalização/externalização.

1.3 Processo de Internalização/Externalização

Os processos de internalização e externalização estão no centro do desenvolvimento dos indivíduos ao longo do curso de vida e permitem melhor analisar e compreender suas relações com o mundo sociocultural do qual participam (Valsiner, 2006). Na internalização, “os sujeitos decompõem ativamente mensagens – comunicadas a eles por meio de signos - e as recompõem em novos padrões intrapsíquicos, os quais são construtivamente trazidos para os outros acessá-los” (Valsiner, 2014, p. 69). Assim, este conceito torna-se fundamental no momento de compreender os processos envolvidos na significação. Todos os processos de construção de significados são gerados a partir da internalização/externalização. Para Vygotsky (1962/2008), quem definiu inicialmente o termo internalização, esta é uma reconstrução interna (de caráter transformador) de uma operação externa, assim, processos interpessoais são transformados em processos intrapessoais ao longo do desenvolvimento humano, por meio do uso de signos: “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (Vygotsky, 1962/2008, p. 58).

Reelaborações posteriores a Vygotsky, como as da perspectiva semiótico-cultural construtivista, conceituam que a internalização é um importante processo envolvido na construção da cultura pessoal sob a orientação da canalização cultural proporcionada pelas sugestões da cultura coletiva (Lawrence & Valsiner, 2003). O aporte da cultura coletiva são os significados compartilhados, as normas sociais, os valores culturais e as práticas da vida cotidiana que são permanentemente negociados. Segundo Branco, Pessina, Flores e Salomão (2004), a internalização é um processo no qual a criança seleciona e transforma, na maioria das vezes de maneira não intencional, as mensagens culturais codificadas nos contextos de vida.

Considerando a cultura pessoal (indivíduo, sujeito) e a cultura coletiva (grupo) como fundamentais para o estudo das interações sociais, os processos de internalização/externalização:

representam o limite entre a pessoa e o mundo social e são mutuamente coordenados no processo de construção da novidade. A internalização e externalização envolvem um processo cíclico no qual o senso pessoal permite a construção de significados, os quais estão disponíveis no domínio interpessoal (Valsiner et al., 1997, p. 286).

Branco (2012) assegura que “A construção de significados e o processo de internalização é o resultado das negociações sofisticadas que acontecem na interseção de diferentes tempos e envolve a participação ativa dos sujeitos” (p. 112). Assim sendo, não existe apenas uma transmissão da cultura, o sujeito transforma e media os significados que nela circulam. Por meio do uso de signos, o processo de internalização permite que os indivíduos tomem sugestões do ambiente ou do mundo social e as transformem em seu sistema intrapsicológico.

O conceito de internalização, inicialmente proposto por Vygotsky, tem tido várias interpretações, de acordo com a ênfase teórica dada por cada autor, como no caso, por exemplo, da proposta de Wertsch (1998), que o denomina ‘apropriação’, e de Rogoff (2005), que prefere utilizar o termo ‘participação’. Em sua complexidade, a noção de ‘internalização’ propõe um mecanismo que transforma o interpessoal no intrapessoal como resultado dos múltiplos eventos ocorridos no percurso do desenvolvimento. Assim, “o inter-psicológico se torna intra-psicológico no movimento permanente de transformações semióticas, e de organização e reorganização hierárquica das funções psicológicas” (Palmieri & Branco, 2007, p. 367). O processo de internalização é ativo e diferente para cada sujeito, e se transforma permanentemente. Por sua vez, no processo de externalização, a sugestão social internalizada, já transformada em um significado pessoal que difere da sugestão original, é lançada pelo sujeito na cultura coletiva e, assim, sistemas de significados são transformados continuamente ao longo da vida.

1.4 Processos Antecipatórios

No estudo recente de Mattos (2013a), a autora define o conceito de ‘antecipação’ como um marcador, insígnia ou signo que cumpre o papel de antecipar, por meio de um outro social, uma perspectiva alternativa de futuro. A antecipação é um

‘reconhecimento antecipado’ de outros e permite que a voz de um outro social com forte carga afetiva transforme e facilite a emergência de um novo posicionamento de si. O reconhecimento antecipado funciona como uma condição catalítica no sistema de *Self*, que opera uma transformação significativa e possibilita a emergência de signos promotores (Mattos, 2013a). Consideramos, na presente pesquisa, que este conceito é útil na medida em que pode ser compreendido como um processo de desenvolvimento humano que opera quando outros sociais significativos posicionam o sujeito, antecipando um *vir-a-ser*. Nos estudos de caso que foram aqui analisados, identificamos como as vozes de outros sociais (pais, professoras) antecipam um posicionamento ‘futuro’ da criança, promovendo suas capacidades, mas também conduzindo a criança a projetar-se como um fracasso, ao colocá-la em um posicionamento de incompetência. Dessa forma, essa antecipação pode se tornar um elemento que alavanca o desenvolvimento do sujeito, ou, ao contrário, pode promover posicionamentos vinculados a significações pouco positivas de si, gerando sentimentos de insegurança e incapacidade.

1.5 Processos de Comunicação e Metacomunicação

Os processos de comunicação e metacomunicação são fundamentais nas interações sociais e, no presente estudo, destacamos o papel que têm na coconstrução de significações de si nas crianças. A comunicação se refere ao amplo e complexo fenômeno através do qual os significados são criados ilimitadamente pelos indivíduos, mediante a construção e uso de signos. A metacomunicação, por sua vez, deve ser concebida como uma das dimensões da comunicação que está relacionada à qualidade e ao tom afetivo do ‘*frame*’ (enquadramento, contexto) interativo coconstruído pelos indivíduos na interação (Branco et al., 2004). Nos processos comunicativos (mais amplos) e metacomunicativos (mais específicos em termos da qualidade da interação), os indivíduos interpretam e negociam significados específicos das ações dos outros, os quais, muitas vezes, não são processados de maneira consciente. Assim, num determinado ‘*frame*’ interativo, as interpretações não necessariamente vão coincidir, sendo a comunicação e a metacomunicação marcadas por ambivalências, ambiguidades e tensões (Branco et al., 2004).

Na presente pesquisa, temos o propósito de nos aproximar das interações criança-criança e criança-professor no contexto da escola, e identificar e analisar quais os processos comunicativos e metacomunicativos que estão circulando nessas trocas. A

professora pode estar comunicando à criança uma mensagem com instruções para a realização de algum dever e, ao mesmo tempo, metacomunicando com gestos, tom de voz, postura corporal e outros elementos afetivos sua insatisfação com o desempenho da criança. Nos detalhes dos atos de metacomunicação, podemos perceber as ambivalências e cargas afetivas sobre as quais se está construindo a interação. Assim, não apenas nos focamos na narrativa do sujeito, mas na maneira como se dá a metacomunicação nas interações sociais.

1.6 Campos Afetivo-Semióticos

Um conceito central que utilizaremos no presente trabalho é o de *Campos Afetivo-Semióticos (CAS)*. Esse conceito foi concebido por Valsiner (2007/2012), a partir das ideias de Boesch (2005), e nos auxilia na análise dos processos de regulação semiótica. Para criar estabilidade psicológica, o ser humano precisa desenvolver dispositivos semióticos. Essa produção de significados é permanente, e muitos desses dispositivos semióticos serão abandonados no decorrer do curso de vida; outros, ao contrário, emergirão ou de certa maneira serão mantidos ao longo da ontogênese.

Os campos afetivos operam por meio de signos, que podem assumir o papel de mediadores ou de reguladores. A característica definidora dos Campos Afetivo-Semióticos é que em seu interior operam diferentes forças ou tensões que permitem a construção permanente de novos significados. Esses campos afetivos são de natureza cultural e são construídos pelas repetições ritualísticas de ações que vão se incorporando ao sistema de *Self* mediante uma dinâmica afetivo-semiótica (Valsiner, 2007/2012, 2014). Por exemplo, diferentes rituais desenvolvidos na infância, como dançar, cantar, rotinas cotidianas, entre outros, criam regularidades que são internalizadas ativamente pelo sujeito, criando campos de significação.

Ao longo da ontogênese, sistemas hierárquicos de controle semiótico são coconstruídos e possibilitam a emergência, regulação e o caráter dinâmico da construção e uso de signos. O *Self* constrói permanentemente essas hierarquias, que podem ser concebidas como campos afetivos de difícil definição (Valsiner, 2007/2012). Essa conceituação se apoia na ideia da capacidade auto-organizadora da experiência humana e, simultaneamente, no desenvolvimento do sistema de regulação semiótica; os processos de significação vão se ampliando e se generalizando. Tudo isso leva, então, o sujeito a se organizar com base nas antecipações acerca do futuro, através das

orientações para meta ou objetivo (Branco & Valsiner, 1997). No presente estudo, reelaboraremos a ideia dos *Campos Afetivo-Semióticos (CAS)*, como campos de opostos em tensão, nos quais coexistem diferentes *Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS)*, categoria teórica criada neste trabalho e definida na seção de resultados, os quais são capazes de manter uma dinâmica permanente no sistema de *Self* dialógico em desenvolvimento.

1.7 Metas, Crenças e Valores

A psicologia semiótico-cultural construtivista incorpora tópicos de interesses que abrangem fenômenos da vida cotidiana dos sujeitos. Tópicos como a dimensão motivacional do ser humano, que implica no estudo de metas (objetivos a alcançar), crenças e valores, têm ocupado um lugar modesto nos estudos psicológicos atuais. Portanto, é tarefa fundamental da psicologia cultural construtivista:

revelar as bases históricas dos valores humanos, bem como, compreender como eles operam como componentes fundamentais do sistema motivacional, e como eles, permanentemente, se traduzem em práticas culturais que, reciprocamente, promovem a emergência e consolidação de valores culturais e pessoais (Branco & Valsiner, 2012, p. viii).

Crenças e valores são dispositivos culturais de mediação de natureza dinâmica e complexa coconstruídos nas interações sujeito-cultura, e permitem que o sujeito pense em direção ao futuro (Valsiner et al., 1997). Metas são orientações mais específicas que visam a alcançar um determinado estado desejado de coisas. Já as crenças e valores estabelecem critérios e referências de natureza mais ampla – possuindo um caráter de hipergeneralização – que orientam as ações presentes do sujeito. Assim, metas, crenças e valores conformam um sistema motivacional de vários núcleos com maior ou menor grau de significação afetiva.

Crenças e valores “emergem do processo de construção de significado e da constituição de práticas sociais dialógicas e recíprocas” (Branco et al., 2012, p. 32). As crenças encontram-se no nível mais superficial e os valores localizam-se em raiz afetiva mais profunda do sistema motivacional. Crenças afetivamente enraizadas podem se transformar em valores no sujeito. Madureira e Branco (2012) asseguram que um sistema de valores é conformado por um conjunto de crenças culturais com forte enraizamento afetivo e ativamente internalizadas pelo sujeito, e são esses valores que

dão um sentido de continuidade à permanente dinâmica de mudanças no sistema de *Self* em desenvolvimento (Branco, Branco & Madureira, 2008).

Os valores são mais difíceis de modificar que as crenças, pois seu desenvolvimento corresponde a vários posicionamentos de si que estão em maior predominância e carga afetiva que outros posicionamentos (mesmo considerando o caráter dinâmico do sistema). As crenças, em princípio, teriam menos força no sistema (Branco, 2009), mas a relação entre as crenças e os valores pode ser muito próxima. Segundo têm sido definidos na psicologia, os valores são uma versão generalizada das crenças, ou seja, as crenças podem se converter em valores de acordo com seu nível de apropriação afetiva por parte do sujeito (Valsiner et al., 1997).

Os valores, no entanto, não são estáticos, nem entidades fixas que podemos mensurar. Os valores estão “incorporados” nos indivíduos (Rosa & Gonzalez, 2012) e se constituem como a questão de fundo da abordagem sociocultural construtivista. Cultura e valores se interpenetram no mesmo universo semiótico, orientando as ações de indivíduos e grupos.

No cenário dos contextos escolares, mediante os processos de comunicação e metacomunicação, é possível evidenciar metas e valores que se constituem como elementos de base nos relacionamentos dos indivíduos implicados no processo ensino-aprendizado. Práticas escolares e valores culturais encontram-se em mútua constituição no interior das instituições educativas.

Várias pesquisas, por exemplo, observam a alta frequência de práticas educativas centradas na promoção do individualismo e da competição, permeadas por valores profundamente enraizados nos professores (Branco et al., 2012; Palmieri & Branco, 2007). Essas observações convidam, assim, ao estudo mais aprofundado dos significados mediados nos contextos escolares através das múltiplas modalidades de comunicação e interação social que aí ocorrem. Na presente pesquisa, apesar de não nos aprofundamos no tópico das crenças e valores, levamos em consideração que eles estão na base da construção do sistema de regulação afetiva do sujeito em desenvolvimento, o qual é um dos objetivos centrais desta tese.

1.8 Modelo de Regulação Afetiva

Com relação aos processos envolvidos na coconstrução dos valores e no desenvolvimento da trajetória de vida dos indivíduos, é importante considerar o Modelo de Regulação Afetiva proposto por Valsiner (2007/2012). Nesse modelo, os valores correspondem ao nível mais elevado da hierarquia, o nível hipergeneralizado (Nível 4), capaz de controlar os demais níveis afetivos. Segundo Valsiner (2007/2012), o ser humano estabelece diferentes signos – signos generalizados – que lhe permitem se regular em direção ao futuro, ou seja, antecipar-se à própria experiência. Os signos generalizados podem atuar como *signos promotores*:

Fenomenologicamente, esses signos promotores são profundamente internalizados e operam como orientações pessoais baseadas em valores... cada significado – signo – que está em uso durante a janela de tempo infinitamente pequena que nós, convenientemente, chamamos “o presente”, é um dispositivo de mediação semiótica que se estende do passado em direção ao possível futuro – antecipado, ainda que desconhecido (p. 53).

Assim, o ser humano se antecipa ao futuro criando permanentemente significados nos campos afetivos. Ao ser internalizado, um signo pode funcionar potencialmente como um signo promotor de desenvolvimento, quando reiteradamente atua como orientador da atividade humana. Ele possibilita que o sujeito pense sobre o futuro e considere possíveis trajetórias de desenvolvimento. A construção e o uso de signos permitem a regulação dos fenômenos psicológicos que aparecem tanto no campo da cultura pessoal quanto no campo da cultura coletiva, de maneira interdependente. Desse modo, a cultura pessoal está constituída por aqueles significados pessoais subjetivamente construídos, enquanto que a cultura coletiva é coconstruída pelas mensagens comunicativas mediadas interpessoalmente pelos signos (Valsiner, 2007/2012). A partir dessa conceituação, é possível afirmar que cada indivíduo terá sua própria interpretação e internalização das mensagens da cultura coletiva, o que torna a cultura pessoal e a forma de agir de cada pessoa singulares. Valsiner (2007/2012) também ressalta como premissa central de sua proposta que “a vida psicológica humana, mediada por signos, é afetiva em sua natureza” (p. 251). Assim sendo, o nosso sistema de valores desenvolve-se fundamentalmente a partir da nossa afetividade.

Levando em consideração as afirmações anteriores, ressaltamos, no presente trabalho, o papel da afetividade como elemento central da experiência humana. No Modelo de Regulação Afetiva apresentado na Figura 1, baseado em Valsiner

(2007/2012), a afetividade encontra-se organizada em diferentes níveis, começando desde o Nível 0 (fisiológico: excitação e inibição) até o Nível 4 (campo afetivo hipergeneralizado). O Nível 1 é definido como um estado antecipatório, no qual não é requerida a mediação semiótica (pré-verbal). Já no Nível 2, a pessoa poderá nomear verbalmente as suas emoções, por exemplo, ela poderá dizer se está triste ou feliz ao se referir às emoções “como se estas fossem propriedades permanentes da vida afetiva humana” (Valsiner, 2007/2012, p. 260). Este é considerado um nível de diferenciação, pois permite ao sujeito pensar com base em categorias sobre suas emoções, mesmo quando elas não estejam diretamente relacionadas com as emoções ‘sentidas’ (poderia ser um nível “racional”). No Nível 3, o das categorias generalizadas do sentir, o sujeito generaliza a emoção devido ao “uso excessivo de categorias de emoção em seu próprio autodiálogo interno” (p. 261), levando a tristeza, por exemplo, a uma experiência de caráter mais generalizado do tipo “eu me sinto mal, estranho”, mas não sei dizer ou especificar que emoção é essa que estou sentindo. Finalmente, no Nível 4, encontramos campos afetivos semióticos hipergeneralizados, produzidos por afetos poderosos que não podem ser traduzidos por emoções específicas, muito difíceis de descrever (daí se situarem em nível pós-verbal), mas que têm grande capacidade de regular todos os demais níveis. Neste nível, o indivíduo não consegue expressar com palavras os seus sentimentos, e aí estão localizados os valores e preconceitos, os quais, pelo seu enraizamento afetivo, têm o poder de orientar os processos de significação e as ações do indivíduo.

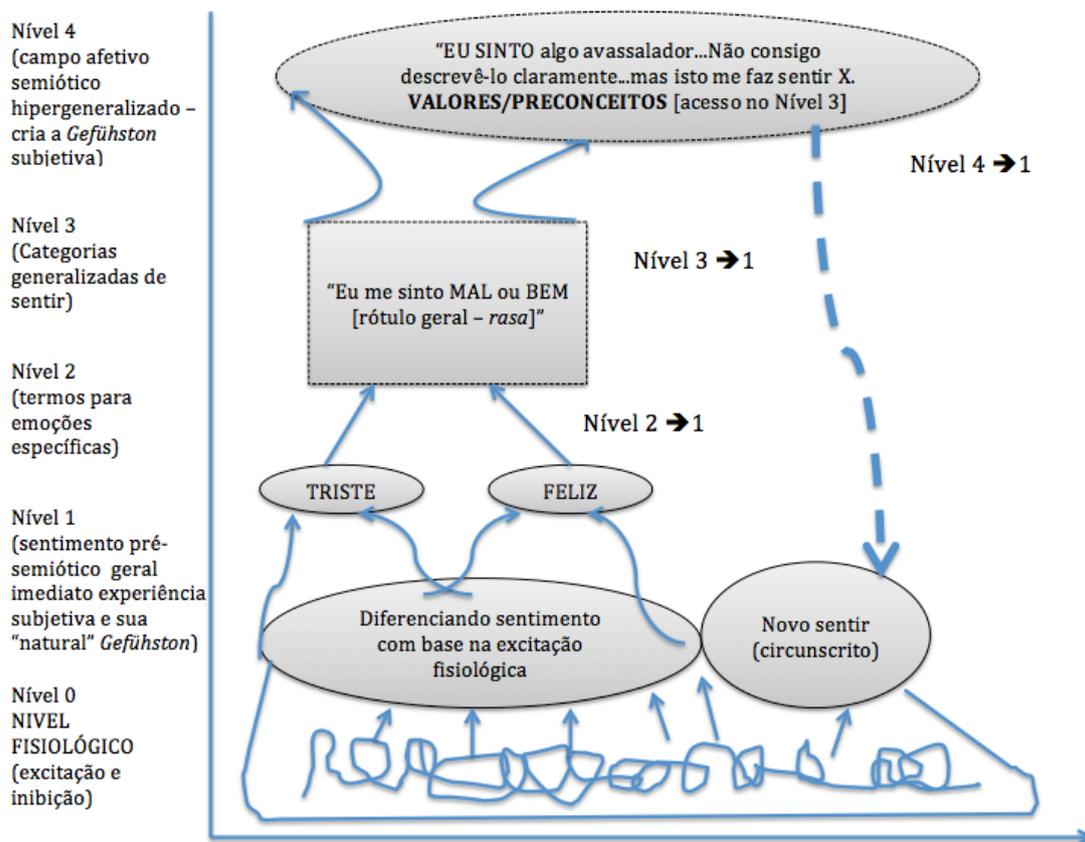


Figura 1. Processos de generalização e hipergeneralização na regulação afetiva do fluxo da experiência (com base em Valsiner, 2007/2012, p. 261)

Esse modelo fornece elementos interessantes para explicar a formação e organização do sistema afetivo. No entanto, precisamos criar categorias que mostrem o seu movimento dinâmico e de transformação ao longo do tempo. De uma perspectiva desenvolvimental, é fundamental identificar as mudanças acontecidas no nível microgenético e aquilo que perdura no nível ontogenético, assim, o modelo proposto por Valsiner (2007/2012), em interação com outras teorias, permite-nos uma aproximação ao estudo desses dois níveis (micro e onto). Consideramos que na organização do sistema afetivo é possível mapear hipoteticamente os campos afetivo-semióticos nos quais os sujeitos operam, e a partir do uso de outra categoria de análise como a de 'Posicionamentos Dinâmicos de Si' (*PDS*), que acabamos por desenvolver neste trabalho, identificar as transformações que ocorrem, ao longo do tempo, no sistema de *Self* das crianças. Esses conceitos, integrados ao Modelo de Regulação Afetiva, serão explicados quando tratarmos da análise dos dados.

A seguir, apresentaremos a Teoria do *Self* Dialógico e suas contribuições para o desenvolvimento da presente pesquisa.

CAPÍTULO 2

SELF DIALÓGICO EM DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Neste capítulo iremos abordar os principais pressupostos da *Teoria do Self Dialógico (TDS)* (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010) e algumas das pesquisas sobre seu desenvolvimento (Bertau & Gonçalves, 2007; Fogel, Koeyer, Bellagamba & Bell, 2002; Freire, 2008; Lyra, 2007; Padilha, 2010). Em vários países, incluindo o Brasil, diversos grupos de pesquisa trabalham ativamente na construção de um *corpus* empírico e teórico que permita ampliar o panorama da área (Lima de Souza, Oliveira, Silveira & Gomes, 2013; Lopes de Oliveira, 2013; Roncancio-Moreno & Branco, 2014; Simão, 2010). Em língua portuguesa, verificamos a produção de pesquisadores brasileiros (Branco & Madureira, 2008; Branco & Freire, no prelo; Lyra, 2010; Mattos & Chaves, 2013; Roncancio-Moreno & Branco, no prelo) e portugueses (Cunha, Salgado & Gonçalves, 2012; Gonçalves & Ribeiro, 2012; Rosa & Gonçalves, 2013; Salgado & Gonçalves, 2007). O interesse pelo tema vem promovendo, desde 2001, encontros bienais de âmbito internacional denominados “Dialogical Self Conference”, onde há significativo intercâmbio entre pesquisadores interessados no tema, que apresentam suas ideias e pesquisas. Destacamos, por exemplo, a publicação de livros seminiais, como “The Dialogical Self: Meaning as Movement” (Hermans & Kempen, 1993) e “Dialogical Self Theory: Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society” (Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Recentemente, um número especial da revista ‘Interacções’ (2013), publicado em Portugal, em língua inglesa, reuniu alguns importantes avanços teóricos da psicologia dialógica. Atualmente, vários pesquisadores, ligados ao GT ‘Psicologia Dialógica’ da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), estão preparando um número especial a ser publicado na revista *Psicologia (USP)*, tomando como plataforma teórica a abordagem dialógica.

A *TSD* proposta por Hermans e colaboradores (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010) surge da síntese das ideias de George Mead, William James e Mikhail Bakhtin. A *TSD* propõe que, nos indivíduos, coexistem diferentes posições de Eu (*I-Positions*) que, ao mesmo tempo, estão constituídas por vários ‘selves’ que

emergem das relações estabelecidas entre o sujeito e o contexto social. Assim, o *Self*¹ se configura a partir de “Eu” (instância ativa) e seu respectivo “*self*” (instância reflexiva). Essas posições dialogam entre si e podem ser inferidas a partir das múltiplas vozes presentes nas narrativas do sujeito. Hermans (2001) defende que “o Eu flutua através de diferentes posições e tem a capacidade imaginativa de dotar cada posição com uma voz e, assim, são estabelecidas as relações entre posições” (p. 248), e que essas relações são de natureza dialógica.

A partir das mobilizações do Eu (em espaços imaginários), ou mobilização das posições, são produzidos campos dinâmicos nos quais múltiplos sentidos se constroem. Nesses campos, acontecem diferentes *auto*-negociações, *auto*-contradições e *auto*-integrações. Essas posições de Eu são tanto internas quanto externas, e funcionam de uma maneira relativamente autônoma. As posições internas são do tipo ‘Eu como mãe’, ‘Eu como esposa’, ‘Eu como boa aluna’. Já as posições externas são experimentadas como parte do ambiente e consideradas pelo indivíduo, da perspectiva das posições internas, como relevantes. Posições internas e externas coexistem como posições de Eu no sistema do *Self*, e formam parte de um ambiente concebido como “meu”. Assim, posições internas e externas se relacionam e o Eu pode se mover no espaço, de acordo com a situação e o tempo. É possível que algumas posições externas, que tenham uma funcionalidade equivalente e um mesmo padrão de significado, ativem conjuntos de posições internas, consciente ou inconscientemente. Dessa maneira, os padrões de posições internas e externas emergem das interações entre as pessoas e o mundo. Dependendo da alteridade com a qual o indivíduo está se relacionando, certas posições internas têm maior ou menor carga em relação à posição externa. Por exemplo, uma posição ‘Eu-Inteligente’ (interna) pode ter uma carga maior em relação aos meus colegas de sala de aula, mas uma menor carga em relação a meus professores. Essas diferenças são geradas pela natureza contextualizada dos processos de posicionamento, nos quais uma posição interna é mais ou menos destacada em relação a uma posição externa particular, e vice-versa (Hermans, 2001).

Recentes avanços teóricos na *TSD* estabelecem que devemos reconhecer a natureza espacial e temporal do *Self dialógico*; por um lado o espaço está vinculado ao mundo globalizado e, por outro, o tempo se vincula aos elementos da nossa história

¹ Será utilizada a palavra *Self* com letra Maiúscula, quando se referir ao *Self* dialógico, e se usará *self* com minúscula — *self* — quando se referir ao componente reflexivo do sistema de *Self*.

(Hermans, 2014). A *TSD* tem como base pensar os fenômenos psicológicos em seu caráter relacional, sendo essas relações não apenas entre indivíduos, mas também, em nível intrapsicológico, entre as diferentes posições de Eu. Conflitos e oposições coexistem no *Self*, em que diferentes ‘vozes’ entram em confronto, sendo algumas delas mais dominantes do que outras. Uma voz que esteja ocasionando algum conflito pode ser silenciada algumas vezes, mas não por muito tempo, pois ela permanece no *Self*. Essas vozes, carregadas de afeto, poderão ter momentos nos quais sejam mais proeminentes e outros nos quais se apaziguem, a depender da experiência subjetiva e das interações com o contexto. O conflito entre essas vozes leva a períodos de instabilidade no *Self*, que só consegue um equilíbrio quando uma das vozes assume, por um período mais ou menos permanente, o domínio sobre as outras. As tensões, os conflitos e as contradições no *Self* dialógico podem trazer consequências benéficas para seu funcionamento, pois levam a autorreflexões, autodiálogo e, inclusive, ao desenvolvimento de estratégias criativas de negociação. Os conflitos internos têm uma função adaptativa para o *Self* e estimulam o seu desenvolvimento (Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

As elaborações teóricas de Salgado e Gonçalves (2007) podem ilustrar algumas das características da *TSD*:

1. *A primazia relacional, as relações como o começo.* Os autores afirmam que em toda teoria dialógica os processos de conhecimento são basicamente relacionais. O ser humano já não é mais considerado sozinho e as pesquisas devem estar focadas na natureza dinâmica e relacional das interações.
2. *O princípio da dialogicidade: relações monológicas e dialógicas.* Bakhtin e Marková propõem que todo conhecimento humano será sempre dialógico. Entretanto, existiriam relações monológicas caracterizadas pelo autoritarismo, as quais excluem o outro. Embora consideremos que a dialogicidade é uma característica fundamental na teoria, não concordamos com a divisão entre relações monológicas e dialógicas dos autores, pois, de nossa perspectiva, as relações estabelecidas são todas de natureza dialógica, e elas vão se diferenciar apenas pelo grau e qualidade dessa relação.
3. *A relação dialógica implica a pessoa e o outro: o princípio da alteridade.* É central, na teoria dialógica, o papel do outro na relação. Esse outro pode ser uma pessoa, um grupo, uma comunidade, a sociedade. É comum a nossa antecipação

à resposta do outro no ato enunciativo ou em nossas ações. A alteridade se configura, então, como uma característica fundamental da existência humana e da construção de significados. À vista disso, a instância dialógica rejeita qualquer tentativa de considerar a produção de conhecimento e a construção de significados como um assunto apenas da mente do indivíduo.

4. *Natureza contextual da dialogicidade.* A esfera psicológica existe a partir das propriedades dialógicas da nossa existência, e a dialogicidade está profundamente enraizada em um contexto cultural. O contexto cultural é o resultado do começo dialógico e histórico de uma determinada sociedade, e é constituído por diferentes significados.

A partir desses quatro princípios básicos, Salgado e Gonçalves (2007) discutem as implicações da teoria dialógica para a psicologia. O ponto central dessa proposta, com o qual concordamos, estabelece que a psicologia deva ser pensada com base em princípios relacionais e dinâmicos. Além disso, acrescenta-se à discussão a ideia de que a mente e a subjetividade pessoal são processos sociais.

Levando em consideração que a presente pesquisa está vinculada à área de desenvolvimento humano, especificamente na infância, apresentaremos uma síntese dos estudos sobre o desenvolvimento do *Self* dialógico que foram mais relevantes para a construção teórico-metodológica desta tese. Um artigo com todos os estudos aqui citados, apresentados de maneira mais extensa, encontra-se no prelo, para publicação (Roncancio-Moreno & Branco, no prelo).

A *TDS* tem sido desenvolvida, principalmente, com base na narrativa de adultos, mas, nos últimos dez anos, a literatura mostra um substancial incremento do estudo do *Self* dialógico durante os primeiros anos de vida (Bertau & Gonçalves, 2007; Bertau, Gonçalves & Ragatt, 2012; Branco & Freire, no prelo; Garvey & Fogel, 2007; Lyra, 2007, 2010). Consideramos fundamental discutir o que se tem produzido na investigação com crianças nos primeiros anos de vida, com relação à emergência do *Self* dialógico, pois isso permite ter uma ideia geral sobre os processos de desenvolvimento já estudados e aqueles que precisam ser desenvolvidos e aprofundados. Por exemplo, estudos com crianças entre os cinco e seis anos, população da presente pesquisa, são praticamente ausentes na literatura. Da mesma maneira, é importante revisar as concepções teóricas e epistemológicas adotadas pelas pesquisas relacionadas ao desenvolvimento do *Self* dialógico em crianças.

2.1 Emergência e Desenvolvimento do *Self* nos Primeiros 24 Meses de Vida

Os estudos na área do desenvolvimento do *Self* nos primeiros dois anos de vida são relativamente recentes (Bertau & Gonçalves, 2007; Bertau et al., 2012; Fogel et al., 2002; Lyra, 2007; Trevarthen, 2012). O foco desses pesquisadores varia desde a compreensão do papel da musicalidade em bebês como prática cultural relacionada ao desenvolvimento do *Self* (Trevarthen, 2012) até as conquistas de aspectos específicos do desenvolvimento do infante na interação com os adultos, levando em consideração a dialogicidade e a capacidade de estabelecer relações dialógicas com outros sociais. A dialogicidade é considerada como uma característica básica do sistema do *Self* que, segundo Bertau e Gonçalves (2007), “existe desde o início da vida, inclusive anterior a este momento, no qual as pessoas constroem sentido sobre a vida do bebê; a dialogicidade não poderia se desenvolver, nem existir, sem os outros sociais orientados em direção à pessoa” (p. 9). Quando a criança vem ao mundo, ela já tem um espaço sociocultural esperando por ela e, nesse espaço, serão negociados significados ao longo do seu curso de vida. Assim, a dialogicidade consiste na característica inerente ao sistema de *Self*, que é imerso na cultura em que o bebê está envolvido antes mesmo do nascimento, em especial, nos diálogos estabelecidos entre os adultos em seus contextos culturais. Consequentemente, a noção de diálogo está ancorada nas relações entre o *Self* e o outro. Assim, a posição do sujeito é determinada, em um primeiro momento, pela alteridade, e a alteridade é entendida como o movimento relacional e desenvolvimental subsequente ao desenvolvimento sócio-histórico do *Self* (Gratier & Bertau, 2012).

Com relação às pesquisas, os pesquisadores aqui destacados estudam especificamente os processos de emergência do *Self* dialógico, do nascimento do bebê aos 24 meses de idade, ressaltando a importância das relações sociais dialógicas na construção do sistema do *Self*. São eles: Alan Fogel, Marie-Cécile Bertau, Maria Lyra e Philippe Rochat, entre outros.

Fogel (1993) considera que os conceitos de comunicação, *Self* e cultura são categorias profundamente integradas, cada qual se desenvolvendo em relação à outra. Além disso, o desenvolvimento se dá com a participação ativa do sujeito em processos dinâmicos de constante comunicação com os outros. Assumindo a proposta da perspectiva dialógica de Hermans e outros, Fogel e colaboradores (Fogel, 1993; Fogel et al., 2002) acreditam na progressiva configuração de diferentes posições do Eu desde os primeiros meses de vida. O desenvolvimento do *Self* dialógico ocorre através de

inovações criativas durante diálogos (trocas dialógicas) interpessoais que dão origem ao *Self* e, posteriormente, através de diálogos intrapessoais. Assim, Fogel considera que existe uma forma de *Self* não verbal que aparece na primeira infância. Esse *Self* emerge no relacionamento com os outros e antecede à linguagem na ontogênese.

Para sustentar essa ideia, o autor propõe a existência de *frames*², definidos por ele como padrões recorrentes de relação social, que facilitam o desenvolvimento do *Self* dialógico: “o *self* dialógico se desenvolve a partir de *frames* nos quais acontece mútua criatividade, pois nestes momentos é quando as posições de Eu se destacam devido a um processo social ou intrapessoal dialógico” (Fogel et al., 2002, p. 202). Os *frames* são padrões sociais ou rotinas correguladas e recorrentes, tais como jogos sociais, conflitos padronizados, saudações e despedidas, nos quais as crianças estão envolvidas desde muito cedo. Eles podem ser criativos ou rígidos e, em ambos os casos, o sujeito pode assumir uma determinada posição de Eu. Esses *frames*, portanto, constituem-se em oportunidades dialógicas para as crianças explorarem suas posições de Eu em relação a outros (Bertau et al., 2012, p. xvi).

Os *frames* podem ser capturados na interação mãe-bebê, a partir de análises microgenéticas (Branco, 2012). Assim, na sociogênese do *Self* dialógico, a criança apresenta indicadores de “consciência do *Self*” (olhares, experiências proprioceptivas), que são descritos pelos pesquisadores no âmbito de estudos de interação mãe-bebê. Segundo Fogel, nos primeiros seis meses de vida, os bebês começam a coordenar suas experiências proprioceptivas. Tais experiências vão lhes permitir, por exemplo, perceber as mãos como elemento visual “pertencente” a seu *Self*: “a experiência psicológica da criança sobre a mão, desde uma perspectiva tátil e proprioceptiva, é uma posição de Eu” (Fogel et al., 2002, p. 194).

Ainda que o uso do termo ‘posição de Eu’ para se referir aos posicionamentos do bebê pareça estar relacionado a um *Self* já formado, ou a uma dimensão mais cognitiva, Fogel et al. (2002) esclarecem que esses posicionamentos são sensoriais:

O termo “posição de Eu” para a criança pequena é a experiência que tem o bebê de cada uma dessas múltiplas modalidades sensoriais que compõem o seu mundo. Informações dos olhos, ouvidos, nariz, boca e membros criam um diálogo que é único desde a perspectiva individual da criança. Ela é um leque de

² Esta definição de frame é específica da proposta de Fogel, pois, na presente pesquisa, o frame foi definido de maneira diferente no capítulo anterior.

estímulos sensoriais. Cada novidade na experiência sensorial interage com um espectro co-criativo e vibrante (pp.195-196).

Afirmar que a criança, desde os primeiros meses de vida, tem diversas posições de Eu pode parecer uma afirmação perigosa. É claro que reconhecemos as diversas conquistas do bebê nos primeiros meses de vida e a pesquisa empírica tem nos mostrado os primórdios da dialogicidade. Entretanto, ainda é necessário aprofundar a investigação dos processos nos quais se constrói o desenvolvimento do *Self* dialógico no início da vida.

Concordando com os estudos anteriormente citados, Garvey e Fogel (2007) destacam o desenvolvimento das emoções na emergência do *Self*. As emoções são definidas como “experiências dialógicas do corpo” (Garvey & Fogel, 2007, p. 51), que se comunica com outro(s) corpo(s) de uma maneira corregulada. As emoções e as relações se constituem de forma mútua e dinâmica através do tempo e, especificamente, as emoções funcionam como um indicador de posicionamentos incorporados (Fogel & Garvey, 2007). Uma maneira de estudar a emergência do *Self* poderia ser focada na compreensão das emoções nos primórdios da comunicação, presentes nas interações mãe-bebê e com base nas significações que emergem dos padrões de interação social presentes na comunicação mãe-bebê, ou seja, nos *frames* comunicativos.

Nos *frames* comunicativos, é evidente que a criança, ao mesmo tempo em que se conecta com o outro, começa a se diferenciar. Esse fato também foi destacado por Bertau (2004) como uma questão paradoxal, pois a criança participa progressivamente de um mundo social compartilhado e, ao mesmo tempo, se distancia no sentido de um mundo próprio. A criança começa, portanto, a assumir diferentes posicionamentos pessoais com relação a sua mãe, determinados pelas convergências e divergências nas trocas comunicativas; e, nessa interação, emergem inovações que permitem sua diferenciação de si.

Outros estudos, seguindo a linha dos argumentos de Fogel et al., (2002), propõem que as origens do *Self* se encontram em algumas experiências perceptuais básicas, as quais permitem a diferenciação do próprio corpo em relação ao mundo circundante, como sugere Rochat (2003). O autor assume que existe uma “diferenciação do *Self*” desde os primeiros dias do nascimento do bebê. No choro e na coordenação dos movimentos do corpo com a visão, o bebê poderia perceber alguma coisa que ninguém mais percebe: “O bebê parece captar informação sistemática de seu próprio corpo como

uma entidade diferenciada, uma entidade que é experienciada como algo diferente de outros corpos físicos ou objetos que estão no ambiente” (Rochat, 2003, p. 723). Progressivamente, o bebê começa a desenvolver uma “consciência” de *Self* (*self-awareness*), e aquela consciência que inicialmente era perceptual (corpo em ação) transforma-se em um sentido de *Self* avaliativo que corresponde a um processo dinâmico.

Ainda sobre esse tema, recentemente, Hermans e Hermans-Konopka (2010) retomaram pesquisas de diferentes autores (Fogel et al., 2002; Maratos, 1973; Meltzoff & Moore, 1994; Nagy & Molnar, 2004; Rochat, 2003, entre outros) para sustentarem as origens do *Self* dialógico. Os autores concordam que existem posições do Eu desde os primeiros meses de vida e, em apoio a esse pressuposto, retomam como recurso empírico pesquisas sobre imitação, sorriso, protrusão da língua e “provocação”. Nesses estudos, a provocação está relacionada com a capacidade da criança para gerar gestos espontâneos e esperar uma resposta do pesquisador. Segundo os autores, “a natureza incorporada do *Self* dialógico é expressa muito cedo em processos de posicionamento e reposicionamento, e a sua natureza social está enraizada nas formas pré-linguísticas e não verbais de interação” (Hermans & Hermans-Konopka, 2010, p. 200). Essas formas de interação são do tipo imitação, sorriso e outras condutas sociais apresentadas pelo bebê nos seus relacionamentos com adultos. Assim, existiriam ‘precursores’ das posições de Eu desde muito cedo, sendo possível identificar a existência de algumas posições mais dominantes do que outras.

Hermans e Hermans-Konopka (2010) destacam a existência de posições de Eu desde os primeiros dias de vida, o problema é que a base teórica para tais pressupostos deriva da própria *TSD*, que foi desenvolvida a partir da investigação com adultos. Além disso, a utilização de evidências empíricas, advindas de pesquisas que adotaram pressupostos epistemológicos totalmente distintos, não garante coerência às elaborações teóricas tecidas sobre tais evidências. Para nós, entretanto, fica claro que os autores citados por Hermans e Hermans-Konopka (2010) partem de perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento infantil divergentes da *TSD* em diversos aspectos. Sendo assim, a menção dos resultados dessas pesquisas para sustentar as bases da teoria dialógica torna-se um recurso questionável. Supomos que a ausência de pesquisas empíricas com crianças pequenas acabou por levar os autores a realizar inferências problemáticas. A maioria das análises feitas por Hermans e Hermans-Konopka (2010) indicam uma

tentativa de ajustar a teoria adulta do *Self* dialógico para também explicar o desenvolvimento do bebê, sem que haja uma verdadeira reflexão sobre o que realmente pode ocorrer nos primeiros anos de vida. Os autores parecem desconsiderar a dinâmica e a imprevisibilidade dos processos de desenvolvimento humano. Vemos aqui, portanto, lacunas que indicam a necessidade de realizar pesquisas que se ocupem de enriquecer o *corpus* empírico dos processos subjacentes ao desenvolvimento do *Self* dialógico em bebês e crianças pequenas.

Outros estudos focam particularmente a comunicação e o estabelecimento de padrões de interação (Lyra, 2006, 2007) para a emergência do *Self*. Os estudos de Lyra propõem o modelo teórico denominado “Estabelecimento, Extensão e Abreviação (EEA) o qual indica que o processo de comunicação mãe-bebê é construído obedecendo a uma sequência de padrões organizacionais que se distinguem pelas diferentes características das trocas mãe-bebê” (Lyra, 2007, p. 90). Existem, assim, alguns processos subjacentes ao desenvolvimento do sistema de comunicação mãe-bebê que se destacam, à maneira de figura-fundo, definida por Lyra, como uma “dinâmica dialógica de recorte”. Os componentes do Modelo EEA são o estabelecimento, extensão e abreviação, e eles emergem, historicamente, como padrões de interação na troca comunicativa mãe-bebê, com ou sem a mediação de um objeto. Esses padrões emergem nos oito primeiros meses de vida, permitindo novos níveis organizacionais de comunicação, caracterizados por períodos de quase-estabilidade. Assim, o desenvolvimento humano é construído através de diversos, e cada vez mais complexos, níveis de organização nos sistemas relacionais. Duas características interessantes são colocadas pela proposta: (1) a dialogicidade existe previamente a qualquer linguagem (pois existe um sistema simbólico já construído que circunda o bebê); e (2) a história da humanidade só é concretizada a partir da relação comunicativa. Na relação, acontecem as trocas comunicativas entre os participantes da interação. Dessa maneira, a interação mãe-bebê tem uma história própria e é orientada pelas especificidades de cada troca comunicativa. Tanto os valores da cultura quanto as orientações da família são considerados aspectos chave da proposta.

A contribuição de Lyra revela um panorama que remete à integração de duas teorias que reconhecem os processos envolvidos no desenvolvimento e na dialogicidade como elementos centrais na emergência do *Self*. O *corpus* empírico construído pela autora amplia as possibilidades de compreender como nas primeiras interações do bebê

com o mundo começam a se organizar sistemas de relações que constituem a base para o desenvolvimento do *Self*. A visão da autora apresenta mais nuances quanto a questões relacionadas aos possíveis ‘posicionamentos’ iniciais do bebê e o desenvolvimento de *I-Positions*, mencionados por outros autores neste artigo. O certo é que seu minucioso trabalho de pesquisa acaba fortalecendo os pressupostos de que a dialogicidade existe antes do início da vida e que as trocas comunicativas e os padrões de interação são condição *sine qua non* para o desenvolvimento do *Self* dialógico.

O corpus empírico dos estudos sobre o desenvolvimento do *Self* dialógico antes dos dois anos tem recentemente se enriquecido. Desde a criação da *TSD*, muitos pesquisadores na área de desenvolvimento humano tentam descobrir quais os primórdios da dialogicidade e dos conceitos centrais da teoria, como, por exemplo, ‘posicionamentos do Eu’. A maioria das pesquisas nessa faixa etária centra-se em considerar os aspectos socioculturais da análise sobre a emergência e o desenvolvimento do *Self* (Bertau, 2004, 2007; Fogel et al., 2002; Garvey & Fogel, 2007; Lyra, 2007). Esse *Self* contextualizado, estudado na interação com a mãe, e os aspectos da comunicação relacionados a ele permitem ter uma visão integral e complexa do desenvolvimento.

Acreditamos que é um desafio estudar o bebê, e como já mencionamos anteriormente, existem alguns estudos em que prevalece uma visão adulta da criança (Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Nesses estudos, as capacidades do bebê são analisadas em função da *TSD*, desenvolvida com base em dados sobre adultos e na tentativa de ajustar conceitos, como ‘posições de Eu’, às primeiras conquistas do bebê. Os indicadores mais frequentes, utilizados nesses trabalhos para estudar o bebê, relacionam-se ao sorriso, protrusão da língua, olhar, e outras ações emergentes na relação com o adulto cuidador (Hermans & Hermans- Konopka, 2010). No entanto, esses indicadores têm sido utilizados tradicionalmente em pesquisas realizadas, de diversas abordagens teóricas, que buscam demonstrar as capacidades precoces do bebê, não necessariamente abordagens dialógicas. Dessa maneira, seria necessário realizar novas pesquisas que relacionem esses indicadores ao desenvolvimento do *Self* dialógico, não sendo indicado utilizar pesquisas de outros paradigmas para se concluir sobre a emergência do *Self*, segundo uma perspectiva dialógica.

Do nosso ponto de vista, consideramos que o desenvolvimento do *Self* dialógico é gerado em um espaço histórico e culturalmente situado, questão retomada pela

maioria dos autores aqui apresentados. Mesmo sem partir de um embasamento inatista, assumimos que o bebê chega ao mundo com um equipamento biológico, ou algumas pré-disposições importantes, que lhe permitem discriminar estímulos específicos do ambiente para conseguir sobreviver. Com esse equipamento, o bebê se aproxima do mundo social e, na interação com os outros, começa a se diferenciar, sempre se constituindo na cultura. Em nossa análise, portanto, concluímos que, na interação com o outro, a criança consegue coordenar a sua experiência proprioceptiva para se diferenciar do universo em geral. Esse ‘*Self*’ em desenvolvimento corresponderia a um sentido de si difuso, que se configura, em primeiro lugar, no corpo do bebê, em função da experiência dialógica com o cuidador. Esse sentido de si é inicialmente corporal, mas serve de base para o processo progressivo de diferenciação de si. Por exemplo, quando a criança começa a perceber sua mão como mão — o que só acontece pela cultura e pelo desenvolvimento semiótico — isso vai se incorporar ao sentido de si, mas não a um sentido de *Self* mais amplo, ou de posicionamento de Eu nos moldes propostos por Hermans (Hermans & Hermans- Konopka, 2010). Assim, pesquisas com bebês podem evidenciar processos de diferenciação de si, mas não necessariamente posicionamentos do Eu.

Por outro lado, consideramos que existem outros conceitos advindos das abordagens do desenvolvimento do *Self*, que contribuem para a elaboração dos construtos da presente pesquisa: nos referimos ao estudo das vozes na construção da dialogicidade (Bertau, 2004).

2.2 Vozes e Dialogicidade

Bertau (2004, 2007, 2012) realiza estudos que fornecem luzes para a compreensão da dialogicidade, enfatizando o conceito de voz próprio das origens da psicologia dialógica. Muitas das pesquisas que sustentam a *TSD* se ocupam da análise da dialogicidade, dos posicionamentos emergentes e da produção de vozes na vida adulta (Gonçalves & Ribeiro, 2012; Hermans, 2003). No entanto, uma visão ontogenética dessas posições e vozes requer mais investigações e elaboração teórica. Bertau (2004, 2007, 2012) apela para uma visão que conceitua o desenvolvimento do *Self* dialógico nos primeiros meses de vida. A proposta de base é que as primeiras experiências sensoriais no interior das formas dialógicas dão origem aos construtos de *Self* e de símbolo (Gratier & Bertau, 2012). A dialogicidade existe desde o nascimento dos indivíduos (ou antes disso) e continua se desenvolvendo nas práticas socioculturais

e na interação mãe-bebê. Assim, antes de existir um *Self* dialógico, existe a dialogicidade.

A dialogicidade pode ser identificada nas interações sociais do bebê, um participante ativo na construção de processos dialógicos manifestos em ações orientadas à socialização, tais como sorriso e outros gestos sociais. É justamente nessa direção que os adultos começam a atribuir sentido aos gestos e expressões do bebê, e a atribuir-lhe intencionalidade (ainda difusa), que são interpretados como convites ao diálogo. O ponto que permite afirmar que as ações da criança são realmente dialógicas é o momento no qual o bebê assume um lugar ativo nos diálogos com o adulto. Quando o adulto entende que está sendo convidado pelo bebê e o diálogo é iniciado, temos aí uma situação dialógica (Bertau, 2004). Esses diálogos acontecem nos ritmos e rotinas socioculturais (que, na proposta de Fogel, são chamados de ‘marcos comunicativos’), e se iniciam com a voz social da mãe. Progressivamente, a criança vai participando dos processos comuns de socialização, identificando as regularidades de sua cultura específica, as quais vão favorecer a emergência do *Self* imerso na cultura. Esses ritmos e rotinas permitem a troca entre a criança e o mundo social, resultando no desenvolvimento de relacionamentos em nível emocional e cognitivo (Bertau, 2004).

As vozes no sistema de *Self* emergem na relação dialógica com o adulto, a partir de dois elementos: dialogicidade e troca. Inicialmente, quando a mãe fala, é ela quem assume todas as vozes, estabelecendo assim um modelo de troca e dialogicidade com a criança. Dessa maneira, a criança aprende como e quando assumir um papel com significado. De início, esse papel encontra-se vinculado a uma estrutura suposta na relação com a mãe, mas, progressivamente, é possível que ele se torne um papel verdadeiro, em termos de uma posição relacionada a uma perspectiva ativamente assumida pela criança. Segundo Bertau (2004),

Primeiro existe uma estrutura de voz exterior percebida, com a qual a criança pode concretamente se alinhar, e, em seguida, sentir e experienciar a estrutura como sendo cada vez mais própria e mais significativa para o self, bem como para o outro e para a troca mútua. A voz dupla da mãe é um convite para a criança assumir uma das vozes como um papel na conversação, e, ao mesmo tempo, demonstra que uma pessoa pode falar e agir com mais do que uma voz (p. 33).

O certo é que a voz da mãe é fundamental para o desenvolvimento do *Self* dialógico, e outros autores, como Fogel et al. (2002), concordam com esta afirmação.

Essa voz não se encontra nem na pessoa, nem na cultura, ela emerge na zona de contato entre pessoa-cultura e não é uma entidade fixa (Bertau, 2007, 2012). A noção de voz é caracterizada por sua multiplicidade, mas, principalmente, por sua independência e agencialidade. Assim, o papel da alteridade se torna fundamental na troca dialógica, pois a noção de diálogo em si encontra-se ancorada nas relações *Self*-outro.

Concluindo o pensamento da autora, a partir de sua perspectiva é possível afirmar que o *Self* emerge com as experiências dialógicas, e a criança progressivamente desenvolve, mediante o processo de internalização, uma multiplicidade de posições dialógicas internas e externas. Essas posições têm origem nas interações com outros desde muito cedo no desenvolvimento. As vozes expressas de posições imaginadas pela mãe aparecem em diálogos cotidianos que permitem ao bebê reconhecê-las e internalizá-las para, posteriormente, desenvolver suas próprias vozes. A noção de voz, portanto, é um aspecto central da *TSD*, pois se encontra relacionada ao processo de mudança no desenvolvimento de novas e diferentes posições do Eu. Na presente pesquisa, a noção de voz se tornou fundamental para analisar o papel da alteridade no processo de construção de posicionamentos de si. O indivíduo pode internalizar ativamente as vozes dos outros significativos ou resistir a elas, a depender da dinâmica relacional entre eles, o que resulta na transformação da dinâmica do sistema de *Self* dialógico.

A seguir, apresentaremos algumas das pesquisas analisadas com relação ao desenvolvimento do *Self* dos dois aos sete anos.

2.3 Desenvolvimento do *Self* dos Dois aos Sete Anos

De acordo com a revisão de literatura realizada, podemos afirmar que evidências empíricas sobre o desenvolvimento do *Self* dialógico nessa faixa etária são muito escassas. No entanto, existem estudos que, embora não referenciem diretamente ao *Self* dialógico, apresentam análises sobre o *Self*. Pesquisas com participantes de dois e três anos são praticamente ausentes. Autores como Hermans e Hermans-Konopka (2010), em suas análises, retomam estudos da teoria da mente para sugerir como acontece o desenvolvimento do *Self* dialógico nessa faixa etária. Harter (1999), por sua vez, embasa-se no desenvolvimento do *Self* a partir da perspectiva piagetiana. De uma perspectiva sociocultural, Komatsu (2012) apresenta uma visão mais dinâmica, que ele

denomina como “*self presentacional*” (*presentational self*). Assim, para oferecer um panorama geral da pesquisa nessa faixa etária, analisamos as propostas a seguir.

Harter (1999) assegura que a emergência e o desenvolvimento do *Self* são gerados a partir de uma construção cognitiva e social. Segundo sua proposta, a linguagem e as capacidades representacionais estão na base dessa construção. A autora analisa as diferenças nas representações do *Self* em diferentes idades e afirma que, dos dois aos quatro anos, as crianças só podem construir representações cognitivas concretas de características observáveis do *Self*. Para Harter (1999), as crianças nessa idade “ainda não representam categorias conceituais de ordem superior através das quais o *Self* é definido, e este [o *self*] se encontra ligado às suas preferências. As autodescrições estão diretamente ligadas às características observadas por outros” (Harter, 1999, p. 37). Já crianças de cinco a sete anos, segundo Harter (1999), têm capacidades cognitivas que vão lhes permitir maiores habilidades de autodescrição. A autora também considera que o conceito de autoestima (alta e baixa autoestima) pode ser pesquisado a partir de questionários preenchidos pelos professores das crianças. O conceito de autoestima seria expresso pelas crianças através de comportamentos que demonstrem confiança, curiosidade, iniciativa e independência. Pesquisar a autoestima por meio de pessoas mais próximas às crianças permitiria, segundo ela, coletar informação privilegiada que talvez um pesquisador externo não fosse capaz. A autora desenvolveu um questionário padrão para pais e professores, visando obter informações sobre a autoestima da criança. A proposta de Harter (1999), portanto, apresenta grande ênfase em capacidades cognitivas e representacionais para o desenvolvimento do *Self*. Observamos, ainda de acordo com a perspectiva da autora, a necessidade do uso de testes para a avaliação de conceitos como autoestima nas crianças pequenas.

Do nosso ponto de vista, o desenvolvimento cognitivo é importante para permitir a elaboração de concepções de si, mas acreditamos que não é o desenvolvimento cognitivo que as determina, uma vez que consideramos central o papel da afetividade e das emoções nos processos de significação de si (Freire, 2008; Valsiner, 2007/2012, 2014).

Por outro lado, os estudos de Komatsu (2010, 2012) estão focados em uma perspectiva relacional e discursiva, cujo conceito fundamental é o de “*Self presentacional*”. O *Self presentacional* “emerge na configuração das conversas da criança com os outros, e que cria um significado único para o observador” (Komatsu,

2010, p. 209). Para isso, o autor retoma conceitos da proposta de pesquisadores como Harré e outros, que enfocam principalmente a coconstrução de relações e a identidade. O autor se embasa, ainda, nos postulados de Valsiner e outros sobre a mediação semiótica, nos quais os signos funcionariam sucessivamente para gerar contextos específicos de fenômenos psicológicos (Komatsu, 2010). Os aspectos teóricos de sua proposta enfatizam uma visão do *Self* como uma entidade dinâmica que emerge na relação do sujeito com seu entorno imediato, e não como uma entidade interna que é possível de ser revelada no momento em que se pergunta diretamente por ela, com o uso de questionários e outros testes. A emergência do *Self* se evidenciaria a partir da observação de sequências organizadas de interações do sujeito com outros sociais (e objetos).

Com relação aos aspectos metodológicos da pesquisa, o autor investigou, particularmente, as conversas entre mãe-criança, quando ambas retornavam do jardim de infância (*hoikuen* ou *yochien* em japonês) para casa. Tais conversas foram registradas através de gravações, pelo período de um ano escolar. Na pesquisa, uma criança (entre quatro e cinco anos) e sua mãe foram gravadas em áudio (a mãe foi instruída pelo pesquisador para realizar a gravação), em um ambiente completamente natural, no caminho do jardim de infância para casa. Nessas conversas, predominavam temas referentes a experiências da criança no ambiente escolar. Os resultados mostraram como o *Self* emergia a partir de um processo semioticamente mediado de diferenciação na conversa. A criança não apenas se posicionava na conversação, mas começava a construir o repertório de seus *selves* em relação a outras pessoas, e cada vez era mais consciente desse repertório. A conversa se tornava, então, progressivamente mais destacada e consciente para a criança. A linha de desenvolvimento de conversas do mesmo tipo entre mãe-criança demonstra uma evolução gradual nos posicionamentos da criança, os quais se apresentam cada vez mais estáveis.

Os estudos de Komatsu (2010, 2012), com uma ênfase semiótica e cultural, são os que mais se aproximam do embasamento teórico de nossa pesquisa. O autor realizou uma análise detalhada das conversas entre mãe e criança, e procurou indicadores da emergência do *Self* em desenvolvimento. O seguimento, ao longo do tempo, da mesma criança permitiu que o pesquisador identificasse mudanças e estabilidades em diferentes posicionamentos de si. Assim, sua pesquisa contribuiu de maneira clara e decisiva para o *corpus* empírico do desenvolvimento do *Self* nos primeiros anos de vida.

Consideramos, entretanto, que o autor poderia realizar outros procedimentos complementares com o intuito de triangular os diferentes indicadores em busca de construções mais profundas sobre a organização e dinâmica do *Self* em desenvolvimento, o que poderia levar a uma análise ainda mais detalhada dos processos de desenvolvimento envolvidos na emergência do *Self*.

Uma pesquisa recente, no contexto de psicoterapia com crianças de sete anos, foi desenvolvida por van Doorn e van Nijnatten (2012), como uma adaptação do método de *auto-confrontação* de Hermans (2001). Os procedimentos desenvolvidos em psicoterapia estavam direcionados por uma tomada de consciência, por parte da criança, de suas posições de Eu. Durante a sessão, o terapeuta começava a confrontar a criança em direção a uma construção de posições de Eu. Segundo os autores, essas posições são construídas porque: (1) a criança está ciente de que há escolhas a serem feitas e estão ligadas a realidades físicas; (2) a criança é tratada como alguém com diferentes preferências pessoais (posições do eu), que podem mudar; e (3) a consciência de diferentes posições do eu tornam-se experienciais na medida em que o terapeuta assinala diversas emoções e confronta a criança. A interação com o terapeuta permite que a criança se acostume a falar sobre seus próprios sentimentos e estados psicológicos.

O estudo de van Doorn e van Nijnatten (2012) não consegue, metodologicamente, recuperar a dinâmica do sistema de *Self* em desenvolvimento e as análises realizadas se restringem ao uso de um único método (*auto-confrontação* de Hermans), que foi desenhado para adultos. Teoricamente, os autores não discutiram as particularidades do *Self* dialógico na infância, e, dessa forma, analisaram os resultados tomando como base os adultos. Adicionalmente, os elementos culturais e afetivos não foram mencionados nas discussões. No entanto, é necessário esclarecer que essa pesquisa tentava documentar como, em psicoterapia, é possível que a criança identifique várias posições de Eu. As mudanças no desenvolvimento do *Self* dialógico, porém, não foram do interesse central dos autores.

Nos parágrafos anteriores, fizemos comentários a respeito de algumas pesquisas sobre o *Self*, algumas delas, especificamente, sobre o desenvolvimento do *Self* dialógico. Algumas dificuldades, ou lacunas, em termos de pesquisa, foram identificadas, como, por exemplo, encontramos poucos estudos realizados em contextos escolares com crianças (crianças entre quatro e seis anos, principalmente). Além disso, a

maioria das descrições está focada na narrativa das crianças, sem que o pesquisador tenha acesso a outros indicadores. Inclusive os estudos de Komatsu (2010, 2012), que têm como base teórica a perspectiva sociocultural, analisaram, apenas, as verbalizações. Os enfoques teórico-metodológicos desses trabalhos também não investigam o papel da cultura, e a grande parte dos estudos realizados com crianças de mais de dois anos de idade foca as limitações cognitivo-representacionais delas (Harter, 1999; Uszynska-Jarmoc, 2008). Sendo assim, estudos que integrem as diferentes dimensões da criança e os diferentes contextos culturais, como escola e família, estão praticamente ausentes. O que mais chama a atenção é como aspectos emocionais e afetivos não são levados em conta nas pesquisas, uma vez que para vários teóricos o caráter central do desenvolvimento do *Self* é de natureza afetiva (Branco, 2012; Garvey & Fogel, 2012; Valsiner, 2014).

Embora reconheçamos a riqueza da *TSD* para a psicologia, é claro que existem alguns pontos de desencontro que nos levam a reelaborar certos conceitos. Uma das principais problemáticas apresentadas na *TSD* está relacionada ao conceito de ‘Posição-de-Eu’ (*I-Position*), pois esse termo não consegue indicar suficientemente o caráter dinâmico das mudanças do sistema de *Self* em desenvolvimento. As Posições-de-Eu sugerem uma organização espacial relativamente fixa, e não temporal, enquanto que um ‘posicionamento de si’ sugere a natureza dinâmica e desenvolvimental do *Self* em processo de construção ao longo da trajetória de vida do sujeito. Propomos, assim, nesta tese, utilizar o conceito de ‘*Posicionamento Dinâmico de Si*’ (*PDS*), o qual está integrado pelas posições complementares ‘*I/self*’, sendo o ‘I’ o componente ‘agente’ e ‘autor’, e o ‘*self*’ o componente reflexivo do sistema do *Self* dialógico. A partir da nossa perspectiva, buscamos com isto — a utilização do conceito de *PDS* — contemplar o caráter ativo, reflexivo, afetivo, temporal e dinâmico dos posicionamentos sobre si, organizados de maneira sistêmica dentro de um contexto cultural e histórico, e na interseção entre as dimensões inter e intrapsicológica.

É importante, também, reconhecer que, no contexto da *TSD*, vêm sendo explorados aspectos metodológicos para estudar, de maneira dinâmica, sistêmica e integral, as transformações no sistema de *Self* ao longo do tempo. Reconstruções teóricas e metodológicas têm sido desenvolvidas por diferentes autores que adotam uma integração entre a psicologia semiótica e a perspectiva dialógica em sua própria versão (Branco, 2009; Freire, 2008; Mattos, 2013a; Yokoy, 2012). Assim, pesquisas

inovadoras, que incluem a triangulação de procedimentos metodológicos de diferentes naturezas, como, por exemplo, observação naturalista, entrevistas, atividades semiestruturadas, etc., permitirão avançar para uma visão mais completa do desenvolvimento do *Self* ao longo do tempo.

Gostaríamos, aqui, de fazer referência também a dois estudos que poderão nos auxiliar a refletir e construir novos conhecimentos sobre o desenvolvimento do *Self* na infância: Freire (2008) e Padilha (2010).

Padilha (2010) tomou como eixo central de análise as relações étnico-raciais entre crianças, investigando as narrativas de meninas negras do quarto ano do Ensino Fundamental em relação a suas significações de si. Nessa pesquisa, os procedimentos metodológicos consistiram em: (1) observação naturalista na escola; (2) sessões lúdicas semiestruturadas (brincadeira com bonecas com características étnico-raciais diversas); (3) entrevistas individuais com as crianças (onde estas eram convidadas a desenhar o que mais e o que menos gostavam nelas mesmas); e (4) entrevista individual com as professoras das crianças.

Os resultados da pesquisa mostraram que “crenças e valores racistas, que circulam dentro e fora do contexto escolar, canalizam culturalmente as trajetórias de desenvolvimento de *Self* de crianças negras” (Padilha, 2010, p. 5). Além disso, os resultados apontam para a desvalorização das características físicas de pessoas negras, principalmente relacionadas ao cabelo crespo e a pele escura, em contraste com a supervalorização das brancas. Isso levou a dificuldades na coconstrução de concepções de si positivas, relacionadas à negritude entre as crianças. O estudo conclui afirmando a existência de uma tensão, no sistema de *Self*, provocada por “posicionamentos de si constituídos em interações sociais calcadas no preconceito e na discriminação” (Padilha, 2010, p. 5). Essas tensões foram expressas por meio das ambiguidades identificadas no discurso das meninas.

A pesquisa de Padilha (2010) contribuiu para o *corpus* empírico sobre a construção do sistema de *Self* na infância e, especificamente, sobre os elementos de caráter cultural que estão envolvidos na emergência de novas configurações de *Self*. O uso de diferentes procedimentos metodológicos favoreceu a análise de um panorama abrangente sobre a organização afetiva das crianças, em função dos valores e crenças que circulavam na sua cultura.

A pesquisa de Freire (2008) propôs e definiu o conceito de ‘Concepções Dinâmicas de Si’ (*CDS*) (Branco & Freire, no prelo; Freire, 2008). Esse conceito foi ali empregado como alternativa ao uso do termo “Posições de Eu” na teoria do *Self* Dialógico, e, em especial, foi criado como alternativa para designar construtos tradicionais de autoreferência, tais como autoestima, autoconceito, autopercepção, autoavaliação. Estes últimos construtos, considerados como relativamente estáticos na literatura, não são compatíveis com posicionamentos que estão em permanente processo de construção/formação no sistema de *Self*. Sendo assim, as ‘Concepções Dinâmicas de Si’ surgiram como conceito mais dinâmico e abrangente. As *CDS*, ali utilizadas, para denominar as significações de si no contexto escolar, permitiram conceber os processos afetivo-semióticos em coconstrução, reconstrução e negociação movimentados pelas experiências de vida das crianças.

Segundo Freire (2008), 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” (p. 43). O estudo da autora teve como objetivo central pesquisar o desenvolvimento de significações de si no contexto escolar, a partir de uma perspectiva sociocultural construtivista. No estudo, participaram nove crianças do quarto ano, e as abordagens metodológicas utilizadas combinaram imersão etnográfica com procedimentos semiestruturados, como grupos focais e entrevistas. Por meio de estudos de caso, a pesquisadora realizou vários procedimentos ao longo do ano letivo, buscando evidenciar a dinâmica e transformação das *CDS*. Os resultados da pesquisa indicaram:

(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 (Freire, 2008, p. v).

A partir dos resultados e discussão da pesquisa de Freire (2008), podemos afirmar que as contribuições sobre a construção de uma unidade de análise, *CDS*, para estudar o desenvolvimento do *Self* é de grande valor teórico. Os avanços nesse tema constituíram um ponto de partida para estudos posteriores interessados nessa dinâmica, levando em consideração os elementos da cultura, do afeto e da interação. No entanto,

na presente pesquisa, consideramos que assumir o conceito de *CDS* poderia sugerir o reconhecimento e conceituação, por parte do indivíduo, dos seus posicionamentos sobre si, e isso com ênfase na dimensão cognitiva do desenvolvimento. Assim, seria preciso propor uma categoria que sugerisse a unidade intrínseca entre afeto e cognição.

Ao trabalharmos com crianças de cinco e seis anos, estávamos cientes de que elas, muitas vezes, não dariam conta de, verbalmente, expressar os seus posicionamentos sobre si. Por isso, a nossa decisão de fazer uso de diversos procedimentos metodológicos, como a observação e as situações semiestruturadas. Desenvolvemos o conceito '*Posicionamentos Dinâmicos de Si*' (*PDS*) como unidade de análise, para garantir o caráter flexível e afetivo das configurações de *Self* que emergem na infância. As crianças participantes do presente estudo, ao expressarem de diversas formas seus *PDS*, não se restringiram apenas a suas narrativas: indicadores de *PDS* foram identificados em seus gestos, posturas, enfim, ações verbais e não verbais nos diferentes contextos; além disso, foram também sugeridos por diferentes atores sociais importantes para cada criança, como seus pais, professores e colegas. O conceito de *PDS* será apresentado, analisado e discutido nas sessões seguintes desta tese.

Em síntese, as duas pesquisas anteriores foram uma importante contribuição para o presente trabalho, e a abordagem utilizada em ambas foi coerente com a perspectiva teórica na qual baseamos o presente estudo. Além disso, vale dizer que nesta pesquisa utilizaremos a categoria teórica "Sistema de *Self*" (*Self System*) como sendo a forma mais adequada de referência à complexa e dinâmica configuração do '*Self*-dialógico-em-desenvolvimento'. Assim, o Sistema do *Self* que se desenvolve ao longo da vida, por meio das relações dialógicas, será considerado como conceito central da nossa pesquisa.

A seguir, apresentaremos alguns dos princípios e elementos-chave de nossa proposta, na qual enfatizamos a contínua cocriação de significados resultante das interações e relações entre o sistema de *Self* dialógico e os contextos socioculturais em que esse sistema se desenvolve.

2.4 Criação de Significados no Sistema do *Self* Dialógico

O *Self* dialógico assegura a sua manutenção, enquanto organiza o fluxo da experiência, operando, assim, como um sistema autocatalítico, ou seja, "um sistema onde os próprios componentes (Posições de Eu) reproduzem eles mesmos enquanto

lidam com a novidade da experiência” (Valsiner, 2002, p. 254). Além dos agentes sociais, as Posições de Eu (*I-Positions*) podem atuar como catalisadores capazes de permitir a construção de significados generalizados que guiam as ações dos sujeitos, dando origem a valores que atuam na orientação do desenvolvimento. Os valores, como já foi explicitado anteriormente, estão organizados na raiz do sistema afetivo do sujeito e são construídos a partir da hipergeneralização de significados (significados com profundo grau de apropriação).

O *Self* dialógico precisa manter uma estabilidade dinâmica no próprio sistema, e a produção de múltiplas vozes requer uma alimentação mútua, existindo, desse modo, uma reverberação que permite a negociação de vozes ambivalentes. Já a emergência de novos significados pode surgir de várias formas, como, por exemplo, mediante a síntese de Posições de Eu. Para Valsiner (2002), a síntese é um processo que unifica diferentes objetos dentro de um novo todo, no qual desaparecem algumas qualidades do todo anterior, substituídas por novas qualidades.

O *Self* dialógico,

pode ser visto como autorregulador dos processos de ação em curso, na medida em que cria um sentido geral pessoal acerca do que está acontecendo em um dado momento. Este momento de construção de significados é um subproduto do processo de regulação semiótica em curso (Valsiner, 2007/2012, p. 61).

Dessa maneira, o sistema de regulação semiótica permite permanente reflexão do sujeito sobre sua existência, com base na construção de significados hipergeneralizados (fortemente internalizados) que contribuem para um sentido de continuação de si, ao longo do tempo irreversível. Nesse contexto, “os signos emergem do processo de superar as demandas de um determinado processo. Eles chegam para mudar o processo e, do mesmo modo, podem conduzir ao seu desaparecimento” (Valsiner, 2007/2012, p. 50). Os signos regulam e modificam a dinâmica do sistema de *Self* dialógico, assumindo diferentes funções e tornando-se, inclusive, valores capazes de orientar o *vir-a-ser* do indivíduo.

2.5 Sistema de *Self*

A partir de uma perspectiva sociocultural construtivista, Branco (2010) propõe que o sistema de *Self* se configura em função das interações do indivíduo com a cultura. O sistema de *Self*, apresentado na Figura 2, mostra como as diferentes posições de

'*I/self*' estão configuradas em um momento X. Nesse sistema, composto por várias posições dinâmicas, o *I* (ou 'Eu') representa a dimensão do agente e o *self* a dimensão reflexiva. Tal denominação é inspirada por G. H. Mead (1934), que assim designou as duas facetas do 'Eu' psicológico. Múltiplas relações são estabelecidas entre as diferentes posições, compostas pelas duas dimensões mencionadas, e essas posições podem ser mais ou menos dominantes no sistema, a depender do tempo e contexto específico em que o sistema de '*I/self*' esteja atuando. Em outras palavras, o *Self* não é um ponto no espaço, mas deve ser concebido como um sistema dinâmico em contínuo desenvolvimento.

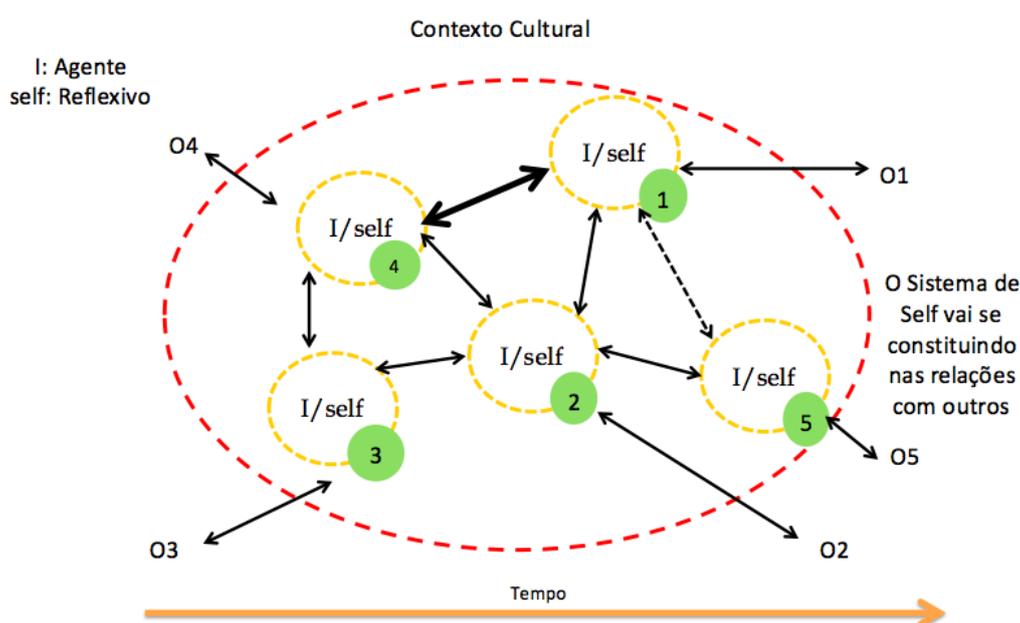


Figura 2. Sistema de *Self* (em Branco, 2010)

O1 a O5 = o outro social (pessoa ou grupo) específico

O 'outro', apresentado na Figura 1 como um 'O' seguido por numerais de 1 a 5 (que pode ser um indivíduo ou grupo), vai ser aquele em relação ao qual me posiciono. À posição, ou ao posicionamento, '*I/self* - 1' corresponde o outro específico 'O1', e assim por diante. Essa alteridade vai definindo, configurando e reconfigurando – mediante processos coconstrutivos – as diferentes concepções de si mesmo, que compõem o *Self* dialógico. Assim, para cada posicionamento *I/self*, existe um determinado O (outro). Os elementos afetivos e a experiência são fundamentais nessa proposta, pois são eles as dimensões que dão consistência e densidade às posições do

‘Eu’, e permitem dar sentido à própria existência. Associadas a cada posição podemos encontrar, então, valores correspondentes, que fornecem um elemento de estabilidade relativa ao sistema, ou seja, os valores permitem a configuração de diferentes posições *I/self*, pois são carregados de afeto e mais resistentes a mudanças. Mas o caráter dinâmico do sistema permanece, e, como em todo sistema dinâmico desenvolvimental (Ford & Lerner, 1992), observa-se o movimento entre estabilidade e mudança.

Assumindo a proposta de Branco (2010) como ponto de partida, propomos que o desenvolvimento do *Self* pode ser estudado a partir das interações do sujeito com aspectos diferenciados da sociocultura, os quais podem ser coconstruídos tanto na sua narrativa quanto na observação de suas interações relevantes. Mais especificamente, desenvolvemos, neste trabalho, os conceitos de *Campos Afetivo-Semióticos (CAS)* e *Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS)*, para o estudo do desenvolvimento do *Self* em crianças.

A seguir, apresentaremos aspectos teóricos, que consideramos relevantes, sobre as transições educacionais na trajetória de vida do sujeito, para que consigamos interpretar de maneira sistêmica alguns dos possíveis indicadores de mudança que possam estar relacionados com os processos de transformação típicos do desenvolvimento humano.

CAPÍTULO 3

TRANSIÇÕES DESENVOLVIMENTAIS

O estudo das transições se configura como o pano de fundo da presente tese, assim, apresentaremos algumas pesquisas desenvolvidas no Brasil, na passagem do contexto da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF). Essas pesquisas se apresentam como evidência empírica para que possamos avaliar quais os avanços, inovações e lacunas existentes na investigação sobre o tema. No final do capítulo, apresentaremos como Zittoun (2008, 2011, 2014) estuda alguns processos de desenvolvimento humano baseados em processos de transição.

Existem múltiplos trabalhos e também diversas perspectivas sobre as mudanças que acontecem nos períodos de transição na infância, adolescência, maioridade, velhice, ou em qualquer outra situação na qual o ser humano precisa enfrentar transformações significativas no percurso de seu desenvolvimento. Dessa maneira, o tema de transições é interessante para pesquisadores de forma geral (Abello, 2009; Alvarado & Suarez, 2004; Ames, Rojas & Portugal, 2009; Bossaert, Doumen, Buyse & Verschueren, 2011; Brooker, 2008; Broström & Wagner, 2006; Dockett & Perry, 2004; Myers, 1997; Petriwskyj, 2005; Petriwskyj, Thorpe & Tayler, 2005; Vogler, Crivello & Woodhead, 2008; Zittoun, 2006, 2008, 2009). De maneira específica, essa temática se destaca no Brasil com o trabalho de vários autores (Kramer, Nunes & Corsino, 2011; Miller, 2011; Neves, de Gouvêa & Castanheira, 2011; Pansini & Marin, 2011; Vieira, 2011) os quais estão preocupados com o impacto que pode ter, na criança, a mudança entre contextos educacionais, quase sempre da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF).

A revista *Educação e Pesquisa* publicou em 2011 um número especial com estudos sobre transições. No presente documento, apresentaremos algumas dessas pesquisas, sobretudo aquelas nos parecem representativas dos resultados na área.

Estudar a transição da EI para o EF é um assunto de importância central para a psicologia do desenvolvimento, bem como para a área de Educação. O estudo permite compreender como as crianças conseguem lidar com as novas configurações dos contextos educacionais e criar recursos afetivo-semióticos para encarar os desafios que se apresentam a elas. Ames et al. (2009), no relatório realizado para a Fundação Bernard van Leer, apresentaram evidência empírica demonstrando que as crianças que tinham acesso à EI tinham mais possibilidades de viver um ingresso bem sucedido no primeiro

ano do EF. Os autores também mencionaram a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas e familiares que permitam a continuidade entre os contextos educacionais. Na Colômbia, uma pesquisa realizada pela Universidad de los Andes (2007) mostrou a transição da EI para o EF como sendo um fator crítico a ser analisado, devido aos altos índices de desistência ocorridos no primeiro ano do EF. Muitos países da Europa e América do Norte realizam, paralelamente às pesquisas, programas de intervenção que pretendem fazer da transição da EI para o EF um período especialmente enriquecedor (Brooker, 2008; Broström & Wagner, 2006; Dockett & Perry, 2004; Myers, 1997).

O panorama encontrado na literatura mostra uma preocupação central dos pesquisadores e profissionais atuantes na área. Alguns motivaram pesquisas de ONGs que mostram a importância da transição, a partir da perspectiva das crianças, e de seus contextos educativos e familiares (Ames et al., 2009; Bossaert et al., 2011; Documento No. 13 MEN; Dunlop & Fabian, 2002; Vogler et al., 2008). Também se observa uma diversidade, nas metodologias empregadas, que atravessam tanto o qualitativo como o quantitativo e que incluem pesquisas transversais e longitudinais (especificamente aqueles desenvolvidos pelas ONGs).

A pesquisa de Kramer et al. (2011) apresenta uma síntese analítica das políticas públicas brasileiras e das mudanças que acontecem nas práticas de leitura e escrita na passagem da EI para o EF. Para isso, as autoras centram-se na abordagem de Bakhtin e na sociologia da infância de Corsaro. Os resultados mostram como, ainda hoje, as crianças não são ouvidas nem mesmo compreendidas, sendo ainda percebidas através de um modelo adulto. As práticas de leitura e escrita são descontextualizadas e afastadas das experiências das crianças. As autoras propõem o desenvolvimento de práticas educativas, tanto para a EI como para o EF, embasadas na construção de significados singulares contextualizados nos acontecimentos da história e da cultura das crianças. Fazem um apelo para a construção de estratégias a serem implementadas na transição entre a EI e o EF, pois isso permitiria contribuir “para criar nas escolas de educação infantil e ensino fundamental espaços para a prosa do dia a dia, onde as narrativas tecidas favoreçam os nexos, os sentidos, as mudanças institucionais e pessoais” (Kramer et al., 2011, p. 80). Vemos, nesse estudo, a preocupação com o desenvolvimento e possibilidades de expressão das crianças, de maneira que as instituições educativas se constituam como espaços de diálogo e troca, promovendo a criação e emergência de significados nas vivências do dia a dia.

Neves et al. (2011), por exemplo, desenvolveram uma pesquisa etnográfica em uma instituição de EI e EF de Belo Horizonte, durante um ano na EI e o primeiro semestre das crianças no EF. A pesquisa incluiu crianças, professores e famílias, e o embasamento teórico-conceitual foi a abordagem interpretativa da sociologia da infância de Gaskins, Miller e Corsaro (1992). O objetivo da pesquisa foi “examinar a natureza da relação entre esses dois níveis de ensino, conforme manifestada nas práticas educativas desenvolvidas em uma turma da educação infantil e do ensino fundamental” (p. 124). A ênfase foi na sala de aula, na identificação da cultura escolar e cultura de pares, analisando as atividades e rotinas desenvolvidas, assim como os valores e interesses construídos entre os membros do grupo na interação social. Os resultados mostraram uma ênfase diferencial das práticas educativas de brincadeira e letramento, entre EI e EF. Na EI, privilegiaram-se atividades centradas em brincadeiras e múltiplas atividades iniciadas pelas crianças e professoras com foco no letramento. As pesquisadoras identificaram uma cultura de pares caracterizada tanto pelas brincadeiras como pelo uso da língua escrita (a professora não era, necessariamente, quem propunha esse tipo de atividades de letramento). No momento da inserção das crianças no EF, observou-se uma ruptura entre as atividades de brincadeira desenvolvidas na EI e a sua quase ausência no nível do EF. As autoras concluíram que existe uma ruptura na passagem da EI para o EF vivenciada pelas crianças, de forma geral, negativamente, sendo os principais problemas encontrados pelas crianças no EF a ausência de brincadeiras, o foco no letramento e no controle da atividade motora. Propõem as autoras que se faça uma integração entre as brincadeiras e o letramento da EI e do EF, de maneira que se gere um processo contínuo e gradual na construção de uma cultura infantil adequada aos contextos da EI e do EF.

Na pesquisa desenvolvida por Teixeira (2008), foram estudados a interação das crianças na escola, especificamente a sua cultura escolar, os atores sociais do contexto e a língua escrita enquanto objeto de conhecimento. Seu embasamento teórico centrou-se na perspectiva histórico-cultural (Vygotsky) e na abordagem enunciativa-discursiva (Bakhtin). O trabalho foi desenvolvido em duas escolas públicas de São Paulo com 20 crianças. Foram definidas duas fases em seu trabalho de pesquisa: (1) classes do último estágio da EI (outubro e dezembro de 2005); (2) classes da 1ª série do EF (abril e junho de 2006). A autora usou uma metodologia qualitativa com abordagem etnográfica articulada ao enfoque microgenético, apoiando-se na concepção enunciativo-discursiva

da linguagem. Os instrumentos de coleta de dados foram observação participante, entrevistas individuais, grupos focais e desenhos das crianças sobre a escola. As situações de coleta de dados dirigiam-se ao discurso da criança, buscando captar interpretações sobre as suas experiências.

Especificamente, a pesquisadora estava interessada no sentido que tem para as crianças o momento de transição (as vozes das crianças) e a análise da cultura escolar. Chamou a atenção da pesquisadora, nos resultados, a maioria das crianças do EF não sentir 'saudade' da EI. Ela, desse modo, analisou três fatores que provavelmente influenciaram esses sentimentos: (1) *o status* representado pela “escola dos maiores”, o qual tem uma valorização familiar e um sentido da novidade; (2) *a experiência na escola anterior*, a qual não representaria para a criança uma lembrança positiva; e (3) “o significado intenso que tem a vivência cotidiana da criança com os colegas, conversando e brincando no recreio (e também fora dele), preenchendo o tempo vivido na escola com ricos momentos de interação” (p. 142). Entre outros achados no EF, estão a falta de comunicação professor-aluno, caracterizada por um ensino tradicional em que a criança é vista de maneira isolada, e as atividades propostas, que não favorecem nem a interação social, nem a construção de sentidos entre os membros do grupo. A pesquisadora também encontrou queixas sobre as múltiplas atividades repetitivas propostas aos alunos do EF, o que redundou em um esgotamento físico que foi expresso em diversas oportunidades pelos meninos e meninas. Também foram identificadas algumas diferenças entre a instituição de EI e a de EF que foram marcantes para as crianças, como o aparecimento no EF de lições de casa, aprendizagem da leitura e da escrita, dentre outras. As análises dos desenhos das crianças ressaltaram as diferenças significativas entre a concepção que os meninos e meninas tinham dos espaços utilizados na EI e no EF. Mais uma vez os espaços na EI estavam mais orientados às brincadeiras e, no EF, ao controle motor e ao letramento.

Os estudos mostrados anteriormente representam apenas uma parcela mínima das múltiplas pesquisas desenvolvidas na área, porém, retratam de maneira geral as análises sobre esse processo de passagem. Uma discussão preliminar da situação da pesquisa nesta área, no Brasil, mostra como os estudos se centram, principalmente, nas análises das atribuições, significados e estratégias que usam as crianças durante este período. Teórica e metodologicamente, pode-se observar uma ênfase nas propostas de Bakhtin (enunciativo-discursiva), Vygotsky (histórico-cultural) e Corsaro (sociológica

interpretativa). Muitas dessas análises são acompanhadas de discussões sobre as políticas públicas e em especial sobre a Lei Federal 11.274 (Brasil, 2006), que ampliou o ensino fundamental para nove anos.

Nos aspectos metodológicos, pode-se observar que predomina o uso de metodologias qualitativas e a abordagem etnográfica, mas ainda são poucos os trabalhos que utilizam análises microgenéticas, como no caso de Texeira (2008). As metodologias usadas nos estudos pretenderam responder de maneira coerente às diferentes abordagens teóricas nas quais esses estudos estavam embasados. Também observou-se uma diversidade de técnicas de coleta de dados, tais como observação participante, entrevistas, grupos focais, análise de episódios, entre outros. A maioria dos procedimentos de pesquisa deu ênfase no acompanhamento das crianças ao longo do período de passagem da EI para o EF, documentando atividades, tipos de currículos, mudanças, representações, e outros aspectos relevantes.

Os dados em geral mostram múltiplos desencontros entre as práticas educativas desenvolvidas na EI e no EF. Os pesquisadores observaram uma mudança radical das atividades propostas às crianças, um impasse no processo de transição caracterizado por um maior controle corporal e uma grande ênfase, no EF, em atividades do tipo repetitivo. Evidenciou-se uma profunda influência do letramento e da alfabetização, tanto nas atividades da EI como nas atividades do EF. Segundo o acordo geral dos pesquisadores dos diferentes estudos relatados, ainda falta muito para compreender melhor a questão dessa transição, seja pelos agentes educativos, pelas famílias, ou mesmo pelas políticas públicas. No entanto, as pesquisas também evidenciaram que as crianças conseguiam se ajustar ao EF pela nova condição de aprendiz delas, através da leitura e da escrita, situação muito valorizada pela escola e pelas famílias.

Não resta dúvida sobre a importância desses tipos de investigações para compreender temas, como a cultura de pares, significados da transição e o impacto da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no Brasil. No entanto, é possível afirmar que ainda falta aprofundar teórica e metodologicamente essa problemática, com foco nos processos subjacentes às *significações das crianças* durante o período de transição. Estudos como os desenvolvidos por Zittoun (2014) permitem ter uma visão mais detalhada das transformações no sistema de *Self* durante os processos de transição, no entanto, as pesquisas dessa autora estão focadas no trabalho com adultos.

Recentemente, Zittoun (2009, 2011, 2014) tem recolhido um *corpus* empírico sobre os processos de transição centrados na dinâmica das transformações individuais. A sua abordagem sociocultural, perspectiva muito próxima da assumida nesta tese, fornece subsídios para compreender a dinâmica das reconfigurações do *Self* nesses períodos de passagem. A noção de transição, na perspectiva de Zittoun (2008), encontra-se associada diretamente ao conceito de ruptura; assim, a autora propõe que “em uma situação de funcionamento normal, uma irrupção dos processos habituais catalisa, ajusta e permite a produção da novidade. Novos comportamentos podem emergir. Em alguns casos, poderia envolver a reestruturação do sistema em geral” (p. 165). Por conseguinte, o curso de vida dos sujeitos não está apenas caracterizado por regularidades, pois existem diversos pontos de bifurcação em que seu desenvolvimento será reorientado (Zittoun, 2009). Desse modo, acontecem processos de reposicionamento e reconfiguração, que permitem a transformação da identidade, e, a partir dessas reconfigurações, emerge a novidade. Ao considerar que uma ruptura envolve uma mudança no conjunto de condutas do sujeito, a transição é definida como um processo no qual a configuração de *Self* muda, isto é, as relações entre os elementos pessoa, objeto, outro e sentido do objeto são reorganizadas. Diante disso, Zittoun (2008) enfatiza a necessidade de estudar a dinâmica dessas reconfigurações.

A autora também reconhece que existem rupturas que podem acontecer em diversos níveis. Elas podem aparecer no nível social (mudança no cenário social), como, por exemplo, uma guerra ou o advento de uma nova doença. Rupturas também podem ocorrer no nível pessoal (mudança na natureza da atividade), por exemplo, uma mudança de casa ou um novo trabalho. Outras, entretanto, são geradas no nível do relacionamento pessoal, como uma separação, nascimento ou o abandono de uma religião.

Com base na proposta de Zittoun (2008, 2009) e Zittoun, Aveling, Gillespie e Cornish (2012), pressupomos, na presente pesquisa, que a transição da EI para o EF gera mudanças na trajetória de vida das crianças, pois elas necessitam enfrentar um ambiente diferente e com múltiplos desafios, nos quais elas devem se ajustar mediante a produção de novos significados. Acreditamos que o sistema de *Self* das crianças atravessa períodos de transição particularmente susceptíveis de reconfigurações, as quais podem ser analisadas com a combinação de diversos procedimentos metodológicos. Nesta tese, procuramos identificar quais são as principais características

das interações sociais dos participantes da pesquisa que fazem uma diferença significativa no processo de ajuste das crianças ao EF. Não consideramos, porém, que as transições sejam geradas apenas por períodos de rupturas, pois acreditamos que reconfigurações no sistema de *Self* podem acontecer sem ser necessário que o indivíduo reconheça ter atravessado um período de ruptura.

Tomando como ponto de partida o caráter singular dos processos de desenvolvimento humano, consideramos que um estudo detalhado das trajetórias de vida de cada criança poderá fornecer indicadores de sua experiência subjetiva e da maneira como os alunos encaram a mudança entre contextos educacionais. Diversos elementos entram em jogo na passagem da EI para o EF e podem variar de uma criança para outra. Assim, torna-se importante caracterizar esses percursos e suas transformações singulares. Temos o desafio de estudar esses processos de maneira sistêmica (Ford & Lerner, 1992), levando em consideração um sujeito integrado em todas as suas inter-relações e intrarrelações. O propósito, neste estudo, é ir além das concepções tradicionais de transição nas quais predomina a ideia de sequências lineares de eventos organizados em padrões individuais. Mattos e Chaves (2013) fazem uma crítica a esse tipo de conceitualização. Preocupamo-nos com as estratégias e processos de desenvolvimento envolvidos no processo de transição da EI para o EF e com as diferentes contribuições que outros significativos dão, para gerar mudanças no sistema de *Self* ao longo do processo de transição.

Entretanto, consideramos importante abrir a discussão sobre o tipo de transição que estamos conceituando na presente pesquisa. Assumimos o conceito ‘transição institucional’ para designar a passagem entre os dois contextos educacionais, o que deve ser compreendido como diferente de ‘transição enquanto ruptura’, pois apenas as análises detalhadas das trajetórias de cada uma das crianças participantes permitirá elucidar se, efetivamente, o período de transição se constituiu como uma descontinuidade.

Com esta pesquisa, temos como objetivo fornecer uma contribuição que possa enriquecer o debate sobre o tema, propiciando uma discussão sobre a construção complexa e dinâmica de significados durante os processos de desenvolvimento da criança no contexto da transição escolar, especialmente os processos de significação de si. Nosso foco será nesses processos geradores de conceitos de autorreferência (*Self reference*), ou seja, o que tradicionalmente a literatura considera como autoconceito,

autoestima, etc. Tais processos serão aqui analisados e considerados como promotores de ‘*Posicionamentos Dinâmicos de Si*’ (*PDS*), categoria desenvolvida na presente pesquisa, para designar unidades afeto-cognitivas relacionadas ao desenvolvimento de posicionamentos de si, e que tem com antecedente o conceito de ‘*Concepções Dinâmicas de Si*’ desenvolvido por Freire e Branco (Branco & Freire, no prelo; Freire, 2008). Pretendemos, igualmente, destacar a qualidade idiográfica dos fenômenos psicológicos, apresentando as evidências empíricas em termos de estudos de caso, com seus aspectos singulares e específicos, e com as eventuais regularidades observadas nos processos investigados, capazes de apontar para a existência de padrões nos processos psicológicos que nos auxiliam na elaboração de novos conhecimentos.

III - OBJETIVOS

Objetivo Geral

Caracterizar e analisar o processo de construção e mudanças, durante o período de um ano, dos *Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS)* de crianças em fase de transição, da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF). Especificamente, estudaremos o desenvolvimento do sistema de *Self Dialógico* na infância, na interdependência entre os recursos intrapsicológicos da criança e as sugestões dos sistemas de signos presentes nos diferentes contextos mediadores da construção dinâmica de sua experiência subjetiva.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar as possíveis configurações dinâmicas do sistema de *Self* das crianças participantes e analisar o seu desenvolvimento em dois contextos educacionais, a saber, Educação Infantil e Ensino Fundamental.
2. Identificar e analisar indicadores de mudança no sistema de *Self* das crianças participantes, por meio da análise de seus *PDS* em relação a seus contextos de desenvolvimento, mediante o uso de múltiplos procedimentos e instrumentos.
3. Identificar e analisar possíveis tensões na relação da criança com os contextos e com outros sociais que possam estar atuando como mediadores na emergência de novos *PDS*.

IV. METODOLOGIA

4.1 Proposta Metodológica

Identificar e analisar os *Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS)* de um grupo de crianças, no processo de transição da EI para o EF, abre portas para um mergulho nas diferentes configurações do *Self* que podem estar se construindo na infância. Assim, nos deparamos com o desafio metodológico e prático de procurar coconstruir com as crianças, no contexto do dia a dia, as suas visões sobre o mundo e, especialmente, sobre elas mesmas como seres em desenvolvimento.

Os métodos variados utilizados nessa pesquisa são típicos de uma metodologia qualitativa, e permitiram obter indícios empíricos da qualidade das relações sócio-afetivas da criança no contexto de sua experiência educacional com colegas e adultos. Da mesma forma, permitiram a obtenção de indicadores de como as crianças selecionadas para o estudo de caso refletem sobre o seu envolvimento nas atividades na escola e na família. Na presente pesquisa, foi desenvolvida uma metodologia específica para a construção e análise dos dados, a qual será detalhada no início da apresentação dos resultados. Essa construção metodológica teve como fundamento a ciência idiográfica e a análise microgenética. Com a utilização da metodologia criada nesta pesquisa, foi possível construir os resultados da presente tese, identificando e caracterizando as diferentes configurações do sistema de *Self* ao longo do processo de transição institucional.

Adotamos o método idiográfico (Salvatore, Gennaro & Valsiner, 2012) como eixo metodológico, que permitiu potencializar o valor da metodologia qualitativa:

A ciência idiográfica constrói generalizações com base na evidência de casos sistêmicos individuais, e aplica este conhecimento generalizado a casos individuais novos – e sempre únicos. Ela põe em prática a ideia filosófica segundo a qual o geral existe no particular, e vice-versa (Valsiner, 2007/2012, p. 321).

O método idiográfico está baseado na premissa de que todo fenômeno estudado é único. Com esse método, é possível construir generalizações com base na análise dos processos identificados nos estudos de caso, a qual gera conhecimentos que podem ser aplicados a novos casos com características similares. As relações presentes no fenômeno estudado são sempre complexas e emergem em um tempo irreversível. O estudo de caso, método idiográfico por definição, permite pesquisar de maneira

holística, contextual e em profundidade os fenômenos psicológicos. Uma de suas vantagens é a possibilidade de triangulação entre as fontes de dados, isto é, os diferentes procedimentos adotados no estudo. Sendo assim, o estudo de caso, típico do método ideográfico, constituiu-se como uma opção viável e rica para investigar os processos de desenvolvimento, pois considera o caráter dinâmico e complexo do indivíduo.

A construção dos estudos de caso foi realizada com o uso da análise microgenética (Barrios, Barbato & Branco, 2012; Branco, 2012). A análise microgenética tem sua origem nos trabalhos de Vygotsky, Piaget e, recentemente, de Siegler e Crowley (1991). O pressuposto fundamental da análise microgenética é “expor a dinâmica dos processos de mudança, a origem (gênese) das mudanças que acontecem, assim como a emergência de novidades no curso do desenvolvimento” (Barrios et al., 2012, p. 267). Este método também permite a análise dos processos comunicativos e metacomunicativos nas situações de interação e facilita a interpretação dos fenômenos que emergem nos processos de construção conjunta de significados (Barrios et al., 2012; Kelman & Branco, 2004). Nas suas diferentes versões, o método microgenético pretende estudar os processos micro sob os quais se desenvolve a dinâmica de interação do indivíduo com outros sociais e com sua cultura. Assim, é possível realizar recortes de momentos de interação que permitam dar conta da emergência e da mudança de processos de desenvolvimento. Dessa maneira, todas as análises coconstruídas na presente pesquisa se embasam em recortes de episódios analisados com o método microgenético.

Os estudos de caso que foram configurados, no presente trabalho, fazem uso de diversos métodos de construção de informações. Um deles é a observação de interações mediadas. Essas observações são relevantes para o estudo dos processos de interação por duas razões. Uma é metodológica, pois sendo impossível observar os pensamentos da criança, pode-se observar suas ações e discurso, que são externalizações desses conteúdos. A outra razão é teórica: se partimos da ideia de que os processos psicológicos são inicialmente sociais, compreendemos que observar as interações é um caminho para analisar os fenômenos ontogenéticos durante sua atualização microgenética (Zittoun, 2008). Assumimos que existe uma mútua constituição entre as modalidades de interação social e as modalidades do uso intrapessoal dos signos. Assim, nas interações, faz-se necessário estudar a qualidade emocional e afetiva da situação e o sentido e importância dessa situação para a criança. Relevamos o papel da

criança como agente que atua e transforma a realidade, portanto, o adulto deve fornecer espaços de interação e reflexão, tendo como propósito impulsionar seu desenvolvimento. O espaço dado ao sentido pessoal da criança, numa situação interativa, poderia ter consequências a longo prazo no uso pessoal de objetos e sistemas semióticos (Zittoun, 2008). Consideramos, ainda, que existe uma pluralidade de trajetórias de desenvolvimento e que algumas delas podem ser descritas a partir do uso dos procedimentos apropriados.

Assim, optou-se pela triangulação de diferentes procedimentos, tais como imersão etnográfica, entrevistas com as crianças, professores e famílias, e situações semiestruturadas a serviço dos estudos de caso, as quais permitiram identificar, analisar e compreender os indicadores de *Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS)* de crianças, na fase de transição da EI para o EF. O trabalho de pesquisa com crianças entre cinco e seis anos requer o uso de diferentes estratégias metodológicas, pois nem sempre podemos fazer análises a partir de suas narrativas. Informações sobre os processos de comunicação e metacomunicação, interações mediadas e relações afetivas com outros sociais significativos representaram a parte densa da pesquisa, que permitiu coconstruir os indicadores sobre significações de si. O estudo empírico se desenvolveu em dois Tempos de pesquisa. O Tempo 1 se refere à Educação Infantil (EI), entre junho e dezembro de 2012; e o Tempo 2 se refere ao ano seguinte, no Ensino Fundamental (EF), entre fevereiro e junho de 2013.

4.2 Estudo Empírico

4.2.1 Participantes

Sete crianças em fase de transição da EI para o EF e suas professoras, em ambas as instituições, participaram da pesquisa. No total, foram quatro meninos e três meninas entre cinco e seis anos de idade. Participaram, ainda, os pais das crianças. Na Tabela 1, apresentaremos a caracterização dos participantes. Para o presente documento de tese, foram analisados três estudos de caso, Gisele, Taís e Anderson, os quais ilustram bem as mudanças e emergências de *PDS* no período de transição.

Tabela 1. Caracterização das crianças da pesquisa

Nome	Idade-início	Moradia	Mora com	Ocupação dos pais
Taís	Cinco anos, zero meses.	Asa Norte	Mãe, irmão mais velho.	Mãe: Funcionária de banco. Pai: desconhecida (Pais separados).

Nome	Idade-início	Moradia	Mora com	Ocupação dos pais
Gisele	Cinco anos, quatro meses.	Lago Norte	Mãe, pai, irmã mais velha, babá.	Ambos os pais funcionários públicos.
Guilherme	Cinco anos, dez meses.	Asa Norte	Mãe, pai.	Mãe: Funcionária de Universidade. Pai: Administrador.
Anderson	Cinco anos, nove meses.	Asa Norte	Mãe, pai, irmão mais velho.	Mãe: Dona de casa. Pai: Militar.
Ricardo	Cinco anos, cinco meses.	Itapoã	Mãe, pai, irmão mais velho, prima.	Mãe: Trabalhadora doméstica. Pai: Jardineiro.
Vanessa	Cinco anos, quatro meses.	Itapoã	Mãe, pai, irmão mais velho.	Mãe: Trabalhadora doméstica. Pai: Trabalhador doméstico.
Ícaro	Cinco anos, dez meses.	Itapoã	Mãe, três irmãos mais velhos.	Mãe: Trabalhadora doméstica. Pai: Borracharia (Pais separados).

4.2.2 Locais da pesquisa

A construção dos dados foi desenvolvida em três escolas públicas do Distrito Federal Regional Plano Piloto/Cruzeiro. No Tempo 1, a escola correspondia a uma instituição pública de EI, onde investigamos uma turma de segundo período. Esta instituição foi escolhida pela abertura e disponibilidade da diretora para a realização da pesquisa. As outras duas escolas de EF, no Tempo 2, situadas perto da instituição de EI, foram escolhidas por serem as escolas em que foram matriculadas as crianças participantes do estudo no semestre seguinte (Tempo 2). Quatro crianças foram para a escola A, e três crianças para a escola B, sendo distribuídas em duas turmas (B1 e B2, ver Tabela 2).

Tabela 2. Distribuição dos participantes nas duas fases da pesquisa

Tempos	Escola	Crianças
Tempo 1: Educação Infantil	Jardim de Infância	Todas
		Taís
Tempo 2: Ensino Fundamental	Escola A	Giselle
		Guilherme
	Escola B1	Anderson
		Ricardo
Escola B2	Vanessa	
		Ícaro

4.2.2.1 Descrição da instituição de Educação Infantil (Tempo 1)

Localizada no Plano Piloto com dupla jornada, a instituição atendia pela manhã cinco turmas, quatro do segundo período e uma do primeiro período. Três das cinco

turmas eram numerosas, com aproximadamente 23 crianças em cada. As duas turmas restantes atendiam um aluno surdo em cada. Na turma observada, com 23 alunos, as crianças pareciam ter condições econômicas privilegiadas. Isso se sustenta pelos materiais de trabalho que utilizavam, tais como lápis de cor, massinha, pinturas e materiais em geral, bem como pelos objetos pessoais dos alunos. Em conversas ao longo da pesquisa, a diretora confirmou essa informação.

No desenvolvimento da pesquisa, a instituição de EI permitiu a construção das informações sem nenhum obstáculo. A professora regente se disponibilizou para a pesquisa, permitindo a participação das crianças quando necessário. Muitas vezes, ela também solicitava a ajuda da pesquisadora com as atividades em sala. A relação da pesquisadora com o pessoal dessa instituição foi sempre muito cordial e amável, sendo manifestada, por parte deles, a necessidade de retorno do trabalho.

4.2.2.2 Descrição das escolas de Ensino Fundamental (Tempo 2)

Ambas as escolas estão localizadas no Plano Piloto e atendem uma turma de primeiro ano e duas de segundo, terceiro, quarto e quinto ano em dupla jornada. A escola A conta com condições gerais de infraestrutura, salas e espaços comuns, muito boas. As salas parecem ter recursos suficientes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Os espaços para as crianças brincarem não estavam bem definidos. Os estudos de caso que serão descritos na presente pesquisa corresponderam à escola A. A escola B conta com salas pequenas para o número de crianças atendidas, porém, as condições de infraestrutura da escola em geral são aceitáveis, com espaço razoável para as crianças brincarem.

4.2.3 Instrumentos

Diversos instrumentos foram utilizados no percurso da pesquisa para a construção das informações, e se encontram sintetizados na Tabela 3.

Tabela 3. Instrumentos da pesquisa

Tempo	Instrumento	Anexo
1 e 2	Protocolo de atividades para construção de diário de campo.	1
1 e 2	Protocolo de conversas e brincadeiras informais.	2
1 e 2	Roteiro de entrevista individual com as crianças.	3
1	Roteiro de entrevista com os pais na EI.	4
1	Roteiro de entrevista com a professora na EI.	5
2	Transcrição do conto: Mini vai à escola.	6

Tempo	Instrumento	Anexo
2	Transcrição do conto: O sapo é sapo.	7
2	Roteiro de entrevista com os pais no EF.	8
2	Roteiro de entrevista com a professora no EF.	9
1 e 2	Protocolo para registro e análise dos tópicos nas narrativas	10
1 e 2	Protocolo para registro e análise das interações	11

4.3 Procedimentos Metodológicos

Diversos procedimentos metodológicos foram desenvolvidos com o intuito de caracterizar as configurações de *Self* dialógico das crianças participantes. Alguns dos procedimentos foram utilizados nos Tempos 1 e 2. A Tabela 4 mostra o resumo dos procedimentos metodológicos.

Tabela 4. Resumo dos procedimentos Metodológicos nos Tempos 1 e 2

Tempo 1 -2012-						Tempo 2 -2013-					
Jun	Jul	Ag o	Set	Out	Nov	Dez	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Observações em sala/conversas informais						Observações em sala/conversas informais					
					D. de desenhos	D. de desenhos	D. de desenhos	D. de desenhos	D. de desenhos	D. de desenhos	D. de desenhos
					Cubo	EIC		Conto 1		EIC	
					E. Pais	E. Pais			E. Bonecos		
						E. Bonecos				Conto2	E. Pais
						E. Prof.					E. Prof.

EIC: Entrevista individual crianças.

Cubo: Cubo das emoções.

E. Bonecos: escola de bonecos.

E. Pais: Entrevista Pais.

E. Prof.: Entrevista Professora.

D. de desenhos: Diário de desenhos

4.3.1 Procedimentos éticos da pesquisa

O projeto foi enviado para o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Brasília em maio de 2012. Em junho de 2012, o projeto foi aceito e iniciamos a pesquisa. Consultada, a escola de Educação Infantil autorizou o desenvolvimento da construção de informações, e diretora e professora da turma selecionada assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posteriormente, a pesquisadora fez contato com os pais das prováveis sete crianças participantes dos estudos de caso via telefone, e enviou para eles, pelas crianças, o TCLE, com uma página adicional explicando os procedimentos da pesquisa. Todos os pais consultados aceitaram desenvolver o estudo nas suas duas fases.

Para a Fase 2, a pesquisadora se dirigiu às duas escolas públicas nas quais as crianças iriam fazer o primeiro ano de EF, e as diretoras de ambas concordaram com a realização da pesquisa. Tanto as diretoras como as professoras das escolas de EF assinaram o TCLE.

4.3.2 Tempo 1: Educação Infantil

O primeiro contato com a instituição de EI foi feito em maio de 2012. Ela foi selecionada entre várias instituições do Plano Piloto pela abertura da diretora e por sua aceitação quanto à pesquisa que iria se desenvolver ao longo do semestre acadêmico. A diretora mostrou interesse pelo projeto, por considerar indispensável desvendar as “angústias que as crianças sofrem quando passam ao Ensino Fundamental”. Ela manifestou sua preocupação pela diminuição das brincadeiras das crianças quando passam ao EF e a mudança nas metodologias de ensino que afetam diretamente os alunos. Também questionou a ampliação do ensino fundamental para nove anos, por considerar a alfabetização aos seis anos prematura. A diretora forneceu alguns exemplos de crianças que passaram para o EF e que, no primeiro mês, tiveram dificuldades de adaptação, manifestas em recusa a ir para a escola, doenças e tristeza.

Nesta etapa, foi inicialmente realizada uma imersão etnográfica da pesquisadora pelo período de seis meses, com observações naturalísticas diretas registradas em protocolo específico e em diário de campo, conversas informais com crianças e adultos, brincadeiras informais com as crianças. Tudo isso visou à inserção da pesquisadora no universo cultural da instituição e à obtenção de informações relevantes para o trabalho de pesquisa.

A seguir (Tabela 5), apresentaremos o resumo e as respectivas datas de realização dos procedimentos:

Tabela 5. Resumo dos procedimentos metodológicos no Tempo 1

Procedimentos	Mês- Início	Mês - Fim	Sessões
Observações em sala de aula	Junho	Dezembro	27
Conversas informais professoras e crianças	Junho	Dezembro	Várias
Entrevista Individual Crianças	Novembro	Dezembro	Cinco por criança
Diário de desenhos (Piloto)	Novembro	Dezembro	Duas por criança
Atividade Estruturada: Escola de Bonecos	Dezembro	Dezembro	Uma por

Procedimentos	Mês- Início	Mês - Fim	Sessões cada dupla
Entrevista com pais ou responsáveis	Novembro	Dezembro	Uma
Entrevista com professora	Dezembro	Dezembro	Uma

Os procedimentos específicos adotados nesta fase foram os seguintes:

Observações em sala de aula

Foram realizadas observações naturalísticas diretas, com algumas filmagens (especialmente nos momentos de brincadeiras livres), em sala de aula, durante o último semestre do ano letivo da turma do último ano de EI selecionada. Registraram-se todas as atividades propostas pela professora, durante o período de observação, em protocolo específico e em diário de campo, e algumas situações de interação que chamaram a atenção da pesquisadora (ver anexo 1). Essas observações foram realizadas três ou quatro vezes por semana, pela pesquisadora, desde o início da jornada escolar até sua finalização. Após a seleção das sete crianças, passamos a observá-las de maneira específica, mas sem nenhuma organização de tempo para cada uma, porém, tentava-se distribuir, de maneira equitativa, os períodos dedicados a cada criança.

Conversas e Brincadeiras Informais

Durante o tempo que a pesquisadora permaneceu na instituição, ocorreram conversas com crianças e adultos, que foram levadas em consideração no estudo. Algumas dessas conversas foram gravadas em áudio, outras transcritas quando a conversa terminava.

Atividades semiestruturadas com as crianças

As atividades semiestruturadas realizaram-se apenas com a participação das crianças selecionadas. Essas envolveram diferentes propostas.

1. Sessões de conversas individuais com cada criança (5)

Foram organizadas cinco sessões individuais para brincar e conversar com cada criança, em que elas foram solicitadas a desenhar e a falar sobre diversos temas. Todas as sessões semiestruturadas (Tabela 6) foram filmadas e transcritas.

Tabela 6. Sessões individuais semiestruturadas

Nº. sessão	Objetivo	Instrumento/Procedimento
1	Cubo das Emoções	Foi utilizado um cubo com imagens de faces: 1) feliz, 2) triste, 3) com raiva e 4) com medo. A face um e dois se repetiu duas vezes para completar as seis caras. Cada criança foi convidada a conversar sobre em que momento da vida sentiu aquela emoção.
2	Entrevista Individual: Gosto vs. Não gosto em mim	As crianças foram convidadas a desenhar e conversar sobre o que mais gostavam e menos gostavam nelas mesmas e sobre suas características individuais.
3	Entrevista individual geral	Nesta entrevista, as crianças foram convidadas conversar sobre o que elas acham da escola, de sua professora, de seus colegas. Sobre o que acham mais fácil e difícil na escola, e o que gostariam que mudasse e que não mudasse no ambiente escolar. Foram perguntadas, ainda, sobre seus gostos pessoais e contexto familiar em geral.
4	Diário, sessão 1	A pesquisadora entregou um caderno para as crianças desenhar diariamente sobre as suas vivências. Posteriormente, conversou com elas, em duas sessões, sobre as suas produções. Considera-se um piloto, pois se tentava testar se este se constituía em um instrumento viável de pesquisa.
5	Diário, sessão 2	

Nessas conversas individuais, ou entrevistas, foram priorizados os processos de significação de si, buscando-se estimular a produção de indicadores de *PDS*.

2. Escola de bonecos (*Tempos 1 e 2*)

Esta atividade consistiu em um faz de conta de escolinha com bonecos. Esta brincadeira foi realizada em duplas. Ela teve como objetivo conhecer as possíveis avaliações que as crianças estavam fazendo sobre a sua experiência escolar e a construção de outras significações emergentes no contexto da brincadeira sobre a escola. A pesquisadora pediu às crianças para criar uma história com os materiais disponíveis, entre eles, um grupo de bonecos confeccionados especificamente para esta pesquisa. Os materiais da brincadeira apontavam para uma construção de significações sobre o contexto educativo. Para o desenvolvimento da atividade, apenas no início a pesquisadora apresentou os personagens da história, porém, não foi definido um roteiro para as crianças seguirem. Assim, a pesquisadora interveio somente quando necessário, para contribuir com a construção de algum significado específico. A seguir, os materiais dessa situação (ver figura 3):

1) Uma boneca de pano levemente sorrindo, que representa uma professora com a cor da pele e do cabelo da professora das crianças (25 cm).

2) cinco crianças com roupas de escola pública, bermuda ou saia azul e camisa branca, uma menina loira (expressão facial feliz), uma menina parda (expressão facial triste), um menino pardo (expressão facial feliz), um menino pardo (expressão facial zangado), um menino negro (expressão facial feliz) (15 cm cada um).

3) uma mesinha de papelão para a professora.

4) duas mesinhas de crianças de papelão.

5) cinco cadeirinhas de papelão.

6) folhinhas de papel, lápis de mentirinha, borracha, mochilas.

7) tampas de refrigerante.

Os procedimentos da escola de bonecos foram desenvolvidos como a seguir: 1) a pesquisadora apresentou os bonecos para as crianças e perguntou quem que eles achavam que seria cada um, 2) a pesquisadora pediu para as crianças brincarem à vontade em um faz de conta de escolinha, 3) a atividade terminou quando as crianças começaram a perder o interesse pela brincadeira. Esta atividade foi filmada e posteriormente transcrita.



Figura 3. Escolinha de Bonecos

3. Entrevista com a Família

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com a família de cada criança. Na entrevista, destacamos as ideias dos pais sobre o processo de transição de seus filhos, suas expectativas em relação ao ingresso no Ensino Fundamental e as mudanças por eles percebidas nas atitudes das crianças. Incluíram-se perguntas sobre possíveis referências dos filhos a qualidades físicas ou pessoais, para explorar aspectos de significações de si. O roteiro para a realização da entrevista encontra-se no anexo 4. Esta entrevista foi gravada em áudio e posteriormente transcrita na íntegra.

4. Entrevista com a Professora

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora, seguindo o roteiro estabelecido (ver anexo 5), no qual destacamos as concepções sobre o processo de transição e as medidas por ela utilizadas, ou não, para facilitar o ingresso das crianças no EF. Da mesma maneira, perguntamos sobre as características pessoais de cada uma das crianças participantes da pesquisa. A entrevista foi gravada em áudio e posteriormente transcrita na íntegra.

4.3.3 Tempo 2: Ensino Fundamental

Os estudos de caso das sete crianças envolveram a participação das suas famílias e professoras. Nesta etapa, também se realizou um mergulho etnográfico com observações diretas registradas em diário de campo (e algumas filmagens), conversas com a professora, conversas e brincadeiras informais com as crianças, sempre visando à inserção da pesquisadora no universo cultural da instituição e a obtenção de informações relevantes. As observações foram realizadas desde o início da jornada escolar até a finalização. O resumo dos procedimentos metodológicos do Tempo 2 consta na Tabela 7:

Tabela 7. Resumo dos procedimentos metodológicos Tempo 2

Procedimentos	Mês – Início	Mês - Fim	Sessões
Observações em sala de aula	Fevereiro	Junho	20 em cada escola.
Conversas informais professoras e crianças	No percurso de toda a pesquisa.		Várias.
Entrevista individual com cada criança	Maio	Maio	Uma por cada criança.
Diário de Desenhos	Fevereiro	Maio	Três sessões por cada criança.
Conto 1	Março	Março	Três sessões.

Procedimentos	Mês – Início	Mês - Fim	Sessões
			Uma em cada contexto.
Escola de Bonecos	Abril	Abril	Três: duas duplas e um trio.
Conto 2	Maio	Maio	Três: duas duplas e um trio.
Entrevista com pais ou responsáveis	Junho	Junho	1
Entrevista com professora	Junho	Junho	1

Os procedimentos específicos serão descritos a seguir.

1. Observações em sala de aula

Durante o primeiro semestre do ano letivo do EF, foram realizadas observações naturalísticas diretas e algumas filmagens, quando a professora permitia, na sala de aula. Foram registradas, ainda, todas as atividades propostas pelas professoras, durante o período de observação, em protocolo específico e em diário de campo. Estas observações foram realizadas pela pesquisadora duas ou três vezes por semana em cada turma, onde as crianças frequentavam o primeiro ano do EF, e com a ajuda de uma assistente de pesquisa devidamente treinada.

2. Diário de desenhos

No início do ano letivo no EF, entregamos um caderno para cada criança participante do estudo, no qual pedimos que desenhasse, ao menos uma vez por semana, suas vivências, ideias, impressões. Na instrução, falamos para a criança desenhar à vontade, fazer colagens, pintar, fazer desenhos ou histórias sobre a escola, professora, colegas, sua família, ou o que quisesse. As crianças ficaram com o caderno por três meses. Ao final de cada semana, a pesquisadora tirou cópia dos desenhos produzidos pelas crianças, e, uma vez por mês, conversou com cada uma sobre seu caderno. Isso foi feito ao longo do período de três meses, totalizando três conversas com cada criança. Essas sessões foram devidamente registradas em filmadora e gravadores digitais, e transcritas posteriormente na íntegra.

3. Atividades Semiestruturadas com as Crianças

Nesta etapa, realizamos um número maior de atividades semiestruturadas que permitiram a produção de significações mais diversas feitas pelas crianças em relação a

suas significações de si e a suas experiências em geral. Todas as atividades foram filmadas e posteriormente transcritas na íntegra.

4. Escola de Bonecos

Esta situação foi igual à realizada na EI, apenas alguns novos materiais foram introduzidos para ver se as crianças estabeleciam diferenças entre o contexto anterior, EI, e a escola de EF. Os materiais que se acrescentaram para o Tempo 2 desta situação foram:

- 1) Uma boneca de pano levemente sorrindo, que representa uma professora com a mesma cor da pele e do cabelo da professora das crianças do Ensino Fundamental (25 cm).
- 2) Cinco mesinhas das usadas no Ensino Fundamental.

A sessão foi iniciada trazendo para as crianças a professora do ano anterior, e depois introduzindo a nova professora do novo contexto de sala de aula. Pedimos para as crianças falarem dessa situação, explorando o que percebiam como bom, ruim, o que poderia mudar na nova escola e questões semelhantes.

5. Conversa individual com cada criança selecionada

Foram organizadas sessões individuais para brincar e conversar com cada criança. As crianças foram solicitadas a desenhar e conversar sobre o que mais gostavam e o que menos gostavam na sua escola, em sua professora, em seus colegas, nelas mesmas, e o que gostariam que mudasse ou não mudasse no ambiente escolar. Nosso objetivo foi explorar os processos de significação de si (produção de indicadores das *Posicionamentos Dinâmicos de Si*).

6. Contos

Esta foi uma atividade realizada em grupo com as crianças selecionadas. O grupo teve no máximo quatro e no mínimo duas crianças. Foram trabalhados dois contos, um conto que aprofundou uma situação de conflito decorrente de mudança (transição) na vida de uma criança, e o outro conto apresentou especialmente o assunto das significações de si.

No conto, pensar na personagem instiga a criança a encontrar, ou propor, saídas e soluções para conflitos que antes não foram considerados ou formulados por ela, gerando posicionamento diante de dilemas ou dificuldades imaginadas. O conto permite

considerar emoções, medos, expectativas, desconhecimentos, por parte das crianças. Possibilita, assim, explorar sentimentos e emoções que podem ser difíceis de pensar e elaborar, de forma direta, explícita e ameaçadora.

O primeiro conto: a personagem principal, Mini, passa por diversas experiências em seu processo de transição da EI para o EF (ver transcrição do conto no anexo 6). Mini é uma menina muito alta que está no jardim de infância e dentro de pouco tempo vai começar o EF. Ela sofre pelo seu tamanho e, também, seu irmão tem falado muitas coisas assustadoras sobre a escola e sobre o primeiro ano. Durante o conto, a pesquisadora conversa com as crianças sobre esses desafios e mudanças na vida do personagem (e também nas vidas das crianças participantes!), discutindo os problemas decorrentes das mudanças de escola, dificuldades, coisas boas, problemas e soluções. Este conto foi abordado em uma sessão.

O segundo conto: “O Sapo é Sapo” de Max Velthuijs (ver transcrição no anexo 7). Aqui, o personagem principal (o sapo) se encontra à procura do que é especial nele mesmo. Os significados que propõe o texto sugerem que as crianças pensem em si mesmas, reconheçam o que lhes é próprio e valorizem suas particularidades. Este conto foi abordado em uma sessão de grupo e posteriormente em sessões individuais, com cada criança, focadas no reconhecimento de *PDS*.

Orientações para o trabalho a partir do conto com a criança:

- Leitura do conto (esclarecer dúvidas)
- Discussão com a criança sobre os eventos, situações, emoções, etc., relacionados ao conto.
- Explorar as falas emergentes no contexto, particularmente relacionadas ao tópico da pesquisa.

7. Entrevista com a Família

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a família da criança no término do semestre. Nesta entrevista, destacamos as ideias dos pais sobre o processo de transição de seus filhos, as suas expectativas em relação ao ingresso no Ensino Fundamental, as mudanças por eles percebidas nas atitudes das crianças, com o ingresso ao primeiro ano, entre outras. O roteiro da entrevista se encontra no anexo 8. Esta entrevista foi gravada em áudio e posteriormente transcrita na íntegra.

8. Entrevista com a Professora

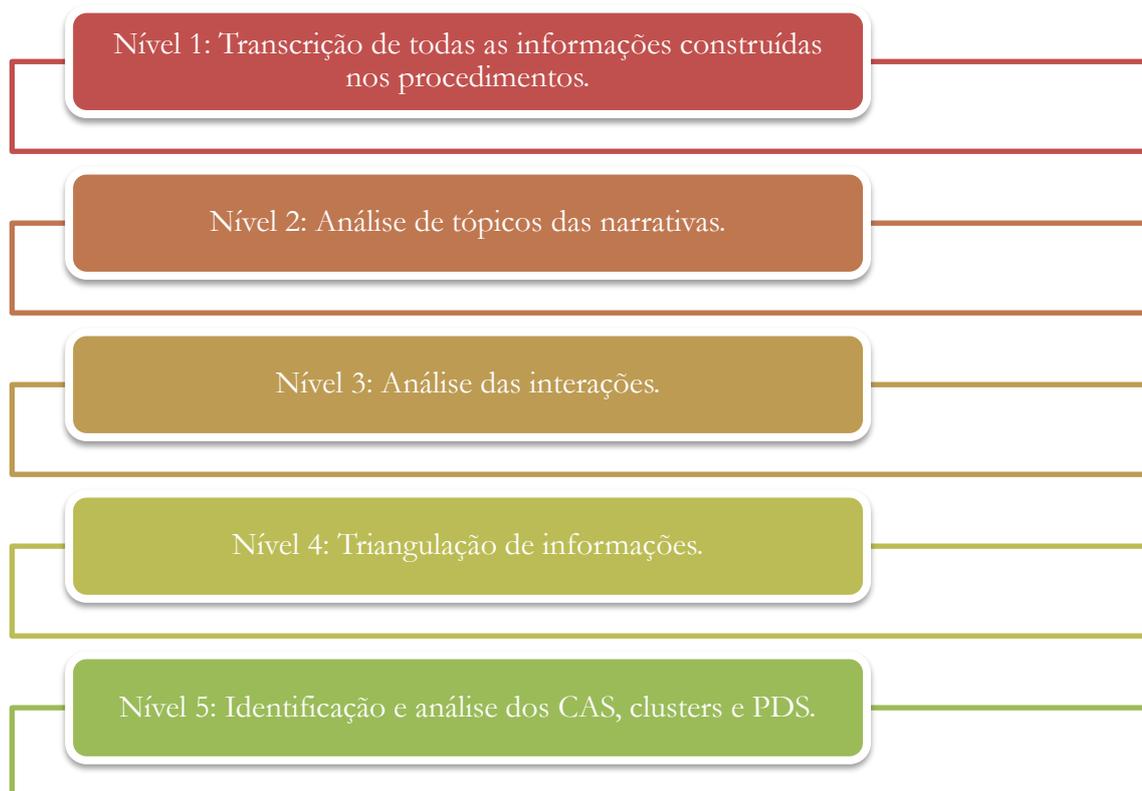
Foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora, na qual destacamos as concepções sobre o processo de transição e as medidas por ela utilizadas, ou não, para facilitar a adaptação das crianças ao EF. Da mesma forma, a professora informou sobre as características pessoais de cada uma das crianças participantes do estudo. O roteiro da entrevista se encontra no anexo 9. Esta entrevista foi gravada em áudio e posteriormente transcrita na íntegra.

4.4 Materiais

Durante o desenvolvimento de toda a pesquisa foram utilizadas duas câmeras de vídeo, dois Laptops, um tripé, brinquedos, bonecos, folhas de papel.

4.5 Procedimentos de Análise das Informações

Anteriormente, descrevemos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. O desenho de cada um dos procedimentos obedeceu à busca por indicadores de *PDS* nas crianças participantes, unidade de análise utilizada na presente pesquisa. Da mesma forma, buscamos indicadores que os pais e professoras pudessem informar sobre significações de si das crianças, durante as entrevistas. Os procedimentos de análise tomaram como base a análise microgenética (Branco & Valsiner, 1997). Inicialmente, com uma visão do todo, realizamos uma análise orientada por processos de abdução e, progressivamente, buscamos inferir das várias ações e expressões apresentadas indicadores de posicionamento pertinentes, aprofundando a análise, de maneira exaustiva, na dinâmica de significação das crianças participantes. Após finalizar a construção dos dados no Tempo 2, selecionamos as três crianças para os estudos de caso na Escola A do EF. Optamos por não incluir crianças da escola B porque essa escola atravessou por múltiplas mudanças com relação à professora. Os diferentes níveis de análises são descritos a seguir.



Nível 1: Transcrição

Foram transcritas todas as informações construídas nos procedimentos metodológicos dos Tempos 1 e 2 sobre cada criança da pesquisa, incluindo os pais e professoras. Estas transcrições forneceram um primeiro panorama sobre a riqueza das informações de cada uma. Este nível foi realizado com as sete crianças participantes da pesquisa. Foi criado um arquivo de Word para cada um dos procedimentos e pastas independentes para os Tempos 1 e 2. Posteriormente, revisamos cada um dos documentos transcritos, lendo, de forma geral, os achados. A partir dessa primeira revisão geral, foram selecionados três estudos de caso por conta da riqueza deles, relacionada à produção de indicadores de posicionamentos de si, assim como também pelas facilidades de ingresso da pesquisadora à instituição de EF. Os três estudos selecionados possuíam características diferenciadas quanto a suas trajetórias de desenvolvimento e à maneira de lidar com o processo de transição.

Nível 2: Análise de tópicos das narrativas

O objetivo deste nível foi identificar os temas centrais sobre os quais foi construída a narrativa das crianças em cada um dos procedimentos metodológicos que

envolviam narrativas da criança, dos pais e da professora, a saber, entrevistas individuais, escola de bonecos, diário de desenhos e contos. Os afetos e sentimentos associados a cada tópico eram fundamentais para destacar a qualidade das significações realizadas pelas crianças e pelos adultos. Por exemplo, no caso de Taís, no Tempo 1, os temas que mais se destacavam estavam relacionados à sua aceitação por parte dos colegas de sala de aula e à tristeza gerada pela ausência de seu pai. Já no Tempo 2, mudanças no interior dos mesmos temas e novos temas emergiram. Para realizar este nível de análise, construímos um protocolo de registro de informação com o tópico da narrativa como no Anexo 10.

O tópico de análise era definido com base nos temas principais sobre os quais a criança, pais ou professora construam as narrativas. A descrição era retomada da transcrição literal e se fazia uma análise interpretativa sobre cada tópico descrito. No final da análise de cada procedimento, realizava-se uma síntese das emergências de posicionamentos nos tópicos analisados.

Nível 3: Análise das interações

Neste nível, foram transcritas e posteriormente analisadas todas as situações de interação nos vídeos, realizados em sala de aula, e as observações. O protocolo utilizado envolvia o número da sessão, o tópico sobre o qual se desenvolvia a interação, a descrição da interação e a análise (ver Anexo 11). Os tópicos foram agrupados em interações similares para realizar as análises e identificação dos Posicionamentos Dinâmicos de Si (*PDS*).

Após registrar as interações e analisá-las, realizava-se uma síntese dos tópicos que mais se destacavam e dos posicionamentos emergentes nesses tópicos.

Nível 4: Triangulação de informações

Neste nível, foram extraídos dos níveis 2 e 3 os posicionamentos emergentes em cada um dos procedimentos metodológicos, buscando regularidades e elementos de maior destaque. Os aspectos afetivos presentes nas narrativas e interações foram fundamentais na triangulação das informações, pois representavam o valor que a criança ou o adulto estavam dando a um tópico específico. Foi criado um arquivo para cada criança, onde condensamos todas as informações referentes às análises interpretativas e aos possíveis posicionamentos identificados em cada uma.

Nível 5: Identificação de CAS, clusters e PDS.

Como iremos detalhar na seção dos Resultados, construímos um modelo para explicar a configuração do sistema de *Self* dialógico com conceitos, como Campos Afetivo-semióticos (CAS), clusters de significação e Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS). Esse modelo, que será explicado no início do Resultados, permitiu realizar uma análise detalhada da configuração inicial do sistema de *Self*, na EI, e das mudanças acontecidas com o ingresso das crianças no EF. Assim, identificamos, neste nível de análise, os CAS correspondentes a cada estudo de caso, com base nos posicionamentos que mais se destacavam e que pareciam ter as maiores cargas afetivas. Por exemplo, no caso de Taís, vimos que o aspecto que mais predominava estava relacionado à ambivalência da criança entre ser aceita e ser rejeitada, o que levou a definir a oposição ‘Aceitação vs. Rejeição’ como um *Campo Afetivo-Semiótico* importante para a menina. Neste CAS, o componente ‘Aceitação’ representa um *cluster* (ou polo) de significação, ou seja, ele agrupa um conjunto de significados associados similares entre si. Em cada um desses *clusters*, circulam, então, os *Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS)* característicos daquela criança, que foram, assim, identificados e analisados neste último nível de análise, antes de passarmos à Discussão dos três estudos de caso.

4.6 A Construção de Conceitos Teórico-Analíticos: Campos Afetivos-Semióticos (CAS) e Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS)

Nesta pesquisa, alguns conceitos foram reelaborados para realizar as análises dos estudos de caso. Na presente tese, realizamos uma revisão geral dos conceitos vinculados à perspectiva da psicologia dialógica e à abordagem semiótico-cultural, buscando uma produtiva integração entre essas abordagens para a construção e análise das informações. Conceitos foram reelaborados e integrados com o propósito de criar categorias de análise relacionadas a uma proposta para o estudo dos processos de desenvolvimento do *Self* Dialógico na infância.

Três conceitos foram reformulados, a saber, *Campo Afetivo-Semiótico (CAS)*, *Clusters* (os polos em tensão de cada CAS) e *Posicionamento Dinâmico de Si (PDS)*. Eles são unidades de análise e se configuram no sistema dinâmico de *Self* Dialógico, e a especificidade de cada um dos três conceitos é descrita a seguir, para esclarecer a maneira como foram realizadas as análises dos estudos de caso.

Propomos que o sistema de *Self* Dialógico está organizado em *Campos Afetivo-Semióticos* (Valsiner, 2014) ou *CAS*, os quais são constituídos por polos dinâmicos em permanente estado de tensão, no interior dos quais se agrupam, sob a forma de *clusters* de significação, categorias específicas que denominamos como *Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS)*. A categoria *CAS* busca integrar algumas dimensões da Psicologia Dialógica (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Lopes de Oliveira, 2013; Mattos, 2013a; Michel, Andacht & Gomes, 2008; Raggat, 2010) com a abordagem da Psicologia Cultural (Branco & Valsiner, 2012; Valsiner, 2007/2012, 2014), com o objetivo de analisar o desenvolvimento do *Self* dialógico de acordo com uma orientação dinâmica e processual.

A integração da perspectiva semiótico-cultural com a teoria dialógica, nas pesquisas sobre desenvolvimento humano, tem se ampliado nos últimos anos e continua a se expandir (Branco, 2012; Freire, 2008; Mattos, 2013a; Santana, 2010). Tal integração se dá com base no pressuposto de que as relações entre sujeito e cultura são de natureza dialógica, e os signos são os mediadores e reguladores dessas relações e da construção dos posicionamentos e reposicionamentos do sujeito em desenvolvimento.

Mediante os processos iniciais de análise, a construção e a interpretação dos dados da presente pesquisa, optamos por realizar uma articulação teórica entre os Campos Afetivo-Semióticos (*CAS*) e um novo construto aqui elaborado, com base nos estudos de Branco e Freire (no prelo), sobre o desenvolvimento do *Self* de crianças. As autoras realizaram um estudo em uma quarta série do Ensino Fundamental, concebendo e utilizando uma categoria que denominaram como *Concepções Dinâmicas de Si*. Na presente tese, com crianças mais novas, o termo ‘concepções’ foi substituído por ‘posicionamentos’, no sentido de sublinhar o caráter afetivo e ligado à agencialidade do sujeito que se posiciona em suas relações com o mundo. A ideia é que uma criança pode se posicionar desde o início dos processos semióticos sem a necessidade de ter uma concepção sobre esse posicionamento, ou reconhecê-lo verbalmente.

É essencial enfatizar que o conceito de semiose adotado neste trabalho deriva da proposta apresentada em recente versão por Valsiner (2014), segundo a qual os processos de significação (semióticos) são fundamentalmente de natureza afetiva, estando em íntima relação com a linguagem. Segundo Valsiner (2007/2012), os *CAS* são dispositivos semióticos que permitem a estabilidade temporal do sistema de *Self*. Eles são abrangentes e específicos a cada sujeito, orientando a criação de significados e

interpretações que se organizam em *clusters* de significação, ou polos (opostos) em tensão, no interior dos quais diversos signos impregnados de alto nível de afeto se agrupam.

Esses *clusters* constituem-se como opostos (por exemplo, ‘Aceitação *versus* Rejeição’) que criam tensões entre si. O termo *cluster* tem origem na estatística e se refere a um conjunto ou conglomerado de categorias similares, e aqui utilizamos o termo de maneira a representar a ideia de um ‘conglomerado’ de significados e afetos similares. Assim, um *cluster* agrupa significados e afetos relacionados (por exemplo, sentimentos de rejeição), e sempre terá um oposto com o qual mantém um nível de tensão dentro do sistema de *Self*, gerando com frequência diferentes graus de ambivalência.

O aspecto mais importante em relação à formação dos *CAS* é a tensão que se estabelece entre os *clusters*, pois essa tensão consiste no principal fator que gera novos processos de significação, produz a mudança e o desenvolvimento do sujeito ao longo dos tempos micro, meso e ontogenético. É a partir da tensão afetivo-semiótica que o sistema de *Self* se desenvolve. Quanto mais forte for essa tensão, devido ao alto grau de ambivalências, mais nítidos serão os indicadores da existência dos *clusters* em oposição. Podemos supor, entretanto, que no caso das crianças pequenas os *CAS* são mais difusos, pois se encontram em rápido processo de transformação das múltiplas experiências vividas. Assim, as ambivalências entre os diferentes significados se apresentam de uma maneira muito menos nítida do que no adulto, cuja linguagem mais elaborada permite o estabelecimento de indicadores de ambivalência com maior clareza. Além disso, os adultos são mais capazes de construir, descrever e refletir sobre as significações que fazem sobre si.

Os *clusters*, como agrupamentos de significações e afetos, organizam-se em diferentes *Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS)*, de natureza compatível. Por exemplo, em um *CAS* caracterizado como “Competência *versus* Incompetência”, identificamos um *cluster* de significação e afetos como ‘Competente’ e outro como ‘Incompetente’. O *cluster* ‘Competente’ agrupa significados relacionados a se sentir ‘Competente’ e os *PDS* que o compõem podem incluir posicionamentos como ‘Eu-Bom Leitor’, ‘Eu-Bom Atleta’, etc. Por outro lado, no mesmo *CAS*, existe o *cluster* ‘Incompetente’, que agrupa *PDS*, tais como ‘Eu-Mau Aluno’, ‘Eu-Burro’, ‘Eu-Preguiçoso’, etc. A carga afetiva e a diversidade semiótica de cada *cluster* vão depender

do tipo de relações dialógico-afetivas estabelecidas pelo indivíduo consigo e com outros.

Um *PDS* está formado pelas significações que o indivíduo atribui a si próprio (*Self*) e que emergem do movimento dialógico permanente que estabelece com uma alteridade (s) significativa (s). Assim, o *PDS* se constitui como resultado das — e como forma de lidar com — tensões que surgem nas relações, mantendo um movimento constante de significação e ressignificação que permite a constante mudança e emergência de novos *PDS* no sistema de *Self*. Por exemplo, no estudo de caso de Gisele, observamos que as relações dialógicas estabelecidas pela menina nos Tempos 1 e 2, nos contextos da escola e da família, estavam relacionadas a se sentir bela e admirada, e com momentos de muita ambivalência relacionados a não se sentir satisfeita com sua aparência de garota morena. A família e a mídia ofereciam sugestões que afirmavam como belo o que era parecido com as características de beleza de sua irmã mais velha e seu pai. Assim, na vida de Gisele o CAS ‘Beleza *versus* Feiura’ emergiu com muita força, razão pela qual conseguimos construir indicadores que expressavam a existência desse campo semiótico em constante tensão.

Com base em indicadores verbais, afetivos e comportamentais das crianças participantes do estudo, como o reconhecimento de suas capacidades (por elas e pelos outros), comportamentos nas brincadeiras, interações com colegas, entre outros, identificamos a emergência e movimento dos diversos *PDS* em cada caso específico. É importante esclarecer que não apenas o relato verbal da criança informava sobre um *PDS*, pois é possível que a criança não reconhecesse a si mesma em um posicionamento específico, porém, as suas ações e comportamentos mostravam que ela estava assumindo certo *PDS*.

A visão das crianças participantes sobre si mesmas, vinculada às relações afetivas com outros sociais, mudou ao longo do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois múltiplos sistemas afetivo-semióticos entraram em confronto na passagem de um contexto, e de um momento para outro.

Propomos, desse modo, que:

1. *Os CAS são marcados por uma tensão semiótica mais ou menos intensa e por ambivalências.* Cada campo é construído pelas tensões e ambivalências geradas no sistema de *Self* dialógico, as quais podem ser operacionalizadas nos dois

- clusters* de significação e afetos que compõem cada *CAS*. A tensão entre esses *CAS* depende da maneira como o indivíduo lida com a força da canalização cultural e das expectativas dos outros sociais que entram em confronto com suas próprias significações de si, permitindo a constante regulação do sistema de *Self*.
2. *Os PDS estão organizados hierarquicamente no sistema de Self.* Alguns posicionamentos têm maior poder ou domínio sobre outros. Essa hierarquia dinâmica depende da afetividade envolvida na construção do posicionamento e das relações com os outros sociais que alimentam o *PDS*.
 3. *Os PDS e os CAS envolvem processos de mediação e regulação semiótica.* Ambos são construídos pelos processos de mediação e regulação afetivo-semióticas, os quais mediam as trocas entre o sujeito e o contexto, levando a diferentes modalidades de internalização.
 4. *PDS e CAS resultam das múltiplas relações dialógicas do sujeito consigo mesmo e com os outros.* A construção de um *PDS* e de um *CAS* depende do tipo, qualidade e afetividade das relações com os outros sociais.
 5. *Cada CAS abriga diferentes PDS que estão em tensão com PDS referentes a outros(s) campo(s), e a partir da tensão entre todos estes PDS pode emergir a novidade.* *CAS* e *PDS* fazem parte do mesmo sistema de *Self* Dialógico, e todos estão relacionados dialogicamente entre si, o que gera uma dinâmica de autorregulação no sistema. Ou seja, quando um *PDS* com muito poder sobre o sistema está gerando certo desequilíbrio, outros *PDS* podem ser criados para fornecer certo equilíbrio, pela complexa rede de significados sob os quais se constrói o sistema de *Self*. O caso de Anderson — percebendo-se como competente no videogame — é um excelente exemplo da maneira como o sujeito cria novos *PDS* com base em outras construções afetivas para autorregular expectativas de fracasso dos outros sociais, que têm alto poder de canalização sobre a criança (em seu caso, visto como incompetente pela mãe e pela professora).
 6. *CAS e PDS são construídos e reconstruídos ao longo da trajetória do sujeito.*

A existência dos *CAS* cria maior estabilidade no sistema de *Self* e alguns podem persistir — ou não — no tempo ontogenético. Ou seja, uma criança tímida e insegura socialmente pode eventualmente se tornar um político extrovertido. Os *PDS* são dinâmicos e permitem a identificação de algumas características pessoais nos

indivíduos, como, por exemplo, uma criança ser reconhecida pela sua liderança, o que poderia dar origem a um *PDS* ‘Eu-Líder’. Os *PDS* podem mudar dependendo de uma série de fatores, em especial, pela maneira como o sujeito significa suas relações com o mundo ao longo de sua trajetória, matizada pelas cargas afetivas dessas relações.

A seguir, apresentaremos a identificação, análise e discussão dos *CAS* de três crianças, com seus *clusters* de significação e os *PDS* associados a cada uma. A ideia de base foi configurar, de maneira dinâmica e funcional, o sistema de *Self* com os três conceitos aqui desenvolvidos. A Figura 4 mostra um mapeamento hipotético das categorias de análise da presente pesquisa.

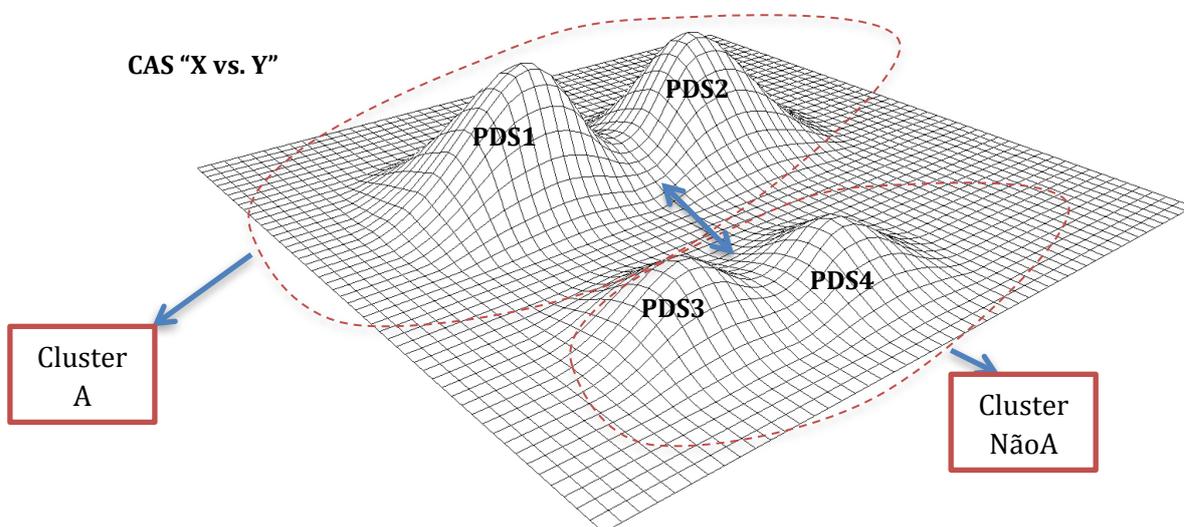


Figura 4. Organização do Sistema de *Self* em *CAS*, *Clusters* e *PDS*.

Três dos sete participantes foram escolhidos para os estudos de caso. Eles consistem em três trajetórias bem distintas de desenvolvimento, nas quais tentamos demonstrar o papel fundamental dos mecanismos de canalização cultural, das vozes dos outros sociais, da mediação e regulação semiótica, e dos recursos simbólicos utilizados pelo indivíduo no nível microgênético, inseridos no mesogenético e que podem perdurar no nível ontogenético do desenvolvimento das crianças.

V. RESULTADOS

Como informado anteriormente, das sete crianças três foram selecionadas por conta da riqueza por eles apresentada em termos de indicadores de posicionamentos de si. Três estudos de caso foram analisados, a saber, Gisele, Taís e Anderson.

VI. ESTUDOS DE CASO

6.1 Caso Gisele



Figura 5. Coração indo para a escola (Diário de Desenhos, Tempo 2)

Aproximei-me de Gisele quando ela tinha ainda cinco anos e quatro meses de idade. O que mais chamou a minha atenção, na primeira semana de observação, foi que ela parecia ter certa afinidade com a maioria das crianças da sala, especialmente com as meninas, e isso se refletia nas brincadeiras. No primeiro dia de observação, ela colocou a cabeça na mesinha e fez de conta que estava roncando, levando todas as crianças da sala a acharem graça, inclusive a professora. Em múltiplas situações do cotidiano da escola, principalmente nas brincadeiras, Gisele era o centro das atenções. Geralmente, as crianças tinham tempo livre para brincar uma vez por dia (aproximadamente, de meia hora à uma hora) e essas brincadeiras variavam entre a casinha de bonecas (dentro da sala e lugar predileto das meninas), o parquinho e um pequeno quintal ao lado da sala. Em qualquer espaço que incluísse brincadeira, Gisele era a criança que liderava e comandava. Um dia presenciei, quando Luiza (considerada por Gisele como sua melhor amiga) pediu autorização a ela para brincar na casinha de bonecas, e mesmo Gisele não estando ali, ela negou o pedido da colega (que obedeceu).

Outro aspecto marcante de Gisele, desde o início da pesquisa, era o seu relacionamento com a professora regente. Gisele sempre fazia birras e a professora a pegava no colo imediatamente, tentando neutralizar esses comportamentos. Ela sempre buscava o carinho da professora, abraçando-a e pedindo para ela pegá-la no colo. A professora correspondia aos afetos de Gisele, e existia no ar certa ‘preferência’ dela pela menina, em relação ao resto da turma. Em situações de conflito que envolviam Gisele, a professora tentava livrá-la de qualquer responsabilidade, repreendendo as outras crianças, sem procurar saber o que realmente tinha acontecido.

Contexto familiar e rotina diária

A família de Gisele é integrada por sua mãe, seu pai e sua irmã, dois anos mais velha do que ela. Ambos os pais têm formação superior e são funcionários públicos. A família também tem uma babá para as crianças, que fica na casa durante a semana e tem folga nos fins de semana. A família mora no Lago Norte, em uma casa grande e com condições econômicas favoráveis. O pai e a mãe são católicos, e participam ativamente das atividades da igreja. Eles assistiam, toda quarta-feira (sem as crianças), às atividades programadas da igreja e, no sábado ou domingo, iam à missa com as crianças. Gisele tomava anticonvulsivante, desde os oito meses de idade, mas, no Tempo 2 (junho), o neurologista o retirou.

A rotina de Gisele, durante a semana, caracteriza-se por sua frequência escolar, ela vai todo dia à escola; sua mãe é quem a leva (em casa apenas a mãe dirige, o pai tem um problema de visão), e mãe e pai vão juntos buscá-la para o almoço. Depois do almoço, a menina fica em casa com a babá e a irmã até a hora dos pais chegarem, entre sete e oito da noite. No tempo em casa, ela brinca com a irmã e com os cachorros, assiste à televisão, desenha e, raramente, faz o dever. Nos fins de semana, ela fica em casa com a família e, rotineiramente, vão à igreja sábado ou domingo.

O pai e a mãe de Gisele participaram juntos da entrevista sobre a criança. Essa entrevista foi, significativamente, mais longa do que a entrevista com os outros pais, devido ao grande número de perguntas que os pais me fizeram sobre a menina. Ao longo da conversa, eu, como pesquisadora, senti-me interrogada por ambos os pais, que aproveitaram a oportunidade para me perguntar sobre o desenvolvimento da filha.

A seguir especificaremos os *CAS*, *PDS* e *clusters*, identificados no caso de Gisele nos tempos 1 e 2.

Tempo	CAS	Cluster	PDS
Tempo 1	Beleza vs. Feiura	Beleza Feiura	Eu Bonita Eu-Não Bonita
	Inteligência vs. Burrice	Inteligência Burrice	Eu-Inteligente Eu-Não Inteligente
	Beleza vs. Feiura	Beleza Feiura	Eu Bonita Eu-Não Bonita
Tempo 2	Inteligência vs. Burrice	Inteligência Burrice	Eu-Boa desenhista Eu-Burra, mas aprendendo

Campos Afetivo-Semióticos (CAS) e Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS) no Tempo 1

Iniciamos as análises da presente pesquisa com o caso de Gisele. Este estudo de caso se constitui em um cenário extremamente rico, para explicar a dinâmica de funcionamento dos *CAS* e do movimento permanente de reconfiguração de si, que ocorre no sistema de *Self* dialógico. Os dois *CAS* que configuram as significações de si de Gisele foram ‘Beleza X Feiura’ e ‘Inteligência X Burrice’. Associados a cada um desses *CAS* existem *PDS* que se mobilizam ao longo do processo de transição.

Esses *CAS*, presentes no sistema de *Self* de Gisele, caracterizam-se por fortes tensões entre os *clusters* que os compõem, e configuram-se de acordo com os significados que circulam e se destacam para a menina, nos diferentes contextos onde ela se desenvolve (família, escola, igreja). Nos trechos a seguir, discutiremos como alguns significados são coconstruídos pela criança na EI e no EF, e como a transição de um contexto para outro gera a emergência de novidades, produzindo uma multiplicidade de significações no desenvolvimento do sistema de *Self* dialógico.

CAS ‘Beleza versus Feiura’

Cluster Beleza: é composto pelos *PDS* ‘Eu-Bonita’ e ‘Eu-Admirada/Líder’

PDS ‘Eu-Bonita’

Identificamos indicadores verbais e comportamentais relacionados a este *PDS*, os sentimentos associados foram de segurança, satisfação e alegria. O *PDS* ‘Eu-Bonita’ aparece na fala e nas ações da Gisele em alguns procedimentos de pesquisa,

Entrevista Individual

Pesquisadora (Pq): Você, quem acha que é a menina mais bonita da sala, a criança mais bonita da sala?

Gisele (G): (se aponta várias vezes com segurança) Eu! (sorrindo).

Pq: Você?

G: É! Eu acho eu mesma bonita (segurança, sorrindo).

(...)

Escola de Bonecos

G. Com a boneca que a representa, vai atrás do Anderson, tentando lhe beijar.

Anderson: (falando pra a pesquisadora) Tia olhaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa!

G: Eu sou bonita, eu sou bonita (fazendo a voz da boneca e rindo).

(...)

Diário de Campo

Em múltiplas brincadeiras, observei ações de Gisele para se mostrar como uma menina bonita; por exemplo, as personagens de suas performances sempre destacavam a sua 'beleza'.

(...)

Observação em Sala

Gisele levou um lenço rosa e pediu para suas colegas fazerem uma brincadeira de noiva, ela era a noiva que ia se casar. Gisele chamou Guilherme para ser o noivo. Guilherme se aproximou, mas não quis entrar na brincadeira, então, ela chamou Rafael. Rafael ficou tímido e correu pela sala. Depois, três candidatos ficaram diante dela como possíveis noivos para o casamento: Anderson, Ícaro e Guilherme. Eu [pesquisadora] me aproximei para mediar a situação e perguntei para Gisele quem ela escolheria. Eles observaram Gisele com gestos de 'escolha-me!', e foi muito interessante ver os três empolgados na brincadeira, enquanto Rafael aguardava no banheiro, envergonhado. Gisele escolheu Guilherme. Quando ela escolheu, Guilherme fugiu correndo pela sala. Anderson e Ícaro também saíram correndo.

Nos trechos anteriores, podemos observar uma significação de si, de Gisele, como 'criança bonita'. Na Entrevista Individual, vimos que Gisele, explicitamente, colocava-se em um posicionamento de menina bonita, o que foi reafirmado na Escola de Bonecos e no faz de conta em sala. Em especial, evidenciamos que no relacionamento com Guilherme ela se sentia segura de si, expressando-se como menina bonita. Assim, no nível simbólico da brincadeira, ela colocava em ação um faz de conta em que ambos representavam o papel de noivos. No nível da experiência vivida, frequentemente afirmava sua 'beleza' e 'simpatia'.

A emergência do significado 'bonito' se encontra relacionada à mediação que os adultos fazem do que é aceito como bonito ou feio pela cultura. Esse PDS em Gisele está em processo de coconstrução e é atravessado por uma forte tensão semiótica, relacionada ao sistema de valores dos adultos que se relacionam com ela: na família é a irmã, e não ela, que é considerada bonita, enquanto, na escola, ela é a princesinha. O

PDS ‘Eu-bonita’, reforçado pelo contexto social da EI, fornece-lhe segurança, neutraliza, em parte, as atribuições de não bonita por parte da família e regula a dinâmica de diferentes significações no âmbito do *Self*, garantindo a manutenção e o desenvolvimento do sistema de *Self* de Gisele, tendo em vista o futuro.

***PDS* ‘Eu-Admirada/Líder’**

Gisele como menina admirada e líder dos colegas, especialmente do grupo de meninas, pode ser um posicionamento relacionado ao cluster ‘beleza’ do CAS, ora analisado. Este *PDS* aparece no percurso de todas as observações no Tempo 1, em particular, nos momentos de brincadeira. No entanto, este *PDS* não é verbalizado por ela em nenhuma fala, durante as entrevistas ou atividades semiestruturadas. Veremos como este posicionamento aparece como uma característica marcante na EI, mesmo não tendo sido explicitado verbalmente pela menina.

Nas brincadeiras em sala de aula, Gisele se colocava como líder do grupo, ela permanentemente gostava de interpretar o papel de ‘professora’. Em uma ocasião, Gisele estava brincando com um grupo de seis meninas no jardim próximo à sala de aula. Nesse local, havia um quadro, e ela propôs para as meninas que elas brincassem de professora; Gisele era a professora. Com gestos, ela fazia os sons das palavras e fazia de conta que estava escrevendo. Ela perguntava para as meninas como ficava a combinação das letras ‘P’ com ‘A’, e outras combinações silábicas. Gisele avaliava se o resultado estava certo ou errado, e corrigia as colegas, mesmo sem saber ainda escrever. Na brincadeira com os bonecos, também assumiu, em algumas ocasiões, o papel de professora.

Vários elementos contribuíram para a construção deste *PDS*, um deles foi a relação de Gisele com sua irmã Bárbara (tinha oito anos no início da pesquisa). A irmã permanecia a maior parte do tempo com Gisele, elas dividiam o quarto. Assumimos que Bárbara era um outro significativo para ela, pois além de ficarem juntas por muito tempo, elas constantemente brincavam juntas. Gisele se refere bastante à irmã e com muito carinho. Isso torna Bárbara importante mediadora de processos de significação. Gisele reproduz nas brincadeiras na escola o que vivencia em casa com a sua irmã, porém, no sentido inverso, pois em casa, é Bárbara a líder, e na escola, esse papel pertence a Gisele. Bárbara atua como cuidadora e protetora, e como amiga e colega de brincadeira, e, ao mesmo tempo, é colocada pela família — e vista por Gisele — como modelo e ideal de beleza (o que será discutido no *PDS* ‘Eu-Não Bonita’). Os afetos

associados à relação entre as irmãs surgiram em várias falas de Gisele, nas quais ela sempre se referia à irmã com muita alegria. Na brincadeira, é a irmã mais velha quem sempre decide de que elas vão brincar, e, várias vezes, Bárbara corrige a maneira de Gisele se comportar (informação fornecida pelos pais). Podemos afirmar que Bárbara assume o papel de modelo e agente mediador importante, que envia mensagens que são internalizadas por Gisele.

Por outro lado, no percurso da Entrevista Individual com a professora, ela reconheceu o papel de Gisele como líder da turma,

Pesquisadora (Pq): Você notou a liderança de Gisele dentro da turma?

Professora (P): Muito!!! (ênfase, segurança) Ela é que comandava, tinha que ser do jeito dela, Milena também.

Pq: Mas quando Gisele assumia o comando da brincadeira, Milena ficava submissa?

P: Exatamente, a Gigi, baixinha invocada! (rindo)

Pq: Como assim?

P: Tem que ser tudo do jeito dela, ela que lidera, ela que comanda, se não for do jeito que ela quer, não serve, né? Eu tinha uma assim o ano passado...

Pq: Eu notei muito isso.

P: E menino? Menino não tinha muito, né? Eles brincavam todos assim.

Pq: Talvez o Guilherme, os meninos queriam estar com ele, mas não tanto como Gisele.

P: Mas assim, a Gisele, ela queria liderar tudo do jeito que ela queria e era tudo muito dela, o Guilherme não, o Guilherme, tudo que ele trazia, ele não estava nem aí, deixava, todo mundo brincava, né? E a mãe dele falou que ela sempre ensinou isso para ele: a compartilhar, para todo mundo brincar; que nem a gente falava, se você está trazendo, é para todo mundo brincar, senão, não traz!

(...)

P: Brinca, e ela (Gisele) tem muito disso, de querer com uns e não com outros. Ela tem as preferências dela, não era com todo mundo.

A professora admirava Gisele e a reconhecia como uma líder dentro da turma, especialmente no grupo das meninas. No percurso das observações, identificamos que ela valorizava essas ações em Gisele, o que é importante, na medida em que promove as interações sociais da menina e fortalece, positivamente, suas significações de si. Na escola, Gisele obtém sucesso como líder e isso amplia suas possibilidades desenvolvimentais. Dessa forma, a liderança aparece como um *PDS* que regula muitas das ações de Gisele no contexto da escola, liderança que é reconhecida pelos adultos — professora — ali presentes. As suas relações com os outros na escola estão orientadas a partir de sua posição como líder e, ainda que ela não reconheça isso na entrevista, possivelmente é consciente da admiração de seus colegas e de sua liderança. Na EI, o

brincar costuma ser uma atividade muito valorizada pelos adultos, e, nessa atividade, Gisele se sai muito bem. Isso, então, permite-lhe autorregular suas vivências como irmã submissa, no contexto familiar. Na brincadeira com personagens e enredos, Gisele configura e reconfigura suas significações de si, nas interações com colegas e professora. Podemos afirmar, portanto, que embora Gisele não explicita verbalmente seu posicionamento enquanto líder, essa é uma característica marcante em suas interações na escola.

Com relação à família, embora os pais não reconheçam Gisele como líder, a mãe destaca suas habilidades de socialização na entrevista,

A Gisele é altamente carismática, reservada, penso que ela vai ser assim de adulta, sistemática, agora esse carisma ela seleciona, **ela não tem esse carisma com qualquer um**. Ela é uma pessoa alegre, **eu falo que ela veio ao mundo para ser feliz...** A Gisele é altamente carismática, espoleta, ela faz piada, altamente carinhosa, ela ri, e o olho dela? Eu percebo das pessoas, (quanto à) Bárbara, as pessoas ficam assim por causa da cor do olho, mas a Gisele **por causa do olhar**, a Gisele não vai ter problema se ela colocar a mochila nas costas, hoje eu vou para China, para qualquer lugar, eu já falei com ele (com o pai) que ele é apegado, já avisei, bote suas barbas de molho, essa aí....A Bárbara cuida da gente, a Gisele não.

A mãe enaltece a capacidade de Gisele como menina carismática (ainda que não a reconheça como líder), seus comentários foram feitos com muita segurança e alegria, atribuindo-lhe significados como sujeito capaz. O reconhecimento das habilidades sociais de Gisele fornece elementos para que ela se sinta em segurança com este *PDS*, e sua mãe se posiciona como um outro social que contribui nessa significação.

Assim, ‘Eu-Admirada/Líder’ se configura em um *PDS* pela convergência de diversas forças (voz da mãe, voz da professora, vozes dos colegas, contexto da instituição de EI) que fornecem certa estabilidade ao sistema de *Self*, regulando muitos dos comportamentos de Gisele. ‘Eu-Admirada/Líder’ funciona como um sistema de significação pessoal que contribui para o estabelecimento de vínculos de amizade e abre espaços de possibilidades para Gisele como sujeito em desenvolvimento.

Cluster Feiura: é composto pelo *PDS* ‘Eu-Não Bonita’.

***PDS* ‘Eu-Não Bonita’**

O *PDS* ‘Eu-Não Bonita’ se mantém em uma forte tensão semiótica com os *PDS* do cluster ‘beleza’, o que cria uma certa ambivalência, ainda que pouco explícita, na

dinâmica de seu sistema de *Self*. Observou-se, ao longo do Tempo 1, a manutenção/continuidade da tensão entre ‘ser *versus* não ser bonita’, associada à reiterada demanda de Gisele por um reconhecimento social de sua beleza: ela como quem criava e se colocava em situações em que os outros acabavam confirmando sua grande beleza! Na verdade, o significado do que é ‘bonito’ é relacionado à mediação dos outros significativos sobre o que é aceito como bonito ou feio em nossa cultura. Os outros sociais são encarregados de dar ou não valor a determinadas características físicas da criança, e os adultos ao redor de Gisele ofereciam alguns marcadores (signos ou insígnias, Mattos, 2013b) do que era ou não bonito, mais bonito, menos bonito, enfim, a beleza era altamente valorizada nos grupos sociais mais próximos da menina. No caso de Gisele, circulavam significados de que ‘o bonito é ser branco, de cabelo loiro e olhos claros’, características que correspondem ao seu pai e à sua irmã mais velha, Bárbara. A mãe, mais parecida com Gisele, tem o cabelo preto e a pele parda. Esses indicadores surgiram nas entrevistas com os pais da menina, que mencionaram que, recorrentemente, Bárbara chamava muito a atenção das pessoas pela (beleza da) cor dos olhos e dos cabelos. Os adultos dos grupos sociais que os pais frequentavam admiravam essas características de Bárbara na frente da irmã, muitas vezes, perguntando o porquê da diferença entre os traços das duas meninas. Diante disso, segundo os pais, Gisele demonstrava tristeza. Indicadores das dúvidas e ambivalências de Gisele sobre ser ou não ser bela apareceram na entrevista com os pais,

Mãe: Às vezes, ela (Gisele) fala que quer o cabelo grande, o cabelo da cor da irmã, o olho da cor do da irmã.

Pq: Aí, o que vocês falam?

Mãe: ‘Ah, por que que meu cabelo não é igual ao da Bárbara, queria meu cabelo loiro...’ (fala como se fosse Gisele). Mas você tem a cor do cabelo da mamãe, a Bárbara da cor do papai. Você não acha bonito? Aí ela falou para todo mundo que a cor do cabelo dela é da cor da mamãe. Eu falo que o cabelo dela é bonito, que o olho é bonito, mas ela fala disso, digamos umas três ou quatro vezes, percebo que **como a Bárbara tem uma beleza física muito chamativa** ela já percebeu isso, que **ela quer ter a beleza física da Bárbara**, e como a Bárbara percebeu que a Gisele tem uma beleza de espírito, a Bárbara quer ser como a Gisele. **Eu tento lidar como que a coisa é normal**. Tem isso de bom, tem isso de ruim, **eu sempre converso das coisas boas e ruins, o que tem de bom e de ruim**.

Segundo a mãe, Gisele falou para ela que desejava ter as cores do cabelo e dos olhos iguais às de Bárbara, perguntando, também, por que ela não era tão bonita quanto

a irmã, demonstrando tristeza. Destacamos, ainda, o papel da mãe em tentar ‘convencer’ Gisele, para que ela se sentisse satisfeita com a sua aparência. Assim, com base no trecho anterior, podemos interpretar que a intenção da mãe com os comentários feitos à Gisele era a de gerar um novo posicionamento na menina e fornecer uma alternativa às significações sobre sua beleza. A fala da mãe, entretanto, deixa muito claro que ela mesma acredita que não ser loira de olhos azuis é uma coisa ‘ruim’: ‘Eu tento lidar como que a coisa é normal. Tem isso de bom, tem isso de ruim, eu sempre converso das coisas boas e ruins, o que tem de bom e de ruim’.

O desejo de ser loira de olhos azuis, de Gisele, revelou-se, também, em outro contexto. Na Escola de Bonecos, a boneca escolhida por Gisele foi a loira; ela lhe acariciava o cabelo e a chamava de irmã. A primeira vez que Gisele fez referência a sua irmã, até então desconhecida pela pesquisadora, foi chamando-a de ‘loirinha’: ‘minha irmã Bárbara, a loirinha’. Consideramos que as mediações feitas por Bárbara, em relação à Gisele, deram origem às várias interpretações que Gisele fazia de sua própria experiência. Portanto, o modelo de beleza para a participante é aquele de sua irmã e está focado, principalmente, em um modelo de pessoa branca e loira. Esse indicador, sobre a valorização de Gisele pela cor da pele, foi identificado, também, no seu relacionamento com um dos meninos da sala, o Lucas,

Pesquisadora (Pq): E das meninas? Qual é a menina que você mais gosta?

Gisele (G): A Mirella, a Larissa, Leticia ummmmm, a tia, você, e quem mais? Todo mundo. E dos meninos, ummmm Guilherme (sorriso).

Pq: Hummmmm

G: O quê? (sorriso)

Pq: Ele é muito seu amigo?

G: Ele é. E o João algumas vezes, quem mais... **e só tem um menino que eu não gosto...** (ela faz com o dedo o número 1).

Pq: Quem?

G: Ehhhh o Lucas.

Pq: Você não gosta do Lucas?

G: (faz não com a cabeça).

Pq: Por que você não gosta do Lucas?

G: Eu não sei (fica um pouco incomodada).

Pq: Como assim?

G: Eu não sei por que, eu não sei por que... (ruga a testa).

Pq: Ele tem feito alguma coisa com você? Ele tem falado alguma coisa que você não gostou?

G: **Ahhhhh já sei! Porque ele é marrom.**

Pq: Ele é o quê?

G: **Marrom. Ele é marrom e eu não gosto de gente marrom.**

Pq: Como marrom? Como assim?

G: Ele não é marrom claro? (diz para a pesquisadora), a cor da pele (ela toca nos seus braços olhando para a pesquisadora, buscando uma aprovação)

Pq: Éeee, ele é.

G: (sorrindo e com segurança) Então? Eu não gosto dele por isso!

Pq: Sério?

G: (assente com a cabeça).

Pq: Mas tem outros meninos na sala da cor do Lucas.

G: Éeeeeee (pensando) eu **gosto só um pouquinho do Victor** (um menino da cor do Lucas). Algumas vezes sou **muito** (ênfase) amiga do Victor (coloca as mãos juntas e as aproxima de sua própria cara). (fecha os olhos e faz um gesto com as mãos) **Só algumas vezes. Foi isso, pronto!!!!** (ênfase)

Nesse trecho, Gisele apresenta indicadores que sugerem claramente sua rejeição à pele escura. Quando questionada pela pesquisadora sobre outros colegas de pele escura, diz que gosta “só um pouquinho” do Vitor, fica embaraçada quando conclui que algumas vezes gosta do menino, mas reafirma que isto ocorre ‘só algumas vezes’. Logo em seguida, para terminar a conversa difícil sobre um possível preconceito incipiente, ela diz ‘foi isso, pronto!!!’, encerrando o assunto. Tudo indica que Gisele tem uma rejeição à cor da pele escura, o que, em termos ontogenéticos, poderá resultar em preconceito. Mas o caso do Lucas vai mais além, pois na sala estudam outros dois meninos da mesma cor do Lucas, com os quais, aparentemente, ela não tem dificuldades de relacionamento. Conversando com Lucas, parece que o sentimento é recíproco. Ele contou à pesquisadora sobre a sua dificuldade de relacionamento com Gisele: ‘Eu não sei o que deu nessa menina, algumas vezes ela é legal e outras é chata... ela falou para a gente ser amigos, mas depois ela me beliscou’. Os sentimentos de rejeição de Gisele em relação a Lucas são bem marcados. Por exemplo, na Escola de Bonecos, ela o designou como o boneco negro; ele foi maltratado e depois morto por ela durante a brincadeira: ‘eu dei uma facada nele!’ (fala de Gisele).

A pergunta central é: por que ela relaciona a raiva pelo menino com a cor da sua pele? Essa associação parece sugerir uma conotação racista, e é possível que alguns dos significados que ela tenha construído sobre ele, relacionados às brigas entre eles, tenham se baseado em valores culturais de natureza racista, significando a ocorrência de processos de canalização cultural. A briga pode ter gerado uma associação, em nível simbólico, entre a cor da pele de Lucas (destacada por posições racistas presentes na cultura) e o caráter aversivo da situação de conflito. Ao final, fica a ideia de que ele é escuro e em consequência feio, porque o bonito é o branco. Entretanto, também podem existir outras fontes de tensão entre Gisele e Lucas, relacionadas a outras questões.

Aqui, vale lembrar que a questão da beleza (signo importante para ela) é bastante central. Como beleza para ela está associada à brancura, aos cabelos loiros e aos olhos claros da irmã, pode ser que a pele escura do menino seja significada, por ela, como feiura. Sendo a questão da beleza um CAS ainda não muito bem definido, múltiplas interpretações e nuances podem aparecer. Assim, é possível que o menino represente o oposto ao seu tão valorizado ideal de beleza, que é representado pela irmã.

Nos trechos anteriores, apresentamos alguns indicadores que informam sobre a ambivalência sentida por Gisele com relação à beleza. Consideramos que, toda significação é marcada por uma tensão afetivo-semiótica. Neste caso, Gisele coconstruiu a autorreferência de ‘ser versus não ser bonita’, baseando-se no sistema de valores da cultura, em especial, de seus familiares. Tudo indica a existência de um padrão de beleza na cultura que permeia a família da menina, o qual é preenchido por sua irmã mais velha: belas são as pessoas bem brancas, loiras e de olhos claros. Com base nas entrevistas e observações, concluímos que a significação de beleza foi coconstruída no imaginário de Gisele, a partir das sugestões familiares e sociais tão difundidas na cultura brasileira. Esse padrão parece, de fato, predominar entre os membros da sociedade: ser branco, loiro e de olhos claros é ser belo, desejável, civilizado (europeu). Gisele, possivelmente, está continuamente se questionando sobre ser bela ou não, e esses questionamentos parecem orientar seus relacionamentos no ambiente escolar e na família, nas brincadeiras e nas falas que observamos no Tempo 1. Ela se posiciona diante de suas colegas como uma menina bonita (através de gestos e ações nas brincadeiras); diz-se uma menina ‘linda’ (em sua própria narrativa), mas esse processo de coconstrução do que é belo está claramente atravessado por uma série de incertezas e ambivalências — especialmente destacadas pelos pais — que parecem formar um CAS poderoso e carregado de tensões.

CAS ‘Inteligência versus Burrice’

Cluster Inteligência: é composto pelo PDS ‘Eu-Inteligente’.

PDS ‘Eu-Inteligente’

Este PDS emerge, inicialmente, no contexto da entrevista individual,

Pesquisadora (Pq): O que você mais gosta de fazer na sala?

Gisele (G): Fazer a tarefa.

Pq: E você, quem acha que é a pessoa mais inteligente da turma?

G: (aponta para ela mesma com o lápis, quatro vezes, com segurança)
Algumas vezes eu sou.

Pq: E outras vezes?

G: Não.

Pq: Quem é outras vezes? Quem é o colega mais inteligente?

G: Eu.

Pq: Por quê?

G: Hummmm...

Embora Gisele manifeste certa dúvida sobre sua inteligência no trecho acima ('algumas vezes eu sou'; outra vezes 'não'), o *PDS* 'Eu-Inteligente' se configura com firmeza no Tempo 1. A narrativa de Gisele informa sobre significações de si coconstruídas e promovidas por outros sociais no contexto da EI. Gisele conseguia terminar os deveres, muitas vezes, antes dos colegas, cumprindo com as expectativas da professora. Os deveres incluíam escrever palavras, desenhar e colorir. Nas observações em sala de aula, conseguimos evidenciar o papel explícito da professora como mediadora do *PDS* 'Eu-Inteligente': ela elogiava os trabalhos feitos pela menina e, quando Gisele não estava muito interessada no dever, ela a incentivava com comentários do tipo 'você pode sim, porque você é uma criança capaz de fazer, você é uma criança muito inteligente, olha só o seu trabalhinho, tudo caprichado'. No caso dos trabalhos de desenho em especial, a competência de Gisele era destacada com muita satisfação pela professora, diante da turma.

Existia um vínculo forte entre Gisele e sua professora, que parecia conhecê-la mais do que conhecia as outras crianças e se tornou, no contexto da EI, um outro social importante, que fornecia segurança e afeto para a menina. Os trechos a seguir demonstram a qualidade da relação entre a menina e a professora:

Diário de campo

Gisele termina todos os deveres antes do resto da turma e puxa conversa com os colegas que estão ainda trabalhando. A professora fala à pesquisadora que, desde o início do ano, Gisele chorava muito e fazia birra, mas que agora ela nota que a menina **mudou muito e está mais adaptada e tranquila** em relação ao período anterior.

(...)

Gisele e Taís brigam por uma baleia (que pertence aos brinquedos da sala). Gisele mantém a baleia em um tipo de bolsinha, mas não está brincando com ela. Taís pede a baleia emprestada para Gisele. Ela fala para Taís que não vai emprestar. Taís fala com a professora que Gisele tem a baleia, mas que não está brincando com ela, e pede para a professora falar para Gisele emprestá-la. **A professora pede para Taís deixar a Gisele brincar um pouquinho**, que ela

depois vai entregar a baleia para Taís brincar. Taís fica triste com a resposta da professora e desiste de brincar com a baleia.

(...)

Gisele bate em Daniele, Guilherme empurra Gisele por bater em Daniele, a professora **pega Gisele no colo e mima a criança**. Ela chora. Daniele se aproxima para falar comigo, ela fala que ninguém gosta dela, e que Gisele sempre bate nela. O Guilherme se aproxima e fala que ele teve que bater na Gisele, porque ela tinha dado um cascudo na Daniele.

(...)

A professora chama a atenção de Gisele, porque ela está fazendo birra, ela não queria colocar o nome no fichário e só queria ficar perto da professora. Logo depois, Gisele faz questão de se sentar em uma cadeira, enquanto todas as crianças estão sentadas no chão; a professora **permite que ela e outra menina fiquem sentadas nas cadeiras. Daniele tenta se sentar numa cadeira, mas a professora não deixa, falando que tem que se sentar no chão ‘como todo mundo’**.

Entrevista com a professora

P: Gisele, no começo do ano a gente teve uns probleminhas, até que eu chamei o pai e a mãe para conversar, para saber como que era a rotina deles, o comportamento dela em casa com eles. Ela tinha uma irmã mais velha e aí, eu acho, que o pai fica muito comparando as duas. É um pouco assim, que cobrando, a mãe de Gisele me mostrava, muito assim, que o pai ficava muito assim, mas que nessa idade a Bárbara já sabia isso, isso e isso, e eu conversei muito com eles, que cada criança é uma e cada uma vai saber de um jeito e em determinada hora, não adianta querer comparar que nenhuma é igual. E aí a gente chamou para saber a rotina, para tentar identificar e ver como que podia resolver esse problema. Mas **eu não sei se eles tiveram alguma mudança, ou se partiu muito dela mesma de amadurecer, que ela parou de fazer aquelas birras e ficou uma gracinha**, os pais são muito presentes, né? A gente vê que ela tem um apoio muito grande da família, muito cuidadosos com as coisas dela, com o material dela, **é uma gracinha, educada, esportinha, líder**, como a gente já falou.

(...)

...a Gisele, quando eu estava fazendo com os meninos a escrita, ela falou: ‘eu não acerto nenhuma, tia’ (risos), aí eu falei, pera aí, Gigi, vamos ver, **você vai dar conta, aí ela fez e eu disse, não falei que você dava conta?** (Risos).

No diário de campo, ficou evidente um forte vínculo entre a professora e Gisele. Várias vezes a professora mostrou preferências pela menina diante da turma, e Gisele parecia reconhecer isso, pois demandava bastante sua atenção, ficando muito tempo em seu colo. A professora mostrava um tratamento especial em relação a Gisele e, durante uma conversa, quando apontei para essa questão, ela falou: ‘é que ela é tão meiguinha, você fica com vontade de abraçá-la’. Em nossa percepção, Gisele propicia que os adultos se aproximem dela por sua simpatia. Quando a professora a considera uma menina ‘meiga, carinhosa’, está enviando mensagens comunicativas e

metacomunicativas que lhe transmitem seu afeto e carinho. Talvez a postura da professora, ao demonstrar preferências, não tenha sido construtiva para os outros alunos, mas, no caso de Gisele, foi muito importante para a construção de significações positivas sobre si mesma.

Na percepção da professora, aconteceram mudanças no percurso da aluna no segundo período da Educação Infantil (EI), que indicam o desenvolvimento da menina em seu próprio ritmo. A concepção da professora sobre o desenvolvimento da menina permitiu que, em suas interações com Gisele, canalizasse mensagens sobre as competências e capacidades da aluna, atuando, assim, como um importante agente mediador. Era a professora quem, recorrentemente, valorizava os desempenhos de Gisele em diferentes níveis, no desenho, no dever da sala, além de mostrar o caderno dela como exemplo para a turma. Tudo indica que as significações de si de Gisele na EI foram, de maneira importante, coconstruídas com a professora que, além de dedicar o seu tempo à aluna, valorizava suas capacidades. Isso pode ter propiciado à Gisele o seu posicionamento como aluna capaz. O reconhecimento da professora dava segurança à menina. A professora tornou-se o outro social que antecipava as capacidades da participante, o que contribuiu para o desenvolvimento de signos capazes de manter um *PDS* gerador de certa estabilidade em seu sistema de *Self*. Em resumo, a voz da professora foi essencial para fazer frente ou neutralizar as fortes vozes de desqualificação que faziam parte do contexto familiar da menina, especialmente a voz do pai, como veremos adiante. As atribuições positivas da professora à Gisele atenuavam a angústia da menina de se ver sempre comparada à irmã mais velha: mais ‘bela’ e mais ‘desenvolvida’. Esse tema será aprofundado no *PDS* ‘Eu-Não Inteligente’, apresentado a seguir.

***PDS* em processo de emergência na EI: ‘Eu-Não Inteligente’**

Ao longo da pesquisa no Tempo 1, identificamos que a tensão do *CAS* ‘Inteligência X Burrice’ estava em emergência. Indicadores da emergência do *PDS* ‘Eu-Não Inteligente’ se associavam principalmente à família como agentes de mediação. Na Entrevista Individual, Gisele demonstrou certa tensão em relação a se considerar inteligente. Ela tinha falado, momentos antes, que se considerava a criança mais inteligente da sala (ver trecho citado anteriormente, no *PDS* ‘Eu-Inteligente’). Em sequência, na entrevista, falou,

Pq: E quem é a pessoa menos inteligente?

G: **Acho que eu também! (sorrindo).**

Pq: Por quê?

G: Porque sim.

Pq: Quando você é menos inteligente?

G: Algumas vezes que eu não sou (sorrindo).

No trecho anterior, vemos que existe forte ambivalência na maneira como Gisele percebe a si mesma: afinal, ela é a mais ou a menos inteligente da turma? Dessa vez, a contradição fica bem explícita na fala da menina. A coexistência das duas posições contraditórias de si mostra a dinâmica de seu sistema afetivo em tensão, caracterizado por significações ambivalentes que estão em processo de emergência. Entretanto, este *PDS* ainda não tem suficiente força no sistema de *Self* de Gisele no Tempo 1. Veremos que, com o tempo, pela ação de vários signos reguladores, o *PDS* ‘Eu-Não Inteligente’ será transformado e fortalecido no Tempo 2.

Ser menos inteligente se relacionava com a internalização das vozes do pai e da mãe, com maior dominância para a voz do pai. Chamou a nossa atenção Gisele dizer que ‘às vezes’ não era inteligente, pois, até o momento em que a observamos em sala de aula, ela parecia muito segura de si com relação ao aprendizado. Mas, afinal, como se revelou a voz de seus pais quanto a este *CAS*? Na entrevista com os pais, emergiram suas concepções, crenças e valores. O pai disse acreditar que Gisele tinha um problema grave de desenvolvimento e que a menina ‘resiste ao aprendizado, com dificuldades de memorização, falta de interesse, não tem capacidade para assimilar os conhecimentos do primeiro ano, [é] desorganizada’, e assim por diante. A mãe também manifesta que ‘Gisele tem um atraso de desenvolvimento de, pelo menos, dois anos, ela teve dificuldades na linguagem, dificuldades para caminhar’. Ambos os pais, durante a entrevista, compararam com frequência o desenvolvimento das duas filhas, sempre favorecendo Bárbara. Podemos observar, na narrativa de ambos, que eles parecem enviar mensagens contínuas para Gisele, manifestando sua decepção com o seu desempenho escolar. É bem possível que os valores e convicções fossem frequentemente externalizados diante de Gisele, que os internalizava em parte e, de alguma forma, os reconstruía com base em sua própria visão sobre si mesma: ‘eu sou menos inteligente às vezes...’. É o confronto entre a qualidade de seu desempenho elogiado na escola e a desqualificação feita pelos pais no contexto familiar, fruto da contínua comparação feita entre ela e a irmã.

Na entrevista com os pais, eles falaram,

Pai: O que me deixa preocupado é a questão do aprendizado, porque a gente compara com o que tem como referência. Quando a Bárbara foi para o primeiro ano quase lendo, sabendo de tudo, Gisele não. **Gisele tem umas dificuldades, assim, tanto dificuldade de memorização quanto de interesse, então, quando eu quero apertar a atividade, já sinto uma grande resistência nela, isso me preocupa, o nível de conhecimento com o qual ela está chegando à escola no primeiro ano, diferente do volume de conhecimento que a Bárbara tinha.** A Gisele, assim, a capacidade dela assimilar o outro nível de conhecimento, a Bárbara foi compatível com que ia ser exigido, a Bárbara foi para o primeiro ano com o que ia ser exigido. Com a Gisele, ela vai um nível aquém do que vai ser exigido, então, muitos coleguinhas vão estar com um nível maior, mas eu vejo coisas básicas que ela ainda não...como vai pegar nesse ponto de inflexão de resistência.

Mãe: A Gisele andou com 11 meses, um ano, mas não falava, ela só gritava, a gente não sabe, porque ela ficou com a empregada, a gente não sabe se aconteceu algum episódio que travou a fala. **Ela falava papai, mãe, mas parecendo uma criança de seis ou oito meses.** A Bárbara, com 11 meses, ela já falava, não fluente, mas falava. A Gisele falava palavras soltas. Ela foi falar de verdade, **como uma criança normal**, com três anos, ela fez três anos em fevereiro e foi falar mesmo em maio [...] Agora, ela com cinco anos não tem mais dificuldade. Quer dizer, em relação a Bárbara, que é mais a referência que eu tenho, **o processo dela é atrasado uns dois anos**, fisicamente, motora, subir, descer. Ela teve convulsão, ela começou fazer acompanhamento até hoje. Eu falava sempre nessa angústia, e ele falava (o neurologista), ela é normal, o cérebro está funcionando bem, leva para fono, ficou uns quatro meses, isso não adiantava, e esse processo foi na escolinha, porque **ela entrou no primeiro semestre do ano passado e ela era um bebê.**

(...)

Mãe: ainda no primeiro semestre, ela continuou igual bebê, aí ela falava (a professora), você já é uma mocinha, mas ela só foi passar da fala infantilizada no segundo semestre, tanto é que a Aline falava isso ontem, impressionante a diferença da Gisele do início do ano para hoje, fisicamente (o cabelo cresceu) e psicologicamente, **aí o D (pai) fala, ‘ela não sabe falar’ não é possível!!! (ênfase)** Quando foi o segundo semestre, ela deu aquele salto, ela sabe o alfabeto, conhece as letras todas, mas isso só foi no segundo semestre. **Com a Bárbara foi diferente**, ela já juntava letras, já fazia isso, ela foi rapidinho, a Gisele está em outra coisa, mas **eu aprendi a lidar com essa diferença das fases da Bárbara e as fases da G são diferentes. E no desenho é diferente.**

(...)

Pesquisadora (Pq): O que ela [Gisele] mais gosta de fazer?

Mãe: Desenhar.

Pai: Brincar.

Mãe: Desenhar e brincar.

Pq: E o que menos gosta?

Mãe: Organizar.

Pai: Estudar.

Em ambas as falas dos pais, podemos evidenciar que Gisele é permanentemente comparada com o desenvolvimento da sua irmã. A significação que os pais fazem do aprendizado e do desenvolvimento de Gisele a colocam sempre em desvantagem com relação à Bárbara. Essas crenças da família sobre a criança estão sendo coconstruídas, comunicadas e metacomunicadas com Gisele, permitindo que se forme um CAS, no qual as desqualificações da família entram em confronto com as avaliações construtivas feitas pela professora na EI. No entanto, a mãe reconhece que Gisele tem mudado, desde seu retorno das férias de julho à escola, até o dia da entrevista. Essa nova visão da mãe, entretanto, ainda não se faz mais forte do que a visão rígida e negativa do pai, quando analisamos a fala da mãe como um todo. O posicionamento do pai também se fez evidente, quando a pesquisadora perguntou sobre as preferências da menina: ele enfatizou a sua decepção, afirmando que o que ela menos gostava de fazer era ‘estudar’. Fica clara a desvalorização, por parte do pai, do interesse e das habilidades de Gisele quanto ao brincar, pois ele parece fazer uma dicotomia entre brincar *versus* estudar, e não está ciente da importância do brincar para o desenvolvimento das crianças neste momento de suas vidas.

Analisando as falas dos pais de Gisele, principalmente a do pai, vemos que eles não acreditam no desenvolvimento da menina, acham que ela não tem desenvolvimento normal e que está muito aquém das demais crianças, justificando o fato por causa de uma convulsão apresentada, quando Gisele tinha apenas um ano de idade. A significação de si de Gisele como a criança ‘menos inteligente’ da turma pode, portanto, estar vinculada a essas significações que os pais, especialmente o pai, têm em relação a ela. Em alguns momentos, Gisele rejeitava os deveres, mas, no entanto, a professora a incentivava a realizá-los. Diante da expectativa positiva da professora, ela apresentava bom desempenho, e isso atenuava, em parte, a internalização das mensagens socioafetivas presentes no processo de canalização cultural de uma visão negativa de si, mediada pela família. Logo, duas posições ambivalentes emergiram nas significações de si de Gisele: ao mesmo tempo, ela era a aluna mais e a menos inteligente da turma. Essas duas posições, aparentemente opostas e geradoras de tensão, são, então, negociadas em nível interpessoal e intrapessoal, na permanente dinâmica dos CAS em construção.

As capacidades valorizadas pelo pai são apenas do tipo ‘tarefa escolar’, e ele desconhece as outras capacidades de Gisele. Mas no interior da família, existem

ambivalências quanto ao que é valorizado ou não na criança, pois, na fala da mãe, embora sejam apontados alguns atrasos no desenvolvimento da menina, ela o faz com carinho, e é capaz de perceber que Gisele é competente em outras dimensões, por exemplo, socialmente. O pai, que apenas valoriza a tarefa escolar, não consegue perceber nenhuma conquista importante de sua filha, ou, pelo menos, isso não aparece na entrevista. A diferença entre as vozes do pai e da mãe também formam zonas de tensão no CAS, que contribuem para as ambiguidades e oscilações dos PDS da menina, em processo de contínua construção. Em resumo, as conquistas de Gisele, dificultadas pela percepção negativa, principalmente do pai sobre as competências da filha, produzia uma crescente tensão em seu sistema de *Self*.

Em contraste com os pais, a professora via Gisele como uma criança a ser respeitada em seu próprio ritmo de desenvolvimento, capacitada para a interação social e para o aprendizado. As vozes da família e a voz da professora, que enviavam constantes — e contraditórias — mensagens à criança, geravam tensões afetivas nos processos de significação de si. Em casa, Gisele não correspondia às expectativas familiares, e na escola, a professora elevava o seu status como criança competente. Até o Tempo 1, ela conseguiu resistir a desqualificação da família com sucesso. No Tempo 2, porém, observamos que a questão da inteligência foi se constituindo como signo cada vez mais importante para o desenvolvimento de *Self* dialógico da menina.

Outras atribuições dos pais e professora não relacionadas aos PDS identificados no Tempo 1

No Tempo 1, surgiram indicadores que podem estar relacionados à emergência de novos PDS no Tempo 2. Ser ‘Boa-Desenhista’, sugerida no Tempo 1, configurou-se como um recurso simbólico, com potencialidades para se tornar um signo com caráter regulador do sistema de *Self* no Tempo 2.

Boa Desenhista



Figura 6. Desenho de uma mãe e uma família que eu não conheço (Diário de desenhos Tempo 1)

No percurso da conversa com os pais, no Tempo 1, emergiu na fala da mãe a ideia de que Gisele era uma boa desenhista:

Mãe: a Gisele gosta de desenhar, adora desenhar, ela desenha muito bem, você já viu?... você precisa ver aquela sacola de supermercado, ... aí eu vi uma sacola com três modelos, aí eu comprei um. Depois eu perguntei, o que essa sacola está fazendo aqui? E a Gisele respondeu: ‘eu estou desenhando’ (ênfase). Pegou o sofá, uma mesinha, pegou uma folha branca, quando eu olhei **eu fiquei impressionada dos detalhes.**

Mãe: Não pode elogiar (a Gisele pelos desenhos feitos por ela), porque não sei se você já reparou, já reparou?

Pesquisadora: Não

Mãe: **A Bárbara morre de ciúme**, tudo porque elas são perfis muito diferentes, as duas, então a Gisele é mais dada, ela é mais para essas coisas, para arte, para desenhar, e faz teatro engraçada, faz careta, Bárbara já é mais séria, mais sistemática, mais para exatas, ela é muito boa em matemática, muito boa (ênfase), então ela tem um perfil mais concentrada, mais quieta, então ela morre de ciúme da Gisele, porque eu acho que ela gostaria de ser mais extrovertida e não consegue, então **eu fiquei impressionada com esse desenho, ela fez cada detalhe, que nem eu, eu não posso desenhar o que ela desenha**, não dou conta de fazer os detalhes, o desenho da sacola era vermelho. Então ela cria, inventa.

A fala da mãe no trecho anterior e as observações em sala de aula com os *feedbacks* positivos da professora sobre os desenhos de Gisele se constituem em importantes indicadores para um possível processo de emergência de um novo *PDS* ‘Eu-Desenhista’, que será constatada no Tempo 2. As atribuições dos adultos sobre esta capacidade da menina se tornaram vozes que, no contexto da dinâmica do sistema de *Self* durante o processo de transição, foram sendo ativamente internalizados.

A competência de Gisele com o desenho, apesar de ser reconhecida pela mãe, não era explicitamente valorizada para a criança, pois, segundo a mãe, se eles elogiassem a menina, a irmã mais velha não iria se sentir bem e ficaria com ciúme. É interessante ver como os pais eram conscientes de que uma comparação entre as duas meninas não era bom, mas apenas se davam conta disso quando a comparação deixava a Bárbara como inferior à Gisele. Parece que não se incomodavam muito quando acontecia o contrário. Gisele não podia ser valorizada pela capacidade de desenhar para não aborrecer a irmã. Em consequência, não ficava claro para Gisele que os pais valorizavam mesmo a sua capacidade de desenhar bem, o que lhe daria um certo sentido de competência reconhecida no contexto familiar.

No caso da professora, a capacidade de Gisele para o desenho era reconhecida e valorizada, e ela mostrava para os demais alunos os desenhos da menina, destacando o quanto eram bem elaborados. A professora elogiava, permanentemente, essa habilidade de Gisele, tornando-se um importante outro social que lhe comunicava suas possibilidades como sujeito em desenvolvimento. Veremos, adiante, que o desenho, no Tempo 2, emergiu como ferramenta de mediação semiótica eficiente para a menina se relacionar com o mundo e com a cultura, viabilizando um *PDS* que permitiu a adaptação da menina ao Ensino Fundamental (EF).

TEMPO 2

Síntese do ingresso de Gisele ao Ensino Fundamental

O ingresso no EF marcou o início de novas conquistas para Gisele, principalmente com relação à leitura e à escrita, capacidades que são mais valorizadas pela cultura escolar e por seu pai no contexto da família. Assim, a análise do Tempo 2 vai centrar-se, em especial, nas mudanças identificadas no sistema de *Self* de Gisele, em sua transição da EI para o EF, com a emergência de novos *PDS*.

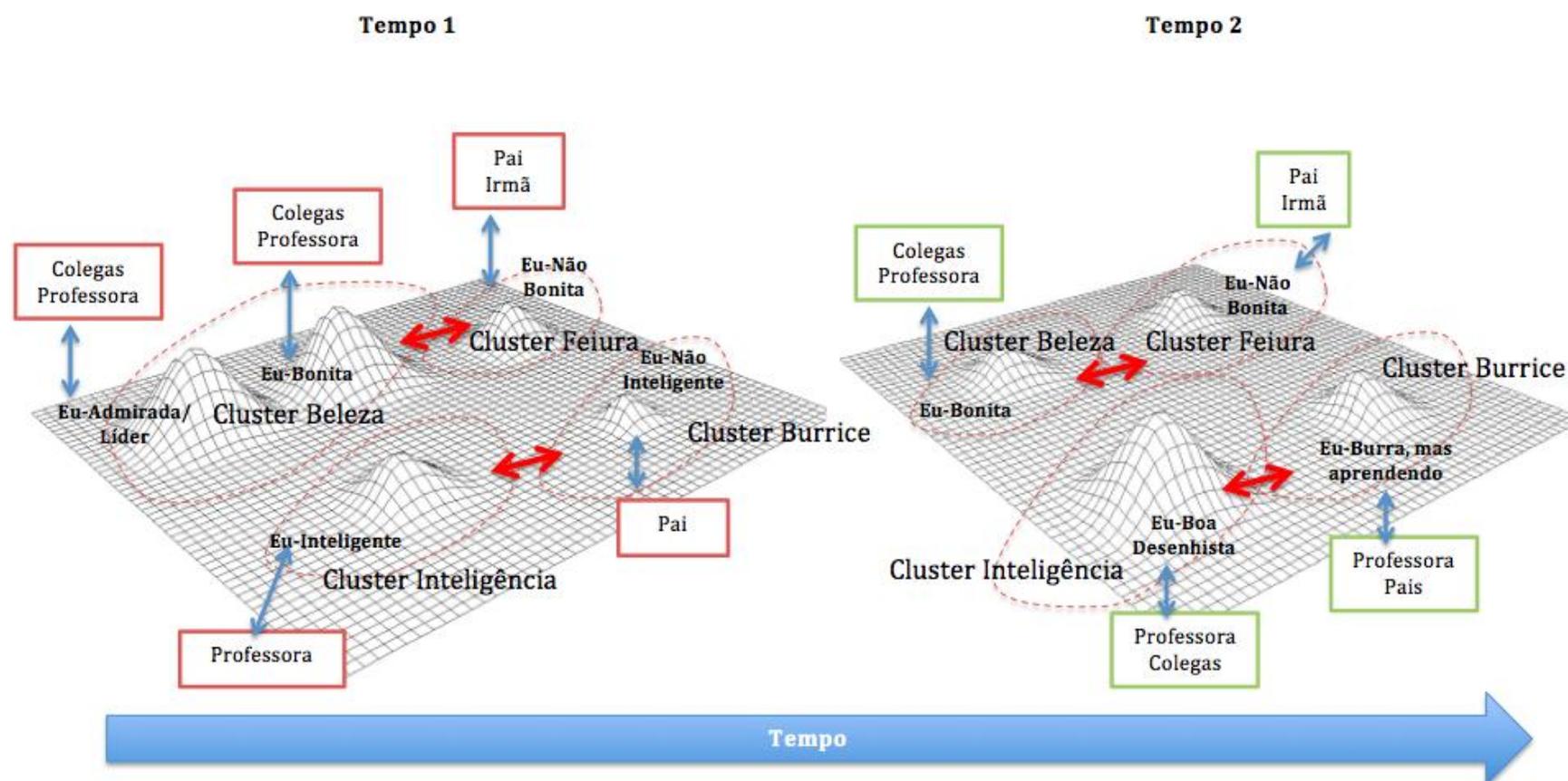
Gisele ingressou no primeiro ano, na mesma escola que sua irmã mais velha, Bárbara (terceiro ano). Durante as primeiras duas semanas de aula, Gisele parecia estar se adaptando à nova escola, no entanto, na terceira semana, começou a rejeitar as atividades escolares e chorava cada vez que a professora propunha algum dever. A menina constantemente dizia: ‘Esta escola é muito chata!’. A nova instituição não correspondia às possíveis expectativas da menina, que tinha construído, na EI, um espaço de brincadeira e liderança, o qual apreciava bastante.

Campos Afetivo-Semióticos (CAS) e Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS) no Tempo 2

No Tempo 2, os mesmos *CAS* do Tempo 1 foram identificados, mas agora com uma dinâmica diferenciada entre os *PDS*. Assim, alguns dos *PDS* serão analisados, a partir das tensões e mudanças do Tempo 1 para o Tempo 2. A Figura 7 mostra o contraste entre os Tempos 1 e 2.

Figura 7. Mapeamento dos Campos afetivo-semióticos “Beleza X Feiura” e “Inteligência X Burrice”, *PDS*, *clusters* e outros sociais que promovem os *PDS*

-Tempos 1 e 2-



CAS 'Beleza versus Feiura'

Cluster Beleza: é composto pelo *PDS* 'Eu-Bonita'.

PDS 'Eu-Bonita'

No Tempo 1, observamos indicadores da presença de tensão no CAS 'Beleza X Feiura'. No Tempo 2, este posicionamento permanece, mas com características e carga afetiva um pouco diferentes. A seguir, apresentaremos algumas narrativas e ações de Gisele, que podem ilustrar esta análise,

Entrevista Individual

(Olhando para a câmera, enquanto a pesquisadora se arruma para a entrevista)

G: **Eu sou linda! (segurança)**

(...)

Pq: ... E você, o que acha bonito em você?

G: Minhas roupas e eu! Eu sou bonitinha! (segurança)

Pq: Você é bonitinha?

G: Aham! (dá um risinho)

Pq: Como você sabe que você é bonitinha?

G: Ah... (mexe no cabelo) Sou bonitinha... Você sabe dessas coisas!

Observação em Sala

Na sala, tem um espelho comprido e Luciana está se olhando; em seguida, chega Gisele e empurra Luciana para ela se olhar. Luciana reclama, Gisele mostra a língua e fala que ela tinha chegado primeiro. Ela se olha no espelho, fazendo mímica de modelo, sorrindo e balbuciando: ummmmmmm....

Escola de Bonecos

G: **Eu sou ela! (Pega a menina loira e acaricia o cabelo da boneca).** la la la la la la la (Cantando e caminhando com a boneca).

Nos trechos anteriores, Gisele se afirma no *PDS* 'Eu-Bonita', contudo, outros indicadores analisados dão conta da constante tensão nesse CAS. Na Escola de Bonecos, quando pega a boneca loira, vemos a presença das insígnias que Gisele usa como elemento simbólico em relação a sua irmã e ao ideal de beleza, que são bem diferentes das que ela possui. As ambivalências de Gisele frente ao assunto da beleza serão discutidas no *PDS* a seguir.

Cluster Feiura: é composto pelo *PDS* 'Eu-Não Bonita'.

PDS 'Eu-Não Bonita'

Gisele tenta ter um reconhecimento como 'bonita' na escola, para autorregular os sentimentos de tristeza gerados pelas insígnias de beleza fornecidas pela família: Bela é ser loira e de olhos claros. Algumas falas demonstram essa tensão:

G: Assim ó... **Mais bonita, mais linda... Eu queria ser... queria que eu fosse a mais bonita da escola... A mais bonita! (ênfase)**

Pq: Quem você acha que é a pessoa mais bonita da escola?

G: A que tinha as roupas mais bonitas!

Pq: Uhum, você é a menina mais bonita da escola? Ou quem é a menina mais bonita?

G: Eu queria! (dúvida)

Pq: **Ah, você queria! Mas você não é?**

G: **Não! (segurança)**

Pq: É quem?

G: Luiza (melhor amiga)...

Pq: Luiza?

G: Uhum!

Pq: Por que você acha ela bonita?

G: Ela sempre vai com um penteado diferente!

Pq: Aham! É sério?

G: Uhum!

Conversa informal

G: **Minha irmã é a criança mais bonita da escola! (segurança).**

No Tempo 2, observamos que ainda existe forte tensão no CAS relativo à beleza, embora algumas mudanças tenham ocorrido, como, por exemplo, o uso do termo ‘eu queria’. Esse termo diz sobre a ambivalência da menina em relação ao significado da beleza, uma projeção de ‘vir-a-ser’, pois ela não tem certeza de sua beleza. Gisele demanda dos outros ser reconhecida como uma criança bonita. No Tempo 1, a referência à Luiza (sua melhor amiga) como criança bonita não surgiu. Já no Tempo 2, Gisele diz que Luiza é bonita, porque ‘sempre vai com um penteado diferente’. Percebemos, aqui, como a significação de ser bonita começou a ser negociada com elementos adicionais: ornamentos da cultura. Ter um penteado diferente ou ter roupas bonitas passam a ser elementos significativos no momento de valorizar o bonito e o feio. Esses elementos se projetam, inclusive, no compartilhamento dos significados sobre estética na escola,

Pq: O que você mudaria na escola, Gisele?

G: Humm... (G fica olhando para a câmera)

Pq: O que você mudaria?

G: Humm... Que a escola fosse mais chique! (risos, alegria).

Pq: Mais chique?

G: É!

Pq: Chique como?

G: Assim... Mais bonita!

O desejo de Gisele de ter uma escola “mais chique”, “mais bonita” pode estar relacionado com a diferença significativa entre a estética da instituição de EI e do EF, o espaço da EI era mais colorido e ornamentado do que o EF. Além disso, na EI, tinha muito mais brinquedos e espaços para as crianças interagirem.

Quanto à valorização da pele branca e cabelos loiros, essa permanece. Em uma das entrevistas, Gisele comentou que Bárbara era a criança mais bonita da sala (Bárbara estudava no terceiro ano, na mesma escola). Um dia na escola, Gisele pegou no cabelo de Bárbara e falou para a pesquisadora: ‘**Ela não é linda, tia? Não é a menina mais bonita da escola?**’ (expressando alegria e segurança). Em uma situação lúdica, no Tempo 2, outra vez, Gisele escolheu a boneca loira para brincar, acariciando-a orgulhosa. Assim, manteve o critério de beleza com relação à Bárbara.

Podemos evidenciar que as significações que enriquecem a dinâmica do CAS são de natureza diversa, configurando-se e reconfigurando-se na forte tensão entre as sugestões do contexto cultural e da cultura pessoal da criança. Novos significados com maior carga afetiva começam a coexistir com os anteriores que, pouco a pouco, vão ficando mais tênues. Os ornamentos que são agregados ao corpo são, agora, de grande importância para ela. As valorizações feitas por Gisele sobre os seus ornamentos e os penteados de sua amiga estão relacionados à beleza. O penteado e as roupas podem facilitar o ser ‘bonito’.

CAS ‘Inteligência versus Burrice’

Cluster Burrice

PDS ‘Eu-burra, mas aprendendo’: dinâmica de transformação

Este PDS parece emergir da grande aproximação ou integração entre os PDS ‘Eu-Inteligente’ e ‘Eu-Não Inteligente’: ela sucumbe à visão de si como não inteligente, tão propalada pelo pai, mas consegue se perceber como uma aprendiz capaz de superar essa condição. Identificamos, aqui, frequentes processos de negociação e transformações muito rápidas no sistema de *Self*. A coexistência dos dois PDS se configura em uma imbricada rede de significados, que permitem caracterizar a complexidade e dinâmica do sistema de *Self* de Gisele.

O PDS ‘Eu sou burra, mas aprendendo’ reflete as próprias palavras da participante, qualificando sua competência para a leitura e a escrita (é ela que utiliza o

adjetivo ‘burra’ em referência a si mesma). O ingresso de Gisele no EF foi marcado por choro permanente e recusa para ir à escola. Os dois *PDS* típicos do Tempo 1, ‘Eu-Inteligente’ e ‘Eu-Não inteligente’, que se contrapõem, acabam sofrendo uma rápida transformação nos primeiros três meses do EF. A seguir, apresentaremos trechos nos quais Gisele assumiu, inicialmente, no Tempo 2, um posicionamento ‘Eu-Não Inteligente’,

Diário de campo (vários dias diferentes)

A professora conta para a Pesquisadora que Gisele, no dia anterior, começou chorar, porque ela (a professora) indicou que o nome estava escrito errado. A professora menciona que **Gisele chorou muito**. No final, a professora ajudou Gisele e ela parou de chorar.

(...)

Professora: Gente, o primeiro que a gente faz é o nome e a data.

Gisele: **Tia, eu não sei fazer isso aí... (faz cara feia)**

Professora: Consegue, sim.

(...)

Conversando com a mãe de Gisele na escola, ela diz: Gisele chega chorando na escola e a professora pega ela no colo. Todo dia **ela acorda e não quer ir para a escola, ‘chora, chora....’**.

(...)

A professora pede para as crianças fazerem um dever de completar com letras.

Gisele: **Eu não sei, tia!!!! (grita com desespero)**

Professora: Sabe sim.

Gisele fala: **Burra, burra, burra! (raiva, frustração).**

(...)

A professora propõe que as crianças escrevam algumas palavras.

Gisele: **Tia, eu não sei essas palavras (com cara que indica tristeza)**

Professora: Vamos lá! Baú. Olha lá. É porque você conversa, quando não é para conversar (A professora falando para Gisele). Não fica falando que não sabe, porque sabe sim.

P: (falando para todos) Não fica falando que não sabe, porque todo mundo nesta sala sabe, não existe isso de não saber.

(...)

A professora está escrevendo palavras no quadro, junto com as crianças. Depois, pede que as crianças desenhem as palavras no caderno.

Gisele (se queixa das atividades): **Droga, droga... (raiva, frustração).**

A professora apaga o dever de Anderson e fala: Muito feio.

Gisele fala para a pesquisadora: **‘a escola é chata e a professora é chata!’ (demonstrando muita raiva e tristeza).**

(...)

Conversa informal com a mãe de Gisele na sala: ela fala que está chegando do neurologista. ‘O neurologista falou que vai diminuir a dose do anticonvulsivante de Gisele, porque ele acha que ela pode ter dificuldades no aprendizado’.

Conto do Sapo:

A pesquisadora lê o conto: Muito triste, o Sapo foi devolver o livro para o Coelho. – Então — perguntou o Coelho — gostou? O Sapo balançou a cabeça

desanimado. – Eu não sei ler —disse. – Não sei fazer bolo, não sei fabricar as coisas e não sei voar. Vocês todos são muito mais inteligentes. Eu não sei fazer nada. Sou apenas um sapo verde e medíocre — soluçou.

Pesquisadora: Quem sabe ler aqui?

Gisele: A minha irmã sabe! (certeza, alegria).

Anderson: Eu sei ler só um pouquinho.

Pesquisadora: Você sabe ler, Anderson?

Anderson: Só algumas palavras.

Pesquisadora: E Gigi?

Gisele: **Não! (certeza).**

Pesquisadora: E escrever? Quem que sabe escrever?

Anderson: Eu!! Não, não, não, eu não sei ler algumas palavras. Mas eu sei escrever.

Pesquisadora: E você, Gigi?

Gisele: **Não...**

Anderson: Nada disso?

Pesquisadora: Certeza?

Gisele: **(acena negativamente com a cabeça).**

A seguir, apresentamos algumas falas nas quais é evidente a dinâmica do CAS, pois Gisele também se significa como uma criança que aprende, expressando os seus aprendizados com muita alegria e segurança.

Entrevista Individual

Pq: E o que você tem aprendido desde que você começou na escola? O que você tem aprendido?

G: Sabia que eu também não sei?

Pq: Não sabe?

G: **Eu também não sei mais ou menos... (dúvida)**

Pq: Mas você tem aprendido alguma coisa?

G: Humm...

Pq: A ler, escrever...

G: **Tenho aprendido a ler! (segurança, alegria)**

Pq: Tá aprendendo a ler?

G: Uhum!(acena com a cabeça)

Pq: Humm, o que você sabe ler?

G: Ham... O que eu sei ler? Aí, aí... humm... **Tá bom! Eu não sei ainda, mas eu tô aprendendo! (alegria)**

Pq: E escrever?

G: Vou recortar esse sapato, ele é tão bonito! (aponta para o livro)

Pq: É bonito, né? E escrever? Você já aprendeu a escrever alguma coisa?

G: Hahamm... **Sim! (certeza, segurança).**

O CAS ‘Inteligência X Burrice’ vem se configurando desde a instituição da EI, no entanto, com o ingresso no EF, ele começa a ser mais dinâmico e a mostrar maior tensão e carga afetiva. Diversas orientações para valores são demonstradas pelos outros sociais (escola e família), e começam a ser internalizados ativamente por Gisele, que se

defronta com suas dificuldades em corresponder às expectativas dos outros. Assim emergiam sentimentos de frustração, quando não conseguia alcançar o objetivo e; como contraponto, apresentava sentimentos de alegria e segurança com as pequenas conquistas, o que funcionava de maneira de mecanismo de autorregulação, em parte, as angústias geradas pelo processo de alfabetização. Ao final da EI, ela já sabia o alfabeto e algumas combinações silábicas, porém, quando ingressou no EF, parecia não se lembrar de nada.

O pai de Gisele era quem menos acreditava nas possibilidades da menina para aprender. No início do EF, em uma conversa informal, ele comentou com a pesquisadora sobre sua preocupação com o aprendizado da filha, afirmando que ‘ela está muito aquém da turma, ela tem problemas de memória, estou muito preocupado’. A mãe de Gisele também tinha essa preocupação, mas estava mais preocupada com o relacionamento do pai com a filha: ‘Ele sempre está falando aos gritos com ela (Gisele), do tipo, ‘você não tem jeito, você não consegue aprender, eu não sei o que vou fazer com você’...’. A mãe da menina comentou que já tinha falado várias vezes com o pai, para ele ‘parar’ com a situação, mas, na verdade, ele não a escutava. Na entrevista, o pai falou que Gisele teve alguns episódios, nos quais não queria entrar em sala e falava que a escola era chata e que não queria aprender. No entanto, ele atribui esses comportamentos à dificuldade da menina para acordar cedo e, talvez, não ter dormido bem. Ambos os pais mencionaram que a menina se adaptou consideravelmente bem ao EF. Eles consideram, ainda, que o fato da irmã de Gisele estar na mesma escola facilitou a adaptação da menina. Com relação ao processo de aprendizado, ele menciona que só no mês de junho foi que ele viu, realmente, um progresso em Gisele. Disse que o grande problema da menina era o aprendizado da matemática, com o que a mãe não concordou. A mãe disse: ‘eu acho que não é um grande problema (ênfase), porque ela está em um processo, não é grande, não, é porque ela está no mesmo processo do português, aí ela já tá juntando’.

A mãe mencionou, também, que o avanço no processo de alfabetização foi gerado pela diminuição do anticonvulsivante, mas o pai pareceu não concordar. Na entrevista, a voz positiva da mãe fez um contraponto com a voz do pai, e ela, inclusive, mencionou que ‘ela (Gisele) está percebendo o desenvolvimento dela, já não se chama tanto de burra, ela algumas vezes fala: eu sei ler, eu sou esperta; então, ela está em um processo de autoafirmação agora, tudo porque eu trabalho, você não é burra, você sabe’.

As atribuições feitas pela mãe reconhecem, na menina, os avanços no processo de aprendizado, significando uma visão positiva da menina que, possivelmente, foi sendo internalizada por Gisele, auxiliando-a a transformar o *PDS* ‘Eu-Não Inteligente’ no novo *PDS* ‘Eu-burra, mas aprendendo’.

O fato de Gisele se chamar de ‘burra’ várias vezes, demonstrando muita frustração e raiva, deixa ver como a voz do pai foi internalizada e, no novo contexto escolar, externalizada com clareza, pela menina. Ele, permanentemente, enviava mensagens deste tipo — burrice, incapacidade — para a menina e, levando em conta as palavras da mãe, deixava o seu ponto de vista muito claro para a filha. Contudo, as mensagens enviadas pela professora, quando, por exemplo, falava que a aluna ‘pode sim’, ‘consegue sim’, dando sempre *feedback* positivo para Gisele durante as tarefas, parecem gerar uma forte dinâmica de mudanças, em que coexistem significações de si negativas e positivas que, ao final, darão origem ao novo *PDS* de Gisele, no qual ela se vê como capaz de aprender. É possível que a voz do pai, de início, tivesse uma carga maior nos posicionamentos de Gisele, mas, com o tempo, sua voz tenha ficado mais tênue, permitindo a transformação da dinâmica do sistema. A mãe e a professora se tornaram outros sociais importantes e capazes de se contraporem ao discurso do pai.

É muito interessante ver como a própria fala de Gisele mostra a coexistência dos dois *PDS*. Isso acontece quando diz para a pesquisadora ‘tenho aprendido a ler’, e quando questionada com ‘o que você sabe ler?’, ao que responde ‘Tá bom! Eu não sei ainda, mas eu tô aprendendo!’. Essas falas mostram que existe ambivalência, mas revelam que ela consegue relativizar a voz do pai, criando alternativas e buscando novas possibilidades de desenvolvimento. Para o final do primeiro ano do EF, Gisele deu um desenho de presente para a pesquisadora:



Figura 8. Desenho do computador da pesquisadora (Tempo 2).

O desenho elaborado, por Gisele, como presente para a pesquisadora (Figura 8) representa a progressiva segurança da menina no processo de alfabetização e o vínculo afetivo estabelecido no desenvolvimento da pesquisa. O desenho contém números e letras, assim como, também, as mãos da pesquisadora escrevendo, representando a atividade que desempenhava dentro da sala de aula. Dessa maneira, Gisele demonstra indicadores de certa segurança e estabilidade do CAS, com tendência ao enriquecimento de um *PDS* ‘Eu-Inteligente’.

Self em Desenvolvimento (Gisele): a Emergência de um Novo PDS no cluster ‘Inteligência’



Figura 9. Desenho a: No trabalho da mamãe (Tempo 2); Desenho b: Jornalista informando sobre um prédio que está pegando fogo (Tempo 2)

A emergência de novos processos de significação é central para a psicologia do desenvolvimento, pois permite compreender a reconstrução e a reconfiguração de significações na relação de forte tensão entre a cultura pessoal e a cultura coletiva. No caso de Gisele, identificamos a emergência de dois novos *PDS*, como o anteriormente analisado: ‘Eu-Burra, mas aprendendo’; e ‘Eu-Boa desenhista’ (ver desenhos da menina na Figura 9). Em ambos os casos, analisamos os outros sociais que podem ter contribuído para esse processo. A emergência dos dois novos *PDS* foi gerada pela ação de múltiplos signos reguladores. A complexidade da dinâmica do sistema de *Self* faz com que tenhamos que abordar essa emergência junto com a perda de força (possível dissolução) de um *PDS* anterior, ‘Eu-Admirada/Líder’.

‘Eu-Boa Desenhista’

Vários indicadores emergiram da fala de Gisele e da sua interação com outros, sugerindo que a menina regulava seus posicionamentos de si, com base nas ações dos outros sociais e a partir de si mesma. No Tempo 2, vemos, então, a emergência do “Eu-Boa Desenhista”. Como foi analisado, no Tempo 1, Gisele foi identificada como líder das meninas na turma da EI. No *PDS* ‘Eu-Admirada/Líder’, coconstruíam-se, também, significados ambíguos entre o que Gisele vivenciava em casa e na escola. Em casa, ela se via como irmã mais nova e submissa, e na escola, se percebia como menina que comandava e reafirmava suas próprias qualidades, sendo líder da brincadeira. O contexto da EI permitia que o papel de líder assumido por Gisele fosse fortalecido, e isso alimentava na criança formas específicas de configuração e reconfiguração de si. Ressaltamos, aqui, o fato de que ser líder, em um ambiente que valorizava a sociabilidade e as brincadeiras — o caso da EI —, permita-lhe se significar positivamente naquele contexto.

O *PDS* ‘Eu-Boa Desenhista’ não emergiu, de fato, no Tempo 1, apesar da mãe e da professora relatarem à pesquisadora que a menina desenhava muito bem. Os desenhos realizados por Gisele, no diário, eram muito ricos em detalhes (Ver Figura 8), porém, essa característica, suficientemente externalizada pela menina, não era valorizada de forma clara, pois sua mãe não elogiava a sua capacidade de desenhar bem, para não gerar ciúme na filha mais velha. Nas primeiras semanas de aula, no EF, vimos que Gisele começou a se tornar mais interessada pelo desenho, com certeza, com o apoio de um contexto que muito valorizava a arte da utilização do lápis e do papel. No novo contexto, as brincadeiras diminuíram, não havia muito espaço — nem expectativas — para que elas ocorressem. Enquanto na EI as crianças brincavam quase todos os dias, no parquinho ou na sala, no EF, só podiam brincar por um tempo determinado, nas sextas-feiras e na hora do recreio. Na escola, a visita ao parquinho era apenas às quartas-feiras, durante meia hora. O local era, consideravelmente, menor que na EI e muito mal cuidado. Além disso, é indispensável esclarecer que a professora do EF valorizava pouco as brincadeiras, e as utilizava como forma de desqualificar as crianças e de valorizar as tarefas escolares. Em uma de suas falas, ela disse com ênfase: ‘Podem parar de brincar, aqui não é o jardim de infância, se vocês não param de brincar, no dia do brinquedo não vão brincar, porque já brincaram demais a semana inteira!’.

Brincar no EF, logo no início do ano, passou a ser considerado uma atividade pouco apropriada para as crianças do primeiro ano. Por exemplo, a professora

mencionou que as diretoras da escola chamavam sua atenção por deixar as crianças brincando. Brincar, para essa cultura escolar, parecia ser indicado ou recomendado somente às crianças ‘do jardim’. Na primeira sessão de observação, a professora comentou com a pesquisadora que, se dependesse dela, levaria as crianças ao parque todos os dias, mas que as diretoras da escola não permitiam. Desse modo, decidi levá-las duas vezes por semana. Comentou que ‘o certo é levá-las todo dia, porque as crianças precisam gastar energia devido a suas dificuldades para prestar atenção, e precisam brincar também’. No entanto, a professora se contradizia, muitas vezes, sobre esse assunto, pois, em várias ocasiões, parecia concordar com a direção da escola. Assim, utilizava a brincadeira como um valor de troca (barganha). Os trechos a seguir, retirados do diário de campo, nos permitem ter um panorama sobre esse assunto:

Sessão 1: Boas-vindas no pátio da escola. A diretora fala diretamente para o primeiro ano no pátio da escola, nas boas-vindas. Menciona que eles não devem correr pela escola, e que esta já **“não é o jardim de infância”**: **“Aqui é uma escola de educação fundamental e não é para estar correndo ou brincando”**, diz.

A professora dá uma bronca nas crianças, porque elas pegam brinquedos e começam a brincar sem sua permissão. P: “Vocês estão fazendo bagunça em vez de terminar o dever. Não quero ninguém pedindo para ir ao banheiro, daqui a pouco vai todo mundo junto. Então, eu falei que não é para brincar com o brinquedo!”

...

Sessão 2: P: Só depois desta atividade que vou liberar para vocês brincar com brinquedo. E não quero ninguém gritando...

P: Vou querer coloridinho, vou querer bonitinho, porque eu só vou liberar para brincar quando este ponteiro grande estiver no 12.

Sessão 5: Logo cedo, as crianças começam a chegar na sala e ficam brincando, a professora entra na sala e pede para fazer a rodinha, as crianças parecem não escutar a professora.

P: A primeira coisa que a gente faz quando chega na sala é a rodinha. Não ficar brincando. Agora, quero que vocês pensem, **vou tirar parque, vou passar dever o dia inteiro, que a mão vai ficar doendo. Não vou deixar brincar**. E aqueles que se comportam bem me desculpam, mas tem meninos que eu não estou dando conta (diz gritando, irritada, ameaçando as crianças).

Sessão 11: As crianças começam a brincar durante a chamada e dizem que alguns dos colegas não estão presentes.

P: Quem está falando vai ficar sem recreio.

Sessão 15: P: Taís troca de lugar com a Gisele, é para ajudar o Miguel, não para brincar com ele.

Sessão 16: P: Vamos gente, agora tem o dever para terminar! Ó, eu só vou liberar para brincar se tiver bonito, hein, eu não quero coisa feia não!

Identificamos que, para a professora, o ‘certo’ ou ‘desejável’ seria falar para a pesquisadora sobre a importância de deixar as crianças brincarem. No entanto, o seu próprio sistema de crenças e valores a é denunciado durante suas interações em sala de aula, ao pedir para as crianças permanentemente ‘pararem de brincar’. No curso dos primeiros três meses de aula, comentários sobre a importância das crianças aprenderem a ler e a escrever prevaleceram no discurso da professora. As crianças, poucas vezes descansavam do dever, e quando, por acaso, terminavam mais cedo do que as outras, a professora mandava as crianças formarem palavras com letrinhas, atividade que, aos poucos, foi se tornando cansativa para alguns alunos. Gisele comentou na entrevista individual que,

Pesquisadora (Pq): Você gostava mais do Jardim do que da escola, ou gosta mais da escola do que o Jardim?

Gisele (G): Eu gosto da escola! (segurança)

Pq: Gosta da escola?

G: **Eu prefiro o Jardim! (tristeza, saudade)**

Pq: É? O que tinha lá que é mais legal?

G: Humm... **Se divertir!** (tristeza, saudade)

Pq: Se divertir, né?

G: Uhum! E também o parquinho! (alegria)

Pq: Aham! Mas na escola também tem parquinho!

G: É, mas é que aquele parquinho é muito chato! (da escola) Aquele é melhor! (do jardim) (faz cara feia).

Pq: Uhum!

G: **Não tinha muito dever (alegria).**

Pq: Uhum! Mas no jardim também fazia dever, não fazia?

G: Quê?

Pq: No jardim, também fazia dever! (Gisele faz uma careta)

G: **É! Mas também brincava (cara feia).**

Pq: Humm, também brincar! E a professora do jardim era legal com você?

G: Uhum! (acena afirmativamente)

Pq: O que você tem saudade do jardim? De que você tem saudade?

G: Do parquinho... (tristeza)

Pq: Uhum!

G: Uumm... Da tia A... **E de quando a gente brinca! (tristeza).**

Pq: Quando a gente o quê?

G: Brinca... (tristeza).

No trecho anterior, vemos como Gisele compreende as diferenças entre as duas instituições e consegue esclarecer que, apesar de que na EI se fazia dever, lá se podia também brincar. A nova realidade do EF trouxe novas demandas, que entram em choque com aquilo que Gisele tinha construído como relativa estabilidade, no contexto do jardim de infância. A diminuição das brincadeiras no EF foi um elemento central na

coconstrução das significações sobre a escola. O primeiro desenho elaborado por ela, no diário da pesquisa, mostra sua tristeza com relação ao novo contexto (ver Figura 5, no início do caso Gisele). O desenho que Gisele chamou de ‘Coração indo para a escola’ mostra um coração chorando a caminho da escola, com mochila e lanche. Essa representação feita pela menina é um claro indicador de tristeza e rejeição, quase que diária, por ter que ir para a escola. Ela foi forçada, em múltiplas oportunidades, pela professora, a fazer dever em sala, pois manifestava interesse apenas em desenhar, o que não combinava com o planejamento de aula. Apesar de Gisele começar a coconstruir significados que podiam lhe conceder um *status* de aprendiz, ela também refletia sobre a perda daquilo que lhe era prazeroso, o brincar.

Havendo poucas brincadeiras na escola, Gisele perdeu um espaço valioso para seu desenvolvimento, um lugar no qual buscava significar e ressignificar suas angústias, desejos e projeções de futuro. Quando o novo contexto estabeleceu novos objetivos a alcançar e novas demandas para a criança, exigindo exclusivamente a realização de deveres, o seu sistema de *Self* passou a construir novas significações. Se brincar e ser líder das brincadeiras já não era mais um recurso simbólico, por meio do qual Gisele podia reafirmar-se como sujeito na relação com os outros, novos significados emergiram na tentativa de atenuar aquilo que estava sendo perdido. Assim, emergiram mecanismos afetivo-semióticos de autorregulação, como foi o caso do novo *PDS* ‘Eu-Boa Desenhista’.

Em diversas situações, durante o Tempo 2, vimos como Gisele perdeu a liderança dos poucos momentos de brincadeira, embora muitos de seus colegas no EF fossem da mesma instituição e turma da EI. Uma dessas situações foi o ingresso de uma nova aluna, que chamaremos de Laura, a qual passou a ter o poder de liderança na turma. Laura aparece na fala de Gisele como uma menina chata e legal. Nas observações em sala, percebemos como Laura se aproximava facilmente de seus colegas, com muita simpatia. Gisele parecia se sentir confrontada na tentativa de manter alguma liderança, mas também parecia gostar de Laura, como a maioria da turma. Isso gerou significações ambivalentes em Gisele, que disse para a pesquisadora tanto gostar como não gostar de Laura. Ambivalente, Gisele não se submetia às brincadeiras propostas por Laura e tentava, a qualquer custo, organizar sua própria brincadeira, chamando as colegas, para se reafirmar como líder. Quando as colegas decidiram brincar com Laura, Gisele passou a ficar sozinha.

Levando em consideração as análises anteriores, a pesquisadora procurou esclarecer se Gisele conseguia ver as diferenças entre seus posicionamentos na EI e no EF. Para isso, a pesquisadora mostrou a Gisele dois vídeos: um vídeo dela em um faz de conta, em que ela era a professora na instituição de EI (líder), e um vídeo no EF, no qual ela estava brincando sozinha. O objetivo de mostrar esses vídeos foi descobrir se a menina conseguia ver a diferença entre os seus posicionamentos nos dois contextos,

Pesquisadora (Pq): Quem que é essa menina?

Gisele (G): Eu

Pq: Fazendo o quê?

G: Eu estou brincando de professora. (sorrindo)

G: A Larissa, a Leticia, a Luiza (apontando para as meninas no vídeo).

Pq: Olha você como fala, você já sabia as letras?

G: Não, é de mentirinha, de brincadeira. Essa aí é a Milena (demonstra tristeza)

Pq: Ela foi para outra escola.

G: Estou com saudade da Milena

(Continua demonstrando tristeza).

Pq: E eu queria te mostrar um vídeo aqui nesta escola. (vídeo no EF brincando sozinha).

(Mostro o vídeo)

Pq: Por que que você está brincando sozinha?

G: **Por que ninguém quer brincar comigo.**

Pq: É? Por que, se lá na outra escola você brincava com todo mundo?

G: Hum (indicador de tristeza e desconhecimento).

Pq: **O que que você acha que as pessoas mais gostam em você, seus coleguinhas?**

G: **(fica pensando...) Que eu desenho muito bem!!! (segurança, alegria).**

No final do episódio apresentado acima, observamos como emerge a significação de si ‘eu desenho muito bem’. Gisele comenta como os outros a percebem e a valorizam como boa desenhista. A emergência de um novo *PDS* como ‘Eu-Desenhista’ permite que o *CAS* ‘Inteligência x Burrice’ se torne mais definido em termos de uma competência da menina, mesmo havendo o enfraquecimento do *PDS* ‘Eu-Admirada/Líder’. Vemos, aqui, a influência do contexto escolar no desenvolvimento da criança: quando no novo ambiente existem pessoas, especialmente a professora, capazes de identificar e valorizar outras capacidades da criança, ela passa a se orientar e a desenvolver outras significações que vão lhe assegurar melhor adaptação e equilíbrio em seu sistema de *Self*. Assim, signos se ressignificam no sistema de *Self*, permitindo a criação de outras possibilidades de desenvolvimento. O *PDS* ‘Eu-Boa Desenhista’ emerge e autorregula, de certa forma, as angústias geradas em Gisele pela perda de um recurso valioso para sua interação com os outros, que era a brincadeira.

Identificamos vários indicadores que dão conta deste novo *PDS*:

Conversa informal

Gisele chega falando para a pesquisadora: a tia Rita (professora) não sabe desenhar, ela faz uns desenhos horrorosos. **Eu desenho muito melhor do que ela, quer dizer, muitoooooooooo (ênfase). Acho que eu sei desenhar mesmo (segurança).**

Sessão 17

A professora solicita que uma menina que não é da turma de Gisele pinte um desenho do corpo humano, que ela previamente tinha feito com o contorno de um menino, em tamanho real. A menina não pintou, rabiscou o desenho e a professora não gostou. Então a professora pede para Gisele arrumar. Gisele fala para a professora: eu, eu, eu? (apontando para si com gesto de surpresa, contudo demonstrando segurança). Gisele pinta com detalhes, **falando para a professora como deviam ser feitas cada uma das partes do desenho**, e consegue arrumar. Quando Gisele termina, a professora elogia o trabalho da menina.

Conto do Sapo

Pesquisadora lendo o conto: Vocês todos são muito mais inteligentes. Eu não sei fazer nada. Sou apenas um sapo verde e medíocre – soluçou.

A: Só sabe pular...

Pq: Mas pular é uma coisa interessante. Que coisas que vocês sabem fazer melhor do que as demais pessoas?

Gisele: **(levantando a mão e sorrindo) Eu sei desenhar!**

Entrevista individual

Pq: O que você acha dos deveres da escola?

G: **Eu prefiro desenhar mesmo!**

A coconstrução do *PDS* ‘Eu-Boa Desenhista’ foi gerada, a partir da internalização ativa que Gisele fez das orientações de vários adultos (na família e na escola) e das exigências do novo contexto escolar. Alguns adultos significativos na vida de Gisele agiram como outros sociais promotores dessa posição, como é o caso das professoras e da mãe. Quando a professora na EI elogiava os trabalhos de Gisele em frente aos colegas, na verdade, fazia uma projeção de um ‘vir-a-ser’ da menina, algo que ela ainda não era, mas que poderia vir a se tornar. A professora realizou uma antecipação das capacidades da menina. Isso permitiu a reafirmação, ressignificação e desenvolvimento de seu posicionamento como desenhista que, até aquele momento, estava apenas em processo de construção. Consideramos que o reconhecimento de Gisele como boa desenhista começou a ser também percebido pelas outras crianças. Por exemplo, Guilherme se aproximou da pesquisadora para mostrar um desenho dele no mural e depois falou: ‘Tia, olha só o da Gisele. Ela desenha muito bonito, é o mais bonito de todos’. Dessa maneira, possíveis retroalimentações que emergem entre os colegas podem se configurar em elementos centrais para o *PDS* que está sendo

construído. É possível que o desenhar bem possa se tornar, com o tempo, um signo capaz de regular suas projeções de futuro e adquirir um valor ontogenético na trajetória da criança.

6.2 Caso Taís



Figura 10. Taís na academia (Diário de Desenhos, Tempo 2)

No começo da pesquisa, Taís se aproximou de mim com muita facilidade, abraçava-me sempre demonstrando necessidade de afeto. De início, observei o seu isolamento em relação aos colegas da turma, em especial, às meninas; ela preferia brincar sozinha de quebra-cabeças ou fazer outra atividade solitária. Em alguns momentos, a observei brincando com os meninos. Chamou a minha atenção a implicância da professora com Taís, pois, permanentemente, ela reclamava do comportamento da menina aos gritos.

Contexto familiar e rotina diária

Taís tinha cinco anos no início da pesquisa e era a filha mais nova de três irmãos. Era a única menina, seus irmãos tinham sete e 13 anos. A mãe era funcionária de um banco e criava, sozinha, as três crianças. Segundo informações da escola, o pai de Taís tinha dependência de drogas, razão pela qual a mãe se afastou dele quando Taís tinha três anos de idade. A mãe trabalhava o dia inteiro como funcionária de um banco da cidade, das oito da manhã às seis da tarde, e resolveu matricular seus filhos numa academia para crianças, para o cuidado diário dos filhos depois da escola. As crianças saíam da escola ao meio dia, comiam marmita com a tia (ou, às vezes, com a mãe) e iam para academia até às seis da tarde. Algumas vezes, era a mãe quem pegava as crianças, outras vezes, era a tia quem os levava para casa.

Durante o Tempo 1, Taís se mostrou disposta a participar da pesquisa, sempre muito carinhosa. Nos momentos de interação com a pesquisadora, a menina gostava de abraçá-la. Nos diferentes procedimentos, nas entrevistas individuais e nas situações

semiestruturadas, o estado de ânimo de Taís tendia à tristeza, gerada por dois temas centrais: 1) referências ao seu pai, e 2) relações com os colegas e a professora.

Na presente análise, identificaremos os *Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS)* apresentados por Taís, inseridos no âmbito do *Campo Afetivo-Semiótico (CAS)* ‘Aceitação *versus* Rejeição’ durante sua transição da EI para o EF. O objetivo é especificar quais os *PDS* que podem ser encontrados com base nesse campo e quais os outros sociais que podem estar contribuindo para o desenvolvimento desses posicionamentos.

A seguir apresentamos os *CAS*, *clusters* e *PDS* de Taís nos tempos 1 e 2.

Tempo	CAS	Cluster	PDS
Tempo 1	Aceitação vs. Rejeição	Aceitação	Eu- Organizada/responsável/ Independente
		Rejeição	Eu-Amiga Eu-Abandonada Eu-Excluída
Tempo 2	Aceitação vs. Rejeição	Aceitação	Eu- Organizada/responsável/ Independente Eu-Amiga Eu-Boa Aluna Eu-Atleta
		Rejeição	Eu-Abandonada Eu-Excluída

Campo Afetivo-Semiótico (CAS) e Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS) no Tempo 1

Os *CAS* estão configurados por *PDS* que se encontram em tensão no sistema de *Self*. O principal *CAS* identificado no caso de Taís foi ‘Aceitação X Rejeição’. O *cluster* ‘Aceitação’ foi configurado por dois *PDS*: ‘Eu-Amiga’ e ‘Eu-Organizada/Responsável/Independente’. Já o *cluster* ‘Rejeição’ configurou-se por ‘Eu-Excluída’ e ‘Eu-Abandonada’.

A seguir, buscaremos identificar as principais fontes de motivação e tensão que caracterizam os *PDS* específicos, inferidos com base nos indicadores verbais e não-verbais agrupados em *clusters* de significação.

CAS ‘Aceitação *versus* Rejeição’

Cluster Aceitação: é composto pelos *PDS* ‘Eu-Amiga’ e ‘Eu-Organizada/Responsável/Independente’

***PDS* ‘Eu-Amiga’**

Em algumas das falas e comportamentos de Taís, apareceram indicadores relacionados a este *PDS*, sempre associados a emoções, como tranquilidade e alegria. Os outros sociais que promoveram este posicionamento foram alguns colegas (Kauã, Guilherme, Alexandre, Anderson, Mirella e Leticia) e a mãe.

Com os colegas antes mencionados, Taís conseguiu estabelecer relações de amizade e cooperação. Por exemplo, em algumas ocasiões ela procurou ajudar Alexandre com seus deveres. No caso de Kauã, ela parecia desfrutar de sua companhia e eles partilhavam pequenos presentes, como chocolates ou parte do lanche. Ela levou para a entrevista um chocolate que o menino havia lhe dado, demonstrando alegria com isso. Esse sentimento também apareceu quando ela relatou a história de uma prima que foi visitar sua casa, contando sobre as brincadeiras que fizeram. Com Anderson, Kauã e Guilherme, observamos indicadores de vínculos de amizade. Outros indicadores que informam sobre a relação de Taís com os colegas foram identificados na entrevista individual e no diário de desenhos,

Entrevista individual:

Pq: Quem é a pessoa que você mais gosta da sala?

T: Mirella, quer dizer, Kauã.

[Nas observações em sala, constatamos que Kauã e Taís brincam frequentemente juntos, Mirella e Taís só ocasionalmente]

Diário de desenhos:

Taís entra na sala com um chocolate.

Pq: Quem te deu esse chocolate?

T: Kauã! (alegria).

Pq: Ele é seu amigo, o Kauã?

T: É!

(...)

Pq: Você tem outro amigo?

T: Leticia, ela é minha amiga (um pouco animada).

Pq: E a Gigi é sua amiga?

T: Às vezes... (um pouco animada).

Desiste de seguir conversando, levanta e vai embora.

Tanto verbalmente quanto nas observações em sala de aula Taís se posicionava frente a alguns colegas como amiga e partícipe das brincadeiras. Ao contrário do que ocorria em relação às meninas (o que será esclarecido no *cluster* ‘Rejeição’), Taís

parecia se sentir aceita quando brincava com os meninos, e era evidente sua empolgação com Guilherme, Kauã e, algumas vezes, com Anderson. Essa animação não foi frequentemente observada em outras brincadeiras com os colegas, ou quando brincava sozinha. Possivelmente, para ela, as brincadeiras com os meninos eram mais desafiadoras e interessantes do que as brincadeiras com as meninas e, sobre esse assunto, Taís falou na entrevista individual:

Pq: Eu vejo que às vezes você não brinca com as meninas.

T: Eu gosto mais de brincar com Kauã e com a Mimi (Mirella).

Pq: Ummm, e com quem você não gosta de brincar?

T: Com a Milena.

Pq: Por quê?

T: **Às vezes as meninas querem brincar só de Barbie e eu não gosto brincar tanto de Barbie, não gosto de Barbie, só de algumas bonecas que eu tenho (expressão de tristeza).**

Outra interpretação da fala anterior, no entanto, sugere que Taís utiliza essa fala como mecanismo de defesa para se proteger da rejeição das colegas. Essa situação será analisada adiante, no *cluster* ‘Rejeição’.

Segundo a mãe, Taís interage bem com os colegas, em geral. No entanto, no decorrer da entrevista, ela apresenta algumas das dificuldades da participante para interagir com os colegas, o que informa sobre a dinâmica do *CAS* ‘Aceitação X Rejeição’ e sobre o movimento entre os *PDS* da menina. Consideramos que a mãe apresenta uma visão positiva de suas interações com os colegas, falando, por exemplo:

M: **Ela sabe interagir...** Não sabe o nome de ninguém, mas se mete no meio da brincadeira e quando já tá brincando! Nisso ela... Ela... **Ela interage bem junto com as outras crianças!**

A mãe possivelmente transmite confiança para Taís, com relação a suas interações sociais, o que contribui na coconstrução do *PDS* ‘Eu-Amiga’.

***PDS* ‘Eu-Organizada/Responsável/Independente’**

Os indicadores identificados neste *PDS* foram do tipo comportamental e aparecem também na narrativa da mãe, pois Taís não se refere verbalmente a este posicionamento. Observamos Taís categorizando e arranjando objetos, evidenciando cuidado e preocupação com a integridade e a organização de objetos e do ambiente. Os indicadores emocionais associados foram: tranquilidade, conforto, confiança e segurança (expressões fisionômicas, gestos). Tudo indica que é a mãe o outro social que promove este *PDS*.

Na maior parte do tempo da brincadeira na escola de bonecos, Taís permaneceu focada em organizar os materiais escolares, inclusive utilizando a boneca-professora para arrumar o ambiente e os objetos. Ela organizava tudo e repreendia constantemente Guilherme por fazer bagunça. Este posicionamento da participante, aqui, inferido de suas ações, pode estar relacionado com a sua rotina em casa, onde a mãe, desde cedo, orientou a menina a ajudá-la nas tarefas domésticas. Segundo a mãe e a própria menina (conversa informal), desde muito cedo Taís organiza a cama, ajuda a trocar lençóis e ajuda na faxina da casa, por exemplo. Este posicionamento pode estar relacionado, também, a um sentido de responsabilidade promovido pela mãe.

Aqui, encontramos indicadores de um posicionamento que pode ser caracterizado como ‘Eu-Organizada/Responsável/Independente’. Essa aparente independência ou autonomia, porém, não ocorre quando Taís espera que a professora decida em que mesa ela deve sentar; talvez ela não tome a iniciativa, porque fique insegura de ser aceita, ou não, no grupo das crianças com quem gostaria de se sentar. Vimos nos vídeos que Taís ficava aparentemente bem (feliz), brincando sozinha e escolhendo como brincar. Entretanto, o brincar sozinha pode ter se desenvolvido como uma tentativa da menina de se proteger de possíveis dificuldades (rejeição) nas relações com as colegas. Pouco, ou quase nada, Taís se envolve nas brincadeiras com as meninas. Pode-se levantar a hipótese de que o posicionamento de independência decorra de sua necessidade de lidar com a rejeição, com o cuidar de si mesma (já que a mãe tem pouco tempo para se dedicar aos filhos) e com o próprio abandono do pai. Se, por um lado, a relativa ausência de apoio da professora gera tristeza, por outro, gera maior autonomia, que é incentivada e elogiada pela mãe da menina. Durante a entrevista com a mãe, ela menciona:

M: Em casa, ela é muito independente, ela pega, tira a roupa dela, ela dobra, ela põe na gaveta, do jeito dela, mas ela põe! De bebezinho, ela tirava a fralda dela, amarrava e colocava no lixo... Então, ela é muito assim! Tem dia que ela faz xixi na cama, ela já tira a roupa dela todinha, coloca junto do lençol molhado embolado, e vai se banhar no chuveiro... Pra tomar banho! E ela só tem cinco anos, que ela acabou de fazer...

(...)

M: Assim, o que eu... Eu acho que é bem marca registrada dela, assim, é essa independência dela, ela tem personalidade...

Pq: Uhum...

M: Eu falei pra você, desde pequenininha...

(...)

M: É independente! Ela é madura assim, eu vejo uma coisa madura, ela é pequenininha assim, mas madura.

A mãe considera Taís uma menina muito madura e bem resolvida, e isso firma e estimula o *PDS* ‘Eu-Organizada/Responsável/Independente’. Ela atribui à Taís, em vários momentos da entrevista, qualidades relacionadas à responsabilidade, e a menina tem desenvolvido ferramentas para alcançar certa independência. A independência e a maturidade têm a ver com a história de vida da participante, ou seja, uma menina que assume responsabilidades para ajudar a mãe em sua própria criação, pois a mãe é sozinha com três filhos e precisa assumir o desafio diário de trabalhar para sustentá-los e, ao mesmo tempo, cuidar das crianças.

Cluster Rejeição: é composto pelos *PDS* ‘Eu-Excluída’ e ‘Eu-Abandonada’.

***PDS* ‘Eu-Excluída’**

Taís mencionou, em vários momentos da pesquisa, que as meninas não queriam brincar com ela, também fez referência à professora, sugerindo desconforto com essa relação, desse modo, identificamos indicadores da presença de um *PDS* ‘Eu-Excluída’. Os indicadores emocionais associados a este *PDS* foram tristeza (forma e direção do olhar, postura cabisbaixa, tom de voz). Os outros sociais que promoveram o posicionamento foram a professora e algumas das colegas de sala (Gisele, Larissa, Milena).

Com relação à professora

A relação de Taís com sua professora da EI, desde o início das observações em sala, parecia não ser muito boa. Dois momentos principais geravam tensão na relação entre elas: (1) a transição entre atividades (crianças esperando por um novo dever) e (2) a realização dos deveres. A professora chamava a atenção da participante durante os momentos de transição entre atividades, porque, geralmente, a menina brincava com os meninos, ficava em pé ou corria pela sala. Ainda que Taís não fosse a única a fazer isso (outros colegas faziam o mesmo), a professora geralmente chamava a atenção apenas dela. A professora falava com a menina aos gritos, ou fazia comentários sarcásticos, como no trecho seguinte, retirado do Diário de Campo,

Primeira hora do dia, as crianças estavam na rodinha.

Taís, chorando (visivelmente abalada), fala para a professora: Tia, Daniel me bateu!

Professora: Você não é uma santa, alguma coisa você fez! Daniel, não encosta mais nela (gritando irritada).

Taís para de chorar, mas continua triste e fica de cabeça baixa até a rodinha terminar.

Outro evento que aconteceu em um momento de brincadeira livre mostra que a professora não era justa com a menina,

Gisele e Taís brigam por uma baleia que pertence aos brinquedos da sala. Gisele mantém a baleia em um tipo de bolsinha, mas não está brincando com ela. Taís pede a baleia emprestada para Gisele. Ela fala para Taís que não vai emprestar. Taís fala com a professora que Gisele tem a baleia, mas que não está brincando com ela, e pede para a professora falar para Gisele emprestá-la. A professora pede para Taís deixar Gisele brincar um pouquinho que depois ela vai entregar a baleia para Taís brincar. Taís fica triste com a resposta da professora e desiste de brincar com a baleia.

Nos momentos de conflito com a professora, as emoções expressas por Taís geralmente eram de tristeza e choro, ela ficava de cabeça baixa, o que indicava que ela se sentia abalada pela situação. Possivelmente, a menina significava essas ações da professora como rejeição, construindo, então, um posicionamento pessoal que caracterizamos como 'Eu-Excluída'.

Durante a realização dos deveres, as mensagens comunicativas e metacomunicativas que circulavam em sala de aula, nas interações professora-crianças, configuravam um contexto que priorizava a disciplina acima de tudo. As crianças tinham diferentes momentos para socializar, interagir entre si, e as brincadeiras faziam parte da rotina diária, mas o ambiente da sala mudava substancialmente quando se tratava de fazer os deveres. Enquanto Taís fazia os deveres, tentava também interagir com os colegas, conversando ou brincando (como outras crianças também faziam), mas a professora chamava sua atenção aos gritos, mandando a menina ficar quieta e terminar o dever. Então ela ficava de cabeça baixa, às vezes, até terminar todo o dever.

A menina, em vários momentos, revelou sua tristeza diante da maneira como a professora lhe enviava mensagens, especialmente metacomunicativas, sobre o seu comportamento. A professora expressava rejeição à menina, e Taís não se sentia confortável com isso. Apesar de ser uma menina organizada, seguir a regra de 'ficar quieta' parecia ser um desafio para ela, que sempre procurava interagir com os colegas.

Para uma menina que frequentemente mostrava tristeza quando falava e que, em vários momentos, isolava-se dos colegas, tendo uma história de abandono por parte do pai, os comentários da professora pareciam muito pesados e destruidores. Pareceu-nos que a professora implicava com ela, e a participante se posicionava como vítima da situação, ficando de cabeça baixa e com expressões de tristeza.

Quando perguntada sobre sua relação com a professora, Taís tentava desviar o assunto da conversa, respondendo, desanimada e triste, com evasivas: ‘Não sei...’. No entanto, ela chegou a evidenciar que não tinha uma boa relação com a professora e mencionou, em seguida, o fato de ficar de castigo quando conversava, mas as suas respostas foram curtas e evasivas.

Na fala da professora, durante a entrevista individual, ela comentou: ‘minha Taísinha tagarelinha e parece que tem formigas no bumbum’. Com isso, disse o que pensava sobre a menina e seu comportamento em sala de aula. A professora lhe chamava a atenção permanentemente pelo fato dela querer conversar com os colegas, ou por fazer estrelinhas e aberturas em sala. O rótulo fornecido pela professora na entrevista orientava o seu comportamento com Taís em sala de aula, pois ela falava sempre para a menina ficar quieta, fazendo comentários como os já mencionados. Talvez estes comentários tenham gerado um ambiente difícil em sua relação com Taís, a ponto de a menina se recusar a opinar sobre como a professora a tratava. As mensagens de insatisfação da professora, em alguns momentos, eram carregadas de ambivalência: ela parecia carinhosa (como falou na entrevista, ‘minha Taísinha tagarelinha e parece que tem formigas no bumbum’), mas, na verdade, existia uma metacomunicação nas entrelinhas, que dizia respeito ao seu aborrecimento com Taís. Apesar de ser evidente a intensidade com que a professora pedia a atenção das crianças, inclusive da participante, com comentários, às vezes, sarcásticos, na entrevista ela falou com muito carinho da menina, reconhecendo suas capacidades e inteligência. Assim, foram configurados significados ambivalentes em relação à professora da EI, que se associam à tensão no CAS ‘Aceitação X Rejeição’.

Com relação aos colegas

A relação de Taís com os colegas se mostrou bastante dinâmica, mas, na maioria das vezes, suas interações com as meninas faziam com que ela se sentisse triste e abalada. Esses sentimentos eram produzidos pela rejeição de algumas meninas. Muitos desses momentos de rejeição tinham a ver com a mesinha na qual Taís podia ou não

podia se sentar em sala de aula (a professora, antes de começar as atividades, pedia para as crianças escolherem a mesinha na qual queriam se sentar). As meninas da turma tinham preferência por Gisele³ e tentavam ficar sempre na mesinha com ela, brincando e fazendo um grupo fechado, no qual Taís tinha dificuldades para entrar. A dinâmica gerada entre as meninas parecia levar Taís a interpretar as mensagens como rejeição e não pertencimento ao grupo, e ela acabava se afastando das meninas, como medida de proteção. Algumas vezes, em resposta à frustração, Taís emburrava a cara ou mostrava uma profunda tristeza.

De maneira recorrente durante a brincadeira na Escola de Bonecos, Taís buscou a aceitação da pesquisadora através de olhares e sorrisos, antes de iniciar ou prosseguir com alguma ação. A ‘busca de aceitação’ surgiu outras vezes, quando, por exemplo, ela encenou uma situação de rejeição (dos colegas) usando a boneca-Taís. Ela colocou a boneca-Taís em uma mesa, sozinha, e disse, com voz triste: ‘ela está sem ninguém, a Taís...’, olhando para a pesquisadora. Adiante, quando assumiu o papel de professora com a boneca-professora nas mãos, Taís pareceu bem mais segura e autoconfiante do que quando encenava com a boneca-Taís. Mesmo assim, parecia submissa e condescendente diante de Guilherme, que lhe pedia para fazer várias coisas (que a professora costumava pedir). Existiu, aqui, uma tensão entre ‘Aceitação X Rejeição’, que pode ser inferida a partir das ações e expressões da menina.

Durante a entrevista individual, o tema mais destacado pela menina se relacionava à aceitação por parte do outro social. As crianças com as quais Taís brincava eram poucas e ela se mantinha distante do grupo de meninas. A pesquisadora perguntou por que, às vezes, ela se mantinha distante das meninas, e sua primeira justificativa foi dizer que não gostava de brincar com bonecas,

Entrevista individual:

Pq: Com quem que você mais gosta de brincar?

T: Mirela (tom de voz baixo).

Pq: De que que você mais gosta de brincar?

T: De nenê. Com aquele ursinho que tem lá (tom de voz mais animado).

Pq: Você e o nenê, ou ela?

T: Ursinho.

Pq: E quem é a mãe do ursinho?

T: **Eu sempre, às vezes pego o ursinho primeiro, mas às vezes pegam outras crianças, e às vezes eu não brinco não...** (muda o tom de voz, expressando muita tristeza).

³ Participante da pesquisa em que realizamos a análise anterior.

Pq: Por quê?

T: Não gosto tanto. Eu gosto mais de ver desenho ou filme e de jogar (continua o estado triste)

Pq: De quê?

T: Um jogo que tem lá na minha casa, que dá para jogar na TV. Barbie e o cavalinho (continua estado triste).

Pq: Eu vejo que às vezes você não brinca com as meninas.

T: Eu gosto mais de brincar com Kauã e com a Mimi (Mirella).

Pq: Ummm. E com quem você não gosta de brincar?

T: Com a Milena.

Pq: Por quê?

T: **Às vezes as meninas querem brincar só de Barbie e eu não gosto brincar tanto de Barbie, não gosto de Barbie**, só de algumas bonecas que eu tenho (expressão de tristeza).

(...)

T: **Todos os meninos da sala apenas gostam da Gigi.**

Pq: O que que ela tem que todos gostam dela?

T: **Ela é engraçadinha**, só por causa disso. Porque ela faz brincadeiras legais. Eu já fui na casa dela. Tem uma ratazana com um olho verde e um vermelho.

Pq: Que isso?

T: É um bicho. E tem dois cachorros. E um gigante do vizinho.

(...)

Pq: E quem você acha que é a criança mais bonita da sala?

T: Mirella. A Gigi gosta dela.

(...)

Pq: Quais são os colegas que você mais gosta na turma.

T: O Anderson. **Ele é fofinho e engraçadinho**. Ele fala que as meninas são fracas, brincando.

Pq: Por que ele fala isso?

T: Não sei.

Pq: Que meninas?

T: Não sei.

Pq: Você acha que você é fraca?

T: Não.

Pq: Forte?

T: Sim.

Pq: E você brinca com ele?

T: **Não. Os meninos só brincam com meninos e as meninas com meninas.**

(...)

Pq: Como os colegas da turma tratam você?

T: Mais ou menos... (triste).

Pq: Como assim?

T: Mais ou menos. Eles me tratam mais ou menos.

Pq: Mais ou menos bem, mais ou menos mal?

T: Mais ou menos ummmmmmm..... bem (insegura).

Diário de desenhos:

Pq: Quem mais é seu amigo lá na sala?

T: **Às vezes eu não tenho nenhum amigo...** (triste).

Pq: Por quê?

T: **Quase todas as meninas só gostam da Gigi** .(triste, desanimada).

Pq: Por que elas gostam dela?

T: **Acho que ela é mais engraçadinha**, por isso todo mundo gosta dela (evidencia-se uma diminuição do estado ânimo; triste).

Taís afirmou que não brincava muito com as meninas por não gostar de bonecas. Isso é possível, mas indicadores emocionais durante a entrevista e as observações em sala mostraram que o assunto ia muito além. Neste caso específico, a participante podia estar, na verdade, expressando sua dificuldade em se integrar com o grupo das meninas. Talvez o afastamento dela do grupo das meninas também tivesse a ver com a temática escolhida por elas para brincar (brincar de bonecas), o que não satisfazia Taís, mas a hipótese de que ela não gostava de brincar de bonecas pode ser uma estratégia do tipo ‘save-face’, para racionalizar a sua frustração. Posteriormente, ela mencionou que ‘todos os meninos da sala apenas gostam da Gigi’. Esses sentimentos suscitados por uma comparação implícita com Gisele podem estar gerando uma forte tensão no CAS ‘Aceitação X Rejeição’. Essa tensão é expressa verbalmente e seu comportamento sugere indicadores que, ao mesmo tempo, mostram necessidade de pertencimento ao grupo e de afastamento dele. Também vemos que Taís tem uma imagem ambivalente de Gisele, por um lado, ela a acha engraçadinha, uma menina que faz brincadeiras legais e que também gosta de Mirela (a colega da qual Taís mais gosta); mas por outro lado, Taís parece sentir uma frustração por não ter as habilidades de Gisele, não pertencer ao grupo que ela lidera e não se identificar com a forma de ser de Gisele.

Taís afirma gostar de Anderson e Guilherme, mas sua relação com os meninos torna-se complicada, por causa das fortes sugestões culturais dos adultos e das crianças, que estabelecem uma separação marcante entre meninas e meninos; nas palavras da menina: ‘Não. Os meninos só brincam com meninos e as meninas com meninas’. Assim, mesmo ela querendo estabelecer uma relação de amizade com Anderson (ela o acha fofinho e engraçadinho), as sugestões culturais demarcam uma fronteira clara entre meninos e meninas. A participante também menciona que os colegas a tratam ‘mais ou menos’, expressão acompanhada de um estado emocional de tristeza, o que indica as ambivalências sentidas nas interações com os colegas.

A mãe disse ter observado também os sentimentos da menina com relação aos colegas, confirmando a nossa hipótese sobre os sentimentos de rejeição sofridos por

Taís. A mãe explicitamente menciona que Taís é um ‘pouco carente’. A questão da rejeição das colegas aparece quando Taís fala para mãe que, algumas vezes, as meninas não querem brincar com ela, expressando a frustração que sente em suas relações, em sala de aula. Segundo a mãe,

Entrevista individual

M: Ela já sentiu, **já chegou reclamando em casa das meninas... Ah, porque elas não querem ser minhas amigas...** Ou fulana só quer ser amiga de cicrana! Assim, do grupinho que elas... Elas brincam mais.

Pq: Uhum...

M: **E ela ficou triste com isso...**

Pq: Uhum...

M: E o que eu sempre falo com ela... É igual quando falo pro Daniel... Elas que tão querendo se afastar de você, deve ser por uma coisa boba e com certeza depois vocês vão resolver isso!

Pq: Uhum...

M: Mas assim, se elas não querem brincar com você, com certeza tem criança que quer!

Pq: Uhum...

M: E aí... Sempre reforço nisso assim, pra ela não sentir... E aqui em casa todo mundo quer! Você é amada! Porque às vezes ela tem uma coisinha... Não sei se são fases assim, mas tem hora que tá mais triste, tão mais... Vai ver é igual a gente também, né?

Vemos que na fala da mãe aparece o embate entre a aceitação e a rejeição de Taís por parte de algumas colegas da sala. Na entrevista, ela afirma que a menina ‘interage bem’, mais adiante menciona que Taís ‘já chegou reclamando em casa das meninas’. Nessa narrativa, parece que a mãe considera que os sentimentos de tristeza na relação com as colegas dependem de assuntos pontuais. Esse posicionamento da mãe pode ser benéfico para a menina, no sentido de atenuar sentimentos generalizados de rejeição, favorecendo a dinâmica do CAS.

PDS ‘Eu-Abandonada’

Alguns dos indicadores verbais que informam sobre este *PDS* são as referências feitas por Taís sobre o pai: ‘estou com saudade dele...’, ‘eu só vi ele um dia, um dia só!’. Os indicadores emocionais associados foram tristeza, saudade, impotência, e o outro social que promove este posicionamento é o pai.

Este *PDS* emergiu com muita força durante as entrevistas individuais na EI. A menina se mostrava muito triste quando falava sobre o pai, com quem não tinha mais nenhuma relação desde os seus dois anos de idade. Possivelmente, ela não compreende

por que o seu pai é ausente, e deve se sentir abandonada por ele. A conversa sobre o pai surge por iniciativa dela, mas muda completamente o estado de ânimo da menina: ela fica de cabeça baixa, fisionomia muito triste, postura retraída, olhar perdido, calada, e, quando fala, usa um tom de voz muito baixo. Ela expressa que está com “saudade dele”. Quando eu perguntei sobre quem cuida dela quando chega em casa, Taís respondeu, com gestos e expressão de tristeza, que ia para a academia. Ela disse, também, que ‘só’ Henrique, Daniel ou sua mãe a ajudavam com o dever em casa. Parece indicar, com esse ‘só’, que sente a falta do pai no contexto cotidiano. Essa ênfase na tristeza, sentida pela ausência do pai, pode estar sendo amplificada pela falta de informação sobre a razão pela qual ela não o veja mais.

Entrevista Individual:

Pq: Com quem você mora?

T: Mamãe, Henrique e o Daniel. **Meu pai está separado (tristeza) e eu fico com saudade dele.**

Pq: Você nunca vê ele?

T: **Eu só vi ele um dia. Só um... (tristeza).**

Pq: Ele não visita você?

T: **Acho que não (tristeza).** [muda completamente o assunto] Meu primo está com a perna doendo.

Pq: Machucou?

T: É.

(...)

Pq: Quem cuida de você quando chega em casa?

T: Ninguém. A gente vai para academia (triste).

Pq: Todo dia?

T: Às vezes, só.

Pq: Quem ajuda você a fazer dever?

T: Henrique ou Daniel, ou mamãe. **Só...** (tristeza).

O Dado das Emoções:

Pq: **Quando você se sentiu triste?**

T: **Todo dia!** (rindo e parecendo animada, ambivalente)

Pq: Por quê?

T: **Porque meu papai, ele mora em outra casa, ele é separado, a gente nunca mais viu meu pai. Nem o Henrique** (muda para tom de voz de tristeza).

Pq: Sério?

T: Uhum (fazendo sim com a cabeça, triste)

Pq: Quanto tempo faz isso? Muito tempo?

T: Uhum. Atrás. Muito tempo atrás.

Pq: Ele não vai visitar você?

T: **Acho que ele não vai me visitar.**

Consideramos que o *PDS* ‘Eu-Abandonada’ foi construído a partir dos sentimentos de tristeza gerados pela ausência do pai, com quem, segundo a mãe, a

menina tinha uma relação muito boa. Era o pai que cuidava da menina enquanto a mãe trabalhava, e assim foi desenvolvido um vínculo muito forte entre os dois. Taís sente a falta de seu pai e, possivelmente, vincula também esses sentimentos ao *PDS* ‘Eu-Rejeitada’, no contexto do *cluster* de ‘Exclusão’. Ela não recebe o amor do pai e, ao mesmo tempo, sente que algumas das colegas da sala e a professora a rejeitam, o que forma um *cluster* de significação com fortes cargas afetivas que fazem com que ela se sinta triste e abalada.

Na entrevista e em conversa informal com a mãe, ela menciona que as principais lembranças da menina sobre o pai estavam relacionadas a brincar no quintal, correr pela casa, brincar no balanço e outros desafios físicos que ele propunha para a Taís.

Entrevista com a mãe:

M: Ela tem, ela lembra de coisas que ela fazia com ele, por exemplo, quando eu separei ela tinha 2 anos, ela não entendia... Mas ela ainda teve contato um ano e pouquinho ainda depois. Um ano e pouquinho ainda, assim, no aniversário de três já não tinha mais!

Pq: Uhum...

M: Mas ela lembra de coisas que ela fazia... Ah, **meu pai que me ensinou a andar pra trás, ela fala algumas coisas que ela aprendeu com o pai...** Então ela lembra das coisas!

Conversa informal com a mãe:

M: O fim de semana, enquanto ela brincava no balanço, ela comentou que o papai dela que a ensinou a fazer impulso com as pernas para conseguir se balançar sozinha.

(...)

M: Quando pequena, em alguns períodos, quando não tinha secretária em casa, **era o pai dela que ficava cuidando. Então ele dava comida, banho, brincava no quintal, com mangueira, descalça.** Ela lembra muito dele ter ensinado a andar de costas e, alguns lugares que passávamos, ela lembrava que já tinha estado ali com o pai dela.

A mãe retrata uma relação pai-filha muito forte. Ela também menciona, na entrevista, os sentimentos de saudade de Taís pelo pai,

M: De um tempo, ela passou a falar mais, ah eu tô com muita saudade do meu pai, porque ela não tem contato com ele, já tem... mais de dois anos que não vê, não fala pelo telefone, nem nada! E o Felipe, o do meio, que é um pouco mais velho que ela, faz sessão com psicólogo e tudo, porque a princípio, assim que foi identificado, foi o mais que ficou abalado!

Pq: Uhum...

M: A Taís nunca nem tocava no assunto!

Pq: Uhum...

M: Nunca, nunca! Aí ela passou esse ano a questionar...

Pq: Uhum...

M: Pelo do, dias dos pais, né? Desde... Ela de vez em quando para e... **Cadê meu papai? Ela sente muita saudade dele!**

Assim, no CAS ‘Aceitação X Rejeição’ aumentam as tensões pelas fortes cargas afetivas que incrementam o sentimento de rejeição que parece regular muitas das relações de Taís com os outros. A dinâmica do CAS se orienta bastante para o *cluster* ‘Rejeição’, agindo como um signo regulador na vida da menina no período da EI. Ao longo do processo de transição, veremos como a dinâmica deste campo aumenta e como a participante lida com as novas experiências.

Outras atribuições da mãe não relacionadas aos PDS identificados no Tempo 1

Durante a entrevista com a mãe, apareceram alguns indicadores que informaram sobre atribuições feitas à menina, mas que não envolveram um posicionamento específico durante a EI. Essas atribuições, com o tempo, poderão vir a se transformar – ou não - em mensagens de canalização cultural a serem internalizadas ativamente por Taís.

A mãe tem uma visão positiva da escola, que se relaciona com suas experiências passadas na mesma instituição com outro de seus filhos. Ela realiza constantes avaliações construtivas da escola e da menina, e isso a ajuda na regulação afetiva de Taís naquele contexto educativo. Apesar de não conseguirmos identificar indicadores que informassem sobre um posicionamento de Taís ‘Eu-Inteligente’ ou ‘Eu Leitora/Esritora’, pudemos observar a existência de algumas significações latentes sobre si relacionadas a esses aspectos, alimentadas pela mãe, que poderão, ao longo do tempo, contribuir na dinâmica do sistema de *Self* da menina. No Tempo 2, veremos que, ao serem valorizadas outras capacidades na nova instituição, irão emergir novos posicionamentos relacionados a essas atribuições específicas. Essas atribuições da mãe podem estar na base dos sentimentos segurança com relação à leitura e à escrita expressos por Taís no Tempo 2. Em muitos momentos da entrevista, ainda no Tempo 1, a mãe falou, alegremente, que considerava a menina muito curiosa, o que nos informa sobre a motivação de Taís com relação à aprendizagem da leitura e da escrita,

M: Ah, eu acho que Taís pega as coisas muito rápido, e ela tem uma curiosidade que faz ela... **Ela não tem preguiça de aprender!**

Pq: Uhum...

M: **Ela vai atrás, ela faz...** Eu acho isso tão bonitinho, que já no meio do ano eu sentia... Ela escrevia assim, EIA, aí ela falava, olha aqui mamãe, tá escrito ‘quietinha’!

Pq: (riso)

M: E **ela até escrevia bem tudo o que ela escrevia**. Então, assim, o estímulo é tão... Ela é estimulada de lá e sem a pressão, você vai ler, você vai aprender o alfabeto, que ela sente vontade... **Eu senti nela, ela sente vontade de ler, escrever**, pra ela é uma maravilha o que ela tá fazendo! Quando o Daniel falava assim, não Taís, você não tá escrevendo certo! Ela falava, tô sim, né, mamãe? Você fez... tá certo! Então ‘Beatriz (nome da mãe)’, ela colocava EAI... Mas com prazer, sabe? Ela não tava sendo pressionada a aprender e saber o alfabeto, saber juntar as palavras...

Pq: Uhum...

M: E ela é assim... E também eu falo, é uma característica de mulher! Eu tenho dois homens mais velhos e a Taís...

(...)

Pq: Uhum... O que você acha que ela mais gosta de fazer?

M: (pequena pausa) O que ela mais gosta?

Pq: Sim!

M: (longa pausa) Em casa, geral assim?

Pq: Sim!

M: Ela gosta muito de brincar, de... De **ler revistinha** nas lojas, de ler não, porque ela não lê! Mas de ver revistinha, ela gosta de tá perto assim... E ela tem uma coisa, que às vezes tá um silêncio assim, aí quando eu vou ver ela tá no canto lendo revistinha! E também, se ela tiver só, ela não fica só parada olhando pra parede, sabe? Ela resolve alguma coisa pra... Fazer!

Pq: Uhum...

M: Ou pega uma revistinha pra ler, mesmo que sozinha!

A mãe atribui a Taís a competência da leitura e escrita mesmo antes dela estar alfabetizada. Segundo a mãe, em outro momento da entrevista, ela procurou criar um ambiente propício para a leitura, com a compra de livrinhos, visitas à livraria e incentivo ao interesse da criança quanto à leitura, compartilhando momentos agradáveis de leitura e escrita com a filha. Vemos, aqui, a presença de um regulador semiótico, especificamente um recurso simbólico (Kadianaki & Zittoun, 2014) que permite à menina fazer uso de elementos culturais – nesse caso, os livros - para mediar e significar suas relações com o mundo.

No Diário de Desenhos (Figura 11), Taís já escrevia algumas frases relacionadas às atividades em sala de aula, demonstrando com isso o seu interesse pelo processo de letramento.

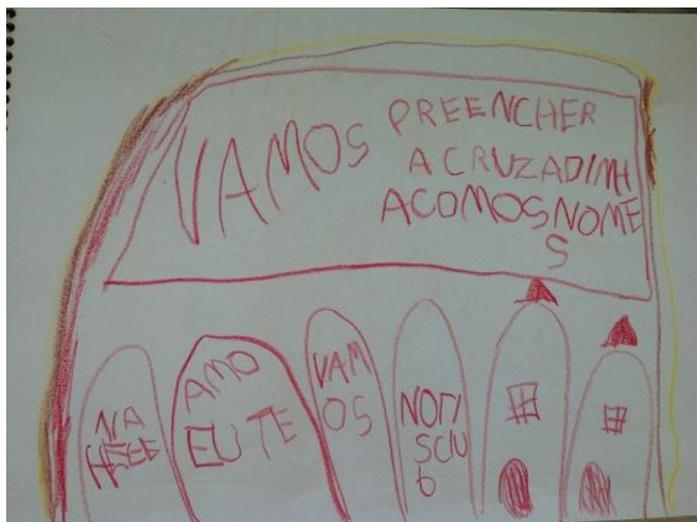


Figura 11. Desenho de Taís incluindo algumas palavras

A mãe também mencionou que a menina era inteligente, especialmente por ser mulher, o que adiciona mais um elemento afetivo ao conjunto de significações positivas. Segundo a mãe, Taís reconhece que pinta bonito e que sabe disso. Essas atribuições construtivas à menina se constituem em elementos-chave para o desenvolvimento da dinâmica do sistema de *Self*. Esses elementos estão sendo significados e ressignificados pela menina ao longo de sua trajetória de vida.

TEMPO 2

Síntese do ingresso de Taís ao Ensino Fundamental

Quanto ao ingresso de Taís no EF, evidenciamos nela muita tristeza. Ela frequentemente assumia uma postura cabisbaixa, encostando sua cabeça na mesa. Quando perguntamos sobre a razão de sua tristeza, ela falou claramente que era por causa da ausência do pai. Passados dois meses, a menina começou a mudar sua atitude e, gradualmente, até terminar a coleta de dados, a observamos feliz e satisfeita. Taís ia diariamente depois das aulas, com os irmãos, a uma academia onde praticava diversas atividades esportivas e, com o tempo, esse contexto se tornou um contexto semiótico muito significativo para o desenvolvimento da menina. A participante continuava morando com sua mãe e seus dois irmãos, sem contato com o pai.

Nos primeiros dois meses do Tempo 2, a relação com a nova professora parecia não ser muito boa, mas não se tratava apenas da relação com Taís, as novas regras do contexto eram impostas com gritos para todos os alunos. O controle motor e disciplinar

passaram a ser elementos fundamentais a serem incorporados nos comportamentos e rotinas das crianças. Em alguns momentos, observamos Taís tentando fazer estrelinhas e aberturas em sala, e sendo repreendida com os gritos da professora. Essa situação começou a ser atenuada no decorrer do tempo, pois a professora pedia para a participante demonstrar suas habilidades como atleta. Ao ver a menina em profundo estado de tristeza, a professora decidiu animá-la, convidando-a para praticar em sala o que tinha aprendido na academia. A atitude da professora abre novos espaços de possibilidades para que, também, Taís se sinta aceita pelos colegas. A professora opera como outro social que valoriza e antecipa as habilidades da menina com possibilidades de futuro (Mattos, 2013b). Nessa situação vemos como dois contextos diferentes, escola e academia, formam uma complexa rede de significados que mobilizam os *PDS* de Taís, fazendo com que ela se sinta aceita e capaz.

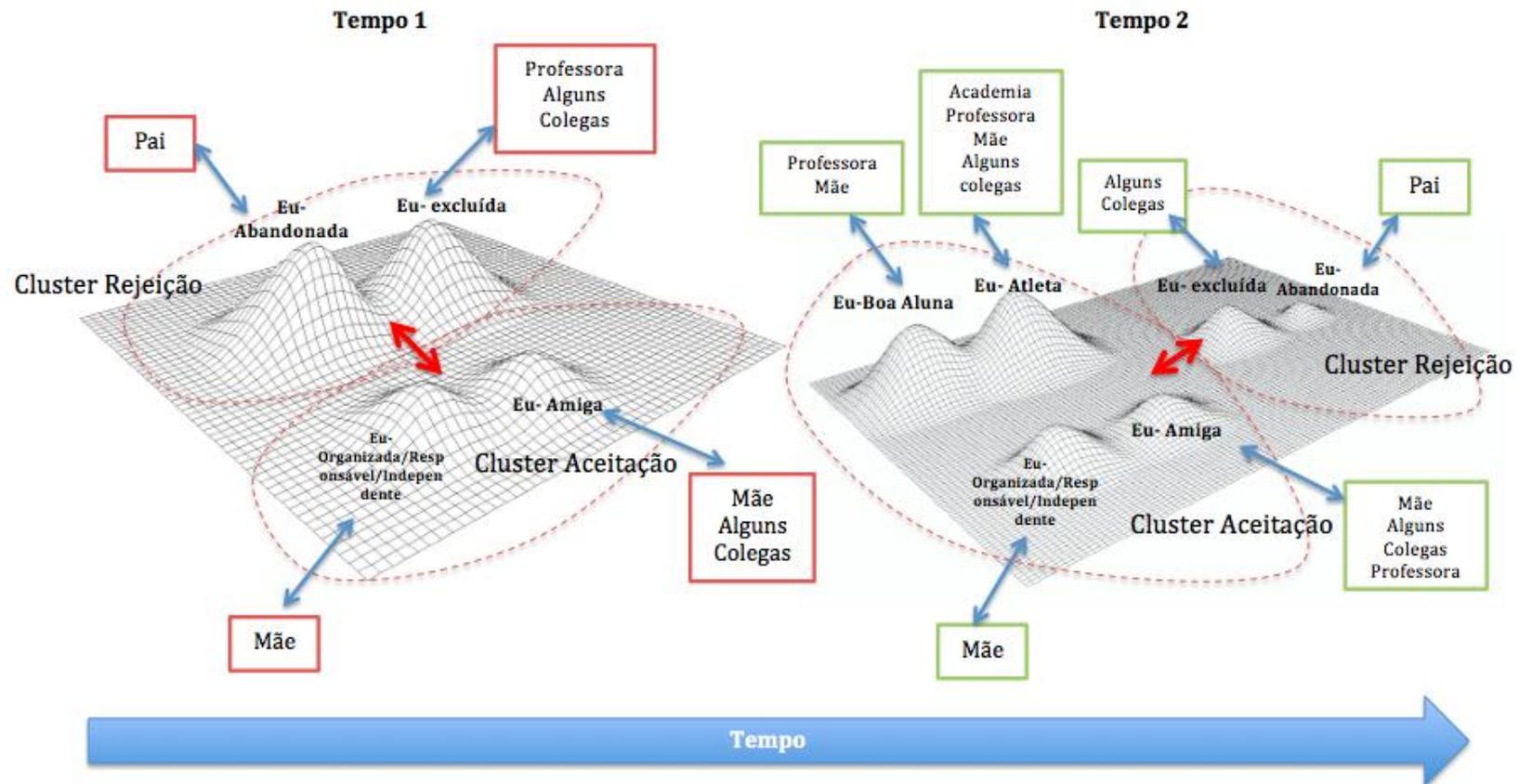
Campo Afetivo-Semiótico (CAS) e Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS) no Tempo 2

No Tempo 2, o *CAS* ‘Aceitação X Rejeição’ teve uma dinâmica diferenciada à do Tempo 1, e novos *PDS* emergiram.

A partir de indicadores emocionais mostrados por Taís (postura cabisbaixa, o choro sem motivo aparente em sala e sua cabeça encostada na mesa), assumimos que o *PDS* ‘Eu-Abandonada’ ganhou mais força no início do EF, contudo, Taís ressignificou seus posicionamentos enriquecendo a dinâmica do *CAS* e gerou estratégias para lidar com os sentimentos produzidos no novo contexto educativo. A Figura 12 mostra o contraste entre os *CAS* nos Tempos 1 e 2.

Figura 12. Mapeamento do Campo afetivo-semiótico “Aceitação versus Rejeição”, *PDS*, *clusters* e outros sociais que promovem os *PDS*

-Tempos 1 e 2-



CAS ‘Aceitação versus Rejeição’

Cluster Aceitação: é composto pelos *PDS* ‘Eu-Amiga’, ‘Eu-Organizada/responsável/independente’, ‘Eu-Boa Aluna’ e ‘Eu-Atleta’.

PDS ‘Eu-Amiga’

No tempo 2, o *PDS* ‘Eu-Amiga’ ganhou mais força. Taís falava sobre suas relações de amizade com alguns colegas de sala muito à vontade e parecia se sentir contente com os vínculos estabelecidos. Esses colegas haviam estudado com ela na EI. Os outros sociais que promoveram esse posicionamento foram Gaby, Mirella, Guilherme e também a mãe.

Observamos o estabelecimento de relações de amizade com Gaby, uma colega que a acompanhava desde o jardim, mas que antes não era sua amiga. No EF, elas pareciam se dar muito bem. Essa relação com Gaby possivelmente permitiu Taís se sentir valorizada e amada em sala de aula. Ainda no Tempo 2, a relação com Guilherme ficou mais forte, especialmente porque na escola-parque (espaço para jogos, atividades culturais e artísticas, uma vez por semana) eles estavam na mesma turma. Mirella, que Taís também considerava sua amiga, foi mencionada, mas, no entanto, as observações em sala confirmaram que sua relação mais estreita era com Guilherme e com Gaby.

Entrevista Individual

Pq: Você tem um melhor amigo, ou melhor amiga, na turma?

T: Guilherme e Mirella e Gaby.

Pq: Quem é a pessoa mais legal da turma?

T: Gaby e Guilherme.

Diário de campo

Taís se aproxima de mim e me mostra um presente que Gaby lhe deu, é um pequeno livro feito por ela mesma, com desenhos e letras com os nomes das duas. Eu pergunto para ela se ela sabe o que Gaby gosta nela, e ela fala que Gaby sempre dá esse tipo de coisas para ela.

O *PDS* ‘Eu-Amiga’ teve uma transformação qualitativa do Tempo 1 para o Tempo 2. Os indicadores identificados no Tempo 1 mostravam Taís um pouco mais tímida na relação com os colegas e no reconhecimento dos vínculos de amizade. Já no Tempo 2, vemos que está claro para ela a relação de amizade com colegas de sala, como Gaby e Guilherme. Nas observações, vimos que, aos poucos, as interações ganhavam mais força e, poucas vezes, observou-se Taís brincando sozinha, a partir do terceiro mês de observações. Assim, o *PDS* ‘Eu-Amiga’ ganhou suficiente estabilidade para ajudar

Taís no seu processo de adaptação e desenvolvimento no EF. O *cluster* ‘Aceitação’ foi enriquecido pelas novas interações na escola, beneficiando Taís com o fortalecimento de *PDS* mais construtivos.

***PDS* ‘Eu-Organizada/responsável/independente’**

Os indicadores comportamentais e emocionais foram os mesmos do Tempo 1. Os outros sociais que promoveram o posicionamento foram a mãe, os professores do EF e da academia.

Na entrevista individual, Taís falou sobre suas responsabilidades em casa,

Pq: Quem ajuda você fazer os deveres?

T: **Eu! (tom de voz animado)** E minha mãe, e quando eu me lembro que a tia diz para fazer, **eu faço sozinha**, só quando é de ler e de cortar eu não faço sozinha, eu faço com minha mãe, porque de cortar tem que ser com ela.

Pq: E o que que mais gosta de fazer no final de semana?

T: Ir para o clube. **A gente faz compromisso de casa, lavar banheiro, arrumar o quarto** (conta como arrumou o quarto).

Na narrativa, ela parece se sentir confortável com a responsabilidade. Enquanto fala, sua atitude é de satisfação com o cumprimento de pequenas tarefas em casa e com a possibilidade de realizar os deveres sozinha. Durante os meses da pesquisa no EF, observamos Taís colocando as coisas no lugar, sendo boa em organizar o ambiente, como indica e reconhece sua mãe. Essa organização possivelmente é bastante aprovada nos contextos do EF, da academia e de sua casa, e isso gera um sentimento importante de autoconfiança. Assim, este posicionamento se consolida bastante no EF. Podemos assumir que existe uma relação estreita entre organização e disciplina, características que têm sido desenvolvidas por Taís, gradualmente, com o ingresso no EF, no qual a disciplina é prioridade. Da mesma maneira, o ingresso da participante na academia adicionado às rotinas diárias facilitaram a incorporação de regras e sistemas de signos relacionados à disciplina e à organização.

Este *PDS* foi enriquecido pelo novo contexto semiótico (academia) e pela nova configuração da instituição educativa de EF. A redução das brincadeiras e a normatização de muitas das atividades e comportamentos — permanecer sentados quase toda a manhã, desenvolver rotinas para atividades acadêmicas e esportivas, entre outras — possivelmente facilitou uma tendência à estabilidade do *cluster* ‘Aceitação’. A mãe também atua como o principal outro social que promove e afirma este *PDS*. Taís reconhece essa significação sobre si quando comenta com satisfação sua contribuição

para organizar a casa e ajudar sua mãe. Assim, este *PDS* atua positivamente no sistema de *Self* da participante, permitindo posicionamentos mais construtivos que conseguem aliviar a tensão promovida pelo *cluster* ‘Rejeição’.

Este *PDS* é altamente firmado pela mãe. Os indicadores emocionais da mãe durante a entrevista, em relação a este *PDS*, estavam associados à confiança, à alegria e ao orgulho. Ela mencionou que Taís era bem resolvida, qualificando a capacidade da filha de se adaptar a novos contextos; inclusive, a mãe acredita que a menina está ‘dando’ mais do que ela esperava. Essa atribuição permite que Taís receba e internalize ativamente mensagens construtivas sobre si. Quando a mãe fez referência à participante como ‘bem resolvida’, ela também destacou a vontade da menina de aprender. As atribuições da mãe de Taís estão acompanhadas por uma crença na grande capacidade de sua filha para a aprendizagem, já que a menina ‘consegue se virar muito bem’. A mãe faz referência à maturidade de Taís:

M: (...) tem, assim, várias maturidades, tem aquela maturidade emocional do coraçãozinho dela, que abaixa a cabeça e chora, e aquela do dia a dia dela se virar, dela fazer sozinha, porque **eu sinto ela muito madura**, desde pequenininha, e às vezes até me pego cobrando dela, da maturidade dela e eu penso, nossa, ela é um bebê, ela tem 6 anos só, né?

(...)

M: Ela tem muita noção das coisas que são certas, de que minha mãe não gostaria eu fazer isso, igual eu te falei da **consciência, a regra a responsabilidade**.

(...)

M: Eu fico **muito orgulhosa da maturidade** dela, eu acho que é da personalidade, **desde bebê, ela é decidida, bem resolvida**.

A mãe atribuiu à menina, em vários momentos da entrevista, qualidades relacionadas à responsabilidade, maturidade e independência. Essas características têm a ver com a história de vida de Taís, na qual ela teve que assumir responsabilidades para ajudar a mãe na própria criação, pois a mãe era sozinha com três filhos e tinha o desafio diário de trabalhar para sustentá-los e cuidar deles.

Ela também considera Taís muito cumpridora de regras. A mãe sente orgulho da filha e promove esses posicionamentos nela, mediante processos de canalização cultural. Portanto, a mãe atua como o outro social que identifica e fortalece, antecipadamente, posicionamentos na menina, os quais promovem seu desenvolvimento. O *cluster* ‘Aceitação’ ganha mais força com as novas contribuições

dos contextos e dos adultos, permitindo à Taís criar estratégias para melhor se adaptar ao EF e se desenvolver enquanto sujeito.

Cluster Rejeição: é composto pelos *PDS* ‘Eu-Excluída’ e ‘Eu-Abandonada’.

PDS ‘Eu-Excluída’

Diversos indicadores verbais e comportamentais foram identificados em relação a este *PDS*, e os indicadores emocionais associados foram: fisionomia muito triste, cabeça baixa, voz baixa e choro. Os outros sociais que promoveram o posicionamento foram alguns colegas de sala (Gisele e outras meninas que Taís não especificou).

Nos primeiros dois meses do EF, o *cluster* ‘Rejeição’ e seus *PDS* pareciam ser dominantes no sistema de *Self* de Taís. O estado emocional da menina era facilmente interpretado a partir de sua fisionomia triste, momentos de choro e falas expressando profunda tristeza. Durante os períodos limitados de brincadeira, ela brincava sozinha e afastada da turma, sua aproximação aos colegas era periférica, nunca direta, ela não pedia para brincar e parecia não se importar com isso. Tudo indicava que Taís estava atravessando um momento difícil. Talvez sua tristeza e pouca responsividade a afastasse dos colegas (especialmente das meninas, assim como na EI), que, então, não a incorporavam no grupo. Isso deixava Taís ainda mais triste, como em um círculo vicioso. Na Escola de Bonecos, ela colocou a boneca-Luiza (boneca ‘chorona’ que representava uma coleguinha da EI, segundo Taís e Guilherme) sozinha numa mesa, mas já não explicitou verbalmente essa solidão, como fez na EI. No entanto, o fato dela colocar a boneca sozinha, outra vez, simbolicamente sugere que a menina esteja fazendo uma representação de si afastada da turma. Um exemplo da relação da participante com as crianças em sala será descrito nos trechos a seguir,

Entrevista Individual

Pq: Com quem você **não gosta de brincar?**

T: **O resto das crianças** (sorri um pouco).

Pq: Por quê?

T: **Eles não gostam de brincar comigo** (tristeza, tom de voz baixo, cabeça baixa).

Pq: E por que será que eles não brincam com você?

T: Não sei. E da Gigi (Gisele) é só mais ou menos que eu brinco com ela (fisionomia triste, tom de voz baixo).

Pq: Por quê?

T: Porque às vezes ela me xinga de chata (tristeza, tom de voz baixo).

Pq: Sérioo?

T: **E ela só quer ser a mais brincalhona da sala** (tristeza, tom de voz baixo).

Pq: E o que significa brincalhona?

T: Brincalhona é que brinca muito e que faz brincadeiras (tristeza, tom de voz baixo).

Pq: E as meninas gostam dela?

T: Umhummm (afirmando), e **quando eu traz um brinquedo, o maior legal, ninguém gosta, mas quando é aquele lá de comidinha todo mundo quer brincar (se referindo aos brinquedos de G). E quando não é ele, ninguém quer brincar** (tristeza, tom de voz baixo).

Vídeo [quadra esportiva da escola]

Algumas das meninas da sala estão formando uma pequena rodinha (Gisele, Mirela, Larissa).

Taís se aproxima das meninas e fala: ‘posso brincar?’. Nenhuma das meninas responde.

Taís fica tocando timidamente e olhando os objetos da brincadeira (roupas de Barbie e Barbie).

Taís pega um brinquedo pequeno e Gisele tira da mão dela sem falar nada.

Taís pega outro objeto e Mirela tira dela também.

Taís se põe em pé sem uma aparente expressão de tristeza e volta a brincar na corda com Maria Antônia.

Taís mostra como as suas relações de amizade estão permeadas pela presença de Gisele em sala de aula. Taís a reconhece como uma menina que ‘quer ser a mais brincalhona’. Taís faz referência aos brinquedos que ela mesma leva e que as outras crianças não querem brincar com eles, sentindo-se excluída da turma. Também menciona que Gisele a xinga de chata. Na narrativa de Taís, verificamos que o assunto da rejeição estava mais relacionado à Gisele e à capacidade da colega de chamar a atenção das outras crianças para brincar. Taís não reconhecia em si mesma uma dificuldade na socialização com os outros; protegia-se falando que trazia os brinquedos, mas ninguém gostava deles, justificando, dessa forma, sua falta de integração com a turma. Parecia que, de fato, as crianças preferiam se relacionar com Gisele e não com Taís, e Gisele atuava como modelo para excluir a menina. Por sua vez, a participante criava estratégias para lidar com os sentimentos produzidos pela relação com Gisele. Na entrevista individual, disse,

Pq: Quem é a pessoa menos inteligente?

T: A Gigi (rindo) e o Mário (criança com necessidade educativa especial). A Gigi porque ela é pequena e ela fala algumas vezes quando a tia explica uma coisa, ‘como assim???’ (imitando a voz de Gisele e rindo).

Pq: E quem é a menina mais bonita da sala?

T: A Gaby e a Mirella. Aí ela (Gisele) gosta mais da Mirella e da Gaby. Ah, não sei mais! Só que eu acho que a Gigi gosta mais da Mirella ou da Gaby. Acho que da Mirella.

Pq: E, então, quem é a menina mais bonita?

T: A Mirella.
 Pq: E a menos bonita?
 T: Gigigigigig...(rindo).

No trecho anterior, vimos dois elementos essenciais para a análise. Por um lado, Taís desqualificou Gisele falando que ela era a menina menos inteligente e menos bonita da sala, tentando, possivelmente, com isso se defender dos sentimentos de frustração que Gisele causa nela. Por outro lado, forneceu valor ao critério de Gisele, sobre as meninas que ela considera as mais bonitas da sala, Mirella e Gaby. Os sentimentos da participante sobre Gisele eram ambivalentes, possivelmente ela queria fazer parte do grupo de meninas e se sentir aceita igual a Gisele, de quem ela pode talvez gostar. Vemos que esse CAS se configura com uma dinâmica bastante complexa, em que a ambivalência marca os posicionamentos de Taís. A relação entre Taís e Gisele foi sendo atenuada com o passar dos meses e se tornando menos conflitiva; a diminuição do tempo para brincadeiras limitou o espaço de ação de Gisele e aproximou as meninas no desenho. Algumas vezes, Taís e Gisele compartilhavam o caderno de desenhos, o que evidenciou uma relação mais construtiva.

A mãe de Taís confirmou a existência de sentimentos relacionados ao *PDS* 'Eu-Excluída',

Pq: Como são as relações sociais de Taís?

M: Em algumas coisas ela até se queixava comigo, fulana diz que eu sou chata porque eu não empresto, ou estou na brincadeira delas e elas me chamam de chata, que não vão brincar comigo, **às vezes com um sentimento como se ela estivesse excluída**, sabe? E assim, mas aí é aquela briga de criança que brigou agora e daqui a pouco é amiga, se abraça. Ela fez uma amiga, Jasmim, que é uma mocinha do quarto ano, bem mais velha do que ela, que aí as duas se chamam de melhor amiga. Ela não achou uma melhor amiga dela dentro da sala dela, embora a maioria das meninas, ali, ela conviveu no jardim também. Mas isso me admirou, **aí, em alguns momentos, eu sinto como sim, não, como se ela não se encaixasse, mais como se ela não agradasse muito**. O que o grupo está fazendo num determinado momento não me agrada e ela prefere ficar de fora, ela fica só.

Pq: Eu vi, sim, eu queria perguntar para você se ela é assim.

M: Ela vai todo dia, mas assim, meu filho fala, 'mãe, **quando as meninas vão lanchar, elas sentam juntas, mas a Taís vai para mesa sozinha para lanchar**'. Mas **eu não sei dizer se ela se separa ou as crianças separam ela**. Assim, a forma que ela não percebe, ao ponto dela sofrer com isso, aí, ninguém é meu amigo, entendeu?

(...)

Pq: como é o relacionamento com outras crianças?

M: Não é sempre, **mas ela relaciona, na igreja, ela brinca, ela não fica esperando, ela vai, brinca.** Os atritos que tem ela tenta resolver, ela não vem a mim para resolver, ela, aquela parte da independência de falar do vocabulário dela, porque eu vejo crianças da idade dela que seja, o desenvolvimento emocional que fala errado, não sei se você percebeu que a Taís às vezes parece igual um gatinho e abraça aaaaa, mas no momento que ela faz isso, mas ela se comunica direto, ela fala direto, ela liga as coisas que a gente falou antes, ela consegue conectar as coisas, dar sentido e conectar com a gente, apesar dela ser desligada, ela muitas vezes é desconectada, aí não sei se a cabeça fica voando.

A mãe de Taís observou esses sentimentos de exclusão na menina e a possibilidade de que ela não se ‘encaixe’ no grupo. Contudo, fornece algumas nuances em sua interpretação, no sentido de atribuir à Taís a capacidade de se decidir por brincar ou não com os colegas. Se a menina não se agrada com determinadas brincadeiras, então ela tem a possibilidade de decidir ficar por fora do grupo. Também destaca que Taís tem uma ‘melhor amiga’ (mais velha do que Taís e de uma turma diferente) e sente admiração por sua filha, por ela ser capaz de criar estratégias para encarar alguns problemas em suas tentativas de se ajustar ao grupo. Podemos ver nas entrelinhas da sua narrativa em geral que a mãe considera Taís uma menina madura demais para algumas brincadeiras.

Também na narrativa da mãe, vimos elementos que podem estar sendo canalizados culturalmente e internalizados ativamente pela menina, os quais atenuavam as interpretações de Taís sobre as mensagens de rejeição por parte dos colegas. A complexidade dos processos de significação fazia com que Taís reconfigurasse permanentemente sentidos e significados dos diferentes contextos e dos outros sociais geradores de tensão no CAS. O sistema de *Self* em desenvolvimento está sendo constantemente regulado pela experiência subjetiva de Taís e se enriquecendo com base nos posicionamentos dos adultos que favorecem — ou não — a emergência de novos *PDS*.

***PDS* ‘Eu-Abandonada’**

Diversos indicadores verbais foram associados a este *PDS*, acompanhados de um estado emocional de tristeza, vitimização, saudade (fisionomia triste, choro, cabeça deitada na mesa). O outro social que promovia este posicionamento era o pai.

No início do EF, identificamos variadas expressões de tristeza em Taís, que, especificamente, expressou profunda tristeza quando falou sobre o pai,

Pq: Qual é sua comida favorita?

T: (sorrindo) Estrogonofe.

Pq: Com quem que você mora?

(mudança significativa de estado emocional)

T: **Com todo mundo, só meu papai (interrompe a frase, visivelmente triste abaixa a cabeça e a coloca em cima da mesa)...**

Pq: E que foi com seu papai?

T: **É que ele mora longe. E ele não tem casa.**

Pq: E você não vê nunca ele?

T: Não, eu vejo só alguns dias.

Pq: Você viu?

T: Aham...(muito mais triste).

Pq: E ele conversou com você?

T: Não, ele só brincou (mais animada), eu só lembro que a gente estava correndo na minha casa antiga e lá estava eu correndo do corredor para o quarto dos meus irmãos, aí ele estava correndo e se sufocou (rindo, mas ainda triste).

Pq: E isso foi quando?

T: Há muito tempo atrás, muito, muito, muito!

Pq: E por que ele mora longe?

T: Ele não tem casa.

O estado emocional de Taís, no percurso da entrevista, foi profundamente alterado quando seu pai foi o tópico da conversa. É a menina quem introduz o assunto e comenta sobre sua tristeza por não o ver mais. A participante, inclusive, traz lembranças sobre atividades desenvolvidas com ele, quando ela era bem mais nova. Atividades de desafios físicos pareciam de grande importância na interação pai-filha, o que foi reafirmado pela mãe em uma conversa informal com a pesquisadora,

M: Quando me separei, Taís tinha acabado de completar dois anos. Quando pequena, em alguns períodos, quando não tinha secretária em casa, era o pai dela que ficava cuidando. Então ele dava comida, banho, brincava no quintal, com mangueira, descalça. Ela lembra muito de ele ter ensinado a andar de costas e, alguns lugares que passávamos, ela lembrava que já tinha estado ali com o pai dela. No final de semana, estava na casa de uma amiguinha e enquanto ela brincava no balanço, **ela comentou que o papai dela que a ensinou a fazer impulso com as pernas para conseguir se balançar sozinha.**

Interpretamos, na narrativa de Taís, sentimentos de abandono, possivelmente associados a sua falta de compreensão sobre as razões pelas quais seu pai não mora com ela. Segundo a mãe, o término do relacionamento foi muito conturbado e ela, com seus três filhos, tiveram que abandonar a casa onde moravam de um dia para outro, pela problemática com o pai da menina. Nesse processo de mudança, até os cachorros ficaram para trás. Em uma das observações, Guilherme percebeu a tristeza de Taís e forneceu uma explicação relacionada ao pai dela como sendo a causa desses sentimentos,

Diário de campo

Taís faz o dever e conversa com seu colega do lado.

Professora (explicando para a turma): como que é CO?

Taís: Tia é o C e O, né tia?

P: Aham, se eu colocar tudo aqui como vocês vão aprender? Vocês vão copiar tudo o que eu to fazendo! Vocês sabem, gente!

Taís começa a chorar sem razão aparente, com a cabeça deitada na mesa.

Guilherme (se aproxima da pesquisadora e fala): **Ela tá chorando, porque o pai dela não mora com ela!**

Professora: Vem cá, dona Taís... Por que você tá chorando?

Taís fala algo para a professora que a pesquisadora não consegue entender.

A professora conversa com ela, ela volta para o seu lugar e continua a fazer o dever.

A pesquisadora pergunta para Taís: por que você estava chorando?

Taís: Porque eu perdi o F e o O! (letrinhas para formar palavras)

Pq: Ah, mas não tem problema!

No trecho anterior, vimos que, apesar de Taís não estar aparentemente chorando pelo pai, seu colega Guilherme acha que sim, o que leva a supor que aconteceram outros momentos nos quais a participante ficou muito abalada e justificou sua tristeza pela ausência do pai.

O *PDS* ‘Eu-Abandonada’, que já estava configurado na EI, ganha muita força nos primeiros dois meses do EF. A mudança de contexto educativo e os novos desafios impostos pela escola posicionaram Taís, inicialmente, como vítima da situação. Parecia que Taís não tinha recursos suficientes para lidar com os sentimentos gerados pela rejeição das colegas e pela ausência do pai. No entanto, sua nova situação incluiu, também, elementos que empurraram a menina para construir signos reguladores, no seu sistema de *Self*, que garantiram maior estabilidade no sentido de sua adaptação. Foi assim que Taís desenvolveu dois novos *PDS* vinculados ao *cluster* ‘Aceitação’, os quais enriqueceram a dinâmica do *Self* em desenvolvimento, permitindo-lhe lidar com os desafios impostos pelo novo contexto.

Self* em desenvolvimento (Taís): a emergência de novos *PDS

A partir da ação de diferentes operadores afetivo-semióticos, gerada pelas relações dialógicas de Taís com outros sociais, com os contextos de desenvolvimento e com seus próprios recursos intrapsicológicos, novos *PDS* emergiram no Tempo 2: ‘Eu-Atleta’ e ‘Eu-Boa Aluna’. Esses *PDS* estão vinculados ao *cluster* ‘Aceitação’, que se fortaleceu, assim, com os recursos afetivo-semióticos utilizados pela menina para lidar com os desafios do primeiro ano.

***PDS* ‘Eu-Atleta’: emergência de novos contextos de significação que impulsionam o desenvolvimento**

Ao longo da pesquisa no EF, identificamos indicadores verbais e comportamentais que informam sobre este *PDS*, com sentimentos associados a segurança e alegria. Os outros sociais que promoveram o posicionamento foram a professora, a mãe, os colegas em sala e o contexto social da academia que a menina frequentava diariamente depois da escola.

Taís, desde o final da EI, frequentava uma academia diariamente, à tarde, onde desenvolvia várias atividades físicas: ballet, ginástica, natação, capoeira, entre outras. No EF, ela começou, então, a integrar elementos do contexto da academia ao contexto escolar, fazendo demonstrações de suas habilidades como atleta (aberturas, estrelinhas) para os colegas e a professora. Logo no início do primeiro ano, a professora repreendia a menina pelas performances em sala de aula; contudo, com o passar dos dias, ela veio a reconhecer as habilidades de Taís, inclusive promovendo-as. A professora tirava a menina de momentos de profunda tristeza, pedindo para ela mostrar seu desempenho atlético para os colegas, valorizando, promovendo e qualificando as competências da participante relacionadas à ginástica (fazer arco, estrelinha, abertura). Esses marcadores semióticos fornecidos pela educadora no EF atuavam no sistema de *Self* da menina gerando tensão e permitindo a criação de novos sentidos sobre si. Assim, houve um significativo enriquecimento do *cluster* ‘Aceitação’.

Taís fez referência verbal a essa habilidade no Conto do Sapo, quando a pesquisadora perguntou ‘Você é boa para quê?’ e a menina respondeu, com muita segurança e alegria: ‘Abertura e pular corda’. A emergência do *PDS* ‘Eu-Atleta’ forneceu à participante conforto frente às relações estabelecidas com os outros sociais. Nesse tipo de atividade, Taís conseguia se relacionar com os colegas e demonstrava felicidade, tanto em compartilhar com eles quanto em poder exibir suas destrezas. Na Escola de Bonecos e no Conto do Sapo, Guilherme pediu para Taís fazer uma estrelinha e comentou com a pesquisadora que a menina era muito boa nisso.

Consideramos que a emergência do ‘Eu-Atleta’ foi gerada pela ação de vários signos do presente e do passado (signos residuais). Com relação ao passado, as atividades pai-filha descritas pela menina e pela mãe indicam que estavam relacionadas a desafios físicos. Era com o pai que a menina ficava em casa e realizava brincadeiras que envolviam atividades físicas, como correr, pular, brincar de balanço, todas essas

situações que envolviam o desenvolvimento da motricidade, possivelmente criando um marcador semiótico. O ingresso na academia permitiu à menina resgatar algo da relação com o pai, mediante as atividades físicas. De alguma maneira, a academia lhe proporcionava experiências similares às que vivenciava com o pai, criando um tipo de metáfora sobre ele. Taís encontrou nas atividades da academia um caminho para se desenvolver como sujeito, uma maneira de criar signos que lhe proporcionassem segurança e que contribuíssem para a emergência de novos *PDS*. Os colegas, ao final da pesquisa, reconheciam Taís como a atleta da turma e suas relações com outros em sala eram mediadas por suas destrezas atléticas. Taís retratou suas vivências na academia, no Diário de Desenhos (Figura 13).



Figura 13. ‘Eu e as meninas na academia’ (Tempo 2)

O *PDS* ‘Eu-Atleta’, em resumo, não apenas ajuda Taís a lidar com a saudade e os sentimentos de abandono, mas também a se sentir aceita em sala de aula. O *PDS* ‘Eu-Atleta’ pode ser considerado como um signo regulador que permite a mudança da menina e promove o seu desenvolvimento.

***PDS* ‘Eu-Boa Aluna’: emergência com base em novos signos**

Diversos indicadores informaram sobre a emergência deste *PDS*. Alguns dos indicadores identificados foram o reconhecido desempenho acadêmico satisfatório, a participação ativa de Taís em sala de aula e o próprio reconhecimento da menina como aprendiz bem-sucedida. Os indicadores emocionais associados foram satisfação, confiança, disposição para o aprendizado e alegria. Os outros sociais que promoveram o posicionamento foram a mãe e a professora.

Nas observações em sala de aula, identificamos que Taís se sentia à vontade nas atividades relacionadas à alfabetização, bem como participava e mostrava suas capacidades com segurança. Isso pode ser um indicador da progressiva segurança da menina nas atividades acadêmicas do contexto educativo. Taís demonstrava envolvimento e empolgação nas atividades relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita. Inclusive, ajudava os colegas mais próximos de sua mesa. As ações da professora em sala indicavam que ela reconhecia Taís como uma menina que sabia das coisas e a relação das duas, com o passar dos meses, tornou-se muito próxima e afetiva.

A professora acreditava que Taís estava progressivamente se adaptando à dinâmica da turma e que os períodos de isolamento corresponderam a seu processo de adaptação ao EF, e não a dificuldades emocionais ou de socialização. Manifestou, também, que a menina estava ‘super’ adaptada ao grupo. Na entrevista individual, a professora fez avaliações muito positivas sobre a aluna, com relação ao aprendizado da leitura e da escrita, acreditando na menina como aprendiz interessada,

P: É uma criança [Taís] que não chegou lendo, mas quando deu um clique, **tá lendo fluentemente, super interessada em ler livros, pesquisar** (...) ela gosta de ler (...) toda a criatividade que ela tem vem com a leitura das coisas que ela vivenciou, das coisas que ela aprendeu.

Por outro lado, identificamos que a mãe foi um outro social muito significativo no processo de construção desse *PDS*. Na entrevista, disse,

Pq: Como você viu o desenvolvimento na alfabetização?

M: Essa é uma das coisas que me surpreendeu, ela parece que, num tiro assim, ela acordou e bem rápido ela se familiarizou com tudo, ela começou a ler, a escrever, eu até conversei com a professora, você teve aceso às provinhas das avaliações dela?

Pq: Não, acho que eu vi algumas na metade no ano.

M: Porque, assim, dava bem nítido no início do ano, quando faz aquele teste da psicogênese, aí ela escrevia as letras soltas, tudo embaralhado, mas ela tinha certeza que ela tinha escrito, certeza absoluta, e logo depois, assim, no segundo não, mas no terceiro ela construindo, você vê ela tentando do jeito dela e quase

fazendo tudo, sabe? Eu vejo o gosto dela por ler, ela lê muita revista que tem aqui em casa. Parece que estava adormecido, porque cada criança tem seu tempo, mas no momento que ela acordou, deu um clique nela.

Pq: Que outra coisa que você gostaria de falar sobre Taís para levar em conta no estudo?

M: Teve surpresa positiva, **ela está lendo melhor do que eu esperava, o raciocínio dela, poder ler o enunciado, entender o que é para ser feito, a parte da interpretação, eu acho que ela está bem**, eu acho que também é mérito da professora, como ela conduziu, **só coisa positiva**. (A mãe se mostra muito satisfeita e feliz ao falar sobre isso).

A mãe reconhecia e promovia o *PDS* ‘Eu-Boa Aluna’, e isso certamente foi sendo internalizado ativamente pela menina. Essa internalização permitiu a reconfiguração do seu sistema de *Self* em direção a aspectos mais construtivos de suas significações sobre si. Mãe e professora se constituíram importantes agentes de canalização cultural que impulsionaram o desenvolvimento da menina.

Nos Diário de Desenhos, identificamos o interesse de Taís pelo letramento, pois ela escrevia algumas palavras e as lia durante a entrevista. No desenho a seguir (Figura 14), a menina escreveu várias letras e pediu para a mãe escrever o que ela quis dizer.



Figura 14. Eu assistindo TV no sofá (Tempo 2)

Quando conversou com a pesquisadora sobre o desenho, ela falou,

Pq: Nossa você já sabe escrever!

T: Sei! (segurança)

Pq: Quem ensinou você?

T: Eu sozinha

Pq: E os números?

T: Os números eu já sabia, só sei até 10.

Pq: Onde você aprendeu?

T: Não sei...

Taís utilizou várias letras em seus desenhos (Figura 15),



Figura 15. Diário de Desenhos. a) Minha prima e eu brincando em casa; b) Animais do zoológico (Tempo 2).

O contexto do EF apresentava um cenário social que normatizava a aprendizagem, e as brincadeiras perderam o valor face aos processos de alfabetização. No caso de Taís, as brincadeiras representavam situações de rejeição e sentimentos de tristeza e insegurança. Sendo assim, o ambiente acadêmico da escola se tornou um espaço valioso de desenvolvimento para ela, com a emergência dos novos *PDS*. Taís foi incentivada a ler e escrever desde muito cedo pela mãe, e esses marcadores semióticos encontraram no EF um espaço adequado para seu florescimento. A diminuição das brincadeiras, que geravam tensão em Taís, e o acréscimo de atividades formais de alfabetização – domínio no qual ela se reconhecia como boa — contribuíram para o enriquecimento do *cluster* ‘Aceitação’. O *PDS* ‘Eu-Boa Aluna’, dessa maneira, passou a ser especialmente significativo no sistema de *Self* da menina.

6.3 Caso Anderson



Figura 16. Desenho do Diário em colaboração com o pai (Tempo 1)

Quando iniciei a pesquisa na EI, Anderson parecia se socializar muito bem com os meninos da turma, em especial, com Guilherme, mas pouco brincava com as meninas e, em sua fala, dizia não gostar delas. Nas atividades orientadas à alfabetização, ele parecia ter facilidade, era um dos primeiros a terminar o dever e demonstrava alegria com o *feedback* da professora. Em alguns momentos, quando brincava com os colegas e havia problemas entre eles, Anderson apresentava dificuldades para assumir a responsabilidade na brincadeira, geralmente chorava, mas conseguia prosseguir brincando com os meninos. O participante, em termos gerais, tinha uma interação construtiva com o contexto social; não foram observados atritos significativos com a professora ou com os colegas.

Contexto familiar e rotina diária

Anderson tinha cinco anos e nove meses quando a pesquisa foi iniciada. Ele é o único filho do casamento de seus pais, porém, a sua mãe tem outro filho mais velho (17 anos). Seu pai é militar e a mãe é pedagoga, mas no momento da pesquisa, ela não trabalhava, ficando em casa para tomar conta da família. Sua família mudou-se de Manaus para Brasília em 2012, pela transferência do pai e, desde então, mora em um apartamento no Plano Piloto, perto da escola. As condições do apartamento são boas, mas Anderson tem pouco espaço para brincar. Ocasionalmente, seu pai o leva para brincar embaixo do prédio. Durante a entrevista com a mãe, notei uma certa tensão na relação do casal e uma frustração muito grande (da mãe) por ter que ficar em casa sem poder trabalhar.

Em Manaus, segundo os relatos da mãe e do menino, eles eram muito felizes, tinham uma casa grande e muito espaço para brincar. Lá, a mãe trabalhava como professora, tinha passado em um concurso público e estava muito animada com a ideia de trabalhar numa escola pública.

A tabela a seguir mostra os *CAS*, *clusters* e *PDS* de Anderson nos tempos 1 e 2.

Tempo	CAS	Cluster	PDS
Tempo 1	Competência vs. Incompetência	Competência	Eu- Leitor/Escritor/Inteligente
		Incompetência	Eu-Não Inteligente
Tempo 2	Competência vs. Incompetência	Competência	Eu- Leitor/Escritor/Inteligente Eu-Bom no videogame
		Incompetência	Eu-Não Inteligente

A seguir, com base em todo o conjunto de informações obtido no estudo de caso do menino, apresentaremos o *Campo Afetivo-Semiótico (CAS)* que foi identificado como sendo organizador das significações de Anderson ao longo dos Tempos 1 e 2.

Campo Afetivo-Semiótico (CAS) e Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS) no Tempo 1

No caso de Anderson, foi identificado o *CAS* ‘Competência *versus* Incompetência’. Na narrativa da criança, observamos, no Tempo 1, indicadores de segurança relacionados a um *PDS* ‘Eu- Leitor/Escritor/Inteligente’, que se associava ao *cluster* ‘Competência’ do referido campo. O discurso da mãe, porém, evidenciou uma voz bastante desqualificadora sobre o desempenho escolar do menino, indicando o *cluster* de ‘Incompetência’, no qual Anderson ainda não se posicionava no Tempo 1. No Tempo 1, não encontramos nas ações de Anderson indicadores verbais ou não verbais de posicionamentos sugestivos de ‘incompetência’. No entanto, a existência de certa tensão nos foi sugerida pela recorrente referência da mãe acerca de sua incompetência (ver adiante no item correspondente). Assim, a análise deste *CAS*, no Tempo 1, está

centrada na dinâmica dos *PDS* ‘Eu-Leitor/Escritor/Inteligente’ e ‘Eu-Não Inteligente’, e nos elementos que contribuem para uma possível tensão entre eles.

CAS ‘Competência versus Incompetência’

Cluster Competência: é composto pelo *PDS* ‘Eu-Leitor/Escritor/Inteligente’.

‘Eu-Leitor/Escritor/Inteligente’: *PDS* de resistência à voz da mãe

O *PDS* ‘Eu-Leitor/Escritor/Inteligente’ foi promovido pela professora, pelo ambiente da EI e pelo pai. Os indicadores emocionais associados foram segurança, confiança em si mesmo e alegria. Em sala de aula, Anderson se destacava por ser um dos primeiros a terminar o dever (informação registrada no diário de campo) e, geralmente, ele se sentava perto de Guilherme, com quem tinha uma boa relação. O participante ficava à vontade em sala de aula, no desenvolvimento dos deveres propostos. Na entrevista individual, ele fala,

Pq (pesquisadora): E quem é a criança mais inteligente da sala?

A: O João, **ele sabe até contar.**

Pq: Por isso que ele é mais inteligente?

A: É!

Pq: O que mais ele sabe fazer?

A: Só contar.

Pq: E escrever?

A: Não. Ele só sabe contar. E números.

Pq: Quem é a criança menos inteligente da turma?

A: Guilherme.

Pq: Por quê?

A: Porque ele não sabe de coisas de ler. Ele só sabe alguns números de contar algumas vezes. Ele...(não fala mais)

Pq: E você? Você sabe os números?

A: Sei. Eu sei até ler! (segurança)

Pq: Sabe ler?

A: Algumas coisas. (segurança)

Sua narrativa, no geral, relaciona-se aos discursos dos adultos no contexto educacional, pois estes estão permanentemente qualificando o desempenho das crianças e destacando aqueles que já conseguem ler e escrever. Ser inteligente significa saber ler e escrever, e aquele que não cumpre com essa expectativa não se classifica dentro dessa categoria. Na escola de bonecos, observamos uma significação de si como escritor e uma consideração sobre quem é inteligente,

A: Tia, você tem um pincel?

Pq: Tenho, mas não sei se dá para escrever aqui... (quadro de brinquedo)

A: **Eu sei escrever!** (segurança, muito animado).

(...)

Pq: Quem são os meninos mais inteligentes da turma que tem aí?

A: **Os que sabem ler.**

No exemplo anterior, observamos que Anderson avalia o desempenho de seus colegas, fazendo uma categorização de quem é, ou não é, inteligente pelo seu conhecimento sobre a leitura, a escrita e os números. Mesmo em relação a Guilherme, seu melhor amigo, o participante reconhece que ele é o menos inteligente da sala, por não saber ‘coisas de ler’. Por outro lado, ele reconhece a si mesmo como uma criança que sabe ‘até ler’ e ‘escrever’, e afirma isso com muita segurança de si.

A visão da professora sobre Anderson é bastante positiva e afetiva, o que favorece este *PDS*. Na entrevista, ela fala,

Anderson, o Anderson chegou aqui na escola esse ano e **acho que eu me apaixonei por ele e ele por mim** (risos), **não sei se é porque ele lembra o meu filho**, não lembra?

Pesquisadora (Pq): É parecido!

Professora (P): Tanto que a mãe dele veio atrás de vaga para ele à tarde e só tinha de manhã, quando surgiu a vaga à tarde, que o pessoal da secretaria avisou para ela, ele não quis mudar, né? Ele já tinha se adaptado à turma, **acho que gostou de mim também**, e ele não quis passar para de tarde...eeee...o **Anderson, daquele jeitinho meiguinho dele**, mas um pouco de dificuldade para resolver alguns conflitos também, né? Você observou isso também?

Pq: um pouquinho com algumas crianças.

P: que ele eeeeeee queria fazer as brincadeiras, mas quando acontecia alguma coisa que dava errado para ele, ele não aguentava e começava a chorar, se alguém machucar, ele chorava. Ele estava o tempo inteiro lá jujuca lá na bagunça, mas na hora que o negócio ia parar em cima dele, ele vinha chorando e chorando eee, **mas também teve um crescimento muito grande, muito inteligente também. Falta só aquele, né? Está faltando só um pouquinho para ele ficar, acordar e ficar do jeito dos meninos, e já começar a formar as sílabas e já deslanchar.**

O fato de Anderson ser parecido com o filho da professora faz com que ela tenha um carinho especial por ele. Na entrevista, ela fala do menino bastante animada, deixando claro a empatia que sente por ele e mencionando que os dois se gostam. Nossas observações indicam que a professora permanentemente comunica e metacomunica empatia ao menino, com mensagens que atuam como signos mediadores que podem ajudar no processo de autorregulação, considerando a voz da mãe sobre sua incompetência. Como consequência, Anderson internaliza ativamente as sugestões, aumentando a segurança de si.

Em relação ao seu desempenho acadêmico, a professora fala que ele é muito inteligente e falta apenas um pouco para ele avançar no seu processo de construção das sílabas, atividade muito valorizada no jardim. Em nenhum momento, a professora desqualifica o seu desempenho acadêmico, ela lhe dá segurança e faz isso com carinho e respeito. Na entrevista, confere ao menino possibilidades de desenvolvimento, atribuições positivas que também observamos em sala de aula, nas interações carinhosas entre eles.

Durante a EI, o pai de Anderson era bastante presente, ajudava-lhe com os deveres e comparecia às reuniões do jardim. No Diário de Desenhos, compartilhavam tempo juntos, o que foi mencionado pelo menino (ver Figura 17). Na entrevista com a mãe, não conseguimos outras informações sobre o pai, mas consideramos que ele foi um outro social significativo, que contribuiu para o *PDS* ‘Eu-Leitor/Escritor/Inteligente’.



Figura 17. Anderson e o pai desenhando cavalos (Tempo 1)

Por outro lado, a mãe aparece como uma alteridade altamente ambivalente na vida de Anderson, ela contribui para o *PDS* o ‘Eu-Não Inteligente’, mas também, de certa forma, para ‘Eu-Leitor/Escritor/Inteligente’. Parece que a mãe incentiva o interesse do participante pelo desenho, contribuindo, dessa maneira, para o *cluster* ‘Competência’.

M: (...) O que a gente faz muito é assim, **aqui tem muito contato com livro, com caderno... é o dia todinho, ele com caderno, com livro... Isso ele gosta, né? Ele vê alguma coisa na televisão, ele copia... Ele vai lá e copia! Ele é bem interessado nisso, é o dia todinho... Mas é mais com desenho! Gosta muito de desenhar!** Mas o pai dele vem e desenha muito bem, né...

Pq: Ah... Ele desenhou uns trabalhos no caderno!

M: É... Ele, o pai dele desenha muito bem! Eu acho assim, que ele vê, né? E ele deve... **Ele gosta de desenhar! É o que ele mais gosta de fazer mesmo é...** Ele pode tá assistindo desenho, pode tá fazendo qualquer outra brincadeira, **mas ele tá sempre desenhando!**

Pq: Uhum...

M: **E isso a gente... Incentiva muito!**

(...)

Pq: O que que ele mais gosta de fazer?

M: Acho que desenhar mesmo!

Pq: Uhum...

M: **Desenhar**, assistir televisão, assistir desenho! Ele gosta muito de assistir desenho! **E desenhar...** Das coisas que ele mais gosta de fazer, que eu acho que ele tem prazer de fazer... Mesmo quando ele tá assistindo TV, **ele tá desenhando! Acho que ele mais gosta de desenhar!**

Essas atribuições feitas pela mãe de Anderson sobre o desenho podem incentivar a criança na construção de *PDS* relacionados aos processos de alfabetização e, inclusive, nutrir de alguma maneira o posicionamento ‘Eu-leitor/escritor/inteligente’. A atribuição da mãe sobre a competência do menino para o desenho pode estar fazendo um contraponto com a sua insatisfação com o desempenho na leitura e na escrita, reduzindo a tensão gerada no *CAS*. Esses elementos, sendo comunicados ao menino, ajudam na resistência evidenciada em suas falas e comportamentos, em que predominam atitudes de segurança sobre seu desempenho como aprendiz competente. Dessa maneira, colocam-se como recursos semióticos utilizados pelo menino, para construir significações de si mais construtivas diante das mensagens de incompetência comunicadas pela mãe.

‘Eu-Não Inteligente’: *PDS* em processo de emergência

Consideramos que o *PDS* ‘Eu-Não Inteligente’ estava ainda em emergência no Tempo 1, gerando tensões no sistema de *Self*. Indicadores dessas tensões foram identificados na entrevista com o menino,

Pq: Você se acha inteligente?

A: Não sei (dúvida).

Pq: Por quê?

A: **Porque eu nunca sei (dúvida).**

Pq: Nunca sabe?

A: **Desde pequeno eu sou inteligente.** Até nas bolinhas eu ganho. Que é assim, que aquele tem que tirar a bolinha de um botão. Até essas bolinhas. Mas às vezes eu não acerto. Gosto de jogar na piscina de bolinhas.

No trecho anterior, Anderson tentou organizar seus posicionamentos sobre ser inteligente ou não e, apesar de algumas dúvidas iniciais, ele concluiu que é inteligente desde pequeno. Essa significação ‘ser inteligente’ está relacionada com resolver um problema, como no exemplo acima. Mas sua fala demonstra a tensão existente na dinâmica do CAS, a qual, mesmo não sendo explicitada por Anderson em outros momentos da pesquisa no Tempo 1, parece já atuar em seu sistema de *Self*.

Apesar de não encontramos muitos indicadores de um posicionamento de Anderson como ‘Eu-Não Inteligente’ no Tempo 1, parece que a narrativa da mãe tem elementos suficientes para levar à interpretação de que o menino estava recebendo mensagens sobre a sua ‘incompetência’. Afinal, na entrevista, a mãe mencionou várias dúvidas sobre o desempenho e o desenvolvimento escolar de Anderson, e o medo do menino, segundo ela, da futura escola,

Pq: Você tem comentado com ele sobre a mudança de escola para o ano que vem?

M: Não... Agora no final do ano, não! **No meio do ano, eu tava comentando mais... Só que ele tava tendo assim, uma rejeição!** Porque... A escola que provavelmente ele vai, é uma aqui perto... Na (nome da escola), e ele não quer ir pra lá, porque tem muita criança grande!

Pq: Mas como ele sabe que tem muita criança grande lá?

M: Porque eu já fui lá! Pegar a filha de uma amiga minha! **E eu não sei onde ele ouviu que pra tá lá tem que tá lendo, e ele tá meio preocupado com isso, porque ele ainda não tá lendo, né? E eu falei que não... Que é lá que ele vai alfabetizar, né? Que ele ainda tá no jardim de infância, só pra conhecer as letras, que ele vai ter o tempo dele! Só que aí... Ele é meio... é... Tá meio nervoso em relação a isso...** Tava, né, menos agora, porque eu não tocando no assunto! Mas quando for pra ele ir, acho que ele vai sentir sim!

Pq: Uhum... Você decidiu não tocar no assunto, melhor?

M: Não... Decidi, não ficar falando, porque ele tava dizendo que ele não ia e chorava!

Pq: ah, chorava?

M: **Chorava! E dizia que ele não ia, porque ele queria continuar no jardim, porque lá tinha crianças da idade dele, do tamanho dele... E que ele não ia acompanhar, porque ele não sabia ler e escrever!** Como é que ele ia pra uma escola sem saber fazer as coisas que as outras crianças faziam, né? **Não queria ficar atrasado... Não sei onde ele ouviu isso, por que não foi aqui! Não costumo cobrar isso dele... Ainda não to cobrando!... Pra ele alfabetizar... Ainda não to cobrando!** Eu sou pedagoga também, aí... Mas ainda não to cobrando dele não! Porque ele ainda tem seis anos, acho que ele é meio imaturo! Né? Na hora?... Mas no final do ano eu vou dar uma... Uma ajudinha!

Porque eu achei que esse ano, assim... tssii... Não rende MUITOO... (ênfase) o que eu esperava, entendeu?

Pq: Uhum... O que você esperava?

M: Eu esperava que ele alfabetizasse esse ano! Porque ele tá desde os três anos na escolinha! E o que ele sabe hoje, ele sabia, praticamente, ano passado, entendeu? **Eu não achei assim, que teve uma evolução muito grande! Achei que ele deu uma... Uma parali... Uma parada! Uma paralisada!** Entendeu? E... Eu também não peguei no pé... Em relação a isso! Eu não fiquei muito em cima de dele, entendeu? Faço as atividades com ele, mas não exigi! (pequena pausa). Porque quando ele... Ele estudava lá na escolinha, era de militares... Mas era particular, né?! Era só pra meninos... Lá era... Um pouco... Tinha o livro, né? Tinha o livro... Toda uma sequência que eles... Eles estudavam, né? E ali não, é mais aleatório. Uma atividade aqui, outra ali, não tem um roteiro, né?

O relato acima mostra as grandes expectativas da mãe em relação ao processo de alfabetização do menino, as quais parecem gerar dúvidas e angústias na criança ('...porque eu nunca sei...[se sou inteligente]'). Ela menciona que Anderson chora quando são feitos comentários sobre a nova escola, devido a um sentimento de 'incompetência', com relação à leitura e à escrita, que a própria mãe atribui à criança. Também afirma não saber quem falou para ele sobre o assunto da nova escola. No entanto, pelo seu discurso na entrevista, consideramos que esses significados circulem frequentemente em casa. A criança pode estar recebendo mensagens mais ou menos sutis sobre sua 'incompetência' para ler e escrever, mas tal tensão ainda não é verbalizada por Anderson na EI.

Por outro lado, a mãe também critica a maneira como a escola tem desenvolvido o trabalho com as crianças, comparando-a com a escola particular de militares onde seu filho estudava em Manaus, e onde ele começou o processo de alfabetização. Para ela, a EI não seguia um roteiro para a alfabetização, e isso dificultava o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ao longo da entrevista, a mãe manifestava seu desconforto com o processo desenvolvido na escola. Em uma de suas falas, ela fez referência às medidas adotadas pela instituição para a transição ao novo contexto educacional,

Pq: O que você acha que a escola tem feito para facilitar essa transição que o Anderson vai viver, é... para o ensino fundamental?

M: Eu ainda não vi que a escola tenha feito alguma coisa! Eu não percebi nele, até porque esse... Esse medo dele, eu acho que cresceu lá! **Eu não sei se ele ouve alguma coisa, de eu conversando com o pai dele, que ele não tá lendo...**

Pq: Uhum...

M: Se... Se é a gente, ou se é lá que ele ouviu alguma coisa! Alguma coisa dos professores, dos diretores... ah, ano que vem vocês vão pra escola, tem que alfabetizar... Eu não sei se foi lá ou se foi aqui... Entendeu? E eu não to vendo a escola muito preocupada com isso, não! Não pude explicar... Não sei também,

porque o Anderson não conversa mais comigo sobre isso, ele não quer falar! E eu respeitei, entendeu? Eu fiquei um período só conversando, falando sobre isso com ele, e ele chorava... Tava assustando... Tava assustando! **Eu não quero que ele vá assustado pra escola!**

Pq: Uhum...

M: **Com medo de ir, chorando...** Coisa que ele nem fez quando entrou no jardim de infância! Ele nunca foi de chorar pra ficar na escola, ele sempre gostou!

A relação entre a mãe e a escola era atravessada por uma forte tensão, ela parecia muito frustrada pelas decisões assumidas pela instituição sobre o processo de alfabetização. Suas expectativas ficaram muito claras na entrevista: a criança deveria ser alfabetizada desde a EI e a escola e seu filho não estavam preenchendo essa expectativa. Em sua fala, também mencionou que ‘Eu não sei se ele ouve alguma coisa, de eu conversando com o pai dele, que ele não tá lendo...’, o que confirma nossa hipótese da presença desses significados circulando em casa. A angústia de Anderson, segundo a mãe, é atribuída principalmente a uma responsabilidade da escola; no entanto, ela também reconhece a possibilidade de uma participação da família. Além disso, ela se antecipa a possíveis comportamentos de Anderson no futuro, como ficar ‘com medo de ir, chorando’ (na escola de EF), situação que ela prevê com muita segurança. Em outro momento, a mãe torna explícito seu desejo de ver o filho lendo,

M: **Que eu gostaria que o Anderson sáisse lendo também, né? Como qualquer mãe, eu acho que queria que com seis anos já tivesse lendo!** Mas eles não focaram nisso, acho que pode ser ponto positivo ou negativo, dependendo de como a gente vai olhar a situação né?

(...)

M: Eu não sei lá, qual é a porcentagem de alunos que estão alfabetizados, porque nas últimas reuniões foi meu marido que foi, **e a gente sempre perguntava... Sempre perguntava se tinha crianças lendo, porque o Anderson se preocupa com isso, com o fato... Do fato dele não tá lendo!**

Pq: Ele conta de que... Os colegas estão lendo?

M: Não, ele não conta! Não conta que tem muita criança lendo, não! **Não fala sobre isso, não! Mas eu sei que ele queria tá lendo, entendeu?** E... (pequena pausa) A proposta da escola não é essa, **mais eu acho que ele tava esperando isso dele, entendeu?**

Pq: Uma expectativa dele?

M: É... **Eu não sei se é porque eu falei pra ele que o irmão dele começou a ler com cinco anos...**

Pq: Ah... Você falou que o irmão dele...

M: **É, não sei se fui eu também, né? Que pôs mais pressão nele** (risos) Mas ele parou, ele parou... Um período mesmo que ele ficou falando sobre isso, mas ele parou, não falou mais! E eu disse assim, **a hora que chegar o momento**

você vai começar a ler, né? Ele já olha assim, já forma algumas sílabas... Já... Já... Já consegue ler alguma coisa, e ele quer... Ele tem preguiça também, um pouco de preguiça...

A narrativa da mãe é ambivalente: por um lado, falava que no jardim tinham deixado claro que não era a intenção alfabetizar as crianças, e ela diz que concordava com isso. Por outro lado, mencionava que na idade de Anderson o filho mais velho já lia e escrevia. As comparações entre os dois filhos, quanto ao aprendizado da leitura e a escrita, eram permanentes. Da mesma maneira, segundo a mãe, Anderson se questionava, em casa, sobre sua competência para ler e se sentia nervoso e preocupado. O trecho acima sugere que não era o menino que explicitamente colocava a questão como um grande problema, mas sim a voz da mãe falando por ele e atribuindo significados a uma situação que possivelmente estava incomodando apenas (ou principalmente) ela mesma. Marcadores semióticos relacionados ao letramento estavam, portanto, circulando nas experiências familiares de Anderson, indicando o que era valorizado pela mãe e fazendo com que ele se perguntasse se correspondia, ou não, a essas expectativas. Tudo isso dava origem a uma tensão em seu sistema de *Self* em desenvolvimento. Consideramos que as significações da mãe estavam associadas a sentimentos de frustração e ela promovia significações em Anderson que se relacionavam com o *cluster* 'Incompetência'.

Devido à complexidade do sistema de *Self*, a criança estava passando por um processo de negociação entre os significados que circulavam nos dois contextos: em casa, as fortes expectativas da mãe com relação ao processo de alfabetização e o possível apoio do pai ao menino; na escola, os *feedbacks* positivos e carinhosos da professora sobre seu desempenho e o fato dele ser um dos primeiros a terminar o dever e sair para brincar. Sobre esses significados atuavam, então, os seus próprios recursos intrapsicológicos, gerando significações sobre si. Em consequência, Anderson se debatia entre as vozes da mãe e da professora na construção de sua própria voz.

Em síntese, a mãe define claramente, ao longo da entrevista, que se encontra muito frustrada com a condução do processo educacional de seu filho na EI. Ao se deparar com tais expectativas, Anderson parece resistir a essas desqualificações com o possível apoio do pai, dos *feedbacks* positivos fornecidos pela escola, com a empatia da professora e com outros significados já construídos sobre si que lhe dão segurança. Contudo, as mensagens negativas comunicadas pela mãe, na entrevista, permanecem

circulando no ambiente familiar e, portanto, têm grande possibilidade de serem, de alguma forma, ativamente internalizadas por Anderson.

Podemos levantar a hipótese de que, inicialmente, Anderson consegue resistir à voz de frustração de sua mãe e consegue lidar com os desafios do processo de alfabetização que já enfrenta desde o jardim. O menino interage bem com os colegas, desfruta das brincadeiras em sala e se dá bem nos deveres. Desse modo, no Tempo 1, predominam significações construtivas no seu sistema de *Self*, orientadas a suas competências e qualidades. Com o apoio do pai e do contexto da EI, ele mobiliza recursos semióticos para lidar com a voz da mãe.

O menino encontra-se, portanto, em um processo de coconstrução de *PDS*, em que diferentes forças (vozes) entram em confronto. Ao longo das experiências no processo de transição, algumas dessas vozes irão se tornar mais dominantes e terão uma influência muito maior na sua configuração de *Self*. A forma como a mãe posiciona Anderson, como um menino com dificuldades que ainda não alcançou o nível esperado, entra em choque com as vozes do pai, da professora e com a aceitação dos colegas, parceiros de brincadeiras. Entretanto, no Tempo 1, já é possível observar indicadores da existência de tensões no *CAS* e a possível emergência e constituição de um *PDS* ‘Eu-Não Inteligente’ no futuro.

Outras atribuições da mãe não relacionadas aos *PDS* identificados no Tempo 1

No percurso da entrevista com a mãe, apareceram alguns indicadores que informaram sobre possíveis *PDS* em emergência ou em desenvolvimento. As atribuições feitas pela mãe, associadas às experiências de Anderson, podem, em algum momento, vir a ser internalizadas pelo participante ou contribuir para o fortalecimento de outros *PDS*.

Jogar videogame

Uma das atividades que Anderson mais gosta é jogar videogame. A mãe, na entrevista, parece contente com o interesse do menino pelos videogames,

M: Né, a gente fica aqui. Ele brinca um pouquinho com jogos educativos, **gosta muito de videogame**. Mas também tem horário pra ele usar...

Pq: É dele o vídeo game?

M: É, é dele. Playstation é dele e... Ele tem horários...

Pq: Tem horários?

M: Tem horários, e nem é muito eu quem controla os horários, por que eu cedo mais, é mais o irmão dele, o mais velho que controla mais os horários.

(...)

M: Vem outras crianças pra brincar aqui com ele, ou ele vai na casa de alguns amigos **pra brincar... de videogame!**

Pq: Ah é? Disso que brinca?

M: **É, que ele gosta!**

Pq: Aham...

M: Ele sai assim pra brincar, **ele não quer brincar de outra coisa que não seja isso! Videogame mesmo...** Playstation!

Na fala da mãe, vemos que ela não se importa muito com o tempo que o menino passa jogando, e esclarece que é o irmão mais velho de Anderson que coloca os limites. Ela não parece muito interessada em restringir o tempo gasto por Anderson com esses jogos. Ela comentou que os espaços de brincadeira e socialização, quando o menino está fora da escola, são muito restritos, e o videogame é a alternativa de lazer que Anderson mais gosta. Possivelmente, isso o faz sentir-se bem e competente, promovendo o sentido de ‘Competência’ do CAS específico. Ao longo da pesquisa na EI, não observamos indicadores relacionados aos videogames por parte de Anderson, contudo, consideramos que o fato dele ser bom — e ser considerado bom — no videogame deve potencializar significações construtivas sobre si, o que acontece no Tempo 2.

TEMPO 2

Síntese do ingresso de Anderson ao Ensino Fundamental

As primeiras duas semanas do ingresso de Anderson no EF foram muito tranquilas, o observamos brincando, como na EI, com seu colega Guilherme e parecendo à vontade no novo contexto educativo. Com o passar das semanas, os espaços de brincadeira foram reduzidos e percebemos que o menino ficava muito incomodado com esta situação. Muitas vezes, ele tentava se levantar da mesa para ir brincar com Guilherme, mas era repreendido pela professora, que lhe lembrava ‘A escola é para estudar, não para brincar!’. Anderson aproveitava o tempo para brincar no horário do recreio, geralmente, em atividades de corrida.

Com relação às atividades de alfabetização, no início do ano, o menino parecia atento e disposto a realizar os deveres em sala; contudo, à medida que as atividades foram se tornando mais complexas, ele passou a demonstrar insegurança e angústia. A relação com a professora tornou-se complicada à medida que Anderson demandava muito a sua atenção e, na maioria das vezes, não era possível para ela focar-se apenas nas necessidades do menino.

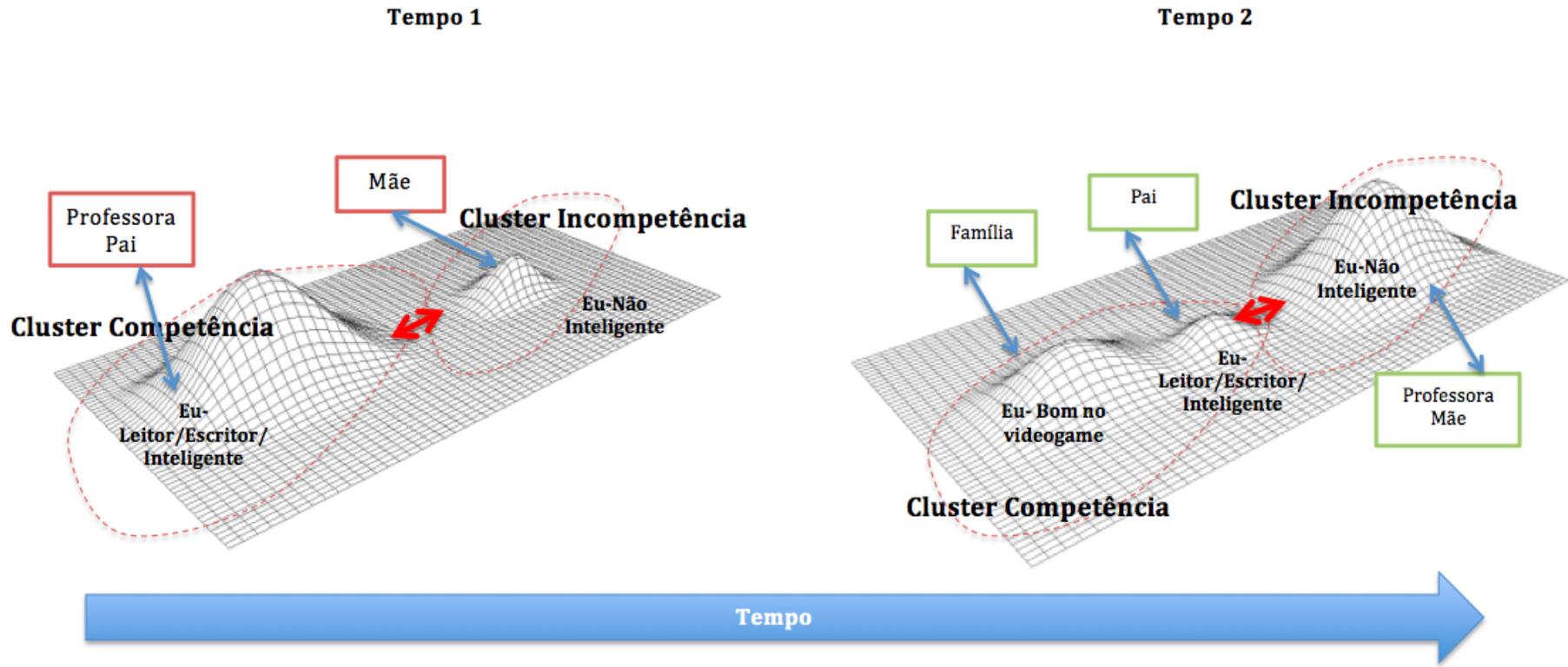
É importante esclarecer que a mãe do participante não concordou em gravar a entrevista no Tempo 2. Ela estava tensa com problemas pessoais e também parecia existir uma tensão muito forte entre ela e a professora do EF. Tudo isso, possivelmente, teve influência na decisão da mãe em não querer que a entrevista fosse gravada. A pesquisadora escreveu o tempo inteiro durante a entrevista, tentando capturar o máximo de informações possíveis. A mãe comentou, na entrevista, que, naquele momento, ela se encontrava em uma situação bastante complicada no casamento, pensando, inclusive, em se separar. A entrevista durou duas horas e meia, tempo no qual a mãe comentou sobre muitos assuntos relacionados ao casamento e que deixavam entrever sua difícil relação com o marido.

Campo Afetivo-Semiótico (CAS) e Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS) no Tempo 2

No Tempo 2, identificamos o mesmo CAS – ‘Competência X Incompetência’ — inferido no Tempo 1 orientando os processos de significação de si de Anderson. Mas, aqui, este campo se apresentou com uma dinâmica diferenciada. No Tempo 2, as tensões neste CAS se incrementaram, gerando sentimentos de angústia e insegurança no menino, expressos de diferentes maneiras. Frequentemente dizia, ‘Eu não sei escrever!!!!’, fala associada a muita angústia, expressão de choro e ansiedade. Como uma espécie de mecanismo de autorregulação diante da crescente tensão entre ‘Competência X Incompetência’, emergiu, no Tempo 2, um novo PDS: ‘Eu-Bom no videogame’. No entanto, o PDS do Tempo 1 ‘Eu- Leitor/Escritor/Inteligente’ foi se tornando menos perceptível. Indicadores relacionados à insegurança do menino (pedir permanentemente a atenção da professora, ficar confuso na realização do dever, entre outros) nos informam que o *cluster* de significação ‘Incompetência’ ganhou muita força no Tempo 2. A Figura 18 mostra o contraste entre o sistema de *Self* nos Tempos 1 e 2.

Figura 18. Mapeamento do Campo afetivo-semiótico “Competência versus Incompetência”, PDS, clusters e outros sociais que promovem os PDS

-Tempos 1 e 2-



CAS ‘Competência versus Incompetência’

Cluster Competência: é composto pelos *PDS* ‘Eu-Leitor/escritor/inteligente’ e ‘Eu-Bom no videogame’.

Enfraquecimento do *PDS* ‘Eu leitor/escritor/inteligente’

Os indicadores observados nos informaram que este *PDS* parecia ter enfraquecido bastante no Tempo 2. Os sentimentos associados a este *PDS* foram de alegria e segurança. Na entrevista individual, Anderson diz,

Pq: Quem é a pessoa mais inteligente na sala?

A: O Guilherme (levantando o dedinho com ânimo). Não! **Eu aqui. Eu sou!** (segurança).

Pq: Por que que você é o mais inteligente?

A: **Não, não. O Guilherme é o mais inteligente e lê.**

Pq: E quem é o menos inteligente?

A: Quem é um pouquinho inteligente?

Pq: Sim.

A: O Peeee... **eu sou um pouquinho inteligente e lê também. E sou um pouquinho inteligente e escrever também, lê não, e letras.**

Pq: E o Pedro (na linha anterior tentou falar Pedro) não é tão inteligente?

A: Não, não é.

Podemos considerar o trecho anterior como um indicador das tensões vivenciadas por Anderson no EF, pois, em um primeiro momento, afirma que o Guilherme é o mais inteligente, depois que é ele mesmo (com muita segurança e alegria) e finalmente quando questionado pela pesquisadora sobre o porquê, retorna à afirmação inicial sobre o colega. Anderson tem sérias dúvidas sobre sua própria competência (ou inteligência), e isso não lhe permite afirmar com segurança que ele é o mais inteligente da sala, mas sim ‘um pouquinho inteligente’, que consegue ‘até ler e até escrever’. Na verdade, reinterpreta o ‘ser menos inteligente’ como ser apenas ‘um pouquinho inteligente’ e se declara como ‘um pouquinho inteligente’. O *PDS* ‘Eu-leitor/escritor/inteligente’, no Tempo 2, mantém-se de maneira bem menos incisiva e muito ambivalente. Suas dúvidas acerca de si mesmo ficam mais uma vez evidentes durante o Conto do Sapo, em companhia de Gisele,

Pq: Quem sabe ler aqui?

G: A minha irmã sabe! (certeza).

A: **Eu sei ler só um pouquinho.**

Pq: Você sabe ler, Anderson?

A: **Só algumas palavras.**

Pq: E Gigi?

G: Não.

Pq: E escrever? Quem que sabe escrever?

A: **Eu!! (segurança, alegria). Não, não, não, eu não sei ler algumas palavras. Mas eu sei escrever.**

Pq: E você Gigi?

G: Não

A: Nada disso? (perguntando para G)

Pq: Certeza?

G: Humhum (acena).

(...)

A: **Eu sou bom para escrever um pouquinho.** Sou bom para ajudar.

Assim como na entrevista individual, no Conto do Sapo Anderson expressa as tensões vivenciadas sobre seu o conhecimento da leitura e da escrita. A ambivalência está agora claramente marcada na sua narrativa e, de novo, ELE adiciona a frase ‘só um pouquinho’, reconhecendo que suas conquistas ainda não são suficientes. A configuração do *cluster* ‘Competência’ vai ter uma transformação substancial ao longo dos primeiros meses do EF, pois o menino começa a receber *feedbacks* das atividades desenvolvidas em sala de aula informando que seu desempenho não está no mesmo nível do de seus colegas. Aumenta, dessa forma, o seu sentido de incompetência.

Por outro lado, observamos que Anderson atribui o que tem aprendido de leitura e escrita ao ensino de seu pai. No Diário de Desenhos, ele narra,

Pq: **O que você aprendeu desde que chegou nesta escola?**

A: **Nada, só brinquei** (segurança).

Pq: **E você tem aprendido coisas tipo, ler e escrever?**

A: **Eu já tinha treinado** (não olha para a pesquisadora, mas fala com segurança).

Pq: É? Onde?

A: Lá na minha casa.

Pq: Quem que estuda com você?

A: Meu pai e minha mãe.

Pq: E eles ajudam você treinar?

A: **Só meu pai que me ajuda para eu aprender a escrever. Ele me ajuda para fazer uma atividade que ele colocou lá na frente, e tem linha, e tem aqueles livros de tarefas, e eu tenho que fazer o a, o a, o a...e eu coloco o a normal e o a minúsculo.**

Pq: E você faz isso quase todo dia?

A: Não, quase todo dia, ele não se lembra mais... [o pai].

Na entrevista individual ele diz:

Pq: Quem cuida de você?

A: Minha mãe. Mas algumas vezes meu pai me busca, aí, se por acaso minha mãe não está lá, meu pai me cuida. Minha mãe sempre sai, quando chego na escola.

Pq: E quem ajuda a você a fazer dever?

A: Meu pai.

A atribuição de seus conhecimentos sobre leitura e escrita não está diretamente vinculada à escola como contexto de aprendizagem, e sim à relação com o pai. Na entrevista com a mãe, percebemos que a relação entre Anderson e o pai era muito boa. Ela, em muitos momentos, parecia frustrada de ter que atender às demandas do filho e manifestava que o pai se interessava muito por ele, inclusive assistindo às reuniões da escola. Esses elementos afetivos que mediam a relação de aprendizado de Anderson parecem estar vinculados aos momentos de interação com o pai, os quais, para o menino, passaram a se tornar signos reguladores do processo de letramento. Alguns indicadores informando sobre essa relação foram aparecendo ao longo da pesquisa, os quais apontam que Anderson se sentia muito à vontade com o pai e com a relação deles. No Diário de Desenhos, era evidente que o pai ajudava o menino. Também durante a realização da pesquisa no EF, observamos que era o pai quem, na maioria das vezes, levava e pegava Anderson na escola.

A partir da informação anterior, em complemento com informações da mãe, na entrevista, foi possível deduzir que os significados construídos pelo participante sobre a segurança de si como leitor e escritor estavam vinculados à relação com o pai: com ele, Anderson se sentia seguro e confiante quanto às suas competências. No entanto, possivelmente pelo aumento dos atritos entre o casal, o pai começou a se ausentar e Anderson perdeu o apoio que tinha antes, para a realização dos deveres e atividades relativas à alfabetização. No Tempo 2, portanto, não apenas ocorreram mudanças no contexto educacional como também na família, e a voz do pai tornou-se menos dominante, dando destaque à voz da mãe.

O *PDS* 'Eu-Leitor/Escritor/Inteligente', em um movimento dinâmico de resignificação no Tempo 2, em interação com novos signos dos novos contextos educacional e familiar, diante das altas expectativas da mãe e da professora, e do distanciamento do pai, foi perdendo força no sistema de *Self*, dando lugar à emergência explícita do *PDS* 'Eu-Não Inteligente'.

As mudanças percebidas do Tempo 1 para o Tempo 2, nesse CAS, são, portanto, resultado das fortes tensões produzidas no sistema de *Self* da criança em decorrência do processo de transição: a voz da mãe, arauto de sua incompetência, ganhou, a cada dia, mais força e valor, sendo ainda reforçada (como veremos adiante) pela voz da professora.

Cluster Incompetência: é composto pelo PDS ‘Eu-Não inteligente’.

Emergência do PDS ‘Eu-Não inteligente’

Indicadores identificados na narrativa da mãe, nas observações em sala e na entrevista com a professora nos informam que, no Tempo 2, o PDS ‘Eu-Não Inteligente’ se configurou no sistema de *Self* com muita força. Os indicadores emocionais associados a este posicionamento foram de insegurança, angústia e desinteresse, e os outros sociais que promoveram este posicionamento foram a mãe e a professora do EF e, também, o próprio pai, por seu afastamento.

O ingresso no EF gerou em Anderson novos questionamentos vinculados às expectativas dos adultos sobre seu desempenho. A escola fundamental exige da criança, muito especificamente, o letramento, sendo o primeiro ano o contexto no qual as expectativas se focam no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Assim, a voz da mãe de Anderson, que até a EI parecia assumir um papel mais secundário nos processos de significação do menino, começou a se impor na dinâmica do CAS, aumentando a tensão, as angústias e as inseguranças do garoto. No Diário de Desenhos, ele conversou com a pesquisadora sobre a nova escola e sobre seus aprendizados,

Pq: O que você está achando da nova escola?

A: Bom.

Pq: Está gostando?

A: Sim.

Pq: E dos deveres?

A: Também.

Pq: Como é que são os deveres?

A: **Eeeee. Tem que ler, escrever.**

Pq: **Você já lê e escreve?**

A: **Não. A tia que escreve para nós escrever (segurança).**

Pq: E você está com saudade do jardim?

A: Não (rindo).

Ele narra, também, na entrevista, estar gostando da nova escola e dos deveres e, inclusive, descreve que são atividades de leitura e escrita. Porém, Anderson afirma com

bastante segurança que não sabe ler nem escrever, afirmação contraditória ao que dizia no Tempo 1 (em que dizia já saber ler e escrever), e essa contradição pode ter gerado sentimentos de ambivalência. Outro ponto interessante é que o menino menciona, na fase inicial do EF, que ele não tem saudades da EI e que gosta muito da nova escola, porque nesta escola tem recreio. O recreio representa para Anderson um espaço de socialização e lazer bastante valorizado, em que brinca com os colegas e pode ser feliz.

Posteriormente, entretanto, com o progresso das atividades encaminhadas à alfabetização, as angústias de Anderson foram tomando conta de seu estado emocional durante as aulas. A transcrição a seguir sintetiza a maneira como ocorriam as interações entre o participante e a professora, a ansiedade do menino nas atividades desenvolvidas em sala e como a professora fornecia os *feedbacks* sobre seu desempenho.

Vídeo em Sala de Aula

Atividade de completar as letras dos desenhos.

As crianças estão fazendo uma atividade na qual completam com letras os espaços correspondentes a uma palavra, cujo desenho está ao lado. Cada vez que Anderson encara esta atividade o faz com pouco entusiasmo. Hoje, ele pede ajuda para a professora e ela fica na sua frente **falando as dicas em voz alta irritada e de braços cruzados**.

Anderson: Tia, como escreve LE? (em voz muito baixa)

Professora (P): **Fala para ele como que é o LE, André...**(grita irritada, de braços cruzados).

André: L e o E...

P: L e o E, LE (fala com tom de reprovação para Anderson, por este não saber a combinação das letras)

Anderson fica incomodado com a situação e parece não compreender a atividade. Minutos depois, o menino ainda continua nas duas letras, LE (que ainda não estão certas).



Figura 19. Anderson na atividade de completar palavras com letras

P: Ô, Anderson, (fala alto e irritada) é telefone, **telefone não começa com LE, não!!!!** (uma menina ri de Anderson).

Anderson fica mexendo com as letrinhas sem arrumar nenhuma palavra, com expressão de tristeza.

A: Tia, tia, tia Mónica, me ajuda!!! (pede à pesquisadora com desespero e angústia)

Eu me aproximo do menino. Ele tinha tirado as duas letrinhas da primeira palavra que estavam erradas (a palavra era telefone). Ele pergunta para mim com que letra se escreve a palavra telefone.

Pesquisadora (Pq): você sabe qual é a letra! (afirma)

A: T de tatu? (com dúvida)

Pq: Isso, T de tatu.

A: E o 'E'.

Pq: Isso, e agora? LEEEEEE...

A: L e o A?

Pq: LEEEEEE

A: Le o O?

Pq: TELE.....

A: L e o V? L e o I?

Aí fica agoniado e a pesquisadora fala 'E'. Minutos depois ele coloca o E no lugar e fala: lá vai, tia Mónica!

Pq: Isso!!!! Agora FO, FO...

A: V? S? L?

Pq: Não.

A: F?

Pq: Isso!

A: (coloca o F) E agora?

PQ: FO, FO.

A: E?

Pq: FO.

A: O? (sorrindo)

Pq: Isso!

Continuo a filmar a sala de aula e, posteriormente, Anderson pergunta de novo para a professora algo que não se consegue escutar bem, mas a pergunta do menino está relacionada à seguinte palavra a completar.

Professora (P): AAAA... (aponta para o dedo algo na atividade de Anderson sem gritar)

Anderson não se mexe.

P: BA, como é que é o BA? (grita irritada, gestos de desaprovação). **Você sabe, Anderson, não tenho que estar falando para você não!** (grita irritada, em desaprovação).

A professora fala as outras letras da palavra, e o menino parece muito incomodado.

Anderson continua na atividade, mexendo nas letras sem acertar.

A professora se aproxima novamente dele e faz um olhar severo de reprovação.

P: Vamos lá, ABA!!! Como é que é o 'A'?

Anderson continua mexendo nas letras sem completar, encosta a cabeça na mesa como sinal de desistência.

Muitos minutos depois a professora volta.

P: É ABACATE! Como que é o B? (grita irritada).

Anderson não coloca a letra, apenas tem a letra A. A professora vai ver outra criança.

Eu me aproximo dele, ele tem uma expressão de tristeza.

Pq: ABA, como que é o B?

Anderson mostra o B para a pesquisadora.

Pq: Isso!

A: Mas tem que ter outro A?

Pq: Tem que ter outro A, sim.

Anderson termina de completar a palavra ABACATE com a assistência da pesquisadora.

A: É peixe? (pergunta para a pesquisadora a próxima palavra, com dúvida)

Pq: É peixe! (afirma)

A: É com P, essa tá fácil (coloca o P no lugar).

As outras letras e palavras Anderson consegue colocar com a assistência da pesquisadora.

O episódio mostra um exemplo de uma atividade compartilhada, de assistência de um adulto para a performance e desenvolvimento, e é um exemplo da dinâmica vivenciada no dia a dia, por Anderson, na sala de aula do EF. Encarar diariamente uma atividade, como a anteriormente descrita, o fazia sentir-se inseguro, mesmo quando ele tinha o conhecimento das letras, o que a pesquisadora pôde observar no decorrer da atividade. No episódio, evidenciou-se a maneira como a professora fornecia *feedbacks* ao menino, muitos deles comunicados e metacomunicados com evidentes indicadores de irritação e desaprovação. A pesquisadora ajudou na atividade devido à demanda do menino, e também como estratégia para identificar os conhecimentos sobre leitura e escrita que ele tinha. Ficou claro que o menino conhecia as letras e as combinações entre elas, mas sua ansiedade fazia com que desconfiasse de seu próprio conhecimento. Vemos aqui como esta atividade pedagógica negligencia o aluno, que não consegue realizar sozinho em alguns momentos. Isso afeta o sentimento de si próprio, e a ocorrência dessas experiências e sentimentos o levam a se posicionar de certa forma diante da atividade escolar, neste caso com angústia e sentimentos de incompetência.

No Diário de Campo, também foram registrados vários momentos nos quais Anderson mostrava-se desconfortável e angustiado durante o processo de alfabetização,

Atividade na qual a professora tem uma caixa com objetos, cada criança tira um objeto da caixa e escreve do jeito que ela acha que é para escrever.

P (professora): E depois eu vou querer que leiam para mim o que escreveram.

P passa com a caixa por cada criança e fala: Fecha os olhos e abre a boca. As crianças começam a pegar os objetos.

Anderson pergunta para Guilherme: ‘Você sabe escrever sapo’? Guilherme fala que não.

P passa por cada mesa ajudando as crianças a escrever da maneira certa.

A professora começa a reclamar com algumas crianças, porque elas pegam o brinquedo e começam a brincar. Diz: Vocês estão fazendo bagunça em vez de terminar o dever!! (grita). Não quero ninguém pedindo para entrar no banheiro, daqui a pouco vai todo mundo junto. O único que não entende aqui é o Mauricio (menino com necessidade especiais), de resto todo mundo entende. Então, eu falei que não é para brincar com o brinquedo!

A professora chega na carteira de Anderson.

Anderson: Eu não sei escrever!!!! (expressão de muita angústia, começa a chorar).

A professora ajuda Anderson a escrever da maneira certa. Ele para de chorar.

(...)

P: A primeira coisa que vocês vão fazer agora, na primeira linha, Nome, e depois o nome de vocês.

A professora grita com Anderson, porque ele faz uma linha no topo do caderno, igual a que fazia na EI.

P: O pessoal está fazendo uma coisa que eu não falei!!!! (grita irritada)

(...)

P: Ô, Anderson, por que esse nome desse tamanho? Apaga e faz de novo! (grita irritada).

(...)

As crianças estão realizando um dever, a professora apaga o dever de Anderson e fala bem alto: Muito feio! (com ênfase e reprovação).

(...)

A professora termina de explicar um dever para as crianças. Imediatamente após a explicação, Anderson fala para a professora: **‘Tia, me ajuda!!!’** (já agoniado). A professora não atende o chamado do menino e Anderson continua sentado fazendo o dever.

(...)

P: Bora, Anderson!!!! (grita) Você não colocou as letrinhas aqui, tá tudo aqui, Anderson!!! (ela aponta para o quadro).

(...)

Quando as crianças estão montando as letrinhas, Anderson fala várias vezes para mim que precisa de minha ajuda. Eu me aproximo do menino, mas a verdade é que ele consegue, sim, fazer o dever, só que seu comportamento demonstra muita insegurança.

(...)

Atividade de montar as palavras com letrinhas. A professora entrega para Anderson o cartão e ele fala para a pesquisadora: Tia, me ajuda! A pesquisadora fala que é para ele fazer sozinho. Ele termina bem a atividade, colocando todas as letras.

Os indicadores anteriores, identificados nas observações em sala de aula, nos informam sobre a insegurança de Anderson nas atividades desenvolvidas em sala e em suas interações com a professora. A relação com ela gera tensões no participante, pois tanto em nível verbal como não verbal ela o desqualifica, demonstrando que não está nem um pouco feliz com o desempenho dele.

A voz da mãe (que ganhou mais força no EF), a difícil relação com a professora, o novo contexto educacional e a redução do tempo com o pai para atividades de letramento acabam por aumentar as tensões no sistema de *Self* do menino. A carga afetiva nos relacionamentos com os outros sociais, que nutrem fortes expectativas sobre sua competência como leitor/escritor, aumentam as dúvidas de Anderson sobre seu próprio desempenho. As mensagens da professora e da mãe estão sendo internalizadas ativamente pelo menino, que agora apresenta sentimentos de insegurança e incompetência em sala de aula, que prejudicam seu desempenho.

Na entrevista com a professora, ela falou sobre o processo de alfabetização de Anderson,

P: Anderson é o menorzinho da turma, tanto fisicamente, né? Como eeeee **ele é muito manhoso**, e eee eu acho que dos quatro (participantes da pesquisa) **ele foi o mais penoso, assim, pra entender as regras, para seguir, não que ele não tenha feito nada disso, ele fez, ele anda direitinho com toda a turma, eu acho, falta muito... maturidade para Anderson, dentro da idade dele**. Não estou querendo nada além do que ele pode oferecer, não, mas dentro da idade dele eu acho muito imaturo, hoje eu vejo que ele teve um crescimento muito bom, ele lê, mas eu vejo que ele demorou um pouquinho para entrar no ritmo dos quatro.

(...)

P: A família veio na primeira reunião, no primeiro bimestre, no segundo ela não veio, não sei se é porque ela não, não necessita ... **a mãe é professora, não sei se ela necessita de algum feedback ou alguma coisa que eu faça , não sei**, isso não sei, esse mérito eu não sei não te falar, não, mas ela veio numa reunião só e eu encontro com ela na entrada e na saída, só.

Pq: Mas eles acompanham nos deveres?

P: Ele nunca deixou de fazer dever, não. Traz o dever direitinho, participa do projeto literário, a roda da leitura, mas fisicamente, assim, eu não vejo [a mãe] constantemente.

A professora narrou que Anderson já estava lendo, mas que seu processo de aprendizado foi mais lento do que o das outras crianças pela falta de maturidade do menino. Essa visão da professora, comunicada verbalmente, sobre o participante é coerente com as observações em sala, onde ela comunica e metacomunica o seu inconformismo sobre o desempenho dele. Anderson parece internalizar ativamente as mensagens da professora, aumentando as tensões em seu sistema de *Self* pelo fortalecimento do sentido de incompetência.

A professora também deixa entrever seu desconforto com a atitude da mãe, em relação ao processo de alfabetização de Anderson. A mãe, segundo a professora, era muito ausente da escola e, para ela, isso era um sinal de que a mãe não precisava de

informações sobre o menino. Há uma certa ironia quanto ao fato de a professora destacar que a razão disso pode ser porque a mãe é professora e não “precisa” dos seus *feedbacks* quanto ao Anderson.

Apesar da entrevista com a mãe não ter sido gravada, a pesquisadora escreveu a maior quantidade de informações possível, o que permitiu identificar suas fortes expectativas em relação à alfabetização de Anderson, criticando os métodos da escola, como havia feito, também, no Tempo 1. Essa forte tensão na relação entre a mãe e a professora parece estar prejudicando ainda mais o menino. No registro da entrevista, ela diz que,

O que ele sabe é porque eu ensinei, mas a professora falou que não era para alfabetizar junto com ela, que esse era o trabalho dela na escola. O Anderson já tem sete anos e já deveria estar alfabetizado, eu me sinto muito frustrada por isso. Outra coisa, ele até hoje não se adaptou à professora, ela já deixou ele várias vezes sem o lanche, o castigo é não lanchar! (ênfase). Ele conta o que ela faz, absurdo com uma criança de sete anos. Eu sei que ela é muito nervosa e eu também, por isso não fui pra reclamar, não quero que transfira isso pra o Anderson. Ele fala que não gosta dela. Ele gostava muito da AC (professora da EI) lá no jardim, ele era muito parecido com o filho dela, então ela até emprestava os brinquedos da sala pra ele, até que tinha um pouco de preferência com ele.

(...)

Eu vejo ele muito inseguro e já tem capacidade para estar lendo, e maturidade, é preguiça mesmo.

(...)

Eu falo, este ano você tem que aprender a ler, mas não vejo ele interessado.

(...)

Então, a minha preocupação é isso, que ele ainda não sabe ler e o ano está acabando, ele está muito fraco na leitura e na escrita, nem no jogo (videogame) ele sabe o que está escrito. E sempre está perguntando, mãe o que diz ali....

(...)

Pq: O que você acha que a escola deveria fazer para melhorar a adaptação das crianças?

M: Acolher melhor, ter uma melhor didática para aplicar os conteúdos, **eu vejo que as coisas vão muito devagar.**

O trecho anterior evidencia a frustração da mãe com o processo de alfabetização do filho no EF, que se une ao processo de desqualificação da professora de Anderson. Signos que até a EI tinham menor impacto sobre as significações de si, adquirem força na voz desqualificadora da mãe. A mãe, agora, atribui também ao menino a responsabilidade de não estar lendo, situação que não tinha aparecido na EI: diz que não o vê interessado e que Anderson tem ‘preguiça mesmo’. Essas significações, ao circular

no ambiente familiar, acabam sendo internalizadas pela criança. A preguiça relatada pela mãe, possivelmente está vinculada aos comportamentos e disposições que tem Anderson com relação à leitura e à escrita nesse estágio do processo de alfabetização. Anderson não se sente assistido por um outro mais experiente, o outro não está criando um espaço de assistência, tipo uma zona de desenvolvimento proximal, e isto faz com que o menino se desmotive e indisponha nessas atividades

Em resumo, o enriquecimento do *cluster* ‘Incompetência’ foi o resultado da convergência de mediadores semióticos. De um lado, a mudança de instituição educativa, a qual impôs novos sistemas de valores, junto ao posicionamento da professora em relação ao processo de alfabetização. De outro, a voz da mãe ganhou cada vez mais poder no sistema de *Self* do menino, em parte causada pela ausência do pai, decorrente da difícil situação do casal. Anderson teve que criar, assim, novas estratégias para conseguir negociar e diminuir a difícil tensão presente no CAS ‘Competência X Incompetência’, para sobreviver às agressões sofridas.

Assim, o *cluster* ‘Incompetência’ do CAS aumenta seu poder de regulação no sistema de *Self* dialógico de Anderson, forçando-o a buscar outros caminhos para se sentir em segurança. Um novo *PDS* foi, então, criado por ele, de modo que diminuísse a tensão no sistema de *Self* dialógico. Para amenizar a tensão presente no CAS ‘Competência X Incompetência’ no EF, emerge na EF o *PDS* ‘Eu-Bom no videogame’.

Self* em desenvolvimento (Anderson): a emergência de um novo *PDS

No processo de transição de Anderson, múltiplos fatores entraram em interação para gerar a emergência de um novo *PDS* associado ao *cluster* ‘Competência’. Mudanças nos sistemas semióticos do Tempo 1 para o Tempo 2 facilitaram a emergência do *PDS* ‘Eu-Bom no videogame’. Atribuímos o novo *PDS*, principalmente, à necessidade de Anderson de evitar um desastre psicológico que a convicção de uma menos valia poderia lhe causar. Para isso, era preciso criar maior estabilidade no sistema de *Self*, para autorregular os efeitos geradores de ansiedade e tensão decorrentes de uma poderosa visão negativa de si. A inserção do menino no novo contexto educacional, os posicionamentos da professora e as fortes expectativas da mãe sobre o processo de alfabetização criaram cargas afetivas muito altas, que desestabilizaram Anderson e fizeram com que ele perdesse a confiança que tinha em sua competência como leitor e escritor.

Emergência do PDS ‘Eu-Bom no videogame’

A emergência deste novo PDS é o resultado da negociação entre os próprios recursos intrapsicológicos de Anderson, e surge, talvez, como forma de gerar um sentimento de competência, já que o posicionamento como indivíduo competente, está sendo constantemente desconstruído pela mãe e pela professora. O novo sistema de regras no EF e os *feedbacks* negativos, recebidos em sala de aula diante de tarefas mais complexas, também atuam na direção do ‘Eu-Não Inteligente’, ou incompetente. Assim, a emergência do ‘Eu-Bom no videogame’ opera como um mecanismo de autorregulação que equilibra a dinâmica do sistema de *Self* do menino, neutralizando um pouco as mensagens negativas que estão sendo comunicadas, em especial, no plano afetivo. Na tensão do CAS ‘Competência X Incompetência’ atuam signos reguladores que permitem mudanças — novos sistemas de signos criados pelo sujeito para ressignificar certas condições adversas —, que acabam por gerar a emergência da novidade.

O desenvolvimento de um PDS relacionado ao videogame se deu de maneira vinculada às rotinas diárias do menino. Ele jogava frequentemente e sua mãe diz que ela não colocava limites para isso, essa tarefa era encomendada ao irmão mais velho. Vale notar, aqui, que essa falta de controle e o fato de Anderson nunca se referir à ajuda frequente da mãe com os deveres de casa nos surpreende, especialmente, frente ao fato de a mãe revelar (verbalmente) preocupação com o desempenho acadêmico da criança. Diante desse contexto geral, Anderson encontra no videogame uma maneira de se reafirmar como sujeito competente, construindo processos de negociação que lhe permitem lidar com as vozes dominantes na família e na escola. A atividade em si mesma organiza sistemas de signos que fornecem *feedbacks* positivos para a criança. Os indicadores sobre este novo PDS foram identificados no Conto do Sapo, no Diário de Desenhos e na entrevista com a mãe. Os sentimentos associados a este posicionamento foram de segurança e confiança em si mesmo,

Conto do Sapo

Pq: Que coisas que vocês sabem fazer melhor do que as demais pessoas?

Gisele: (levantando a mão e sorrindo) Eu sei desenhar.

Pq: Você sabe desenhar.

Anderson interrompe: **Eu também!!! E eu sou craque nos jogos!!! Eu sou craque em todo jogo (muito animado e seguro).**

Pq: Craque em todo jogo? De quê?

Anderson: **De videogame! (sorrindo com segurança).**

Diário de Desenhos

Conversando com a pesquisadora sobre o conto do sapo na sessão de diário de desenhos.

Pq: O que você sabe fazer melhor do que ninguém?

A: Eu sei fazer duas coisas. **Jogar** e ajudar.

No Diário de Desenhos, o tema principal expresso pelo menino foram cenas de videogames, bandidos e ladrões (sempre presentes nestes jogos).

Na entrevista com a mãe, ela menciona que o que mais motiva a Anderson são os videogames.

Anderson reconhece que é competente nos videogames, o que aumenta o seu nível de confiança em si mesmo e atenua as tensões do CAS ‘Competência X Incompetência’. Podemos afirmar que este *PDS* foi sendo criado ao longo do tempo, como forma de atenuar seu sentimento de incompetência. O sistema de *Self* dialógico em desenvolvimento de Anderson fez uso do recurso semiótico ‘videogame’ como estratégia de autorregulação e busca pela estabilidade. Nesse momento da vida de Anderson, ser bom jogador se constituiu num signo com caráter regulador que permitiu sua adaptação ao EF e à nova configuração de sua família, com o pai cada vez mais ausente.

Contudo, o estado emocional de Anderson estava bastante fragilizado devido a elementos confusos, construídos com base nos temas de violência dos videogames. Na entrevista individual, ele falou:

Pq: Quando você crescer, o que você quer ser?

A: Bombeiro. Eu queria ser ladrão (risos), mas não quero ser mais...

Pq: Por que queria antes?

A: Porque ladrão pode conseguir qualquer coisa.

Pq: Mas isso não é errado?

A: Ser ladrão é errado.

Pq: Mas ele ...

A: Ele rouba as coisas, aí é errado...aí eu queria ter joia, roubar joias. Mas não quero ser mais (rindo).

Pq: Agora você quer ser o quê?

A: Bombeiro.

Pq: E o bombeiro, que faz?

A: Apaga fogo.

Pq: É mais legal do que roubar?

A: É (com desânimo), ganha dinheiro.

Pq: E com esse dinheiro, o que pode fazer?

A: Comprar coisas em vez de roubar.

Pq: E você já contou para seu pai?

A: Já. Ele que trabalha e ganha dinheiro.

Pq: E seu pai, em que trabalha?

A: Na polícia. Antes trabalhava no exército.

Pq: Mas ele não pegava ladrão?

A: No exército, matava e a polícia que pegava. O exército não prende, só se fosse polícia.

No Diário de Desenhos, o tema mais comumente desenhado eram os bandidos (ver Figura 20).

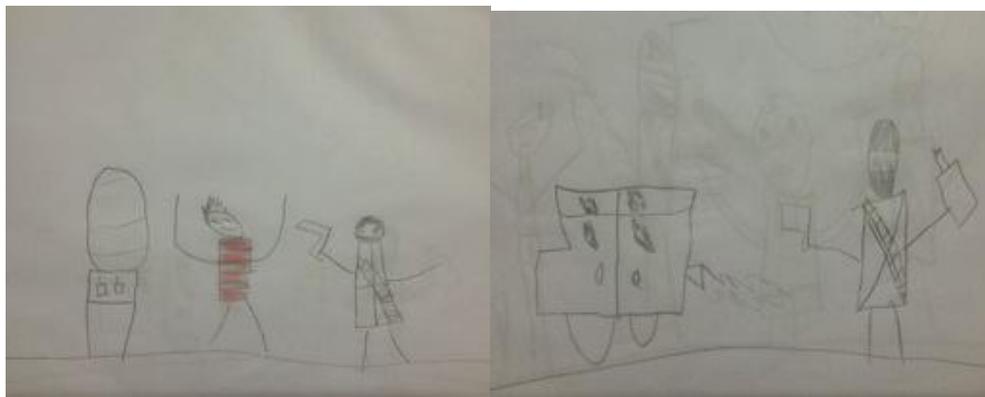


Figura 20. Bandidos com armas (Diário de Desenhos)

Na Figura 19, Anderson falou que desenhou um bandido roubando a carteira de uma pessoa, e que nos videogames ele preferia escolher o bandido para jogar. Os desenhos vinculados ao relato na entrevista forneceram informações sobre a forte tensão gerada na construção do novo *PDS* e as fortes cargas afetivas presentes neste processo. Ao que tudo indica, a violência nos desenhos e seus personagens acabaram resultando no referido ‘desejo’ de ser ladrão, depois negado (superado?), tendo em vista a desejabilidade social da narrativa feita para a pesquisadora. Em seu relato, a menção a esse desejo pode indicar a angústia vivenciada por ele diante das vozes da família e da escola, que reiteradamente alimentavam nele sentimentos de ‘incompetência’, especialmente acadêmica: quem sabe, para ele, estudante incompetente, restaria a possibilidade de ser ladrão para ganhar a vida.

6.4 Síntese dos estudos de caso: três Sistemas de *Self* em Desenvolvimento

No caso Taís, verificamos que a complexa rede de significados que se edificou no desenvolvimento de seu Sistema de *Self* dialógico se alimentou das tensões entre os diferentes posicionamentos da menina, da alteridade e as ambivalências e contradições dos sistemas de regras institucionais no nível mesogenético. As antecipações ou expectativas com que os outros sociais interagem com ela deram, no Tempo 2, origem a novos *PDS*. Ainda no Tempo 1, Taís empregou algumas estratégias para lidar com os sentimentos ambivalentes. Por exemplo, em um dos episódios analisados, pareceu que ela mudou o sentido da rejeição resignificando ‘ninguém quer brincar comigo’ para ‘eu não gosto brincar com bonecas’. Dessa maneira, a menina se protegia da frustração de possíveis situações de rejeição do grupo de meninas, criando uma defesa na qual a situação dependia dela e não da vontade de outros lhe deixarem brincar, demonstrando como tinha possibilidades de se defender das situações de rejeição. Da mesma forma, Taís desenvolveu estratégias de defesa para afrontar a rejeição de Gisele, com comentários como: ‘Gigi é a menos inteligente e a menos bonita da sala’. Assim, tirou de Gisele qualquer tipo de característica que pudesse valorizá-la e reconhecê-la como sendo alguém interessante ou especial dentro do grupo. Com essa frase, Taís é consciente de que ser bonita e inteligente são duas características que valorizam um indivíduo dentro de um grupo.

No caso Taís, também encontramos um aspecto muito interessante relacionado ao corpo e ao movimento. A emergência do *PDS* ‘*Eu-Atleta*’ se consolidou ao longo do primeiro ano do EF, segundo informações fornecidas informalmente pela mãe e professora, e obtidas pela pesquisadora em visita à academia da criança após a pesquisa. O *PDS* ‘*Eu-Atleta*’ permitiu à menina que se projetasse no que ‘vai-vir-a-ser’ (visão de futuro). Tudo indica que, no desenvolvimento de Taís, outros significados mediados muito cedo contribuíram para construção do *PDS* ‘*Eu-Atleta*’, especificamente a sua relação com o pai. Taís viu o pai pela última vez quando tinha três anos. Antes dessa idade, ela passava os dias sob os cuidados dele, enquanto a mãe trabalhava. Segundo o relato da mãe nas entrevistas, muitas das atividades desenvolvidas com o pai envolviam desafios corporais, como é usual nessa idade: Taís corria com ele pela casa, tomavam banho de mangueira no quintal, brincavam no balanço, ele a ensinou a se equilibrar, etc. Seu pai lhe garantia uma relação dialógica alegre e uma estabilidade emocional, criando espaços mediados por signos que validavam o desenvolvimento de habilidades físicas.

A relação com o pai, possivelmente, forneceu à Taís confiança com relação ao seu corpo em movimento, ajudando a menina na construção do equilíbrio e da sincronicidade. Na entrevista individual com a menina, observamos uma carga afetiva bastante grande com relação a esse assunto: Taís encostava a cabeça na mesa e, com expressão não verbal entre saudade e alegria, lembrava as atividades desenvolvidas com o pai quando era mais nova. Sua posição corporal refletia os sentimentos de profunda tristeza.

A ambivalência de sentimentos de Taís, que por um lado sentia muita saudade do pai e, por outro, se sentia alegre em lembrar desses momentos, criou fortes tensões em seu Sistema de *Self*. Assim, a ausência do pai significava para Taís uma descontinuidade nos signos que estavam mediando essas relações com o corpo. O corpo, como signo, carrega processos de significação em si mesmo e, no caso de Taís, constituiu-se como cenário de expressão de sentimentos relacionados ao pai. Na ausência do pai, a menina parecia se sentir sem suporte, o que era evidente em sua postura corporal durante as entrevistas e em sala de aula. Com o processo de ressignificação no Tempo 2, o Sistema de *Self* de Taís criou recursos para encarar os sentimentos de tristeza mediante a emergência de novos *PDS*, seu corpo se reorganizou em termos de dinâmica e movimento, e sua postura corporal mudou significativamente.

Com relação aos ambientes educativos formais, vimos que, durante a EI, regularmente as crianças estavam envolvidas em atividades físicas e de socialização (aulas de judô, ballet, brincadeiras no parquinho, etc.), o que mantinha Taís em movimento. Com o processo de transição, Taís se encontrou em um novo contexto no qual o controle motor era valorizado e as atividades físicas praticamente não existiam mais. Isso inicialmente aumentou os sentimentos de angústia da menina e contribuiu para que, nos primeiros dois meses, ela se sentisse triste no EF. No entanto, a atitude da professora do EF alterou esse quadro: a professora passou a pedir a Taís para mostrar suas habilidades esportivas em sala de aula, e isso agiu como forma de valorização das capacidades da menina.

A escola, como ambiente organizado para um aprendizado formal, não tem como preocupação central aspectos afetivos ou em relação ao corpo, pois se centra principalmente no desenvolvimento cognitivo e no controle motor; por exemplo, em sala de aula, todas as crianças deviam permanecer sentadas, quietas. A atitude afetiva de incentivo da professora de Taís, porém, foi fundamental para promover a segurança da

menina. Por outro lado, a academia se tornou um contexto propício para o florescimento das suas habilidades físicas. O ingresso na academia significou a possibilidade de se pôr-em-movimento, de trazer signos que uma vez foram usados na relação com seu pai e, gradualmente, de se tornar uma boa atleta. Da mesma forma, a mãe de Taís valorizava e promovia sentimentos de segurança na menina com relação a suas habilidades como atleta e como filha prestativa e responsável.

A interação de diferentes agentes, processos e contextos, no caso de Taís, permitiu dar continuidade aos significados construídos pela menina com relação ao pai, inclusive possibilitando-lhe aceitar a ideia de que seu pai já não estaria mais com ela. Assim, Taís construiu uma metáfora, na qual utilizou aquilo que pertencia à relação com o pai, sem precisar ter o pai presente, internalizando as mensagens por parte da professora, da mãe, dos colegas e do contexto da academia, que a valorizaram como atleta, e integrando-as ao *PDS 'Eu-Atleta'*, que lhe garantiram uma estabilidade em seu Sistema de *Self*. Taís assegura a continuidade dos signos que foram mediados na relação com seu pai e, ao final do primeiro ano letivo e início do segundo ano, não apenas tinha se tornado uma atleta com alto potencial como também tinha aceitado que ela não tinha pai, mas que podia viver com isso; informação fornecida pela menina em uma conversa informal com a pesquisadora, meses depois de ter concluído a pesquisa. Ao final da escrita desta discussão, Taís tinha saído da academia e estava treinando na Escola de Salto Ornamental da UnB, com a possibilidade de participar dos jogos olímpicos de 2016.

O caso de Gisele se caracterizou pela forte ambivalência nos CAS. A ambivalência assumiu um papel central na construção de significados no Sistema de *Self*, e os seus processos de significação também emergiram a partir da ambivalência entre o presente e o futuro (Abbey, 2012). No caso de Gisele, verificamos uma forte ambivalência vivenciada no interior dos dois CAS configurados no seu Sistema de *Self*: 'Beleza X Feiura' e 'Inteligência X Burrice'. Um exemplo que pode ilustrar essa afirmação foi a nítida ambivalência entre o que Gisele dizia sobre si mesma, como menina bonita, e aquilo que ela significava com ser 'bonita' em sua fala, suas preferências na situação lúdica e as referências feitas por sua mãe sobre o fato de ela querer ter a pele e o cabelo da irmã. A menina se posicionava diante das colegas como uma criança bonita (através de gestos e ações), dizia-se uma menina 'linda' (em sua narrativa), mas, na verdade, esse processo de coconstrução do que é belo ou bonito

estava atravessado por uma série de ambivalências que formavam um *CAS* poderoso, mas bastante ambíguo. Nesse *CAS*, cabiam diversas interpretações sobre as significações que Gisele fazia de si mesma e da beleza. Sabemos que as orientações sobre o que é bonito ou não são fornecidas pela cultura coletiva, em nível mais geral pela mídia, e mais específico pela família. Posteriormente, isso é ressignificado, interpretado por cada pessoa. No caso da menina, com relação a si mesma, é como se ela indagasse: ‘Será que eu correspondo ao padrão do que é considerado bonito?’. Especialmente no Tempo 1, verificamos que havia uma permanente ambivalência entre existir um padrão de beleza valorizado por todos à sua volta, que era diferente de sua própria aparência, e, ao mesmo tempo, ela se afirmar continuamente, no contexto da educação infantil, como sendo uma garota bonita, apesar de não ser loira e não ter os olhos verdes como sua irmã. Gisele claramente se mostrava diante das colegas fazendo múltiplos gestos, caras e bocas, como se ela fosse a menina mais bonita da sala, situação que talvez indicasse sua necessidade de ouvir dos outros o quanto ela era bela, autorregulando, assim, sua experiência de menina morena (‘não bonita’) no contexto da família. Aqui, percebemos indicadores de sua necessidade de construir uma significação de si como bonita mediante o olhar alheio, o que, quem sabe, pode levar a novas concepções de beleza que venham a contemplar suas características físicas no presente ou no futuro. Essa construção de uma significação como bela está relacionada à necessidade recorrente de Gisele de se sentir aceita dentro do grupo familiar.

Gisele, apesar das referidas ambivalências alimentadas pelas vozes dissonantes no contexto da educação infantil (onde era popular entre as meninas — ‘bonita’ — e era muito querida pela professora — ‘inteligente’) e da sua família (na qual sua irmã era a filha ‘bonita’ e ‘inteligente’, e não ela), no Tempo 1, parecia se sentir muito feliz e à vontade. A EI operava como um cenário social de florescimento de habilidades sociais e acadêmicas e o contexto familiar como cenário limitante na coconstrução de *PDS* capazes de fazer Gisele se sentir satisfeita. O Tempo 2, porém, constituiu-se como cenário social que exigiu da menina reconstruir seus *PDS* para diminuir a forte tensão e ambivalência no seu Sistema de *Self*: no início, ela se apresentava triste, produzindo até mesmo o desenho do coração em lágrimas na direção da escola (figura X). Adiante, ainda no Tempo 2, no entanto, ela foi capaz de potencializar o recurso simbólico do ‘desenho’, estimulado pela professora e pela família, através do qual ela se dava bem, o que lhe garantiu maior segurança e o desenvolvimento de novos *PDS*.

Por fim, **o caso de Anderson evidenciou mudanças mais drásticas das significações de si em um sentido pouco construtivo**. Os casos de Taís e de Gisele mostraram como o novo ambiente do EF preparou as bases para o florescimento de novos sistemas de significação pessoal que alavancaram o desenvolvimento das meninas. No caso do menino, lamentavelmente, o contexto institucional do EF forneceu elementos para que o *cluster* de significação ‘Incompetência’ ganhasse um valor substancial no seu Sistema de *Self*. Com isso, Anderson vivenciou uma mudança de posicionamento, de um *PDS* de segurança sobre si para um *PDS* de insegurança, o que lhe criou dificuldades ainda maiores em seu processo de alfabetização.

O CAS ‘Competência X Incompetência’ de Anderson foi configurado pelas diferentes relações estabelecidas por ele, em vários contextos, e a carga afetiva desse CAS aumentou consideravelmente as tensões existentes em seu Sistema de *Self* durante o processo de transição. No Tempo 1, ele parecia uma criança muito confiante de si, contente com seu desempenho acadêmico e com os *feedbacks* construtivos recebidos por parte da professora. De maneira similar ao que aconteceu com Gisele, a ênfase da instituição de EI na socialização e nas interações entre as crianças permitiam que Anderson tivesse muitos espaços nos quais ele se sentia competente. Ele era especialmente orgulhoso de ser um bom amigo e poder sempre ajudar os colegas. A relação com o pai também era muito boa, ele ajudava Anderson nos deveres e, possivelmente, passava para o menino sentimentos de segurança.

No entanto, a visão da mãe sobre Anderson e sobre o processo de alfabetização, ainda durante o Tempo 1, na EI, não era positiva ou construtiva, diferentemente das vozes do pai e da professora. A mãe parecia ter concentrado todos seus sentimentos de frustração (mudança forçada para Brasília, quando tinha assegurado um bom emprego em outro estado) sobre o menino. Para ela, o que a EI fazia não era suficiente e suas expectativas sobre Anderson estavam além do que ele realmente estava alcançando. As relações entre a mãe e a escola eram bastante tensas. Assim, a mãe construiu sistemas de signos que comunicavam a Anderson constantemente sua incompetência. Os medos e angústias ‘antecipados’ pela mãe na entrevista do Tempo 1 tornaram-se, afinal, realidade no ingresso de Anderson no EF. A voz da mãe, a qual o menino conseguia resistir no Tempo 1, foi aos poucos ganhando valor e sendo internalizada, contribuindo para o fortalecimento de significados sobre incompetência no Sistema de *Self* no Tempo 2. Associada às outras mudanças que ocorreram na vida do menino nessa ocasião, a

constante voz desqualificadora da mãe coloca a criança em um lugar de incompetência, mudando a dinâmica do seu Sistema de *Self* em um sentido pouco construtivo. Assim, Anderson expressa de maneira intensa e recorrente sentimentos de insegurança em sala e seu processo de alfabetização se torna mais difícil.

Mas por que razão a voz da mãe ganhou tanta força no Tempo 2? Soubemos, na entrevista com a mãe, que a família atravessava um momento muito complicado, envolvendo a separação dos pais. Ela também comentou que o pai de Anderson ficava muito ausente e já não tinha muito contato com o menino. Esse afastamento, com certeza, teve um impacto forte na dinâmica do *cluster* ‘Competência’, pois o pai era o outro social significativo que mais motivava a criança e valorizava seu desempenho: sua voz empoderava o menino, neutralizando a voz da mãe sobre sua incompetência e auxiliando Anderson a resistir às suas mensagens pouco construtivas. No Tempo 1, a dinâmica das significações sobre si de Anderson se orientava mais em direção ao *cluster* ‘Competência’.

No Tempo 2, porém, novos sistemas semióticos se desenvolveram. No EF, não apenas o espaço físico mudou, mas também mudaram as regras e expectativas com relação ao processo de aprendizado. O menino, que vinha de um contexto no qual ele dava conta das exigências de alfabetização e recebia *feedbacks* positivos sobre seu desempenho, deparou-se com um espaço normatizado que o fez sentir-se ‘incompetente’. Na EI, Anderson era muito querido pela professora (que dizia ser ele parecido com o filho dela), e esses sentimentos de afeto eram, por ela, comunicados a ele em sala de aula. Anderson sempre recebia *feedbacks* carinhosos sobre seu desempenho com forte carga afetiva, o que fazia com que o *cluster* ‘Competência’ ficasse enriquecido. Anderson conseguia cumprir as expectativas da professora na EI e, assim, significava-se como uma criança competente. No EF, a relação com a professora mudou consideravelmente, pois ela, a todo instante, comunicava e metacomunicava ao menino seu desconforto e irritação por ele não saber algumas coisas, ou não responder como ela queria. A instituição e a professora do EF criaram novos sistemas de signos orientados aos processos de alfabetização, os quais passaram a operar como reguladores das relações estabelecidas com os alunos do primeiro ano e, no caso específico de Anderson, esses novos sistemas produziram no menino grande insegurança.

A interação entre as diferentes situações analisadas nos parágrafos anteriores gerou padrões recorrentes nas rotinas de Anderson. As relações afetivas e a ação de

diferentes operadores semióticos transformaram bastante a dinâmica dialógica do sistema de significação pessoal do participante. Anderson, como sujeito ativo de seu processo de desenvolvimento, porém, construiu um novo sistema de signos que lhe permitiu lidar com os sentimentos emergentes de incompetência. Ele se viu, aí, como sendo bom nos videogames, e isso funcionou como um signo que fortaleceu o *cluster* ‘Competência’. O menino construiu processos de negociação e ressignificação para diminuir a tensão no *CAS* e aumentar a confiança em si mesmo.

O caso Anderson apontou para outro tipo de dinâmica de transição da EI para o EF: o contexto educacional do EF, para ele, não se configurou como um espaço social de potencialização do desenvolvimento como nos casos anteriores, e Anderson teve que criar outros recursos afetivo-semióticos (correspondentes a uma atividade individual) para autorregular a angústia gerada no processo de transição. O *PDS* ‘Eu-Bom jogador de videogame’, embora tenha alimentado uma visão mais construtiva sobre si (cluster ‘competente’), não conseguiu ter uma força reguladora sobre o Sistema de *Self* de Anderson, a ponto de deixá-lo tranquilo e feliz. Portanto, até o final das observações na escola fundamental (final do primeiro semestre), o menino mostrava insegurança no seu desempenho escolar. Novos sistemas semióticos foram, dessa maneira, criados na trajetória de desenvolvimento de Anderson, transformando a dinâmica no seu Sistema de *Self* dialógico, no sentido de uma visão pouco construtiva de si.

A partir das análises dos estudos de caso, consideramos que existem alguns outros componentes nesse sistema, signos, que permitem o movimento dinâmico de mudança no sistema de *Self*. Por exemplo, achamos interessante considerar que alguns signos reguladores possibilitam que o sujeito mude sua perspectiva sobre uma situação ou vivência específica, permitindo o distanciamento da situação e abrindo um espaço imaginário de possibilidades. Esses signos reguladores permitem a solução de conflitos entre posicionamentos. Um signo regulador com alto poder de generalização também pode ser usado para designar os novos sistemas de signos ou recursos simbólicos criados pelo sujeito, para mudar certas condições ou para resistir vozes de outros sociais, facilitando, orientando ou inibindo possíveis trajetórias de desenvolvimento com projeções de futuro. Por exemplo, a voz de um outro social pode alcançar o *status* de signo regulador na medida que contribua para resistir, atenuar ou mudar um *PDS*.

A contribuição dessa tese foca-se, portanto, especialmente na integração dos conceitos *CAS*, *PDS* e *clusters* no sistema de *Self*, a partir da abordagem da TSD e da

perspectiva semiótico-cultural construtivista, com o objetivo de elucidar o movimento progressivo e constante de organização e reorganização do sistema de *Self* da criança, nas suas trocas entre cultura pessoal e a cultura coletiva ao longo do tempo. As elaborações teórico-metodológicas que serviram de recurso para as análises surgiram do diálogo permanente entre as experiências do pesquisador no campo, a coconstrução com os participantes e nossa reflexão sobre os recursos teóricos das abordagens antes mencionadas.

VII. DISCUSSÃO

Três estudos de caso foram analisados na presente pesquisa e cada um deles representa uma trajetória de desenvolvimento específica no processo de transição institucional da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, como visto anteriormente na seção Resultados. Gisele, Taís e Anderson vivenciam suas experiências a partir três pontos de vista diferentes e coconstroem, criativamente, estratégias para lidar com os desafios que o mundo lhes apresenta. Compreender como acontecem as mudanças no desenvolvimento das crianças e quais os processos envolvidos nessas mudanças é uma das tarefas fundamentais da psicologia do desenvolvimento, portanto, discutiremos as transformações observadas, em cada caso, no Sistema de *Self* das crianças durante o processo de transição entre contextos educacionais. Essa discussão se estrutura a partir da contribuição que a presente tese traz para o campo da psicologia.

Contribuições aos processos de desenvolvimento na perspectiva cultural

Na revisão de literatura, descrevemos os conceitos de mediação semiótica (Cole, 1985; Valsiner, 2007/2012; Vygostky, 1962/2008), canalização cultural (Branco & Valsiner, 2012; Valsiner et al., 1997), internalização (Valsiner, 2014; Vygostky, 1962/2008), processos antecipatórios (Mattos, 2013a), processos de comunicação e metacomunicação (Branco et al., 2004), Campos Afetivo-Semióticos (Valsiner, 2007/2012) e metas, crenças e valores (Branco & Valsiner, 2012). Esses conceitos se configuram como aspectos centrais da organização do sistema de *Self* dialógico, em um movimento dinâmico de significação e ressignificação contínua. Consideramos que esse conjunto de conceitos é pertinente para compreender o desenvolvimento humano, mas não suficiente para explicar a dinâmica dos processos de significação. Portanto, foi proposta, na presente pesquisa, a reformulação do conceito de *CAS* (Valsiner, 2007/2012), articulando a esta reformulação dois novos conceitos: os *clusters* e os *PDS*.

O conceito de *cluster* permitiu elaborar a ideia de significados e afetos similares que se organizam em polos opostos dos *CAS*. Assim, ao emergir um *cluster* como ‘aceitação’, deverá emergir seu oposto, neste caso, ‘rejeição’, pois o sistema de *Self* se caracteriza pela ambivalência e tensão em seu interior. Essa tensão pode ser maior ou menor a depender da posição hierárquica do *CAS*, e é a partir dela que emergem os significados como fruto da negociação entre posicionamentos.

O construto *PDS* tem sua origem na interface entre o conceito de Concepções Dinâmicas de Si (Freire, 2008) e *I-Positions* (Hermans, 2001). As Concepções Dinâmicas de Si emergiram como categorias de análise capazes de estudar os processos de significação fora do cenário clínico, e, também, como resposta aos conceitos tradicionalmente utilizados para a autorreferência, como autoconceito, autoimagem, etc. (Harter, 1999; Neisser & Joplin, 1997). O conceito de *I-Positions*, utilizado na *TSD*, carece de dinamicidade, temporalidade (Hermans, 2001) e do caráter reflexivo próprio dos *PDS*. Passamos a utilizar o construto *PDS* por uma razão desenvolvimental, pois consideramos que as crianças pequenas, de cinco e seis anos da presente pesquisa, conseguem, sim, construir posicionamentos de si, dos quais muitas vezes não têm muita consciência, mas os quais têm um papel importante em seus processos de significação em geral. Tais *PDS* podem ser identificados nos comportamentos, interações e relações com outros, bem como em deixas verbais que eventualmente expressam. Se pensamos nos estudos com bebês podemos ver que inicialmente, nos primeiros anos de vida, a criança começa uma diferenciação de si (Fogel et al., 2002), depois, aos cinco ou seis anos, posiciona-se em uma ampla rede de processos de significação em que *PDS* vão sendo configurados. Aos dez anos, a criança consegue ter *PDS* ainda mais elaborados (Freire, 2008), e o que observamos é a transformação do sistema de *Self* ao longo do desenvolvimento das crianças, da ontogênese. Assim, são necessárias mais pesquisas para ampliar nossa compreensão sobre como o sistema de *Self* se desenvolve ao longo da vida.

O conceito de canalização cultural (Branco & Valsiner, 2012; Valsiner et al., 1997) também contribuiu para análise das informações, ao se confirmar o seu poder de ação sobre os sujeitos e a forte carga afetiva sob a qual este opera. Observamos que os sujeitos participantes da pesquisa se posicionaram ativamente frente às mensagens comunicadas e metacomunicadas pelos outros sociais dos contextos mais próximos. Vimos, nesta pesquisa, como Gisele, Taís e Anderson, no movimento dinâmico de ressignificação de si em sua relação com o mundo, criaram recursos simbólicos para lidar com o processo de transição. Gisele e Anderson demonstraram a criação de recursos simbólicos diferenciados (respectivamente, o desenho e videogame) para regular seus Sistemas de *Self* e encontrar novos caminhos na construção de padrões de desenvolvimento. No caso de Taís, foram criados dois recursos simbólicos para a promoção de seu desenvolvimento pessoal: as habilidades atléticas e a leitura de livros

infantis. Segundo Valsiner (2014), os recursos simbólicos atuam no sistema afetivo à maneira de signos reguladores, com possibilidades de um alto poder de hipergeneralização, permitindo que o indivíduo pense com direção ao futuro e crie novos *PDS* no Sistema de *Self*. Cada um desses recursos simbólicos foi coconstruído com base na experiência subjetiva de cada criança, nas sugestões sociais dos contextos culturais e nas vozes dos outros sociais significativos com quem estabeleciam interações. Nos três casos analisados, as crianças construíram novos *PDS* com base nas sugestões sociais e na significação feita dessas sugestões.

O conceito de mediação semiótica (Cole, 1985; Valsiner, 2007/2012; Vygotsky, 1962/2008) se configurou como parte fundamental da dinâmica do sistema de *Self* Dialógico. Esse conceito não faz parte da proposta de Hermans (2001), que não destaca que os processos psicológicos sejam mediados por signos. Pensar que o sistema de *Self* é configurado por processos de desenvolvimento como a mediação semiótica, permite caracterizar o sistema como dinâmico e com a possibilidade de se autorregular. Vemos o poder da mediação semiótica nas rotinas ritualísticas das crianças na escola com relação aos processos de alfabetização, permitindo que progressivamente elas signifiquem certos signos que começam a ser generalizados no sistema de *Self* dialógico, criando *CAS*. O caso de Taís é um exemplo do poder da mediação semiótica, pois as rotinas recorrentes na academia, associadas às vozes da mãe e da professora no EF, mediaram e regularam a criação de um novo posicionamento.

Com relação aos conceitos de metas, crenças e valores (Branco & Valsiner, 2012), não foi nosso objetivo identificar estes construtos nos casos analisados. Consideramos que, ao serem eles signos hipergeneralizados com alto poder sobre o sistema de *Self*, é difícil, e até mesmo questionável, identificá-los em crianças pequenas. Um estudo recente (Rengifo-Herrera, 2014), centrado especificamente na emergência de valores, conseguiu identificar orientações para valores de paz e violência em crianças de oito e nove anos no Brasil e na Colômbia. É possível, portanto, que estudos sobre o desenvolvimento do *Self* com crianças mais velhas permitam a caracterização desses construtos.

Outro conceito que se tornou relevante durante a pesquisa foi o de processos antecipatórios formulado por Mattos (2013a). Esse termo, vinculado à ideia de mudança no sistema, permitiu compreender o papel dos outros sociais significativos na antecipação de sucesso ou fracasso das crianças. Essas antecipações que os outros

sociais fazem de um indivíduo funcionam à maneira de *expectativas*, ou seja, signos com projeção para o futuro que se mobilizam a partir das vozes dos outros. As expectativas estão vinculadas aos sistemas de valores dos indivíduos e se promovem via afetividade, sendo extremamente poderosas. São as expectativas que estabelecem as metas futuras e os *constraints* que devem ser obedecidos para a sua realização. E quando essas expectativas são identificadas nos outros sociais significativos, com os quais as crianças interagem — mesmo que não estejam expressas de maneira explícita —, têm um grande poder sobre os processos de significação e ressignificação coconstruídos pelo ser em desenvolvimento, o que faz dele um fenômeno altamente dinâmico.

No caso de Taís, vemos como a expectativa positiva da mãe com relação ao sucesso da garota é canalizada por meio de mensagens positivas e construtivas sobre as suas características e capacidades, as quais se transformam em um importante signo que é internalizado pela menina. A mãe de Taís está constantemente projetando sua filha para um futuro bem-sucedido, valorizando suas capacidades e fornecendo recursos simbólicos para incentivar o desenvolvimento de Taís: ela compra livros, leva a menina na livraria, entre outras ações. Essas fortes expectativas da mãe convergem, no Tempo 2, com a voz da professora do EF, que valoriza o desempenho escolar e atlético da garota, formando significados carregados de afeto que permitem a Taís resistir à tristeza gerada pela ausência de seu pai e à sua dificuldade inicial de interação com os colegas.

Professora e mãe se tornam importantes agentes sociais que antecipam um *vir-a-ser* da menina. Além disso, no contexto de uma prática cultural e atividades esportivas, Taís cria possibilidades de engajamento e valorização social através do apoio dos professores da academia, da professora do EF e da mãe, e o seu bom desempenho nessa prática (esportiva) mobiliza nela desejos e interesses de desenvolver recursos importantes para encarar os desafios do novo contexto.

Por outro lado, o caso de Anderson demonstra como a antecipação ou expectativa negativa da mãe e da professora atuam na mesma direção, promovendo no menino um forte sentimento de incompetência. Durante o Tempo 1, vimos que a voz da mãe comunicava claramente uma expectativa de fracasso reservado ao menino, mas essa antecipação negativa era atenuada, pela ação das vozes da professora e do pai, que acreditavam em Anderson. Assim, ele conseguiu resistir à forte carga afetiva das mensagens desqualificadoras da mãe, e se mostrava na EI bastante seguro de si. Durante

o Tempo 2, porém, a difícil relação da professora do EF com a mãe da criança teve, ao que tudo indica, uma participação relevante sobre a disposição da professora em relação a ele, gerando muita tensão e dificuldades na relação entre eles. A professora, sempre irritada, comunicava e metacomunicava sua permanente insatisfação com o desempenho de Anderson, incrementando a tensão e a ansiedade da criança. Além disso, a separação conjugal de seus pais, no Tempo 2, fez com que a voz do pai já não tivesse suficiente poder para neutralizar as expectativas de fracasso veiculadas pelas vozes da mãe e da professora. A convergência de todos esses elementos e a mudança dos sistemas de regras entre os dois contextos educacionais foi, assim, dando origem a uma nova configuração de *self*, na qual Anderson sucumbiu às expectativas de fracasso e passou a duvidar de suas competências. Diante disso, ele criou o recurso simbólico de ‘ser bom no videogame’ como estratégia de defesa de si, gerando certo equilíbrio e estabilidade no sistema, de maneira a enfrentar os seus desafios diários. No videogame, ele se sentia competente. O seu processo de alfabetização, porém, foi marcado por muitas angústias e sofrimento, autorregulados em parte pelo uso de estratégias e recursos simbólicos, como o jogo.

O terceiro caso é o de Gisele, no qual as vozes da escola e da família fizeram contrapontos em termos de expectativas, gerando dinâmicas das quais derivaram novas configurações de *Self*. A voz do pai, ativa nos Tempos 1 e 2, sugeria uma forte expectativa de fracasso e insucesso da menina, visto que ele insistia em comparar Gisele com a irmã mais velha, mais ‘inteligente’ e mais ‘bonita’. A voz do pai, porém, era atenuada pelo movimento recorrente das vozes significativas das professoras da EI e do EF que lhe incentivavam. Quanto à mãe, mesmo sendo sua voz algo ambivalente, ela era capaz de reconhecer o desenvolvimento da menina, contribuindo também para neutralizar a voz do pai. Apesar de o pai apontar para os erros e dificuldades de Gisele, como algumas vezes a mãe também fazia, as professoras dos Tempos 1 e 2 conseguiam equilibrar a forte tensão gerada pela visão da família. Essa diversidade de vozes e a maneira como Gisele dialogou com elas, com os recursos que tinha disponíveis, permitiu a criação de novos *PDS* poderosos e capazes de resistir às expectativas de fracasso, e a menina se colocou frente a seu processo educacional como aprendiz competente, desenvolvendo o recurso simbólico do ‘desenho’ para diminuir as tensões e gerar estabilidade no sistema.

Na revisão de literatura, encontramos que o estudo do *Self* dialógico em crianças se concentrou na faixa etária do zero aos dois anos (Bertau & Gonçalves, 2007; Fogel et al., 2002; Freire, 2008; Garvey & Fogel, 2007; Gratier & Bertau, 2012; Lyra, 2007; Rochat, 2003). Os estudos de Fogel et al. (2002), Rochat (2003) e Garvey e Fogel (2007) são amplos e ricos, ao caracterizarem a dinâmica do *Self* dialógico, dando relevância às rotinas recorrentes no processo de comunicação das crianças pequenas, o que também ocorre com as crianças de cinco e seis anos da presente pesquisa. Concordamos com os autores mencionados acima ao afirmarem que existem rotinas sistemáticas que permitem a diferenciação de si do sujeito, e no caso das crianças de nossa pesquisa, as rotinas facilitam os processos de significação de si orientados para a construção de CAS. Os CAS, por serem de natureza cultural, são construídos pela sistematização de rotinas, mediante uma dinâmica afetivo-semiótica de significação (Valsiner, 2014).

Outras pesquisas significativas e pertinentes para a presente tese foram as desenvolvidas por Bertau (2004) e Gratier & Bertau (2012), nas quais os conceitos de voz e dialogicidade são discutidos. Nas informações construídas na nossa pesquisa, podemos ver como o conceito de dialogicidade é pertinente, pois, esta é uma característica inerente ao cenário cultural, no qual o indivíduo está em constante interação com os outros. Vimos como as interações sociais são de natureza dialógica em movimentos constantes de significação e ressignificação, contextualizadas em rotinas socioculturais, sempre em relação a uma alteridade. A versão de voz de Bertau (2004) é similar a nossa ideia de *PDS*, no entanto, na pesquisa, utilizamos o conceito de voz para definir o papel da alteridade no processo de canalização cultural. Múltiplas vozes estão levando mensagens ao indivíduo que ativamente filtra e reconstrói sua própria versão de si, de seus posicionamentos.

Toda transição é uma ruptura no desenvolvimento?

Outro aspecto a ser discutido é a questão da transição, elemento importante na presente pesquisa. Alguns autores consideram que as transições são períodos nos quais ocorrem importantes mudanças nas rotinas de vida dos indivíduos, e essas mudanças podem ser consideradas como rupturas no fluxo geral da experiência, gerando a reconfiguração de novas identidades (Zittoun, 2009, 2014). No caso específico das crianças, seria gerado um impasse no seu processo desenvolvimental (Amaral, 2008; Motta & Kramer, 2010). Recentemente, Zittoun (2009, 2014) propôs que essas rupturas

podem ser causadas por eventos de maior ou menor escala, que dão origem a processos de posicionamento e reposicionamento do sujeito, os quais, em consequência, levam ao desenvolvimento. Esses eventos seriam mudanças drásticas no contexto social, como uma guerra, uma importante transformação política, ou então, mudanças mais pontuais, como a alteração de uma atividade, de emprego, etc.

Diante dos casos analisados na presente pesquisa, a transição institucional da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve, portanto, ser interpretada não como uma inevitável ruptura psicológica, mas, sim, como pano de fundo para possíveis mudanças de trajetória, que poderão, ou não, configurar-se como uma ‘ruptura’ no desenvolvimento de nossos participantes. A questão é que o termo ruptura nos parece forte e excessivo, mas, certamente, existem mudanças drásticas e significativas nas trajetórias de algumas crianças. Por exemplo, Anderson, ao mesmo tempo em que passou a conviver com uma professora que se irritava facilmente com seu desempenho, viu-se afastado da convivência afetiva com o pai no primeiro ano do EF, e isso gerou uma profunda mudança na maneira como o menino se posicionava frente ao mundo. O certo é que, nos três casos, foram ocorrendo eventos geradores de experiências diferentes para cada criança, como mudanças de regras, rotinas e padrões sociais de relacionamento, e cada uma vivenciou e interpretou essas experiências de maneira especial, mais ou menos acentuada, gerando movimentos contínuos de ressignificação sobre si e sobre o mundo, capazes de reconfigurar o curso de suas vidas.

Ao considerar o desenvolvimento humano como complexo, integral e holístico, a transição institucional poderá gerar, sim, uma transição desenvolvimental, na qual transformações muito significativas poderão acontecer pela ação dos diversos sistemas de signos. Essa transição, no entanto, ocorre em sentidos diferentes para cada criança. Os três casos aqui analisados foram atravessados por processos de mudanças significativas no Sistema de *Self* dialógico, em interação com os contextos no Tempo 1 e no Tempo 2, mobilizando diferentes *PDS* para cada criança. Na busca por estabilidade, as crianças criaram recursos variados para se ajustarem às novas normas apresentadas pela escola de EF. Durante o processo de transição, cada criança criou recursos simbólicos específicos para lidar com as transformações, com base em elementos culturais que circulavam nos espaços sociais e em suas interações com os outros. O sujeito adota, assim, de maneira intencional ou não, recursos simbólicos para atuar sobre o mundo circundante. Esses são elementos culturais, como complexos

simbólicos do tipo objetos (livros, pinturas, etc.) ou rituais, os quais se organizam em unidades semióticas que são compartilhadas culturalmente e que estão disponíveis em uma determinada sociedade (Kadianaki & Zittoun, 2014; Zittoun, 2011).

Trajetórias de Desenvolvimento e Processos de Significação: Contribuições para a teoria do *Self* Dialógico

Consideramos que as três trajetórias aqui discutidas representam três caminhos de desenvolvimento que as crianças coconstruíram em certo período de seu curso de vida, e a pesquisa nos revelou importantes aspectos da dinâmica do Sistema de *Self* dialógico em desenvolvimento de cada participante. A análise da diversidade dos *Campos Afetivo-Semióticos*, das mudanças observadas nos *clusters* de significação, nos *Posicionamentos Dinâmicos de Si* e no movimento constante de signos reguladores na relação com a alteridade, revelou a abertura de espaços de possibilidades na configuração e reconfiguração das trajetórias de desenvolvimento. Contribuímos, dessa forma, à *TSD* (Hermans, 2001), com conceitos mais apropriados à ideia do *Self* dialógico em constante desenvolvimento, dinâmico e capaz de criar estratégias para se autorregular.

Os estudos de caso de Gisele, Taís e Anderson, além de mostrarem três trajetórias singulares de desenvolvimento, evidenciam processos que podem ser generalizados com base nos conceitos teóricos propostos: *CAS*, *clusters* e *PDS*. A trajetória de Gisele se caracterizou pela criação flexível de novos sistemas de signos, como o desenho, para impulsionar seu desenvolvimento. No caso de Taís, foram retomados sistemas de signos relacionados ao corpo em movimento, para reconstruir e alavancar sua trajetória de desenvolvimento. No caso de Anderson, entretanto, sua trajetória foi marcada por sentimentos de incompetência e dificuldades para a criação de recursos capazes de mudar as condições adversas colocadas pelas novas situações — família e escola — que precisou encarar. Apesar das múltiplas dificuldades encontradas por ele, o menino conseguiu matizar seus sentimentos de incompetência com a criação de um novo *PDS*, ‘Eu-bom no videogame’. Dessa maneira, as três crianças transitaram em caminhos diferenciados, no mesmo processo de transição entre as mesmas instituições educacionais, o que nos diz sobre a singularidade da significação das experiências vividas.

No entanto, existem processos que, a nosso ver, são suscetíveis de generalização. Construtos como ‘*CAS*’, ‘*clusters* de significação’ e ‘*PDS*’ configuram o Sistema de

Self e podem ser identificados nas trajetórias desses e de outros indivíduos, com configurações e dinâmicas diversas. É possível que crianças de cinco e seis anos tenham tendência a construir *CAS* e *PDS* de maneira flexível e abrangente e, no caso das crianças mais velhas, como as do estudo de Freire (2008), é possível que esse processo de construção vá se adensando e melhor se organizando, pois essas crianças contam com mais recursos de reflexão, interpretação e consciência sobre si, o que cria concepções mais definidas e até possíveis *Campos Afetivo-Semióticos* mais hipergeneralizados, como é o caso dos valores.

Nos três casos, evidenciamos ambivalências e tensões que alimentaram a coconstrução de novas significações de si, o que certamente poderá ser observado na dinâmica do desenvolvimento de outros Sistemas de *Self*. Consideramos, ainda, que as expectativas ou antecipações dos outros sociais significativos são fundamentais nos processos de desenvolvimento. A criação de signos para regular o Sistema de *Self* revelou-se um recurso essencial que foi usado por todos os sujeitos; o tipo de signo utilizado e o potencial de ação dele sobre o sistema, no entanto, teve um caráter singular. Consideramos que o Sistema de *Self*, ao longo da vida, mobiliza o uso contínuo de recursos por parte dos sujeitos em desenvolvimento, num movimento constante de significação e mudança.

Em resumo, a tese aqui defendida é de que o sistema de *Self* dialógico é uma unidade de análise que permite considerar a complexidade e dinamicidade do sujeito em desenvolvimento, no qual os significativos outros sociais e signos atuam, facilitando a mudança e renovação das significações dos indivíduos sobre si. Argumentamos que durante o período de transição institucional e, possivelmente, no percurso de qualquer processo de transição, o sistema de *Self* em permanente formação, especialmente na criança, muda dinamicamente pela ação de diferentes sistemas de signos que mediam e regulam a relação do sujeito com o novo ambiente. Ao encarar um novo contexto educacional e se ajustar às demandas requisitadas, a criança usa de maneira criativa seus recursos intrapsicológicos e aqueles recursos disponibilizados pelos adultos e pelo ambiente. Assim, a mudança se constitui aspecto central de nossa discussão, sendo também foco de interesse para a psicologia do desenvolvimento. Foi possível demonstrar neste trabalho que, desde muito cedo, entre os cinco e seis anos, a criança gera estratégias e possibilidades para o seu próprio desenvolvimento.

Processos de Significação de Si e o poder das Expectativas

Variadas foram as trajetórias, mas a análise das dinâmicas dos processos de significação de si revelou a operação de processos similares nos estudos de cada caso desta pesquisa, viabilizando as elaborações teóricas aqui apresentadas.

Retomando as evidências empíricas da pesquisa e as ideias teóricas presentes nas seções anteriores deste trabalho, foi possível identificar, em todos os casos, a presença de *CAS* e *PDS* no Sistema de *Self* de cada criança, bem como a atuação de um Sistema de Regulação Afetiva em cada uma. Os *CAS* identificados e que se destacaram nas crianças foram: ‘Beleza *versus* Feiura’ (Gisele), ‘Inteligência *versus* Burrice’ (Gisele), ‘Aceitação *versus* Rejeição’ (Taís) e ‘Competência *versus* Incompetência’ (Anderson), cada campo com uma diversidade de *PDS*. Evidenciamos, também, que os sistemas semióticos dos contextos nos quais cada criança estava inserida permitiam a mudança, o desaparecimento e a construção de novos *PDS* capazes de fortalecer um *CAS*, o qual, caso seja fortalecido, poderá ter a chance de perdurar no nível ontogenético. Consequentemente, as estratégias utilizadas por cada criança para autorregular os sistemas de signos nos novos cenários de interação social podem levar à continuidade de sua trajetória de desenvolvimento. Esses foram os casos de Taís e Gisele. No caso de Anderson, porém, tudo indica que houve um tipo de descontinuidade que teve por efeito uma grande inflexão na direção da trajetória da criança: o menino precisou enfrentar uma condição de hostilidade, no contexto da família e da escola, que lhe colocava numa posição de incompetência, com a qual ele sofria para conseguir superar.

O presente trabalho nos levou a destacar um importante conceito teórico a ser compreendido no âmbito da psicologia semiótico-cultural construtivista: trata-se do conceito de *expectativa*. Como vimos anteriormente, as expectativas podem ser concebidas como signos reguladores poderosos, que agem em nível intrapsicológico — quando a expectativa é dirigida a si próprio — e em nível interpsicológico, quando a expectativa do outro significativo afeta o desenvolvimento do sujeito. Os resultados da presente pesquisa mostram que as expectativas desses outros significativos, de valorização ou desvalorização subjetiva, tiveram forte impacto sobre cada criança. Através da valorização de suas competências e características, algumas expectativas permitiram alavancar o desenvolvimento, ou pelo contrário, a partir da desqualificação dessas competências e características, foi promovido um alto nível de ansiedade e sofrimento capaz de dificultar a aprendizagem e o desenvolvimento.

As expectativas sociais são antecipações dos outros que se colocam em um cenário dialógico, no qual o sujeito tenta articular os significados das vozes dos outros sociais significativos com sua própria subjetividade, criando estratégias e recursos simbólicos para o desenvolvimento de seu Sistema de *Self*. Assim, o que essencialmente afeta a criança no seu processo de transição não é a diferença entre os espaços educacionais da EI e o EF, mas a maneira como os outros sociais se conjugam e atuam gerando um complexo de significações que poderão, ou não, fornecer um suporte afetivo durante a transição institucional. Além disso, tudo irá, também, depender das possibilidades e recursos criados pelas próprias crianças para negociar esses significados com uma orientação para o futuro. A criança, ainda que assumindo um papel ativo no seu processo de desenvolvimento, é canalizada culturalmente, mas muitas vezes essa canalização é marcada por antecipações de fracasso, e este pode resultar na dominância de uma voz que desvaloriza o sujeito, levando à construção de *PDS* que gerem sentimentos de incompetência e tristeza. Conseqüentemente, existem interações em sala de aula que permitem reconhecer e antecipar os recursos com os quais uma criança conta: são interações que os potencializam, como o incentivo às exhibições de ginástica, no caso de Taís. Outras interações, no entanto, antecipam um bloqueio na construção das competências do sujeito, como no caso de Anderson. Tais expectativas tendem, assim, a gerar ou bloquear o desenvolvimento, e se relacionam ao conceito de ‘profecia autorrealizadora’ proposto por Rosenthal e Jacobson (1968), que demonstraram experimentalmente que expectativas positivas ou negativas sobre um aluno podem levar efetivamente a sua realização.

Com relação à integração da abordagem da psicologia semiótico-cultural construtivista e a *TSD*, na hierarquia do Sistema de Regulação Afetiva (Capítulo 1) proposto por Valsiner (2014), os *PDS* se organizam a partir do Nível 3 (expressões mais generalizadas da experiência do sentir) em direção ao Nível 4 (onde se situam os *CAS* hipergeneralizados), em um movimento dinâmico de tensões e ambivalências (ver Figura 21). É no Nível 4 dos *CAS* hipergeneralizados, ao longo da ontogênese, que encontramos as configurações que darão origem aos valores (Rengifo-Herrera, 2014), os quais contribuem com o sentido de permanência e continuidade do *Self* no nível ontogenético. Alguns aspectos no desenvolvimento vão configurando a coconstrução dos valores e vão dando maior permanência à ação desse valor sobre o sistema. As

expectativas, por sua vez, estão estreitamente vinculadas aos valores e têm a possibilidade de orientar o indivíduo com direção ao futuro.

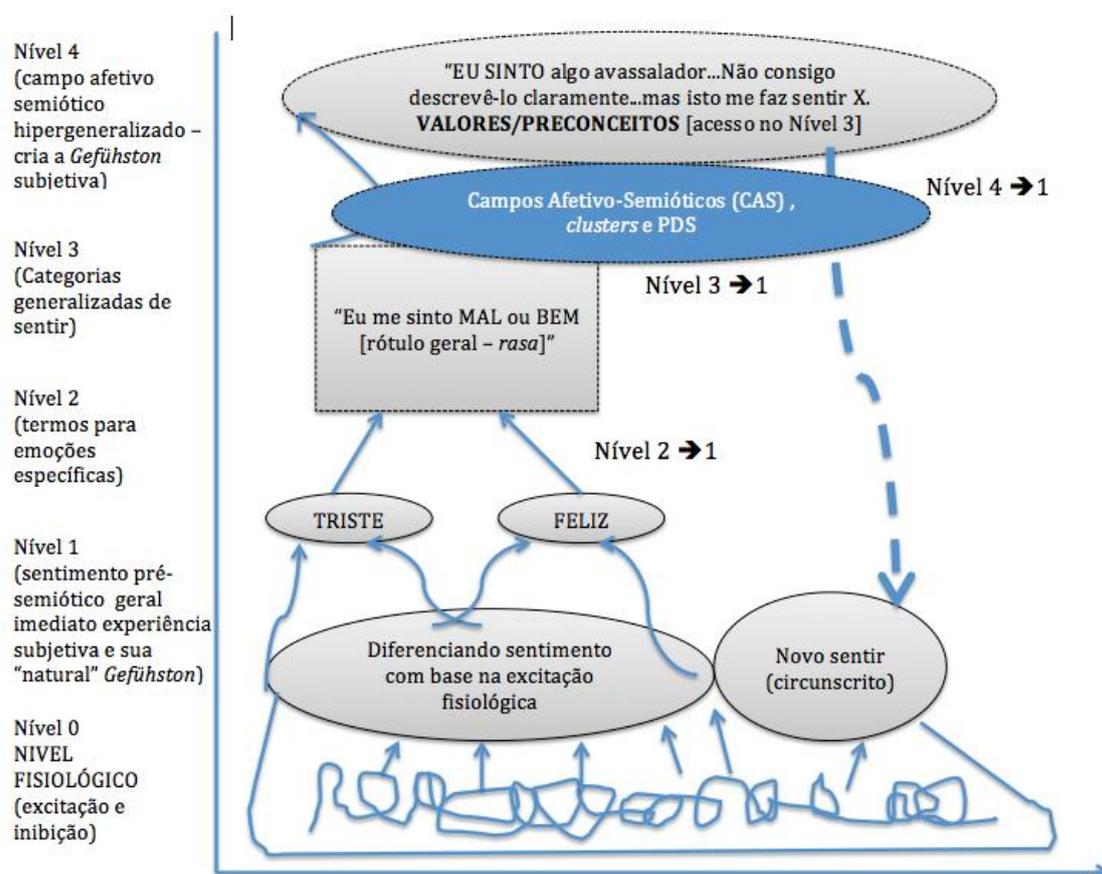


Figura 21. CAS, clusters e PDS no Sistema de Regulação Afetiva de Valsiner (2014)

A Figura 21 mostra a possível localização dos CAS, clusters e PDS no Sistema de Regulação Afetiva, e consideramos que, pelas características difusas dos CAS na infância, eles ainda se encontram em um nível intermediário (entre os níveis 3 e 4), mas com tendência à hipergeneralização progressiva (nível 4). Alguns desses CAS poderão, portanto, tornar-se valores com alto poder de generalização no sistema de *Self*, enquanto que outros desaparecem ao longo do curso de vida.

O desenvolvimento do Sistema de Regulação Afetiva está vinculado aos processos de internalização/externalização (Branco & Valsiner, 2012). Nos contextos nos quais se desenvolve, a criança está permanentemente sob 'ataques simbólicos', redundantes no espaço e no tempo (Valsiner, 2006), durante os processos de internalização de significações, crenças e valores em seu sistema de *Self*. Esses ataques têm sucesso pela convergência das incontáveis interações do sujeito com o mundo. O

contexto de escolarização, ao ser organizado por sistemas semióticos, permite a integração de sugestões sociais com a hipergeneralização dos *CAS* típicos de cada criança em desenvolvimento e, assim, pode transformá-los em valores que orientam suas ações, tendo em vista o futuro. Dessa maneira, as instituições educativas contribuem na formação e desenvolvimento do *Self*, visando permanentemente ajustar o indivíduo aos requerimentos sociais e culturais (Iannaccone, Marisco, & Tateo, 2012) através dos processos de canalização cultural.

Na presente pesquisa, vimos também como os sistemas de signos dos contextos educacionais, representados principalmente pelas professoras, contribuíram para a criação — ou não — de recursos e estratégias, por parte das crianças, para encarar os desafios de cada uma nas instituições educativas. A carga afetiva colocada pelas professoras nas interações com as crianças contribuiu, num nível mais específico, para a coconstrução de *PDS* e, num nível mais geral, para a coconstrução das trajetórias de desenvolvimento. As expectativas dos outros sociais nas instituições e dos pais sobre o processo de alfabetização tornaram-se, assim, importantes mensagens que foram internalizadas ativamente pelas crianças. Podemos afirmar, dessa maneira, que as instituições da EI e do EF se tornaram contextos que permitiram às crianças realizar sínteses criativas de significações que passaram a orientar seus processos de *vir-a-ser*. Diante disso, fazem-se fundamentais estudos que se aprofundem na dinâmica de coconstrução de processos subjetivos ao longo da experiência de escolarização das crianças.

O estudo da coconstrução dos processos de ‘*vir-a-ser*’, analisados nos três casos dessa pesquisa, envolve pensar a psicologia *com uma ênfase especial na orientação para o futuro na definição das trajetórias de desenvolvimento*. Como propõem a Psicologia Cultural (Bruner, 1988; Valsiner, 2014) e o Modelo da Trajetórias de Equifinalidade (Sato, 2006), com sua ênfase na intencionalidade e no papel de metas e expectativas, é preciso valorizar a dimensão do tempo futuro como sendo fundamental para o desenvolvimento da ação no presente. Daí, a necessidade de especial atenção sobre os processos de desenvolvimento humano, caracterizados por contínuas mudanças, estabilidade relativa e emergência de novidades, a partir de um olhar idiográfico que permita visualizar o seu caráter holístico e dinâmico.

A proposta realizada sobre os *CAS* e os *PDS* permite ampliar o campo de visão do estudo dos processos de desenvolvimento no curso de vida e do papel que indivíduo,

alteridade e cultura exercem na coconstrução de trajetórias. Mapear o sistema de *Self* dialógico em crianças, e inclusive em adultos, facilita o estudo das dinâmicas e complexidades da organização psicológica dos indivíduos, resgatando tanto os aspectos estruturais quanto funcionais do dito sistema.

Também contribuimos metodologicamente com múltiplos procedimentos de pesquisa e diferentes níveis de análises microgenéticas (Branco & Mettel, 1995), que permitiram a identificação de indicadores capazes de fornecer elementos para conceituar *CAS*, *clusters* e *PDS*. O uso do método idiográfico facilitou a ideia de pensar na generalização dos processos de desenvolvimento envolvidos na dinâmica do sistema de *Self* dialógico.

Por fim, consideramos relevante o estudo dos processos *desenvolvimentais* com foco na dimensão da *afetividade* e no seu papel central nos *processos de significação*, papel este que atua de maneira decisiva na coconstrução e regulação do curso de vida dos sujeitos e na forma com que estes significam a si próprios em suas trajetórias.

VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nossa convicção que esta pesquisa contribuiu para o enriquecimento do campo de conhecimentos sobre a psicologia semiótico-cultural construtivista, em sua interface com a Teoria do *Self* Dialógico (*TSD*). O uso de unidades de análise, como *Campos Afetivo-Semiótico (CAS)*, *clusters* a estes vinculados e *Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS)*, permitiu ampliar a teorização sobre o sistema de *Self* em desenvolvimento. Como foi mencionado na revisão de literatura, existe uma ausência de estudos sobre desenvolvimento do *Self* dialógico em crianças na faixa etária dos cinco aos seis anos de idade, e o presente estudo pretendeu documentar, seguindo uma metodologia qualitativa de corte idiográfico, a dinâmica de transformação do sistema de *Self* de três crianças, pelo período de um ano de pesquisa, da Educação Infantil (EI) ao Ensino Fundamental (EF).

A partir da discussão realizada na presente tese, foi possível concluir que as crianças, em seus processos de transição da EI para o EF, enfrentam não apenas o desafio de se incorporar a um ambiente novo, mas também precisam lidar com suas significações de si nesse novo contexto, de maneira a facilitar ou a dificultar o seu próprio desenvolvimento. O mapeamento do sistema de *Self* dialógico no Tempo 1 (EI) e, posteriormente, no Tempo 2 (EF), permitiu caracterizar as mudanças geradas pela ação de vários sistemas de signos mobilizados pelos outros sociais e pelos recursos intrapsicológicos utilizados pelas crianças, em um movimento dinâmico de significação e ressignificação.

Os outros sociais significativos têm um papel muito relevante nas experiências e no desenvolvimento da criança, e aparecem como agentes fundamentais em seus processos de construção de si. Eles atuam como vozes com alto poder de internalização, às quais as crianças podem, também, resistir de diferentes maneiras. As professoras foram capazes de reconhecer, valorizar ou minimizar as competências e habilidades das crianças pesquisadas, sendo, dessa forma, importantes agentes de canalização cultural capazes de mudar a visão das crianças sobre si. Os resultados também mostraram que as professoras se posicionaram de maneira diferente com cada criança, às vezes favorecendo a emergência de posicionamentos construtivos em algumas crianças, mas outras vezes reforçando sentimentos de fracasso e incompetência. A relação afetiva estabelecida entre a professora e a criança foi bastante importante na construção dos *PDS*, particularmente no caso de Anderson na EI, que, por ser parecido com o filho da

professora, recebeu especial atenção, o que fez com que o menino se sentisse seguro e feliz com o seu desempenho em sala de aula. Contrariamente, a mesma professora de Anderson na EI, no caso de Taís, parecia bastante irritada e incomodada com a menina, o que, em conjunto com outros fatores familiares e do seu relacionamento com os colegas, levou Taís a se sentir rejeitada. Assim, a professora, em seu posicionamento na relação com a criança, funciona como importante agente de canalização cultural, capaz de promover benefícios para algumas crianças e criar dificuldades para outras. Dessa maneira, fica muito claro o papel fundamental do professor como participante da construção de posicionamentos de si nas crianças. Ele ou ela pode, portanto, atuar como aquela alteridade que reconhece as capacidades da criança e que pode chegar, inclusive, a fazer a diferença nas construções sobre si da criança e alavancar seu desenvolvimento. Ou, então, fazer o inverso.

A família, entretanto, também demonstrou ter uma voz poderosa nos casos pesquisados, tanto no sentido construtivo como no não construtivo, isso, possivelmente, devido à alta carga afetiva das relações estabelecidas entre pais e filhos. Os pais de Gisele e Anderson enviavam mensagens recorrentes sobre a incompetência das crianças, enquanto que a mãe de Taís sempre acreditou na menina, fornecendo-lhe *feedbacks* positivos sobre seu desempenho. A interação entre os diferentes fatores, como as práticas culturais dos contextos educacionais, a canalização cultural da família e da escola, e os recursos de cada criança, edificou uma complexa rede de significados, que levou à coconstrução de diversos posicionamentos de si, os quais foram se modificando, de maneira significativa, ao longo das experiências de vida dos sujeitos.

Assim, todos esses fatores precisam ser levados em conta, pois apesar da força e dos recursos intrapsicológicos, com os quais as crianças lidaram com o novo contexto e novas situações, as vozes recorrentes de fracasso, vindas de outros sociais significativos, muitas vezes as levam a sucumbir e a desacreditar de si e de suas qualidades, potencial e competências. Por outro lado, as vozes que valorizam permanentemente as capacidades e o potencial das crianças, permitem a elas novas possibilidades e a criação de novos caminhos de desenvolvimento.

A pesquisa, mesmo considerando o contexto mais amplo vinculado ao tempo histórico-cultural em que família e escola se situam, privilegiou um olhar micro e mesogenético dos processos afetivo-semióticos coconstrutivos em ação, mas sempre tendo em vista o tempo ontogenético do desenvolvimento humano. Por essa razão,

estudamos as práticas recorrentes típicas dos dois contextos educacionais (nível mesogenético) em interação com cada criança, investigando as significações individuais das crianças (nível microgênético) como resultado de tais interações. Nossa meta foi analisar as significações feitas por cada criança, com possibilidades de se tornarem mais estáveis ao longo do tempo ontogenético.

Ao fazer assim, a pesquisa conseguiu vincular os três níveis, micro, meso e onto, a partir das contribuições teóricas das abordagens adotadas e da triangulação dos diversos procedimentos utilizados. Esses procedimentos foram planejados para construir, não apenas através das verbalizações, os indicadores de *PDS* e os *CAS* relevantes a cada trajetória desenvolvimental. Os procedimentos desenhados permitiram, ainda, gerar indicadores suficientes para vincular os *PDS* aos *CAS*, em movimento dinâmico, e caracterizar o Sistema de *Self* em desenvolvimento, integrando as significações de si às práticas culturais. Em outras palavras, a presente tese buscou avançar teoricamente ao articular o conceito de *Campo Afetivo Semiótico*, postulado pelo modelo teórico de Valsiner no âmbito da Psicologia semiótico-cultural construtivista (Valsiner, 2014), à concepção de *I-positions* da Teoria do *Self* Dialógico (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010), aqui reelaborada como *Posicionamentos Dinâmicos de Si*. Em termos metodológicos, contribuiu em termos heurísticos para a busca de indicadores desses posicionamentos nas várias dimensões expressivas do *Self* em desenvolvimento, para além do conteúdo verbal das narrativas.

Por fim, Gisele, Taís e Anderson nos mostraram como é possível construir caminhos criativos de desenvolvimento, e que, apesar das adversidades, é possível criar novos olhares construtivos sobre si. Essas três crianças nos ensinaram que a infância é um período no qual o indivíduo se depara com múltiplos desafios e adversidades, mas é também um momento que permite mostrar potencialidades, promover transformações e encarar o mundo em constante mudança. Ser criança não é apenas sinônimo de ser feliz, ser criança significa uma luta constante por criar recursos para construir um caminho de desenvolvimento, o qual, quando conquistado, faça a pessoa especialmente orgulhosa e motivada a continuar.

XIX. REFERÊNCIAS

- Abello, R. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales*, 7(2), 929-947.
- Abbey, E. (2012). Ambivalences and its transformations. In J. Valsiner (Org.), *Oxford Handbook of Cultural Psychology* (pp. 989-997). Oxford University Press.
- Alvarado, S., & Suárez, M., (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 907-928.
- Amaral, C. (2008). O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. Dissertação de Mestrado, Setor de educação, Universidade Federal do Paraná.
- Ames, P., Rojas, V., & Portugal, T. (2009). *Empezando la escuela: ¿Quién está preparado? Investigando la transición al primer grado*. Lima: GRADE; Niños del Milenio.
- Barrios, A., Barbato, S., & Branco, A. (2012). El análisis microgenético para el estudio del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metodológicas. *Revista de Psicología*, 30(2), 249-279.
- Bento, T., Cunha, C., & Salgado, J. (2012). Dialogical theory of selfhood. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 421-438). Oxford: Oxford University Press.
- Bertau, M. C. (2004). Developmental origins of the dialogical self: some significant moments. In H. Hermans & G. Dimaggio (Eds.), *The Dialogical Self in Psychotherapy* (pp. 29-42). Hove and New York, NY: Brunner-Routledge.
- Bertau, M. C. (2007). On the notion of voice: An exploration from a psycholinguistic perspective with developmental implications. *International Journal for Dialogical Science*, 2(1), 133-161.
- Bertau, M. C. (2012). Exploring voice: A psycholinguist's inquiry into the dynamic materiality of language. In M. C. Bertau, M. M. Gonçalves, & P. T. F. Raggat (Eds.), *Dialogic formations: Investigations into the origins and development of the dialogical self* (pp. 41-68). Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- Bertau, M. C., & Gonçalves, M. (2007). Looking at "meaning as movement" in development: Introductory reflections on the developmental origins of the dialogical self. *International Journal for Dialogical Science*, 2(1), 1-13.
- Bertau, M. C., Gonçalves, M. M., & Raggat, P. (2012). *Dialogic formations: Investigations into the origins and development of the dialogical self*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bossaert, G., Doumen, S., Buyse, E., & Verschueren, K. (2011). Predicting children's academic achievement after the transition to first grade: A two-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 47-57.
- Branco, A. U. (2009). Cultural practices, social values, and childhood education. In M. Flear, M. Hedegaard & J. Tudge (Eds.), *World Yearbook of Education 2009 -*

Childhood studies and the impact of globalization: Policies and practices at global and local levels (pp. 44-66). London: Routledge.

- Branco, A. U. (2010). Dialogical self conceptualizations along the dynamics of cultural canalizations processes of self development. In: 6th Dialogical Self Conference, Atenas.
- Branco, A. U. (2012). Metacommunication, microgenesis, and ideographic Science: The study of meaning-construction processes. In S. Salvatore, A. Gennaro & J. Valsiner (Eds.), *Making Sense of Infinite Uniqueness* (pp. 109-132). Charlotte, NC: Information Age Publishing, INC.
- Branco, A. U., & Mettel, T. P. L. (1995). O processo de canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 13-22.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientation in social interaction. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35-64.
- Branco, A. U., & Madureira, A. (2008). Dialogical self in action: The emergence of self-positions among complex emotional and cultural dimensions. *Estudios de Psicología*, 29(3), 319-332.
- Branco, A. U., & Lopes de Oliveira, M. C. (2012). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (2012). *Cultural psychology of human values*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Branco, A. U., & Freire, S. (no prelo). Dynamic self-conceptions: New perspectives to study children's dialogical self-development. Min-Han & Cunha.
- Branco, A. U., Branco, A. L., & Madureira, A.F.A. (2008). Self-development and the emergence of new I-positions: Emotions and self-dynamics. *Studia Psychologica (Bratislava)*, 8, 23-40.
- Branco, A., Pinto, R., & Palmieri, M. (2012). Cooperação e promoção da paz: valores e práticas sociais em contextos educativos. Em A. Branco e M. C. Lopes de Oliveira (Org.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*, (pp. 95-121), Porto Alegre: Editora Mediação.
- Branco, A. U., Pessina, L., Flores, A., & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. In A. U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 3-32). Greenwich, Connecticut: Information Age.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Broström, S., & Wagner, J. (Editors) (2006). *Perspectives on the transition from preschool to school early childhood education in five Nordic countries*.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and*

- cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 146-161). New York: Cambridge University Press.
- Corsaro, W.A., & Molinari, L. I. (2005). *Understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Cunha, C., Salgado, J., & Gonçalves, M. (2012). The dialogical self in movement: Narrating a method to capture the dynamics of change and stability in the self. In E. Abbey & S. Surgan (Eds.), *Developing methods in psychology* (pp. 65-100). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Dockett, S., & Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 217-230.
- Documento No. 13 (2012). Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Dunlop, A. W., & Fabian, H. (2002). *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education*. London: Routledge/Falmer.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Fogel, A., & Garvey, A. P. (2007). Alive communication. *Infant Behavior and Development*, 30, 251-257.
- Fogel, A., de Koeyer, I., Bellagamba, F., & Bell, H. (2002). The dialogical self in the first two years of life: Embarking on a journey of discovery. *Theory and Psychology*, 12, 191-205.
- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). The past as prologue to the present. In D. Ford & R. Lerner (Eds.), *Developmental systems theory: An integrative approach* (pp. 1-26). London: Sage Publications.
- Freire, S. (2008). *Concepções Dinâmicas de Si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental*. Tese de Doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Garvey, A., & Fogel, A. (2007). Dialogical change processes, emotions, and the early emergence of self. *International Journal for Dialogical Science*, 2(1), 51-76.
- Garvey, A., & Fogel, A. (2012). Infant's early voice can be found in their emotions. In M-C Bertau, M. M. Gonçalves, & P. T. F. Raggatt (Eds.), *Dialogic formations: Investigations into the origins and development of the dialogical self*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishers.
- Gaskins, S., Miller, P., & Corsaro, W. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children. In W. Corsaro & P. Miller (Eds.), *Interpretative Approaches to Children's Socialization* (pp. 5-11). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Gillespie, A., & Zittoun, T. (2010). Using resources: Conceptualising the mediation and reflective use of tools and signs. *Culture & Psychology*, 16, 37-62.

- Gonçalves, M., & Ribeiro, A. (2012). Narrative processes of innovation and stability within the dialogical self. In H. J. M. Hermans & T. Gieser (Eds.), *Handbook of dialogical self theory* (pp. 310-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gratier, M., & Bertau, M. C. (2012). Polyphony: A vivid source of self and symbol. In M. C. Bertau, M. M. Gonçalves, & P. T. F. Raggatt (Eds.), *Dialogic Formations: Investigations into the origins and development of the dialogical self* (pp. 85-119). Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hermans, H. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology, 7*, 243-281.
- Hermans, H. (2003). Clinical diagnosis as a multiplicity of self-positions: Challenging social representation theory. *Culture & Psychology, 9*(4), 407-414.
- Hermans, H. (2014). Self as a Society of I-Positions: A Dialogical Approach to Counseling. *The Journal of Humanistic Counseling, 53*(2), 134-159.
- Hermans, H., & Kempen, H.J.G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: positioning and counter-positioning in a globalizing society*. New York: Cambridge University Press.
- Iannaccone, A., Marsico, G., & Tateo, L. (2012). Educational Self. A fruitful idea? In M. Ligorio & M. César (Eds.), *The Interplays Between Dialogical Learning and Dialogical Self* (pp. 219-252). Charlotte, NC: InfoAge.
- Josephs, I. E., Valsiner, J., & Surgan, S. E. (1999). The process of meaning construction. In J. Brandtstädter & R. M. Lerner (Eds.), *Action & self development* (pp. 257-282). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kadianaki, I., & Zittoun, T. (2014). Catalysts and Regulators of Psychological Change in the Context of Immigration Ruptures. In K. R. Cabell & J. Valsiner (Eds.), *The Catalyzing Mind* (pp. 191-207). New York: Springer.
- Kelman, C. A., & Branco, A. (2004). Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial Marília, 10*(1), 93-106.
- Komatsu, K. (2010). Emergence of young children's presentational self in daily conversation and its semiotic foundation. *Human Development, 53*, 208-228.
- Komatsu, K. (2012). Temporal reticence of the self: who can know *my self*? *Integrative Psychological Behavior, 46*, 357-372
- Kramer, S., Nunes, M. F., & Corsino, P. (2011). Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa, 37*(1), 69-85.
- Lawrence, J., & Valsiner, J. (2003). Making personal sense: An account of basic internalization and externalization processes. *Theory & Psychology, 13*(6), 723-752.

- Lima DeSouza, M., Oliveira, M., DaSilveira, M., & Gomes, W. (2013). A lógica da dialogicidade narrativa no repertório de posições pessoais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(3), 321-329.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2013). The baktinian self and beyond: Towards a dialogical phenomenology of the self. *Culture & Psychology*, 19, 259-272.
- Lyra, M. C. D. P. (2006). O modelo EEA para a investigação da emergência e desenvolvimento da comunicação e do self: bases conceituais e fundamentos teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 25-33
- Lyra, M. C. D. P. (2007). O modelo EEA: definições, unidade de análise e possíveis aplicações. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 20(1), 87-95.
- Lyra, M. C. D. P. (2010). On interaction analysis and dialogical perspective: Emergent patterns of order and relational agency. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 44, 273–280.
- Madureira, A.F., & Branco, A. (2012). Diversity and inclusion as central values in a construction of a democratic world. In A. Branco and J. Valsiner (Eds.), *Cultural psychology of human values* (pp. 195-235). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Maratos, O. (1973). *The origin and the development of imitation during the first six months of life*. Tese de doutorado não publicada, Geneva University, Suíça.
- Mattos, E. (2013a). Desenvolvimento do *self* na transição para a vida adulta: um estudo longitudinal com jovens baianos. Tese de Doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia.
- Mattos, E. (2013b). Comunicação Pessoal. Brasília.
- Mattos, E., & Chaves, A. (2013). The architecture of self-in-motion: Exploring young people's construction of "becoming". *Interacções*, 24, 106-136.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1994). Imitation, memory, and the representation of persons. *Infant Behavior and Development*, 17, 83-99.
- Michel, M., Andacht, F., & Gomes, W. B. (2008). The relevance of secondness to the psychological study of the dialogical self. *International Journal for Dialogical Science*, 3, 301-334.
- Miller, F. (2011). De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 157-173.
- Motta, F., & Kramer, S. (2010). De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro. Tese de Doutorado não publicada, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Myers, R. (1997). Removing roadblocks to success transitions and linkages between home, preschool and primary school. Coordinators' Notebook, 21.
- Nagy, E., & Molnar, P. (2004). Homo imitans or homo provocans? The phenomenon of neonatal initiation. *Infant Behaviour Development*, 27, 57–63.

- Neisser, U., & Jopling, D. A. (1997). *The conceptual self in context: Culture, experience, self-understanding*. New York, NY US: Cambridge University Press
- Neves, V., de Gouvêa, M., & Castanheira, M. (2011). A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 121-140.
- Padilha, M. (2010). Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Palmieri, M., & Branco, A. (2007). Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 365-378.
- Pansini, F., & Marin, A. (2011). O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 87-103.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69.
- Petriwskyj, E.A. (2005). Transition to school: Early years teachers' roles. *Australian Research in Early Childhood Education*, 39-49.
- Raggatt, P. (2010) The dialogical self and Thirdness: a semiotic approach to positioning using dialogical triads. *Theory & Psychology*, 20(3), 400-419.
- Rengifo-Herrera, F. (2014). Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótico-cultural: um estudo com meninos colombianos e brasileiros em contexto lúdico sugestivo de violência. Tese de Doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Rochat, P. (2003). Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and Cognition*, 12, 717-731.
- Rogoff, J. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed.
- Roncancio-Moreno, M., & Branco, A.U. (2014). Desenvolvimento das significações de si na perspectiva dialógico-cultural: um estudo de caso. *Revista Psicologia em Estudo*, 19(4), 599-609.
- Roncancio-Moreno, M., & Branco, A.U. (no prelo). Desenvolvimento do Self Dialógico nos Primeiros Anos de Vida: Teoria e Pesquisas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.
- Rosa, A. (2007). Acts of Psyche: Actuations as synthesis of semiosis and action. In J. Valsiner and A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp.205-237). New York: Cambridge University Press.
- Rosa, A., & Gonzalez, F. (2012). Values, virtues, citizenship, and self from a historical and cultural approach. In A. Branco and J. Valsiner (Eds.), *Cultural psychology of human values* (pp. 3-29). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Rosa, C., & Gonçalves, M. (2013). Estratégias dialógicas de auto-organização da identidade: psicoterapia e reestruturação da gestão interna. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(3), 305-312.

- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Salgado, J., & Gonçalves, M. (2007). The dialogical self: social, personal and (un)conscious. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 608-621). New York: Cambridge University Press.
- Salvatore, S., Gennaro, A., & Valsiner, J. (Eds.) (2012). Making sense of infinite uniqueness. Information Age Publishing, incorporated.
- Santana, A. (2010). Significações na formação de professores: um estudo dialógico sobre o desenvolvimento docente. Tese de Doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Sato, T. (2006). Development, change or transformation: How can psychology conceive and depict professional identity construction? *European Journal of School Psychology*, 4(2), 321-334.
- Siegler, R., & Crowley, K. (1991). The microgenetic method. *American Psychologist*, 46(6), 606-620.
- Simão, L. (2010). *Ensaio Dialógicos: compartilhamento e diferença nas relações eu-outro*. São Paulo: HUCITEC.
- Texeira, T. C. (2008). Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra, a criança. Um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Trevarthen, C. (2012). The infant's voice grows in intimate dialogue: How musicality of expression inspires shared meaning. In M. C. Bertau, M. Gonçalves and P. Raggatt (Eds.), *Dialogic formations: Investigations into the origins of the Dialogical Self* (pp. 3-40). Charlotte NC: Information Age Publishing.
- Uzyska-Jarmoc, J. (2008). The child's conception of self-knowledge and self-esteem. *International Views on Early Childhood Education*, 1-16.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (2002). Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self. *Theory and Psychology*, 12(2), 251-265.
- Valsiner, J. (2006). The semiotic construction of solitude: Processes of internalization and externalization. *Sign Systems Studies*, 34(1), 9-35.
- Valsiner, J. (2007/2012). *Fundamentos de psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. London: SAGE Publications Ltd.
- Valsiner, J., Branco, A. U., & Dantas, C. (1997). Co-construction of human development: Heterogeneity within parental belief orientations. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 283-304). New York: Wiley.

- van Doorn, F., & van Nijnatten, J. (2012). How about you? Building blocks for a dialogical self therapy for children. *International Journal for Dialogical Science*, 6(1), 15-29.
- Vieira, L. (2011) Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 141-155.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice. Working Paper No. 48. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Vygostky, L. S. (1962/2008). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J.W. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Yokoy de Souza, T. (2012). Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação. Tese de Doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich, CT: InfoAge.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions - a methodological reflections. In J. Valsiner, P. C. M. Molenaar, M. C. D. P. Lyra, & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp. 405-430). New York: Springer.
- Zittoun, T. (2011). Meaning and change in psychotherapy. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 45(3), 325-334.
- Zittoun, T. (2014). Transitions as dynamic processes — A commentary. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 232-236.
- Zittoun, T., Aveling, E-L., Gillespie, A., & Cornish, F. (2012). People in transitions in worlds in transition: Ambivalence in the transition to womanhood during World War II. In A. C. Bastos, K. Uriko, & J. Valsiner (Eds.), *Cultural dynamics of women's lives* (pp. 59-78). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

X. ANEXOS

ANEXO 1 - Protocolo de atividades para construção de diário de campo.

Data			
Hora Início	Hora Fim	Atividade	Desenvolvimento das Atividades
Observações:			

ANEXO 2 - Protocolo de conversas e brincadeiras informais

Código	Data	Descrição
		Criança
CI01		
CI02		

ANEXO 3

Roteiro de entrevista individual para crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

Nesta entrevista perguntamos às crianças como elas próprias se percebiam. Esta atividade estava orientada especificamente à exploração dos posicionamentos dinâmicos de si (PDS). Para isto, a pesquisadora pediu à criança para desenhar o que mais gostava e o que menos gostava em si. A sessão foi filmada e gravada.

Materiais:

Folhas de papel, lápis de cor, lápis preto, giz de cera, borracha, apontador.

Duração:

40-50 minutos.

Procedimento

Parte I

Olá _____ hoje vamos fazer uma atividade bem legal. Hoje você vai fazer dois desenhos de você mesmo. Em um dos desenhos você vai colocar o que mais gosta em você e no outro o que você menos gosta. Tá? Depois a gente fala um pouquinho de seu desenho.

Depois do convite, o pesquisador mostra os materiais para a criança.

Perguntas chave: 1) o que mais gosta e menos gosta, 2) se você puder mudar alguma coisa em você mesmo, o que mudaria? 3) O que você não mudaria?

Quando a criança terminar de fazer cada um dos desenhos, o pesquisador convida para conversar sobre ele mesmo ou se a criança preferir, se programa uma nova sessão para a entrevista individual.

Roteiro de entrevista individual

Conversa sobre o que a criança gosta e o que ela não gosta:

Qual é a sua comida preferida?

Com quem você mora?

De que você mais gosta de brincar?

Com quem você mais gosta de brincar?

Com quem você menos gosta de brincar?

Você gosta de animais? Qual?

Quais são os colegas que você mais gosta na turma? O que você faz junto com eles/as na escola?

E com quem você não se dá bem na turma? Por quê?

Quem é seu melhor amigo ou amiga?

Quem você acha que é a pessoa mais legal/chata da turma? Por quê?

Quem você acha que é a pessoa mais/menos inteligente da turma? Por quê?

Você se acha inteligente? Bonito/a?

Como é sua professora, como ela lhe trata?

E seus colegas, como tratam você?

O que é considerado errado na escola/casa?

O que você mudaria na escola?

O que você gosta/não gosta de fazer no final de semana?

Você tem ficado alguma vez de castigo? Por quê? Quem deixou você de castigo?

O que você pretende ser quando crescer?

Quem cuida de você quando chega em casa?

Quem ajuda a você fazer dever?

ANEXO 4

Roteiro para entrevista semiestruturada com os pais na Educação Infantil

Esta entrevista gravita em dois eixos fundamentais:

- Exploração das expectativas dos pais com relação ao processo de transição das crianças da EI para o EF
- Informações que forneçam elementos dos Posicionamentos Dinâmicos de Si das crianças.

Eixo I: Transição

1. Você poderia falar um pouco sobre a rotina de seu filho/a em casa?
2. Quais as atividades que ele faz depois da escola e no final de semana?
3. Frequenta algum grupo esportivo, cultural ou religioso?
4. Você tem comentado com seu filho/a sobre a mudança de escola para o ano que vem?
5. Como tem sido essa conversa?
6. O que seu filho/a achou da mudança de escola?
7. O que seu filho/a comenta sobre a nova escola?
8. Vocês tem tomado alguma medida para facilitar o processo de adaptação de seu filho/a ao novo ambiente acadêmico?
9. Como você acha que será a adaptação de seu filho/a ao Ensino Fundamental?
10. A Educação Infantil cumpriu as suas expectativas?
11. O que você acha que poderia ter sido melhor na EI?
12. O que você mudaria na EI?
13. Você acha que a escola realizou algum processo para ajudar à adaptação de seu filho/a para o ano que vem?

Eixo II: PDS

14. Como você acha que foi o desempenho de seu filho durante a Educação Infantil?
15. Como você descreveria seu filho/a?
16. Como você descreveria as relações sociais de seu filho/a?
17. O que você acha que seu filho mais gosta de fazer?
18. O que você acha que ele/a menos gosta de fazer?
19. O que você acha que ele/a mais gosta nele/a mesmo/a?
20. O que você acha que ele/a menos gosta nele/a mesmo/a?
21. Descreva algum momento no qual você acha que ele/a tenha se sentido incomodado/a.
22. Qual a comida favorita dele/a?
23. Como é ele/a com as crianças da mesma idade?
24. Como você acha que ele resolve os conflitos com seus colegas (pequenas brigas, etc.).

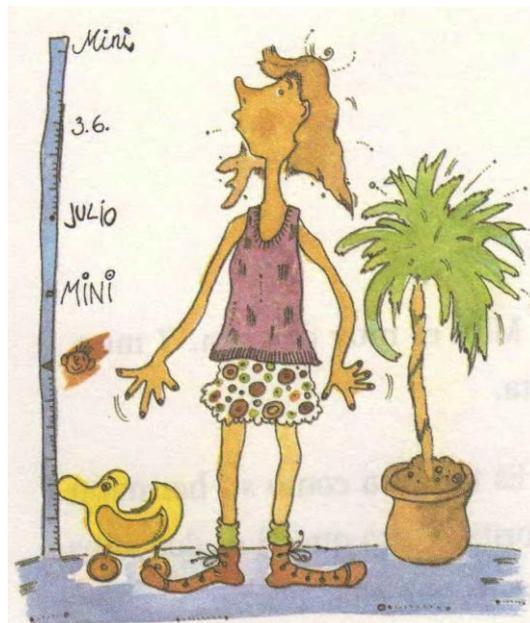
ANEXO 5

Roteiro de entrevista semiestruturada com a professora na Educação Infantil

1. Qual é sua formação, tempo como professora, tempo neste grau, tempo como diretora, por que saiu da direção da escola?
2. Como foi a sua experiência na relação com esta turma ao longo do ano?
3. Quais os momentos marcantes do ano com as crianças?
4. Quais alunos da turma você acha que são mais difíceis (mais fáceis) de lidar? Por quê?
5. Como costuma resolver as situações de conflito em sala?
6. Quais os problemas que você enfrenta diariamente em sala de aula?
7. O que você acha mais difícil, como tarefa, sendo professora dessa turma?
8. Como você realiza o planejamento de sala de aula?
9. Você leva em conta algum tipo de elemento no planejamento que tenha a ver com a adaptação ao EF?
10. O que você acha que eles devem desenvolver no segundo período?
11. Quais os aspectos do processo ensino-aprendizagem mais importantes em sala de aula?
12. Como você sabe que eles têm desenvolvido isso? Como avalia?
13. O que as crianças mais (menos) gostam de fazer?
14. Quando você organiza as crianças por mesinhas, qual o critério que você utiliza?
15. Se você pudesse agrupar a sua turma em tipos diferentes de crianças, como você agruparia? Por quê?
16. Quando você acha que precisa chamar a atenção das crianças nas atividades?
17. Quais as regras de sala de aula e como as negocia com as crianças?
18. Como você acha que deve ser a transição da EI para o EF?
19. Que atitudes tomou para facilitar este processo de transição?
20. O que você considera que a escola fez para facilitar este processo?
21. Que necessidades têm as crianças antes (social, psicológico, acadêmico) de entrar no ensino fundamental?
22. Como é a participação da família da criança no processo de transição para a EF?
23. Você poderia descrever como são as crianças que participaram da pesquisa, como se comportam em sala, quais são as características pessoais, relações sociais, pares, e familiares, brincadeiras que privilegiam?
24. O que as crianças mais (menos) gostam de fazer? INDIVIDUAL
25. Como você imagina que estas crianças vão se adaptar ao EF?
26. Quais tem sido as mudanças das crianças, percebidas por você, dentre as participantes da pesquisa ao longo do ano?

ANEXO 6

Conto 1: Mini vai à escola



As pessoas a chamam Mini, mas o nome que seus pais lhe deram foi Mariana.

Mini é uma menina muito magra e muito alta. Ela é tão alta quanto seu irmão João, que é dois anos mais velho do que ela.

Muitas vezes, Mini fica brava com algumas pessoas desconhecidas que perguntam bobagens. “Em que escola você estuda?” “Em nenhuma...”.

E Davi, que estuda com ela na Educação Infantil, lhe fala sempre: Mini significa pequeno, e Maxi, quer dizer grande! “Você não devia se chamar Mini, devia se chamar Maxi”.

A avó de Mini sempre fala: Até onde vai crescer esta menina? Ela até perguntou para o doutor se tem algum remédio para Mini deixar de crescer.

Mini também fica com raiva quando o seu irmão João diz: Magrela COMPRIDA! Mas Mini faz de conta que não se importa... Ela grita para João: Não seja bobo, ô garoto!

Para a sua avó, ela sempre diz: Vovó, você devia estar feliz de ter dez centímetros de neta a mais que as outras avós!

Mas, na verdade, Mini gostaria de ser mais baixa, ou pelo menos mais gordinha!

As roupas que vendem nas lojas não ficam bem nela, ficam curtas demais, ou então, largas demais!

Mini também não sabe muito bem se vai ficar feliz quando for para o primeiro ano da escola. Algumas vezes, ela pensa: “Já é hora de eu ir para o primeiro ano. Já fiquei muito tempo no jardim de infância”. Mas depois ela pensa: “Ficar sentada em silêncio, com a boca fechada, prestando sempre atenção e fazendo sempre dever, deve ser muito chato!”

Quando Mini vê João aborrecido fazendo deveres o tempo inteiro, ela fica feliz de não estar no primeiro ano.

Quando seu irmão volta gritando que a professora mandou ele fazer muito dever, Mini sente medo de ter que ir para o primeiro ano. Só sente vontade de ir quando alguém fala: Como? Tão alta e ainda não vai à escola?

Quando chegou o dia de Mini ir para o primeiro ano, João ficou dizendo para ela que todo mundo ia achar ela feia e comprida: você vai ver só como vão te chamar de compridona!

- Não escute o seu irmão! diz sua mãe. - Ele está inventando isso! diz seu pai.

Mas Mini acredita em seu irmão porque ele conhece a escola muito melhor que seus pais.

Às vezes, Mini acorda no meio da noite pensando: será que eu vou estudar com uma professora brava, que vai brigar comigo? Será que vão me chamar de feia, de comprida? Aí ela fica com medo de ir para a escola nova...

Aí chegou o dia da escola e Mini foi ainda com muito medo!

Quando Mini entrou na sala a professora ainda não havia chegado, mas havia uma menina baixinha olhando para ela.

Mini diz:

Olá, eu sou a Mariana mas as pessoas me chamam Mini!

Aí a menina baixinha diz:

Eu sou a Maximiliana, mas as pessoas me chamam Maxi!

De repente, a professora, que se chamava Celia, entra na sala, mas ela não parece nem brava, nem chata. Ela parece ser muito tranquila e legal, pensa Mini.

Célia, então, fala para seus alunos:

Eu sou a professora Celia e durante as férias estava impaciente e querendo muito conhecer vocês! Vou fazer a chamada para decorar o nome de todo mundo, tá certo?

Assim que a professora Celia terminou a chamada, Mini ficou surpresa. Por que será que Mini ficou surpresa?

Porque ela não era a mais alta da sala! Uma menina era um pouco mais alta do que ela, e dois meninos eram da mesma altura do que ela!

Mini, então, pensou: Nossa, então é normal ser “comprido”, eu não sou assim tão diferente...

Muito feliz, ela fala para Maxi: O primeiro ano é muito legal!

- Claro! responde Maxi.

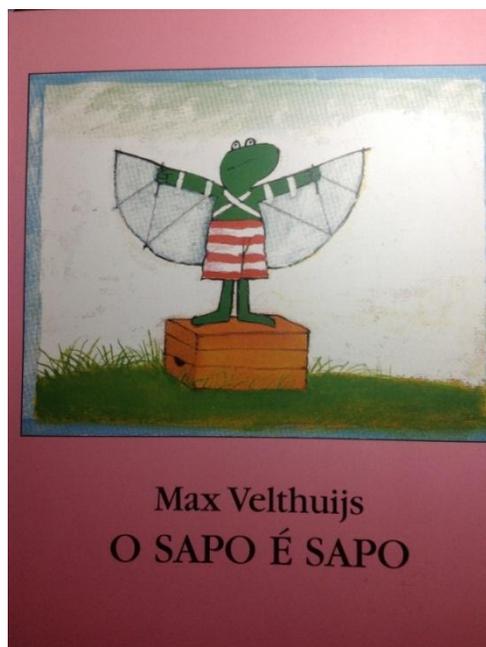
Quando terminou o dia, Mini foi para sua casa, e apresentou Maxi para sua mãe.

Sua mãe olha para a colega e diz: Que menina doce!

Aí, então, Mini diz: Uma doce Maxi pequena e uma doce Mini grande!

ANEXO 7

Conto 2: O sapo é sapo



- Como tenho sorte! – Disse o Sapo, admirando seu reflexo na água. – Sou bonito, sei nadar e pular melhor do que ninguém. Sou verde, e verde é a minha cor preferida. Ser sapo é a melhor coisa do mundo.

- E eu então? Sou toda branca. Você não acha que também sou bonita? – Perguntou a Pata. – Não – Respondeu o Sapo. – Nada em você é verde. – Mas eu sei voar, e você não sabe – Disse a Pata.

- Ah é? – exclamou o Sapo. – Nunca vi você voar. – Eu sou um pouco preguiçosa, mas sei voar – Disse a Pata. – Veja só. Ela saiu correndo e batendo as asas, fazendo um barulhão.

Então, de repente a Pata se ergueu do chão e saiu voando graciosamente. Voou durante algum tempo e depois aterrissou na relva, na frente do Sapo. – Fantástico! – Exclamou o Sapo, admirado. – Eu também quero voar. – Não dá – Disse a Pata. – Você não tem asas. E ela foi para casa toda contente.

Quando ficou o sozinho, o Sapo começou a treinar para voar. Tomava distância, corria, mexendo os braços para cima e para baixo, com toda a força. Mas, por mais que tentasse, não conseguia sair do chão.

O Sapo ficou desapontado. “Sou um sapo inútil”, pensou. “Não sei nem voar. Se pelo menos eu tivesse asas...” Então ele teve uma ideia genial. Se a Pata podia, ele também podia.

Durante uma semana o Sapo trabalhou duro, às voltas com um lençol velho e um barbante. Finalmente, estava pronto para seu primeiro voo de teste.

O Sapo subiu a colina que ficava perto do rio. Deu uma corrida, como tinha visto a Pata fazer.

Então lançou-se no ar, com os braços esticados.

Pairou no ar por alguns segundos, como um passarinho de verdade. Mas então as asas se rasgaram e ele caiu como uma pedra, dentro do rio. Pelo menos aterrissou no macio.

O Rato viu o Sapo sair de dentro da água. – Você devia saber que sapo não voa – disse. – Você sabe voar? – Perguntou o Sapo. – Claro que não – disse o Rato. – Eu não tenho asas. Mas sou bom para fabricar coisas.

No caminho de volta para casa, o Sapo foi pensando no assunto. Resolveu conversar também com o Porco. Quando o Sapo chegou, o Porco estava tirando um bolo do forno.

– Porco, você sabe voar? – perguntou o Sapo. – Claro que não – disse o Porco. – Acho que ia me dar tontura. – Então o que você sabe fazer? – perguntou o Sapo. – Um monte de coisas – replicou o Porco, indignado. – Sei fazer os melhores bolos do mundo. E eu sou bonito, sou todo cor-de-rosa, e cor-de-rosa é a minha cor preferida. O Sapo admitiu que aquilo era verdade.

“Aposto que também sou capaz de fazer um bolo”, pensou o Sapo, ao chegar em casa. Jogou dentro de uma tigela tudo o que encontrou e começou a mexer, como tinha visto o Porco fazer.

Depois despejou tudo na panela e pôs no forno. “Meu bolo vai ficar delicioso”, pensou o Sapo. Depois de um tempo, porém, começou a sair fumaça da panela e ele sentiu um cheiro horrível. O bolo estava completamente queimado. “Não sei nem fazer bolo”, pensou o Sapo muito triste.

Então ele foi visitar o Coelho. – Coelho, pode me emprestar um livro? – perguntou o Sapo. – Você sabe ler? – perguntou o Coelho surpreso. – Não – disse o Sapo. – Talvez você possa me ensinar.

Veja – disse o Coelho. – Isto é um “a”, isto é um “o”, isto é um “b” e isto... – Tudo bem, já aprendi – disse o Sapo, impaciente. E foi correndo para casa, com o livro debaixo do braço.

Sentou-se comodamente e abriu o livro. Mas as páginas eram cheias de rabiscos estranhos. O Sapo não conseguia entender uma só palavra. Uma hora depois, ele estava na mesma. – Nunca vou conseguir ler isto! – disse o Sapo. – é difícil demais para mim. Eu sou mesmo um Sapo medíocre e estúpido.

Muito triste, o Sapo foi devolver o livro para o Coelho. – Então – perguntou o Coelho -. Gostou? O Sapo balançou a cabeça desanimado. – Eu não sei ler – disse. – Não sei fazer bolo, não sei fabricar as coisas e não sei voar. Vocês todos são muito mais inteligentes. Eu não sei fazer nada. Sou apenas um sapo verde e medíocre – soluçou.

- Ora, Sapo – disse o Coelho. – Eu também não sei voar, não sei fazer bolo e nem fabricar coisas. Não sei nadar nem pular como você... porque eu sou coelho. Você é sapo, e todos nós gostamos muito de você.

Muito pensativo, o Sapo foi até o rio e olhou seu reflexo na água. “Esse sou eu”, pensou. “Um sapo verde com calção de banho listrado.”

ANEXO 8

Roteiro de entrevista com a família das crianças no Ensino Fundamental

Esta entrevista gravita em dois eixos fundamentais:

- Exploração das expectativas dos pais com relação ao processo de transição das crianças da EI para o EF e às conquistas alcançadas pelas crianças nesse período.
- Informações que forneçam elementos dos Posicionamentos Dinâmicos de Si das crianças.

Eixo I: Transição

1. Você poderia falar um pouco sobre a rotina de seu filho/a em casa?
2. Quais as atividades que ele faz depois da escola e no final de semana?
3. Frequenta algum grupo esportivo, cultural, religioso?
4. Você tem comentado com seu filho/a sobre a nova escola?
5. Como ele está se sentindo neste novo contexto?
6. O que seu filho/a achou da mudança de escola? Ele percebeu alguma diferença com a EI?
7. Vocês tem tomado alguma medida para facilitar o processo de adaptação de seu filho/a ao novo ambiente acadêmico?
8. Como você acha que tem sido a adaptação de seu filho/a ao Ensino Fundamental?
9. A Escola Classe cumpriu as suas expectativas até o momento?
10. O que você acha que poderia melhorar no EF? (centrado no processo de adaptação das crianças)
11. O que você mudaria no EF?
12. Você acha que a Escola Classe realizou algum processo para ajudar à adaptação de seu filho/a?

Eixo II: PDS

13. Como você acha que foi o desempenho de seu filho durante a Educação Infantil?
14. Como tem sido o desempenho de seu filho durante este primeiro semestre no EF?
15. Como você descreveria seu filho/a?
16. Como você descreveria as relações sociais de seu filho/a?
17. O que você acha que seu filho mais gosta de fazer?
18. O que você acha que ele/a menos gosta de fazer?
19. O que você acha que ele/a mais gosta nele/a mesmo/a?
20. O que você acha que ele/a menos gosta nele/a mesmo/a?
21. Descreva algum momento no qual você acha que ele/a tenha se sentido incomodado/a.
22. Qual a comida favorita dele/a?
23. Como é ele/a com as crianças da mesma idade?
24. Como você acha que ele resolve os conflitos com seus colegas (pequenas brigas, etc.).

ANEXO 9

Roteiro de entrevista com a professora das crianças no Ensino Fundamental

1. Qual é a sua formação, tempo como professora, tempo neste grau?
2. Como foi a sua experiência e relação com esta turma neste primeiro semestre?
3. Quais os momentos marcantes do semestre com as crianças?
4. Quais alunos da turma você acha que são mais difíceis (mais fáceis) de lidar?
Por quê?
5. Como resolve as situações de conflito em sala.
6. Quis os problemas que você enfrenta diariamente em sala de aula?
7. O que você acha mais difícil de ser professora nessa turma?
8. Como você realiza o planejamento de sala de aula?
9. Você leva em conta algum tipo de elemento no planejamento que tenha a ver com a adaptação para o primeiro ano?
10. Como é a sua relação com a escola?
11. O que você acha que eles devem desenvolver no primeiro semestre?
12. Quais os aspectos do processo ensino-aprendizagem mais importantes em sala de aula?
13. Como você sabe que eles têm desenvolvido isso? Como avalia?
14. O que as crianças mais (menos) gostam de fazer? GERAL
15. Você acha que existe algum tipo de preconceito entre as crianças, umas com as outras?
16. Como é isso? Você pode dar exemplos?
17. Quando você arruma as crianças por mesinhas, qual o critério que você utiliza?
18. Você tem muita necessidade de chamar a atenção das crianças quando elas estão em alguma atividade?
19. Quais as regras em sala de aula e como as negocia ?
20. Como você acha que deve ser a transição e adaptação da EI para o EF?
21. Que atitudes considera que você fez para facilitar este processo?
22. Que atitudes a escola tomou para facilitar este processo?
23. O que você considera fundamental que uma criança saiba (social, psicológico, acadêmico) quando entra no ensino fundamental?
24. Como é a participação da família da criança no processo de transição para a EF?
25. Como você descreveria as crianças participantes desta pesquisa, como se comportam em sala, quais suas características pessoais, relações sociais, pares, e familiares, brincadeiras que privilegiam?
26. O que as crianças mais (menos) gostam de fazer? INDIVIDUAL
27. Avalie, em termos gerais, como as crianças tem se adaptado ao EF?
28. Você considera importante que haja no Ensino Fundamental um espaço para o brincar?
29. Quais tem sido, na sua percepção, as mudanças mais visíveis das crianças participantes da pesquisa ao longo do ano?

