



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**TESE DE DOUTORADO**

**A CONSTRUÇÃO DA AUTO-ESTIMA NA SALA DE AULA:  
COMUNICAÇÃO E METACOMUNICAÇÃO NAS INTERAÇÕES  
PROFESSORA-ALUNOS**

**Simão de Miranda**

Brasília-DF, Maio de 2008



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**A CONSTRUÇÃO DA AUTO-ESTIMA NA SALA DE AULA:  
COMUNICAÇÃO E METACOMUNICAÇÃO NAS INTERAÇÕES  
PROFESSORA-ALUNOS**

**Simão de Miranda**

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da  
Universidade de Brasília, como requisito parcial  
à obtenção do título de Doutor em Psicologia,  
área de concentração em Desenvolvimento  
Humano no Contexto Sociocultural.**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>.**

**DIVA MARIA MORAES DE ALBUQUERQUE MACIEL**

**Brasília - DF, Maio de 2008**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Diva Maria Moraes de Albuquerque Maciel - Presidente  
Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Iolete Ribeiro da Silva - Membro  
Faculdade de Educação/Departamento de Psicologia/Universidade Federal do  
Amazonas

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Fátima Guerra de Sousa - Membro  
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Micheline de Souza Silva. – Membro  
Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira - Membro  
Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mírian Barbosa Tavares Raposo – Suplente  
Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília

Brasília - DF, Maio de 2008

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro e absoluto lugar, agradeço a Deus por continuar recompensando minhas semeaduras com tão generosas colheitas, provendo-me abundantemente nas entressafras;

A Júlia, minha filha amada, tesouro da minha vida inteira, que – na ternura dos seus dois aos três aninhos – presenciava com compreensão o seu apaixonado papai “estar no computador trabalhando na tese”, e apenas pedia “Pai, *compa* um *catador pa* mim?” (Pai, compra um computador para mim?). Filha minha, parte-me o coração, quando você parte;

A memória de meu pai, José Barbosa de Miranda, lacuna em mim desde os meus cinco anos, mas que ainda (e sempre) me apresenta soluções;

A minha mãe, Noca, e minhas tias Narcisa e Ercília, por terem me ensinado que com gana, coragem, serenidade e humildade podemos voar longe;

A Inez e Falcão, mais que amigos, parte legítima da minha família, sem saber direito como agradecer-lhes tanto afeto e benquerença. Só posso, humildemente, dizer-lhes que os amo;

A Verônica, que foi – em um momento muito importante – a principal entusiasta desta caminhada e, em muitos momentos de titubeios, não me deixou desistir;

A Diva Maciel, orientadora amiga e parceira de empreitada, por ter acreditado e me feito acreditar, em um mundo de tanta descrença;

A Ângela Branco, Denise Fleith e Marisa Brito, do Instituto de Psicologia, doces pessoas com quem convivi e que notadamente valorizam os laços que nos atam;

As professoras Inalda Bacelar, Verinez Carlota e Regina Célia fundamentais facilitadoras de nossa inserção e trânsito em campo;

Às crianças participantes da pesquisa, muitíssimo mais que “sujeitos”, parceiras e cúmplices de uma demorada caminhada, que quando acabou deixou em mim um eloqüente silêncio, um grande vale de saudades;

Aos companheiros da equipe de apoio à pesquisa, Jane, Marquinhos, Marineide, Sônia, Geuda e Floreni, pelas várias idas e vindas ao campo, pelas valiosas partilhas de crenças quanto ao nosso poder de influência no universo infantil e por amarem, tanto quanto eu, nossos parceirinhos de estudo;

Aos amigos do LABMIS (Laboratório de Microgênese das Interações Sociais) do nosso Instituto, especialmente ao Sérgio Senna, Sandra Ferraz, Diva Maciel, Erenice Natália, Silviane Barbato, Maria Cláudia, Ângela Branco, Miriam Raposo, Celeste Kelman, Ana Flávia, Miriam Balduino, Norma Lúcia, Silmara Carina e Denise Leão pelas ricas e benfazejas noites de segundas-feiras;

As amigas Luciana Bareicha, pelas oportunas sugestões quanto ao preparo dos *slides* para a apresentação, e Adriana Levino, pela gentil revisão gramatical da versão final desta Tese, assim como dos *slides*.

Eu fico com a pureza das respostas das crianças:  
é a vida! É bonita e é bonita!  
Viver e não ter a vergonha de ser feliz,  
cantar e cantar e cantar  
a beleza de ser um eterno aprendiz.  
Ah, meu Deus! Eu sei...  
que a vida devia ser bem melhor e será!  
Mas isso não impede que eu repita:  
é bonita, é bonita e é bonita!

*Gonzaguinha, músico brasileiro,  
Na canção O que é, o que é.  
Álbum Meus Momentos, EMI-MUSIC, 1999.*

## RESUMO

Estudos reiteram a intrínseca relação da auto-estima com contundentes problemas pelos quais passa a juventude, tais como o baixo rendimento escolar, o crime, a violência, a gravidez precoce, o abuso de álcool e de drogas e, até, o suicídio. Reduzirmos tais riscos para o jovem de amanhã, implica estudarmos tal fenômeno na criança de hoje. A presente pesquisa, de cunho qualitativo e abordagem interpretativa, propõe-se, na perspectiva sociocultural construtivista, identificar o papel dos mecanismos comunicativos e metacomunicativos com os processos de construção da auto-estima, a partir da auto-avaliação, de um grupo de seis crianças e sua professora em uma turma de Primeira Série do Ensino Fundamental de uma escola pública de uma cidade do Distrito Federal. Utilizando instrumentos de coleta de dados planejados pelo pesquisador, além de entrevista e observações de situações estruturadas, baseadas em atividades lúdicas competitivas e cooperativas, e adotando o método microgenético, que busca perceber em detalhes processos de mudança, como perspectiva de análise destas, aponta como principais conclusões que a interação comunicativa serena e respeitosa escolhida pela professora para advertir ou intervir, atua colaborativamente nas condições das relações por ela dirigidas relativas ao processo de construção da auto-estima das crianças; que o gesto físico atencioso e afetivo da professora repercute na forma de oscilação positiva no comportamento da criança; que a qualidade da mediação estabelecida pela professora, distribuindo de modo equilibrado os turnos dialógicos e promovendo continuamente as interações, possibilitam na via comunicacional e metacomunicacional, além de uma melhor percepção da realidade, o trânsito de sugestões de elevação/manutenção da auto-estima das crianças. A percepção da professora no sentido de não perder os *feedbacks* comunicacionais e metacomunicacionais com a turma foi importante para os processos de construção de auto-estima das crianças. Constatamos a metacomunicação como importante mecanismo nas relações interativas estabelecidas no ambiente, na medida em que se caracterizou como um pano de fundo para a operação dos processos de construção da auto-estima. Os encontros comunicativos e metacomunicativos das crianças entre si e destas com a professora podem ter possibilitado o desenvolvimento de habilidades psicossociais, cognitivas, afetivas, criativas, psicomotoras diversas e podem ter apontado possibilidades orientadas para seus amanhãs, quiçá como futuros adultos altruístas e afetivos.

Palavras-chave: Criança. Sala de aula. Auto-estima. Comunicação. Metacomunicação.

## ABSTRACT

Studies reiterate the intrinsic relation of self-esteem with problems for which it passes youth, such as the low pertaining to school income, the crime, the violence, the precocious pregnancy, the drug and alcoholic excessive consumption and, until, the suicide. To reduce such risks to the young of tomorrow, implies to study such phenomenon in the child of today. The present research, of qualitative matrix and interpretative boarding, if considers, in the constructivist sociocultural perspective, to identify the role of the communicatives and metacommunicatives mechanisms with the processes of construction of self-esteem, from the self-evaluation, of a group of six children and its teacher in a group of First Series of Basic Education of a public school of a city of the Federal District. Using instruments of gathering of data planned for the researcher, beyond interview and observations of structuralized situations, based in competitive and cooperative playful activities, and adopting the microgenetic method, that it searches to perceive in details change processes, as perspective of analysis of these, it points as main conclusions that the calm and respectful communicative interaction chosen by the teacher to warn or to intervene, acts positively in the conditions of the relations relative for it directed to the process of construction of self-esteem of the children; that the considerate and affective physical gesture of the teacher rees-echo in the form of positive oscillation in the behavior of the child; that the quality of the mediation established for the teacher, distributing in balanced way the dialogics turns and promoting continuously the interactions, make possible in the communicational and metacommunicational way, beyond one better perception of the reality, the transit of rise suggestions/maintenance of self-esteem of the children. The perception of the teacher in not to lose feedbacks communicational and metacommunicational with the group was important for the processes of construction of self-esteem of the children. We evidence the metacommunication as important mechanism in the established interactive relations in the environment, in the measure where if it characterized as a background for the operation of the processes of construction of self-esteem. The communicatives and metacommunicatives meeting of the children between itself and these with the teacher can have made possible the stimulator of psico-socials, cognitives, affective, creative abilities diverse and can have pointed guided possibilities with respect to its tomorrows, as future altruistic and affective adults.

Key-Words: Children. Classroom. Self esteem. Communication. Metacommunication.



## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	IV
RESUMO .....	VII
ABSTRACT .....	VIII
SUMÁRIO.....	IX
LISTA DE FIGURAS .....	XIII
LISTA DE QUADROS .....	XIV
APRESENTAÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – BALIZA TEÓRICA .....	21
1.1. A Perspectiva Sociocultural Construtivista .....	21
1.2. A Comunicação e a Metacomunicação .....	25
1.3. A Auto-Estima.....	35
1.3.1. A Auto-Estima, a Imagem e a Auto-Imagem da Professora .....	40
1.3.2. O Self.....	46
1.3.3. O Afeto .....	50
CAPÍTULO 2 – OBJETIVOS .....	57
CAPÍTULO 3 – TRAMA METODOLÓGICA.....	59
3.1. <i>Locus</i> e Contexto do Estudo .....	59
3.2. Plano Geral do Estudo .....	61
3.2.1. Etapa 1 - Instrumentos e Procedimentos para a Seleção dos Participantes .....	62
3.2.1.1. Seleção dos Participantes a Partir dos Instrumentos Mediadores .....	66
3.2.1.1.1. Instrumento Mediador 1 e 2 - O Olhar das Crianças sobre si Mesmas ...	66
3.2.1.1.2. Instrumento Mediador 3 - O Olhar da Professora .....	68
3.2.1.1.3. Instrumento Mediador 4 - O Olhar do Pesquisador.....	68

3.2.2. Etapa 2 - Compreendendo a Auto-Estima .....	69
3.2.2.1. Precauções Relacionadas à Construção dos Dados .....	69
3.2.2.2 Perfil dos Participantes .....	69
3.2.2.3. Equipe de Apoio à Pesquisa .....	73
3.2.2.4. Instrumentos e Procedimentos para a Construção dos Dados .....	73
3.2.2.4.1. Entrevista Reflexiva Semi-Estruturada com a Professora.....	74
3.2.2.4.2. Observação das Aulas (Situações Estruturadas).....	77
3.2.2.4.2.1. Observação Não-Sistemática.....	77
3.2.2.4.2.2. Observação Sistemática.....	78
3.2.2.5. Procedimentos para Análise dos Dados .....	80
3.2.2.5.1. Perspectiva de Análise da Entrevista com a Professora .....	80
3.2.2.5.2. Perspectiva de Análise da Observação das Aulas .....	80
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	84
4.1. O Ambiente Estudado.....	85
4.2. As Interações Aluno-Aluno e Professora-Alunos no Conjunto da Sala de Aula .....	87
4.2.1. Possíveis Motivações Potencialmente Incrementadoras de Mudanças no Curso dos Processos de Construção da Auto-Estima, a Partir da Auto-Avaliação dos Sujeitos Estudados.....	87
4.2.1.1. Orientações para a Leitura das Análises.....	89
4.2.2. Atividades.....	90
4.2.2.1. Atividade 1 – E o Presente Vai Para.....	90
4.2.2.2. Atividade 2 – As Metades Formam um Todo .....	96
4.2.2.3. Atividade 3 – Caminhando do Seu Jeito .....	102
4.2.2.4. Atividade 4 – Mudando de Casa.....	105

4.2.2. Mecanismos Comunicativos e Metacomunicativos nas Díades Professora-Alunos e Alunos-Alunos .....	113
4.3. O Discurso da Professora .....	125
4.3.1. Percepção da professora sobre memórias da sua vida escolar e da sua realidade escolar corrente.....	125
4.3.1.1. Sua Auto-Avaliação e Conseqüente Auto-Estima.....	125
4.3.1.2. Sua Preferência pelo Jardim de Infância .....	127
4.3.1.3. Ser Professora .....	128
4.3.1.4. Sua Percepção sobre Auto-Estima e Infância.....	129
4.3.1.6. Sua Percepção sobre Primeira Série .....	131
4.3.1.7. Sua Influência sobre as Crianças .....	131
4.3.1.8. A Programação Escolar e sua Relação com a Auto-Avaliação e Conseqüente Auto-Estima dos Alunos .....	134
4.3.1.9. O Planejamento da Aula .....	135
4.3.2. Percepção individualizada da professora sobre as crianças participantes da pesquisa (incluindo auto-avaliação e conseqüente auto-estima, comunicação, interação e afeto) .....	136
4.3.2.1. Os de tendência a auto-avaliação negativa .....	136
4.3.2.2. Os mais comunicativos e os menos comunicativos.....	136
4.3.3. Percepção da professora em relação às crianças participantes da pesquisa ....	137
4.3.3.1.Sua comunicação com eles .....	137
<b>CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>141</b>
5.1. Principais Conclusões.....	142
5.2. Implicações do Estudo.....	145
5.3. Sugestões para Pesquisas Futuras.....	147

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	151
APÊNDICES .....	165
Apêndice A - Instrumento Mediador 1 .....	166
Apêndice B - Instrumento Mediador 2 .....	168
Apêndice C - Instrumento Mediador 3 .....	173
Apêndice D - Instrumento Mediador 4.....	175
Apêndice E – Autorização da Escola para o Trabalho de Campo.....	177
Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	178
Apêndice G - Roteiro da Observação das Atividades Estruturadas .....	179
Apêndice H - Transcrição do Vídeo das Atividades Estruturadas .....	180
Apêndice I - Roteiro da Entrevista Reflexiva Semi-Estruturada com a Professora ..	190
Apêndice J - Transcrição do Áudio da Entrevista Reflexiva Semi-Estruturada com a Professora .....	192
Apêndice K - Imagens do Espaço Escolar .....	199

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Calvin e Sua Professora de Extremo Rigor .....	44
Figura 2 - Mafalda e Sua “Professora-Segunda-Mãe” .....	44
Figura 3 - Criança, Professora e a Escola no Meio .....	45
Figura 4 – Estrutura Teórica.....	55
Figura 5 – Ciclo da Investigação Metodológica.....	81

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados Originados pelos Instrumentos Mediadores 1 e 2.....	68
Quadro 2 - Síntese dos Instrumentos e Procedimentos para Construção dos Dados .....	79
Quadro 3 - Síntese das Atividades Estruturadas.....	88
Quadro 4 - Situações Metacomunicacionais Importantes: Voz .....	144
Quadro 5 - Situações Metacomunicacionais Importantes: Face.....	144
Quadro 6 - Situações Metacomunicacionais Importantes: Outros Elementos Corporais..	145

## APRESENTAÇÃO

Erros graves:  
julgar-se mais do que se é,  
estimar-se menos do que se merece.  
Goethe (1971)

A auto-estima é uma experiência íntima e um requisito essencial para uma vida satisfatória, pois afeta crucialmente todos os aspectos da nossa existência. Nossas reações aos acontecimentos cotidianos são determinadas pelo que pensamos que somos e pelo que sentimos acerca de nós mesmos. E, neste cenário, as trocas sociais desempenham papel primordial na sua construção.

Conceitos simplistas de auto-estima, notadamente encontrados em manuais de auto-ajuda, reduzem tal complexo construto às polaridades “alta” ou “baixa”, “positiva” ou “negativa”, entendendo-a inapropriadamente como algo absoluto e consolidado. Este estudo, contudo, por apoiar-se na perspectiva sociocultural construtivista, entende a auto-estima enquanto um fenômeno co-construído nas nossas interações sócio-culturais, de caráter complexo, plural, dinâmico, multifacetado e destacadamente relacional. Desta forma, modulador do conjunto de nossas vivências e convivências.

Estudos recentes, como o da National Association for Self-Esteem (NASE, 2004), prestigiosa organização situada em Maryland, Estados Unidos, que tem nos seus quadros nomes como Nathaniel Branden e Jack Canfield, apontam, em investigação de amplitude nacional, uma íntima relação da auto-estima com graves problemas dos quais a juventude norte-americana padece, a qual o próprio estudo denominou de “juventude deteriorada”, tais como: baixo aproveitamento escolar, crime, violência, gravidez precoce, abuso de álcool, de drogas e suicídio.

Não temos, no Brasil, exames tão globalizantes. Entretanto, importantes indicadores devem nos ser preocupantes: a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) salienta, em estudo com uma amostra de 1.866 alunos de Ensino Fundamental e Médio cariocas, estreita relação da auto-estima com a violência no ambiente escolar (Assis & Avanci, 2004; Marriel, Assis, Avanci e Oliveira, 2006). Para vários estudiosos a violência familiar também afeta o desempenho acadêmico dos filhos, por atingir sua auto-estima (Brancahona, Fogo & Williams, 2004). As relações da auto-estima com o desempenho escolar foram, também, mais recentemente abordadas no Brasil por Stevanato & Loureiro (2000), Martins (2001), Carneiro, Martinelli & Sisto (2003), Fanelli (2003), Okano, Loureiro, Linhares & Marturano (2004) e Zanoti-Jeronymo & Carvalho (2005).

Entendemos que amortizar tais riscos ao jovem de amanhã, implica estudarmos tal fenômeno na criança de hoje. Assim, esta investigação decidiu-se por dedicar-se ao estudo dos mecanismos comunicativos e metacomunicativos relativos aos processos de construção da auto-estima, a partir da auto-avaliação, de crianças de uma turma de Primeira Série (atual Segundo Ano do Ensino Fundamental) de uma escola pública no Distrito Federal.

Nosso interesse pela Primeira Série é motivado pelo fato de ser, esta, dentre as quatro primeiras iniciais, a que apresenta o maior índice nacional de abandono e de reprovação, quase o dobro do índice apresentado na Segunda Série (MEC/INEP, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004), nos levando a questionar as possíveis relações desta realidade com os processos de construção da auto-estima destas crianças.

O interesse em circunscrever este estudo à infância vai ao encontro da imperiosa necessidade de se intensificar a visibilidade aos problemas com os quais convivem historicamente as crianças e a infância. A história da infância, desde tempos imemoriais, tem sido escrita com as tintas da exclusão e do esquecimento. A própria etimologia



“infância” vem do latim “*in fans*”, “aquele que não tem voz”. Na verdade, são as crianças, as verdadeiramente ausentes da história. Só mais recentemente se tem voltado olhares de ajuda a este segmento social. Portanto, entendemos essencial a intensificação de estudos voltados a este interesse.

Justificando nossa inquietação, DeMause (1995) classifica a história da infância em seis “capítulos”: 1) o do infanticídio, da Antiguidade até meados do Século IV, onde, a exemplo do mito de Medéia, se matavam os próprios filhos; 2) o do abandono, correspondendo do Século IV ao Século XIII, quando os pais entregavam seus filhos a uma ama, os internavam em conventos ou monastérios, os davam em adoção, os empregavam como serviçais ou os mantinham no lar com abandono afetivo; 3) o da ambivalência, situado do Século XIV ao Século XVII, onde os filhos entraram na vida afetiva dos pais, porém permaneciam “recipientes” de suas projeções paternas e maternas, cabendo a estes modelá-los, como se faz com cera, gesso ou argila, no sentido mesmo de dar forma; 4) o da intrusão, Século XVIII, onde os pais tratavam de dominar os impulsos infantis e comportamentos infantis; 5) o da socialização, Século XIX até meados do Século XX, no qual vigorou a compreensão de que a criação dos filhos não deve se resumir em dominar seus anseios, mas em socializá-los; e finalmente o “capítulo” que vigora até hoje 6) da ajuda, no qual se pleiteia a real participação dos pais no desenvolvimento dos filhos. Assim, entendemos que precisamos nos engajar a tal oportuno momento contribuindo para que a criança não mais se afigure como testemunha ocular da nossa história e passe a protagonizá-la verdadeiramente.

É, portanto, neste contexto de ressignificação da criança e da infância, que esta pesquisa se insere. Intenta, assim, enfrentar o contraditório movimento de brutalização e indignidades denunciadas por DeMause (1995), ao grafar que “a história da infância é um pesadelo do qual só muito recentemente começamos a despertar” (p. 15). Muitos outros

autores igualmente empenharam-se nesta preocupação, como Ariès (1981), na sua obra seminal “História Social da Criança e da Família”; Colin Heywood (2004), e Sandra Corazza (2002). O relatório anual do UNICEF, denominado Situação Mundial da Infância elege anualmente um tema crítico para discussão. Não sem motivos, o relatório de 2005 teve o batismo de “Infância Ameaçada” (UNICEF, 2005); em 2006 foi intitulado “Excluídas e Invisíveis” (UNICEF, 2006), onde vemos, perplexos, as condições atuais das crianças brasileiras nas mais diversas áreas. O relatório de 2007, denunciando a violação dos direitos de crianças e mulheres no nosso país, focou-se sobre o trabalho infantil, justiça e direitos da criança, com o tema “Mulheres e Crianças: o Duplo Dividendo da Igualdade de Gênero” (UNICEF, 2007); e, por fim, neste 2008, como um clamor de socorro, para aquém do viver, já se falando em “sobreviver”, foi chamado de “Sobrevivência Infantil: Unidos pelas Crianças” (UNICEF, 2008). Assim, percebemos que a exclusão, a invisibilidade, o abandono e a exploração são graves ameaças ao desenvolvimento da criança brasileira já há tempos.

As conseqüências de uma auto-avaliação negativa e conseqüente auto-estima abalada podem passar despercebidas por muitas pessoas. Muitas moléstias psicossociais como a depressão e a agressividade, podem ter início na consolidação desfavorável dos processos de construção da auto-estima. Na falta de estudo brasileiro mais ampliado sobre a questão que levantamos, trazemos a revisão de trinta estudos sobre auto-estima juvenil estadunidense publicados entre 1969 e 1992, procedida por Reasoner em 2004 (em NASE, 2004<sup>1</sup>), a qual aponta que

um quinto de todos os estudantes de oitavo ano fracassam na escola; aproximadamente 30% da juventude não termina o ensino médio; o homicídio é a terceira causa de morte de crianças em idade escolar no ensino elementar e médio.

---

<sup>1</sup> <http://www.self-esteem-nase.org/index.shtml>, acesso em 13 mar. 08.

Houve 2.555 homicídios juvenis em 1990; estima-se que 135.000 armas são levadas para as escolas diariamente; a violência nas escolas é atualmente o interesse principal dos educadores de todo o país. O relatório aponta 82% de aumento neste tipo de violência em relação aos cinco últimos anos; a incidência de nascimentos de filhos de adolescentes solteiros quase dobrou entre 1965 e 1985. Mais de um milhão de adolescentes engravidam todos os anos; a taxa de suicídio adolescente dobrou desde 1968. 10% de meninos e 18% das meninas tentaram o suicídio e aproximadamente 30% consumaram-no. Em 1985, 5.399 jovens entre 5 e 24 anos tiraram suas próprias vidas. Nos últimos 20 anos, a incidência da anorexia nervosa dobrou entre os jovens. Evidências sustentam que a maioria das escolas não investe na auto-estima dos estudantes, que passam grande parte das suas vidas na escola.

Nesse sentido, insistimos na urgência de dirigirmos olhares aos processos de construção da auto-estima já na criança, com vistas a melhor conhecermos tal universo, a fim de melhor intervirmos desde já na construção da auto-estima dos nossos futuros jovens e adultos. Assim, esta pesquisa busca aproximar-se dos fenômenos que guiam a construção da auto-estima da criança em situação limítrofe, porque, pessoalmente, quando nos colocamos como educadores, temos um compromisso inquebrantável: o destino das nossas crianças. Não concebemos, neste estudo, os participantes apenas como fonte de informações, mas como parceiros de empreitada. Não pretendemos tão somente nos abastecermos de conhecimentos, mas – é o que consideramos de maior vulto – fortalecermos os parceiros diretos (crianças e professora) e seus demais pares que compõem o agrupamento da escola. Por isso garantimos, a guisa de devolutiva social, a realização de um projeto de intervenção voltado ao estímulo à auto-estima das crianças daquela comunidade escolar, tão logo esta investigação se dê por finalizada.

Esta tese está assim estruturada: o seu Capítulo 1 apresenta o estado da arte,

buscando concentrar-se nos eixos que entendemos adjuvantes aos processos construtivos da auto-estima da criança: a comunicação e metacomunicação, o *self*, o afeto, a imagem, a auto-imagem e a auto-estima da professora e a dinâmica sócio-histórico-cultural; o Capítulo 2 estabelece os objetivos do presente estudo; no Capítulo 3 apresentamos o arcabouço metodológico do estudo; no Capítulo 4 prestamos conta dos resultados e das discussões e, finalmente, deixamos o Capítulo 5 para as considerações finais.

Desejamos, portanto, que este empreendimento abra avenidas convidativas para novas caminhadas e esboce paisagens que acenem para novos olhares.

## CAPÍTULO 1 – BALIZA TEÓRICA

### 1.1. A Perspectiva Sociocultural Construtivista

Poeta, cantô de rua,  
Que na cidade nasceu,  
Cante a cidade que é sua,  
Que eu canto o sertão que é meu.  
Você teve indução  
Aprendeu muita ciência  
Mas das coisa do sertão  
Não tem boa esperiência,  
Nunca fez uma paioça,  
Nunca trabaiou na roça,  
Não pode conhece bem,  
Pois nesta penosa vida,  
Só quem provou da comida  
Sabe o gosto que ela tem.

(O analfabeto Patativa do Assaré, filosofando acerca das interações sociais e do contexto sócio-histórico-cultural com o desenvolvimento humano).

Assaré, P. (2002).

Reforçando a clássica concepção da Psicologia, embora não-hegemônica, de que os indivíduos se formam nas relações sociais, a perspectiva sociocultural construtivista leva em conta que a essência social da personalidade humana é constituída por uma malha, na qual ocorrem internalizações dos processos sociais externos e externalizações dos fenômenos psicológicos internos, simultaneamente e a partir de transformações dinâmicas. A perspectiva sociocultural construtivista apresenta-se como importante suporte para este estudo fundamentalmente por considerar a indiscutível relevância das trocas sociais e da comunicação para o desenvolvimento de elementos intrasubjetivos como o *self* e a auto-estima.

Raposo e Maciel (2005) anotam que tal perspectiva compreende

conceitos de várias correntes de pensamento, desde James Baldwin e Kurt Lewin até as atuais abordagens construtivistas e sócio-históricas. Tem como pressupostos básicos a noção de gênese social dos processos psicológicos superiores e a participação ativa do sujeito na produção do seu processo de desenvolvimento” (p. 309-310).

Desta forma, esta abordagem considera que o desenvolvimento humano é guiado pela interação social negociada e percebe o indivíduo como um elemento ativo e co-partícipe do seu próprio desenvolvimento.

Na criança, esta aludida essência social é apontada por Maciel (1996) como um processo de elaboração ativa no qual ela

co-constrói, portanto transforma, os valores e conhecimentos transmitidos pela cultura, superando a herança de seus pais. Esta é uma perspectiva bidirecional de transmissão cultural, no sentido de que permite que se tome a cultura simultaneamente ao nível da unidade social ou coletiva e ao nível da pessoa. Isto é, cada pessoa elabora dentro de si a versão internalizada, portanto própria, da cultura coletiva. Esta noção de transmissão cultural bidirecional é de fundamental importância para a perspectiva co-construtivista na medida em que indica processos através dos quais é possível pensar tanto a construção do novo quanto a singularidade do indivíduo (p. 27).

Assim, entendemos que na medida em que a criança se apropria dos conhecimentos e valores transmitidos pela cultura, reelaborando-os e retransmitindo-os, são igualmente transformadas por tais experiências. As reações aos processos sociais externos que a criança internalizará serão determinadas, principalmente, pelo que ela julgar que é, assim como sua autoconfiança dependerá da imagem que fará acerca de si.

Para melhor situar a auto-estima infantil na perspectiva sociocultural construtiva, do ponto de vista do desenvolvimento humano, Papalia e Olds (2000) assinalam que do nascimento até perto de um ano e meio, a criança já aufere impressões advindas do ambiente social e demonstra reações a estas, apesar de tais reações sensório-motoras se diluírem no todo. Em torno dos oito meses de existência, quando chora ante o surgimento de pessoas alheias e quando mãe, pai e família constantemente presentes são identificadas, já surge a identidade do outro, que antecede a idéia de identidade própria.

Por volta dos três a cinco anos origina-se a possessividade dirigida às pessoas e coisas. Ocorre, portanto, o alargamento do conceito do eu às coisas que são dela. Aos quatro ou cinco anos, descreve a si e compara-se aos outros, construindo uma rica teia de significados. Alcançando a escolarização, elabora conceitos mais complexos acerca do seu contexto. É nesta etapa também que a criança passa a vivenciar eventos que concorrerão fortemente para a construção da sua auto-estima, vez que os desafios deste outro microcosmo social lhe cobrarão, cada vez mais, êxitos nos desempenhos sociais e acadêmicos. A partir daqui, as vivências com seus pares adquirirão valor imensurável para a construção e consolidação da sua auto-estima. Suas trocas se diferenciarão e, dada a sofisticação característica, ultrapassarão as fronteiras da escola projetando-se no tempo/espço e influenciando a construção do sujeito.

A inexaurível discussão das questões culturais relativas ao desenvolvimento social constitui-se o pano de fundo do paradigma sociocultural construtivista, onde situamos os processos de construção da auto-estima infantil. Cabe, então, a defesa que Branco (2003) apresenta acerca do papel fundamental desempenhado pela cultura nas interações entre pares, na construção de diferenciados modelos de interação social e relacionamentos, entre eles a cooperação e a competição. Associemos tal discussão às distintas formas de entaves

encontrados pela criança que elabora uma avaliação negativa de si mesma no percurso escolar. Assim, Branco (2003) apóia-se em Ford e Lerner para indicar que

o desenvolvimento humano envolve um processo incremental e transformacional que, através das interações entre as características da pessoa e seu contexto, produz uma sucessão de mudanças relativamente duradouras que elabora ou aumenta a diversidade das características estruturais e funcionais do indivíduo e o modelo de suas interações ambientais, enquanto mantém uma organização coerente e uma unidade estrutural-funcional da pessoa como um todo (p. 243-244).

Situarmos o desenvolvimento infantil em um plano de incrementos e transformações que se dão mediadas por intercâmbios entre nossos caracteres e nosso contexto, indicando que o background sócio-histórico-cultural desempenha papel primordial nos processos de construção do indivíduo, ressalta a importância de levarmos em conta a abordagem sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, apoiada na sociogênese (teoria que entende todo processo psicológico humano como essencialmente social).

Enquanto sujeitos, não estamos apenas em contato com a viva malha cultural que dela somos parte, ao mesmo tempo estabelecemos modelos por meio dos quais compartilhamos (partilhamo-nos, também) os eventos presentes e vivenciados por nós em tal contexto. Tais modelos são denominados por Valsiner (1988, 1994 e 2001) como unidirecionais e bidirecionais de transmissão cultural ou de socialização. Para o autor, o modelo unidirecional pode ser comparado com os sistemas tecnológicos, onde a informação a ser transmitida é fixa, fechada ao desenvolvimento, e no qual a exatidão da transmissão da mensagem dada é a meta desejada; no segundo modelo, todos os participantes do processo de transmissão cultural estão ativamente transformando as



mensagens culturais, o emissor está ativamente organizando as mensagens de uma determinada forma e o receptor – igualmente ativo – analisando as mensagens e reorganizando as informações culturais a serem retransmitidas de uma maneira pessoalmente nova. A apresentação dos sugeridos modelos nos obriga a perguntar: como temos estabelecido nossos modelos comunicacionais e metacomunicacionais com nossos alunos infantes?

Para Valsiner (1988, 1994 e 2001) o modelo de transmissão bidirecional tem implicações no modelo que denominou à época co-construtivista, e que vem sendo atualmente chamado de sociocultural-construtivista (Branco & Valsiner, 2004), já que a sociogênese é um processo caracterizado pela construção conjunta (por isso co-construção) do sistema psicológico da pessoa em desenvolvimento por si mesma e orientada por objetivos dos “outros sociais” que fornecem ao sujeito inúmeras sugestões sociais.

A bidirecionalidade referida por Valsiner (1994) propõe um jogo mútuo e permanente construído por intencionalidades e percepções das partes envolvidas, contribuindo com a co-construção da imagem que a criança fará de si mesma e partilhará entre seus pares, cotizando - assim - com a co-construção alheia. Tal premissa coaduna-se com a afirmação de DeMause (1995) de que “as experiências infantis são condição *sine qua non* para a constituição da cultura de uma determinada época” (p. 98).

## **1.2. A Comunicação e a Metacomunicação**

“As palavras não existem sem um sujeito que as pronuncie,  
sem uma história que as interprete,  
sem um coração que, desde o outro lado, as deseje!”

(Frase nos presenteada desafortunadamente sem indicação de autoria,  
sugerindo-nos o papel do sujeito, da história e do afeto  
nas interações dialógicas humanas).

O substantivo **comunicação**, do latim *communis*, encerra em si a idéia de “tornar comum”, “comungar”. Assim, na comunicação partilhamos nossos “comuns” em um quadro relacional, nunca monológico. Temos, pois, a característica social como elemento fundamental no conceito de comunicação. Assim, somos absoluta e ativamente dependentes dela. A comunicação é um processo dinâmico de co-construção de significados, isto é, construímos os significados por meio dela, modificamos o comportamento do outro e de nós mesmos, ajudamos na construção do outro e, a partir dele, também nos construímos.

A comunicação, tanto no plano verbal quanto não-verbal, é vital para a existência humana, pois é um dinâmico e complexo fenômeno influenciador de todos os nossos relacionamentos. Sabemos do intenso poder que o nível não-verbal tem no curso do nosso ato comunicativo, vez que – para além da palavra – envolve a audição, o gesto, o corpo e até o espaço. Darwin (1965), no desdobramento da Origem das Espécies, já discutia as emoções humanas a partir das expressões faciais e da linguagem dos gestos tendo como princípio tais manifestações nos nossos primatas e em animais como cães e gatos. Para ele, que outras explicações nos chegariam para o fato de, por exemplo, rangermos os dentes e franzirmos os cenhos quando furiosos? Freud (1963), por sua vez, já pontuara que embora não movimentemos os lábios, falamos sem parar com os dedos e que, mesmo que decidíssemos não falar, comunicaríamos por todos os poros. Assim, para citar apenas as possibilidades vocais, determinada palavra ao ser pronunciada pode adquirir outros significados dependendo de como a voz apresenta-se em seu volume, cadência, tom, inflexão ou articulação. Assim, no bojo do ato comunicativo, vai outro fenômeno que tem sido chamado de metacomunicação (e.g. Bateson, 1972; Wang, 1999; Maciel, Branco & Valsiner, 2004; Branco, Pessina, Flores & Salomão (2004); Senna Pires & Branco (2007).

A metacomunicação, segundo Senna Pires & Branco (2007),

assume um papel essencial na medida em que contextualiza e direciona a interpretação dos significados co-construídos nos processos de comunicação que se dão nas interações sociais, colaborando, assim, de forma fundamental, para o desenvolvimento do *self* e da qualidade das interações e relações humanas (p. 8).

Tal interpretação aponta de imediato para a crucial questão de interesse de nosso estudo, qual seja o desenvolvimento do *self* e a qualidade das interações.

O dicionário eletrônico de antropologia Anthrobase.com (*multilingual database of anthropological texts*) define a metacomunicação como a comunicação sobre a situação na qual a interação ocorre. Na nossa compreensão, é como se “re-visássemos” (no sentido de um re-olhar) o “quê” e o “como” comunicamos. Literalmente, os interlocutores

interpretam a informação que recebem e controlam a informação que dão. Muita informação na comunicação é implícita e não expressada em palavras. Encaixa-se na situação, na qual a comunicação ocorre. (“Coloque isto ali!” pode ser uma declaração perfeitamente inteligível em um encontro face-a-face, ainda que para estranhos possa ser totalmente indefinida). Tal comunicação sobre a situação na qual a interação ocorre, se chama metacomunicação (Anthrobase.com, 2007).<sup>2</sup>

Na etimologia, Cunha (1986, p. 516) lembra-nos que a expressão *meta* é de origem grega e pode ser compreendida como “além de” ou “para além de”. Assim, primariamente, poderíamos entender metacomunicação como algo que vai além da comunicação.

Bateson (1972), um dos pioneiros a emaranhar-se na intrincada questão, conceitua metacomunicação como um nível da comunicação onde o discurso assume-se como um

---

<sup>2</sup> <http://www.anthrobase.com>, acesso em 14 mai 07.

novo olhar acerca do relacionamento dialógico entre os interlocutores. Ou seja, uma espécie de reavaliação dos conteúdos e das formas como se comunica.

Entendemos que a metacomunicação é um fenômeno que passa a ter lugar na vida social humana desde que começamos a empreender nossas primeiras relações comunicativas, e assim interativas, com o ambiente. Desta forma, a metacomunicação é um essencial componente da comunicação. Bateson (1955) aponta que, já na criança em idade pré-escolar, há a forte presença de regras metalingüísticas que determinam como os signos lingüísticos se relacionam aos não-lingüísticos como objetos, pessoas, atitudes e lugares.

Neste sentido, Andresen (2005) examinando as interações em um grupo de crianças brincando de desempenhar papéis, indica que as crianças mais velhas produzem uma metacomunicação cada vez mais implícita do que as mais novas. Assim, à medida que amadurecem, notadamente na pré-escola e em situação de jogo, as crianças vão transformando sua metacomunicação de explícita para implícita.

A expressão **metacomunicação** pode ser entendida antes como uma comunicação verbal ou não-verbal, contínua ou segmentada, explícita ou implícita, compartilhada e orientadora da comunicação propriamente dita, em direção às metas pretendidas pelos interlocutores e serve, como sugere Wang (1999) ao estudar a metacomunicação no processo de ensino-aprendizagem, para aumentar a consciência acerca da sua própria comunicação e a do outro, transformando não apenas a comunicação, mas a interação com os outros. Assim, a metacomunicação, como parte integrante dos processos de trocas relacionais, integra o processo de desenvolvimento da auto-estima, bem como outros processos inter e intra-psicológicos.

O decisivo papel nas dinâmicas dos processos inter e intra-psicológicos foi observado por Wang (1999), ao assumir que quanto mais as crianças estudadas por ela

negociavam a comunicação, mais positivamente resolviam os problemas propostos. Assim, parece-nos necessário refletirmos como a comunicação e a metacomunicação relacionam-se com a interação. O nosso encontro com o outro se dá pela comunicação dialógica, faceta humana feita de falas e silêncios. O diálogo, do latim *dialogus*, pode ser entendido como a fala entre duas ou mais pessoas (Cunha, 1986, p. 261-262). Aderindo ao argumento, Senge, Ross e Smith (1995) asseguram que o objetivo do diálogo é criar espaços onde as pessoas possam tomar consciência do contexto no qual se situam suas experiências. Ele afirma que “enquanto praticamos o diálogo, prestamos atenção aos espaços entre as palavras, não apenas às palavras; também ao *timing* da ação, não apenas ao resultado; também ao timbre e tom da voz, não apenas ao que é dito” (p. 76).

Maciel, Branco e Valsiner (2004) indicam que

quando indivíduos interagem entre si, a metacomunicação está sempre ativa como uma espécie de fundo interativo para o conteúdo da comunicação, um fluxo não-verbal contínuo que episodicamente também assume um formato verbal que pode gerar quadros qualitativos contraditórios ou muito complexos para a interpretação das mensagens” (p. 113).

A palavra subsidia a estruturação do diálogo. O diálogo ajuda a urdir a teia onde se situam entrelaçados o pensamento, processo cognitivo tipicamente humano, e a linguagem, enquanto uso dos componentes de uma língua como forma de interação comunicacional com o outro, e instrumento humano indispensável ao nosso processo desenvolvimental. A propósito, Fischer (1983), salientando que o surgimento da linguagem se deu concomitante com o da ferramenta, assinala que “o homem se familiarizou com os objetos, deu-lhes nomes tomados da natureza, imitando seus sons. (...) Sem a experiência do uso dos instrumentos o homem não teria desenvolvido a linguagem” (p. 30). Aquele homem forja,

assim, uma essencial ferramenta pela qual se ampliariam as possibilidades de fazer daquele mundo inóspito seu aliado e, assim, garantir não apenas a sua sobrevivência, como também a perpetuação da espécie humana na terra. Esta ferramenta, a linguagem, permite já à criança recém-nascida começar a se relacionar com o mundo externo, dando início aos processos de internalização e de externalização, alimentadores de uma avaliação positiva de si.

A linguagem humana já há muito tempo tem sido discutida nas pesquisas em ciências sociais e humanas, notadamente nos estudos em Psicologia. Aristóteles (1987) ao asseverar que o homem é um animal político, denotou que só assim o é porque somente ele detém e faz uso da ferramenta “linguagem”. Platão escolheu a forma dialógica para estruturar seus escritos, propondo uma linguagem direcionada ao interlocutor comum. No diálogo *Fedro*, pontua (em Chauí, 1999) que a linguagem é uma *pharmakon*. Em português, *poção*, possui três sentidos principais: remédio, para o conhecimento; veneno, para nos seduzir sem que indagemos a verdade; e cosmético, para dissimular a verdade.

O ensino-aprendizagem se estabelece sob a forma de interação social rigorosamente dependente da comunicação. Isto é, o processo educativo é essencialmente relacional, fundado na comunicação e na sua correspondente negociação interpessoal. Tal plano complexo de negociações mútuas promovidas pelos indivíduos que interagem, orientadas para metas, denominamos de metacomunicação. Maciel, Branco e Valsiner (2004) apontam que “estas orientações para metas variam para os diferentes participantes envolvidos no processo comunicativo, criando a base para um sistema dinâmico de dualidade ou mutualidade de partes compartilhadas e não compartilhadas da mensagem” (p. 111).

Assim, nos parece que aquilo que não se diz explicitamente no curso do ato comunicativo precisa ser levado em conta quando se quer perceber a ocorrência de processos construtivos, como o da auto-estima. Filigranas como o volume, a cadência e o tom de voz, a gesticulação das mãos, a postura corporal e o olhar integram o ato comunicativo. Tyler (em Sarangi, 1999) advoga que

a metacomunicação pode ser expressa diretamente no discurso por declarações do tipo ‘eu estou somente zombando!’, ‘isto é sério!’, ‘quando eu digo X, significa Y’, ou ‘isto é somente bisbilhotice, mas \_\_\_\_\_’, ‘eu ouvi dizer que \_\_\_\_\_’, ‘eu lhe estou falando como amigo!’, e assim por diante, mas é expressa mais freqüentemente indiretamente pelo tom da voz, entonação, gesto, postura e expressão facial. É muito mais a forma de como algo é dito muito mais do que é dito, ou coloquialmente, ‘não é o ele que disse, mas como o disse’. O conteúdo conceitual da mensagem - o que é dito - é subordinado ao que é evocado, revelado ou expressado na maneira de dizer (p. 63).

Chomsky (1998), por sua vez, lembra-nos que a faculdade da linguagem insere-se decisivamente em todos os aspectos da nossa vida e da nossa interação e que a linguagem é, em grande parte, responsável pelo fato de termos uma história, uma diversidade e uma evolução cultural tão complexas e ricas. De fato, como já sublinhamos, a faculdade da comunicação humana é parte constitutiva de nossa espécie, filogenética e ontogeneticamente. Talvez, por isso, a criança se afete com os rótulos veiculados comunicacional ou metacomunicacionalmente. Acrescentemos aí o fato de praticarmos a comunicação e a metacomunicação, mesmo quando não nos damos conta que as fazemos. A propósito, Sperber (1995) comenta:

Comunicar. Fazemos isso o tempo todo e, na maioria do tempo, fazemos isto sem pensar. Falamos, escutamos, escrevemos, lemos - como você está fazendo agora - ou desenhamos, imitamos, acenamos com a cabeça, apontamos, encolhemos os ombros. (...) Claro que, há momentos que vemos a comunicação como algo difícil ou até mesmo impossível de se alcançar. Ainda assim, comparados a outras espécies vivas, somos incrivelmente bons nisto. Outras espécies, se comunicarem algo, têm um repertório restrito de sinais que usam para coisas do tipo: "este é meu território", "perigo, corra!" ou "pronto para o sexo" (p. 191-199).

Aliás, Bakhtin (1981) salienta que a palavra é a necessária e única ponte que conecta o eu ao outro. Exatamente por isso, entendemos, a identidade - fenômeno tão revelador da auto-estima - seja uma construção sócio-histórica mediada pela linguagem. No tocante à palavra e seu mundo de significados, lembrarmos que a decodificação necessária para a continuidade dos movimentos comunicacionais e metacomunicacionais, pressupõe a compreensão de códigos diversos, como chaves necessárias para desvelar sentidos. Na lírica de Drummond (Andrade, 1969), há esta desafiadora recomendação:

Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra

e te pergunta, sem interesse pela resposta,

pobre ou terrível que lhe deres: trouxeste a chave? (p. 178).

Envidando esforços para localizar tal preciosa chave, Vygotsky (2001) observa que o pensamento da criança passa a existir inicialmente como um conjunto obscuro e monolítico, e que é exatamente em função disso que encontrará na linguagem a sua expressão em uma palavra isolada. Na obra citada, faz uso de uma metáfora para melhor



explicitar que “é como se a criança escolhesse para seu pensamento uma veste de linguagem sob medida” (p. 411).

Morato (2000), como que apontando características metacomunicacionais na linguagem, aduz que “a linguagem é uma ação humana que predica, interpreta, representa, influencia, modifica, configura, contingencia, transforma na mesma proporção em que podemos dizer que a ação humana atua sobre a linguagem” (p. 155). Desta forma, entendemos que a ação humana e a linguagem movem-se em dinamicidade recíproca, em um movimento cíclico de *feedback*. O aludido movimento interessa a construção da auto-estima, vez que aquilo que era uma percepção externa passa a fazer parte do pensamento da criança, ganhando nesta transição traços de “pessoalidade”. Tal mecanismo poderá originar uma auto-avaliação positiva ou não.

Bakhtin (1997) já afirmara que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (p. 296). Assim, tais fios só formam trama no processo de interação humana se mediatizados pela linguagem. Se cunhássemos aqui uma alegoria, a linguagem assumiria a figura da agulha que conduz as linhas das ideologias, tecendo o universo de palavras que irão compor a tessitura da interação humana.

O contexto cultural, eminentemente ideológico, faz-se elemento adjuvante no processo de construção do sujeito e, por conseguinte, da sua realidade imediata, mobilizando dimensões como a do afeto e a da auto-estima. Restrepo (1998) postula que

a contenda que separa a inteligência da afetividade parece ter sua origem no fato de que – diante de uma percepção mediada pelo tato, pelo gosto e pelo olfato – o Ocidente preferiu o conhecimento através dos exteroceptores, ou seja, os receptores a distância, como o são a vista e o ouvido. Nossa cultura é uma cultura visual-

auditiva. Trata-se de um condicionamento tão certo que os Padres da Igreja e o próprio Santo Tomás de Aquino conceberam o céu como um paraíso visual, onde teríamos, para toda a eternidade, a visão beatífica de Deus excluindo a possibilidade de um céu tátil, posto que, já aqui na terra, haviam censurado o sentido do tato (p. 165).

Quando nos referimos à linguagem, talvez se faça fundamental considerá-la enquanto um conjunto de ferramentas da qual dispomos para nos comunicarmos com o mundo. Assim, nossos esquemas sensoriais nos oferecem, além do conjunto audiovisual do qual primamos, outras possibilidades que podemos, inclusive, conjugá-las entre si na busca pela eficácia e eficiência nas nossas interações comunicativas e metacomunicativas, no sentido de que tais interações norteiem da melhor forma possível os processos de construção da auto-estima.

Oportunamente, Bateson e Goffman (em Sarangi, 1999) sugerem que

a função primária da metacomunicação é servir como guias à interpretação (como andaimes), como *frames* dentro dos quais os comentários do falante e as alternâncias nos modos de falar, na lingüística ou alguma outra maneira, serão compreendidos. As sugestões metalingüísticas e semióticas estabelecem parte do contexto e instruem, assim, o ouvinte a organizar suas crenças e entendimentos relacionados às pressuposições dos comentários do falante (p. 65).

A nossa compreensão e interpretação dos fenômenos que nos cercam são tributárias do nosso contexto sócio-histórico e sustentadas pelas interações que estabelecemos com tal conjuntura ao longo do ciclo vital (*life span*). Assim, as ações comunicativas e metacomunicativas são também permanentemente reconstruídas, dando-nos sempre novas

oportunidades de refazê-las de um jeito novo, vez que reorganizamos e partilhamos nossa idiossincrasia.

### 1.3. A Auto-Estima

Calvin: Vê, Haroldo, não deveríamos precisar cumprir obrigações para nos sentirmos bem conosco. A auto-estima não deveria ser condicional... Por isso é que deixei de fazer os trabalhos de casa. Não preciso aprender coisas para gostar de mim.  
Estou ótimo tal como sou.

Haroldo: Então o segredo para uma boa auto-estima é reduzir as expectativas até ao ponto em que já foram atingidas?

Calvin: Certo. Deveríamos sentir orgulho pela nossa mediocridade.

(Humor refinado e sagaz de Calvin, um menino de seis anos, e Haroldo, um tigre de pelúcia que, para Calvin, tem vida, trazidos ao mundo por Bill Watterson em 1985, alfinetando as fórmulas para elevação da auto-estima).

Watterson, B. (2007).

A referência à auto-estima está na ordem do dia dos lares, das escolas, das empresas e dos agrupamentos comunitários em qualquer parte do mundo, tendo sido inclusive objeto de plano de governo de um estado norte-americano nos anos de 1980. Precisamente, em 1984, a Califórnia instituiu uma força-tarefa composta por pesquisadores em psicologia, sociologia e educação para estudar a ocorrência deste fenômeno entre jovens de escolas primárias e secundárias (Voli, 1998).

Como sinalizamos anteriormente (NASE, 2004), pesquisadores dedicam esforços, tempo e vultosos recursos financeiros para intervirem no que julgam uma praga social, a auto-estima abalada da sua juventude. Tal preocupação pode ser sentida na denominação que dão ao investimento na auto-estima do jovem como “vacina social” para a redução da incidência de problemas como fracasso escolar, alto índice de anorexia nervosa, homicídio, suicídio, gravidez precoce, violência e porte de armas na escola, entre outros. No Brasil, igualmente, estudos contemporâneos voltam-se, de forma mais pontual, a esta legítima

inquietação (e.g. Stevanato & Loureiro, 2000; Martins, 2001; Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003; Fanelli, 2003; Okano, Loureiro, Linhares & Marturano, 2004; Assis & Avanci, 2004; Brancalhone, Fogo & Williams, 2004; Zanoti-Jeronymo & Carvalho, 2005; Marriel, Assis, Avanci & Oliveira, 2006).

É necessário destacar, inicialmente, que a auto-estima é um construto complexo, múltiplo, dinâmico, relacional e até contraditório, não podendo, assim, reduzir-se a polaridades que costumeiramente encontramos, determinando-a como “alta” ou “baixa”, “positiva” ou “negativa”, “boa” ou “má”, por exemplo. Assim, este estudo parte da compreensão de que a auto-estima resulta de uma auto-avaliação, todavia ampla e plural, que promovemos no contexto das nossas trocas sociais. Na tentativa de clarear tal construto, procedemos a uma rápida revisão.

A partir do senso comum, estima, derivação do verbo latino *aestimare*, dentre suas acepções, apresenta “apreciar”, “prezar”; mas, também, “determinar por cálculo ou avaliação o preço ou valor de” (Ferreira, 1999, p. 836). Igualmente em Cunha (1986, p. 331), **estima** compreende “avaliação”, “apreço”, “amor”.

As expressões “apreço”, “apreciação”, como se vê, remetem-se imediatamente a **preço, estipulação de valor, valorar**, ao mesmo tempo em que se coaduna com as filigranas do prezar e do amor, às sutilezas da benquerença, ou aos seus opostos mais extremados, que no caso da auto-estima são dirigidas ao próprio sujeito.

Nesta breve linha do tempo vamos reconhecer a aliança essencial da auto-estima com a auto-avaliação. James (1890) sugere uma curiosa equação onde apresenta a auto-estima como o resultado do sucesso dividido pelas aspirações do indivíduo, ou seja, como o resultante entre o que pretendemos e o que, de fato, alcançamos. Em notação gráfica construída por nós, teríamos:

$$\text{Auto-estima} = \frac{\text{Sucesso}}{\text{Aspirações}}$$

Assim, a fração (a auto-estima) poderia ser aumentada tanto diminuindo o denominador (as aspirações) como aumentando o numerador (o sucesso). Simplificando o conceito, James (1890) assegura que a auto-estima

pode ser medida como a proporção de sucessos em relação às aspirações do indivíduo. Tais aspirações podem ser entendidas como objetivos a atingir, visto que os sucessos constituem a percepção da realização daqueles objetivos. Nas pessoas que alcançam mais aspirações, a proporção de sua auto-estima cresce, tornando-se conseqüentemente mais forte. As aspirações adicionam também um componente de vulnerabilidade à auto-estima, pois estas são as áreas onde o indivíduo é desafiado a ser o mais competente. Se ele ficar distante do objetivo, ou em comparação com outros na mesma área da aspiração, a auto-estima sofre<sup>3</sup>.

Bem a propósito da citação anterior, recorremos ao humor e a ironia de Calvin, no diálogo com Haroldo, inserido na epígrafe de abertura deste item: “então o segredo para uma boa auto-estima é reduzir as expectativas até ao ponto em que já foram atingidas?”

Entre os estudiosos clássicos em auto-estima, após James, podemos situar Rosenberg (1965), Coopersmith (1967), Swayze (1980), Maccoby (1980), Bednar, Wells & Peterson (1986), Canfield (1986) e Bean (1987). Na era pós-James, o pioneiro Rosenberg (1965), titular de um dos mais reproduzidos conceitos para **auto-estima** na literatura universal acerca do tema, refere-se a atitudes favoráveis ou desfavoráveis em direção a si mesmo. Além disso, considera que a **auto-estima** é um conjunto de aspectos avaliativos e

---

<sup>3</sup> <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles>, acesso em 30 ago 05.

emocionais do autoconceito, situando a **auto-estima** como aspecto decorrente do autoconceito.

Coopersmith (1967), por sua vez, acena para a **auto-estima** enquanto um conjunto de valores pessoais que embutimos nas atitudes que voltamos a nós mesmos, representados nas polaridades de auto-aceitação ou de auto-rejeição, de reconhecimento de capacidades ou de incapacidades, de sucesso ou de fracasso, etc. Aqui temos uma primeira sinalização para o aspecto valorativo, atitudinal e reflexivo deste construto.

Apontando para a idéia de um olhar que se dirige para si mesmo, no sentido de uma auto-avaliação confrontada com o ambiente, Annie Reich (em Bernet, Rick & Brenda, 1993) defende que **auto-estima** pode ser entendida como a expressão da discrepância ou harmonia entre como o sujeito se auto-representa e o desejado conceito de si mesmo.

Oliveira (1994), por sua vez, atribuindo-lhe cunho auto-valorativo, situa a **auto-estima** no plano das atitudes endereçadas a nós mesmos. Segundo Branden (1995), quem sabe inspirando-se no cunho avaliativo sugerido por James (1890), “a **auto-estima** é composta por dois sentimentos: de competência pessoal e de valor pessoal. É a soma da autoconfiança com o auto-respeito. Ela reflete nossa capacidade de lidar com os desafios da vida (entender e dominar os problemas) e o direito de ser feliz.” (p. 78).

Voli (1998), destacando textualmente o plano das interações humanas na construção da auto-estima, defende que a **auto-estima** é a “apreciação do próprio valor e importância, e compromisso do indivíduo em assumir as responsabilidades por si mesmo e por relações intra e interpessoais” (p. 52-53).

Humphreys (2001) resume o conceito de **auto-estima** em duas expressões dentro de uma frase-chave: “existem duas dimensões principais da auto-estima: *o sentimento de ser*

*amado e o sentimento de ser capaz”* (p. 16), grifo nosso. Assim, também, circunscreve a questão ao campo do afetivo-perceptual, do auto-apreço e da competência.

Teixeira e Giacomini (2002) advogam que a **auto-estima** relaciona-se ao ajuizamento que fazemos de nós mesmos, fundamentalmente no campo da auto-satisfação. Desta forma, a questão da auto-avaliação mantém-se presente.

Sedikides e Gregg (2003) apontam para a **auto-estima** como uma avaliação subjetiva que fazemos de nós mesmos, que transita por determinados níveis do positivo ou negativo. Chamamos a atenção para a expressão “transita”, indicando que a mobilidade da auto-estima não é linear e absoluta.

Ainda no campo da auto-valoração, Assis, Avanci, Silva e outros (2003), descrevem a **auto-estima** como um componente que se manifesta na forma de um sentimento ou uma atitude de aceitação ou de negação de si mesmo. Levam em conta “até que ponto o sujeito se considera capaz, significativo, bem-sucedido e valioso. É o juízo pessoal de valor expresso nas atitudes que o indivíduo tem consigo mesmo. É uma experiência subjetiva acessível às pessoas através de relatos verbais e comportamentos observáveis” (p. 670).

Em Strocchi (2003) temos um alerta importante. A **auto-estima** é a atitude que tomamos em relação a nós mesmos e compreende os aspectos cognitivo, emotivo e comportamental.

**Auto-estima**, para Blascovich e Tomaka (em Adler & Stewart, 2004) se refere a um sentimento individual do valor próprio, ou até que ponto o sujeito se valoriza, se aprova ou se aprecia. As autoras destacam a ampla representação de si mesmo, que inclui aspectos cognitivos e comportamentais, sejam avaliativos ou afetivos.

A seguir, discorreremos acerca da auto-estima, imagem e auto-imagem da professora, discutindo os tradicionais ajuizamentos social, histórico e culturalmente construídos acerca desta profissional da educação.

### ***1.3.1. A Auto-Estima, a Imagem e a Auto-Imagem da Professora***

“Eu daria tudo que eu tivesse  
 Pra voltar aos dias de criança  
 Eu não sei pra que que a gente cresce  
 Se não sai da gente essa lembrança.  
 Que saudade da professorinha  
 Que me ensinou o bê-á-bá  
 Onde andaré Mariazinha  
 Meu primeiro amor onde andaré?”

(Ataulfo Alves, em *Meus Tempos de Criança*, de 1957,

sugerindo uma imagem da professora repousada na docilidade e na ternura, sem projetar o pano de fundo no qual se apoiaria a construção da sua auto-estima nos dias de hoje).

Idealizamos esta subseção no sentido de explorar, de forma subjacente, possíveis relações entre a auto-avaliação da professora e possíveis conseqüentes influências no processo de construção da auto-estima dos seus alunos.

Parece-nos inevitável: via de regra, ao acessarmos na memória as imagens das nossas professoras nas nossas distantes infâncias, as configuramos como seres perfeitos, senão donas de virtudes conferidas apenas às mães e aos anjos; visões idílicas de pureza, doçura, benignidade, delicadeza, paciência, exemplos, nobreza de missão, segunda mãe, tia principal. Talvez, ainda hoje, resista muito desta concepção de professora nas séries iniciais, a partir dos olhos das crianças. Todavia, é preciso desvelar como elas se situam no plano das interações com suas crianças, considerando este contundente contexto de desvalorização docente, exaustão emocional, desmotivação e desesperança que vivemos e até mesmo do distanciamento afetivo que acomete a profissão. Tal representação mental,



que remonta aos primórdios da história da docência feminina, ajuda a distorcer a compreensão do papel da mulher enquanto profissional da educação e suas interações com seus alunos, notadamente no início da escolarização, na qual preponderam as estereotípicas imagens acima apontadas. Diferentemente às atribuídas ao gênero masculino, seria preciso indagarmo-nos em que medida tal quadro se relaciona à construção de sua identidade e auto-estima, vez que os aludidos juízos podem atrair para si também as noções de resignação, inocência, fragilidade, pequenez, ingenuidade, despreparo para os enfrentamentos característicos à profissão.

Destacar a armadilha que Freire (1997) denuncia na visão desvirtuada da professora-tia que reduz a importância desta profissional da educação à condição de uma familiar íntima do aluno:

a professora pode ter sobrinhos e por isso é tia, da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que “a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles” (p. 09).

A profissão “professora”, tal como a profissão “professor” reúne um volume de compromissos, de responsabilidades, de participação política e social ativas que a *tia* não possui. Assim, entendemos que por trás do chamado carinhoso de *tia* pode residir toda uma intencionalidade subjacente de desmobilização e desfiguração desta profissional. Processos estes que podem, talvez, serem danosos à construção da sua auto-imagem e da sua auto-estima. E se assim se afigurar, não poderá igualmente refletir na construção da auto-estima dos seus alunos?

Freire (1997) acrescenta que

identificar *professora* com *tia*, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, é quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “*tias*” fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos*, prejudicando-os no seu aprendizado? (p. 10)

Esta espécie de maquiagem impingida à imagem da professora, esta forma nada inocente de aveludar sua *práxis* a fim de descaracterizá-la como um ser de luta e contestação, como qualquer outro, constitui, sem dúvida, em um dos fatores contribuintes para a deformação da sua identidade. Condição esta que já nos parece culturalmente aceita e arraigada.

Na outra extremidade deste quadro, aparece a face do fetiche e do erotismo na idealização imagética da professora-objeto-de-desejo para o imaginário dos alunos e alunas mais maduros, que, não a vendo mais como mãe ou tia, passa a tê-la como objeto de encanto e sedução, que, ultrapassando o platônico, chega ao libidinoso. Tal olhar é comumente compartilhado por seus colegas de profissão, fundamentalmente quando ela é jovem e bonita. Secundarizando todos os demais atributos que constroem a imagem de professor, independentemente do gênero, o macho a vê como presa para o abate, inclusive modificando-lhe o tratamento para o diminutivo: ela passa a ser “a professorinha”, aquele sensual objeto de assédio. Tal idealização carnal da mulher em vias de se tornar professora já fora cantada em prosa e verso, como exemplo, por Nelson Gonçalves nos anos 50: “minha normalista linda... de sorriso franco no rostinho encantador”, e pelo cantor Belchior, nos anos de 1980: “minha normalista linda, ainda sou estudante...” São vários os olhares que estigmatizam a imagem professora e que parecem incitá-la a empreenderem

uma luta a mais: a da igualdade, do respeito, dos reclames pela dignidade pessoal e profissional merecidas.

No centro, talvez, deste espaço algumas histórias em quadrinhos, enquanto também construção sócio-cultural, em que pese também recorrer às imagens de encanto e de ternura na figura da professora, sublinham muito mais as facetas de professora crítica, antenada, formadora e de carne e osso, no contexto de uma escola capenga, da desvalorização profissional, da sujeição às desmotivações, ao cansaço, às irritações – como qualquer outro – nas suas interações com as crianças, por sua vez astutas, atualizadas, críticas, sagazes e mordazes.

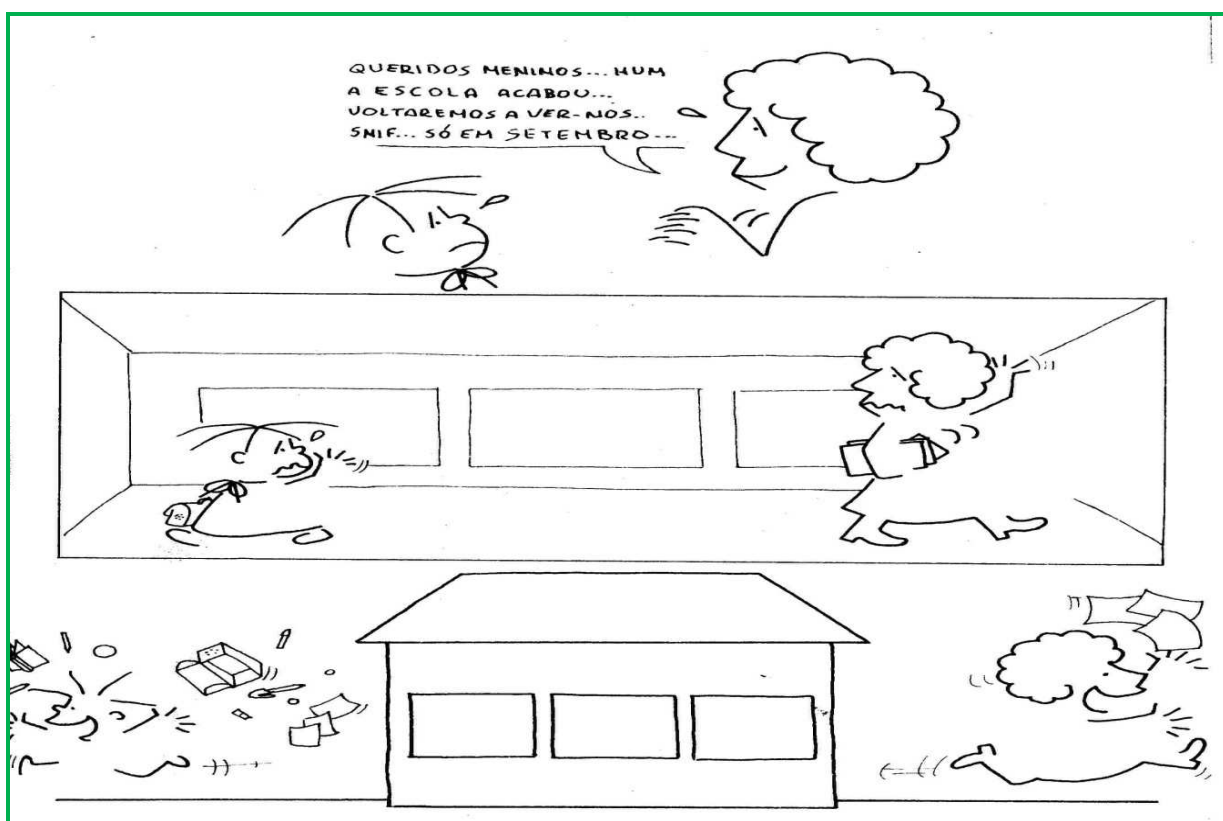
Apenas para ilustrar, citamos como exemplos três autores que nas suas “tirinhas” retratam criticamente as relações das crianças com a escola e que, nas interações com as suas professoras – que concentram em si as características supracitadas – constroem as imagens de suas mestras. Contemplando três continentes, apresentamos o estadunidense Watterson (2007), no seu *A Vida é Bela*; o argentino Quino (2003), com *Toda Mafalda* e o italiano Tonucci (2003), no seu *Com Olhos de Criança*. Destacamos o aspecto curioso de, nos três casos, os desenhistas representarem a professora como senhora, gorda, de vestido largo e comprido abotoado até o pescoço. Uma imagem que, remetendo-se às matronas italianas, distancia-se e muito da figura lasciva que destacamos. Não menos estigmatizadas, vamos a elas:



Figura 1 - Calvin e sua professora de extremo rigor (Watterson, 2007, p. 28)



Figura 2 - Mafalda e sua “professora-segunda-mãe” (Quino, 2003, p. 152)



**Figura 3 - Criança, professora e a escola no meio (Tonucci, 2003, p. 147)**

Nas danças em meio aos seus tão diversos *selves*, entre a “saudade da professorinha que me ensinou o bê-á-bá!” e a “normalista linda”, a professora talvez ainda busca situar-se enquanto uma profissional de luta e competência, e – tais quais seus pares educadores masculinos – fundamentais à construção de um mundo melhor, na medida em que devem ser vistas também parceiras insubstituíveis noutra construção: a da auto-estima dos seus alunos. Assim, em que medida a imagem que faz de si e que exhibe aos alunos reflete nos processos de construção da auto-estima destes?

### 1.3.2. O Self

Do que sou numa hora, na hora seguinte me separo;  
do que fui num dia, no dia seguinte me esqueci.  
(...) É em nós que as paisagens têm paisagem.  
Por isso, se as imagino, as crio; se as crio, são.  
(...) Para que viajar? Em Madrid, em Berlim, na Pérsia, na China, nos Pólos,  
onde estaria eu senão em mim mesmo?  
(...) Meu Deus, meu Deus, a quem assisto?  
Quantos sou? Quem sou eu? O que é este intervalo que há entre mim e mim?

(Bernardo Soares, um dos mais de dez heterônimos de Fernando Pessoa, apontando, em uma multiplicidade de *si-mesmos*, para uma idéia de *self*).

Pessoa, F. (2006, p. 72).

Entendemos ser impossível tratarmos de auto-estima sem considerarmos o *self*, enquanto influente regulador do comportamento humano. Podemos situar em James (1890), interessando-se pelo funcionamento da consciência humana no seu clássico *Princípios da Psicologia*, notadamente no Capítulo 10, *The Consciousness of Self*, o gérmen das discussões voltadas a tal questão. James (1890), vendo o *self* como agente regulador do nosso comportamento, sinaliza que tal mecanismo é representado pelo conjunto daquilo que consideramos nossos. Não somente nosso corpo e nossas forças psíquicas, mas também nossas coisas, nossa casa, nossa família, nossos ancestrais, nossos amigos, nossa honra, nosso trabalho, etc. Tudo isso nos traz as mesmas sensações, que, se acendem e se avantajam, sentimo-nos vitoriosos; caso contrário sentimo-nos combalidos. O *self*, para James (1890), é formado por três conjuntos: o *Self Material*, que abrange tudo que podemos dizer que é nosso, inclusive as pessoas; o *Self Social*, que é a forma pela qual somos vistos pelos outros; e o *Self Espiritual*, que, envolvendo a subjetividade, é constituído pelas nossas faculdades psicológicas.

Ainda sem perder de vista tal questão, Symonds (1951) oferece-nos uma conceituação de *self* como a maneira pela qual reagimos a nós mesmos e que se compõe por quatro processos:

- Como nos percebemos;
- O que pensamos acerca de nós mesmos;
- Como nos avaliamos;
- Como, através de várias ações, tentamos nos destacar e nos defendermos.

Symonds (1951) destaca a contradição que pode existir entre tais processos. Podemos, por exemplo, pensarmo-nos ou julgarmo-nos de determinada forma e agirmos incongruentemente.

Por sua vez, Snugg e Combs (em Hall & Lindzey, 1973) entendem o *self* como o plano fenomenológico onde se localizam todas as vivências das quais somos conscientes nas ocasiões em que ocorrem. Defendem, tal como em James, que a consciência é o ato gerador do comportamento e pleiteiam que o que pensamos e sentimos determina nossas ações.

Alinhando a idéia de *self* ao tecido da cultura, Valsiner (1989) o define como um conjunto sistêmico da nossa cultura individual elaborado conforme as sugestões sociais que são direcionadas às nossas peculiaridades, tais como nossa forma de ver, sentir e reagir, próprias do sujeito. Assim, Valsiner (1989) conclui que “a cultura pessoal inclui a unidade de afeto e racionalidade. No *self*, toda idéia racional tem seu contexto afetivo e todo sentimento está intrinsecamente ligado a alguma forma de pensamento sobre a pessoa ou sobre o mundo” (p. 366).

Potter e Wetherell (1996) propõem uma psicologia discursiva, que tenha por objetivo compreender como as versões de *self* são construídas na interação entre as pessoas, nas práticas sociais que são engendradas através delas, e como a pessoa se constitui de modos diferentes, através das formas pelas quais se descreve em determinadas ocasiões. Fierro (1996) também destaca a importância do ambiente na concepção de *self*, salientando que são as nossas experiências interpessoais, sobretudo aquelas que nos traduzem os significados mais importantes, as de destacado valor para a formação da nossa personalidade.

Baumeister (2000) vem encontrar-se com nossa opção conceitual de *self*, ao propor um *self* fixado em três conceitos: 1) a consciência reflexiva, através da qual conhecemos o desenvolvimento do *self* por meio da consciência; 2) a associação interpessoal, através da qual o *self* se desenvolve por meio das relações interpessoais e serve para conectar o organismo físico à rede social; 3) a função executiva, que se refere à vontade própria: escolha, decisão, iniciativa, ação, esforço sobre si mesmo e acerca do mundo.

Interessa-nos como Hermans (2001) aponta para a proposta de um *self* dialógico, situando-o no cruzamento entre a psicologia do *self* herdada de James e a escola dialógica de Bakhtin. Aqui *self* e cultura são concebidos como uma multiplicidade de posicionamentos nos quais as relações dialógicas podem se estabelecer. Segundo Hermans (2001) esta concepção evita a armadilha de se tratar o *self* como algo individualizado e auto-suficiente; e a cultura como uma abstração. Assim percebido, o EU tem a possibilidade de mover-se de uma posição espacial para outra, de acordo com mudanças de situação e de tempo; flutua entre diferentes posições e tem a capacidade de dotar cada posição com uma voz para que relações dialógicas entre tais posições possam ser estabelecidas. Hermans (2001) considera uma complexidade do *self* que se distancia do conceito clássico do *self* cartesiano, expressado no exemplo da declaração 'EU penso'.



Esta expressão, para ele, assume que há um EU central responsável pelos passos do raciocínio ou do pensamento, opondo-se à sua idéia da multiplicidade de posicionamentos. A sugestão de um *self* dialógico vem validar as aflições de Bernardo Soares, comuns a todos nós, postas em epígrafe a este item: “onde estaria eu senão em mim mesmo? O que é este intervalo que há entre mim e mim?” (Pessoa, 2006, p. 72).

Ainda nesta perspectiva, com a qual compartilhamos, Oliveira (2003) destacando os aspectos comunicacional e subjetivo tipicamente humanos, aduz que

o contexto da formação do *self* é a interação comunicativa, como parte das transações entre sujeitos coparticipantes de uma dada realidade social, na qual conhecimento e subjetividade se produzem mutuamente, de acordo com influências exercidas por sujeitos que agem e negociam significados em contextos socioculturais concretos (p. 430).

De acordo com Guanaes e Japur (2003), aderindo ao nosso juízo de um *self* co-construído socioculturalmente, “a própria definição de Psicologia pressupõe a noção de *self*, assumindo a idéia de indivíduo como sendo constituído por disposições internas e mentais - noções que hoje integram grande parte das significações de nossa cultura ocidental sobre este tema” (p. 23).

Fleming (2004), reforçando nossa opção epistemológica de uma construção sócio-histórico-cultural, ao apontar para os aspectos relacionais e socioculturais, defende que a construção do *self* está associada à construção do conceito de “outro”.

Souza e Gomes (2005) realizam um oportuno exame histórico da teorização psicológica do *self*, contrastando-o com discussões atuais na psicologia do desenvolvimento humano. Aqui, destacam que as narrativas, o corpo e a interação têm

modificado as formulações teóricas acerca da psicologia do *self*, revelando uma nova perspectiva, a comunicacional. Tal abordagem nos interessa vez que consideramos os aspectos comunicativos e metacomunicativos na construção da auto-estima infantil. Assim, as autoras apontam que, a partir desta ótica, se define o *self* como “um processo de interação comunicativa entre consciência e corpo situado no mundo” (p. 1).

Entendemos que, epistemologicamente, avaliar o *self* pressupõe a compreensão das relações estabelecidas entre consciência e suas formas de manifestação no ambiente situacional do sujeito.

### 1.3.3. O Afeto

Afeto, favor particular dos céus.  
Delícia e orgulho de mentes nobres,  
Só concedido a homens e a anjos,  
Negado a todo o mundo inferior.

(Samuel Johnson, lexicógrafo inglês que viveu entre 1709 e 1784).

A partir do senso comum, **afeto**, do latim *affectus*, corresponde no português a “sentimento de amizade”, “afeiçoado a”, “carinho”, “afabilidade” (Ferreira, 1999, p. 62). Assim, quando pensamos em “afeição” vem-nos naturalmente à mente imagens relacionadas a cuidado, acolhimento, aceitação, afago. Em outra raiz etimológica (Cunha, 1986, p. 19), ao adjetivo **afeto** soma-se, às traduções anteriores, “sujeito a”, “dependente de”. Ou seja, receber ou doar afeto representa uma situação de abertura, de sujeição ao ato afetivo. Pretender compreender este fenômeno requer reconhecer que, dentre as necessidades que precisamos suprir para a garantia da sobrevivência, da vivência e da convivência humana no contexto sócio-histórico-cultural, está a do afeto.

Por outro lado, para ser **afeto**, precisa **afetar**, tocar, contatar, atingir aquele que estava “sujeito a” fazendo-o mudar de estado. Desta forma, o afeto é uma emoção que logo avistamos e, desta forma, se comunica. Então, a emoção passa a ser afeto quando denunciada pelo aspecto comportamental.

Não é nada simples o exercício de dissecar o afeto enquanto constituinte da psique humana, vez que, na sua irretorquível aliança com o plano cognitivo, originariamente visto como uma emoção, pode – noutro momento – fundar-se como um sentimento. As dificuldades começam a se apresentar quando se tenta entender as emoções. O plano da emoção acolhe os mais diferentes e importantes fenômenos, como a alegria, o medo, a tristeza, a ira e o afeto (Berne, 1995). Visto assim, o afeto é uma das cinco emoções fundamentais e o comportamento humano perpassa (e é perpassado) por todas elas, inevitavelmente, ao longo do curso da vida.

Berne (1995) entende que as emoções são fenômenos que se expressam por meio de reações pujantes, mas de curta duração, a exemplo do medo, do pranto, da paixão ou do riso. Os sentimentos, por seu turno, se diferem por durarem mais tempo e por não se expressarem com pujança, a exemplo da amizade e da ternura. Assim, a emoção do afeto, se consolidada, pode vir tomar forma de sentimento do afeto. Desta forma, se justifica as declarações ao mundo: - Estou me **sentindo** “assim” ou “assado”! Ainda, se se compreende as emoções como herança evolutiva, vez que se utilizava dela como mecanismo de defesa e de garantia à vida nos primórdios, quando – por exemplo – das reações de medo ou de coragem frente ao ambiente ainda inóspito a desbravar.

No Brasil, apesar de em 1836 o pesquisador Manuel Inácio de Figueiredo já defender no Rio de Janeiro sua tese intitulada *Paixões e Afetos da Alma*, não há significativa literatura sobre o afeto. Todavia, já em Aristóteles (2001) a motivação é conduzida por

meio de dois extremos: afeição e desafeição. Assim, nossa mente nos dirige em direção do agrado e repele o desagradado. Sabemos que o afeto cumpre função capital na atividade da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e, conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e, assim, não haveria espaço para a inteligência operar. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência, desde a mais tenra idade. Piaget (1962) ressalta que na relação entre inteligência e afeto, o afeto produz ou pode produzir o desenvolvimento de importantes estruturas cognitivas. Alerta, ainda, que a condição do afeto pode retardar ou acelerar a formação de tais estruturas.

Vygotsky (1996) cunha a clássica expressão “função mental” para acenar aos conceitos de pensamento, memória, percepção e atenção, dimensões pilares do processo educativo. Assim, para ele, a gênese do pensamento está na motivação, no interesse, na necessidade, no afeto e na emoção, combustíveis essenciais da auto-estima.

Conforme Werebe e Nadel-Brulfert (1986), quando Wallon plantou a idéia de uma psicogênese da pessoa completa, levou em conta o sujeito como um todo. Assim, seus afetos, emoções, motricidade e ambiente físico, estabelecem-se em um mesmo nível. Galvão (1995), ao se referir aos estágios wallonianos do desenvolvimento humano, lembra que estes ocorrem sucessivamente preponderando o binômio afeto/cognição. Assim, no estágio impulsivo-emocional, característico do primeiro ano de vida, o afeto norteia as reações que a criança apresenta aos que a rodeiam.

Temos em Vygotsky (1996), rompendo a dicotomia razão-emoção, a idéia primordial da unidade cognição-afeto no desenvolvimento humano. Para ele,

a forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, exclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o

sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos, faz com que estes variem, já que mantém uma certa relação com nossos pensamentos (p. 57).

Nos apoiado em Vygotsky (1996), ao sinalizar que sentimento e pensamento em algum momento se casam, reforçamos que a auto-estima surge daquilo que o sujeito representa valorativamente para si mesmo, quando se avalia, cognitiva e/ou afetivamente, nas mais diversas facetas, como a pessoal, a familiar, a social ou a acadêmica.

A propósito, Schore<sup>4</sup> (2001) chama-nos a atenção ao afirmar que o que o sujeito é hoje, constitui-se em grande parte, de seqüelas das interações mais remotas que teve com os pais. E, parafraseando Garcia (1999), em tais interações a qualidade do afeto não fica de fora.

Calviño (1983) concebe os afetos como possuidores de um caráter universal e que “são expressivos e, sem exceção, comunicativos no sentido de que implicam em contágio” (p. 103). Idéia, aliás, também presente na visão psicogenética e interacionista do desenvolvimento em Wallon (1975), onde a afetividade na criança é considerada mais que uma dimensão pessoal, é entendida como uma etapa desenvolvimental. Desta forma, para ele, o contágio afetivo constrói as pontes indispensáveis que possibilita ao indivíduo promover as interações. O afeto, então, com seu poder de contágio, pode ser o principal combustível a dar movimento aos mecanismos processuais da auto-estima. Temperando tal questão com um pouco de lirismo, Prado (1991) já revelara no poema *Ensinar*: “minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é. A coisa mais fina do mundo é o sentimento” (p. 89). Queremos entender o recado concluindo que o evento prioritário é o sentimento, condição primeira do ensinamento.

---

<sup>4</sup> <http://www.thinkbody.co.uk/papers/interview-with-allan-s.htm>, acesso em 29 nov.06.

Destacamos em Valsiner (2001) o papel da subjetividade e da intersubjetividade na construção do afeto. Para este autor as formas mediante as quais avaliamos as características físicas ou comportamentais dos outros são construídas afetiva e cognitivamente ao mesmo tempo. Elas surgem a partir dos nossos constantes processos de vivenciar os ambientes nos quais somos participantes dos acontecimentos. Valsiner lembra-nos, ainda, que a questão do afeto primário (no seu nível psicológico) é um precursor da construção dos significados dos sentimentos e das emoções. Ainda em Valsiner (1989), à luz da perspectiva sócio-histórico-cultural que distingue nosso desenvolvimento biológico do psicológico, nosso desenvolvimento é inerentemente social e toda a estrutura do processo psicológico - cognitivo e afetivo - desenvolve-se em conjunção com o desenvolvimento da interação social da criança.

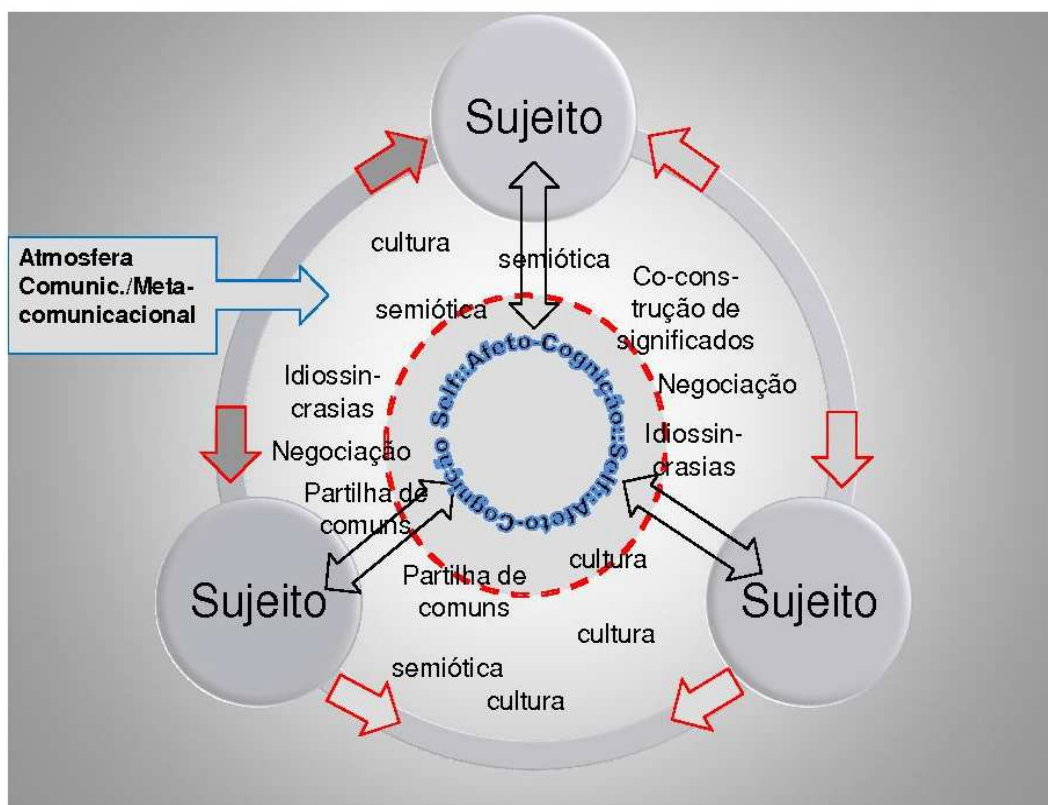
Pensar tal perspectiva como corroborativa da construção da auto-estima e adjuvante do cotidiano escolar, obriga-nos a levar em conta a dinâmica cultural que nos envolve. Cole (1992) considera a possibilidade de existir influências culturais no desenvolvimento do futuro ser, a partir do período que antecede seu nascimento, mesmo não estando em contato com o ambiente. Para o autor, já no imediato período pós-natal o pequeno ser se mostra sensível e é modificado pela linguagem do ambiente que a mãe integra.

A aludida teia cultural dinâmica e intrincada em que está imersa a criança mesmo antes de nascer, pode adquirir outros matizes, inclusive perversos, que poderão lançar seus encantos invocatórios sobre o processo de construção da sua auto-estima e, talvez, da aprendizagem. Oportunamente, Ghiradelli Jr (1995) alerta-nos acerca do “processo de infantilização da sociedade, que nega o desenvolvimento da infância e das crianças” (p. 55). Então, este movimento anacrônico de apologizarmos a importância da infância e da criança, e também do valor do seu percurso escolar que estabelecemos nos dias que correm, choca-se frontalmente com a produção e a alimentação cotidiana de uma dinâmica

cultural dirigida na contramão desta via. Calligaris (1994) adverte que temos esquecido as crianças e este esquecimento, acrescentamos, é social, cultural e, fundamentalmente, afetivo. O autor chama a atenção para o fato de que “as crianças não mais realizam os sonhos dos adultos”, estão “cada vez menos integradas em quadros familiares, cada vez mais sozinhas” (p. 12) e que “o narcisismo parental cada vez mais vê na criança o adulto” (p. 12). Assim, entendemos que o abandono afetivo passa a ser, talvez, um dos mais danosos acontecimentos que podem conduzir a uma avaliação negativa de si mesmo.

Por fim, embora a questão do afeto careça de espaços mais generosos na pesquisa científica, urge lembrarmo-nos sempre da importância da afetividade em todas as ações humanas, incluindo-se aí o processo educativo.

A seguir, em forma gráfica, apresentamos as articulações da estrutura teórica adotada neste estudo, à luz da perspectiva sociocultural construtivista.



**Figura 4 – Estrutura Teórica**

Assim, entre os sujeitos em interação, há uma atmosfera comunicacional e metacomunicacional construída pela cultura, pelas partilhas dos comuns, pelas negociações, pelas idiossincrasias dos interagentes, pela co-construção de significados, pela semiótica, etc. Tal atmosfera guia a co-construção do *self* dos sujeitos e, considerando o papel da unidade afeto-cognição em tal construção, contribui na construção da auto-estima dos indivíduos em interação.

Chegando ao núcleo da questão, definiremos a seguir os objetivos gerais e específicos na direção para os quais caminhará este empreendimento.



## CAPÍTULO 2 – OBJETIVOS

Quando se quer estudar os homens,  
é necessário olhar perto de si;  
mas para estudar o homem,  
é necessário aprender a dirigir seu olhar ao longe;  
é preciso primeiro observar as diferenças  
para descobrir as propriedades.  
Jean-Jacques Rousseau (1987),  
Ensaio sobre as Origens das Línguas, Capítulo VIII.

O presente estudo tem como objetivo geral identificar o papel dos mecanismos comunicativos e metacomunicativos relativos à construção da auto-estima, a partir da auto-avaliação, de um grupo de crianças em contexto de início de escolarização.

Interessa-nos, especificamente:

- Analisar os mecanismos comunicativos e metacomunicativos nas díades professora-aluno e aluno-aluno;
- Identificar as possíveis motivações potencialmente incrementadoras de mudanças no curso dos processos de construção da auto-estima dos participantes estudados;
- Examinar em que medida o ambiente físico e social da escola selecionada favorece ou não a promoção da auto-estima das crianças;
- Analisar subjacentemente as percepções da professora acerca dos diversos elementos que se articulam com os processos comunicativos

e metacomunicativos e conseqüentemente, com a construção da auto-estima infantil, a partir da auto-avaliação.

Conforme a lição de Rousseau estampada na epígrafe deste capítulo, chamando a atenção no sentido de observarmos as diferenças para descobrirmos as propriedades, trataremos no capítulo que se segue da trama do tecido metodológico que orientaram a pesquisa. São apresentadas as questões metodológicas e teóricas relativas às opções feitas, assim como, apoiando-se nestas, questões atinentes ao passo-a-passo da investigação que ora propomos: de quais instrumentos se fará uso, quais participantes estarão envolvidos, quais critérios nortearão tal seleção, entre outras informações essenciais.

## CAPÍTULO 3 – TRAMA METODOLÓGICA

O seu olhar  
melhora o meu.

Arnaldo Antunes,  
músico brasileiro, na canção “O Seu Olhar”,  
Álbum “Ninguém”, RCA, 1995.

Neste capítulo descreveremos o *locus* e o contexto onde se desenvolveu o estudo, apresentaremos o plano geral da investigação, onde se incluem os instrumentos e os procedimentos utilizados para a seleção dos participantes e para a construção dos dados, os perfis dos participantes e os procedimentos para análise dos dados.

### 3.1. *Locus* e Contexto do Estudo

A cidade onde se localiza a escola que abrigou o estudo está situada a trinta e três quilômetros a Sudoeste de Brasília. Foi fundada e legalmente constituída no início da década de 60, concentra uma população de baixo poder aquisitivo, com renda domiciliar *per capita* mensal de 1,6 salário mínimo e 21,2% da população vivendo com até um salário mínimo (SEPLAN/CODEPLAN, 2004). Tinha em 2004, data do censo mais recente (SEPLAN/CODEPLAN, 2004), uma população estimada em 112 mil habitantes caracterizada por baixo grau de instrução (40,51% com apenas o antigo Primeiro Grau incompleto; somente 12,58% com o Segundo Grau completo; Curso Superior completo, somente 1,87% da população). A cidade padece dos males comuns às outras urbes que giram nas periferias das órbitas de Brasília, tais como altos índices de desemprego, carências de espaços para cultura e lazer, estrangulamento dos sistemas públicos de saúde, de segurança e de transporte que não correspondem dignamente às expectativas e necessidades da população, a explosão do emprego informal, representada, principalmente,

pelo irrefreável comércio ambulante estabelecido nas calçadas e portas de lojas do centro da cidade, etc.

A escola, *locus* da pesquisa, uma das mais antigas da cidade, foi inaugurada em 18/08/1969 e situa-se no limite sul, praticamente na divisa da área urbana com a rural, em uma das extremidades mais carentes da cidade. Atendendo a uma clientela socioeconomicamente heterogênea, pois embora reúna também crianças advindas de famílias com condições financeiras relativamente estáveis, sua maioria é oriunda de famílias desfavorecidas. A escola é ampla, tem uma área total murada de 90.375 m<sup>2</sup> e 11.200 m<sup>2</sup> de área construída, um estacionamento, uma área verde onde há um campinho de futebol; outra, separada por grade, abriga um *playground*. Tem vinte e cinco salas de aulas, biblioteca, cantina, uma sala para professores, outra para os auxiliares de ensino, uma sala ampla que funciona como auditório, um almoxarifado, a sala da direção e a do apoio administrativo e a secretaria, sanitários para as crianças e para os funcionários. Tal conjunto é disposto em quatro pavilhões que formam um quadrado. Complementa-se com amplo bebedouro, um espaço de hortas, uma antena parabólica, um pátio central descoberto com piso e palco de concreto e alguns arbustos.

Oferecendo o ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, a escola atendia à época da construção dos dados a um total de 508 alunos, sendo 259 no turno matutino e 249 no vespertino. Tinha 30 professores e 18 auxiliares de ensino (vigias, merendeiras e funcionários para conservação e limpeza). A sala de aula da turma, objeto da investigação, se localizava no extremo de um dos quatro pavilhões. Mostrava-se abundantemente rica em estímulos visuais em todas as paredes e às vezes no teto: cartazes, alfabetos, móveis e trabalhos produzidos pelas crianças.

Encerrando a caracterização do *locus*, quando da sua inauguração, essa escola cunhou o lema *Cativar para a Paz*, o qual conserva e o revive por meios de projetos interdisciplinares até hoje, como uma espécie de missão institucional que vem sendo abraçada pelas equipes que assumem sua administração. Tal *slogan*, além de estampado em uma das paredes da entrada, integra a parte frontal da camiseta oficial desta unidade de ensino. Já beirando seus quarenta anos de idade, a escola é reconhecida por seu vanguardismo na ousadia em desenvolver projetos de sucesso. A escola é considerada por educadores e comunidade da cidade como referência de qualidade no seu trabalho pedagógico. Um exemplo disso, entre outros, é que, no ano de 2005, uma de suas professoras recebeu do Ministro da Educação o Prêmio Professores do Brasil, na categoria Ensino Fundamental, com o projeto *NEGRO QUE TE QUERO SER NEGRO*, explorando a temática racial em sala de aula. Este mesmo projeto foi selecionado para participar do Prêmio Nacional Educar para a Igualdade Racial, promovido pelo Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdade de São Paulo, voltado a projetos que trabalhassem questões de cor e raça na escola, também em 2005. Em dezembro de 2006 foi a vez de uma aluna ser agraciada com o segundo lugar no concurso de redação do Prêmio Cidadania e Justiça Também se Aprendem na Escola, promovido pela Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), no Distrito Federal. Entendemos que tais informações interessam a esta pesquisa, vez que em algum momento tais características possivelmente se relacionem com a auto-avaliação e a construção da auto-estima dos participantes do estudo.

### **3.2. Plano Geral do Estudo**

A presente proposta de estudo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de Brasília em 05 de abril de 2006, em conformidade à Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou

responsáveis de cada criança, foi assegurado aos participantes o necessário sigilo das informações coletadas, também as omissões dos seus nomes em todos os registros escritos pertinentes à pesquisa. Os pais ou responsáveis pelas crianças envolvidas foram informados que poderiam retirá-las da investigação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo às mesmas.

O estudo constituiu-se de duas etapas: a Etapa 1, voltada à seleção dos participantes, ocorrida em maio e junho de 2006, da qual participaram as 34 crianças que compunham a turma; e a Etapa 2, voltada ao estudo das seis crianças selecionadas dentre aquelas 34 e a professora, ocorrida entre julho e outubro de 2006. De ambas as etapas, participaram, também, o pesquisador e os cinco auxiliares de pesquisa.

### ***3.2.1. Etapa 1 - Instrumentos e Procedimentos para a Seleção dos Participantes***

Nossa primeira visita à escola ocorreu em 27 de março de 2006. Em diálogo com a diretora da unidade de ensino, o pesquisador apresentou-se como aluno de doutorado em psicologia da Universidade de Brasília interessado em investigar a construção da auto-estima em crianças de primeira série, fundamentalmente como interação e se auto-avaliam. Justificamos à diretora que a escolha daquela escola deu-se em função da proximidade da residência do pesquisador, expomos as diretrizes gerais do estudo, fundamentalmente sua justificativa, seus objetivos e metodologia, assim como respondemos suas indagações acerca de detalhes do estudo. Ante sua gentil recepção e concordância, entregamos à ela uma cópia integral do projeto de pesquisa e solicitamos que assinasse o documento autorizando nossa imersão em campo.

Nesta mesma tarde a diretora nos apresentou a coordenadora pedagógica junto a qual refizemos todo o procedimento anteriormente adotado, inclusive também deixando com esta outra cópia do projeto de pesquisa. Obtendo também sua anuência, solicitamos a

colaboração no sentido de nos sugerir uma turma que se enquadrasse nos seguintes critérios iniciais: que fosse uma 1ª série do turno vespertino (vez ser aquele o turno disponível para o pesquisador e para a equipe de apoio à pesquisa), e fosse, a professora, uma facilitadora e colaborativa da nossa entrada e trâmite em sua sala de aula.

Logo em seguida fomos apresentados à educadora à qual, igualmente, expomos uma súmula da pesquisa que incluía os principais aspectos comunicados e negociados com a diretora e a coordenadora, ante o qual a professora mostrou-se empolgada com a proposta.

Com a parceria firmada, no dia 28 de março de 2006 fizemos uma primeira visita à turma de 34 crianças, no sentido de aproximarmos nossos laços, e lá ficamos por toda a tarde. Ante as desconfianças e indagações de muitas delas, explicamos – com a mediação da professora – que éramos também professores, mas que dávamos aulas para adultos em outro lugar, mas que gostávamos de crianças e tínhamos o interesse de entender como elas aprendiam e como se relacionavam entre elas. Em seguida, pedimos permissão a elas para ficarmos na turma por alguns meses para observarmos suas aulas. Adiantamos-lhes que, para isso, precisaríamos filmar as atividades e se elas não se importavam com tal procedimento.

Com a concessão alegremente concedida pelas crianças, assim como pelos pais com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F), planejamos retirar daquele universo um grupo menor de crianças que apresentassem tendências a ressaltar aspectos mais negativos (avaliação negativa) de si, por exemplo, que se considerassem medrosos, tristes, pouco persistentes, que nos permitisse identificar o papel dos mecanismos comunicativos e metacomunicativos com os processos de construção da auto-estima, a partir da auto-avaliação de cada uma delas. A restrição a um grupo menor de

participantes deu-se pela necessidade de permitir-nos olhares mais focados que atendessem melhor a abordagem micro que planejamos.

Para responder a nossa preocupação com uma maior confiabilidade dos dados que construíamos, planejamos elaborar um instrumento mediador que facilitasse a interação entre o pesquisador e pesquisados e que levasse em conta:

- A percepção do sujeito sobre si mesmo, como somente ele mesmo se vê, a partir dos olhares da família, do seu grupo de amigos da comunidade e do contexto escolar;
- A percepção da professora, enquanto o olhar um pouco distanciado, mas cotidiano, sensível e rico em trocas sociais;
- A percepção do pesquisador, pouco mais distanciado ainda, mas um pouco mais isento afetivamente.

Dessa forma, buscando o equilíbrio entre a aceitação da subjetividade (na procura pela compreensão dos diferentes pontos de vista apontados acima) e o esforço pela objetividade, construimos um instrumento mediador (IM) em quatro versões (IM1, IM2, IM3, IM4), que se propunha nortear a identificação de aspectos possivelmente relacionados a uma avaliação negativa de si, nas dimensões Pessoal, Familiar, Social e Cognitivo-Escolar.

O objetivo do referido instrumento foi o de mediar a interação entre pesquisador e participante relativa à consecução deste intento e baseou-se no elenco de várias características possivelmente reveladoras de uma auto-avaliação negativa, tais como: perceber-se medroso, triste, inábil e inferior aos demais em diversas áreas, tímido, solitário, com auto-confiança frágil, com dificuldades de integração e interação, pouco persistente, etc.



Para atender ao objetivo do primeiro olhar, o das próprias crianças sobre si mesmas, tal instrumento configurou-se em duas versões auto-avaliativas, utilizadas na modalidade face-a-face com os trinta e quatro alunos, individualmente retirados da sala de aula pelo pesquisador e apoios da pesquisa e levados a espaços que estivessem disponíveis e fossem tranquilos, como o auditório, a sala de TV e o pátio. São estas as versões:

- a) Instrumento Mediador 1 – IM1 (apresentado na forma de entrevista, o protocolo contém 17 itens possivelmente relacionados à construção da auto-estima onde o pesquisador os lê para a criança - ver Apêndice A);
- b) Instrumento Mediador 2 – IM2 (trata-se do mesmo instrumento, entretanto representado na forma de desenhos de “carinhas” alegres e “tristes” para a pintura pela própria criança, com ajuda do pesquisador ou apoio da pesquisa – ver Apêndice B).

A idealização destas duas distintas versões do mesmo instrumento deu-se com vistas a possibilitar que duas diferentes modalidades de expressão pudessem redundar em uma convergência de informações as mais consistentes possíveis. Isto é, se os resultados do momento da entrevista com a criança (IM1), considerando as possíveis influências do tom de voz ou expressão facial/gestual do pesquisador ou auxiliar de pesquisa, se repetissem na forma do IM2, um tanto quanto mais isenta de tais influências, poderiam ser considerados mais confiáveis que aqueles resultados não repetidos.

Tais instrumentos fundamentaram-se na reunião de componentes que, são apontados em vários estudos como importantes para a construção da auto-estima e que envolvem aspectos pessoais, social-familiar, social-extrafamiliar e cognitivo-escolar. Aspectos estes que são compartilhados tanto por estudiosos que utilizam uma abordagem qualitativa (e.g.

Bednar, Wells & Peterson, 1986; Canfield, 1986; Bean, 1987; Humpheys, 2001; Briggs, 2002; Stocchi, 2003), quanto aqueles utilizam abordagens mais quantitativas (e.g. Swayze, 1980; Tamayo, 1981; Voli, 1998; Sánchez & Escribano, 1999; Coopersmith, 2005).

O segundo olhar, o da professora, foi construído por meio da adaptação do IM1 ajustado para o uso desta, objetivando obter também a sua percepção acerca de cada criança, tendo por base os mesmos itens (Apêndice C). A professora ficou de posse do instrumento por duas semanas, com a nossa orientação de que, ao longo daquele período, dedicasse um olhar mais pontual sobre os perfis individuais dos alunos, fundamentalmente em como interagiam e se comunicavam, e os fosse registrando no instrumento, devolvendo-nos ao final do tempo combinado.

O terceiro olhar, o do pesquisador sobre as crianças, foi orientado por meio da adaptação do mesmo IM1 (Apêndice D) para o uso deste, enquanto observava as crianças nos processos interacionais, comunicativos e metacomunicativos no seu ambiente de aula.

### ***3.2.1.1. Seleção dos Participantes a Partir dos Instrumentos Mediadores***

#### *3.2.1.1.1. Instrumento Mediador 1 e 2 - O Olhar das Crianças sobre si Mesmas*

As sessões de aplicação destes dois instrumentos ocorreram nos dias 15, 22 e 29 de maio de 2006, com cada um dos 34 alunos sendo convidado a acompanhar o pesquisador ou auxiliar até um local reservado (auditório, pátio ou salas vazias) que estivesse disponível e garantisse privacidade. A cada aluno que retirávamos da sala, explicávamos que tínhamos o interesse de entender como eles aprendiam e como se relacionavam. Explicamos que, para isso, naquele momento, precisávamos da ajuda dele, na forma da participação de uma entrevista que faríamos para conhecê-lo melhor. A cada resposta dada

era atribuído um ponto, totalizando-os ao final da coluna correspondente a cada dimensão. Somando os resultados das quatro colunas, tivemos a totalização geral de cada participante.

#### Instrumento Mediador 1 (IM1)

Com o protocolo (IM1) da criança em mãos, íamos fazendo pergunta por pergunta e marcando a resposta, por exemplo: “Fulano, você se considera sempre triste, às vezes ou nunca?”. Todas as crianças foram colaborativas e cada sessão consumiu cerca de vinte minutos. A íntegra das questões estão no Apêndice A.

#### Instrumento Mediador 2 (IM2)

Entregamos à criança o protocolo (IM2) e, apontando uma ficha de cada vez, líamos a questão proposta e pedíamos para que a criança pintasse a carinha que correspondesse à sua opinião em cada dimensão apresentada. Por exemplo: “- Neste lado a carinha tá dizendo ‘eu sou tímido!’, no outro lado tá dizendo ‘eu não sou tímido!’ Pinte a carinha que mais se parece com você! Da mesma forma que no IM1, todas as crianças foram colaborativas e cada sessão consumiu cerca de trinta e cinco minutos. A íntegra deste protocolo está no Apêndice B.

Após tabulados seus resultados, construímos uma classificação que refletisse a auto-avaliação de cada uma das trinta e quatro crianças sobre si nas dimensões pessoal, familiar, social e cognitivo-escolar, conforme previa o instrumento. Separamos, então, as primeiras seis crianças situados no limite da classificação com pontuações mais salientes, sugestivas de avaliação negativa de si mesmas. Estes, então, estavam pré-selecionados para a segunda etapa da pesquisa.

Ressaltamos que, em função de termos assegurado confidencialidade dos seus respectivos nomes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os apresentamos na forma fictícia.

	Nome Fictício	☹ 68 pontos possíveis para sugestão de auto- avaliação negativa
<b>1.</b>	<b>CAIO</b>	<b>45</b>
<b>2.</b>	<b>RAUL</b>	<b>27</b>
<b>3.</b>	<b>GASPAR</b>	<b>25</b>
<b>4.</b>	<b>ÍCARO</b>	<b>21</b>
<b>5.</b>	<b>BERNARDO</b>	<b>20</b>
<b>6.</b>	<b>NANCI</b>	<b>17</b>

**Quadro 1 - Dados Originados pelos Instrumentos Mediadores 1 e 2**

#### *3.2.1.1.2. Instrumento Mediador 3 - O Olhar da Professora*

Solicitamos que ao longo de duas semanas a professora fosse paulatinamente marcando neste instrumento sua percepção acerca de cada aluno, a partir do que já conhecia somado com as interações e comunicações deles entre si.

#### *3.2.1.1.3. Instrumento Mediador 4 - O Olhar do Pesquisador*

Tendo-se em mãos a auto-avaliação da criança e a avaliação da professora, precisava somar-se a estas a avaliação observacional do pesquisador. Para tanto, construímos etiquetas contendo os nomes das crianças e as afixamos nos seus uniformes. O pesquisador, então, permaneceu na sala no dia 26 de junho de 2006, das 14h às 17h, buscando identificar padrões comunicativos e metacomunicativos nas díades crianças-crianças e professora-crianças, apontando ao final do dia, no instrumento. Ressaltamos que nossa presença em campo já ocorria desde março de 2006, atentos em relação as interações professora-alunos e alunos-alunos, assim como ao ambiente da escola.

Em um movimento final para a seleção dos seis participantes procedemos ao cruzamento dos três olhares, obtidos por meio dos referidos instrumentos mediadores: Auto-avaliação da Criança; Avaliação da Professora; Avaliação do Pesquisador. Das ocorrências coincidentes nas três facetas, confirmaram-se, assim, os seis participantes que tomariam parte da segunda etapa da pesquisa:

1. CAIO; 2. RAUL; 3. GASPAR; 4. ÍCARO; 5. BERNARDO; 6. NANCI.

### ***3.2.2. Etapa 2 - Compreendendo a Auto-Estima***

#### *3.2.2.1. Precauções Relacionadas à Construção dos Dados*

Esta segunda etapa de pesquisa foi desenvolvida entre julho e outubro de 2006 e contou com os seis alunos selecionados a partir da Etapa 1. Retomando, os critérios de inclusão das seis crianças foram:

- A existência de indicadores relevantes de avaliação negativa de si mesmas, reunidos por meio do conjunto dos instrumentos mediadores 1 e 2 (Apêndice A e B).
- A permissão expressa da participação das crianças por seus pais ou responsáveis, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em cumprimento à Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

#### *3.2.2.2 Perfil dos Participantes*

Considerando a importância que assume a história e o contexto na abordagem sociocultural construtivista para a compreensão para a compreensão dos significados das

questões sob exame, incluímos aqui informações acerca do perfil dos alunos e da professora, entendendo ajudar no entendimento dos dados construídos.

#### A. Alunos

Apresentamos, então, um perfil sócio-econômico e outro biopsicopedagógico de cada criança, construído por meio de enquete realizada com as crianças em 11 de julho de 2006 aliada a nossa observação e à fala da professora em sua entrevista.

Nome	Perfil sócio-econômico	Perfil biopsicopedagógico
CAIO	É um menino de sete anos, mora apenas com a mãe, pois o pai tem outra família. Tem um irmão mais velho, a família possui máquina de lavar roupa, DVD, aparelho de som e TV; mas não possui computador, carro ou funcionária; sua mãe não trabalha fora.	Tem pele parda, aparenta forte timidez, fala quase inaudível, é franzino, de olhar dócil e vacilante. Na maioria das vezes o percebemos realizando as atividades de aula sozinho. Tem aulas de reforço no turno contrário e é assíduo às mesmas, a mãe comparece freqüentemente às reuniões da escola. Ingressou na rede pública em 2003.
RAUL	É um menino de sete anos, mora apenas com a mãe, pois é separada do esposo, tem três irmãos, a família possui máquina de lavar roupa, aparelho de som e TV; não	Tem pele parda, é franzino, mostra-se extremamente tímido, fala sempre muito baixo e devagar. Recorrentemente, quando no diálogo conosco, dirigia o olhar sempre para baixo. Mostra-se um menino tranquilo. Tem aulas de reforço

	<p>possui DVD, computador, carro, nem funcionária. É irmão de NANCI. A mãe não trabalha fora.</p>	<p>no turno contrário e é assíduo às mesmas, a mãe comparece às reuniões da escola. Ingressou na rede pública em 2003.</p>
GASPAR	<p>É um menino de sete anos, mora com os pais, tem dois irmãos, a família possui máquina de lavar roupa, DVD, som, TV e uma funcionária em casa; não possui computador, nem carro. A mãe trabalha fora.</p>	<p>Tem pele morena, de biótipo forte, não demonstra timidez, sua voz é clara e olhar vívido, mas se relaciona, de modo mais constante, com poucos. É um tanto quanto inquieto, tendo, às vezes, problemas de indisciplina. Tem aulas de reforço no turno contrário e é assíduo às mesmas. Nem a mãe, nem outro responsável comparecem às reuniões da escola. Ingressou na rede pública em 2004.</p>
ÍCARO	<p>É um menino de sete anos, tem cinco irmãos, mora apenas com a mãe, que é separada do esposo, mas no mesmo lote mora sua tia e também seu primo, que estuda na mesma turma. A família possui máquina de lavar roupa, DVD e duas TVs; não tem</p>	<p>Tem pele branca, é franzino, dificilmente se expressa, tem grandes dificuldades de interação, mostra-se extremamente retraído e isolado do grupo. Tem aulas de reforço no turno contrário, mas dificilmente comparece, quando o faz apresenta-se sonolento durante a aula. Nem a mãe nem outro responsável comparecem às reuniões da escola; o avô</p>

	computador, carro, nem funcionária. A mãe trabalha fora.	é quem o prepara para ir à aula. Ingressou na rede pública em 2003.
BERNARDO	É um menino de oito anos, tem um irmão, mora com os pais, a família possui máquina de lavar roupa, som, TV, DVD, computador, três carros; não tem funcionária. A mãe trabalha fora.	Tem pele branca, é gordinho, é bem maior que sua idade presume. Tem olhar seguro e fala alta e firme. Sempre inquieto e provocador, por isso sempre está envolvido em conflitos; mas sempre sorridente. Tem aulas de reforço no turno contrário e é assíduo, a mãe sempre comparece às reuniões da escola. Ingressou na rede pública em 2005.
NANCI	É uma menina de sete anos, mora com os pais, tem dois irmãos, a família possui máquina de lavar roupa, som e TV; não possui DVD, computador, carro, nem funcionária. É irmã de RAUL. A mãe não trabalha fora.	Tem pele parda, é extremamente tímida e serena, fala baixo e devagar, tem olhar vacilante, mas na maioria das vezes apresenta sorriso acanhado. Tem cabelos compridos e sempre amarrados para trás. Tem aulas de reforço no turno contrário e é assíduo, a mãe comparece às reuniões da escola. Ingressou na rede pública em 2003.



## B. Professora

A história da professora foi construída por meio do seu Currículo e da Entrevista Reflexiva realizada com ela em 06/09/06, apresentada no Apêndice I:

A professora tinha trinta e quatro anos. Casada, mãe de dois filhos, moradora da cidade, habilitada em Magistério para Classes de Alfabetização pela Universidade Católica de Brasília e em Magistério para Início de Escolarização no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. É especialista em Psicopedagogia e atua na rede pública do DF desde 1993. Lotada na Escola desde que ingressou no sistema, tem oito anos de regência nas séries iniciais, cinco anos em classes de alfabetização, um ano em sala de leitura e um ano em função de coordenação pedagógica. Como características interativas com os alunos, se auto-avalia como extrovertida, afetiva, disponível, conciliadora. Afirma ter governabilidade da turma e estimular o trabalho em grupo. Tais características foram confirmadas pelas observações do pesquisador.

### ***3.2.2.3. Equipe de Apoio à Pesquisa***

A pesquisa contou com a participação de cinco auxiliares de pesquisa, quatro mulheres e um homem, com idades entre 34 e 45 anos, e que, no início do trabalho, cursavam o último semestre de um Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior da cidade. Os auxiliares foram treinados pelo pesquisador, estudando as metodologias propostas no Projeto de Pesquisa, aplicando os instrumentais entre si e tabulando os dados obtidos no exercício.

### ***3.2.2.4. Instrumentos e Procedimentos para a Construção dos Dados***

Junto às seis crianças na interação entre si e, assim como o restante da turma, foram realizadas observação de aulas planejadas por solicitação do pesquisador. Junto à

professora realizamos uma entrevista reflexiva. Os procedimentos da entrevista e das observações são descritas nos próximos tópicos.

#### *3.2.2.4.1. Entrevista Reflexiva Semi-Estruturada com a Professora*

Tal entrevista, com o objetivo de analisar a percepção da professora acerca dos diversos elementos que se articulam com os processos comunicativos e metacomunicativos e conseqüentemente, com a construção da auto-estima infantil, a partir da sua auto-avaliação, foi realizada conforme roteiro apresentado no Apêndice I, no dia 06 de setembro, às 08h30min, totalizando 2h30min de gravação, no auditório da escola. Fundamentalmente, a entrevista abordou as memórias de sua vida enquanto estudante de 1ª série, assim como de sua realidade corrente; sua auto-avaliação presente; sua percepção do “ser professora de educação infantil” e de “1ª série”, de suas possíveis influências sobre seus alunos, de possíveis fatores que influenciam a auto-avaliação e conseqüente auto-estima das crianças; sua percepção acerca de cada uma das crianças selecionadas, incluindo auto-avaliação e conseqüente auto-estima, comunicação, interação e afetividade.

Esta modalidade de entrevista, segundo Laville e Dionne (1999), é realizada por meio de uma série de perguntas abertas, feitas oralmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento. É importante para nosso trabalho por apresentar, dentre suas destacadas vantagens, a valorização da intersubjetividade na relação estabelecida entre entrevistador e entrevistado. Fraser e Gondim (2004) salientam que, “por meio das trocas verbais e não-verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitem uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais” (p. 02).

A construção do nosso roteiro foi orientada pela perspectiva da Entrevista Reflexiva (Banister, 1994; Minayo, 1996; Rey, 1999; Szymanski, 2004). Iniciamos com questões para aquecimento da díade entrevistador/entrevistada (com quesitos mais informais, no sentido de produzirem um clima mais favorável); prosseguimos com questões desencadeadoras do diálogo (guiadas pelo objetivo geral da pesquisa, que serviram para dar o *start* propriamente dito à entrevista) e finalizamos com questões de aprofundamento (que, como a expressão revela, pretenderam imergir o quanto possível nas questões-eixo da pesquisa).

A Entrevista Reflexiva considera a

dimensão psicológica e ética da interação face-a-face presente numa situação de entrevista, no sentido de dimensionar os dados nela obtidos e situá-los dentro dos limites que se delineiam no encontro entre duas pessoas que se apresentam com determinado gênero, idade, nível socioeconômico, aparência, disposições afetivas, modo de compreender o fenômeno e intencionalidades (Szymanski, 2004, p. 57).

Uma vez construído o roteiro da entrevista, ainda à luz desta orientação, o utilizamos em experiências-pilotos, aplicando-o a colegas, revezando-nos com eles os papéis de entrevistador e entrevistado com o propósito de familiarização “com o procedimento e para avaliar os sentimentos de sensações do participante” (Szymanski, 2004, p. 23).

Entendemos que tal metodologia nos é importante por aproximar-se intensamente da concepção sociocultural-constructiva, vez que entrevistador e entrevistado, no campo interativo e relacional, organizam ativamente o processo de produção de significados. Szymanski (2004) destaca que

há algo que o entrevistador está querendo conhecer, utilizando-se de um tipo de interação com quem é entrevistado, possuidor de um conhecimento, mas que irá dispô-lo de uma forma única, naquele momento para aquele interlocutor. (...) O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo (p. 14).

Bem a propósito, também para Branco e Valsiner (1997), os participantes da díade entrevistador/entrevistado tornam-se “construtores ativos do discurso, guiados por condicionantes culturais na interpretação do evento da entrevista” (p. 46).

Desta forma, após a gravação e transcrição da fala da professora, em 06 de setembro de 2006, voltamos a ela no dia 08 do mesmo mês. Apresentamos a nossa compreensão acerca de sua fala, de modo que ela também promovesse sua reflexão, discordando, corrigindo, reforçando e rearticulando suas idéias, atribuindo um grau maior de fidedignidade à análise. Esta nova etapa consumiu duas horas de gravação em áudio. Cumprida esta etapa, retornamos criticamente ao discurso da professora, buscando extrair os significados das questões sob exame. Permanecemos atentos no sentido de identificar e compreender como se inserem suas crenças, atitudes, valores e motivações, em relação às suas percepções voltadas ao “ser professora”, à auto-estima, à auto-avaliação, à infância e à primeira série; também quanto às suas dificuldades na atividade docente, às suas memórias da vida escolar, aos fatores que – para ela – influenciam a auto-avaliação e a auto-estima infantil, se ela – como professora – poderia afetá-la; se – na sua visão – a programação escolar pode também influenciar tal construção. Investigamos, também, suas percepções a respeito dos seis alunos selecionados (exibindo-lhe uma página com as suas fotografias) acerca dos que ela classificaria como: 1. Quais se avaliam negativamente; 2. Mais e menos comunicativos; 3. Mais alegres e mais tristes; 4. Mais tímidos e mais extrovertidos; 5. Mais e menos afetuosos; 6. Mais e menos dificuldades de interação. Indagamos sobre sua

percepção acerca da comunicação e interação entre estes seis, assim como da sua comunicação e atitudes em relação a eles. Ainda mostrando o que chamamos de “galeria dos selecionados”, registramos o que ela sabia acerca da vida pessoal de cada um deles e, por último, suas percepções de extroversão, afeto, disponibilidade aos alunos, condução da turma, grau de interesse pela vida deles e de encorajamento frente às suas dificuldades.

#### *3.2.2.4.2. Observação das Aulas (Situações Estruturadas)*

Para Marconi e Lakatos (2002), “a observação não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (p.88). A principal vantagem da observação é apoiar o pesquisador na identificação e obtenção de eventos e episódios a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento. Sendo assim, neste estudo, procedemos a duas importantes modalidades de observação: uma não-sistemática, como uma primeira e gradual aproximação do objeto de pesquisa; outra sistemática, onde, sujeitos ao rigor do arcabouço metodológico adotado, construiríamos os dados mais importantes.

##### *3.2.2.4.2.1. Observação Não-Sistemática*

Nos dias 28, 29, 30 e 31 de março de 2006, com o objetivo de minimizar o impacto da nossa inserção no ambiente de sala de aula, ficamos por todas as tardes sentados no fundo da sala em posicionamento que era possível ter ampla visão do ambiente. Esta primeira aproximação serviu-nos também para obtermos as primeiras impressões das crianças, da professora e do contexto, já voltadas aos objetivos da pesquisa. Percebemos, por exemplo, nos dias 28, 29 e 30 de março as crianças que se mostravam fortemente introspectivas e com dificuldade intensa de interação; as que negociavam habilmente entre si; as que atraíam para si significativa parte das preferências dos colegas; buscamos identificar onde poderiam estar as recorrências comunicativas e metacomunicativas que

poderiam se relacionar a auto-avaliação e à construção da auto-estima e focamos os olhares sobre os participantes em interação (professora-alunos/alunos-alunos) buscando as primeiras evidências (entendendo que para serem consideradas evidências, precisariam ser suficientemente recorrentes). No dia 31 de março participamos de uma reunião com os pais e responsáveis, a convite da professora, e naquele momento esclarecemos as intenções da pesquisa adiantando que alguns deles poderiam ser convidados mais adiante a colaborar com a mesma autorizando a participação de seu filho. Após este encontro aproveitamos o restante do dia para conhecermos a estrutura física da escola, colhendo imagens fotográficas da mesma. Estes quatro dias nos serviram para planejarmos como se daria a observação sistemática.

#### *3.2.2.4.2.2. Observação Sistemática*

Acreditamos que em situações de jogo, a competição e a cooperação ajudam a otimizar evidências onde a comunicação e a metacomunicação articule-se com a auto-estima infantil. Assim, ao delinear este momento, propusemos à professora, e com ela planejamos a realização de dez Situações Estruturadas, na forma de atividades lúdicas competitivas e cooperativas selecionadas de publicações deste pesquisador (Miranda, 1991, 1996, 2003, 2005a, 2006a) nomeadas de **E o Presente Vai Para..., A Travessia da Ponte Estreita, As Metades Formam um Todo, Os Escultores, Dia da Fama, Caminhando do Seu Jeito, Guia de Cego, Os Náufragos, Digo “Sim”, Você Diz “Não”, Mudando de Casa**, descritas no Apêndice H, distribuídas ao longo de oito aulas nesta ordem, para nosso maior controle quanto ao registro, algumas vezes com mais de uma Situação Estruturada por aula.

Focamo-nos nas ocorrências nascidas das díades aluno-aluno e professora-alunos, de acordo com roteiro apresentado no Apêndice G, registrada por uma mini-câmera de vídeo

digital. Realizamos, então, as filmagens nos dias 31/07, 7, 9, 11, 14, 16, 21, 23, 25 e 30/08/2006, totalizando, neste momento, 1h39min de trabalho eletronicamente registrado.

No quadro seguinte veja uma síntese dos instrumentos e procedimentos adotados na construção dos dados. O quadro apresenta apenas as quatro Situações Estruturadas que foram analisadas neste trabalho, vez que, após estudarmos as gravações das dez atividades realizadas, excluímos seis por entendermos que não traziam volume de situações comunicacionais e metacomunicacionais desejado por nós para estudo.

Datas	Procedimentos	Instrumentos	Tempo Utilizado	Participantes	Qtde
06/08/06 08/08/06	A) Entrevista semi-estruturada reflexiva	Gravador de voz	2h30min	Professora	1
Pesquisador				1	
	B) Observações das Situações Estruturadas	Filmadora Bloco de notas		Alunos (selecionados)	6
				Alunos (não selecionados, mas interagentes)	32
				Professora	5
				Pesquisador	1
14/08/06	1. E o Presente Vai Para...		18min04	Equipe de Apoio	5
15/08/06	2. As Metades Formam um Todo		13min38		
28/08/06	3. Caminhando do Seu Jeito		4min57		
15/09/06	4. Mudando de Casa		12min44		
			Total: 49min38		

**Quadro 2 - Síntese dos Instrumentos e Procedimentos para Construção dos Dados**

### **3.2.2.5. Procedimentos para Análise dos Dados**

#### *3.2.2.5.1. Perspectiva de Análise da Entrevista com a Professora*

Os dados construídos nesta etapa representam 2h30min de gravação em áudio. O processo de análise da entrevista, consoante a metodologia da construção do seu roteiro, obedeceu à perspectiva da Entrevista Reflexiva, no sentido de superar a pretensa neutralidade da coleta, ressaltando o aspecto da interação social, onde entrevistado e entrevistador influenciam-se mutuamente (Banister, 1994; Minayo, 1996; Rey, 1999; Szymansky, 2004). Szymanski (2004) sublinha que “quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação” (p. 12).

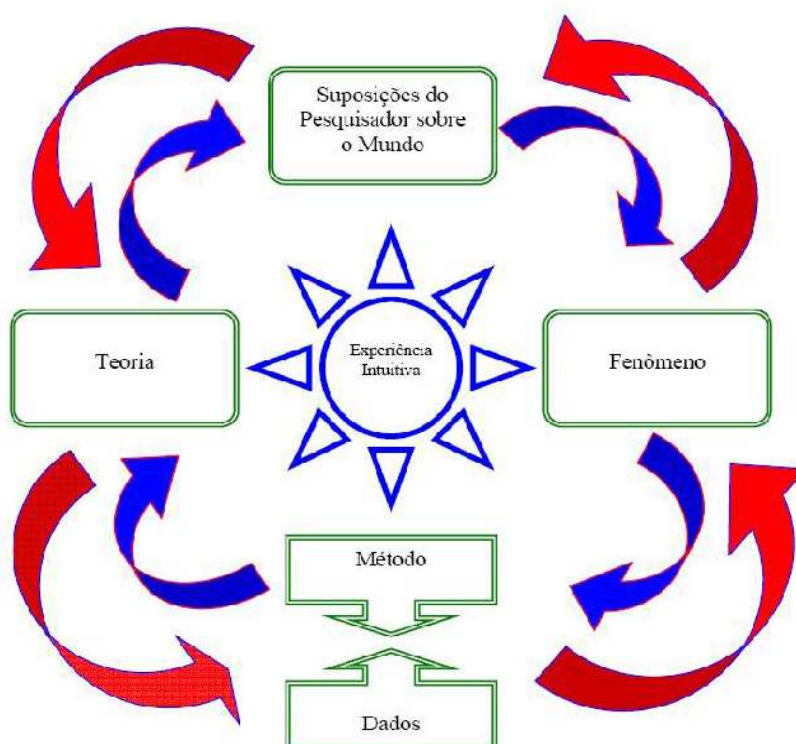
#### *3.2.2.5.2. Perspectiva de Análise da Observação das Aulas*

Como já indicado no item **3.2.2.4.2.2. Observação Sistemática**, os dados construídos nesta etapa representavam no início um total de 1h39min de gravação em vídeo das dez atividades planejadas, no universo de trinta e quatro crianças em interação no espaço da sala de aula, com foco nas seis crianças selecionadas.

Reiteramos que, após várias releituras dos vídeos das dez atividades mencionadas, descartamos seis por julgarmos não apresentarem suficiente densidade em situações comunicacionais e metacomunicacionais para estudo, que envolvessem os seis participantes selecionados. Dedicamo-nos, então, a analisar as outras quatro restantes, as quais re-enumeramos como: **Atividade nº 1 – E o Presente Vai Para...; Atividade nº 2 – As Metades Formam um Todo; Atividade nº 3 – Caminhando do Seu Jeito; Atividade nº 4 - Mudando de Casa**. Assim, o total de tempo analisado estabeleceu-se em 49min30s.



A opção metodológica para a análise dos eventos observados foi o Método Microgenético que propõe um processo cíclico onde suas diferentes etapas apresentam-se indissociáveis umas às outras (Branco & Rocha, 1998). O esquema gráfico adiante idealizado por Branco e Valsiner (1997) apresenta as etapas da produção do conhecimento à luz da perspectiva sociocultural construtivista.



**Figura 5 – Ciclo da Investigação Metodológica**

Interpretando a figura, reconhecemos que as crenças, axiomas e visões de mundo do pesquisador, o que denominamos de suposições do pesquisador sobre o mundo, articulam-se bidirecionalmente com o marco teórico, que se articula com a relação existente entre método e dados, e que, por sua vez, dialogam com o fenômeno estudado.

Cada elemento do ciclo mantém relações dinâmicas e bidirecionais entre si, construindo um *corpus* investigativo homogêneo e consistente. Assim, reconhecendo tal metodologia “como pensamento orientado e como procedimento de intervenção usado pelo pesquisador em interação com o fenômeno investigado, concorrendo, estes, para a construção do conhecimento novo” (Branco & Valsiner, 1997, p. 38), entendemos adequada para aplicação no presente estudo.

Neste contexto, adotamos o Método Microgenético por ser indicado quando se pretende perceber em detalhes processos de mudança, combinando densas observações no decorrer do tempo e extensa análise com base em tentativas sucessivas para o exame das tais mudanças (Fletcher, Huffman, Bray & Grupe, 1998). Buscando entender melhor como se dão as mudanças no desenvolvimento, diversos pesquisadores têm se interessado por esta metodologia. Para Góes (2000)

trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (p. 09).

O Método Microgenético tem sido defendido por diversos autores (Siegler, 1996; Siegler & Crowley, 1991; Kuhn, 1995; Góes, 2000; Lavelli, M.; Pantoja, A. P. F.; Hsu, H. C.; Messinger, D. & Fogel, A., 2004) e pode proporcionar o estudo dos processos de mudanças desenvolvimentais desde seu surgimento mais inicial, de como toma forma e de como se revela modelado, considerando o pano de fundo de todo o processo dinâmico do desenvolvimento humano.

Procedemos às descrições mais detalhadas dos episódios gravados em vídeo, os quais foram considerados ricos em significados do ponto de vista comunicativo e

metacomunicativo, onde potencialmente ocorreriam mudanças no curso da co-construção da auto-avaliação e conseqüente auto-estima dos participantes observados.

Assim, direcionando olhares sobre as interações promovidas em sala (professora-alunos e alunos-alunos), buscamos identificar momentos sensíveis que pudessem potencialmente revelar padrões comunicativos e metacomunicativos prechos de significados.

## CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Se as crianças vivem estimuladas,  
aprendem a confiar em si mesmas.  
Se as crianças são elogiadas,  
aprendem a apreciar os demais.  
Se as crianças se sentem aprovadas,  
aprendem a amar a si mesmas.  
Se as crianças recebem a aceitação dos pais,  
aprendem a encontrar o amor no mundo.  
Nolte, D. e Harris, R. (2003).

Retomando o objetivo geral de identificar o papel dos mecanismos comunicativos e metacomunicativos relativos aos processos de construção da auto-estima, a partir da auto-avaliação, de crianças em início de escolarização, partiremos para a discussão dos nossos resultados.

Relembramos que interessa-nos, especificamente, analisar como os mecanismos comunicativos e metacomunicativos nas díades professora-aluno e aluno-aluno influenciam a auto-estima da criança, a partir da auto-avaliação; identificar as possíveis motivações potencialmente incrementadoras de mudanças no curso dos processos de construção da auto-avaliação e conseqüente auto-estima dos sujeitos estudados e examinar em que medida o ambiente físico e social deste *locus* favorecem ou não a promoção da auto-estima das crianças.

Analisaremos, subjacentemente, as percepções da professora acerca dos diversos elementos que se articulam com os processos comunicativos e metacomunicativos e conseqüentemente, com a construção da auto-estima infantil, a partir da auto-avaliação. A intenção de tal procedimento é averiguar em que medida o discurso da professora coaduna-se com os dados construídos a partir das observações.

#### 4.1. O Ambiente Estudado

Quanto ao espaço físico como um todo, a escola pareceu-nos favorecedora a um ambiente salubre, adequado não apenas para a boa convivência, sendo esta propiciadora da comunicação entre as pessoas. Aspectos estes constatados tanto pelo asseio que apresentou durante nossa estadia, quanto pela riqueza em estímulos visuais dentro e fora das salas de aula. Fossem em murais ou paredes, havia cartazes, alfabetos, móveis, pinturas coloridas e trabalhos das crianças. Este último aspecto beneficia intensamente o processo de reconhecimento de si e dos resultados dos seus esforços acadêmicos por parte das crianças; assim como do (re)conhecimento mútuo em um processo não só de socialização, mas também de valorização pessoal e interpessoal, o que - acreditamos - fundamental na construção da auto-estima.

Enfatizamos seus formidáveis 90.375 m<sup>2</sup> de extensão total e 11.200 m<sup>2</sup> de área construída, própria para abrigar os generosos espaços ao ar livre representados pelo pátio descoberto central, pelo átrio coberto da entrada e pela ampla área verde que se traduzem em “uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de seu próprio esquema corporal” (Frago & Escolano, 2001, p. 22). Bello (em Frago & Escolano, 2001) acrescenta que “a escola deveria ser, além de um lugar agradável, sóbrio, limpo, com ar e luz, o lugar mais alegre e hospitaleiro” (p. 36). A constituição salutar do ambiente e a própria história da escola, respaldada por quarenta anos de um contexto criativo, compromissado, vanguardista na construção de projetos educacionais bem sucedidos e amplamente reconhecidos pela imprensa e população, podem ser favorecedores da qualidade das interações que nele se dão, influenciando sobremaneira nos processos de construção da auto-estima de alunos e professores.

O pátio central descoberto é dotado de um amplo palco de concreto, onde costumeiramente abriga eventos cívicos, pedagógicos e culturais. Faz-se um lugar de encontro de todas as turmas em um movimento de integração e socialização importante, além de um espaço onde divulgam seus talentos. O consideramos, portanto, de extremo valor para os processos de construção da auto-estima. Além dos espaços ao ar livre, disponibiliza uma ampla sala adaptada para funcionar como auditório, onde recepcionam a comunidade e também a utilizam com finalidades pedagógicas e recreativas. Filiamo-nos à concepção de Alba (em Frago & Escolano, 2001) de que “geralmente um modelo arquitetônico configura uma pedagogia, como, também, os conteúdos pedagógicos são os que dão uma qualidade ao espaço” (p. 121).

A professora também percebe a importância dos espaços e momentos reservados à expressividade das crianças para a construção da auto-estima e este aspecto está contemplado na programação escolar, coerentemente atestado por nossas observações e por sua fala na entrevista:

*“a gente tem aqui vários momentos de influenciar (sic) positivamente a auto-estima da criança. Quando a gente faz o momento da cidadania, uma turma fica responsável para fazer uma apresentação, se aplaudem, é uma forma deles se mostrarem... Todo dia a gente tem o momento de entrada, onde a cada dois dias uma turma fica responsável para fazer aquela entrada, com uma música, uma mensagem, uma oração, alguma coisa... Ele tá ali se colocando à frente dos outros amigos, alguém está ali olhando pra eles, vendo aquilo que eles têm...”*

Quanto ao espaço da sala de aula adotada para o estudo, o mesmo mostrava-se igualmente higiênico e estimulante, refletindo fielmente as características do espaço extraclasse já descrito. Privilegiava a interação e desprezava a monotonia do seu arranjo,

vez que a professora ora o organizava com as carteiras em trios postas em fila, ora em um amplo círculo, ora com as crianças sentadas no chão em semicírculo voltado para ela. Em todas as aulas observadas, havia sempre um momento onde a professora ligava um aparelho de som e punha-os para ouvir uma música tranquilizante diferente. Apontando para sua intencionalidade de aperfeiçoar o ambiente, a professora declara que tais opções integram todo um planejamento de aula:

*“a gente se preocupa que cada atividade seja agradável, que todos tenham o direito de se expressar, de se comunicar...”*

O ambiente que se pretende prazeroso o suficiente para que possa vir a ser valorizado pelos seus ocupantes, para que estes construam suas identidades com tal ambiente e que, nesta construção, colaborem para a construção de uma auto-avaliação positiva, não pode ser inflexível, frio e inadaptável de forma a não permitir novas configurações. Aliamo-nos a Frago e Escolano (2001) ao defenderem que é necessário termos um espaço escolar

que não restrinja a diversidade de usos ou sua adaptação a circunstâncias diferentes.

(...) A questão final é se se transforma em um espaço frio, mecânico ou em um espaço quente e vivo. Em um espaço dominado pela necessidade de ordem implacável e pelo ponto de vista fixo, ou um espaço em que, tendo em conta o aleatório e o ponto de vista móvel, seja antes possibilidade que limite (p.139).

## **4.2. As Interações Aluno-Aluno e Professora-Alunos no Conjunto da Sala de Aula**

### ***4.2.1. Possíveis Motivações Potencialmente Incrementadoras de Mudanças no Curso dos Processos de Construção da Auto-Estima, a Partir da Auto-Avaliação dos Sujeitos Estudados***

Vimos e revimos os episódios sob lente de aumento, buscando os possíveis *clicks* nos processos investigados. Entrecruzando-os com o discurso da professora, procedamos à discussão.

Relembramos que propomos à professora, e com ela planejamos, a realização de dez atividades lúdicas selecionadas de publicações deste pesquisador (Miranda, 1991, 1996, 2003, 2005a, 2006a), distribuídas ao longo de oito aulas; e também que descartamos seis das atividades registradas em vídeo, por apresentarem pouco conteúdo comunicativo/metacomunicativo, especialmente que envolvessem os seis participantes focais. Os seis alunos selecionados se puseram em interação entre si, assim como com os demais colegas, envolvidos nos jogos cooperativos/competitivos no espaço da sala de aula. Como já sinalizamos, entendemos que nas negociações das convergências ou divergências em situação de jogo, podem se tornar sensíveis para observação os processos comunicativos e metacomunicativos relacionados à construção da auto-estima a partir da auto-avaliação.

Assim, eis o quadro síntese das gravações em vídeo das quatro Atividades Estruturadas selecionadas para análise.

Quadro das Atividades Estruturadas				
Nº	Data	Nome	Cronômetro Inicial/Final	Duração
1	14/08/06	E o Presente Vai Para...	00min00 18min04	18min04
2	15/08/06	As Metades Formam um Todo	28min09 41min47	13min38
3	28/08/06	Caminhando do Seu Jeito	50min51 55min28	4min57
4	15/09/06	Mudando de Casa	1h26min03 1h38min47	12min44
			Total de Tempo	49min38

**Quadro 3 - Síntese das Atividades Estruturadas**



#### *4.2.1.1. Orientações para a Leitura das Análises*

Inspirando-nos no mecanismo para descrição de atividades interativas idealizado por Maciel (1996), construímos a seguinte estrutura para organização destes dados:

1. Os turnos dialógicos da professora estão apresentados em blocos de texto na coluna à esquerda da página e os das crianças à direita.
2. Comentários interpretativos estão localizados na coluna central da página.
3. As descrições das ações físicas da professora e das crianças estão entre parênteses nas suas respectivas colunas.
4. A numeração junto com a letra T que antecede cada bloco de fala representa a ordem da tomada dos turnos comunicacionais, verbal e/ou não-verbal (exemplo T1 = Turno 1).
5. Interpretamos possíveis motivações potencialmente incrementadoras de mudanças no curso dos processos de construção de auto-estima, a partir da auto-avaliação, no contexto comunicativo e/ou metacomunicativo, que estão marcados com o símbolo (★). Seus respectivos quadros situados estão destacados em cinza.
6. Antecedendo os quadros com os recortes selecionados para a análise, apresentamos um resumo do contexto no qual a atividade situava-se.
7. Os nomes de crianças não selecionadas para o estudo, mas participantes das interações comunicativas e metacomunicativas, são identificados pelas iniciais dos seus nomes e não por nomes fictícios, utilizados apenas para identificar os selecionados;
8. Por fim, uma súmula das situações metacomunicacionais destacadas encontra-se ao final de cada quadro.

### 4.2.2. Atividades

#### 4.2.2.1. Atividade 1 – E o Presente Vai Para...

**Objetivo:** Levar o participante ao exercício da escolha, do estabelecimento de preferências no contexto de um grupo, a partir de um perfil dado.

**Contexto:** A professora dispôs a turma sentada no chão em semicírculo à sua frente, apresentou uma caixa embrulhada como presente e escolheu uma criança para levantar-se e ir à frente para recebê-la. A criança retirou o papel e encontrou um segundo papel de outra cor sob aquele e um comando nele escrito, na forma de uma frase de elevação moral, por exemplo: “quem luta sempre consegue. Não abra ainda, dê para alguém muito educado!” A criança chamou um colega que ela achou encaixar-se no perfil, passou a caixa e retornou ao seu lugar. Esta que tomou seu lugar deu continuidade à brincadeira, prosseguindo nesta dinâmica até descobrir completamente a caixa que continha pirulitos grampeados a uma mensagem motivacional que foi lida. Após isto, a professora verbalizou com eles a atividade.

**Data:** 14/08/06

**Horário:** 14h00 às 14h18

**Cronômetro:** 00min00 - 18min04.

Professora	Comentários Interpretativos	Crianças
T1 (Turno 1): (...) Agora quero que vocês fiquem em silêncio... Gostaria de ter trazido um presente para cada um, mas como não pude, quero chamar a L., (que não faz parte do grupo selecionado) para receber o	(★) ÍCARO está na periferia mais extrema do semicírculo, sozinho, sem qualquer interação participativa com o evento, nem comunicativa com os demais. Mantém-se desligado do	<b>T2.</b> Aplaudem com ênfase. L. se levanta e vai para o lado da professora e recebe a caixa.

Professora	Comentários Interpretativos	Crianças
presente.	acontecimento, olhando para outras direções demoradamente. Esta ação perdura por toda a atividade.	
T3. Rasgue o papel, L.		T4. L. rasga o papel e encontra um segundo, de cor verde, sob aquele e um comando escrito. A professora lê:
T5. “Quem luta sempre consegue. Não abra ainda, dê para alguém muito educado!”	Vários palpites surgem. Nota-se, aqui e em todo momento nestas Atividades Estruturadas, a intenção da professora de melhor dirigir o discurso para o rumo pretendido.	T6. (★) BERNARDO: (tom enfático, volume alto, apontando para K., que não integra a seleção) Já sei, é essa aqui!
T7. (★) (Tom gentil de correção para BERNARDO): Tem muita gente bem educada aqui, ela vai escolher!	O pronunciamento assertivo de BERNARDO não é uma característica de indivíduo com auto-avaliação negativa.	T8. L.: (Tom tímido): A K.!
T9. (Tom de concordância com L) Muito bem, a K. é bem educada mesmo!		T10. A turma aplaude. K. levanta-se e dirige-se para receber a caixa. T11. (★) BERNARDO: (Levanta-se, volume alto, cadência segura, tom de discordância da professora) Não, não é. Tem outra! (Senta-se)
T12. Professora não percebe a fala de BERNARDO em função da atenção que outros exigiam.	BERNARDO mostra-se contundente na defesa da sua opinião. K. retira o papel e encontra outro de cor amarela sob aquele.	T13. BERNARDO parece não se afetar com o fato da professora não dar-lhe ouvidos. K. soletra devagar até o final da frase.
Professora refaz a leitura para toda a turma: (tom suave, cadência mansa): T14. “- Você está curioso? A curiosidade também pode ser boa!” Pergunta: - Quando é que a curiosidade pode ser boa?	No controle da direção do discurso, a professora – aqui e em tantos outros momentos – apresenta provocações positivas.	T15. Uma voz não identificada: Não! T16. (★) BERNARDO: (Volume alto, cadência segura, tom de discordância do colega) Pode!
T17. (Cadência mansa, tom de concordância com BERNARDO) Quando a	A recompensa, na forma de reconhecimento do grupo, vem no T19.	T18. (★) BERNARDO esboça sorriso vitorioso, pelo fato de a professora, enfim,

Professora	Comentários Interpretativos	Crianças
<p>gente quer saber algo novo, alguma coisa interessante... (Retoma o texto) “A curiosidade também pode ser boa, dê este presente para alguém curioso!”</p>		<p>ter-lhe atendido e concordado com ele.  T19. (★) Vozes: O BERNARDO!  T20. (★) (BERNARDO vibra, estufa o peito, levanta um braço, parece encher-se de orgulho por ter sido lembrado).  T21. (★) K.: NANCI! (Muitos aplausos, inclusive de BERNARDO. NANCI muito timidamente levanta e toma o lugar. Parece não sentir-se à vontade para ir, mas os aplausos a incentivam).</p>
<p>T22. (Cadência mansa, tom de desafio): Não está gostando do presente, eu chamo outra pessoa. Não tá gostando do presente?</p>	<p>Nova provocação positiva da professora, que surte efeito imediato. No esboço do seu sorriso notamos que NANCI recebeu o contágio.</p>	<p>T23. (★) NANCI esboçando sorriso, se posta ao lado da professora e recebe o presente. Novamente, um papel verde sob aquele. NANCI demora bastante para abrir. Os colegas estão ansiosos.</p>
<p>A professora apanha a caixa das mãos de NANCI e a sacode.  T24. (Cadência mansa, tom de provocação): Que será que tem aqui?</p>		<p>T25. NANCI vai voltando ao seu lugar de origem.</p>
<p>T26. (★) (Cadência mansa, tom de intervenção, com entusiasmo): Não, termina!</p>	<p>Nova provocação positiva da professora, deixando a mensagem de que completar a tarefa é importante.</p>	<p>T27. NANCI volta e termina de desembulhar. (Soletrando, volume baixíssimo, tom tímido): <i>Que-bom, vo-cê está com o pre-sen-te! Dê a uma pes-soa que gos-ta de di-vi-dir, que é ca-ri-do-sa!</i></p>
<p>T28. (Cadência mansa, tom de reforço): Que bom, você está com o presente! Dê a uma pessoa que gosta de dividir, que é caridosa!</p>	<p>Novo suporte positivo da professora.</p>	<p>T29. NANCI percorre o grupo com o olhar vacilante.  T30. Vozes (Repetidamente): Eu!</p>
<p>T31. (Cadência mansa, tom de intervenção ao grupo e apoio a NANCI) Deixa a NANCI pensar...</p>	<p>A professora garante a NANCI o poder de decisão. Assim, ela continua a percorrer o grupo com o olhar</p>	<p>T32. (★) NANCI: GASPAR! (Aplausos do grupo).  T33. (★) NANCI esboça sorriso, parecendo feliz por ter decidido)  T34. (★) GASPAR sorrindo</p>

Professora	Comentários Interpretativos	Crianças
		refaz o procedimento, também parecendo feliz, por sua vez, por ter sido escolhido.
T35. (Cadência mansa, tom de alegria): Parabéns, você vai dividir o que está aí dentro com seus amigos. Vamos abrir agora?		T36. GASPAR abre a caixa, arregala os olhos. Há pirulitos suficientes para todas as crianças, com uma mensagem grampeada em cada um deles. Ele, sorrindo, os distribui um a um.
T37. (★) (Cadência mansa, tom de advertência para LW, que conversava com um colega): LW, nós somos um grupo?	A professora, mesmo advertindo, busca a manutenção do clima de companheirismo.	T38. (★) Vozes: (Tom normal): Somos!
T39. (★) (Cadência agitada, tom de entusiasmo): Não tô sentindo firmeza! De novo: nós somos um grupo?	Nova provocação positiva da professora que recebe imediato feedback igualmente positivo.	T40. (★) Vozes (Tom eufórico): Somos!
T41. A professora coloca uma música bem suave e lê a mensagem intitulada ORAÇÃO DO AMIGO. (★) (Cadência mansa) Agora quero que todos fechem os olhos e pensem em alguma coisa boa que querem que aconteça com a nossa turma, a 1ª série B. Quais são as coisas boas que nós temos que construir na nossa sala? Quais são as boas atitudes que têm que aparecer mais? (Aguarda) E aí, alguém quer falar?	O texto Oração do Amigo enaltece a necessidade das boas amizades e atitudes. O ambiente de leveza criado pela leitura feita pela professora propicia as reflexões acerca de situações positivas favorecedoras da auto-estima.	T42. (★) CAIO (Volume baixo, cadência mansa, tom suave): Paz. T43. (★) W. (Volume baixo, cadência mansa, tom suave): Paz. T44. (★) L. (Volume baixo, cadência mansa, tom suave): Muito amor. T45. (★) D. (Volume baixo, cadência mansa, tom suave): Solidariedade.
	Outros poucos palpites surgem e a professora encerra a aula.	

### Súmula da Atividade 1

Turnos	Atores	Situações
T1	ÍCARO	Sem interação participativa ou comunicativa em todo o quadro. (★)
T2	Crianças	Aplaudem L. com ênfase
T6	BERNARDO	Tom enfático (assertivo) de decisão (★)
T7	Professora	Tom gentil de correção à BERNARDO
T9	Professora	Tom de concordância com K.
T10	Crianças	Aplaudem K.
T11	BERNARDO	Volume alto, cadência segura, tom assertivo de discordância para a professora. (★)
T12	Professora	Não percebe o posicionamento de BERNARDO
T13	BERNARDO	Não se afeta por não ter sido percebido.
T14	Professora	Tom suave, cadência mansa lendo para a turma.
T16	BERNARDO	Volume alto, cadência segura, tom assertivo de discordância do colega. (★)
T17	Professora	Cadência mansa, tom de concordância com BERNARDO (★).
T18	BERNARDO	Esboça sorriso vitorioso, percorrendo o olhar. (★)
T19	Crianças	Evocando o nome de BERNARDO (★) em repetição.
T20	BERNARDO	Agitando as mãos erguidas, vibrando (★).
T21	Crianças	Aplaudem NANCI (★) por ter sido escolhida por K.
T22	Professora	Cadência mansa, tom de estímulo à ação.
T23	NANCI	Esboça sorriso tímido, fica parada.
T24	Professora	Cadência mansa, tom de provocação à ação.
T26	Professora	Cadência mansa, tom de intervenção com insistência à NANCI.
T27	NANCI	Soletrando, volume baixíssimo, tom tímido.
T28	Professora	Cadência mansa, tom de reforço.
T29	NANCI	Percorre o grupo com olhar tímido.
T31	Professora	Cadência mansa, tom de intervenção para a turma e de apoio à NANCI.
T32	Crianças	Aplausos para NANCI por ter se decidido.
T33	NANCI	Esboça sorriso retribuindo os aplausos. (★).
T34	GASPAR	Sorrindo por ter sido escolhido por NANCI. (★).
T35	Professora	Cadência mansa, tom de felicitações para GASPAR.
T37	Professora	Cadência mansa, tom de advertência para LW.
T39	Professora	Cadência agitada, tom de desafio à mudança.
T40	Crianças	Tom eufórico, atendendo ao desafio.
T41	Professora	Cadência mansa, lendo um texto de reflexão.
T42	CAIO	Volume baixo, cadência mansa, tom suave.
T43	W.	Volume baixo, cadência mansa, tom suave.
T44	L.	Volume baixo, cadência mansa, tom suave.
T45	D.	Volume baixo, cadência mansa, tom suave.

ÍCARO nos chamou a atenção desde que o conhecemos. O que poderia ser inicialmente apenas uma impressão foi se consolidando à medida em que os dados nos

falavam sobre ele e seu mundo: embora seja um menino meigo, de sorriso fácil, tem extrema dificuldade de interação com o grupo e de envolvimento nas atividades, como, por exemplo no T1. A professora já relatara na entrevista que percebia em ÍCARO “problema” de auto-estima, muita tristeza e muita timidez. Não há recusa em se fazer interagir e nem é rejeitado pelo grupo, na verdade ÍCARO parece estar alheio ao contexto. Imaginamos que, em razão disto, pelo fato de ter prejudicados seus processos de internalização e externalização com os acontecimentos à sua volta, possa ter afetada a construção da sua auto-estima. Temos em Castro, Melo e Silvares (2003) um reforço às nossas preocupações com ÍCARO:

o sucesso das etapas formativas do indivíduo depende, primordialmente, do processo de socialização. Desta forma, os companheiros passam a representar uma fonte de relações imprescindível ao desenvolvimento da criança, com possibilidades de interação completamente novas e, com isso, a desejável ampliação das habilidades sociais. (...) A interação com pares não influencia apenas a formação de um repertório de respostas de adaptação social (p. 309).

Temos, em seguida, as trocas entre a professora, no seu papel de condutora da atividade, e BERNARDO, discordante, seguro e assertivo, até receber o reconhecimento da professora e dos colegas, resultando talvez em um estado de incremento à sua auto-estima. BERNARDO, é preciso que se diga, é outra criança que estabeleceu uma conduta recorrente que também logo despertou nossos olhares: aqui e na maioria das atividades, mostra-se extremamente assertivo e seguro ao opinar (ver T6, T11 e T16), inclusive com a coragem de discordar da professora no T11. Além disto, parece não deixar-se afetar negativamente com as intervenções corretivas que a professora faz, quando necessário (ver

T7). BERNARDO insiste na sua postura até ser percebido e reconhecido pelo grupo, fator notadamente favorecedor da construção da auto-estima (ver T18, T19 e T20).

Destacamos a situação comunicacional/metacomunicacional vivida pela professora e NANCI. Embora inicialmente não tenha se sentido à vontade, vez que é extremamente tímida, ao perceber e receber o estímulo positivo do grupo em T21, T23 e T32 e da professora no T22, T24, T26, T28, T31 e T35, inclusive na delegação do poder de decisão pela professora no T31, cumpre o desafio e, na sua metacomunicação dá pistas da sua sensação de realização. A professora ao estabelecer suas interações comunicacionais com o grupo, enquanto coordenadora da atividade, está sempre lançando provocações desafiadoras a fim de instigar a motivação dos participantes em vencê-las e, assim, possibilitar o incremento da auto-estima. Isto fica claro na sua voz:

*“eu procuro sempre mostrar para ele que ele é capaz de fazer melhor, que ele tá bom naquele ali, mas (sic) próximo vai estar melhor ainda...”*

A auto-estima é aprendida (ou construída, já que aprender também é uma construção), embora não de forma mágica como prometem os manuais de auto-ajuda. Existem os mais diversos programas de intervenção que têm como princípio o estímulo semelhante ao propiciado pela professora. Canfield (1986), Branden (1995), Sanchez e Escribano (1999), Humphreys (2001) e Strocchi (2003) são exemplos interessantes.

#### *4.2.2.2. Atividade 2 – As Metades Formam um Todo*

**Objetivo:** Levar os participantes ao exercício da percepção do outro, assim, do encontro; exercitar a associação de formas geométricas a partir de um processo de interação grupal.



**Contexto:** A professora já havia providenciado 17 páginas de anúncios retiradas de revistas diversas. Havia cortado cada página em duas partes, variando as disposições dos cortes. Ao iniciar a aula, separou sobre uma mesa, em um monte, o primeiro grupo de metades e, e em outro monte, o segundo grupo de metades. No primeiro momento, com a turma toda, organizou duas equipes, uma em cada extremidade da sala. Entregou para cada participante da equipe “A” uma das metades do primeiro grupo de anúncios e para cada um da equipe “B”, uma das segundas metades. Propôs que cada um encontrasse sua “página-metade” e que à medida em que fossem se encontrando, se sentassem afastados. Ao final, conferiu com cada dupla se haviam cumprido a tarefa conforme as orientações dadas.

**Data:** 15/08/06

**Horário:** 14h00 às 14h28

**Cronômetro:** 28min09s – 41min47s.

<b>Professora</b>	<b>Comentários Interpretativos</b>	<b>Crianças</b>
T1. BERNARDO e NANCI, foi fácil se encontrarem?		T2. (★) BERNARDO: (Volume alto, tom de entusiasmo, erguendo um braço): Foi!
T3. (Tom de indagação): Foi você quem achou ela ou ela que achou você?	O ruído está muito alto, mas o envolvimento e euforia de BERNARDO se destacam.	T4. (★) BERNARDO: (Volume alto, tom de entusiasmo: Eu que achei ela!
T5. (Para BERNARDO e NANCI) Que imagem formou com a união dos dois pedaços? (★) (Tom de advertência, mas suave, para o grupo todo): Psiu! Quem está aí na rodinha, faz silêncio só um pouquinho! AC e GASPAS, se vocês tivessem que inventar uma historinha desse desenho aí	A professora continua. Outras duplas, mesmo sem serem chamadas já se antecipam quanto à historinha que era para inventar, narrando-as para a professora, muitas duplas ao mesmo tempo. O ruído é extremo.	T6. As crianças diminuem o volume de voz neste instante, mas logo retomam o alto volume sonoro.

Professora	Comentários Interpretativos	Crianças
que vocês encontraram, qual seria? Vamos lá... Um minutinho pra vocês imaginar (sic) uma pequena historinha envolvendo isso aí... Psiu, gente!		
T7. (Tom de advertência, mas suave): BERNARDO, você também...		T8. (★) BERNARDO desconsidera a advertência da professora e continua sendo o mais entusiasmado.
T9. (★) (Tom de advertência, mas afetuoso): BERNARDO, vem cá, senta aqui do meu lado...	Ante a oferta de afeto feita pela professora, BERNARDO imediatamente parte para recebê-lo. A atitude da professora parece gerar ciúme em GASPAS.	T10. (★) BERNARDO esboçando sorriso, parece receber o convite como um prêmio. A professora acarinha seus ombros. T11. Agora é GASPAS que está extremamente inquieto e passa a provocar um colega.
T12 (Tom de advertência, enfático, mas ainda suave, para GASPAS): GASPAS, não, não! T13. (Tom suave para CAIO): CAIO, o que você imaginou?	Ao que parece GASPAS intencionava chamar a atenção da professora para si, vez que ela acarinhava BERNARDO. Ao longo de toda a atividade CAIO não interagiu com os demais.	T14. CAIO (Volume baixíssimo, tom tímido, de cabeça baixa, levanta timidamente os olhos): Um homem viajando...
T15. (Tom confirmatório): Ah... um homem viajando... (★) A professora, em gesto afetivo, toca o queixo de CAIO, erguendo-o.		T16. (★) CAIO ergue o olhar timidamente, esboçando sorriso discreto, dando a entender ter acolhido o gesto.
T17. (Tom suave de orientação ao grupo): Bem, vamos voltar ao nosso círculo do início!	A professora tem extrema dificuldade de se fazer ouvida pela turma, dado o alto volume do ruído produzido pelas crianças.	T18. GASPAS está rodeando a professora, como que pedindo afeto.
T19. (★) A professora enlaça o pescoço de GASPAS.		T20. (★) GASPAS esboça sorriso triunfante.
		T21. (★) ÍCARO, como sempre, permanece nas extremidades do acontecimento, sem interação

Professora	Comentários Interpretativos	Crianças
		participativa ou comunicacional.

### Súmula da Atividade 2

Turnos	Atores	Situações
T2	BERNARDO	Volume alto, tom de entusiasmo.
T4	BERNARDO	Volume alto, tom de entusiasmo.
T5	Professora	Tom de advertência, mas suave, para o grupo.
T6	Crianças	Diminuem e retomam o alto volume sonoro.
T7	Professora	Tom de advertência, mas suave, para BERNARDO.
T8	BERNARDO	Desconsidera a advertência da professora, mantendo o entusiasmo.
T9	Professora	Tom de advertência, mas afetuoso, para BERNARDO.
T10	BERNARDO	Esboçando sorriso, atende a professora.
T11	GASPAR	Extremamente inquieto, provoca um colega.
T12	Professora	Tom de advertência, mas suave, para GASPAR.
T13	Professora	Tom suave para CAIO.
T14	CAIO	Volume baixíssimo, tom tímido.
T15	Professora	Tom confirmatório para CAIO, tocando-lhe o queixo.
T16	CAIO	Ergue o olhar, timidamente, esboçando sorriso discreto.
T17	Professora	Tom suave de orientação ao grupo.
T18	GASPAR	Rodeando a professora.
T19	Professora	Enlaça o pescoço de GASPAR.
T20	GASPAR	Esboça sorriso triunfante.
T21	ÍCARO	Termina a atividade como começou: sem interação.

Neste quadro, nos T2, T4, T7, T8 e T9 novamente temos BERNARDO dando indicadores, por meio do triunfo e da segurança, do seu estado de auto-estima. Isto se confirma ainda na sua reação ante a advertência da professora no T8, reafirmando seu considerável grau de assertividade. Del Prette e Del Prette (2003) complementam que “pode-se atribuir um sentido ético aos comportamentos interpessoais e intergrupais que visam ao exercício da assertividade” (p. 134). Na entrevista a professora já antecipara que BERNARDO

*“mora com a mãe e o irmão, que é um pouquinho mais velho que ele, e tinha duas moças que moravam junto com eles e agora se casaram... Desde que ele nasceu, que*

*elas moravam com ele... Acho que é por isso que ele tem mudado tanto ultimamente, tem tido comportamento assim de muita carência, de querer aparecer muito... Segundo a mãe, ele sentiu essa falta, né?”*

Confirmamos nos T5, T6 e T8 a interação comunicativa gentil, suave e respeitosa escolhida pela professora para advertir seus alunos, atuando colaborativamente nas condições das relações por ela dirigidas relativas ao processo de construção do *self* das crianças. No T9, especificamente, temos um exemplo da distribuição do afeto a partir da professora, que se repete constantemente, que reflete claramente em incentivo positivo para o outro interlocutor. Oliveira (2003) destaca que “o contexto da formação do *self* é a interação comunicativa, como parte das transações entre sujeitos coparticipantes de uma dada realidade social, na qual conhecimento e subjetividade se produzem mutuamente, de acordo com influências exercidas por sujeitos que agem e negociam significados em contextos socioculturais concretos” (p. 430). É possível que a forma como a professora perceba o ato de ensinar e sua história de vida humilde e de exemplos familiares tenha contribuído para a construção da professora que é. Assim, convence-se de que educar

*“é uma profissão muito sublime (...) as crianças que estão ali, saem de casa com aquele encanto, com aquele brilho no olhar, com aquela expectativa de chegar na (sic) escola e encontrar algo bom, algo prazeroso...”*

E acrescenta:

*“sempre gostei muito da minha família, de estudar, sempre acompanhei minha mãe nos movimentos de igreja, sempre estive cercada de pessoas que gostavam de mim (...) tenho equilíbrio, amor pela vida...”*

Destacamos no T14 a figura ensimesmada de CAIO, estabelecendo pouca intensidade de interação. Todavia, no T15, a partir do gesto físico atencioso e afetivo da professora demonstra oscilação positiva. Sabemos que a qualidade das interações relaciona-se crucialmente com a construção da auto-estima e vice-versa. Assim, percebemos que a intervenção da professora vem atender a uma necessidade premente em CAIO. Quanto a esta questão, Coll (1995) pontua que

a atividade do aluno, ou do grupo de alunos, é condicionada, por sua vez, pela atividade do professor. Dele vai depender o tipo de organização da classe e o tipo de interação. Sua intervenção ou falta vai interferir nestes processos, possibilitando assim, diferentes mecanismos cognitivos e de relacionamento (p. 37).

Temos uma ocorrência curiosa que se inicia no T10 com GASPAS buscando a atenção da professora por enciumar-se dela por oferecer afeto a BERNARDO. Tal disputa de espaço é concluída com o triunfo de GASPAS somente no T18. Sucesso este que transfigura positivamente todo o seu semblante. Sintomaticamente a professora já havia considerado GASPAS como um menino com auto-estima abalada, embora – ainda segundo ela – seja um dos mais comunicativos, extrovertidos, alegres e de fácil interação dentre os seis selecionados para o estudo. É, inclusive, um dos seus preferidos:

*“(sic) pelo do jeito carinhoso dele ser...”*

Entretanto, declarou ser distinta sua comunicação com ele. Para ela é diferente

*“...O jeito que eu falo com o GASPAS, que tá sempre tumultuando e aparecendo...”*

Repete-se ao longo deste quadro o comportamento recorrente de ÍCARO, distanciado da atividade, tanto participativa ou comunicacionalmente. Reafirmando o que dissemos, embora rejeição não seja o caso de ÍCARO, Silva (2001), alerta que

é na relação com os demais que, aos poucos, a criança vai construindo seu autoconceito, o qual irá influir na maneira de lidar com as diferentes situações que a vida lhe impõe. Deste modo, a percepção dos colegas também se apresenta como fator preponderante para o desenvolvimento do indivíduo, na medida em que contribui para a construção do autoconceito, uma vez que o êxito ou fracasso percebidos nas relações impactam a auto-avaliação, reforçando - positiva ou negativamente - determinadas condutas (p. 134).

#### 4.2.2.3. Atividade 3 – Caminhando do Seu Jeito

**Objetivo:** Levar o participante ao desafio da invenção, de criar em curto espaço de tempo uma solução mais original que a dos seus companheiros.

**Contexto:** A professora dividiu a turma em dois grupos, afastou as carteiras para as laterais e dispôs as crianças sentadas em duas colunas, uma defronte a outra, formando um corredor. Senta-se em uma cadeira defronte a abertura da passarela e diz que vão brincar de desfilarmos, mas cada um do jeito mais diferente e engraçado que puder.

**Data:** 28/08/06

**Horário:** 14h00 às 14h55

**Cronômetro:** 50min51s – 55min28s.

Professora	Comentários Interpretativos	Crianças
T1. (Tom de desafio): Vamos ver o jeito do D.! (que não integra o grupo de pesquisa).		T2. D. atravessa a passarela pulando em um só pé. T3. BERNARDO aproxima-se e fica dando voltas em torno da professora parando, de pé, ao seu lado. Fica querendo que ela o abraçasse pela cintura.

Professora	Comentários Interpretativos	Crianças
T4. (★) A professora, percebendo seu apelo, o enlaça com o braço esquerdo por sua cintura. (Tom de incentivo à ação para RAUL): RAUL, vem!	A resposta afetiva da professora cumpre efeito ao seu apelo.	T5. (★) BERNARDO esboça sorriso. T6. (★) RAUL (Volume baixíssimo, tom de timidez): Não sei o que fazer...
T7. (★) (Tom suave de sugestão, como incentivo para RAUL): Quer pensar mais um pouco? Senta! (Tom de incentivo à ação para ML): ML, vem?!	A professora retirando o foco sobre RAUL, alivia sua tensão, dando-lhe tempo para se reposicionar.	T8. ML, sorrindo, dirige-se até o ponto de partida e atravessa a passarela pulando nos dois pés.
T9. (Tom suave entusiasmado): Ela pulou, mas foi de um jeito diferente, não foi?		T10. Crianças (Volume alto, tom eufórico): Fooiiii! (★) Aplausos, ML notadamente satisfeita.
T11. (Tom suave entusiasmado): A LA vai atravessar!	Percebemos o aplauso como um <i>feedback</i> positivo poderoso.	T12. LA, gargalhando, atravessa arrastando-se de barriga, imitando – segundo ela – um peixinho. (★) A turma ri e aplaude.
T13. (Tom de incentivo à ação): Vem AC!		T14. AC, rindo, em uma primeira tentativa de atravessar dando cambalhotas tipo “estrelinha” acerta o pé em CAIO. T15. A turma cai na gargalhada. T16. AC ri junto e volta para o seu lugar sem completar a prova.
T17. (Tom suave de incentivo com entusiasmo para RAUL): E agora, RAUL, você vem?	A professora não esqueceu que deixara RAUL se preparando para sua participação.	T18. (★) RAUL, com semblante sério, faz sua travessia de joelhos. T19. Ao terminar, BERNARDO, satirizando, imita a forma como RAUL atravessou, rindo e gargalhando. T20. Crianças (Tom eufórico): Eu! Agora eu! Eu! Agora eu! (Princípio de tumulto próximo à professora.)
T21. (Tom suave de orientação): Calma!! Agora		T22. DA coloca o braço esquerdo sobre o ombro

<b>Professora</b>	<b>Comentários Interpretativos</b>	<b>Crianças</b>
vamos de dois em dois... Tem que caminhar engraçado em dupla (professora pega os dois primeiros que estão mais próximo dela, ML e DA.) Vão vocês!		direito de ML, levanta-a do chão e põem-se a atravessar carregando a colega. DA e ML caem na gargalhada. T23. A turma gargalha. T24. GASPAR, sorrindo, abraça AC de lado e a carrega como se ela estivesse com a perna machucada. T25. A turma gargalha.

### Súmula da Atividade 3

<b>Turnos</b>	<b>Atores</b>	<b>Situações</b>
T3	BERNARDO	Ronda a professora.
T4	Professora	Abraça cintura de BERNARDO e incentiva RAUL à ação (★).
T5	BERNARDO	Esboça sorriso vitorioso (★).
T6	RAUL	Volume baixíssimo, tom de timidez (★).
T7	Professora	Tom de sugestão como incentivo à ação para RAUL (★).
T8	ML	Sorrindo, atende ao incentivo.
T9	Professora	Tom suave para o grupo.
T10	Crianças	Volume alto, tom eufórico (★).
T11	Professora	Tom suave para o grupo.
T12	LA	Gargalhando cumpre o desafio (★).
T13	Professora	Tom de incentivo à ação.
T14	AC	Rindo, cumpre o desafio. Acerta acidentalmente um colega com o pé.
T15	Crianças	Caem na gargalhada.
T16	AC	Ri junto com a turma.
T17	Professora	Tom de incentivo à ação para RAUL.
T18	RAUL	Semblante sério, cumpre o desafio (★).
T19	BERNARDO	Satiriza RAUL, rindo e gargalhando.
T20	Crianças	Tom eufórico.
T21	Professora	Tom suave de orientação.
T17	Professora	Tom de incentivo à ação para RO.
T23	Crianças	Gargalham.
T24	GASPAR	Sorrindo para a turma.
T25	Crianças	Gargalham.



Destacamos inicialmente, outra vez, BERNARDO. Logo no T3 já metacomunica com a professora o desejo do afeto, onde já é prontamente atendido. Tal atitude da professora reflete imediatamente positiva na postura de BERNARDO.

No T6 a postura tímida e insegura de RAUL tem na conduta da professora o conforto necessário, quando ela estende-lhe o tempo para inserir-se na brincadeira. Destacamos a importância de a professora retornar, no T15, sua atenção à promessa feita para RAUL. Tal atitude faz-se fundamental, vez que a criança nesta situação sentir-se-á percebida. Mesmo a sátira feita por BERNARDO no T16 parece não afetá-lo, pois RAUL mantém o semblante natural.

No T14, vemos um exemplo de como a qualidade do ambiente pode contribuir para o clima dos sujeitos: embora AC tenha atingido CAIO com o pé, a atmosfera afetiva e bem-humorada não permite que o companheiro atingido se aborreça ou se vitimize, mantendo-se, assim a qualidade das interações. A percepção da professora acerca deste importante momento da vida escolar justifica sua conduta que imprime forte influência nos processos de construção da auto-estima, a partir da auto-avaliação:

*“(...) pode ser um momento agradável ou frustrante que vai deixar marcas pra sempre, eu tenho essa consciência que a minha atitude pode determinar a vida de uma criança...”*

#### 4.2.3.4. Atividade 4 – Mudando de Casa

**Objetivo:** Levar os participantes a exercitar a habilidade perceptiva espacial, a rápida escolha por um colega a partir de uma característica dada, do afeto a partir da declaração – nem sempre fácil – da frase “eu te amo!”

**Contexto:** A professora levou a turma para o pátio coberto, incluindo os seis selecionados para a pesquisa. Traçou com giz onze círculos no chão dispostos na forma de uma grande roda e dentro de cada um deles colocou uma criança. A que sobrou ficou no centro. Aos diversos comandos dela eles teriam que trocar de lugares, nisto a criança que ficou sobrando procuraria ocupar um, deixando outro colega sem lugar. Daí ficaria no centro, por sua vez. Ela exemplificou dizendo que um participante diria para qualquer outro EU TE AMO, esta pessoa responderia POR QUÊ? O primeiro participante deveria olhar para a pessoa e procurar alguma coisa nela para dizer por que ama. Poderia ser “eu te amo porque você é um menino”. Então todos os meninos teriam que trocar de lugar rápido e aí aquele do centro tentaria conquistar um lugar livre.

**Data:** 15/09/06

**Horário:** 14h00 às 14h12

**Cronômetro:** 1h26min03s – 1h38min47s

Professora	Comentários Interpretativos	Crianças
<p>T1. (Tom suave) Então vamos começar... Deixa eu ver ... M., (este não faz parte do grupo selecionado) é você quem inicia... Escolhe alguém...</p>	<p>Inicia-se no T4 um “embate” em 22 <i>rounds</i> de negociação entre a professora e BERNARDO, com a coadjuvância dos coleguinhas.</p>	<p>T2. Vibram, pulam, gritam.</p> <p>T3. M. (Volume baixíssimo, tom de timidez): RAUL eu te amo porque você está de sandália!</p> <p>T4. Trocam de lugar com euforia, uns apontando para outros onde tem casa vazia.</p> <p>T5. CAIO fica sem casa. Olha vacilante ao redor e escolhe GASPAR (volume baixíssimo, tom de timidez): GASPAR, eu te amo por que você... Está com short!</p> <p>T6. Correm com euforia,</p>

Professora	Comentários Interpretativos	Crianças
		<p>trocam de lugar, restou o BERNARDO.</p> <p>T7. BERNARDO anda em círculos timidamente olhando vacilante para os colegas (volume baixíssimo, tom de timidez): Não sei! (continua circulando, rói as unhas)</p> <p>T8. Voz não identificada: (Volume alto, tom impaciente) Anda logo!!!</p> <p>T9. (BERNARDO, tom de chateado, cruza os braços, sai do círculo) (★): Manda outro no meu lugar.</p>
<p>T10. (Tom suave para BERNARDO): Por quê? Não sabe quem escolher?</p>	<p>A professora, percebendo que BERNARDO se afetou com o tom impaciente do grupo, o encoraja.</p>	<p>T11. BERNARDO acena negativamente com a cabeça, ao mesmo tempo em que esboça sorriso.</p> <p>T12. Voz não identificada (Volume alto, tom impaciente): Escolhe qualquer um.</p>
<p>T13. (★) (Tom de incentivo entusiasmado): Vamos lá BERNARDO!</p>	<p>O sorriso de BERNARDO no T12 talvez indique que sua negativa não é definitiva, que será negociada.</p>	<p>T14. BERNARDO dá a volta por fora do círculo, aparentemente querendo ganhar tempo, ainda segurando o sorriso.</p>
<p>T15. (★) (Tom de incentivo entusiasmado para BERNARDO): Fala do que você quiser, fala da roupa...</p>	<p>BERNARDO não quer sair do jogo, entretanto não se demove.</p>	<p>T16. BERNARDO, ainda sorrindo, um pouco mais sem graça, entra de novo no círculo.</p>
<p>T17. (★) (Tom de incentivo entusiasmado para BERNARDO): Fala aqui com o LW!</p>		<p>T18. BERNARDO, ainda sorrindo, gesticula com a mão como quem diz: esse aí não!</p> <p>T19. (★) BL (tom de sugestão): Quem tá de meia, BERNARDO!</p>
<p>T20. (★) (Tom mais intenso de incentivo à ação): BERNARDO, você vai?</p>	<p>A colega BL aderiu à professora no T15 e tentou ajudá-lo. A professora tenta levá-lo</p>	<p>T21. BERNARDO, sem o sorriso, acena negativamente com a cabeça e sai do círculo.</p>

Professora	Comentários Interpretativos	Crianças
	ao limite, no T22.	
T22. (★) (Tom mais intenso de incentivo à ação): Então a brincadeira vai acabar!	Percebe-se um clima de apreensão por parte do grupo.	T23. BERNARDO anda por fora do círculo, voltando a esboçar um sorriso tímido.
T24. A professora aproxima-se de BERNARDO, o pega gentilmente pelo braço e o coloca defronte à NANCI. (★) (Tom de incentivo entusiasmado): Então você só diz por que você ama ela!	A professora apela para uma colega dele, como estratégia extrema de convencê-lo. BERNARDO vive situação de desconforto entre dizê-lo e não dizê-lo.	T25. BERNARDO volta a não mais sorrir. Olha vacilante ora para a professora, ora para NANCI, ora para o grupo. Mantém-se em silêncio.
T26. (★) (Tom de incentivo entusiasmado para BERNARDO): Vamos!		T27. BERNARDO não sorri. Olha vacilante ora para a professora, ora para o grupo. Mantém-se em silêncio.
T28. (★) (Tom entusiasmado de convite ao grupo a incentivá-lo à ação): Vamos ajudar ele! O que que ele pode falar?		T29. (★) Crianças (Volume alto): Blusa!
T30. (★) (Tom de incentivo entusiasmado para BERNARDO): Vamos! Eu te amo porque você tá de blusa! Vamos!	A professora, desta vez, apela para a turma toda.	T31. BERNARDO mantém-se irreduzível, agora sem contato visual, parado, em silêncio.
T32. (★) (Tom de sugestão ao grupo, para resolver a questão): Vamos trocar de lugar quem tá de blusa!	A professora desiste de convencer BERNARDO.	T33. Os alunos assim caracterizados trocam de lugares, com euforia. T34. BL fica no centro, mostra sem graça. T35. Aplausos e vaias para ela. T36. (★) BL vai à professora e a abraça pela cintura.
T37. (★) (Esboçando sorriso) acolhe BL.		T38. (★) BL: (Volume baixo, tom de envergonhada): Ai, professora... (cruza os braços).
T39. (★) (Tom suave) Escuta, porque você tem vergonha de dizer pro coleguinha que ama? O amor é coisa feia?	Notamos, agora, que sua vergonha era pronunciar “eu te amo!”	T40. (★) Crianças (Volume alto, tom eufórico): Não!
T41. (★)(Tom suave) É feio amar o coleguinha?	No <i>feedback</i> do grupo há sempre uma mensagem de	T42. (★) Crianças (Volume alto, tom eufórico): Não...

Professora	Comentários Interpretativos	Crianças
	companheirismo e incentivo.	
T43. (Tom entusiasmado e suave de encorajamento) Então vai pro meio BL...		<p>T44. BL vai para o centro, põe o dedo na boca.</p> <p>T45. Os colegas gritam, provocam...</p> <p>T46. BL está sem graça. Demora a tomar decisão.</p> <p>T47. (★) Crianças (Volume alto, tom de incentivo): Vamos, BL!</p> <p>T48. BL (Para AC, decidindo-se com segurança) Eu te amo porque você tá de bota!</p>
	O estímulo funciona, mas só AC está de bota, então não há troca de lugares.	
T49. (★) (Tom suave entusiasmado) Pensa uma coisa que mais gente tem... Vou ajudar você (volume inaudível, falando no ouvido de BL).	A professora aproveita o suporte criado pela turma para consolidá-lo em favor de BL.	<p>T50. (★) BL (Tom de entusiasmo para AC): Eu te amo porque você tá de cabelo preso!</p> <p>T51. Trocam de lugares. Fica LW.</p> <p>T52. Gritos.</p> <p>T53. LW não se demora, se dirige à professora (Tom de segurança): Eu te amo porque a senhora tá com camisa...</p> <p>T54. Trocam de lugares, mas LW fica novamente no centro. T55. LW (se resolvendo rápido): AC! Eu te amo porque você está de saia...</p> <p>T56. Trocam de lugares e LW conquista lugar no círculo.</p> <p>T57. S., que não integra o grupo selecionado, vai para o centro. (Para NANJI) eu te amo porque você está de saia...</p> <p>T58. Trocam de lugares, fica ÍCARO. Olha para os lados, como que perdido.</p> <p>T59. GASPARG vai ao seu</p>

<b>Professora</b>	<b>Comentários Interpretativos</b>	<b>Crianças</b>
		ouvido, cochicha demoradamente.
T60. (Tom de advertência, mas suave): GASPAS, deixa ele pensar um pouquinho!	Nos T58 a T61 temos o único momento de interação participativa e comunicativa de ÍCARO. O riso dele no T61 não parece ter motivo.	T61. ÍCARO (rindo, para CA): Eu te amo porque você está de tênis preto. T62. Trocam de lugares, no centro fica GASPAS. Circula. T63. BERNARDO cochicha com GASPAS, sugerindo que escolha a professora T64. GASPAS (segurando as duas mãos da professora) eu te amo!
T65. (★) (Tom suave, sorrindo para GASPAS) Por que você me ama?	No T65, a professora envia sinal de acolhimento. Em T66, GASPAS percebe e recebe o acolhimento, mostrado na transmutação da face.	T66. (★) GASPAS (esboçando sorriso vitorioso): Porque você está com um colar...
T67. (Tom suave, sorrindo, conferindo em si) Estou com um colar... Mas ninguém mais está com colar, fala outra coisa...		T68. GASPAS: (sorrindo) Quem estuda na Escola Classe 16! T69. Trocam os lugares. BL fica de novo no centro. Sorri.
T70. (Tom suave) BL, você já foi, quer ceder sua vez pra outro que ainda não foi?	Embora tenha se sentido tímida no centro na vez anterior, BL parece querer experimentar a sensação da brincadeira.	T71. (BL não cede. Olha demoradamente e procura a professora. Tom alegre: Quem tá de tamanco!
T72. (Tom suave) Eu estou de tamanco!		T73. Trocam de lugares, com euforia. T74. GASPAS, acabrunhado, fica no centro de novo.
T75. (Tom suave) Então, tá bom, gente! Deu a hora, vamos voltar para sala!		T76. Seguem a professora em direção à sala de aula.

#### Súmula da Atividade 4

<b>Turnos</b>	<b>Atores</b>	<b>Situações</b>
T1	Professora	Tom suave para o grupo
T2	Crianças	Vibram, pulam, gritam
T5	CAIO	Olha ao seu redor, volume baixíssimo, tom de timidez
T7	BERNARDO	Circula timidamente olhando para os colegas, volume baixíssimo, tom de timidez.

T8	Criança	Volume alto, tom impaciente para BERNARDO
T9	BERNARDO	Tom de chateado (★).
T10	Professora	Tom suave para BERNARDO
T11	BERNARDO	Acena negativamente com a cabeça, esboçando sorriso
T12	Criança	Volume alto, tom impaciente para BERNARDO
T13	Professora	Tom de incentivo à ação para BERNARDO (★)
T14	BERNARDO	Sorri timidamente, sem se decidir
T15	Professora	Tom de incentivo à ação para BERNARDO (★)
T16	BERNARDO	Ainda sorrindo, um pouco mais sem graça
T17	Professora	Tom de incentivo à ação para BERNARDO (★)
T18	BERNARDO	Ainda sorrindo, gesticula negativamente com a mão
T19	BL	Tom de sugestão para BERNARDO (★)
T20	Professora	Tom mais intenso de incentivo à ação para BERNARDO (★)
T21	BERNARDO	Sem o sorriso, acena negativamente com a cabeça
T22	Professora	Tom mais intenso de incentivo à ação para BERNARDO (★)
T23	BERNARDO	Anda por fora do círculo, voltando a esboçar um sorriso tímido
T24	Professora	Pega BERNARDO gentilmente pelo braço e o coloca defronte à NANCI. Tom de incentivo à ação (★)
T25	BERNARDO	Está desconcertado.
T26	Professora	Tom de incentivo à ação para BERNARDO (★)
T27	BERNARDO	Fecha o sorriso, continua desconcertado
T28	Professora	Tom de convite ao grupo a incentivar BERNARDO à ação (★)
T29	Crianças	Volume alto, sugerindo para BERNARDO (★)
T30	Professora	Tom de incentivo à ação para BERNARDO (★)
T31	BERNARDO	Irredutível, parado, em silêncio
T32	Professora	Tom de sugestão ao grupo, para resolver a questão, desistindo (★)
T34	BL	Sem graça
T35	Crianças	Aplausos e vaias para BL
T36	BL	Corre para a professora e a abraça pela cintura (★).
T37	Professora	Esboçando sorriso, acolhe BL (★)
T38	BL	Volume baixo, tom de vergonha (★)
T39	Professora	Tom suave para BL (★)
T40	Crianças	Volume alto, tom eufórico, em negativa (★)
T41	Professora	Tom suave para BL (★)
T42	Crianças	Volume alto, tom eufórico, em negativa (★)
T43	Professora	Tom suave de encorajamento para BL
T44	BL	Põe o dedo na boca, sem graça
T45	Crianças	Volume alto, tom eufórico, gritam, provocam BL
T46	BL	Sem graça
T47	Crianças	Volume alto, tom de incentivo para BL (★)
T48	BL	Decidindo-se com segurança
T49	Professora	Tom suave para BL (★)
T50	BL	Decidindo-se com tom de entusiasmo (★)
T51	LW	Decidindo-se com segurança
T55	LW	Decidindo-se com segurança
T58	ÍCARO	Olha para os lados, como que perdido.
T59	GASPAR	Cochicha demoradamente para ÍCARO
T60	Professora	Tom de advertência, mas suave para GASPAR

T61	ÍCARO	Rindo sem motivos para CA
T63	BERNARDO	Cochicha com GASPAR.
T65	Professora	Tom suave, sorrindo para GASPAR (★)
T66	GASPAR	Esboçando sorriso vitorioso (★)
T67	Professora	Tom suave, sorrindo para GASPAR
T68	GASPAR	Sorrindo
T69	BL	Sorrindo
T70	Professora	Tom suave para BL
T71	BL	Olha demoradamente e fala em tom alegre
T72	Professora	Tom suave para BL
T73	Crianças	Volume alto, com euforia
T74	GASPAR	Acabrunhado

Destacamos BERNARDO novamente em evidência, desta vez não se sagrando vitorioso ao final de um embate interacional com a professora e o grupo. Entre o T4 e o T32, temos a professora firme na posição de convencimento, lançando mão dos mais diversos argumentos, para integrá-lo na brincadeira e BERNARDO, do seu lado, vacilante entre a posição de insegurança e uma vontade enorme de brincar. Temos, de um lado, professora de posse da comunicação verbal e BERNARDO, econômico, da não-verbal, temos – desta vez – um final adverso a BERNARDO, após um demorado processo de negociação. A respeito disto Primo (1998) assevera que

esse processo tem início na constatação de que cada interagente é diferente. Sendo assim, a negociação é um processo de comunicação para a resolução de diferenças. As resoluções desses processos de negociação vão definindo a relação. Ao mesmo tempo em que cada interagente visa proteger seu *self*, cada um arrisca parte de seu *self* ao colocar essas partes no processo de trocas sociais. As "ofertas" colocadas na negociação não definem por si só a relação. Essa definição surge da qualidade da *sincronização* e *reciprocidade* na interação. Finalmente, nem sempre esses processos de negociação culminam para uma maior aproximação. Eles envolvem cooperação e competição; comunhão, diversidade e individualismo; integração e desintegração. Além disso, não se pode dizer que relações mais duradouras, que envolvem maior



compromisso, alcancem um estágio *final* de desenvolvimento, à medida que estão continuamente em negociação e renegociação<sup>5</sup>.

A professora, embora advirta alguns alunos periodicamente, equilibra a manutenção da ordem e da regra com serenidade e afeto nos seus turnos comunicacionais.

#### ***4.2.2. Mecanismos Comunicativos e Metacomunicativos nas Díades Professora-Alunos e Alunos-Alunos***

A professora mostrou-se, em todas as situações observadas, uma excelente mediadora, sempre buscando distribuir de modo equilibrado os turnos dialógicos e promovendo continuamente as interações sociais no seio do grupo. Tais atitudes possibilitam nesta via comunicacional e metacomunicacional, além de uma melhor percepção da realidade, o trânsito de sugestões de elevação/manutenção da auto-estima das crianças. Vale frisar a defesa que Lukianchuki (2005) faz da linguagem verbal como exercício do social:

pensar dialeticamente a realidade social é ver, através da língua dada, a palavra dando-se num movimento contínuo. A palavra é a mediadora entre o social e o individual. Ao aprender a falar, o ser humano também aprende a pensar, na medida em que cada palavra é a revelação das experiências e valores de sua cultura. Desse ponto de vista, tem-se que o verbal influencia nosso modo de percepção da realidade. Portanto, cabe a cada um assumir a palavra como manutenção dos valores dados ou como intervenção no mundo (p. 2).

É importantíssimo destacar, neste exercício de mediação, a postura afetiva permanente da professora nos trânsitos comunicacionais e metacomunicacionais com as

---

<sup>5</sup> <http://usr.psyco.ufrgs.br/~aprmo/pb/intera.htm>, acesso em 17 jan 08.

crianças, permitindo que as interações favoreçam a construção da auto-estima. Para ilustrar, eis três exemplos em cada atividade do seu tom gentil que adota para chamar a atenção ou intervir:

Na Atividade 1, **T7**: (Tom gentil de correção para BERNARDO): “Tem muita gente bem educada aqui, ela vai escolher!”; **T26**: (Cadência mansa, tom de intervenção, com entusiasmo para NANCI): “Não, termina!”; **T31**: (Cadência mansa, tom de intervenção ao grupo e apoio a NANCI) “Deixa a NANCI pensar...”.

Na Atividade 2, **T5**: (Tom de advertência, mas suave, para o grupo todo): “Psiu! Quem está aí na rodinha, faz silêncio só um pouquinho!”; **T7**: (Tom de advertência, mas suave): “BERNARDO, você também...”; **T9**: (Tom de advertência, mas afetuoso): “BERNARDO, vem cá, senta aqui do meu lado...”

Na Atividade 3, **T7**: (Tom suave, como incentivo para RAUL): “Quer pensar mais um pouco?” Senta!”; **T17**: (Tom suave como incentivo para RAUL): “E agora, RAUL, você vem?”; **T21**: (Tom suave de orientação): “Calma!! Agora vamos de dois em dois... Tem que caminhar engraçado, em dupla...”

Na Atividade 4, **T39**: (Tom suave) “Escuta, porque você tem vergonha de dizer pro coleguinha que ama? O amor é coisa feia?”; **T41**: (Tom suave) “É feio amar o coleguinha?”; **T60**: (Tom de advertência, mas suave): GASPAR, deixa ele pensar um pouquinho!

Tais evidências apresentam coerência com o que a professora declara na entrevista ao referir-se à relação entre sua comunicação e a construção da auto-estima dos alunos:

*“eu me policio para que ao mesmo tempo em que estou corrigindo uma criança, que essa correção seja feita de forma que ela entenda que estou corrigindo o erro dela,*

*não ela pessoalmente, estou dando uma bronca por aquilo que ela fez, não é porque eu não goste dela. A gente tenta fazer isso de uma forma positiva...”*

Minkowski (1999a) postula que a atenção, a simpatia e o *élan* pessoal não são atos direcionados ao outro, mas ao mundo. Entendemos que, embora não direcionados ao outro, enquanto um indivíduo, e sim a um outro universal, o sujeito quer se fazer visível, percebido e reconhecido. A professora, ao privilegiar a atenção, a simpatia e o entusiasmo, valoriza a característica comunicativo-contagiante do afeto, positivando a construção da auto-estima. Minkowski, fenomenólogo da temporalidade, dedicou grande parte do seu trabalho ao *pathos* humano, a discutir a angústia, o afeto e a expressividade. Abrindo aqui parêntesis, na filosofia *pathos* associa-se à noção de paixão e afeto. Termo largamente utilizado por Sófocles, refere-se - em um dos seus dramas mais conhecidos - à paixão abençoada de Antígona, filha de Édipo e Jocasta, ao seu irmão Hémon. Minkowski (1999a) assim explicita, ao sublinhar o caráter comunicativo-contagiante do afeto:

em um movimento de simpatia, feito em direção de meus semelhantes e ao fazer minhas a sua alegria ou a sua dor, sinto-me comunicar com ele de modo tão íntimo quanto possível; mas ao mesmo tempo, a este aspecto mais concreto de meu movimento de simpatia, vem se superpor o elemento de plenitude, de contato vital com o vir a ser inteiro (p. 97-100).

Além disto, Minkowski (1999b), destacando o valor das interações na comunicação do afeto, frisa: “falamos longamente do bom e do mau contato afetivo. Esse contato salta à vista no eu-tu, no encontro humano, fonte e meio do conhecimento do outro” (p. 665-681).

Parece-nos que tal característica que a professora adota nas interações com as crianças vem justificada pela forma como concebe este momento da vida acadêmica deles. Resgatando suas percepções sobre Primeira Série, eis sua fala:

*“pode ser determinante na vida de uma criança, esse primeiro contato com a alfabetização (...) pode ser um momento agradável ou frustrante que vai deixar marcas pra sempre, eu tenho essa consciência que a minha atitude pode determinar a vida de uma criança...”*

O encontro humano se coloca como o sustentáculo primordial do afeto, fundamentalmente na infância, fase onde o desenvolvimento psicológico intensifica a construção da personalidade, sustentado nas inter-relações do sujeito com seus contextos. Assim, a qualidade das interações promovidas pela professora no ambiente de sala de aula, comunicacional e metacomunicacionalmente, podem ter promovido o sentimento de autoconfiança nas crianças estudadas. Assim percebe-se, por exemplo, nos T6 e T20 da Atividade 1; nos T10 e T15 da Atividade 2; nos T6, T20, T24, T36 e T64 da Atividade 4.

Ainda quanto à professora, entendemos que ela pode ter tido sua auto-estima preservada, talvez até incentivada, pelo fato de ser percebida por eles não como uma familiar íntima, vez que em nenhum instante usaram a expressão “tia” e sim “professora”, indicando vê-la como uma profissional que ensina, dona de várias das desejáveis qualidades humanas. Assim, não tem ela reduzida sua importância como profissional, como adverte Freire (1997) ao pontuar que o ato de ensinar não deve transformá-la em tia dos ensinados, assim como uma verdadeira tia não se transforma em mestre dos sobrinhos só pelo laço familiar. Na verdade, a professora reflete a imagem de mestre que evocamos das tirinhas do Calvin, Mafalda e Tonucci, ao abordarmos a auto-estima, imagem e auto-imagem da professora: crítica, atendida e formadora, fazendo frente a uma escola manca, que não valoriza o profissional, que o desmotiva, buscando interagir da melhor forma com crianças espertas, críticas e sagazes.

A percepção da professora no sentido de não perder os *feedbacks* comunicacionais e metacomunicacionais com a turma foi de sumo valor para uma auto-avaliação positiva e para os processos de construção de auto-estima das crianças. Embora as situações apontadas anteriormente também sirvam para exemplificar, acrescentamos:

Na Atividade 2, T15: (Tom confirmatório): “Ah... um homem viajando... (A professora, em gesto afetivo, toca o queixo de CAIO, erguendo-o);

Na Atividade 3, T4: (A professora, percebendo seu apelo, enlaça seu braço esquerdo pela cintura dele. Tom de incentivo à ação para RAUL): “RAUL, vem!”;

Na Atividade 4, T24: (A professora aproxima-se de BERNARDO, o pega gentilmente pelo braço e coloca-o defronte à NANCI. Tom de incentivo à ação): “Então você só diz por que você ama ela (sic)!”

Nas suas próprias palavras constatamos tais evidências, ao revelar esta consciente preocupação: diz ela:

*“quando eu vejo uma criança chegando mais quietinha, eu vou lá perguntar o que tá acontecendo.”*

*“perguntando sobre eles, eu procuro, quando tenho um tempinho, sempre sentar perto de alguém, e aí, como é que você tá? Por que você tá assim hoje, o que é que aconteceu?”*

Entendemos que se a criança percebe o acolhimento, a valorização dos seus esforços, a escuta sensível e verdadeira a partir do professor, possivelmente acolherá, valorizará os esforços dos seus pares e disponibilizar-se-á igualmente às escutas sensíveis, colocando em

movimento um círculo virtuoso retroalimentador do afeto, favorecendo evidentemente a sua auto-estima.

Assim, como aduz Silva (2004), “a afetividade pode ser comparada às lentes de óculos através das quais, a criança vê o mundo, no entanto, se as lentes dos óculos estiverem mal ajustadas a criança passa a ter uma visão distorcida da realidade” (p. 25).

A compreensão da professora reflete perfeitamente tal postulado:

*“a criança que sente que é bem aceita na sala de aula, que é vista, que a professora se preocupa com ela, trata de forma carinhosa, tem mais chance de construir uma auto-estima mais positiva!”*

A afetividade, enquanto elemento fundamental nos processos do desenvolvimento cognitivo humano, notadamente na criança, é uma construção sócio-histórico-cultural que ajuda a guiar outra construção, a da auto-estima. Os sujeitos de afetos ou desafetos pode resultar destes processos construtivos.

Constatamos a metacomunicação como importante mecanismo nas relações interativas estabelecidas no ambiente estudado, na medida em que se caracterizou como um pano de fundo para a operação dos processos de construção da auto-estima, a partir da auto-avaliação. Reforçando Bateson (1955), a metacomunicação é, inapelavelmente, um essencial componente da comunicação humana, já na criança.

Comunicar e interagir nos remete a negociar. Assim, aparece constantemente nos segmentos analisados a natural negociação de significados entre os atores estudados. E em tais negociações percebemos claramente os seus direcionamentos rumo às pretensões do interlocutor de posse do turno. Como exemplos mais contundentes temos as duas longas

altercações protagonizadas por BERNARDO. Os conteúdos integrais estão descritos nas respectivas atividades:

Atividade 1, do **T6**, onde BERNARDO se coloca inicialmente: (Tom enfático, volume alto, apontando para K., que não integra a seleção) “Já sei, é essa aqui!” até quando a turma o aplaude em **T20**: (BERNARDO vibra, estufa o peito, levanta os braços, parece encher-se de orgulho por ter sido lembrado).

Atividade 4, do **T6**, quando o grupo troca de lugar no jogo, restando BERNARDO como o jogador da vez, e no **T7** está andando em círculos timidamente, olhando vacilante para os colegas e em volume baixíssimo e tom de timidez proclama: “Não sei!”, até o **T32**, onde a professora desiste de convencê-lo. Ela, pois, em tom de sugestão ao grupo para resolver a questão, põe fim ao combate: “Vamos trocar de lugar quem tá de blusa!”

A clareza da professora com relação às suas diferentes modalidades comunicacionais com o grupo selecionado está representada na sua fala:

*"igual, não é. O jeito que eu falo com o CA... É uma criança super dócil, tranqüila... O jeito que eu falo com o GASPAR, que tá sempre tumultuando e aparecendo... Com a BL que também tá desse jeito, ou o BERNARDO, ou o LW, então muitas vezes eu falo de forma mais afetuosa com aqueles que são mais tranqüilos, que não necessitam de uma palavra mais dura do que com esses que estão sempre envolvidos em confusões, que a gente tem que está separando, corrigindo”.*

Retomando Branco, Pessina, Flores e Salomão (2004), as negociações

não implicam necessariamente uma permanente consciência por parte dos sujeitos em interação. Isso significa que interpretações muitas vezes são influenciadas pelo reconhecimento do estado emocional e motivacional experimentado pelos

participantes no momento. Além disso, *frames* ‘amistosos’, ‘hostis’ ou ‘competitivos’ podem implicar em interpretações completamente diferentes para cada pessoa acerca das questões relacionais e não-relacionais, assim a forma como cada um ajuíza a interação não coincide necessariamente (p. 8).

Desta forma, resgatando Tyler (em Sarangi, 1999), constatamos que as sutilezas na impostação vocal, nas variações do volume, da cadência e do tom, o tipo do sorriso, a postura do corpo, o jeito de olhar dos interagentes guiaram o ato comunicativo, dentro de seu respectivo *frame*, no sentido de contribuir para uma melhor auto-avaliação e conseqüente influência na construção da auto-estima das crianças estudadas. Alguns exemplos:

Atividade 1, **T11**: (Volume alto, levantando-se, cadência segura, tom de discordância da professora) “Não, não é. Tem outra!” (Sentando-se); **T18**: (BERNARDO esboça sorriso vitorioso, pelo fato de a professora, enfim, tê-lo atendido e concordado com ele); **T29**: NANCI percorre o grupo com o olhar vacilante.

Atividade 2, **T2**: BERNARDO (Volume alto, tom de entusiasmo, erguendo um braço): “Foi!”; **T11**: Agora é GASPAR que está extremamente inquieto e passa a provocar um colega; **T18**: GASPAR dá voltas em torno da professora, como que pedindo afeto.

Atividade 3, **T3**: BERNARDO aproxima-se da professora dando voltas em torno dela, pára, de pé, ao seu lado. Parece que quer que ela o abrace pela cintura.

Atividade 4, **T14**: BERNARDO põe-se a contornar o círculo, aparentemente querendo ganhar tempo, ainda segurando o sorriso.

Wallon (1989) ao destacar que o pensamento infantil não se origina encadeado regularmente, como o do adulto; e que nasce de impressões que irrompem nos diferentes



campos da sensibilidade e da experiência, leva-nos a entendermos que tais impressões podem ser internalizadas pelos mecanismos comunicacionais e metacomunicacionais, com todas as suas singularidades e sutilezas percebidas na nossa observação, influenciando sobremaneira os processos de construção da auto-estima infantil.

A professora já declarara, coerentemente, na entrevista que, referindo-se à criança,

*“... aquilo que ela ouve das pessoas mais próximas dela (...) a professora, no caso, é determinante; aquilo que ela ouve e até aquilo que ela não ouve, mas que ela expressa com gestos, com atitudes é determinante na vida de uma criança...”*

Assim como, para ela, professora:

*“os coleguinhas também influenciam, mas acho que não é o mesmo peso daquilo que uma professora fala (...)”.*

*“(...) o coleguinha é igual a ela. Não sei, posso estar enganada, mas acho que não tem o mesmo peso!”.*

Reafirmando a importância da compreensão dos sentidos e significados por parte dos interagentes, Vygotsky (1994) reforça que as mesmas condições ambientais podem exercer diferentes tipos de influências em diferentes crianças. Isto é, os acontecimentos ou situações no ambiente infantil provocam diferentes efeitos sobre a criança, dependendo de como ela compreende seus sentidos e significados. Sabemos que a construção da auto-estima relaciona-se também com a intensidade e a qualidade das interações com o meio social (respeitada a dinamicidade e a mutabilidade permanente do ambiente). Somos conhecedores, ainda, que nos círculos sociais mais imediatos estão os principais mediadores deste processo. No nosso contexto de estudo, a professora.

Em um trabalho especificamente voltado à **auto-estima** infantil, Briggs (2002) vem ao encontro da nossa compreensão de que as características das interações da criança com seus outros significativos dirigem os processos construtivos da sua auto-estima. A autora assim se coloca: “se o ingrediente mais importante da saúde mental é a auto-estima elevada, de onde ela vem? (...) Ela vem da qualidade das relações entre a criança e os que desempenham papel significativo em sua vida” (p. 07). Nas relações humanas incluem-se palavras e atitudes canalizadas pelos mecanismos comunicativos e metacomunicativos já abordados anteriormente e, dentre os outros significativos no universo infantil está a professora. Espelho este muitas vezes bem mais presente que os pais, em virtude da necessidade da ausência do lar para as atividades laborais. Assim, espelho influente tanto pela intensidade da presença, quanto pela imagem de autoridade e liderança da qual é revestida a figura da professora.

Nas relações comunicacionais e metacomunicacionais diádicas professora-alunos e alunos-alunos evidenciamos ricos trânsitos afetivos bilaterais. Consolidou-se nossa compreensão das diversas formas com as quais comunicamos e metacomunicamos o afeto:

Táctil (no afago ou no aplauso), como exemplos,

No afago: **atividade 2, T15**: a professora, em gesto afetivo, toca o queixo de CAIO, erguendo-o; **T19**: a professora enlaça o pescoço de GASPAR; ou no aplauso: **atividade 1, T2**: a turma aplaude com ênfase.

Verbal: **atividade 1, T35**: a professora, cadência mansa, tom de alegria: “Parabéns, você vai dividir o que está aí dentro com seus amigos! Vamos abrir agora?”; **atividade 2, T9**: a professora, tom de advertência, mas afetuoso: “BERNARDO, vem cá, senta aqui do meu lado...”

Vocal (na forma de gritos, assovios ou muxoxos): **atividade 4, T2:** as crianças vibram, pulam, gritam; **T35:** as crianças vão BL.

Facial (na forma de sorriso ou de indiferença): **atividade 1, T34:** GASPAR sorrindo refaz o procedimento, parecendo feliz por ter sido escolhido; **T36:** GASPAR abre a caixa, que tem pirulitos suficientes para todas as crianças. Sorrindo, ele os distribui um a um; **atividade 2, T10:** BERNARDO esboçando sorriso, parece receber o convite como um prêmio. A professora acarinha seus ombros; **atividade 3, T5:** BERNARDO esboça sorriso. A resposta afetiva da professora cumpre efeito ao seu apelo.

Gestual: **atividade 1, T20:** BERNARDO vibra, estufa o peito, ergue o braço, parece encher-se de orgulho por ter sido lembrado; **atividade 2, T18:** GASPAR anda em círculos em torno da professora, como que pedindo afeto; **atividade 3, T2:** BERNARDO aproxima-se e anda em círculos em torno da professora, parando, de pé, ao seu lado. Fica como querendo que ela o abraçasse pela cintura.

As várias formas de disponibilidade da professora ante as demandas afetivas do grupo conformam-se com seu manifesto de que não se considera

*“aquela professora carinhosa, de ficar toda hora abraçando, beijando, mas as crianças percebem na forma de você falar, de tratar... Existem várias formas de expressar afetividade!”.*

O ato educativo é essencialmente comunicacional e metacomunicacional e dispõe, para que se consolide, dos mesmos canais que se usa para comunicar o afeto. Portanto, as dimensões afetivas e educativas nutrem-se simbioticamente, considerando que o ato educativo pressupõe a necessária existência de relacionamentos interpessoais. A propósito, Goodlad (1983) defendendo um modelo de aprendizagem participativa, em oposição às tão

atuais formas passivas, que menosprezam a interação e o afeto, contribuindo para a derrocada da auto-estima dos alunos, estudou mil escolas estadunidenses. Concluiu que em situação de ensino-aprendizagem, 70% do tempo destinado a este processo eram despendidos com o professor falando unidirecionalmente para aluno; a segunda maior fatia deste tempo era destinada às atividades escritas dos aprendizes. Tais professores omitiam ou desprezavam quaisquer experiências que envolvessem sentimentos e emoções, mesmo a tristeza, o medo e a ira; que diriam da alegria, da surpresa e do afeto?!

Consideramos que aqueles mestres apresentavam para seus alunos as informações de maneira emocionalmente neutra, embora cômicos de que, humanos não são emocionalmente indiferentes. Um fato não se discute: a qualidade do afeto e a forma como transita pelas vias abertas das relações interpessoais o valida como elemento inarredável nos processos de construção da auto-estima, fundamentalmente nas primeiras veredas da jornada escolar. Fato amplamente constatado por este nosso estudo.

Valsiner (2001) aponta que a vida afetiva humana é a base para todas as condutas e que o desenvolvimento das relações afetivas com o mundo é provavelmente a questão mais básica da psicologia do desenvolvimento. Assim, nossa relação afetiva com o mundo é a base de todo os nossos processos mentais. Lição esta que reafirma a auto-estima enquanto reguladora do nosso estado afetivo e elemento motivador do nosso comportamento.

Entendemos, pois, que em ÍCARO há algum comprometimento no processo de construção intersubjetiva dos significados, uma vez que as múltiplas histórias de vida disponíveis no ambiente não parecem se integrar à dele, furtando-o de vivências absolutamente necessárias ao incremento do seu processo desenvolvimental.

Valsiner (2001) assinala que todos os nossos encontros com o ambiente são novos e cheios da incerteza do momento imediatamente posterior e tais incertezas evocam todo um

sistema de atitudes. Entendemos que a sala de aula é um exemplo deste pressuposto. O processo educativo é fundamentado, no plano geral, pelas teias das interações sociais ali promovidas, e no plano específico pelos contatos afetivos da criança com seus pares e sua professora. Percebemos que nossos papéis de adultos e de educadores têm um intenso poder de interferência em tal contexto. Temos que cuidar, por exemplo, para que as experiências de fracasso ou de tristeza não atuem perniciosamente no processo de construção do *self* infantil, portanto, no da sua auto-estima. Somos cômicos de que as crianças precisam de nós, adultos. Mas precisam de nós hoje!

### **4.3. O Discurso da Professora**

Conforme antecipamos, destacamos da fala da professora percepções acerca dos diversos elementos que podem se articular com os processos comunicativos e metacomunicativos e, por conseguinte, com a construção da auto-estima. Desta forma, os dados foram organizados em três categorias temáticas:

Percepção da professora sobre memórias da sua vida escolar e da sua realidade escolar corrente;

Percepção individualizada da professora sobre as crianças participantes da pesquisa (incluindo auto-avaliação, auto-estima, comunicação, interação e afeto);

Percepção da professora em relação às crianças participantes da pesquisa (incluindo auto-avaliação, auto-estima, comunicação, interação e afeto).

#### ***4.3.1. Percepção da professora sobre memórias da sua vida escolar e da sua realidade escolar corrente***

##### ***4.3.1.1. Sua Auto-Avaliação e Conseqüente Auto-Estima***

À luz da perspectiva da entrevista reflexiva, no bloco reservado às questões para aquecimento dos atores nesta técnica (pesquisador e pesquisada), quando perguntada inicialmente como andava sua auto-estima, a professora se revelou contundentemente enfática na indicação de descontentamento relacionado à sua atividade docente, há mais de dois anos. Destacamos nesta sua primeira fala as verbalizações:

*“tenho trabalhado chateada”, “a primeira série não é uma paixão absoluta”, “desilusão”, “frustração por não estar na Educação Infantil”, “a ponto de pedir para sair”, “este ano de 2006 é meu último ano”, “quero o Jardim de Infância”.*

Tais expressões se sucedem insistentemente nas 33 linhas da primeira fala. Vemos que ela compensa a apontada frustração qualificando a turma:

*“São crianças muito capazes”, “não têm grandes problemas”;*

Mas reforça sua posição inicial destacando:

*“tenho outros sonhos”; “vou ficando lá embaixo”, ou “não estou me sentindo bem comigo mesma, não!”, “algumas pessoas estão me deixando um pouco frustrada” e “estou cansada de muita coisa!”.*

A eloquência da professora, quase na forma de um pedido de socorro, reflete um panorama já há muitos anos familiar ao trabalhador em educação, o conhecido paradoxo: uma professora exaurida, mas, ao mesmo tempo, fiel e apaixonada pelo seu ofício. Sobre tal condição, Miranda (2005) reconhece o quanto “temos sentido e ouvido sobre os males da exaustão emocional, da desilusão, da desesperança, do distanciamento afetivo que, em tempos de ultramodernidade, tem afetado nossa profissão” (p. 15). Fatores estes que, contribuindo com os processos de construção da auto-estima do mestre, podem refletir nos dos alunos.

A pesquisa “As emoções e os valores dos professores brasileiros” da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI) coordenada por Soares (2007), ajuda-nos a entender um pouco mais tal quadro:

as tensões vividas atualmente no sistema educacional são a expressão das transformações sociais e das novas exigências que se apresentam na formação de novas gerações. (...) Além disso, as pressões sobre o ensino são cada vez maiores, de modo que o professor, para quem os anos também passam, sente-se muitas vezes confuso, desorientado e perplexo. No entanto, ao contrário do que ocorre com os docentes espanhóis, o nível de satisfação do professorado brasileiro aumenta em função do número de anos dedicados ao magistério. O magistério está enfrentando uma crise de confiança e de identidade profissional (p. 7).

Assim, em que pese tal exaustão, desorientação e perplexidade revelada pela professora não nos pareceu que tais situações reflitam na sua *praxis*, visto que ela manteve sempre uma postura centrada e equilibrada, não as trazendo aos processos de comunicação e metacomunicação.

#### 4.3.1.2. Sua Preferência pelo Jardim de Infância

À pergunta derivada destas suas verbalizações, acerca dos motivos que a levam a preferir o Jardim de Infância à Primeira Série, ela não hesita em salientar, de imediato, seu gosto pelo Jardim, justificando o cansaço, a responsabilidade maior e uma menor liberdade de atuação que ela considera serem características da Primeira Série. Neste momento, em que seu tom de voz metacomunica sua condição em relação às diversas situações auto-referentes, contradiz as qualificações que fizera acerca de seus alunos:

“há um grupo em horário contrário, no reforço, tá rendendo pouco!” e

*“tá chegando dezembro e eu não quero deixar a criança retida”.*

Apesar disso tudo, reforça que nunca pensou em ser outra coisa:

*“nunca pensei em largar, em fazer outro concurso...”*

Em que pese todo o cenário pintado, a professora revela-se compromissada com o ato de educar, vez que ainda é jovem o suficiente para migrar, se quisesse, para outros campos profissionais, e isso definitivamente diz que não fará. Inferimos que é oportuno considerar que a escola foi para ela a possibilitadora dos saltos que dera ao longo da vida no movimento da mobilidade social, como vimos no decorrer da entrevista, e por isso imbuí-se desse compromisso, relacionado aos seus alunos.

O apontado estudo de Soares (2007) corrobora a postura da professora. Tal investigação revela que 80% dos nossos professores são convencidos da desvalorização que os assola. Todavia, 65,9% dos 3.584 que participaram do estudo não mudariam de atividade profissional, mesmo se lhes surgissem oportunidades. Tal comprometimento do qual se imbuí a professora, o qual parece refletir positivamente sobre sua auto-estima, pode ser explicado mediante a forma com que percebe sua profissão, conforme declara na questão **Ser Professora**, a seguir. A referida investigação aponta que 31,6% dos educadores vêem a tarefa de educar como “atividade ligada aos valores e à moral” e tão-somente 8,6% percebem a tarefa como “trabalho” (Soares, 2007).

#### *4.3.1.3. Ser Professora*

Perguntada sobre sua percepção de ser professora, demonstra consciência das brumas oníricas que recobrem as crianças nestes seus primeiros encontros com escola:



*“é uma profissão muito sublime (...) as crianças que estão ali, saem de casa com aquele encanto, com aquele brilho no olhar, com aquela expectativa de chegar na (sic) escola e encontrar algo bom, algo prazeroso...”*

A professora refere-se ao desejo que têm as crianças pelas novidades; reconhece a ansiedade, a curiosidade e a motivação que têm para as aprendizagens. Por isso, qualquer frustração nessas expectativas pode influenciar negativamente no processo de construção da auto-estima a partir da auto-avaliação delas, as crianças. Ela reconhece as batalhas que as crianças empreendem para se “*virarem sozinhas*” porque querem a escola; percebe no seu ofício de professora um exercício de doação do melhor de si, assim como aponta o estudo de Soares (2007), onde conclui que a recompensa maior para quem educa é a contribuição que se deixa para amanhã bem sucedidos. Na referida pesquisa 45,8% dos professores revelam que tudo o que querem é ver seus alunos felizes. A professora percebe, também, as carências afetivas que seus pequenos trazem. Ou seja, ela entende-se como comenta Miranda (2005) em relação ao papel dos professores,

timoneiros de uma vibrante e rica jornada que levará nossos alunos ao porto seguro da realização (...), ao compromisso inesgotável de defenderem um mundo em que caibamos todos, em condições iguais: mais justo, mais humano, mais alegre e mais afetivo (p. 16).

Postura esta, reconhecidamente importante para o soerguimento e manutenção da auto-estima.

#### *4.3.1.4. Sua Percepção sobre Auto-Estima e Infância*

Ao chegarmos às Questões Desencadeadoras da entrevista, indagamos à professora quanto a sua concepção de auto-estima, o que a situa dentro dos campos conceituais

considerados por esta pesquisa, fundamentalmente a preceituada por Voli (1998), como a “apreciação do próprio valor e importância, e compromisso do indivíduo em assumir as responsabilidades por si mesmo e por relações intra e interpessoais” (p. 52-53). Eis sua fala:

*“É aquilo que eu penso de mim mesma, como eu me vejo, eu me vejo de uma forma positiva, eu me valorizo ou não.”*

Quanto a sua concepção de infância, é este o trecho mais emotivo de toda a entrevista. Chora ao recordar as dificuldades passadas como migrante nordestina, das privações que quando criança teve, até semelhantes às que seus alunos passam hoje. Os significados de infância são também construções sócio-histórico-culturais que foram se alternando ao longo da história da humanidade. Cada tempo ajuda a construir e a vivenciar os seus significados, ora de dores, ora de prazeres. Percorrendo a obra de Ariès (1981) temos a infância significando desde o nada, passando por bibelô e chegando a um pequeno adulto. Em Heywood (2004) temos a criança enquanto impura ou inocente. Entendemos que tais oscilações nas suas significações, refletiam (e refletem) contundentemente nos processos de construção da sua auto-estima.

Daí, inevitavelmente, derivaram outras questões pertinentes: dentre suas lembranças mais antigas de escola está as da sua Primeira Série, destacando a importância da figura da professora que tivera, como uma imagem de professora boa. Note-se que ela se lembra não apenas da sua fisionomia, como também do nome e tinha apenas sete anos de idade!

#### 4.3.1.6. Sua Percepção sobre Primeira Série

Como antecipamos, quando provocada para falar o que lhe vem à mente quando pensa em Primeira Série, de pronto revela uma postura devaneadora, perdendo o olhar no vazio e plenificando a face de ternura:

*“o primeiro momento, o primeiro encanto... Ou eu vou gostar muito da escola, do estudo, da leitura ou então pode ser o contrário...”*

E, retomando a postura, revela, talvez, de onde vem o seu compromisso com a construção de interações saudáveis que demonstra na sua prática de sala de aula:

*“pode ser determinante na vida de uma criança, esse primeiro contato com a alfabetização (...) pode ser um momento agradável ou frustrante que vai deixar marcas pra sempre, eu tenho essa consciência que a minha atitude pode determinar a vida de uma criança...”*

As primeiras veredas da vida acadêmica precisariam tornar-se os indicadores mais firmes para os enfrentamentos com as provas que hão de vir na jornada que o aguarda na escola e na vida. Esta experiência primeira ajuda a definir o sentido das tentativas vindouras.

#### 4.3.1.7. Sua Influência sobre as Crianças

Provocados pela verbalização anterior, lhe indagamos se acreditava que sua história de vida poderia influenciar a auto-avaliação e conseqüente auto-estima de algum de seus alunos, ao que ela serenamente retruca que pelo fato de ter tido bons exemplos de costumes e de vida, não crê que influencie seus alunos de forma negativa. Aqui dá pistas do que pensa que sejam hábitos saudáveis praticados por ela que podem conduzir a uma avaliação positiva de si mesma:

*“sempre gostei muito da minha família, de estudar, sempre acompanhei minha mãe nos movimentos de igreja, sempre estive cercada de pessoas que gostavam de mim (...) tenho equilíbrio, amor pela vida...”*

#### Sua Percepção Acerca de Fatores que Influenciam a Auto-Avaliação e Conseqüente Auto-Estima das Crianças

Entramos nas Questões de Aprofundamento principiando pelos fatores que, no seu ponto de vista, podem influenciar a auto-avaliação e conseqüente auto-estima de uma criança. As percepções da professora muito se acercam das concepções sócio-históricoculturais que guiam os processos co-constructivos da auto-estima da criança:

*“... aquilo que ela ouve das pessoas mais próximas dela (...) a professora, no caso, é muito importante; aquilo que ela ouve e até aquilo que ela não ouve, mas que ela expressa com gestos, com atitudes é influencia muito forte na vida de uma criança...”*

Reiterando o que apontamos, entre os outros significativos da criança em início de escolarização está a professora. Espelho influente tanto pela intensidade da presença, quanto pela imagem de autoridade e liderança da qual é revestida a figura da professora.

A professora acertadamente considera que tais influências se dão de forma diferente quando os participantes se comunicam e metacomunicam entre pares:

*“os coleguinhas também influenciam, mas acho que não é o mesmo peso daquilo que uma professora fala (...)”.*

Certamente é preciso levar em conta, em se tratando dos processos relacionais da construção da auto-estima as posições interativas de simetria (minimização das diferenças)

na relação diádica criança-criança e de complementaridade (maximização das diferenças) na díade professora-crianças (Bateson, 1936). A professora lembra:

*“(...) o coleguinha é igual a ela. Não sei, posso estar enganada, mas acho que não tem o mesmo peso!”.*

A professora reforçando e complementando verbalizações anteriores, compreende que, como educadora, tem certeza de que pode influenciar o processo de construção da auto-estima da criança e, coadunando-se com teorias vigentes, declara:

*“a criança que sente que é bem aceita na sala de aula, que é vista, que a professora se preocupa com ela, trata de forma carinhosa, tem mais chance de construir uma auto-estima mais positiva!”*

Percebemos que a professora busca a todo tempo minimizar as diferenças estabelecida na suas relações de complementaridade, ou como prefere Bateson (1936), a maximização das diferenças, típicas em se tratando de interações professor-aluno ou adulto-criança. Entretanto percebe que em tal relação imprime influências fundamentais sobre as crianças. Lopes (2000) destaca que esta influência

resultaria de processos de identificação ou de atração do aluno em relação ao professor. Estes processos são imprescindíveis não só para a aprendizagem do aluno, como também para a construção da sua identidade, pois é através de identificações sucessivas que se estrutura o “*self*”<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> <http://www.prof2000.pt/users/fatlopes/relpedag.htm>, acesso em 15 jan. 08

A professora destaca, voluntariamente, a íntima relação da auto-avaliação e conseqüente auto-estima com o afeto, e que este pode ser manifestado das mais variadas formas. Na sua fala reconhece que não é

*“aquela professora carinhosa, de ficar toda hora abraçando, beijando, mas as crianças percebem na forma de você falar, de tratar... Existem várias formas de expressar afetividade!”.*

É certo que a manifestação do afeto não se prende tão-somente ao contato físico, vez que devem ser considerados os aspectos verbal, vocal, facial, gestual, entre outros. Ou seja, os processos comunicacionais e metacomunicacionais como um todo. O ato educativo é necessariamente comunicacional e metacomunicacional e utiliza-se, para que se consolide, dos mesmos canais que se usa para comunicar o afeto. O importante é que, destacando o que preconiza Piaget (1989),

é sempre a afetividade que constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva, pois é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia. Mas, a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhes fornece os meios e esclarece os fins (p. 69-70).

#### *4.3.1.8. A Programação Escolar e sua Relação com a Auto-Avaliação e Conseqüente Auto-Estima dos Alunos*

Perguntada se entendia que a programação escolar pode influenciar a auto-avaliação e conseqüente auto-estima dos alunos, ela foi taxativa que sim e realizou as seguintes observações:

*“a gente tem aqui vários momentos de influenciar (sic) positivamente a auto-avaliação e auto-estima da criança. Quando a gente faz o momento da cidadania,*

*uma turma fica responsável para fazer uma apresentação, se aplaudem, é uma forma deles se mostrarem... Todo dia a gente tem o momento de entrada, onde a cada dois dias uma turma fica responsável para fazer aquela entrada, com uma música, uma mensagem, uma oração, alguma coisa... Ele tá ali se colocando à frente dos outros amigos, alguém está ali olhando pra eles, vendo aquilo que eles têm...”*

Garantir espaços de expressividade comunicacional e interativa entre eles é de extrema importância para a construção da auto-estima na criança, vez que é o momento em que ela, como se mirasse em espelhos multifacetados, dissesse: -“Olha, eu existo! Olha o que eu sei fazer!”

#### *4.3.1.9. O Planejamento da Aula*

Quando nos referimos ao planejamento da aula e sua relação com a construção da auto-estima dos alunos, a professora, com bastante lucidez, aduz que embora não se pense propositalmente na questão

*“a gente se preocupa que cada atividade seja agradável, que todos tenham o direito de se expressar, de se comunicar...”*

Novamente a professora se volta à questão da comunicação, desta vez em contexto de sala de aula. Certamente, como já ressaltamos, a característica comunicacional e metacomunicacional de um grupo em sala de aula é condição primordial das interações sociais, que ajudam a alimentar os processos de construção da auto-estima da criança. Ao se referir à preocupação com a agradabilidade das atividades relacionando-a ao incremento da avaliação positiva de si mesmas a professora alia com prazer, amenidade, afabilidade, deleite, isto é, que possa ser prazerosamente usufruído em movimento de auto-aceitação

(Coopersmith, 1967; Sedikidis & Greg, 2003), de harmonia (Reich, em Bernet, Rick & Brenda, 1993), de representação positiva (Branden, 1995; Voli, 1998; Humprheys, 2001).

#### ***4.3.2. Percepção individualizada da professora sobre as crianças participantes da pesquisa (incluindo auto-avaliação e conseqüente auto-estima, comunicação, interação e afeto)***

##### *4.3.2.1. Os de tendência a auto-avaliação negativa*

Quando indagada quais classificaria como tendenciosos a uma auto-avaliação negativa, ela apontou GASPAR, ÍCARO e CAIO. Recuperando classificação que ela fizera, por ocasião do uso do Instrumento Mediador adaptado à professora, em 26 de maio de 2006, já comentado no item Instrumentos e Procedimentos para a Seleção dos Participantes, vimos que àquela ocasião ela indicara BERNARDO, CAIO, GASPAR e ÍCARO. Assim, da época da primeira classificação até a data da entrevista, seis de setembro, mais de três meses depois, ela altera sua visão apenas na exclusão de BERNARDO deste grupo, o que pode indicar considerável convicção da sua opinião. Chama-nos a atenção também para o fato de que GASPAR, ÍCARO e CAIO também se auto-avaliaram como tendenciosos a uma auto-avaliação negativa em 15, 22 e 29 de maio de 2006, tendo avaliação também coincidente pela observação do pesquisador em 31 de julho, 7, 9, 11, 14, 16, 21, 23, 25, e 30 de agosto de 2006.

##### *4.3.2.2. Os mais comunicativos e os menos comunicativos*

Dentre os mais comunicativos, listou GASPAR e BERNARDO e entre os menos comunicativos, para ela, estão CAIO, RAUL. Acerca das dimensões comunicativas e metacomunicativas no curso do processo de ensino-aprendizagem Maciel, Branco e Valsiner (2004) entendem-nas como elementos intrincados que envolvem, no plano individual, o binômio afeto/cognição e, no plano interpessoal, a negociação de atitudes



guiadas pelas metas estabelecidas. Importante lembrar que a metacomunicação envolve a interpretação dos conteúdos comunicados orientando-os às suas metas individuais (*goal orientations*), por isso faz-se mister destacar que na terceira infância “as crianças são muito mais capazes de compreender e interpretar as comunicações dos outros, tanto orais quanto escritas, e são mais capazes de se fazerem entender” (Papalia & Olds, 2000, p.266). Inferimos, assim, que GASPAR e BERNARDO, neste jogo da comunicação e metacomunicação negociam habilidosamente tempo e espaço no contexto das relações interpessoais e do ensino-aprendizado, podendo – talvez – apontar para uma melhor auto-avaliação naquele momento.

Quanto a tal questão, Freire (1996) destaca que

como professor preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (p. 159).

#### ***4.3.3. Percepção da professora em relação às crianças participantes da pesquisa***

##### *4.3.3.1. Sua comunicação com eles*

Interrogada sobre a suficiência e eficiência de sua **comunicação com eles**, foi o comentário:

*"muitas vezes eu falo de forma mais afetuosa com aqueles que são mais tranquilos, que não necessitam de uma palavra mais dura do que com esses que estão sempre envolvidos em confusões, que a gente tem que está separando, corrigindo".*

Questionada se achava que em algum momento suas atitudes em relação a eles influenciavam na construção da auto-estima deles, ela, irresoluta, sustenta:

*"Sim. Eu me policio para que ao mesmo tempo em que estou corrigindo uma criança, que essa correção seja feita de forma que ela entenda que estou corrigindo o erro dela, não ela pessoalmente, estou dando uma bronca por aquilo que ela fez, não é porque eu não goste dela. A gente tenta fazer isso de uma forma positiva..."*

Oportunamente Ginott (2004), no livro *Between teacher and child*, no qual aborda as relações entre o professor e a criança, provoca-nos sobre o papel e a conduta do professor. Para ele "o elemento decisivo em uma sala de aula infantil". Nesta publicação<sup>7</sup>, Ginott adverte que: "é minha abordagem pessoal que cria o clima em sala de aula", "eu, enquanto professor, posso ser uma ferramenta de tortura ou instrumento de inspiração", "em todas as situações, é minha responsabilidade que decide se uma crise será intensificada ou minimizada, e se uma criança será humanizada ou desumanizada".

A professora preocupa-se com a vida do aluno e, por isso, busca intensificar a qualidade da sua comunicação com eles:

---

<sup>7</sup> <http://eqi.org/ginott.htm#top%20of%20doc>, acesso em 24 mai 04.

*“quando eu vejo uma criança chegando mais quietinha, eu vou lá perguntar o que tá acontecendo.”*

E reforça que a manifestação de interesse pela vida dele se dá pela sua comunicação,

*“perguntando sobre eles, eu procuro, quando tenho um tempinho, sempre sentar perto de alguém, e aí, como é que você tá? Por que você tá assim hoje, o que é que aconteceu?”*

Na medida do possível, se acha disponível aos alunos,

*“porque são muitas as necessidades ao mesmo tempo.”*

Presenciamos muitas situações em sala onde a professora passava grande parte do tempo abraçando e acarinhando os alunos, embora ela mesma tenha se declarado não considerar-se do tipo que fica abraçando. São carinhos principalmente voltados a BERNARDO e a GASPAR que sempre a ela recorriam sutilmente, como gatinhos carentes que ronronam para o dono. Lembrava-nos um gesto virtuoso capaz de limpar manchas de tristeza, de atenuar, com o linimento ofertado pelas suas mãos da mestra – portanto, divinas - feridas abertas. Vê-se sempre encorajando seus alunos frente às dificuldades do processo de aprendizagem,

*“principalmente nessa questão da escrita que nós despertamos muito na 1ª série, eu procuro sempre mostrar para ele que ele é capaz de fazer melhor, que ele tá bom naquele ali, mas (sic) próximo vai estar melhor ainda...”*

Acerca da importância deste permanente estímulo às crianças, fundamentalmente no contexto da aprendizagem, Briggs (2000) assegura que “ajudar as crianças a desenvolver sua auto-estima é a chave de uma aprendizagem bem sucedida” (p. 7).

### **Uma Palavra Final**

Perguntamos se havia algo mais que gostaria de dizer do qual ainda não havíamos falado, ao que, ao agradecer por termos escolhido a ela e a sua turma para a pesquisa, destacou:

*“é um trabalho que você tá fazendo, mas que ao mesmo tempo eu também tenho que dar umas paradas, umas refletidas como essas agora. Então, ele tem sido importante também para mim. E também foi por isso também que eu aceitei, porque acho que o professor nunca pode parar ali, se fechar na sua turma, com seus alunos (...).”*

Entendemos que a este formato de entrevista atendeu a dinamicidade dos dados que iam sendo construídos e tomou precauções no sentido de não apresentá-los como produto acabado, mas como uma fotografia do momento que possibilitava diversas compreensões, além de considerar a subjetividade dos atores. Szymanski (2004) apostila que

foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal na qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade (p. 14-15).

Assim, partiremos para as Considerações Finais desta investigação.

## CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças nasceram em um local  
onde a maioria dos adultos é imigrante.  
Douglas Rushkoff,  
Playing the Future:  
How Kids Culture Can Teach Us  
to Thrive in an Age of Chaos.<sup>8</sup>

Chegamos às Considerações Finais deste estudo, recobrando a meta principal de identificar o papel dos mecanismos comunicativos e metacomunicativos relativos aos processos de construção da auto-estima de crianças de seis e sete anos, a partir de suas auto-avaliações, oriundas de famílias humildes e alunas de uma turma de Primeira Série (atual Segundo Ano do Ensino Fundamental) de uma escola pública no Distrito Federal.

Antes de qualquer consideração, faz-se importante registrar que, na nossa realidade de pesquisa buscamos entender e respeitar o ambiente enquanto rica multiplicidade de personalidades, de culturas e de idiossincrasias em ebulição e permanentes tráfegos bidirecionais, simétricos e complementares entre as díades aluno-aluno e aluno-professora. Embora tenhamos nos integrado de forma serena, nos sentimos afetados com as várias situações melindrosas criadas naquela atmosfera. Santo Agostinho (para uns) ou Terêncio (para outros) já dissera, em algum lugar, algo semelhante a “sou humano; não posso ficar indiferente a nada que seja humano”. Mesmo assim, mantivemos o esforço em deixarmos o ambiente – que tão afetivamente nos recebeu – ao menos com a qualidade que encontramos.

---

<sup>8</sup> Livro de 1996, não traduzido no Brasil. Sinopse disponível em <http://www.rushkoff.com/playingthefuture.html>, acesso em 03 jan07

## 5.1. Principais Conclusões

Dentre as principais conclusões deste estudo temos que a interação comunicativa e metacomunicativa serena e respeitosa escolhida pela professora para advertir ou intervir, atua colaborativamente nas condições das relações por ela dirigidas relativas ao processo de construção da auto-estima das crianças, a exemplo das evidências registradas entre o T6 e T16 na Atividade 1, nos T5, T7, T9 e T12 na Atividade 2, nos T10, T24, T39, T41, T60 e T70 na Atividade 4; aludimos que o gesto físico atencioso e afetivo da professora repercute na forma de oscilação positiva no comportamento da criança, na forma de entusiasmo e alegria que podem sugerir uma melhor auto-estima, a exemplo dos T10 e T15 da Atividade 2, do T4 da Atividade 3, dos T24, T36, T64 da Atividade 4; destacamos que a qualidade da mediação estabelecida pela professora, distribuindo de modo equilibrado os turnos dialógicos e promovendo continuamente as interações, possibilita na via comunicacional e metacomunicacional, além de uma melhor percepção da realidade por parte das crianças, o trânsito de sugestões de elevação/manutenção da auto-estima das mesmas, como pudemos registrar em todas as situações estruturadas.

Entendemos que a percepção da professora no sentido de não perder os *feedbacks* comunicacionais e metacomunicacionais com a turma foi de sumo valor para os processos de construção de auto-estima das crianças, a exemplo do T15 da Atividade 2, do T4 da Atividade 3 e do T24 da Atividade 4; constatamos a metacomunicação como importante mecanismo nas relações interativas estabelecidas no ambiente, na medida em que se caracterizou como um pano de fundo para a operação dos processos de construção da auto-estima, a exemplo dos T6 e T20 da Atividade 1, dos T6, T7 e T32 da Atividade 4.

Verificamos que as variações na impostação das vozes (em termos de volume, cadência e tom), as posturas corporais, as configurações dos sorrisos e dos olhares dos

interagentes orientaram o ato comunicativo, dentro de seu respectivo *frame*, no sentido de contribuir para uma melhor auto-avaliação e conseqüente influência na construção da auto-estima das crianças estudadas, a exemplo dos T11, T18 e T29 da Atividade 1, dos T2, T11 e T18 da Atividade 2, do T3 da Atividade 3 e do T14 da Atividade 4.

Conforme percebidos no conjunto das situações estruturadas, acreditamos que os encontros comunicativos e metacomunicativos das crianças entre si e destas com a professora podem ter possibilitado o estímulo de habilidades psicossociais, cognitivas, afetivas, criativas, psicomotoras diversas e podem ter apontado possibilidades orientadas para seus amanhãs, quiçá como futuros adultos altruístas e afetivos.

Aventamos, ao discorrermos acerca da auto-estima, imagem e auto-imagem da professora, que os ajuizamentos tradicionais social, histórica e culturalmente construídas de uma profissional dona de virtudes maternas e qualidades divinas potencializavam-se como contribuidores na desfiguração da sua auto-imagem e auto-estima, incluindo-se o alerta de Freire (1997) quanto ao tratamento de “tia” dado pelos alunos. Nos processos comunicativos e metacomunicativos observados na relação diádica alunos-professora não registramos qualquer um deles dirigirem-se a ela por meio de tal tratamento. Assim, seus alunos não a vendo na condição de uma íntima familiar e, por isso, não tributários do respeito e cumprimento dos rituais relacionais característicos à família, compartilham voluntariamente do tratamento respeitoso e digno que a professora endereça a eles. Naturalmente, que nutrem as percepções de doçura, delicadeza e benignidade que a imagem de professora de infantis acomoda. Inferimos que se há relação de tal situação com a construção da sua auto-estima, esta é positiva, talvez pelo fato de, nas trocas comunicacionais e metacomunicacionais, reconhecerem e valorizarem o papel que ela desempenha.

Ao mapearmos as condutas comunicativas e metacomunicativas do grupo estudado, nos relacionamos, sem pretender esgotá-lo e sim como exemplos, de situações metacomunicacionais importantes, à guisa de uma possível gramática para a identificação de padrões recorrentes que, isolados ou combinados, possam sinalizar intenções nos respectivos turnos dialógicos dos interlocutores, dentro de um determinado *frame*, considerando, por exemplo, que um bocejo tanto pode indicar cansaço como enfado. Entendendo que tal esforço pode estender-se muito além da sùmula que aqui apresentamos. Vejamos os quadros seguintes:

### SITUAÇÕES METACOMUNICACIONAIS IMPORTANTES

#### VOZ

VOLUME (altura)	TOM (entonação)	CADÊNCIA (ritmo)
Sussurro – Cochicho – Baixo Baixíssimo – Normal – Alto Grito	Aborrecimento – Aceitação Aconselhamento – Advertência Alegria – Ameaça Ansiedade – Aspreza Concordância – Convicção Desafio – Discordância Enfado – Ênfase – Estímulo Euforia – Exigência Impaciência – Indagação Indignação – Intervenção Mando – Modéstia – Pedido Protesto – Provocação Reforço – Reprovação Revolta – Rispidez – Timidez Tristeza – Zombaria	Mansa – Normal – Soletrando Bocejo – Agitada

**Quadro 4 - Situações Metacomunicacionais Importantes: Voz**

#### FACE

Boca/Lábios	Olhos/Sobrancelhas
Contraindo – Mordiscando – Abertos Assoviano - Sorrindo naturalmente - Sorrindo Iaonicamente - Rindo – Gargalhando Cobrinha enquanto fala - Pigarreando Suspirando	Piscando para alguém – Arregalando-os Espremendo-os – Alertas Dirigindo-os sem o movimento da cabeça Sem contato visual - Contato visual firme Contato visual vacilante – Franzindo sobrancelhas Erguendo sobrancelhas

**Quadro 5 - Situações Metacomunicacionais Importantes: Face**



## OUTROS ELEMENTOS CORPORAIS

Mãos	Braços	Ombros	Cabeça	Pés/Pernas
Aplaudindo - Alisando os cabelos - Puxando os cabelos - Apoiando sobre a cabeça - Esfregando uma na outra - Tamborilando os dedos - Roendo as unhas - Chupando o dedo - Afagando o colega.	Cruzando sobre o tórax - Cruzando para trás - Convidando para um abraço	Encolhendo- os Erguendo- os Apoiano- os na parede	Negando - Aprovando - Disponibilizando a escuta Baixa Erguida	Ficando em pé – Sentando - Cruzando as pernas – batendo o pé- Pulando Andando em círculos

**Quadro 6 - Situações Metacomunicacionais Importantes: Outros Elementos Corporais**

Desta forma, como indicam Bateson e Goffman (em Sarangi, 1999), entendemos que as sugestões no nível da metacomunicação e da semiótica orientam o receptor da mensagem no arranjo e rearranjo de suas crenças, valores e compreensões pautadas nas pressuposições que faz acerca dos posicionamentos metacomunicativos de quem está de posse do turno conversacional. Assim, acreditamos que tais insinuações podem interferir na auto-avaliação e, assim, no processo de construção da auto-estima da criança na medida em que podem implicar no medo, na tristeza, na desmotivação, no desapareço, na descrença em si mesmo, no incremento da timidez, da falta de iniciativa, no isolamento social, etc. Ou nos seus reversos, obviamente.

### 5.2. Implicações do Estudo

Inicialmente acreditamos que a elaboração dos quadros das situações comunicacionais e metacomunicacionais apontadas anteriormente possam ser úteis em estudos futuros ou mesmo na ampliação do conhecimento por parte das famílias,

educadores e demais profissionais ligados ao desenvolvimento infantil no sentido de ao menos considerar as influências de tal fenômeno no curso desenvolvimental da criança. Citamos, oportunamente, de memória, Baruch Spinoza, filósofo holandês, ao confessar sabiamente: “tenho me esforçado por não rir das ações humanas, por não deplorá-las nem odiá-las, mas por entendê-las”.

Aos estudantes das Ciências da Educação, do Curso Normal Superior, da Pedagogia e da Psicopedagogia este estudo pode proporcionar às suas formações instrumentalização teórico-metodológica no sentido de potencializar seus aprendizados quanto ao desenvolvimento infantil, notadamente quanto à percepção dos mecanismos comunicacionais e metacomunicacionais empreendidos nas relações professor/criança e suas implicações nos processos de construção da auto-estima, vez que não existem significativas lacunas destas abordagens na literatura de formação acadêmica.

Aos profissionais da educação de crianças em início de escolarização (professores, coordenadores pedagógicos, psicólogos, psicopedagogos e gestores) esta investigação se oferece como possibilidade de fonte de consulta e mote de discussão nas Coordenações Pedagógicas, Oficinas, Cursos de Aperfeiçoamento no sentido do repensar a prática pedagógica e psicopedagógica. Acreditamos que esta contribuição, por se legitimar em um contexto sócio-histórico-cultural peculiar a estes profissionais tão conhecedores da gama de adversidades com as quais lidam no cotidiano profissional, pode se tornar mais real; podem fazer as discussões mais concretas, tornando-as menos teorizantes e mais aplicáveis. Há uma fala da professora participante do estudo que bem ilustra o exposto, ao agradecermos sua participação e de seus alunos no estudo:

*“é um trabalho que você tá fazendo, mas que ao mesmo tempo eu também tenho que dar umas paradas, umas refletidas como essas agora. Então, ele tem sido importante*

*também para mim. E também foi por isso também que eu aceitei, porque acho que o professor nunca pode parar ali, se fechar na sua turma, com seus alunos (...).”*

Aos educadores que atuam em cursos de Pedagogia e Normal Superior este estudo se apresenta enquanto motivador de reflexões voltadas fundamentalmente ao estudo das interações comunicativas e metacomunicativas, com seus reflexos nos processos de construção da auto-estima, que os futuros profissionais hão de empreender com seus alunos, vez que as programações curriculares destes cursos não prevêem disciplinas que contemplem tais questões.

Ao nos esforçarmos para construir um relatório de pesquisa com o uso de uma linguagem o menos hermética e acadêmica possível, pretendemos com isso também abrir possibilidades futuras, a fim de que este conjunto de questões chegue o mais próximo possível das famílias, fundamentalmente aquelas – como já nos referimos na Introdução – que se esforçam para deixar o espólio da educação para seus pequenos, na esperança de que mais à frente, pelo menos, empurrem seus limites mais para frente.

### **5.3. Sugestões para Pesquisas Futuras**

Recordamo-nos agora de uma fase inicial de nossa pesquisa, mais precisamente nos encontros que tivemos com os pais e responsáveis pelas crianças selecionadas, quando os apresentamos o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido. Fomos indagados por quase a unanimidade deles, de forma preocupada, se iríamos envolver as famílias no estudo. Como se tal questão se apresentasse como uma condição para o aceite do Termo. Feliz ou infelizmente, não sabemos ao certo, o contexto familiar não fazia parte do recorte da pesquisa. Entretanto, acreditamos essencial que novos estudos adentrem-se neste melindroso e decisivo *locus* relacionando-o às questões levantadas e discutidas por nosso estudo.

Acreditamos que seria oportuno que o estudo se ampliasse às relações dos processos estudados com o rendimento escolar dos sujeitos envolvidos, debruçando-se sobre as inesgotáveis discussões relativas ao binômio sucesso/fracasso escolar.

Era nossa intenção incluir no desenho metodológico o estudo das interações comunicacionais e metacomunicacionais exclusivamente entre os selecionados, fora do ambiente físico e contextual de sala de aula, envolvidos em novas situações lúdicas competitivas e cooperativas, mas fomos obrigados a recuar em função principalmente da limitação temporal sofrida pelo estudo, embora já tivéssemos construído significativo volume de dados neste sentido. Assim, esta é também uma das sugestões que alimentamos.

Dado o fato de uma de nossas conclusões sugerir que as características do espaço físico e da organização espacial da escola que acolheu a pesquisa favorecerem *per se* as inter-relações e as interações humanas, assim contribuindo para a valorização da auto-estima, propomos a replicação desta investigação em ambiente considerado desfavorável.

Não nos esqueceríamos de recomendar o planejamento de um estudo mais pontual com o participante ÍCARO, talvez com uma conseqüente proposta de intervenção, em função de seu intenso isolamento interacional possivelmente favorecedor da auto-avaliação negativa indiciada pelo conjunto de dados. Sugerimos, igualmente, um estudo que, aprofundando-se nos padrões interativos de BERNARDO, melhor discuta as contradições aqui apontadas: todo o conjunto de dados o indiciam à uma auto-avaliação negativa, mas suas características interativas contestam os mesmos.

Por fim, defendemos a premente necessidade de se intensificar estudos voltados ao bem estar psíquico da criança, pois para com ela a humanidade tem uma dívida histórica. Se, conforme DeMause (1995), na Antiguidade e Idade Média sequer existia “infância”, enquanto conceito, valor ou prática; se somente por volta do século XIV é que a criança

passa a ter alguma visibilidade, embora ainda sem significado social; se os conceitos de infância só surgiram nas classes abastadas do século XVI; se no século XVII moralistas e Igreja viam as crianças como criaturinhas de Deus, seres inocentes que precisam ser vigiadas e corrigidas, ou como bichinhos de estimação para diversão dos adultos; se no século XVIII e até início do século XIX, enquanto ressignificamos os conceitos de infância, brutalizamos e submetemos nossas crianças a todo tipo de indignidades.

Certamente, este nosso século XXI deve representar nossos esforços mais concretos em estendermos todas as redes de proteção à infância e à criança, ampliando as metas das nossas políticas públicas voltadas aos cuidados sociais que vão em algum momento reverberar na construção uma auto-avaliação positiva, vez que a própria história já contribuiu negativamente. DeMause (1995) nos lembra, por exemplo, que na Inglaterra entre os anos de 1500 e 1800 o uso da palmatória na escola era justificado com as seguintes elocuições: “o melhor estímulo para a mente é a dor” ou “a letra com sangue entra”. Entre os séculos XV e XVI eram comuns entre os ingleses, principalmente príncipes, párocos e poetas, adágios do tipo: “prescinde do castigo e malcriarás a criança”, “quem não usa a vara odeia seu filho”, “com mais amor e temor, o pai castiga o filho mais querido”, “por natureza, as crianças e as mulheres têm dificuldades de guardar silêncio sobre coisas que um homem manteria em segredo”, “Perde-se tudo que se dá a quatro tipos de pessoas: um aldeão, pois comprovareis sua rudeza; uma criança, pois sua cabeça leviana exclui a bondade; um homem de idade, uma mulher variável como o vento, vaidosa e inconstante em seus afetos”, “Um homem não deve confiar em uma espada quebrada, nem em um idiota, nem em uma criança, nem em um fantasma, nem em um bêbado”, “Quem vê uma criança não vê nada”. De qualquer forma concordamos com Briggs (2000) ao lembrar que “a chave da paz interior e da vida feliz é a auto-estima elevada, pois é ela que está por trás de todo relacionamento bem-sucedido com os outros” (p. 27).

Para concluir, vale recuperar a lírica e mágica recomendação de Drummond, trazendo-a para o contexto das interações humanas:

Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra

e te pergunta, sem interesse pela resposta,

pobre ou terrível que lhe deres: trouxeste a chave? (Andrade, 1969, p. 178).

Certos de que nos planos comunicativo e metacomunicativo as palavras têm mil faces ocultas prenes de significados sob uma aparentemente neutra, buscamos – mediante a investigação científica – encontrar as chaves apropriadas para interpretá-las adequadamente.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Andrade, C. D. de (1969). **Reunião: 10 livros de poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Andresen, H. (2005). **Role play and language development in the preschool years**.  
Culture and Psychology, 11 (4). London: Sage.
- Ariès, P. (1978). **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar.
- Aristóteles. (2001). **Ética a Nicômacos**. Brasília: EdUnB.
- Assaré, P. (2002). **Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino**.  
Petrópolis: Vozes.
- Assis, S. G.; Avanci, J. Q.; Silva, C. P. et al. (2003). A representação social do ser  
adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, 8  
(3).
- Bakhtin, M. (1981). **The dialogic imagination**. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1997). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- Banister, P. et al. (1994). **Qualitative methods in psychology: a research guide**.  
Buckingham: Open University Press.
- Bateson, G. (1936) **Naven: a survey of the problems suggested by a composite picture  
of the culture of a New Guinea tribe drawn from three points of view**. California:  
Stanford University Press.
- Bateson, G. (1955). **A theory of play and fantasy: a report on theoretical aspects of the  
project of study of the role of the paradoxes of abstraction in communication**.  
Psychiatric Research Reports. American Psychiatry Association. Dec, (2). Retrieved  
may 13, 2007 from [www.psych.org](http://www.psych.org).
- Bateson, G. (1972). **Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology,  
psychiatry, evolution, and epistemology**. New York: Ballantine.
- Bauer, M. & Gaskell, G. (2002). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um**

**manual prático.** Petrópolis: Vozes.

Baumeister, R. (2000). Ego depletion and the self's executive function. Em: T. Abraham & F. Richard. (Eds); et al. **Psychological perspectives on self and identity.**

Washington, DC: American Psychological Association.

Bean, C. (1987). **Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes.** Madrid: Debates.

Bednar, R; Wells, G. & Peterson, R. (1986). **Self-esteem: paradoxes and innovations in clinical theory and practice.** Washington, DC: American Psychological Association.

Berne, E. (1995). **Os jogos da vida: a psicologia transaccional e o relacionamento entre as pessoas.** São Paulo: Nobel.

Bernet, C.; Rick, E. & Brenda, R. (1993). Self-esteem. In Charles G. Costello (Ed.), **Symptoms of depression.** New York: Wiley.

Brancalhone, P. G.; Fogo, J. C. & Williams, L. C. A. (2004). Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 20 (2), 113-117.

Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-construtivist study of goal orientation in social interactions. **Psychology and developing societies**, 9, (1), 35-64.

Branco, A. U. (2003). Social development in social contexts: cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. Em: J. Valsiner & K.J. Connolly (Orgs.), **Handbook of development psychology.** London: Sage.

Branco, A. U. & Valsiner, J. (Eds.) (2004). **Communication and metacommunication in human development.** Charlotte, N.C: Information Age Publishing.



- Branco, A. U.; Pessina, L.; Flores & Salomão, S. (2004). **A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development**. Em: Angela Branco & Jaan Valsiner (eds). *Communication and metacommunication human development*. Connecticut: IAP.
- Briggs, D. C. (2002). **A auto-estima do seu filho**. São Paulo: Martins Fontes.
- Calligaris, C. (1994). **O reino encantado chega ao fim**. Folha de São Paulo. São Paulo: 24.jul 94, Caderno MAIS.
- Calviño, M. (1983). **Motivación y procesos afectivos**. Habana: Universidad de La Habana.
- Canfield, J. (1986). **Self-esteem in the classroom: a curriculum guide**. Culver City, CA: Pacific Palisades.
- Carneiro, G. R. da S.; Martinelli, S. de C. & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, 16 (3), 427-434.
- Carvalho, M. E. P. de. (2004). **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.
- Castro, R. de; Melo, M. & Silveiras, E. O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 09 Jan 2008.
- Chauí, M. (1999). **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática.
- Chomsky, N. (1998). **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: EdUnB.
- Cole, M. (1992). Culture in development. Em: M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Orgs.), **Developmental psychology: an advanced textbook (3<sup>rd</sup>. Edition)**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Earbaum Associates.

- Coll, C. (org.). (1995). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coopersmith, S. (1967). **The antecedents of self-esteem**. San Francisco: Freeman.
- Coopersmith, S. (2005). **Measures attitudes toward self in multiple contexts**. Mindgarden psychological assessments and instruments, C. A.: Retrieved April 26, 2007, from <http://www.mindgarden.com>
- Corazza, S. M. (2002). **Infância & educação: Era uma vez... quer que eu conte outra vez?** Petrópolis: Vozes.
- Cunha, A. (1986). **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Darwin, C. (2004). **A expressão das emoções no homem e nos animais**. São Paulo: Companhia das Letras.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003). Assertividade, sistema de crenças e identidade social. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 125-136, jun.
- Del Prette, Z. A. P; Paiva, M. L. M. F & Del Prette, A.(2002). Contribuição dos referenciais das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. **Interações**. São Paulo. Vol. X, n. 20, jul-dez.
- DeMause, L. (1995). **Historia de la infancia**. Madrid: Alianza.
- Fadiman, J. & Frager, R. (1986). **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harbra.
- Fanelli, J. R. de S. (2003). **Um estudo sobre o autoconceito e a escrita de alunos com deficiência visual**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP.
- Ferreira, A. B. H. (1999). **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Fierro, A. (1996). Personalidade e aprendizagem no contexto escolar. Em: C. Coll et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. v.2. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fischer, E. (1983). **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fletcher, K.; Huffman, L.; Bray, N. & Grupe, L. (1998). Applications to the Education of Young Children with Disabilities - The Use of the Microgenetic Method with Children with Disabilities. *Discovering Competence. Developmental Theory and Research*. **Early education and development**, Vol. 9, pp. 357-373. Retrieved April 06, 2005, from <http://www.uab.edu/cogdev/earlyed.htm>
- Frago, A. V. & Escolano, A. (2001). **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro.
- Freud, S. (1963). **Dora: a fragment of an analysis of a case of hysteria**. New York: Collier.
- Freire, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água.
- Ghiraldelli Jr., P. (1995). **A escola do futuro na época da pós infância**. Em: Paixão de aprender. (9). Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação.
- Ginott, H. (2004). **Between teacher and child**. Disponível em: <http://eqi.org/ginott.htm#top%20of%20doc>. Acesso em 24 mai 04.
- Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n 50, Abr 00.

- Goethe, J. W. (1971). **Memórias: poesia e verdade**. Porto Alegre: Globo.
- Goodlad, J. (1983). **A place called school: prospects for the future**. Hightstown, NJ: McGraw Hill.
- Guanaes, C. & Japur, M. (2003). Construcionismo social e metapsicologia: um diálogo sobre o conceito de *self*. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 19, n. 2. Brasília: mai./ago. 2003
- Hall, C. & Lindzey, G. (1973). **Teorias da personalidade**. São Paulo: EPU/Edusp.
- Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: towards a theory of personal and cultural positioning. **Culture & Psychology** 7(3): 243-281. London: Sage.
- Heywood, C. (2004). **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea**. Porto Alegre: Artmed.
- Humprheys, T. (2001). **Auto-estima: a chave da educação para seu filho**. São Paulo: Ground.
- James, W. (1890). **Principles of Psychology**. Disponível em: <<http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/prin10.htm>>. Acesso em 30 ago.2005.
- Lavelli, M.; Pantoja, A. P. F.; Hsu, H. C.; Messinger, D. & Fogel, A. (2004). Using microgenetic designs to study change processes. Em D. G. Teti (Ed.), **Handbook of Research Methods in Developmental Psychology**. New York: Wiley-Blackwell.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). **A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- L'Écuyer, R. (1978). **Le concept de soi**. Paris: PUF.
- Leite, I. (1999). **Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-histórica**. Araraquara: JM.

- Lopes, F. T. F. (2000). **Modelos de relação pedagógica e factores de influência**. Porto: disponível em < <http://www.prof2000.pt/users/fatlopes/relpedag.htm>> Acesso em 15 jan. 08
- Lukianchuki, C. (2005). **Dialogismo: a linguagem verbal como exercício do social**. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/sinergia/claudia2.html>>. Acesso em 20 jan.07.
- Lundholm, H. (1940). Reflections upon the nature of the psychological self. Em: **Psychological Review**, 47.
- Maccoby, E. (1980). **Social development**. New York: Wiley.
- Maciel, D. (1996). **Análise das interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Maciel, D.; Branco, A. & Valsiner, J. (2004). **Bidirectional process of knowledge construction in teacher-student transaction**. Em: Angela Branco & Jaan Valsiner (eds). Communication and metacommunication human development. Connecticut: IAP.
- Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2002). **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas
- Marriel, L. C.; Assis, S. G.; Avanci, J. Q. & Oliveira, R. V. C. (2006). Violência escolar e auto-estima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. p.35-50, jan/abr. 2006.
- Martins, N. A. R. (2001). **Análise de um Trabalho de Orientação a Famílias de Crianças com Queixa de Dificuldade Escolar**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP.

- MEC/INEP. (2000). **Sinopse dos censos escolares da educação básica**. Disponível em:  
<[www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp)>. Acesso em 08  
mai.06.
- MEC/INEP. (2001). **Sinopse dos censos escolares da educação básica**. Disponível em:  
<[www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp)>. Acesso em 08  
mai.06.
- MEC/INEP. (2002). **Sinopse dos censos escolares da educação básica**. Disponível em:  
<[www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp)>. Acesso em 08  
mai.06.
- MEC/INEP. (2003). **Sinopse dos censos escolares da educação básica**. Disponível em:  
<[www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp)>. Acesso em 08  
mai.06.
- MEC/INEP. (2004). **Sinopse dos censos escolares da educação básica**. Disponível em:  
<[www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp)>. Acesso em 08  
mai.06.
- Minayo, M. C. (1996). **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec.
- Minkowski, E. (1999a). **Vers une cosmologie**. Paris: Éditions Payot & Rivages. Trad.  
Norberto Abreu e Silva Neto para uso dos alunos da disciplina Epistemologia da  
Psicologia do Instituto de Psicologia da UnB.
- Minkowski, E. (1999b). **Traité de psychopathologie**. Paris: Institut Synthélabo, Le  
Plessis-Robinson. Trad. Norberto Abreu e Silva Neto para uso dos alunos da  
disciplina Epistemologia da Psicologia do Instituto de Psicologia da UnB.
- Miranda, S. de. (1991). **Manual de jogos para salas de aula**. Brasília: Thesaurus.
- Miranda, S. de. (1996). **Essa, você aprende brincando**. Campinas: Papirus.

- Miranda, S. de. (2003). **Um vôo possível: o sucesso escolar nas asas da auto-estima**. Campinas: Papirus.
- Miranda, S. de. (2004). **100 dicas para a auto-estima do aluno**. Campinas: Papirus.
- Miranda, S. de. (2005a). **Professor, não deixe a peteca cair!:** 63 idéias para aulas criativas. Campinas: Papirus.
- Miranda, S. de. (2005b). **Jogos para Socialização Humana**. Campinas: Autores Associados.
- Miranda, S. de & Ribeiro, N. (2006a). **Quem sou eu?: Identidade e auto-estima da criança e do adolescente**. Campinas: Papirus.
- Miranda, S. de. (2006b). **100 lembretes e uma carta para a auto-estima do professor**. Campinas: Papirus.
- Moysés, L. (2001). **A auto-estima se constrói passo a passo**. Campinas: Papirus.
- Morato, E. (2000). **Vygotsky e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social**. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71. jul.00.
- NASE (2004). National Association for Self-Esteem. **Review of Self-Esteem Research**. Retrieved at <<http://www.self-esteem-nase.org/index.shtml>>, acesso em 13 mar. 08.
- Nolte, D. & Harris, R. (2003). **As crianças aprendem o que vivenciam**. São Paulo: Sextante.
- Nunes, A. N. A. (1990). O fracasso escolar e o desamparo adquirido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 6, n. 2, p. 139 - 154.
- Okano, C. B.; Loureiro, S. R.; Linhares, M. B. & Marturano, E. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, 17 (1), 121-128.
- Oliveira, I. M. (1994). **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas: Papirus.

- Papalia, D. & Olds, S. (2000). **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pessoa, F. (2006). **O livro do desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras.
- Piaget, J. (1962). **The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child**. In: *Bull Menninger*, 26, (3), 1962.
- Piaget, J. (1971). **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1989). **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1996). **Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior**. London: Sage
- Prado, A. (1991). **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano.
- Primo, A. F. T. (1998). Interação mútua e interação reativa: uma proposta de estudo. **Espiral interativa**. Disponível em <<http://usr.psico.ufrgs.br/~aprimo/pb/intera.htm>> acesso em 17 jan 08.
- Raposo, M. & Maciel, D. A. (2005). As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 21(3), 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 01 maio 2005.
- Restrepo, L. C. (1998). **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes.
- Rosenberg, M. (1989). **Society and the adolescent self-image**. Princeton: Princenton University Press.
- Rousseau, J. J. (1987). **Ensaio sobre a origem das línguas**. São Paulo: Nova Cultural.
- Rushkoff, D. (1996). **Playing the Future: How Kids Culture Can Teach Us to Thrive in an Age of Chaos**. Sinopse disponível em <http://www.rushkoff.com/playingthefuture.html>, acesso em 03 jan 07
- Shánchez, A. & Escribano, E. (1999). **Medição do autoconceito**. São Paulo: EdUSC.



- Saranghi, S. (1999). **Beyond language, beyond awareness: metacommunication in instructional settings**. *Language Awareness*, 7(2). 62-68.
- Sedikides, C., & Gregg, A. P. (2003). Portraits of the self. Em M. A. Hogg & J. Cooper (Eds.), **Sage handbook of social psychology**. Londres: Sage Publications.
- Senge, P.; Ross, R. & Smith, B. (1995). **A quinta disciplina, cadernos de campo: estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende**. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Senna Pires, S. F. & Branco, A. U. **Cultura, Self e Autonomia: bases para o protagonismo infantil**. Brasília: Mimeo., 2007.
- SEPLAN/CODEPLAN (2004). **Pesquisa distrital por amostragem de domicílios – PDAD**. Brasília. Disponível em: [www.sucar.df.gov.br/ras](http://www.sucar.df.gov.br/ras). Acesso em 30 jan. 2007.
- Siegler, R. S. & Crowley, K. (1991). **The microgenetic method: a direct means for studying cognitive development**. *American Psychologist*, 46(6), 606-620.
- Silva, C. S. (2004). **Afetividade e cognição: a dicotomia entre o “saber” e o “sentir” na escola**. Disponível em: <[www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0013.PDF](http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0013.PDF)>. Acesso em: 1 dez. 2006.
- Silva, V. R. (2001). **Indicadores de rejeição em grupo de crianças**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica/Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- Soares, M. T. P. (Coord.). (2007). **As emoções e os valores dos professores brasileiros**. São Paulo: Fundação SM/OEI.
- Souza, M. L. & Gomes, W. B. (2005). Aspectos históricos e contemporâneos na investigação do self. **Memorandum**, 9, 78-90. Retirado em 08mai2007, [www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/souzagomes01.htm](http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/souzagomes01.htm)
- Sperber, D. (1995). **How do we communicate?** Em: John Brockman & Katinka Matson (eds) *How things are: A science toolkit for the mind*. New York: Morrow.

- Stevanato, I. S., & Loureiro, S. R. (2000). **Autoconceito e aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem**. I Jornada de Saúde Mental da Criança, (*Resumos de Comunicação Científica*). Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto-USP.
- Stevanato, I. S.; Loureiro, S. R.; Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em estudo**, 8 (1), 67-76.
- Strocchi, M. C. (2003). **Auto-estima: se não amas a ti mesmo, quem te amará?** Petrópolis: Vozes.
- Swayze, M. C. (1980). Self-concept development in young children. Em T. D. Yawkey (Org.). **The self-concept of the young child**. Provo: Brigham Young University Press.
- Symonds, P. M. (1951). **The ego and the self**. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Szymanski, H. (2004). **A entrevista em pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro.
- Tamayo, A. (1981). EFA: Escala fatorial de autoconceito. **Arquivos brasileiros de psicologia**, 33(4), 87-101.
- Teixeira, M. A. P. & Giacomini, C. H. (2002). **Autoconceito: da preocupação com o si-mesmo ao construto psicológico**. *Psico*, 33, 343-362.
- Tonucci, F. (2003). **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tunes, E.; Tacca, M. C. & Bartholo Jr., R. S. (2005). O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 22 Jan 2008.
- UNICEF (2005). **Situação mundial da infância**. Disponível em: [www.unicef.org/brazil/](http://www.unicef.org/brazil/) acesso em 30 jan.2008.

- UNICEF (2006). **Situação mundial da infância**. Disponível em: [www.unicef.org/brazil/](http://www.unicef.org/brazil/)  
acesso em 30 jan.2008.
- UNICEF (2007). **Situação mundial da infância**. Disponível em: [www.unicef.org/brazil/](http://www.unicef.org/brazil/)  
acesso em 30 jan.2008.
- UNICEF (2008). **Situação mundial da infância**. Disponível em: [www.unicef.org/brazil/](http://www.unicef.org/brazil/)  
acesso em 30 jan.2008.
- Valsiner, J. (1988). Ontogeny of co-contruction of culture within socially organized environmental settings. Em J. Valsiner (Org.), **Child developmental within culturally structured environments**, vol. 2. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Valsiner, J. (1989). **Human development and culture: the social nature of personality and its study**. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1994). Bidirecional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em: W. de Graaf & R. Maier (Orgs.), **Sociogenesis reexamined**. New York: Springer.
- Valsiner, J. (2001). **Affective fields and their development**. Em: J.Valsiner, **Comparative study of human cultural development**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizage.
- Voli, F. (1998). **A auto-estima do professor: manual de reflexão e ação educativa**. São Paulo: Loyola.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. Em: R. Van der Deer & J. Valsiner (Orgs.), **The Vygotsky reader**. Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd.
- Vygotsky, L. (1996). **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2001). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1975). **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa.

- Wallon, H. (1989). **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Servier.
- Wang, Y. (1999). **Metacommunication and problem solving in a collaborative task of young children**. Thesis submitted to the University of Massachusetts for degree of doctor of education. Massachusetts.
- Watterson, B. (2007). **O mundo é mágico**. São Paulo: Conrad.
- Werebe, M. J. & Nadel-Brulfert, J. (1986). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática.
- Zanoti-Jeronymo, D. V. & Carvalho, A. M. P. (2005). **Autoconceito, performance acadêmica e avaliação comportamental de crianças de pais alcoolistas**. Revista Brasileira de Psiquiatria. 27 (3), 233-236.

## APÊNDICES

## Apêndice A - Instrumento Mediador 1

























































































### Instrumento Mediador 1 – Versão auto-avaliativa pela criança com preenchimento pelo pesquisador

Idealizado por Simão de Miranda, [simaodemiranda@unb.br](mailto:simaodemiranda@unb.br)

O avaliador pergunta à criança, assinala a carinha correspondente em cada dimensão apresentada e as totaliza ao final da respectiva coluna.

Criança: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: M  - F

Avaliador: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: M  - F

Dimensão Pessoal		Dimensão Familiar		Dimensão Social		Dimensão Cognitivo-Escolar	
Você...		Sua família acha que você...		Fora da sua família e da escola, as pessoas acham que você...		Na escola acham que você...	
 É medroso	 É corajoso	 É medroso	 É corajoso	 É medroso	 É corajoso	 É medroso	 É corajoso
 Desiste antes de terminar uma coisa difícil que estava fazendo	 não desiste de resolver uma coisa difícil que estava fazendo	 desiste antes de terminar uma coisa difícil que estava fazendo	 não desiste de resolver uma coisa difícil que estava fazendo	 desiste antes de terminar uma coisa difícil que estava fazendo	 não desiste de resolver uma coisa difícil que estava fazendo	 desiste antes de terminar uma coisa difícil que estava fazendo	 não desiste de resolver uma coisa difícil que estava fazendo
 não gosta de estar em grupo	 gosta de estar em grupo	 não gosta de estar em grupo	 gosta de estar em grupo	 não gosta de estar em grupo	 gosta de estar em grupo	 não gosta de estar em grupo	 gosta de estar em grupo
 é triste	 é alegre	 é triste	 é alegre	 é triste	 é alegre	 é triste	 é alegre
 é ruim nos jogos e esportes	 é bom nos jogos e esportes	 é ruim nos jogos e esportes	 é bom nos jogos e esportes	 é ruim nos jogos e esportes	 é bom nos jogos e esportes	 é ruim nos jogos e esportes	 é bom nos jogos e esportes
 tem medo de errar	 não tem medo de errar	 tem medo de errar	 não tem medo de errar	 tem medo de errar	 não tem medo de errar	 tem medo de errar	 não tem medo de errar
 não se relaciona bem com os outros	 se relaciona bem com os outros	 não se relaciona bem com os outros	 se relaciona bem com os outros	 não se relaciona bem com os outros	 se relaciona bem com os outros	 não se relaciona bem com os outros	 se relaciona bem com os outros
 não gosta de fazer coisas novas	 gosta de fazer coisas novas	 não gosta de fazer coisas novas	 gosta de fazer coisas novas	 não gosta de fazer coisas novas	 gosta de fazer coisas novas	 não gosta de fazer coisas novas	 gosta de fazer coisas novas
 é tímido	 não é tímido	 é tímido	 não é tímido	 é tímido	 não é tímido	 é tímido	 não é tímido
 não se importa com o sofrimento dos outros	 se importa com o sofrimento dos outros	 não se importa com o sofrimento dos outros	 se importa com o sofrimento dos outros	 não se importa com o sofrimento dos outros	 se importa com o sofrimento dos outros	 não se importa com o sofrimento dos outros	 se importa com o sofrimento dos outros
 não gosta da vida	 gosta da vida	 não gosta da vida	 gosta da vida	 não gosta da vida	 gosta da vida	 não gosta da vida	 gosta da vida



## Apêndice B - Instrumento Mediador 2

### Instrumento Mediador 2









#### Versão auto-avaliativa pela criança com preenchimento pela criança com suporte do pesquisador









Idealizado por Simão de Miranda, [simaodemiranda@unb.br](mailto:simaodemiranda@unb.br)

O avaliador mostra uma ficha de cada vez à criança, lendo para ela a questão proposta em cada dimensão apresentada. Pede para pintar a carinha que corresponda a sua opinião, totalizando-as na ficha final. Por exemplo: “-Neste quadro a carinha tá dizendo ‘eu sou medroso!’, na outra tá dizendo ‘eu sou corajoso!’ Pinte a carinha que parece com você!









Criança: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: M  - F









Aplicador: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: M  - F









Dimensão Pessoal Eu...		Dimensão Familiar Minha família acha que...		Dimensão Social As pessoas acham que...		Dimensão Cognitivo-Escolar Na escola acham que...	
							
sou medroso	sou corajoso	sou medroso	sou corajoso	sou medroso	sou corajoso	sou medroso	sou corajoso









Dimensão Pessoal Eu...		Dimensão Familiar Minha família acha que...		Dimensão Social As pessoas acham que...		Dimensão Cognitivo-Escolar Na escola acham que...	
							
desisto antes de terminar uma coisa difícil que estava fazendo	não desisto antes de terminar uma coisa difícil que estava fazendo	desisto antes de terminar uma coisa difícil que estava fazendo	não desisto antes de terminar uma coisa difícil que estava fazendo	desisto antes de terminar uma coisa difícil que estava fazendo	não desisto antes de terminar uma coisa difícil que estava fazendo	desisto antes de terminar uma coisa difícil que estava fazendo	não desisto antes de terminar uma coisa difícil que estava fazendo



















Dimensão Pessoal Eu...		Dimensão Familiar Minha família acha que...		Dimensão Social As pessoas acham que...		Dimensão Cognitivo-Escolar Na escola acham que...	
							
não gosto de estar em grupo	gosto de estar em grupo	não gosto de estar em grupo	gosto de estar em grupo	não gosto de estar em grupo	gosto de estar em grupo	não gosto de estar em grupo	gosto de estar em grupo









Dimensão Pessoal Eu...		Dimensão Familiar Minha família acha que...		Dimensão Social As pessoas acham que...		Dimensão Cognitivo-Escolar Na escola acham que...	
							
sou triste	sou alegre	sou triste	sou alegre	sou triste	sou alegre	sou triste	sou alegre









Dimensão Pessoal Eu...		Dimensão Familiar Minha família acha que...		Dimensão Social As pessoas acham que...		Dimensão Cognitivo-Escolar Na escola acham que...	
							
sou ruim nos jogos e esportes	sou bom nos jogos e esportes	sou ruim nos jogos e esportes	sou bom nos jogos e esportes	Sou ruim nos jogos e esportes	sou bom nos jogos e esportes	sou ruim nos jogos e esportes	sou bom nos jogos e esportes

Dimensão Pessoal Eu...		Dimensão Familiar Minha família acha que...		Dimensão Social As pessoas acham que...		Dimensão Cognitivo-Escolar Na escola acham que...	
							
tenho medo de errar	não tenho medo de errar	tenho medo de errar	não tenho medo de errar	tenho medo de errar	não tenho medo de errar	tenho medo de errar	não tenho medo de errar









Dimensão Pessoal Eu...		Dimensão Familiar Minha família acha que...		Dimensão Social As pessoas acham que...		Dimensão Cognitivo-Escolar Na escola acham que...	
							
não me relaciono bem com os outros	me relaciono bem com os outros	não me relaciono bem com os outros	me relaciono bem com os outros	não me relaciono bem com os outros	me relaciono bem com os outros	não me relaciono bem com os outros	me relaciono bem com os outros









Dimensão Pessoal Eu...		Dimensão Familiar Minha família acha que...		Dimensão Social As pessoas acham que...		Dimensão Cognitivo-Escolar Na escola acham que...	
							
Não gosto de fazer coisas novas	gosto de fazer coisas novas	não gosto de fazer coisas novas	gosto de fazer coisas novas	não gosto de fazer coisas novas	gosto de fazer coisas novas	não gosto de fazer coisas novas	gosto de fazer coisas novas









Dimensão Pessoal Eu...		Dimensão Familiar Minha família acha que...		Dimensão Social As pessoas acham que...		Dimensão Cognitivo-Escolar Na escola acham que...	
							
sou tímido	não sou tímido	sou tímido	não sou tímido	sou tímido	não sou tímido	sou tímido	não sou tímido

Dimensão Pessoal Eu...		Dimensão Familiar Minha família acha que...		Dimensão Social As pessoas acham que...		Dimensão Cognitivo-Escolar Na escola acham que...	
							
não me importo com o sofrimento dos outros	me importo com o sofrimento dos outros	não me importo com o sofrimento dos outros	me importo com o sofrimento dos outros	não me importo com o sofrimento dos outros	me importo com o sofrimento dos outros	não me importo com o sofrimento dos outros	me importo com o sofrimento dos outros

Dimensão Pessoal Eu...		Dimensão Familiar Minha família acha que...		Dimensão Social As pessoas acham que...		Dimensão Cognitivo-Escolar Na escola acham que...	
							
Não gosto da minha vida	gosto da minha vida	Não gosto da minha vida	gosto da minha vida	não gosto da minha vida	gosto da minha vida	Não gosto da minha vida	gosto da minha vida



























Dimensão Pessoal Eu...		Dimensão Familiar Minha família acha que...		Dimensão Social As pessoas acham que...		Dimensão Cognitivo-Escolar Na escola acham que...	
							
não gosto de ajudar os outros	gosto de ajudar os outros	não gosto de ajudar os outros	gosto de ajudar os outros	não gosto de ajudar os outros	gosto de ajudar os outros	não gosto de ajudar os outros	gosto de ajudar os outros

Dimensão Pessoal Eu...		Dimensão Familiar Minha família acha que...		Dimensão Social As pessoas acham que...		Dimensão Cognitivo-Escolar Na escola acham que...	
							
não gosto de receber ajuda dos outros	gosto de receber ajuda dos outros	não gosto de receber ajuda dos outros	gosto de receber ajuda dos outros	Não gosto de receber ajuda dos outros	gosto de receber ajuda dos outros	Não gosto de receber ajuda dos outros	gosto de receber ajuda dos outros

























































Dimensão Pessoal Eu...		Dimensão Familiar Minha família acha que...		Dimensão Social As pessoas acham que...		Dimensão Cognitivo-Escolar Na escola acham que...	
							
tenho vergonha de mim mesmo	não tenho vergonha de mim mesmo	tenho vergonha de mim mesmo	não tenho vergonha de mim mesmo	tenho vergonha de mim mesmo	não tenho vergonha de mim mesmo	tenho vergonha de mim mesmo	não tenho vergonha de mim mesmo



























### Apêndice C - Instrumento Mediador 3

<b>Instrumento Mediador 3 – Versão avaliativa observacional pela professora</b> Idealizado por Simão de Miranda - <a href="mailto:simaodemiranda@unb.br">simaodemiranda@unb.br</a> A professora assinala a carinha correspondente à sua observação em cada dimensão apresentada e as totaliza ao final da respectiva coluna.							
Criança: _____		Idade: _____		Gênero: M <input type="checkbox"/> - F <input type="checkbox"/>			
Avaliador: _____		Idade: _____		Gênero: M <input type="checkbox"/> - F <input type="checkbox"/>			
Dimensão física		Dimensão Emocional		Dimensão social		Dimensão cognitivo-escolar	
Aparência e habilidades							
Apresenta-se insatisfeito com suas características pessoais: alto/baixo, gordo/magro, etc	Apresenta-se satisfeito com suas características pessoais: alto/baixo, gordo/magro, etc	Apresenta incapacidade de vencer medos	Apresenta capacidade de vencer medos	Demonstra não gostar de trabalho em grupo	Demonstra gostar de trabalho em grupo	Tem pouca ou nenhuma iniciativa na aula	Tem iniciativa na aula
Negligencia o bem estar físico (higiene, vestimenta, saúde corporal, etc)	Não negligencia o bem estar físico (higiene, vestimenta, saúde corporal, etc)	Mostra-se incapaz de enfrentar frustrações	Mostra-se capaz de enfrentar frustrações	Desapercebe as pessoas significativas	Percebe as pessoas significativas	Tem descompromisso o com a tarefa	Tem compromisso com a tarefa
Demonstra sentir-se inábil nos jogos e esportes	Demonstra sentir-se hábil nos jogos e esportes	Demonstra tristeza frequentemente	Demonstra alegria frequentemente	Demonstra não identificar-se com os outros	Demonstra identificar-se com os outros	Não demonstra criatividade	Demonstra criatividade
<b>Total:</b>	<b>Total:</b>	Demonstra temer erros e fracassos	Demonstra não temer erros e fracassos	Não demonstra preferência pelos outros	Demonstra preferência pelos outros	Mostra-se apático em situações de aprendizado	Mostra-se disposto em situações de aprendizado
		Pergunta constantemente se é amado ou querido	Não pergunta constantemente se é amado ou querido	Não demonstra autonomia	Demonstra autonomia	Incomoda-se facilmente quando é corrigido em uma tarefa	Não se incomoda quando é corrigido em uma tarefa
		Tem seus sentimentos facilmente feridos	Não se mostra sentimentalmente facilmente	Mostra-se fechado para novas experiências	Mostra-se disponível para novas experiências	Desiste frequentemente antes de terminar a tarefa	Não desiste frequentemente antes de terminar a tarefa
		Mostra-se frequentemente tímido e esquivo	Não se mostra tímido e esquivo	Não se relaciona bem com os outros	Relaciona-se bem com os outros	Mostra-se altamente dependente da professora	Não se mostra altamente dependente da professora
		Demonstra insatisfação com sua vida atual	Demonstra satisfação com sua vida atual	Mostra não se identificar com as minorias	Mostra se identificar com as minorias	<b>Total:</b>	<b>Total:</b>
		Demonstra baixa autoconfiança	Demonstra boa autoconfiança	Apresenta dificuldades em aceitar e/ou	Não apresenta dificuldades em aceitar e/ou		

		se misturar com colegas	se misturar com colegas
 Demonstra baixa autovalorização	 Demonstra boa autovalorização	 Não costuma oferecer ou receber ajuda	 Costuma oferecer ou receber ajuda
 Tem autojulgamento freqüentemente negativo	 Tem autojulgamento freqüentemente positivo	 Não se mostra cooperativo quando solicitado a fazer as coisas	 Se mostra cooperativo quando solicitado a fazer as coisas
 Demonstra envergonhar-se de si	 Demonstra não envergonhar-se de si	 Pede confirmação freqüentemente	 Não pede confirmação freqüentemente
 Demonstra sentir-se diferente dos outros	 Não demonstra sentir-se diferente dos outros	 Culpa freqüentemente os outros pelos seus próprios erros	 Não culpa freqüentemente os outros pelos seus próprios erros
 Demonstra que crê que todo o mundo é melhor que ele	 Não demonstra que crê que todo o mundo é melhor que ele	 Mostra-se se sentir inábil para influenciar os outros	 Mostra-se se sentir hábil para influenciar os outros
<b>Total:</b>	<b>Total:</b>	 Demonstra temer rejeição	 Demonstra não temer rejeição
		 Demonstra inferioridade ou superioridade	 Não demonstra inferioridade ou superioridade
		 Mostra-se altamente dependente	 Não se mostra altamente dependente
		<b>Total:</b>	<b>Total:</b>

### Apêndice D - Instrumento Mediador 4

Instrumento Mediador 4 – Versão avaliativa observacional pelo pesquisador								
Idealizado por Simão de Miranda - <a href="mailto:simaodemiranda@unb.br">simaodemiranda@unb.br</a>								
O pesquisador assinala a carinha correspondente à sua observação em cada dimensão apresentada e as totaliza ao final da respectiva coluna.								
Criança: _____		Idade: _____		Gênero: M <input type="checkbox"/> - F <input type="checkbox"/>				
Avaliador: _____		Idade: _____		Gênero: M <input type="checkbox"/> - F <input type="checkbox"/>				
Dimensão física		Dimensão Emocional		Dimensão social		Dimensão cognitivo-escolar		
Aparência e habilidades								
 Apresenta-se insatisfeito com suas características pessoais: alto/baixo, gordo/magro, etc	 Apresenta-se satisfeito com suas características pessoais: alto/baixo, gordo/magro, etc	 Apresenta incapacidade de vencer medos	 Apresenta capacidade de vencer medos	 Demonstra não gostar de trabalho em grupo	 Demonstra gostar de trabalho em grupo	 Tem pouca ou nenhuma iniciativa na aula	 Tem iniciativa na aula	
 Negligencia o bem estar físico (higiene, vestimenta, saúde corporal, etc)	 Não negligencia o bem estar físico (higiene, vestimenta, saúde corporal, etc)	 Mostra-se incapaz de enfrentar frustrações	 Mostra-se capaz de enfrentar frustrações	 Desapercebe as pessoas significativas	 Percebe as pessoas significativas	 Tem descompromisso com a tarefa	 Tem compromisso com a tarefa	
 Demonstra sentir-se inábil nos jogos e esportes	 Demonstra sentir-se hábil nos jogos e esportes	 Demonstra tristeza frequentemente	 Demonstra alegria frequentemente	 Demonstra não identificar-se com os outros	 Demonstra identificar-se com os outros	 Não demonstra criatividade	 Demonstra criatividade	
<b>Total:</b>	<b>Total:</b>	 Demonstra temer erros e fracassos	 Demonstra não temer erros e fracassos	 Não demonstra preferência pelos outros	 Demonstra preferência pelos outros	 Mostra-se apático em situações de aprendizado	 Mostra-se disposto em situações de aprendizado	
		 Pergunta constantemente se é amado ou querido	 Não pergunta constantemente se é amado ou querido	 Não demonstra autonomia	 Demonstra autonomia	 Incomoda-se facilmente quando é corrigido em uma tarefa	 Não se incomoda quando é corrigido em uma tarefa	
		 Tem seus sentimentos facilmente feridos	 Não se mostra sentimentalmente facilmente	 Mostra-se fechado para novas experiências	 Mostra-se disponível para novas experiências	 Desiste frequentemente antes de terminar a tarefa	 Não desiste frequentemente antes de terminar a tarefa	
		 Mostra-se frequentemente tímido e esquivo	 Não se mostra tímido e esquivo	 Não se relaciona bem com os outros	 Relaciona-se bem com os outros	 Mostra-se altamente dependente da professora	 Não se mostra altamente dependente da professora	
		 Demonstra insatisfação com sua vida atual	 Demonstra satisfação com sua vida atual	 Mostra não se identificar com as minorias	 Mostra se identificar com as minorias	<b>Total:</b>	<b>Total:</b>	
		 Demonstra baixa autoconfiança	 Demonstra boa autoconfiança	 Apresenta dificuldades em aceitar e/ou	 Não apresenta dificuldades em aceitar e/ou			

		se misturar com colegas	se misturar com colegas
 Demonstra baixa autovalorização	 Demonstra boa autovalorização	 Não costuma oferecer ou receber ajuda	 Costuma oferecer ou receber ajuda
 Tem autojulgamento freqüentemente negativo	 Tem autojulgamento freqüentemente positivo	 Não se mostra cooperativo quando solicitado a fazer as coisas	 Se mostra cooperativo quando solicitado a fazer as coisas
 Demonstra envergonhar-se de si	 Demonstra não envergonhar-se de si	 Pede confirmação freqüentemente	 Não pede confirmação freqüentemente
 Demonstra sentir-se diferente dos outros	 Não demonstra sentir-se diferente dos outros	 Culpa freqüentemente os outros pelos seus próprios erros	 Não culpa freqüentemente os outros pelos seus próprios erros
 Demonstra que crê que todo o mundo é melhor que ele	 Não demonstra que crê que todo o mundo é melhor que ele	 Mostra-se se sentir inábil para influenciar os outros	 Mostra-se se sentir hábil para influenciar os outros
<b>Total:</b>	<b>Total:</b>	 Demonstra temer rejeição	 Demonstra não temer rejeição
		 Demonstra inferioridade ou superioridade	 Não demonstra inferioridade ou superioridade
		 Mostra-se altamente dependente	 Não se mostra altamente dependente
		<b>Total:</b>	<b>Total:</b>



*Apêndice E – Autorização da Escola para o Trabalho de Campo*



[www.unb.br/ip/web](http://www.unb.br/ip/web)

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Doutorado em Psicologia

*PROJETO DE PESQUISA DE DOUTORADO*

-----  
 A CONSTRUÇÃO DA AUTO-ESTIMA NA SALA DE AULA: COMUNICAÇÃO E  
 METACOMUNICAÇÃO NAS INTERAÇÕES PROFESSORA-ALUNOS.  
 -----

Doutorando: Simão de Miranda - [simaodemiranda@unb.br](mailto:simaodemiranda@unb.br) - [www.ludico.kit.net](http://www.ludico.kit.net)

*MATRÍCULA: 04/42836*

AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA  
 PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Eu,....., matrícula nº....., Diretora da Escola ....., unidade da rede oficial do Distrito Federal, telefone ....., através do presente documento, autorizo o professor Simão de Miranda, Doutorando em Psicologia pela Universidade de Brasília, a realizar pesquisa de campo supra-intitulada, de acordo com as condições e documentação a mim entregues, e disponíveis neste estabelecimento de ensino.

\_\_\_\_\_  
 Diretora do Estabelecimento de Ensino

\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

*Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*



Labmis – Laboratório de Microgênese das Interações Sociais  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezados pais e/ou responsáveis,

Você e seu(sua) filho(a) estão sendo convidados a participar de um projeto de pesquisa que tem por objetivo estudar o processo de construção da auto-estima infantil.

O trabalho será desenvolvido por um aluno de pós-graduação devidamente matriculado no Curso de Doutorado em Psicologia da Universidade de Brasília sob o número 04/42836 e identificado no final deste documento.

Todos os procedimentos precisam ser registrados e, por isso, serão feitas gravações de entrevistas individuais com seu(sua) filho(a) e em filmagem das atividades realizadas pelas crianças em sala de aula. As informações dadas pelos participantes serão consideradas sigilosas de acordo com as recomendações éticas do Conselho Federal de Psicologia. O seu nome e o de seu(sua) filho(a) e outras informações de identificação serão omitidos em todos os registros escritos e as fitas gravadas serão destruídas após o estudo.

Sua assinatura abaixo indica que você leu, esclareceu dúvidas e livremente concordou em permitir sua participação e de seu(sua) filho(a) nessas atividades. No entanto, poderão desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Caso tenha alguma dúvida, basta entrar em contato com o pesquisador. O nome e o telefone se encontram ao final desta página.

Agradecemos sua atenção e cooperação.

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/2006

Nome da mãe: \_\_\_\_\_

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Assinatura de um dos pais ou responsável pela criança

Prof. Simão de Miranda  
 Pesquisador  
 Telefones: 3384-1746 (residência)  
 9986-3986 (celular)  
 E-mail: [simaodemiranda@unb.br](mailto:simaodemiranda@unb.br)

Prof. Dra. Diva Maria de Albuquerque  
 Maciel Orientadora da pesquisa  
 Telefones: 3307-2625 ramal 602 (UnB);  
 3367-2490 (residência)  
 E-mail: [diva@unb.br](mailto:diva@unb.br)

*Apêndice G - Roteiro da Observação das Atividades Estruturadas*

- ⊕ Observar padrões comunicativos e metacomunicativos nas interações criança-criança e professora-criança(s);
- ⊕ Observar os possíveis motivadores de mudanças no curso dos processos de construção de auto-estima no grupo estudado;

## *Apêndice H - Transcrição do Vídeo das Atividades Estruturadas*

### DISCO ÚNICO

Duração total das gravações neste disco: 1h39min

Todos os trinta e quatro alunos da turma envolveram-se com este bloco de atividades, embora focássemos a câmera prioritariamente onde nossos seis selecionados estivessem atuando entre si e/ou com os demais.

Todas estas atividades foram previamente negociadas com a professora, onde a mesma as selecionou a partir de um conjunto de propostas apresentadas pelo pesquisador principal, como já informamos no Capítulo 4 – Trama Metodológica, no item dedicado aos Instrumentos e Procedimentos para a Construção dos Dados.

#### **Atividade 1 – E o Presente Vai Para..., 14/08/06, 14h00 às 14h18 – (Cronômetro: 00min00s – 18min04s)**

Ao longo de toda a atividade, ÍCARO permaneceu todo o tempo na periferia mais extrema do semicírculo, movimentando-se sozinho, sem qualquer interação com o evento. Notadamente desligado do acontecimento, olhando para outras direções demoradamente... BERNARDO foi sempre um dos mais atentos e participativos.

A professora dispõe a turma sentada no chão em semicírculo à sua frente, apresenta uma caixa embrulhada como presente, de formato semelhante a uma caixa de sapatos.

Profa.: Em volume normal de voz Agora quero que vocês fiquem em silêncio... Gostaria de ter trazido um presente para cada um, mas como não pude, quero chamar a LW para receber o presente.

A turma aplaude. LW se levanta e vai para o lado da professora, recebe a caixa. A professora pede para que ela retire o papel. Quando ela rasga o papel, encontra um segundo papel, de cor verde, sob aquele e um comando. A professora lê:

Profa.: “Quem luta sempre consegue. Não abra ainda, dê para alguém muito educado!”

Os demais dão vários palpites:

BERNARDO: (Em tom enfático, apontando para K) Já sei, é essa aqui!

Profa.: (Advertindo o BERNARDO) Tem muita gente bem educada aqui, ela vai escolher.

LW: A K!

Profa.: (Concordando) Muito bem, a K é bem educada mesmo! (A turma aplaude, K se levanta e se dirige para receber a caixa.

BERNARDO: (Discordando) Não, não é. Tem outra! (A professora ignora a fala de BERNARDO).

K retira o papel, e encontra outro de cor amarela sob aquele. Se esforça em ler, soletrando devagar até o final do comando. A professora refaz a leitura para toda a turma.

Profa.: “- Você está curioso? A curiosidade também pode ser boa!” Comenta: - Quando é que a curiosidade pode ser boa?

Uma voz: Não!

BERNARDO: (Discordando) Pode!

Ela prossegue:

Profa.: Quando a gente quer saber algo novo, alguma coisa interessante... (Retoma o texto)  
 “A curiosidade também pode ser boa, dê este presente para alguém curioso!”

Vozes: O BERNARDO!

BERNARDO vibra, enche-se de orgulho em ter sido lembrado.

K: NANCI!

Muitos aplausos, inclusive de BERNARDO. NANCI muito timidamente levanta e toma o lugar. Parece não sentir-se à vontade para ir.

Profa.: (Desafiando) Não está gostando do presente, eu chamo outra pessoa. Não tá gostando do presente? (NANCI esboçando sorriso).

NANCI se posta ao lado da professora e recebe o presente. Novamente, um papel verde sob aquele. NANCI demora bastante para abrir. Os alunos ansiosos. A professora apanha a caixa e a sacode.

Profa.: (Provocando) Que será que tem aqui?

NANCI vai dirigindo-se ao seu lugar de origem.

Profa.: Intervindo com insistência Não, termina!

NANCI volta e termina de desembulhar. Da mesma forma que a criança anterior, a Kisley, NANCI tenta ler. Ao final a professora refaz a leitura:

Profa.: “Que bom, você está com o presente! Dê a uma pessoa que gosta de dividir, que é caridosa!”

Vozes (Repetidamente): Eu!

Profa.: (Interrompendo) Deixa a NANCI pensar...

NANCI : (Demorando muito em se decidir) GASPAS. (Aplausos do grupo)

GASPAS tranqüilamente refaz o procedimento.

Profa.: Parabéns, você vai dividir o que está aí dentro com seus amigos. Vamos abrir agora? (Pede para a turma ampliar o semicírculo. GASPAS abre a caixa, que tem pirulitos suficientes para todas as crianças, com uma mensagem grampeada em cada um deles. Ele os distribui um a um.

Profa.: (Chamando a atenção de LW, que conversava com um colega) LW, nós somos um grupo?

Coro: (Em volume normal) Somos!

Profa.: (Desafiando) Não tô sentindo firmeza! De novo: nós somos um grupo?

Coro: (Enfático) Somos!

A professora coloca uma música bem suave e, em tom suave, lê a mensagem intitulada ORAÇÃO DO AMIGO.

Profa.: (Em tom suave, volume baixo e cadência mansa) Agora quero que todos fechem os olhos e pensem em alguma coisa boa que querem que aconteça com a nossa turma, a 1ª série B. Quais são as coisas boas que nós temos que construir na nossa sala? Quais são as boas atitudes que têm que aparecer mais? (Aguarda) E aí, alguém quer falar?

CAIO: (Suavemente) Paz.

Outro aluno: Paz.

Outro aluno: Muito amor.

Outro aluno: Solidariedade.

Outros poucos palpites surgem e a professora encerra a aula.

**Atividade 2 – A Travessia da Ponte Estreita, 14/08/06, 14h18 às 14h28 – (Cronômetro: 18min04s – 28min09s)**

Depois que marcamos no chão com barbante a simulação de uma ponte e colocamos, dentre os seis selecionados, seis de cada lado para interagirem entre si, a professora fala:

Profa.: Dois grupos de amigos passeavam por uma floresta e se perderam. Encontraram-se separados por uma ponte bem estreita sobre um rio de fortes correntezas e decidiram atravessá-la ao mesmo tempo, para continuarem procurando a saída. A travessia precisava ser segura. Não importava a pressa e sim que são dois grupos amigos que precisam trocar de lado, ninguém pode empurrar ninguém, porque ninguém pode cair no rio. O que significa que, na nossa brincadeira aqui, durante a travessia, aquele que colocar o pé fora da ponte é porque despencou no rio, sendo levado pelas águas. A equipe que concluir a travessia com mais gente, é a vitoriosa.

Nota: ÍCARO, desde o início da explicação está sentado em uma carteira, de costas para o grupo, riscando um pedaço de papel.

Sob muita euforia, a turma inteira faz uma primeira travessia, mas não atendem ao pedido de cuidado da professora. São muitos os que são empurrados para fora da ponte, cumprindo a regra de ficarem deitados.

Profa.: Vamos atravessar de novo? Vamos ter cuidado com os coleguinhas? Um, dois, três! A turma toda faz a travessia de volta. Novamente, muitos são empurrados para fora da ponte. A professora pede que façam um semicírculo, sentados defronte a ela.

Profa.: O que é que aconteceu agora que caiu esse tanto de gente?

Uma voz - Eles caiu (sic) porque quis!

Profa.: Mas eu disse que era para passar devagar... Eu falei que vocês eram... amigos. E que na hora e passar tinha que passar com cuidado. Não foi, BERNARDO? (BERNARDO.foi quem mais empurrou coleguinhas para fora da ponte). Teve alguém que se preocupou com os amigos? (Quase todos levantam a mão afirmando ter se preocupado com os amigos). Deixa eu ver quem caiu... Levanta a mão quem caiu! (Quase a mesma quantidade levanta a mão, afirmando que caiu.) Aninha, você caiu por quê?

AC: Porque o BERNARDO me empurrou!

BL: Alguém chutou bem no meu pé!

Profa.: GASPASR você caiu também?

GASPASR: Caí porque alguém me empurrou!

Profa.: Dessa vez, vou diminuir o grupo (estreitamos a ponte para somente os seis selecionados para a pesquisa). Vamos fazer agora com todo cuidado, toda atenção. Ninguém pode cair da ponte.

BERNARDO muito freqüentemente está roendo a unha do dedo polegar da mão direita. Com certa dificuldade em reorganizar a turma, separa seis para cada lado. Tem muita dificuldade de conter a euforia do BERNARDO. Atravessam. Desta vez, aqueles que caem são recolhidos rapidamente para dentro da ponte pelos que permanecem. Os mais solidários são CAIO, RAUL...

**Atividade 3 – As Metades Formam um Todo, 15/08/06, 14h00 às 14h28 – (Cronômetro: 28min09s – 41min47s).**

A professora já havia providenciado 17 páginas de anúncios retiradas de revistas diversas. Havia cortado cada página em duas partes, variando as disposições dos cortes. Ao iniciar a aula, separou sobre uma mesa, em um monte, o primeiro grupo de metades e, em outro monte, o segundo grupo de metades.

No primeiro momento, com a turma toda, organizou duas equipes, uma em cada extremidade da sala. Entregou para cada participante da equipe “A” uma das metades do primeiro grupo de anúncios e para cada um da equipe “B”, uma das segundas metades.

Propôs que cada um encontrasse sua “página-metade” e que na medida em que fossem se encontrando, se sentassem afastados, pois ela iria conferir se haviam cumprido a tarefa corretamente e comentar a atividade. Agitados, mas com facilidade, todos vão cumprindo com o desafio. A professora, ao final, fala:

Profa.: Como foi que eu falei que era pra fazer a atividade? Era falando?

Crianças em coro: - Não!!

Profa.: Bem, agora vamos fazer só com quem eu chamar...

Chama o grupo selecionado, que realiza o desafio com maior facilidade ainda. Ao final do tempo, fala:

Profa.: Vamos lá... Quem encontrou quem?

Vai conferindo dupla após dupla, perguntando:

Profa.: BERNARDO e NANCI, foi fácil se encontrarem?

BERNARDO: Foi.

Profa.: Foi você quem achou ela ou ela que achou você?

BERNARDO: Eu que achei ela.

Profa.: Que imagem formou com a união dos dois pedaços? (O ruído está muito alto e professora fala) Psiu! Quem está aí na rodinha, faz silêncio só um pouquinho!!! (As crianças diminuem neste instante, mas logo retomam o alto volume sonoro. O volume é realmente tão alto que não fosse o gravador de áudio também ligado, na maior parte do vídeo não entenderíamos o texto. A professora continua) AC e GASPAS, se vocês tivessem que inventar uma historinha desse desenho aí que vocês encontraram, vamos lá... Um minutinho pra vocês imaginar (sic) uma pequena historinha envolvendo isso aí... BERNARDO, você também... (Outras duplas, mesmo sem serem chamadas já se antecipam quanto à historinha que era para inventar, narrando-as para a professora, muitas duplas ao mesmo tempo. O ruído é extremo. BERNARDO, um dos mais inquietos) BERNARDO, vem cá, senta aqui do meu lado... (BERNARDO acata. A professora prossegue, acarinhando os ombros de BERNARDO. Agora é GASPAS que está extremamente inquieto). GASPAS, não, não!

Finalizando, pediu para que refizessem o círculo original e verbalizou o exercício com eles.

Nota: A professora tem extrema dificuldade de se fazer ouvida pela turma, dado o alto volume do ruído produzido pelas crianças em interação. GASPAS em boa parte da atividade está sempre rodeando a professora, como faz um gato em torno do dono. Irrecusavelmente, a professora enlaça seu pescoço várias vezes. ÍCARO, como sempre, permanece nas extremidades.

#### **Atividade 4 – Os Escultores, 16/08/06, 14h00 às 14h41 – (Cronômetro: 41min47s – 46min08s)**

A professora dividiu o grupo em duplas frente a frente e disse:

Profa.: Nós iremos brincar de fazer esculturas, estátuas... Só que um colega da dupla será o escultor e o outro será a estátua. A estátua tem que ficar com o corpo mole e ir ficando na posição que o escultor for deixando, tá bom? Todo mundo entendeu?

Várias vozes: Sim!

Profa.: Então, vamos começar!

Os pares dão início à proposta, com muita algazarra, rindo e falando alto. BERNARDO é que mais escapa às regras colocadas pela professora. Muda de parceiro,

provoca outro, faz e desfaz muito imediatamente a posição que criou para sua estátua, ao passo que os demais permanecem por algum momento até que o escultor o remodele (42min12s). AC é sempre a mais colaborativa quando “esculpida”. BERNARDO é o transgressor, quando escultor ou esculpido. BL parece ser a mais criativa.

**Atividade 5 – Dia da Fama, 17/08/06 - (46min08s – 50min51s).**

A professora distribui uma folha de papel a cada participante, pedindo-os para que escrevessem seu primeiro nome ao alto. Disse:

Profa.: Faz de conta, agora que vocês são pessoas famosas. Vocês sabem o que alguém famoso?

Vozes: Eu sei! O Ronaldinho!

...: A Gisele “Binchen”!

Profa.: Então?! Ao mesmo tempo que vocês são pessoas famosas, são também fãs umas das outras! Quando eu der um sinal, todos deverão sair, rapidamente, pedindo autógrafos um do outro.

... : Eu vou ser o....

Profa.: Não... No autógrafo cada um vai escrever seu próprio nome. Quando eu falar “Parou!”, quem tiver mais autógrafos na sua folha, ganha!

Vozes: Oba!

Profa.: Está valendo!

Corre-corre geral, todos com lápis e papel pedindo autógrafos um do outro. BERNARDO circula como que sem saber para quem se dirigir, anda de um lado para outro, ora com o lápis na boca, ora roendo unha, enquanto todos estão super envolvidos com a atividade. Aos 47’16 ML está chorando sentada na sua carteira, com a cabeça apoiada sobre os braços que estão cruzados sobre a mesa da carteira. A professora se dirige à ela:

Profa.: O que houve?

ML fala quase em sussurro, nem a professora ouve.

Profa.: Fala mais alto, me diz o que que houve.

A professora se retira e vai circular entre os participantes, logo ML apanha sua folha e lápis e segue a professora, parando ao seu lado. A professora pede que ela entre na brincadeira. Esta a atende.

Profa.: Está se acabando o tempo!

ML circula muito timidamente por entre os colegas, ajoelha-se e coloca seu próprio nome na sua folha. Já se vê BERNARDO autografando uma folha e pedindo autógrafo para AC. AC é notadamente a mais procurada para autografar.

Profa.: Acabou o tempo! Parou! Parou!

ML está pedindo autógrafo para AC.

Profa.: Agora eu quero que vocês mesmos contem os autógrafos que receberam na sua folha e venham fazer uma rodinha aqui.

A professora recua e senta-se próximo ao quadro, as crianças fazem suas contas e sentam-se defronte à professora.



**Atividade 6 – Caminhando do seu jeito, 28/08/06, 14h00 às 14h55 - (Cronômetro: 50min51s – 55min28s)**

A professora divide toda a turma em dois grupos, afasta as carteiras para as laterais e dispõe as crianças sentadas em duas colunas, formando um corredor. Senta-se em uma cadeira defronte a abertura da passarela.

Profa.: Hoje a gente vai brincar de desfilar por esta passarela, do jeito mais engraçado que puder... Vamos ver o jeito do D.!

D. (não faz parte do grupo de pesquisa) atravessa a passarela pulando em só pé. BERNARDO aproxima-se da professora parando, de pé, ao seu lado. Fica como querendo que ela o abraçasse na cintura. Ela parece que percebendo seu apelo, o enlaça com o braço esquerdo por sua cintura.

Profa.: RAUL, vem! (Timidamente, levanta-se e fica próximo a ela).

RAUL: (Quase em sussurro) Não sei o que fazer...

Profa.: Quer pensar mais um pouco? Senta! ML, vem?!

ML dirige-se até o ponto de partida e atravessa a passarela pulando nos dois pés.

Profa.: Ela pulou, mas foi de um jeito diferente, não foi?

Coro: Fooiiii!!! (Aplausos, ML notadamente satisfeita)

Profa.: A LA vai atravessar!

LA atravessa arrastando-se de barriga, imitando – segundo ela – um peixinho. A turma ri e aplaude. A professora chama AC que em uma primeira tentativa de atravessar dando cambalhotas tipo “estrelinha” acerta o pé no CAIO. A turma cai na gargalhada, e ela ri junto e volta para o seu lugar sem completar a prova.

Profa.: E agora, RAUL, você vem?

RAUL faz sua travessia de joelhos. Ao terminar, BERNARDO, satirizando, imita a forma como RAUL atravessou, rindo e gargalhando.

Vários: Eu! Agora eu! Eu! Agora eu! (Princípio de tumulto próximo à professora.)

Profa.: Calma!! Agora vamos de dois em dois... Tem que caminhar engraçado em dupla.

Professora pega os dois primeiros que estão mais próximo dela, ML e ?.

Profa.: Vão vocês!

? Coloca o braço esquerdo de ML sobre seu ombro direito, levanta-a do chão e põem-se a atravessar carregando-a. A turma gargalha. GASPAR abraça AC de lado e a carrega como se ela estivesse com a perna machucada. A turma gargalha.

**Atividade 7 – Guia de Cego, 30/08/06, 14h00 às 14h56 - (Cronômetro: 55min28s – 56min08s)**

A professora pede para que se agrupem em duplas e definam quem desempenhará o papel de cego e quem fará o de guia. Já decididos, pede-lhes para iniciarem a atividade: o “cego” fechará o olhos e o “guia” se colocará atrás deste tocando nos seus ombros esquerdo ou direito para que ele faça as curvas e, assim, não tropece em algo ou não bata nas paredes.

Profa.: Vem GASPAR e LW para eu explicar.

Os dois fazem a demonstração.

BERNARDO: Ah, é como se fosse um robô!

LW: É brincar de controlar um robô!

Profa.: Tá bom, são robôs!

A professora forma diversos pares e dá o comando para que andem. A algazarra é geral, dos que estão na atividade e dos que assistem.

Prof.: Ok, agora vamos cada um com dois robôs, tem que controlar os dois. Tá valendo!

Confusão duplicada, os controladores ora correm para tocar em um dos robôs e o outro está indo na direção contrária. Enquanto se volta para este ou outro está quase batendo na parede. A professora pede-lhes para que invertam os papéis. Os mais colaborativos enquanto controlados: NANCI, LW, ...

**Atividade 8 – Os Náufragos, 11/09/06, 14h00 às 14h16 - (Cronômetro: 56min08s – 1h12min10s )**

Profa.: A brincadeira é a seguinte: vocês estavam todos passeando num navio, quando de repente ele bate em alguma coisa e começa afundar...

Alguém: É o Titanic?

Profa.: É, pode ser... Mas aí, seis pessoas conseguem sobreviver e chegam até uma ilha deserta. Eu vou chamar aqui as seis pessoas... e o restante vai assistir, depois a gente faz a brincadeira com os outros... Vão ficar sentados aqui de dois em dois, de frente um para o outro. Vou continuar a história... Vocês precisam sobreviver até que chegue o resgate... Vocês estão com sede, mas a água do mar é salgada... Parece que vai chover, e vocês resolvem construir um objeto para apanhar a água da chuva. O problema é que de cada dupla, há um que ficou cego, que eu vou colocar uma venda sobre os olhos, e outro que ficou sem os braços, que eu vou amarrar os braços para trás com barbante... Entre as coisas que podem servir para construir este objeto que vocês encontraram na ilha está este material que eu vou distribuir.

(Ela entrega para cada dupla um quadrado de cartolina medindo cerca de 40cm de lado, um quadrado de papel alumínio da mesma dimensão, uma folha de papel tipo ofício, uma tesoura, um rolo de fita adesiva e um frasco de cola).

Profa.: Vocês precisam ajudar um ao outro para que possam sobreviver, vocês têm dez minutos. (Amarra e venda os participantes). Atenção! Não poderão ficar de pé, mas podem usar qualquer parte do corpo para mover os objetos. Aqueles que estão de olhos vendados tem que ajudar o seu colega a construir o que mesmo? (Ao longo da explicação, as crianças selecionadas ajudam uma às outras a instalação das vendas. BERNARDO, de olhos já vendados, não está atento à fala da professora e sim brincando de tatear à sua volta, tocando os colegas).

Voz: Uma bacia!

Profa.: Um objeto para... recolher a água. BERNARDO!

Como a organização é demorada, no tocante à explicação da professora, algumas duplas que já estavam prontas, se desconcentram e começam a brincar entre elas, empurrando quem está de mãos atadas ou algumas já dando início ao desafio. A professora se esforça em colocar ordem para que a brincadeira comece.

Profa.: Ok, podem começar...

Tumulto generalizado, a professora percorre as duplas enfileiradas dando suporte, mais notadamente a BERNARDO.

Vozes: Professora! Professora!

As duplas, de modo geral, seguem as regras. Mas o ruído é intenso, de modo que em boa parte das gravações (tanto de vídeo quanto de áudio auxiliar) não se consegue identificar o que dizem. Todavia é possível ver um alto teor de envolvimento, cooperação, criatividade e de negociação de significados.

LW: Assim não, NANCI. Assim não.

NANCI: eu vou fazer um negócio.

LW: Então faz um barco.

### **Atividade 9 – Digo “Sim”, Você diz “Não”, 11/09/06 - (1h12min10s – 1h26min03s)**

Profa.: ... Combinem quem vai dizer SIM e quem vai dizer NÃO, de repente qualquer um pode mudar e outro tem que mudar também. Ou seja, se o LW está dizendo SIM e de repente diz NÃO, a LA tem que responder SIM. Os dois têm que prestar muita atenção.

LW e LA: LW, dizendo SIM, mais assertivo que ela dizendo NÃO. LW muda, mas LA está atenta e diz NÃO. Toma posse do não e o mantém até 1h14min57s. A professora diz:

Profa.: Ok!

A turma aplaude.

Profa.: Vem ÍCARO e BERNARDO!

Os dois, encabulados, dirigem-se para próximo ao quadro, nem com o uso do gravador de áudio auxiliar é possível ouvir claramente suas vozes. BERNARDO não olha para ÍCARO e sim para o quadro, enquanto, respondendo NÃO quase inaudível ao SIM de ÍCARO, brinca com uma grande régua de madeira, o apagador e pincéis que estão no suporte do quadro branco. Vê-se o desconforto evidente dos dois. ÍCARO encontra sobre este suporte uma tesoura e passa também a brincar com ela, deslocando seu olhar de BERNARDO, embora continuem a trocar SIM e NÃO. Quem olhasse de relance não identificaria interação entre eles neste momento.

Profa.: Ok, gente. Vai RAUL e BL...

RAUL começa com um SIM tímido, o NÃO de BL é retumbante, mesmo quando ri depois de pronunciá-lo. Quando o SIM está com BL é igualmente mais significativo que o pronunciado por RAUL. BL, ao contrário de RAUL, explora sua fala nos diferentes tons e volumes, ora estendendo ora abreviando a fala.

Profa.: Ok. Vem AC e CA.

AC sempre bem ereta e de queixo erguido, diz um SIM inequívoco, bem empostada. Carlos, com a mão na cintura, se esforça para não sorrir, e responde à AC. Mesmo quando se distrai por instantes, AC, é mais assertiva, tanto no SIM quanto no NÃO.

Profa.: Ok. NANCI e GASPAR!

GASPAR está mais acanhado, embora se veja que NANCI também não esteja inteiramente à vontade. O NÃO está com GASPAR, embora fale baixo, é possível ouvi-lo, o que não ocorre com NANCI, que se mantém rígida, com as mãos para trás.

Profa.: Ok. Vamos nós duas, ML!

A professora agacha-se para ficar na altura de ML. ML está sem graça, põe as mãos para trás, contorcendo-as. A professora está com o SIM, ML timidamente responde com o NÃO.

### **Atividade 10 – Mudando de Casa - 15/09/06, 14h00 às 14h12 – (Cronômetro: 1h26min03s – 1h38min47s)**

A professora leva para o pátio coberto os 12 selecionados. Traça com giz onze círculos no chão.

Profa.: Uma pessoa vai chegar para a outra e dizer EU TE AMO, a pessoa pra quem eu disse vai responder POR QUE? Eu vou ter que olhar pra ela e procurar alguma característica, alguma coisa dela pra dizer por que que eu amo. Pode ser, por exemplo, (a professora usa LW como exemplo) “eu te amo porque você é um menino”. Então se eu falar isso, então todos os meninos têm que sair do círculo e trocar de lugar! (os alunos estão eufóricos). Se eu falar “- Eu te amo porque você está de uniforme!”, então quem tiver de uniforme vai trocar de lugar! Então, pode ser assim também: “- Eu te amo porque você estuda na Escola Classe 16!” Aí todo mundo troca de lugar! Então vamos começar... Deixa eu ver, deixa eu ver... Matheus, eu te amo porque você está de tênis! (O grupo fica parado)

Quem tá de tênis sai do lugar! (Lentamente vão trocando de lugar) Tem que trocar de lugar rápido! Matheus, agora é você quem inicia... Escolhe alguém... (a turma toda vibra, pula, grita. Matheus olha ao redor, escolhe RAUL).

M.: RAUL, eu te amo porque você está de sandália!

(Trocamos de lugar com euforia, uns apontando para outros onde tem casa vazia. CAIO fica sem casa. Olha ao redor e escolhe GASPAS)

RAUL: GASPAS, eu te amo por que você... Está com short!

Correm, trocam de lugar, restou o BERNARDO. Sem graça, circula olhando para os colegas.

BERNARDO: Não sei! (continua circulando)

Voz: Anda logo!!!

BERNARDO.sai do círculo

BERNARDO: Manda outro no meu lugar.

Profa.: Por quê? Não sabe quem você escolhe?

Voz: Escolhe qualquer um.

Profa.: Vamos lá, BERNARDO!

BERNARDO dá a volta por fora do círculo.

Profa.: Fala do que você quiser, fala da roupa...(BERNARDO entra de novo no círculo).

Fala aqui com o LW! (BERNARDO gesticula com a mão como quem diz: esse aí não!)

BL: Quem tá de meia!

Profa.: BERNARDO, você vai? (BERNARDO acena negativamente coma cabeça) Então a brincadeira vai acabar! (BERNARDO de fora do círculo ainda. Professora o pega pelo braço e o coloca defrente à NANJI ). Então você só diz por que você ama ela! (BERNARDO.está desconfortado). Vamos! (nada) Vamos ajudar ele! O que que ele pode falar?

Turma: Blusa!

Profa.: Vamos, eu te amo porque você ta de blusa! Vamos! (nada) Vamos trocar de lugar quem ta de blusa! (Trocamos. Fica BL. Aplausos e vaias. BL vai à professora e a abraça pela cintura).

BL: Ai, professora...

Profa.: Escuta, porque você tem vergonha de dizer pro coleguinha que ama? O amor é coisa feia?

Coro: Não!

Profa.: É feio amar o coleguinha?

Todos: Não...

Profa.: Então vai pro meio BL...

BL põe o dedo na boca, os colegas gritam, provocam... Ela tá sem graça... Demora...

Turma: Vamos, BL!

BL: (Para AC) Eu te amo porque você tá de bota!

Só AC está de bota.

Profa.: Pensa uma coisa que mais gente tem... Vou ajudar você (fala no ouvido algo)

BL: (Para AC) Eu te amo porque você tá de cabelo preso!

(Trocamos. Fica LW. Gritos... LW não demora, se dirige à professora.)

LW: Eu te amo porque a senhora tá com camisa...

(Trocamos). LW novamente. Escolhe AC.

LW: Eu te amo porque você está de saia...

(Trocamos. Fica ST).

ST: (Para NANJI ) eu te amo porque você está de saia...

Trocamos, fica ÍCARO. GASPAS vai ao seu ouvido, cochicha demoradamente.

Profa.: GASPAS, deixa ele pensar um pouquinho!

ÍCARO: (Rindo, para CA) Eu te amo porque você está de tênis preto.

Trocam, fica GASPAS. Circula. BERNARDO cochicha com ele. Ele escolhe a professora

GASPAS: (Pegando as duas mãos da professora) eu te amo!

Profa.: Por que você me ama?

GASPAS: Porque você está com um colar...

Profa.: Estou com um colar... (mais ninguém está) fala outra coisa...

GASPAS: (...) Quem estuda na Escola Classe 16!

Trocam. Fica BL, de novo.

Profa.: BL, você já foi, quer ceder sua vez pra outra que ainda não foi?

BL não cede. Olha, demora e procura a professora.

BL: Quem tá de tamanco!

Profa.: Eu estou de tamanco!

...

...

RAUL: (Para Matheus) Eu te amo porque está de camisa verde...

Profa.: (Vendo que não tem mais ninguém de verde) Quem tem verde na roupa!

(trocam. GASPAS de novo)

Profa.: GASPAS, você cede sua vez para quem não foi ainda?

GASPAS nega com a cabeça.

Final da gravação.

### *Apêndice I - Roteiro da Entrevista Reflexiva Semi-Estruturada com a Professora*

Fazer comentários introdutórios; apresentar os objetivos da pesquisa; a previsão de duração; explicar rapidamente a técnica da entrevista reflexiva, principalmente no tocante às varias devolutivas que a entrevistada terá, de modo que entrevistador e entrevistada co-construirão os dados, agradecer à entrevistada, garantir sigilo...

✚ Questões para aquecimento:

1. Como anda sua auto-estima?
2. O que é ser professora para você?
3. Você gosta de ser professora?
4. Como foi esta escolha?
5. Como você se sente em relação ao trabalho com as crianças da sua turma?
6. Você se acha feliz lecionando para crianças de 1ª série?
7. Quais as suas maiores dificuldades no trabalho com a turma?

✚ Questões desencadeadoras:

- 1) O que lhe vem à mente quando você pensa em auto-estima?
- 2) O que lhe vem à mente quando você pensa em infância?
- 3) O que lhe vem à mente quando você pensa em uma primeira série?

✚ Questões de aprofundamento:

- 1) Para você, quais os fatores que podem influenciar a auto-estima de uma criança?
- 2) Você acha que de alguma forma, como professora, pode influenciar a auto-estima dos seus alunos? Como?
- 3) Você acha que a programação escolar pode influenciar a auto-estima dos alunos?
- 4) Destes seis alunos (mostrar a página com as fotografias dos rostos), quais você classificaria como portadores de uma auto-avaliação negativa?
- 5) Quais os que você considera mais e menos comunicativos?
- 6) E os mais alegres e mais tristes?
- 7) E os mais tímidos e os mais extrovertidos?
- 8) E os mais e menos afetuosos?
- 9) Quais os que você percebe que têm mais dificuldades de interação com os demais?
- 10) Quais os que melhor interagem com você?
- 11) Quais os seus preferidos?
- 12) Como você percebe a comunicação e/ou as interações entre estes seis?
- 13) Você percebe em algum destes qualquer insatisfação acerca de suas características pessoais?
- 14) Como você avalia sua comunicação com eles? Como se dá? Acha suficiente?
- 15) Você percebe algum efeito do ambiente grupal na construção da auto-estima deles?
- 16) Você acha que em algum momento suas atitudes em relação a eles influenciam positiva ou negativamente na construção da auto-estima deles?

☀ Vamos falar um pouco mais de você em sala de aula:

- 17) Você se acha extrovertida?
- 18) Você se acha afetuososa?
- 19) Você se acha motivada em sala de aula?
- 20) Você se acha disponível aos seus alunos?
- 21) Você acha que tem uma governabilidade da turma?
- 22) Você acha que manifesta interesse pela vida dos seus alunos?
- 23) Você se acha encorajadora frente às dificuldades dos seus alunos?

⊕ Para fechar:

- Há algo mais que você gostaria de dizer do qual ainda não falamos?

## *Apêndice J - Transcrição do Áudio da Entrevista Reflexiva Semi-Estruturada com a*

### *Professora*

06 de setembro de 2006.

Comentários introdutórios, objetivos da pesquisa, previsão de duração; explicação rápida da técnica da entrevista reflexiva, principalmente no tocante às devolutivas que a entrevistada terá, agradecimentos à entrevistada, garantia sigilo...

#### Questões para aquecimento:

Professora Inalda,

1. Como anda sua auto-estima?

- Ai, Simão, você pegou bem no ponto! Porque, olha só: nos últimos meses tenho andado muito chateada com algumas coisas dentro da escola, né? Faz 14 anos que estou nesta escola. Todo o meu tempo de Secretaria é dentro desta escola, eu sempre gostei muito de trabalhar aqui, gosto muito do que eu faço, mas a maior parte do tempo eu trabalhei com a Educação Infantil, essa é a minha paixão, e já fazem (sic) 4 anos que estou com 1ª série, eu gosto também, mas não é aquela paixão assim da Educação Infantil. Desde o ano passado não tem mais a Educação Infantil, o ano passado já teve só duas turmas, então outras professoras pegaram, e aí, assim, a primeira decepção foi essa: não sou mais da Educação Infantil, então vou trabalhar com a 1ª série, vou fazer o melhor que posso, o que sei fazer, o que eu aprendi a fazer nesse tempo, mas já vai dando uma certa, assim, frustração de não tá fazendo aquilo que se gosta. O ano passado entrei no concurso de remoção, não fui contemplada, então falei: vou ficar aqui mesmo! Este ano já estou vislumbrando que no final do ano não quero mais continuar aqui, quero ir aqui para o Jardim de Infância, mas também não sei... A gente nem sempre consegue aquilo que quer. Então, assim, eu ando me sentindo um pouco frustrada com o meu trabalho, acho que eu não tô assim conseguindo o que eu gostaria com a turma, em alguns momentos eles... É uma turma muito boa... São crianças muito capazes, tudo assim na faixa etária, não têm problemas grandes... de comportamento, de agressividade, tudo lá é assim muito moderado nessa questão de conflito, mas eu fico sonhando com outra coisa ainda. Esse ano eu pedi a licença prêmio, foi negada a licença prêmio, até isso, e aí a gente vai ficando lá embaixo, eu tava assim contando que eu tirar a licença prêmio, o ano passado eu tinha direito, tava publicada, eu falei: não, não quero, não tô precisando, não tenho nada pra fazer. Esse ano, desde o começo do ano eu planejei para tirar essa licença prêmio, quando chegou agora em julho, agosto, chegou um papel dizendo que foi negada, então assim, não estou me sentindo bem comigo mesmo não, pra falar a verdade. A escola tem, assim, mudado muito, os professores tem mudado muito cada ano, agora mesmo à tarde só tem três professores das mais antigas, nós temos assim cinco contratos, muitos novatos chegando, então vai sobrecarregando em cima daqueles que estão assim há mais tempo, tudo é a gente que tem que fazer, tudo é a gente que tem que dar conta, se o trabalho do outro não tá bem é porque você não colaborou, então algumas pessoas estão me deixando um pouco frustrada, não estou muito bem com o trabalho, assim nesse sentido, estou cansada de muita coisa, eu nunca tive vontade de sair daqui, mas nesse ano eu tô. Estou com muita vontade de partir pra um lugar novo, pessoas novas, problemas novos...

1A - E o que é que lhe leva a preferir o Jardim de Infância a 1ª série?



- Eu gosto mais da Educação Infantil, assim pela liberdade, não é uma liberdade descompromissada, claro, mas a 1ª série é muito cansativo, quatro anos seguidos com 1ª série, você pega um grupo de crianças e tem aquela responsabilidade de entregar alfabetizada no final do ano, eu tô com um grupinho trabalhando no reforço desde abril, chamando no horário contrário, e esse grupinho assim tá rendendo pouco, sabe, vai chegando o final do ano, chega setembro, você fica pensando “tá chegando dezembro”... e eu não quero deixar a criança retida... Na Educação Infantil a gente tem uma liberdade maior, possibilidades maiores, não tem essa necessidade do aluno tá alfabetizado, a alfabetização até que acontece, mas não é aquela obrigação...

1B- Mas apesar disso tudo, você gosta de ser professora?

- Eu gosto. Nunca pensei em ser outra coisa, nunca pensei em largar, em fazer outro concurso...

1C- Você escolheu ser professora ou se tornou professora por falta de opção?

- Eu não escolhi. Quando eu fui fazer o Curso Normal eu nem sabia direito o que era o Curso Normal, sou de uma família assim onde minha mãe, meu pai, nunca tiveram estudo, então tudo o que eu fui fazendo, tudo o que eu fui conseguindo eles me ajudaram, assim, colocaram na escola, davam o necessário, o que eles podiam, mas orientação, assim, olha, você tá terminando a 8ª série, o que é você vai querer?, eu nunca tive isso. Quando eu tava na 8ª muitos colegas falavam: olha, vai ter uma prova pra quem quer fazer o Curso Normal, para quem quer ser professora, eu cheguei e fiz essa prova, entrei no Curso Normal, durante o curso eu nunca me perguntei: é isso mesmo? Eu era muito tímida, ainda hoje eu sou. Para mim, naquela época falar para mais pessoas era muito complicado... Mas eu fui tomando gosto, terminei o curso Normal e já fui dar aulas numa escolinha particular, fiquei um ano e meio, também com criancinhas de 4 anos, Jardim I, e eu fui gostando daquilo... e hoje eu gosto mesmo...

2. O que é ser professora para você?

- É uma profissão muito sublime, a gente tá lidando com vidas, né? Crianças que estão ali, saem de casa com aquele encanto, com aquele brilho no olhar, com aquela expectativa de chegar na escola e encontrar algo bom, algo prazeroso... Por mais que tenha crianças que vem e a gente fale: esse não quer nada, só quer brincar!, eles querem alguma coisa, porque a gente vê criança que sai de casa, vem pra escola, criança que não tem ali o pai e a mãe pra mandar pra escola, e eles se viram sozinhos, tá lá só com o outro irmão e eles vêm, então eles querem alguma coisa, então eu acho que ser professora é todo dia a gente dar um pouquinho de si, dar o melhor praquelas crianças, eles tem muitas necessidades, muita necessidade afetiva, tem que primar muito por esse lado, tem que ser dura, mas tem que ter aquele momento de afetividade, é um pouco mãe, um pouco pai, tem hora que tem que romper, tem que falar forte, tem que dizer não, a gente se doa muito, é uma doação mesmo, muito grande.

2A - Você se sente realizada com este trabalho, embora sua auto-estima não esteja onde você deseja?

- É um momento, eu creio que passa.

3. Quais as suas maiores dificuldades no trabalho com a turma?

- A maior dificuldade é o número de crianças, alfabetizar 34 alunos não é fácil, ontem mesmo, aquela atividade de jogo é necessária, e é uma das atividades mais difíceis porque a gente precisava estar em todos os grupos ao mesmo tempo, as necessidades surgem

naquele momento, precisa de uma intervenção ali na hora, a criança tá ali: “que palavra que é essa?” E você não tá ali pra dizer, pra questionar... A quantidade de alunos, a falta de compromisso de alguns pais, a ausência mesmo da escola, né? Tem alguns pais que até hoje não vieram na escola, a gente chama pra uma reunião, chama pra uma conversa, manda um bilhete: “qual o melhor horário para você?” E não aparece ninguém, e o comportamento, assim, de algumas crianças, assim da educação mesmo que eles trazem de casa... Cada um traz seus hábitos, aquela educação que recebeu e você na sala conseguir contornar tudo isso, transformar aquele ambiente num ambiente agradável, onde possa ocorrer a aprendizagem, onde eles possam trabalhar em paz, sem tantos conflitos, é muito difícil... A gente percebe que a cada dia as crianças estão mais sem norte, recebendo menos educação, aquela educação de saber se portarem, saber que a escola não é a casa deles, não é a rua... Eles chegam com muitos hábitos que a gente tem que estar cortando, podendo e isso tudo leva muito tempo... sabe... A gente pára meia hora, quarenta minutos, não que seja perda de tempo, mas se ele viesse já com aquilo formado, com hábitos melhores esse tempo poderia ser revertido para outras atividades...

#### 🚦 Questões desencadeadoras:

4. O que lhe vem à mente quando você pensa em auto-estima?

- É aquilo que eu penso de mim mesma, como eu me vejo, eu me vejo de uma forma positiva, eu me valorizo ou não...

5. O que lhe vem à mente quando você pensa em infância?

- Passa assim um monte coisa pela cabeça... É... Eu não tive uma infância, assim, de criança, de brincar... Até os cinco anos a gente morava no interior do Maranhão... Eu não me lembro quase nada dessa época, e depois a gente veio pra cá, ficamos na casa de um tio, com um monte de gente, com a avó, com primos... Chegamos assim sem nada, só com umas roupinhas... Éramos três e depois vieram mais três, mas meus pais sempre foram muitos presentes nas nossas vidas, mesmo trabalhando fora (chora), eles sempre tinham um tempo pra gente (...) sempre tudo foi muito difícil, sempre tiveram empregos ruins, e eles trabalhavam e eu que olhava meus outros irmãos, eu sou a mais velha, então eu sempre tive assim muita responsabilidade, eu nunca saía pra brincar fora, na rua... Por um lado é bom, porque a gente vê que hoje, principalmente, a criança é muito solta, fica muito na rua... Mas eu sempre tive, assim, uma grande responsabilidade, desde os sete anos: era escola, era chegar em casa, cuidar da casa, cuidar dos irmãos...

5A - Das suas lembranças, qual sua lembrança mais antiga de escola?

- Eu lembro bem da 1ª série, da professora, uma professora já de idade... Minha mãe trabalhava o dia todo, meu pai trabalhava meio período, ele que fazia o almoço, preparava a gente para ir para a escola e eu lembro da professora, era Terezinha, lembro dos livros... Vovô viu a uva... Tinha sete anos... Lembro assim muito pouco, lembro da professora... Depois a gente ficava na biblioteca...

5B - A imagem, era de uma professora boa?

- Era eu tenho uma imagem assim... Mas eu também era uma aluna boa, assim de comportamento...

5C - Você guarda alguma memória ruim da sua 1ª série?

- Da 1ª não, eu tenho, não sei se foi 5ª ou 7ª: uma professora de matemática que ela me expôs assim a uma situação ridícula, ela me chamou ao quadro para fazer uma questão, eu

errei e ela quebrou uma régua na minha cabeça. Quando fala de imagem negativa, acho que imagem negativa é essa. Porque você, diante de uma turma inteira, receber uma reguada na cabeça, né? Eu nunca apanhei do meu pai, da minha mãe, né?

5D - E uma imagem forte, uma imagem boa que tenha ficado?

- Tenho uma imagem, assim, de uma professora que eu gostei muito, acho que foi na minha 8ª série... Ela chegou depois, para substituir uma professora, então essa que tava primeiro de português, uma vez ela mandou a gente ler um livro e eu nem pedi pros meus pais comprarem, né, porque tava difícil a situação, então eu combinei com uma colega que tinha, que quando ela terminasse de ler ela me emprestava, e a avaliação desse livro foi um debate, cada um falava o que lembrava do livro... E naquela situação de roda de debate, no meio de tanta gente eu não conseguia falar, embora eu tivesse lido o livro no dia anterior, mas na hora eu não conseguia me expressar, então, eu fiquei com zero. Só que depois chegou outra professora para substituir essa e nas avaliações ela viu que eu era boa em português não entendeu aquela nota, então agente fez as outras provas e no quarto bimestre ela me dispensou da prova porque eu já tinha nota suficiente. Embora eu tivesse aquele zero, ela me viu no meio daqueles outros todos, então é essa a imagem positiva, de ter sido vista, notada...

6. O que lhe vem à mente quando você pensa em uma primeira série?

- O primeiro momento, o primeiro encanto... Ou eu vou gostar muito da escola, do estudo, da leitura ou então vai ser o contrário... Pode ser determinante na vida de uma criança, esse primeiro contato com a alfabetização, com o mundo letrado, com a leitura, com a escrita, pode ser um momento agradável ou frustrante que vai deixar marcas pra sempre, eu tenho essa consciência que a minha atitude pode determinar a vida de uma criança...

6A - Você acha que a sua história de vida pode, de alguma forma, ter influenciado sua auto-estima de criança?

- Embora a gente tenha tido todas as dificuldades, eu sempre gostei muito da minha família, de estudar, sempre acompanhei minha mãe, nos movimentos da igreja, sempre estive cercada de pessoas que gostavam de mim, então acho que não, de forma negativa não... Mesmo com todas as dificuldades eu considero que tenha uma auto-estima boa, tenho equilíbrio, amor pela vida...



Questões de aprofundamento:

7. Para você, quais os fatores que podem influenciar a auto-estima de uma criança?

- Acho que aquilo que ela ouve das pessoas mais próximas dela, no caso, é a família, pai e mãe, ou quem está naquela posição, a professora, no caso é determinante, aquilo que ela ouve e até aquilo que ela não ouve, mas que ela expressa com gestos, com atitudes é determinante na vida de uma criança... Os coleguinhas também influenciam, mas acho que não é o mesmo peso daquilo que uma professora fala, então o colega pode corrigir você: “- Olha, não é assim não seu burro!” Mas se a professora falar isso, é totalmente diferente.

7A - Por quê?

- Porque o coleguinha é igual a ele. Não sei, posso estar enganada, mas acho que não tem o mesmo peso...

8. Você acha que de alguma forma, como professora, pode influenciar a auto-estima dos seus alunos? Como?

- Eu acredito, com certeza. A criança que sente que é bem aceita na sala de aula, que é vista, que a professora se preocupa com ela, trata de forma carinhosa, embora eu não sou (sic) aquela professora carinhosa de ficar toda hora abraçando, beijando, mas as crianças percebem na forma de você falar, de tratar...

9. Você acha que a programação escolar pode influenciar a auto-estima dos alunos?

- Acho que a gente tem aqui vários momentos de influenciar positivamente a auto-estima da criança. Quando a gente faz o momento da cidadania, uma turma fica responsável para fazer uma apresentação, se aplaudem, é uma forma deles se mostrarem... Todo dia a gente tem o momento de entrada, onde a cada dois dias uma turma fica responsável para fazer aquela entrada, com uma música, uma mensagem, uma oração, alguma coisa... Ele tá ali se colocando à frente dos outros amigos, alguém está ali olhando pra eles, vendo aquilo que eles têm...

9A – E o planejamento de uma aula?

- Que pode influenciar, pode. A gente espera que seja de uma forma positiva...

9B - Quando você planeja uma aula, você pensa nisso?

- Não, pensar claramente não. Mas a gente se preocupa que cada atividade seja agradável, que todos tenham o direito de se expressar... Eu percebo que algumas brincadeiras não dá pra todo mundo participar e eles reclamam... Aí a gente diz: “é porque essa atividade não dá pra todo mundo fazer senão vai até meia-noite...” Mas na maioria das vezes eu tenho essa preocupação de tá envolvendo todo mundo...

10. Destes seis alunos (mostrar a página com as fotografias dos rostos), quais você classificaria como portadores de uma auto-avaliação negativa?

- Avaliação negativa: ÍCARO, CAIO.

11. Quais os que você considera mais e menos comunicativos?

- Mais: GASPAS, BERNARDO, Menos: CAIO, GASPAS, RAUL.

12. E os mais alegres e mais tristes?

- Mais: GASPAS, BERNARDO. Menos: ÍCARO, CAIO.

13. E os mais tímidos e os mais extrovertidos?

- Mais: CAIO, ÍCARO, RAUL. Menos: GASPAS, BERNARDO.

14. E os mais e menos afetuosos?

- Mais: GASPAS, BERNARDO têm necessidade de receber, NANCI . Menos: CAIO, ÍCARO.

15. Quais os que você percebe que têm mais dificuldades de interação com os demais?

- Boa interação: BERNARDO, GASPAS, embora estes dois arrumem muitos conflitos também.

16. Quais os seus preferidos?

- GASPAS, do jeito carinhoso dele ser; BERNARDO, pela necessidade de carinho, ele é grandão mas é um menino; O RAUL e a NANCI, são duas crianças assim muito tranquilas.

16A - Dentre esses que você prefere, você acha que eles influenciam de alguma forma sua auto-estima?

- Não... É o momento... Esse ano a gente tá com eles, passa, eles vão pra outro lugar... Eu não vejo dessa forma não.

17. Como você percebe a comunicação e/ou as interações entre estes seis?

- A NANJI com o RAUL... São irmãos e são super tranquilos. Já dei aula pra irmãos que querem ficar longe, não querem compartilhar material, eles não, eles são muito unidos.

18. Você percebe em algum destes qualquer insatisfação acerca de suas características pessoais?

- O BERNARDO uma vez me falou que ele se acha feio, na hora eu falei: “olha só pra você, tão bonito...” E os demais, não.

19. Como você avalia sua comunicação com eles? Como se dá? Acha suficiente?

- Igual, não é. O jeito que eu falo com o GASPAS, que tá sempre tumultuando e aparecendo... ou o BERNARDO, então muitas vezes eu falo de forma mais afetuosa com aqueles que são mais tranquilos, que não necessitam de uma palavra mais dura do que com esses que estão sempre envolvidos em confusões, que a gente tem que está separando, corrigindo.

20. Você acha que em algum momento suas atitudes em relação a eles influenciam positiva ou negativamente na construção da auto-estima deles?

- Sim. Eu me polio para que ao mesmo tempo em que estou corrigindo uma criança, que essa correção seja feita de forma que ela entenda que estou corrigindo o erro dela, não ela pessoalmente, estou dando uma bronca por aquilo que ela fez, não é porque eu não goste dela. A gente tenta fazer isso de uma forma positiva...

20A - O que é que você sabe da vida destes selecionados? (mostro a galeria de imagens)

O CAIO acho que não mora com o pai também, a mãe é quem vem às reuniões. Eu fiz um levantamento agora por ocasião do Dia da Família, e descobri que 17 crianças, ou seja a metade da turma, tem pais separados.

RAUL e NANJI são irmãos, têm mais um irmão, outro de dez anos, moram com pai e mãe. A mãe é professora, o pai é motorista e moram aqui próximo da escola.

O GASPAS tem mais uma irmã mais nova que ele, mora com o pai e a mãe e agora tem uma prima que tá morando junto também, porque a mãe da prima deles tem problemas mentais.

O ÍCARO, primo do CA, eles moram no mesmo lote, funciona uma lanchonete, vai dormir muito tarde, quando chamo eles pro reforço eles vêm morrendo de sono, acho que é porque ficam na lanchonete até tarde, é cuidado pelo avô, a mãe trabalha o dia todo e é o avô quem manda pra escola, quem arruma.

O BERNARDO mora com a mãe, o irmão que é um pouquinho mais velho que ele, e tinha duas moças que moravam junto com eles e agora se casaram... Desde que ele nasceu que elas moravam com ele... Acho que é por isso que ele tem mudado tanto ultimamente, tem tido comportamento assim de muita carência, de querer aparecer muito... Segundo a mãe, ele sentiu essa falta, né?

✿ Vamos falar um pouco mais de você em sala de aula:

21. Você se acha extrovertida?

- Não. Eu sou introvertida fora da sala de aula. Dentro, a gente se esforça pra ser um pouco extrovertida, mas eu não me considero uma professora assim pra frente, palhaça... Eu sou

muito contida nas minhas emoções, minhas falas... Eu não considero isso positivo, mas eu sou assim.

22. Você se acha afetuosa?

- Sim, eu me considero afetuosa, mais na forma de falar do que ficar abraçando, beijando aluno quando chega, quando sai. Mas eu me preocupo com eles, quando eu vejo uma criança chegando mais quietinha, eu vou lá perguntar o que tá acontecendo.

23. Você se acha disponível aos seus alunos?

- Na medida do possível, porque são muitas as necessidades ao mesmo tempo. Às vezes um vem pra te contar uma coisa, mas já tem outro te chamando, outro quer mostrar a tarefa... Assim, eu tento ser disponível, mas eu reconheço que muitas vezes eles precisariam de uma pessoa mais disponível...

24. Você acha que tem uma governabilidade da turma?

- Eu considero... Embora em alguns momentos eles percam o norte, querem extravasar... Mas eu acho até normal... Acho que tenho um controle da turma, não tenho aluno saindo por aí à toa, considero que eles me ouvem, sim, que eles têm uma rotina diária que eles precisam seguir...

25. De que jeito você demonstra manifestar interesse pela vida dos seus alunos?

- Perguntando sobre eles, eu procuro, quando tenho um tempinho, sempre sentar perto de alguém, e aí, como é que você tá? Por que você tá assim hoje, o que é que aconteceu? Nas atividades que eles fazem eu procuro questionar às vezes aquele desenho, quem é aquele que ele desenhou... No recreio, lá no parque, eu procuro puxar conversa, como que ele está...

26. Você se acha encorajadora frente às dificuldades dos seus alunos?

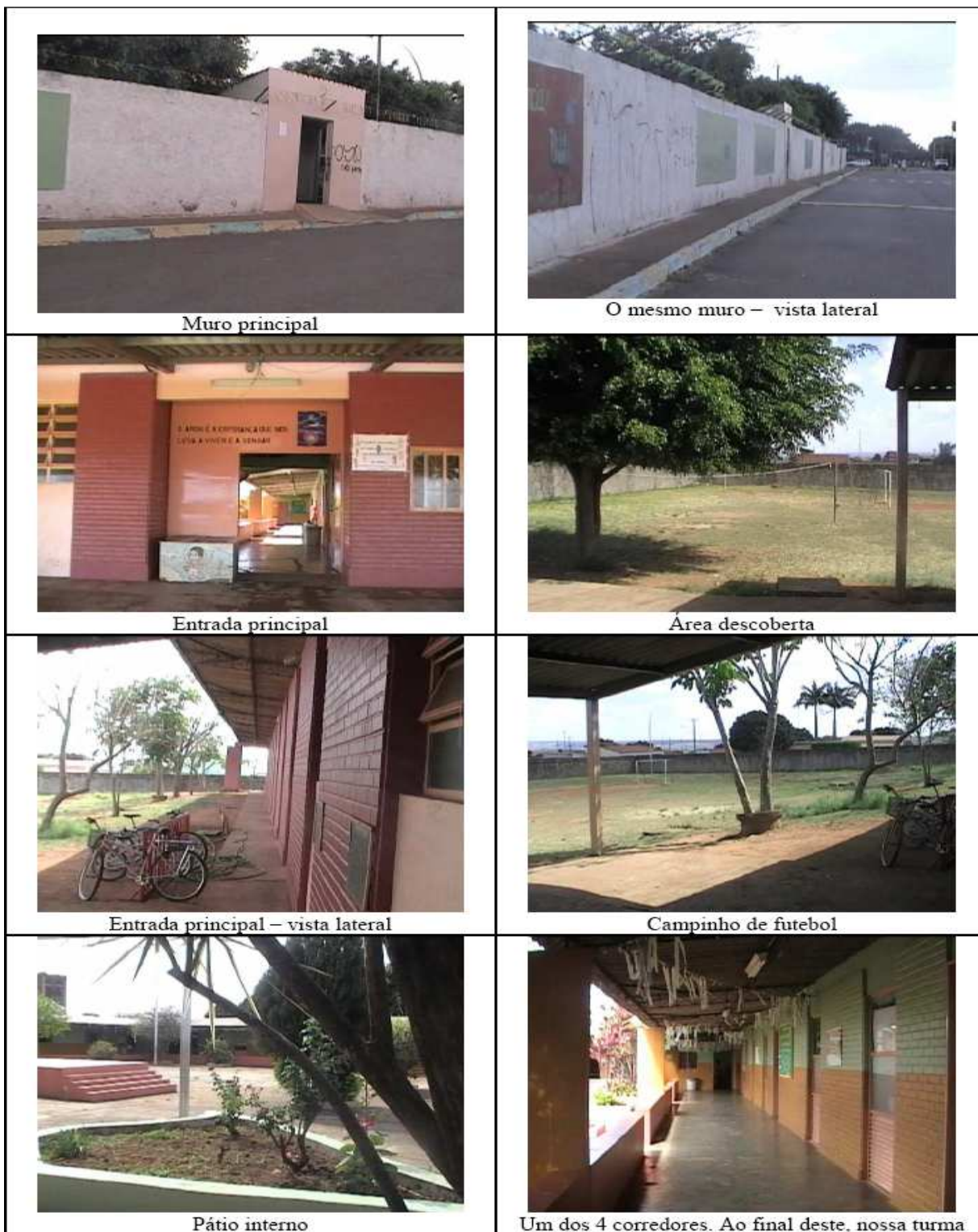
- Sim, principalmente nessa questão da escrita que nós despertamos muito na 1ª série, eu procuro sempre mostrar para ele que ele é capaz de fazer melhor, que ele tá bom naquele ali, mas próximo vai estar melhor ainda...

⊕ Para fechar:

Há algo mais que você gostaria de dizer do qual ainda não falamos?

- Eu agradeço por você ter me procurado, de tá fazendo este trabalho na minha turma. É um trabalho que você tá fazendo, mas que ao mesmo tempo eu também tenho que dar umas paradas, umas refletidas como essas agora. Então, da mesma forma que ele é importante para você, é também para mim. E também foi por isso também que eu aceitei, porque acho que o professor nunca pode parar ali, se fechar na sua turma, com seu alunos. Quando você me procurou eu pensei: “- Eita, vai ser um pouco difícil!”, mas não tá difícil, não é nenhum sacrifício pra mim...

*Apêndice K - Imagens do Espaço Escolar*



*Ao leitor desta tese*

Esta pesquisa, desde seu princípio, manteve-se fiel à meta de servir aos educadores, aos alunos das ciências da educação, do normal superior, de licenciaturas, de pedagogia, da psicologia e da psicopedagogia como fonte de consulta ou mote de discussão. Se este trabalho suscitou-lhe algum incômodo ou despertou-lhe interesse em compartilhar suas idéias ou vivências, convido-lhe a dividir comigo suas impressões. Antecipo-lhe meus agradecimentos.

Simão de Miranda  
[simaodemiranda@unb.br](mailto:simaodemiranda@unb.br) – [www.simaodemiranda.com.br](http://www.simaodemiranda.com.br)