



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

CÍCERO RAMON CUNHA DE JESUS

**A relação professor-aluno e a constituição do *self*
educacional em adolescentes do ensino médio**

SALVADOR, BA

2016

CÍCERO RAMON CUNHA DE JESUS

**A relação professor-aluno e a constituição do *self*
educacional em adolescentes do ensino médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilena Ristum

SALVADOR, BA

2016

Jesus, Cícero Ramon Cunha de

A relação professor-aluno e a constituição do self educacional em adolescentes do ensino médio / Cícero Ramon Cunha de Jesus. -- Salvador, 2016.

210 f. : il

Orientadora: Marilena Ristum.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia) -- Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2016.

1. Relação professor-aluno. 2. self educacional. 3. trajetória escolar. 4. rupturas e transições. I. Ristum, Marilena. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

A relação professor-aluno e a constituição do *self* educacional em adolescentes do ensino médio

CÍCERO RAMON CUNHA DE JESUS

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Marilena Ristum (orientadora)
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof^ª Dr^ª Elsa de Mattos
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof^ª Dr^ª Giuseppina Marsico
Università Degli Studi di Salerno (Itália)

Salvador, 16 de junho de 2016.

RESUMO

JESUS, Cícero Ramon Cunha de. (2016). A relação professor-aluno e a constituição do *self* educacional em adolescentes do ensino médio. 219 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2016.

Além de suas funções estritamente acadêmicas, a escola é vista como um importante espaço social promotor da convivência entre pessoas, constituindo um ponto de referência para a constituição da identidade e da formação de cidadãos. Parte das funções da escola é atribuída ao professor e por ele desempenhada. O presente estudo teve como objetivo compreender a participação das vozes dos professores na constituição do *self* educacional de adolescentes do 3º ano do ensino médio, a partir da análise de suas trajetórias escolares. Este trabalho se fundamenta nos princípios da Psicologia Cultural de orientação semiótica, principalmente nos conceitos de *self* dialógico, *self* educacional e na noção de trajetória de vida, a partir do olhar sobre as relações entre rupturas e transições. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo interpretativa e exploratória, de caráter idiográfico, por meio de três instrumentos: questionário sociodemográfico, memorial e entrevista semiestruturada. Participaram da atividade do memorial alunos de duas turmas do 3º ano do ensino médio, uma do período da manhã e outra do período da noite. A partir dos dados dos memoriais, foram extraídas cinco categorias de análise: 1) Relações sociais na escola; 2) Atividades acadêmicas; 3) Atividades extraclasse; 4) Experiências de vida e experiências escolares; 5) Expectativas de futuro. Para as entrevistas, foram selecionados três jovens, dois do sexo masculino e um do sexo feminino. A análise dos dados, advindos dessa segunda etapa, foi direcionada pelos objetivos do estudo e fundamentada nos pressupostos teóricos da Psicologia Cultural, utilizando, particularmente, os conceitos de ruptura e transição e as noções de *self* dialógico e *self* educacional. Os resultados apontam para a presença de rupturas, normativas e não-normativas, ao longo da trajetória escolar dos alunos, tendo, os professores, participação em alguns processos de transição subsequentes à rupturas. Foi possível constatar, no presente, ressignificações de experiências vivenciadas ao longo da vida acadêmica e na relação com os professores. A trajetória escolar de cada um dos alunos foi marcada por tensão entre determinadas posições do Eu: esforçado x desatencioso; estudiosa x brincalhona; responsável x não-responsável. Os principais signos presentes na relação professor-aluno foram: segunda família; professor como motivador; professor exigente e aluno que se exige. Os professores estão envolvidos na projeção do futuro *self* educacional dos alunos, principalmente atuando como modelos de vida e como incentivadores para seu ingresso na universidade e no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Relação professor-aluno; *self* educacional; *self* dialógico; trajetória escolar; rupturas e transições; Psicologia Educacional.

ABSTRACT

JESUS, Cicero Ramon Cunha. (2016). The teacher-student relationship and the constitution of the educational self in high school adolescents. 219 f. 2016. Dissertation (Master in Psychology) - Institute of Psychology, Federal University of Bahia, Salvador. 2016.

Besides to its strictly academic functions, the school is seen as an important social space of coexistence between people, constituting a reference point for the identity constitution and formation of citizens. Part of school functions is assigned to the teacher and carried out by him. This present study aimed to understand the participation of the voices of teachers in the constitution of the educational *self* from 3rd grade high school adolescents as from the analysis of their school trajectories. This work is grounded on the principles of Cultural Psychology of semiotic orientation, especially on the concepts of dialogical *self*, educational *self* and the notion of life trajectory, from the look on the relationship between ruptures and transitions. It is about a research of qualitative nature, interpretative and exploratory type, of idiographic character, through three instruments: sociodemographic and memorial questionnaire, and semistructured interviews. Participated in the memorial activity students from two classes of the 3rd grade of high school, one in the morning and another in the evening period. From the data of the memorials, it was grouped extracted five categories of analysis: 1) social relations in school; 2) Academic activities; 3) extra-curricular activities; 4) Experiences of life and school experiences; 5) future expectations. For the interviews, it was selected three young people, two males and a female. The analysis of the data obtained from this second stage was directed by the study objectives, and grounded on the theoretical assumption of Cultural Psychology, utilizing, particularly, the concepts of rupture and transition and the notions of Dialogic *Self* and Educational *Self*. The results point to the presence of ruptures, normative and non-normative, along the school trajectory of students, having, the teachers, participation in some transition processes subsequent to the ruptures. It was possible to find in the present resignifications of experiences lived along the academic life and in the relationship with other teachers. The school trajectory of each of the students was marked by tension between certain positions of the "I": struggling x thoughtless; studious x playful; responsible x non-responsible. The main signs present in the teacher-student relationship were second family; teacher as motivator; demanding teacher and a self-demanding student. Teachers are involved in the projection of the future educational *self* of students, mainly acting as models of life and as incentive for their entry into the university and the labor market.

Keywords: teacher-student relationship; educational *self*; dialogical *self*; school trajectory; ruptures and transitions; Educational Psychology.

Graciliano Ramos

“Só posso escrever o que sou. E, se as personagens se comportam de modos diferentes, é porque não sou um só (1948)”

AGRADECIMENTOS

A Genilson (*in memoriam*), por ter sido um pai, o pai, meu pai. É a você que eu dedico este trabalho.

À minha família por acreditar em mim e sempre dar-me bastante incentivo para ir em busca dos meus objetivos e pelo apoio constante.

À minha orientadora, professora Dr. Marilena Ristum, por quem sempre terei imensa admiração e gratidão.

Aos meus colegas e amigos do grupo de pesquisa que contribuíram imensamente na construção dessa dissertação. Sou muito grato a vocês.

À Alan Silva, Priscila Bahia e Ramon Gomes pela amizade e por contribuírem, desde o início, para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os meus amigos.

A todos os professores e doutorandos que leram o meu trabalho ao longo desse percurso e pela enorme dedicação e desejo que tiveram em tornar este um trabalho melhor.

Ao Programa de Pós-graduação em Psicologia e à Capes por todo o apoio.

Aos alunos que participaram deste estudo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1	Categorização e a frequência de citações presentes nos memoriais	60
Figura 1	Representação do <i>self</i> educacional de Vitor na educação infantil	85
Figura 2	Representação do <i>self</i> educacional de Vitor no ensino fundamental I	88
Figura 3	Representação do <i>self</i> educacional de Vitor no ensino fundamental II	96
Figura 4	Representação do <i>self</i> educacional de Vitor no ensino médio	101
Figura 5	Representação do <i>self</i> educacional de Adriana na educação infantil	117
Figura 6	Representação do <i>self</i> educacional de Adriana no ensino fundamental I	128
Figura 7	Representação do <i>self</i> educacional de Adriana no ensino fundamental II	134
Figura 8	Representação do <i>self</i> educacional de Adriana no ensino médio	140
Figura 9	Representação do <i>self</i> educacional de Fabiano na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental	149
Figura 10	Representação do <i>self</i> educacional de Fabiano no ensino fundamental II	153
Figura 11	Representação do <i>self</i> educacional de Fabiano no ensino médio	156

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	REVISÃO DE LITERATURA	5
2.1	A qualidade da relação	6
2.2	O processo de ensino e aprendizagem	9
2.3	Os aspectos afetivos	13
2.3.1	A manifestação do afeto	14
2.3.2	Os afetos dos alunos na relação com os professores	16
2.3.3	Os afetos dos professores na relação com os alunos	18
2.3.4	O afeto na prática do professor	20
2.3.5	A implicação do afeto na socialização e na formação subjetiva do aluno	21
2.4	Aspectos motivacionais	23
2.5	A identidade / o <i>self</i>	25
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
3.1	Psicologia Cultural	30
3.2	Trajectoria de vida na perspectiva da Psicologia Cultural	32
3.2.1	Rupturas e transições	35
3.2.2	Transições ao longo da trajetória de vida e ao longo da trajetória escolar	38
3.3	<i>Self</i> Dialógico	41
3.4	<i>Self</i> educacional	45
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS	48
4.1	Delineamento metodológico	48
4.2	Problema e objetivos	49
4.3	Método	50
4.4	Aspectos Éticos	57
5	O MEMORIAL E A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	58
6	ESTUDOS DE CASO	81
	Caso Vitor	82

	Caso Adriana	116
	Caso Fabiano	148
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
	REFERÊNCIAS	181
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais ou responsáveis para menores de idade (Memorial)	190
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos maiores de idade (Memorial)	192
	APÊNDICE C – Termo de Assentimento para alunos menores de idade (Memorial)	194
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais ou responsáveis para menores de idade (Entrevista)	196
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos maiores de idade (Entrevista)	198
	APÊNDICE F – Termo de Assentimento para os alunos menores de idade (Entrevista)	200
	APÊNDICE G – Questionário de Dados Sociodemográficos	202
	APÊNDICE H – Roteiro de Entrevista	203
	APÊNDICE I – Quadro de Rupturas-Transições: <i>Caso Vitor</i>	205
	APÊNDICE J – Quadro de signos presentes na relação professor-aluno: <i>Caso Vitor</i>	206
	APÊNDICE K – Quadro de Rupturas-Transições: <i>Caso Adriana</i>	207
	APÊNDICE L – Quadro de signos presentes na relação professor-aluno: <i>Caso Adriana</i>	208
	APÊNDICE M – Quadro de Rupturas-Transições: <i>Caso Fabiano</i>	209
	APÊNDICE N – Quadro de signos presentes na relação professor-aluno: <i>Caso Fabiano</i>	210

1 - INTRODUÇÃO

O interesse em estudar a relação professor-aluno surgiu no desenvolvimento do trabalho de conclusão da minha graduação. Nessa, foram realizados um levantamento bibliográfico e um mapeamento da literatura a respeito da presença da afetividade na citada relação. A partir das indagações iniciais que estavam relacionadas com a importância da dimensão afetivo-emocional na interação entre professor e aluno e como cada um destes se constitui a partir dessa relação, passei a compreender outros aspectos e que são igualmente importantes, como, por exemplo, os elementos comportamentais, motivacionais e o processo de constituição subjetiva do aluno através da relação com o professor. Aliado ao desejo de compreender como os professores atuam na trajetória do aluno, optei, no meu trabalho de dissertação de mestrado, por estudar o processo de constituição da identidade do aluno. A ideia de trabalhar com o relacionamento entre o professor e o aluno se manteve por entender que as interações e o processo educativo podem trazer repercussões aos atores envolvidos, principalmente os alunos, que vão além do processo de aprendizagem e da estimulação afetiva e motivacional.

Os primeiros contatos da criança fora do círculo familiar acontecem na escola e esta, enquanto um ambiente multicultural e de múltiplas interações, tem entre suas principais funções: 1) a propagação sistemática do conhecimento; 2) possibilitar que as crianças construam laços afetivo-emocionais; 3) preparar os alunos para o convívio em sociedade através da apropriação de modos de agir, pensar e interagir no e com o mundo à sua volta, 4) além de estar envolvida com o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como a criatividade, memória seletiva, organização de conhecimentos (Dessen & Polonia, 2007).

Diferentemente da educação informal, a educação formal promove conhecimentos e habilidades pouco disponíveis na família e na comunidade como, por exemplo, a padronização e homogeneização do processo de socialização das crianças. A escola também promove o desenvolvimento da criança de modo articulado com sistemas ideológicos como a comunidade local e o próprio grupo familiar da criança (Valsiner, 1989).

Isso significa que a instituição educacional é contexto de grande importância para a reprodução e a transformação de valores sociais dominantes e ponte para a construção das transações eu-outro (Branco & Lopes de Oliveira, 2015). A escola, enquanto espaço social de convivência entre as pessoas, é um ponto de referência importante para a constituição da identidade e para a formação de cidadãos (Bueno, 2001), pois ela é repleta de significados

simbólicos que trabalham no sentido de orientar o pensamento e o afeto das crianças. Essa mediação semiótica é o que liga as atividades da criança na escola com a sua gradual internalização dos valores e dos conhecimentos promovidos no ambiente escolar. Desse modo, a escola leva a criança a uma reorganização do entendimento que ela tem de si mesma (Valsiner, 1989).

Grande parte da responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno está depositada no professor, tendo em vista que este é um mediador direto para que as funções da escola sejam atingidas. Para Vigotski (1926/2010), são muitas as exigências sobre o trabalho do professor a tal ponto que o ensino se tornou apenas uma dentre as suas várias funções. A relação entre o professor e o aluno não se constitui a partir apenas da transmissão do conhecimento pelo primeiro e a absorção do conteúdo pelo segundo. O professor é, antes de tudo, um organizador do meio social visto que a relação do aluno com os elementos do ambiente que agem sobre ele é mediada pelo professor. É na interação com as pessoas que o cercam que o indivíduo constrói o seu discurso, a sua reflexão e a sua vontade. O processo de ensino e aprendizagem é apenas uma parte do processo educativo. É esperado do professor dinamismo, entusiasmo e a busca pela formação de um aluno autônomo, independente, que mantenha o contato o mais estreito possível com o aluno e tenha uma íntima comunicação com a vida. O trabalho do professor deve ser baseado na criação e na socialização. Não se trata apenas de educar, mas de colaborar com a constituição do outro.

A estimulação emocional realizada pelo professor é, para Vigotski (1926/2010), um mediador importante que atua sobre os comportamentos dos alunos e sobre o processo educativo. O autor pontua que o primeiro passo para comunicar, de forma eficiente, algo ao aluno é atingindo o seu sentimento. Além disso, o processo de educação é de mútua participação, em que ora o professor, ora o aluno está mais atuante. O professor fica, muitas vezes, tão absorvido com as atividades educacionais que a sua relação com os alunos pode atingir tamanha força e relevância que, normalmente, não se vê em muitas outras relações sociais.

As interações sociais no ambiente escolar são importantes, pois favorecem a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento pessoal destes. Para Vigotski (1998, p. 115) “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Assim, as relações sociais que permeiam a escola, o modo como as pessoas se relacionam e a cultura estão diretamente ligados à constituição do indivíduo.

Além da preocupação com a promoção do conhecimento, a possibilidade de oferecer aos alunos caminhos para que estes possam entender a si mesmos, de ajudá-los a compreender os seus estados psicológicos, também é função do professor. Assim, este profissional tem tanto a função de educar como a de guiar o desenvolvimento do *self* do aluno (Valsiner, 1989).

A relação professor-aluno é estudada sob diversos olhares e focos distintos. Há um número considerável de pesquisas voltadas para o processo ensino-aprendizagem (Hughes, 2011; Tacca & Branco, 2008), em que se discute a influência da relação professor-aluno sobre o desempenho escolar. A literatura também é clara quanto aos aspectos afetivo-emocionais que compõem a relação entre professor e aluno e como essa dimensão subjetiva contribui para a qualidade da interação (Leite & Colombo, 2008; Tassoni, 2008). Além disso, a literatura também enfatiza como a dimensão afetivo-emocional se relaciona com os aspectos cognitivos e motivacionais (Araújo, 2012; Bardagi & Hutz, 2012).

Mas, ainda existem alguns pontos que são pouco explorados na literatura, como, por exemplo, como a relação professor-aluno atua no desenvolvimento de competências (emocionais, cognitivas, sociais, comportamentais) e que fatores estão relacionados com o desenvolvimento da afetividade na interação docente-discente. Roorda, Koomen, Spilt e Oort (2011), em uma revisão de literatura, afirmam que os aspectos negativos da relação professor-aluno, no ensino fundamental e médio, não foram amplamente explorados; indicam, também, a ausência de estudos longitudinais que acompanhem alunos ao longo de diferentes níveis educacionais para analisar as peculiaridades advindas da relação professor-aluno, ao longo da trajetória escolar, e como elas participam do processo de ensino-aprendizagem.

Além da carência de estudos longitudinais, são encontradas, na literatura, poucas pesquisas que avaliam a trajetória de vida. Para compreender a relação professor-aluno ao longo do período escolar, as pesquisas normalmente realizam estudos transversais, utilizando amostras de alunos em níveis educacionais diversos (Barbosa, 2008; Tassoni, 2008). Uma alternativa metodológica capaz de auxiliar na compreensão da trajetória educacional dos alunos é a utilização dos relatos sobre essa trajetória, proposta para o presente trabalho.

Desse modo, este estudo visa analisar como, ao longo da trajetória escolar dos alunos, a relação professor-aluno esteve e está imbricada na constituição do *self* educacional do adolescente que se encontra no último ano do ensino médio. O *self* educacional é aqui entendido como uma dimensão específica do *self*, um processo regulatório que emerge das experiências sociais entre o Eu e as outras pessoas nos contextos educacionais. “O *self* é uma

sentido de consistência e consciência, um processo em vez de uma ‘entidade’ localizado em algum lugar ‘dentro’ da pessoa” (Iannacone, Marsico, & Tateo, 2013, p. 220).

Apesar de uma enorme quantidade de estudos voltados à relação professor-aluno e aos seus diversos aspectos, ainda não há uma discussão aprofundada referente à construção do *self* do aluno, da sua identidade relacionada ao contexto educacional, a partir da relação com os professores, anteriores e atuais, e como esta pode ser um aspecto relevante para a sua trajetória escolar e para as suas perspectivas de futuro.

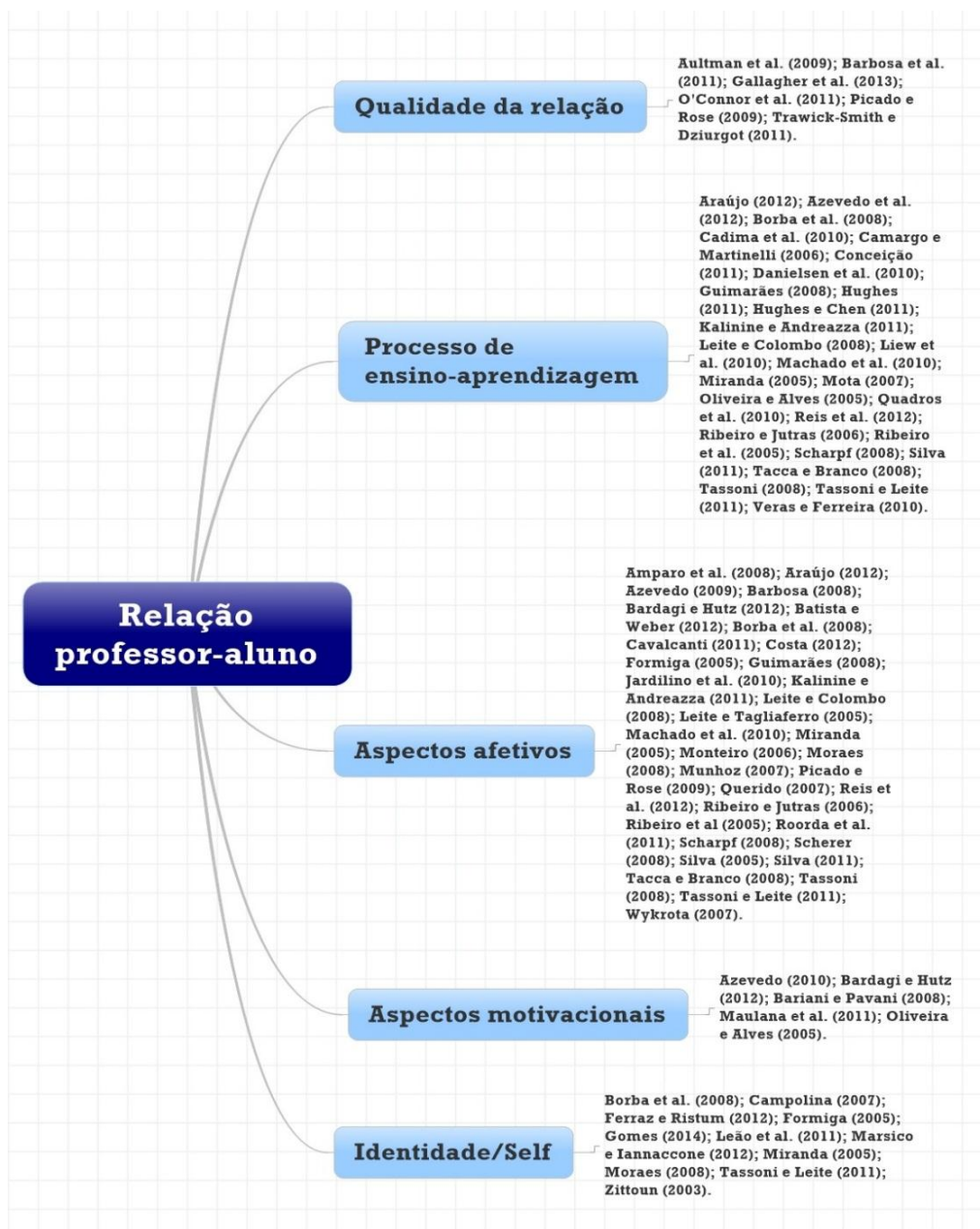
A relevância desse estudo é justificada, então, pela necessidade de se ter uma melhor compreensão sobre a relação professor-aluno ao longo da trajetória escolar, sobre o desenvolvimento do *self* educacional do aluno e sobre a participação do professor no desenvolvimento deste *self* educacional. Esses aspectos são parte importante da realidade escolar, dentro e fora da sala de aula, e a sua investigação pode trazer implicações práticas, como uma prática profissional mais efetiva do professor na maneira de se relacionar com o aluno, visando o seu bom desempenho escolar, o seu desenvolvimento afetivo e motivacional e a formação de sua identidade. Além disso, busca-se um aprofundamento da compreensão sobre o fenômeno do *self* educacional, conceito recente na Psicologia.

Este estudo, portanto, preocupa-se em compreender a participação dos professores, ao longo da trajetória escolar, na constituição do *self* educacional de alunos que se encontram no último ano do ensino médio. Conceitos como os de trajetória, ruptura, transição e *self* educacional são fundamentais para a compreensão do objeto de estudo escolhido, analisado à luz da Psicologia Cultural.

2 - REVISÃO DE LITERATURA

Os estudos que discutem a relação entre o professor e o aluno são configurados a partir de diversas perspectivas. Com base na revisão dos estudos pesquisados sobre o tema, é possível destacar várias dimensões e aspectos psicológicos que compõem a relação professor-aluno. São elas: 1) qualidade da relação; 2) o processo de ensino e aprendizagem; 3) os aspectos afetivos; 4) os aspectos motivacionais; 5) a identidade/ o *self*. A figura 1 exibe o mapa da literatura que, graficamente, apresenta a concentração dos estudos em eixos temáticos:

Figura 1. Mapa da Literatura



2.1 – A qualidade da relação

Parte dos trabalhos que discutem a qualidade da relação investiga as percepções de professores e/ou alunos acerca da relação entre ambos (Barbosa, Campos & Valentim, 2011), ou buscam a identificação das características e processos envolvidos com a qualidade das relações entre alunos e professores (Gallagher, Kainz, Vernon-Feagans, & White, 2013).

O estudo de Trawick-Smith e Dziurgot (2011) teve como objetivo testar um modelo de interações adulto-criança em salas de aula da educação infantil. O modelo prevê que os adultos adaptam o seu apoio em momentos de brincadeiras espontâneas que acontecem em sala de aula fornecidas por eles para atender as necessidades imediatas de crianças, e que isso vai levar a uma posterior independência em outras atividades consideradas mais livres. O comportamento das crianças no momento de tais atividades foi classificado, no estudo, em três categorias, relacionadas com a orientação dos adultos: muita necessidade, alguma necessidade, e nenhuma necessidade, sendo que a segunda categoria se assemelha ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (DZP), em que as crianças precisam de algum apoio para, posteriormente, conseguirem realizar determinada atividade sozinhas.

Foi possível verificar que a qualidade da relação professor-aluno, principalmente através do tipo de apoio do professor, pode ser um componente fundamental para o desenvolvimento das crianças, em grande parte associado com a autonomia do estudante, pois a pesquisa revelou que os professores responderam aos comportamentos e demandas da criança de acordo com o nível de apoio necessário. As interações que apresentaram um bom ajuste (as crianças recebem apenas o apoio necessário), mais do que as menos ajustadas, levaram a uma posterior autonomia da criança (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011).

Após entrevistas com professores da educação infantil, com o objetivo de avaliar a qualidade da relação do professor com alunos que apresentavam comportamentos agressivos, Picado e Rose (2009) argumentam que tanto a qualidade da relação professor-aluno como o comportamento do aluno podem ser melhorados quando há o apoio dos professores, principalmente o apoio socioemocional. Porém, as autoras salientam que a dedicação dos professores não é suficiente. É preciso um esforço conjunto da família e da escola e, se possível, da presença de um psicólogo.

Apesar de os professores terem papel importante no desenvolvimento do aluno e da qualidade da relação com este, é fundamental que o profissional saiba regular o grau do apoio promovido. Além disso, apesar de parte dos professores reconhecer que a participação na formação dos alunos é importante, é preciso que os atores escolares compreendam que tal

desenvolvimento só é alcançado quando forças articuladas, como a família, a comunidade, os amigos etc. também colaboram.

Gallagher et. al. (2013) investigaram as características e os processos envolvidos na qualidade da relação entre professores e crianças das series iniciais que vivem em comunidades rurais dos Estados Unidos e de diversidade étnica, tendo em vista a escassez da literatura com este tipo de público. Trabalharam com 20 professoras de 199 crianças da educação infantil e da primeira série em 20 salas de aula. Os resultados da pesquisa mostram que os professores sentiam menos proximidade e mais situações conflituosas com as crianças que eles avaliam como tendo classificações mais baixas em comportamento e com crianças afroamericanas. Além disso, o estudo destaca que, ao longo do ano escolar, fatores demográficos da criança como gênero e etnia, e fatores pertencentes à criança como comportamento e habilidades na alfabetização, estão mais associados ao desenvolvimento do conflito na relação entre professores e alunos do que à proximidade relacional.

No estudo de Barbosa, Campos e Valentim (2011), que teve como objetivo identificar as percepções de professores do ensino fundamental da 1ª à 5ª série de escolas públicas do estado de Minas Gerais, quanto à relação professor-aluno, através da Escala de Relacionamento Professor-Aluno, foi possível constatar que, para as professoras participantes, houve uma maior afinidade com as alunas e maior conflito com os alunos. Em referência aos alunos que possuem necessidades educativas especiais (NEE), a relação foi caracterizada por mais conflito e menor afinidade. Quanto à série, a pesquisa mostrou que há uma maior afinidade com os estudantes do primeiro ano e menor com os do terceiro. Já com relação à cor/raça, não foi observada diferença significativa. Portanto, apesar de as docentes avaliarem, de maneira geral, como positiva a relação com os alunos, os resultados mais expressivos mostraram que a relação entre professores e alunos foi mais conflituosa e mais negativa com os estudantes que pertencem ao sexo masculino e têm NEE. Além disso, a relação professor-aluno tende a ser melhor no início do processo educacional.

O estudo de O'Connor, Dearing e Collins (2011) examinou a associação entre a qualidade das relações professor-aluno e problemas de comportamento entre os alunos do ensino fundamental, utilizando dados de um estudo sobre cuidados na primeira infância e desenvolvimento da juventude, um estudo com 1.364 crianças de 10 diferentes localidades dos Estados Unidos desde o nascimento até a adolescência. Os autores apontam que a alta qualidade na relação professor-aluno está associada com baixos níveis de comportamentos externalizantes, como os comportamentos hiperativos, impulsivos ou agressivos. Funcionam, também, como fatores de proteção, evitando que as crianças que apresentam problemas de

externalização venham a ter problemas de comportamento internalizantes (retraimento, depressão, ansiedade e somatização) em outras etapas da vida.

Esses estudos demonstram como determinadas características presentes nos alunos estão imbricadas na qualidade da relação professor-aluno e no modo como, possivelmente, os professores irão se posicionar diante dos alunos. Entretanto, estudos que busquem investigar os desdobramentos de tais configurações na relação professor-aluno poderiam trazer continuidade à discussão do problema, como o fazem O'Connor, Dearing e Collins (2011). Exemplo disso seria a pesquisadas repercussões provindas de relações conflituosas para o desenvolvimento do aluno e para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Além da relação entre professores e alunos ser apontada como importante para o clima produtivo em sala de aula e para o sucesso individual do aluno, Aultman, Williams-Johnson e Schutze (2009) chamam a atenção para a existência de determinados limites éticos no relacionamento entre professor e aluno e sobre como o cuidado com esses limites pode ajudar a manter o controle sobre a sala de aula. O exame de tais limites éticos foi realizado com treze professores de cursos de pós-graduação em uma grande universidade do sudeste dos Estados Unidos e com voluntários em um sistema escolar local, na mesma área, usando uma sequência de duas entrevistas semiestruturadas.

O estudo visou analisar a perspectiva desses professores sobre a relação com os alunos e sobre uma interação saudável com os alunos, sem ultrapassar os limites tidos como indesejáveis para a relação. Tais limites referem-se até onde a relação professor-aluno “pode/deve ir”. Os autores estabeleceram onze categorias, porém destacaram três como as mais importantes: 1) Limites na comunicação: os professores compartilham informações sobre a sua vida pessoal a fim de que os alunos os enxerguem como *reais*, como seres humanos; 2) Limites emocionais: refere-se ao regulamento emocional nos momentos de interação com os alunos. Para os entrevistados, as emoções desagradáveis não devem ser transmitidas aos alunos ou devem ser transmitidas com cuidado; 3) Limites de relacionamento: os entrevistados apontam que muitos alunos demandam do professor o papel de pai, mãe, amigo ou conselheiro. Porém, eles têm em mente que a função essencial do professor é a de mentor. Essas categorias ilustram como os professores convivem com a busca pelo equilíbrio entre mostrar cuidado pelo aluno sem perder um nível saudável no relacionamento (Aultman, Williams-Johnson, & Schutze, 2009).

Os estudos a respeito da qualidade da relação professor-aluno discutem, em sua maioria, o apoio fornecido pelos professores aos alunos, muitas vezes aqueles que apresentam problemas de comportamento. Eles abordam também os conflitos vivenciados nessa relação, o

nível de proximidade estabelecido entre professores e alunos e os diversos limites que permeiam a relação entre ambos. Outro aspecto fundamental para a qualidade da relação professor-aluno é o processo de ensino-aprendizagem.

2.2 –O processo de ensino e aprendizagem

Há uma grande quantidade de estudos que discute como a relação professor-aluno está imbricada no processo de ensino-aprendizagem. Esses trabalhos, em sua maioria, analisam os benefícios de um ambiente saudável para o engajamento e realização acadêmica do aluno e, também, as circunstâncias em que a relação professor-aluno pode dificultar o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos (Azevedo, Dias, Salgado, Guimarães, Lima, & Barbosa, 2012; Cadima, Leal, & Burchinal, 2010; Danielsen, Wiium, Wilhelmsen, & Wold, 2010; Hughes, 2011; Hughes & Chen, 2011; Liew, Chen, & Hughes, 2010; Tassoni, 2008; Tassoni & Leite, 2011).

Na pesquisa de Azevedo (2010), por exemplo, na qual foram entrevistados dezoito professores da educação infantil, considerados bons alfabetizadores, foi possível observar, na fala desses profissionais, que não apenas a presença do afeto, mas a força do vínculo afetivo entre professor e aluno funcionam como grande auxiliador no processo de aprendizagem. Segundo o autor, “esses fortes vínculos de manifestação afetiva ajudam os alunos no processo de elaboração e de execução das atividades envolvidas no processo de aquisição da leitura e da escrita” (p. 486).

A boa relação professor-aluno no ensino fundamental também contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Em estudo longitudinal com 761 crianças de séries iniciais do ensino fundamental e pertencentes a classes de baixa renda, advindas de minorias étnicas e academicamente em risco, Liew et. al. (2010) examinaram o impacto da repetência no desempenho acadêmico em crianças em situação de risco. Para isso, examinaram a contribuição conjunta de dois aspectos do controle de esforço infantil (controle inibitório e precisão na tarefa) e do apoio dos professores no desempenho das crianças. Verificaram que tais aspectos atuam de forma conjunta para contribuir sobre o futuro desempenho acadêmico da criança. Os alunos com menores habilidades acadêmicas podem se beneficiar do apoio dos professores através da promoção de um ambiente positivo para a aprendizagem para compensar dificuldades de autoregulação e se manter no ritmo dos demais colegas.

Ao analisar os trabalhos citados, é possível verificar que a discussão isolada de determinado aspecto da relação professor-aluno é apenas didática ou visa aprofundar tal aspecto, pois nota-se que, ao longo das investigações, outros elementos surgem. Assim como

nos trabalhos acima, é comum verificar em outros estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem que o aspecto afetivo, o tema da qualidade da relação professor-aluno, entre outros, aparecem como interligados.

Também em estudo longitudinal com alunos estadunidenses das primeiras séries do ensino fundamental, Hughes e Chen (2011) investigaram os efeitos recíprocos entre a qualidade da relação professor-aluno e duas dimensões observadas em colegas de sala de aula: a reputação acadêmica (julgamento a respeito da competência de um aluno a partir de seus colegas) e a vinculação entre os colegas ao longo de três anos na escola primária e os efeitos da relação professor-aluno, e também de tais dimensões sobre a autoeficácia acadêmica (crença na própria capacidade para alcançar uma meta ou um resultado).

Segundo o estudo, é possível que as relações afetivas positivas contribuam para o interesse das crianças, através da maior participação na escola. Os resultados mostraram pouco efeito da reputação acadêmica sobre a qualidade da relação professor-aluno ao longo de cada período. O que sugere que a qualidade da relação esteja mais imbricada com as características sociais e comportamentais da criança, como a afabilidade e o comportamento pró-social, do que com a reputação acadêmica. Porém, a qualidade da relação professor-aluno teve efeitos sobre a reputação acadêmica entre o terceiro e o quarto ano, mas não entre o segundo e o terceiro, indicando que o aumento ocorre com o avanço da idade dos alunos. Sobre a vinculação entre os colegas, a pesquisa aponta que ela está relacionada com a reputação acadêmica, pouco relacionada com a qualidade da relação professor-aluno e, diferentemente da reputação, não prevê a autoeficácia acadêmica. O estudo conclui que a relação entre os colegas é um fenômeno multifacetado (Hughes & Chen, 2011).

Para Hughes (2011), que trabalhou em três escolas localizadas no Texas, Estados Unidos, com alunos que se encontravam no que, no Brasil, é considerado o final do ensino fundamental I, a qualidade da relação professor-aluno está associada com melhorias significativas na autovisão acadêmica, no engajamento comportamental e na realização acadêmica. Além disso, a percepção das crianças sobre o apoio que recebem dos professores, esteja em conformidade ou não com a dos outros, tem implicações para a adaptação acadêmica. Se as crianças percebem que os professores ofertam um contato mais próximo, aceitação e validação da autoestima, os alunos são mais propensos a se perceber como academicamente capazes e desenvolver um maior senso de pertencimento à escola, o que pode repercutir no compromisso com a escola e na motivação para aprender.

Esses estudos de Hughes e Chen (2011) e de Hughes (2011) são importantes, pois evidenciam que não basta apenas que seja boa a relação professor-aluno ou que o professor

apoie o aluno. A percepção que os alunos têm do apoio dos professores é importante. Enquanto alguns alunos podem ter dificuldade para perceber o apoio dos professores, outros alunos podem nota-lo de maneira mais fácil, trazendo, assim, desdobramentos distintos para o processo de aprendizagem de acordo com a percepção do sujeito. Ou seja, a qualidade da relação e do processo de ensino-aprendizagem não passa apenas pelo apoio do professor, mas também pela percepção do aluno sobre o apoio do professor e pela percepção sobre si mesmo enquanto aluno.

O estudo de Cadima et al. (2010), com alunos das séries iniciais do ensino fundamental, aponta que a qualidade da relação professor-aluno, principalmente em termos de organização e do que o professor faz em sala de aula, está envolvida com o resultado escolar. Os resultados da pesquisa apontam que a configuração de uma relação positiva trouxe melhoras no vocabulário e na elaboração de conceitos pelos alunos. A alta qualidade da relação com os professores é um mecanismo eficiente para alunos que têm problemas de aprendizagem. Por exemplo, a pesquisa apontou que alunos com baixas habilidades em matemática pareceram se beneficiar com a alta qualidade das relações com os professores. Os resultados da pesquisa sugerem que a boa qualidade na relação professor-aluno é um importante recurso para aprimorar as habilidades acadêmicas de alunos da primeira série do ensino fundamental.

Danielsen et al. (2010) tiveram, como participantes, alunos do ensino fundamental II. Os autores, ao trabalharem com mais de 1500 alunos noruegueses com idade por volta dos 13 anos, constataram que o cuidado pedagógico e o apoio à autonomia do aluno estão fortemente relacionados com a iniciativa acadêmica. Os professores, ao proverem um clima de apoio para a classe, contribuindo para interações mais amigáveis entre os colegas, são considerados os agentes de maior influência sobre a aprendizagem dos alunos.

Em estudo com professores em formação que davam aulas para alunos do ensino fundamental, Ribeiro, Jutras e Louis (2005) utilizaram a associação livre e a entrevista semiestruturada com o objetivo de acessar as representações sociais a respeito da dimensão afetiva na relação com os alunos. Os autores apontam que, por meio da dimensão afetiva positiva, é possível construir vínculos de confiança, de respeito e de amizade entre professores e alunos e que a construção de um ambiente baseado nos afetos positivos contribui para a melhora da aprendizagem dos alunos. Por outro lado, segundo Machado, Frade e Falcão (2010), os professores que pouco interagem e dialogam, mas que expressam sentimentos de indiferença, descaso, ansiedade e raiva com os alunos, faz com que estes desenvolvam

“crenças, atitudes e sentimentos de fundo negativos em relação à prática do professor e às suas aprendizagens” (p. 696).

Cada nível educacional traz particularidades quanto à qualidade da relação professor-aluno e como cada um destes atores influencia as atividades em sala de aula. Azevedo et al. (2012), em pesquisa com 625 alunos entre 12 e 18 anos do 3º ciclo do Ensino Básico de Portugal, mostram a importância, para o processo de ensino-aprendizagem, a) do sexo dos alunos: em que as meninas percebem mais do que os meninos o professor como mais compreensivo; b) do número de reprovações: alunos que mais frequentemente são reprovados tendem a perceber o professor como menos apoiante; e c) do número de anos que os alunos passam com o professor: quanto maior esse período, mais positiva tende a ser a relação.

Apesar dessas peculiaridades citadas no estudo de Azevedo et al. (2012), relacionadas com o sexo dos alunos, o tempo de relação etc., parece consenso na literatura que, independentemente do nível educacional, a boa relação professor-aluno e a presença de afetos positivos atuam favoravelmente no processo de aprendizagem dos alunos. Já a relação desarmoniosa e a presença de afetos negativos, de maneira geral, trazem dificuldades para a aprendizagem dos alunos das habilidades acadêmicas referentes ao nível educacional em que eles se encontram.

Em trabalhos sobre as manifestações afetivas no processo de escolarização por meio da visão de estudantes dos diversos níveis educacionais, Tassoni (2008) e Tassoni e Leite (2011) destacam que os alunos do ensino fundamental entendem que o jeito divertido e descontraído de ser do professor traz leveza para os momentos em que o aluno tem maiores dificuldades em compreender os conteúdos. Para alunos do último ano do ensino fundamental, a paciência do professor é uma qualidade necessária para que eles consigam aprender. Já para estudantes do ensino médio, outros sentimentos mais complexos como a sinceridade, a honestidade e a confiança são importantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Existem, na literatura, muitas pesquisas que discutem a relação entre os afetos e os aspectos cognitivos. Uma das implicações de uma relação marcada por afetos positivos entre professor e aluno é a mudança no interesse escolar dos alunos para com o objeto do conhecimento (Oliveira & Alves, 2005; Ribeiro, Jutras, & Louis, 2005; Scharpf, 2008; Tassoni & Leite, 2011), tornando a aprendizagem um processo prazeroso (Veras & Ferreira, 2010). Isto se confirma também no estudo de Kalinine e Andrezza (2011), em que foram aplicados questionários em 380 alunos do ensino médio e que teve como objetivo investigar as relações afetivas entre alunos e professores. A grande parte dos estudantes respondeu que a

interação afetiva com os professores está envolvida na relação deles com a disciplina, se eles gostam ou não dela. A postura do professor, através da aproximação física e receptiva, de gestos de atenção, assim como o sorriso, favorece o vínculo do aluno com o conhecimento e o seu empenho na resolução das atividades (Araújo, 2012; Mota, 2007). No ponto de vista de professores do ensino fundamental, o aluno passa a gostar do conteúdo porque gosta do professor (Silva, 2011).

Os afetos, enquanto aspectos essenciais para todo o psiquismo, têm uma relação estreita também com os aspectos cognitivos. Vigotski postula que não são dois sistemas isolados. Pelo contrário, além de se integrarem, o autor afirma que muito do que se processa no pensamento está relacionado com a presença dos afetos (Gonzalez Rey, 2000).

2.3 – Os aspectos afetivos

A estimulação emocional realizada pelo professor é, para Vigotski (1926/2010), um mediador importante que atua sobre os comportamentos dos alunos e sobre o processo educativo. O primeiro passo para comunicar, de forma eficiente, algo ao aluno é atingindo o seu sentimento. Além disso, o processo de educação é de mútua participação, em que ora o professor, ora o aluno está mais atuante. A compreensão da dinâmica emocional está imbricada no entendimento sobre as relações sociais, pois os estados afetivos se desenvolvem através da vida social e dos contextos culturais em que vivem os indivíduos. (Machado, Facci, & Barroco, 2011).

Ao examinar a maneira como os professores do ensino fundamental representam a afetividade na relação educativa, Ribeiro e Jutras (2006), através do método da associação livre, encontraram palavras que caracterizam a afetividade. Entre as que foram citadas com maior frequência está a palavra amor (mais citada), carinho, compreensão, respeito, amizade, afeto, solidariedade e atenção. Os autores acrescentam ainda que “a afetividade é concebida como um sentimento, um estado e uma ação que se transformam em expressão humana de amor, ternura, proteção, cuidado, respeito, aceitação, amizade e afeição entre as pessoas” (Ribeiro & Jutras, 2006, p. 42). Essas definições são reforçadas pela pesquisa de Borba, Machado e Caliman (2008), cujos resultados mostram semelhantes expressões afetivas na relação educativa. Em outras pesquisas, novos elementos surgem para especificar os afetos positivos, como a confiança (Querido, 2007), os sentimentos de justiça e de respeito mútuo (Guimarães, 2008), a satisfação, a alegria e o prazer (Moraes, 2008). É válido observar que muitos desses estudos apresentam a afetividade como um aspecto de caráter exclusivamente

agradável ou positivo. Porém, não somente na relação professor-aluno, mas nas diversas relações sociais a presença de afetos negativos é igualmente comum.

Ao realizar uma metanálise de 99 estudos que incluíram alunos da pré-escola até o ensino médio, Roorda, Koomen, Spilt e Oort (2011) investigaram as associações entre qualidades afetivas da relação professor-aluno e o engajamento e a realização escolar dos alunos. Este estudo apontou que há associações substanciais dos aspectos positivos e negativos da relação professor-aluno com a aprendizagem dos alunos, tanto com o engajamento em atividades de aprendizagem quanto com a realização escolar (desempenho, resultados escolares). A pesquisa ainda aponta que os relacionamentos afetivos entre professor e aluno influenciam igualmente, ou até mais, os alunos mais velhos, mas que, no geral, os mais beneficiados com uma relação baseada no afeto são os alunos em situação de risco, em particular as crianças com desvantagens socioeconômicas e as com dificuldades de aprendizagem. Esses resultados estão de acordo com a pesquisa de Liew et al. (2010), anteriormente citados, que revelam que os alunos com baixas habilidades acadêmicas podem se beneficiar do apoio dos professores e de um ambiente positivo para compensar as dificuldades de autorregulação e acompanhar o desenvolvimento dos demais colegas. Roorda et al. (2011) ainda fazem a ressalva de que, além da importância dos afetos para a aprendizagem, existem outros fatores que também são importantes para o engajamento e a realização, como a qualidade da instrução, o apoio à autonomia e a estrutura escolar. Desse modo, o estudo aponta que a afetividade na relação professor-aluno pode ser usada como aspecto promotor do sucesso escolar.

A relação professor-aluno e o afeto no contexto escolar são estudados sob focos diversos e amplamente discutidos no cenário internacional (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011) e nacional (Barbosa, 2008; Machado, Frade, & Falcão, 2010; Tacca & Branco, 2008; Tassoni, 2008). Há estudos que buscam identificar e/ou analisar os aspectos afetivos na relação professor-aluno, que analisam as situações afetivas vivenciadas por professores e alunos, e outros que focalizam a relação e as implicações dos afetos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

2.3.1 - A Manifestação do Afeto

A manifestação afetiva, verbal ou não-verbal, traz um novo sentido para o comportamento tanto do autor como do sujeito-alvo do afeto. Vigotski (1926/2010), que considerava as reações emocionais como fundamentais para a constituição da base do processo educativo, ilustra bem a relação entre o verbal e o afeto ao afirmar que “as mesmas

palavras, porém pronunciadas com sentimento, agem sobre nós de modo diferente daquelas pronunciadas sem vida” (p. 135).

A linguagem desempenha a função de organizadora e meio para expressar as emoções. Quando a emoção ou o afeto é expresso por um signo (palavra, gesto), ele participa de um plano intersubjetivo, ou seja, social. A linguagem acompanhada dos afetos torna as relações, inclusive entre professores e alunos, mais próximas (Machado, Facci, & Barroco, 2011). A linguagem, ao longo da história do homem, atuou e atua no desenvolvimento do caráter cada vez mais refinado ou intelectualizado dos afetos e das regras culturais das suas manifestações, como, por exemplo, na capacidade do indivíduo de orientar ou elogiar o outro ou no modo como cada pessoa se expressa numa situação de perigo (Toassa, 2009).

Os afetos demonstrados na relação professor-aluno podem ser compreendidos a partir de dois grupos: as formas verbais e as formas não-verbais. Entre os modos de manifestar o afeto positivo através de formas verbais no contexto da pré-escola, o elogio, o incentivo, a instrução e a correção são alguns dos recursos utilizados pelos professores em sala de aula (Leite & Colombo, 2008).

Entre essas formas não verbais, realizadas pelos professores, estão a maior aproximação, o contato físico e a receptividade, através da postura corporal ao inclinar-se até a carteira do estudante ou de posicionar o corpo em direção ao aluno, num gesto de atenção. Há também a expressão facial, que evidencia os sentimentos na relação. O sorriso, o movimento da cabeça ou o olhar são formas de demonstrar satisfação ou insatisfação, por exemplo, e que os alunos apreciam, ou não (Araújo, 2012; Leite & Colombo, 2008); o interesse e o cuidado em preparar uma aula pensando no quanto isto pode contribuir para o desenvolvimento do aluno, a atenção dirigida ao aluno também são, na concepção de professores do ensino fundamental, alternativas encontradas por eles para demonstrar afetos positivos (Silva, 2011).

Já com relação à manifestação dos afetos pelos alunos, os professores citam o toque por meio dos abraços, afagos, beijos e o contato físico, de uma maneira geral, para com os professores. Há também o reconhecimento que o aluno tem pelo professor quando, por exemplo, reconhecem a sua importância e a sua autoridade em sala de aula, e a troca de experiências interpessoais, em que alguns alunos compartilham o que fizeram no fim de semana, ou se interessam pela vida do professor (Silva, 2011).

O simples gesto de lembrar o nome do aluno pode ser também um aspecto afetivo positivo (Scherer, 2008). Ao investigar as produções discursivas de professores e alunos dos níveis fundamental, médio e universitário, Barbosa (2008) aponta que o discurso afetivo por

meio da fala, das palavras, dos enunciados, pode ser também uma forma de expressão afetiva. É um discurso que, segundo a autora, objetiva revelar experiências emocionais que mobilizam o outro indivíduo da interação e produz consequências nos afetos de quem se relaciona. Por exemplo, quando a professora diz, indiretamente, “não” através do uso de elogios ou incentivos ou quando a professora utiliza palavras no diminutivo. Basta imaginar a situação em que um aluno do ensino fundamental I diz à professora que já sabe o ABC e pede que ela introduza uma atividade desejada por ele. A professora de maneira paciente e carinhosa afirma que ele é um garoto muito esperto, mas que existem outras atividades legais. Além disso, os outros “coleguinhas” precisam aprender também.

Este discurso ocorre em todos os níveis escolares, mas a elaboração dos enunciados modifica-se com o avanço acadêmico dos alunos. Se no ensino fundamental e médio o afeto é evidente e usado como meio para se chegar ao sucesso escolar, no contexto universitário é o inverso. É o objeto de conhecimento que possibilita a construção da relação afetiva entre professor e aluno. Nesta fase educacional, a afetividade não se dissipa, mas assume novas formas. Não há mais a enunciação direta do estado afetivo, tal como no ensino fundamental e médio. Os elementos afetivos sofrem uma migração e racionalização, no sentido de que a dimensão afetiva não se constrói na relação entre os sujeitos, mas entre sujeito e objeto. Os elementos afetivos não são apagados, mas a sua existência tem como meio e objetivo o objeto do conhecimento (Barbosa, 2008).

Cavalcanti (2011) utilizou, em um estudo de caso, a narrativa escrita com alunos de uma escola técnica para compreender os aspectos afetivos da relação professor-aluno. A autora analisou os itens lexicais presentes nas falas dos jovens e, como resultado, constatou que o item lexical “não”, o grupo nominal “o (a) professor (a)”; o uso do adjunto de intensidade “muito”; e os operadores verbais “gostar” e “ser” são utilizados frequentemente para demonstrar a afetividade sobre a relação com o professor e sobre as aulas.

Observa-se que são apresentados vários modos de demonstrar os afetos, seja na forma verbal, seja na forma não-verbal. Grande parte das pesquisas mencionadas tem como foco a manifestação dos afetos dos professores na relação com os alunos, enquanto um menor número de trabalhos propõe identificar e analisar os afetos manifestados pelos alunos.

2.3.2 - Os Afetos dos Alunos na Relação com os Professores

Apesar do menor número de pesquisas voltadas para as formas dos alunos manifestarem seus afetos na relação com os professores, há vários estudos que especificam, em suas discussões, os diversos tipos de afetos que os alunos sentem e como estes, através de

características pessoais e profissionais, contribuem para que os alunos reajam afetivamente. No ensino fundamental, professores motivados e comprometidos com o objeto do conhecimento podem contribuir para que os alunos sintam mais emoções positivas. Para alguns alunos, por exemplo, existe uma relação entre gostar das disciplinas e gostar do professor, pois os sentimentos de bem-estar estão relacionados às aulas práticas interessantes (Machado, Frade, & Falcão, 2010).

Sentimentos de mal-estar nos alunos surgem no contato com professores desestimulados e nas aulas desinteressantes (Silva, 2005). Além disso, quando algumas das necessidades e vontades dos alunos não são consideradas pelo professor, sentimentos de ansiedade, desconforto, frustração, irritação, medo, tédio, tristeza, desinteresse e vergonha são evidenciados (Monteiro, 2006). É, antes de tudo, uma relação instável, oscilando entre um bom e um mau relacionamento. O bom relacionamento ocorre quando o aluno sente que o professor o apoia, mostra interesse e quando concorda com a sua posição. Se isto não ocorre, a relação fica instável (Munhoz, 2007). Esses dados reforçam os resultados das pesquisas que apontam que os professores ao apoiarem os alunos no grau necessário (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011) e os alunos ao perceberem tal apoio (Hughes, 2011) colaboram para tornar a relação mais estável.

No ensino médio, o cenário traz semelhanças com o ensino fundamental. Os desejos e as expectativas dos alunos quanto à maneira do professor ser e de se relacionar com eles são importantes para um bom vínculo, pois refletem nos afetos que os alunos irão sentir. Alunos do ensino médio, comumente, esperam e desejam que o professor seja amigo, companheiro, incentivador e que transmita carinho e amor. A existência de uma relação afetiva boa ou ruim está ligada à capacidade do professor em atender às expectativas dos alunos (Kalinine & Andreatza, 2011).

O jeito de ensinar do professor e a sua maneira de lidar com os alunos influenciam os aspectos emocionais dos alunos. Estes demonstram atitudes afetivas devido ao modo como o professor auxilia-os no momento de compreender os conteúdos programáticos. A percepção que os alunos têm sobre a maneira dos professores ensinarem contribui também para que determinadas emoções e sentimentos aproximem ou afastem os estudantes do conhecimento (Machado, Frade, & Falcão, 2010; Tassoni & Leite, 2011).

De acordo com Scharpf (2008), um professor que não se preocupa em dar uma boa aula, que grita o tempo todo ou não consegue controlar a sala, influencia para que surjam, nos alunos, sentimentos de mal-estar, raiva, medo, tristeza e até vontade de sumir da escola. Por outro lado, quando o professor é considerado “legal” os estudantes se animam e vivenciam

momentos prazerosos. Entre os sentimentos de bem-estar observados estão: alegria, motivação, vontade de aprender, entre outros. Assim, para a autora, a percepção que os alunos têm dos professores, do seu estilo pedagógico, influencia os sentimentos que aqueles irão vivenciar.

Em estudo com alunos do curso de administração de uma universidade privada de São Paulo, Jardimino, Amaral e Lima (2010) buscaram analisar as peculiaridades das interações entre alunos e professores no contexto universitário. Os autores observaram que as características pessoais do professor (motivado, criativo, flexível, etc.) também são aspectos que podem favorecer a relação com os alunos. Os alunos valorizam o professor quando este: a) elege a docência como prioridade em sua carreira profissional; b) articula a teoria com a prática; c) é criativo, respeita os alunos em suas singularidades e demonstra boa vontade e flexibilidade. Esses aspectos despertam o interesse dos alunos pelo objeto do conhecimento.

Desse modo, os participantes dos estudos aqui revisados demonstram a relação entre atitudes afetivas e o modo de o professor ensinar e ajudar os alunos a entender os conteúdos programáticos. Essa percepção dos alunos sobre a maneira dos professores ensinarem desperta sentimentos e emoções que aproximam ou afastam os estudantes da busca pelo conhecimento. Além disso, a baixa interação ou o baixo grau de diálogo proporcionado pelo professor faz com que os alunos desenvolvam sentimentos negativos com relação ao professor e à sua prática (Machado, Frade, & Falcão, 2010; Tassoni & Leite, 2011). Ao serem bem-sucedidos na aprendizagem, os estudantes passam a reconhecer e valorizar o professor (Guimarães, 2008).

É interessante observar como os afetos dos alunos na relação com os professores se diversificam na medida em que o aluno avança nos níveis educacionais. Os alunos das primeiras séries do ensino fundamental comumente sentem alegria, medo e irritação, por exemplo. Alunos do ensino médio valorizam relações de amizade, baseadas no carinho e no incentivo. Já os afetos de alunos de níveis mais avançados, como o universitário, sofrem uma migração e racionalização, como bem pontuou Barbosa (2008). Eles priorizam articulam e “camuflam” os afetos em aspectos mais relacionados aos interesses pedagógicos e profissionais.

2.3.3 - Os Afetos dos Professores na Relação com os Alunos

A afetividade presente nos professores está ligada ao grau de vinculação e comprometimento dos alunos com a aprendizagem. Quando os professores percebem que os

alunos estão envolvidos e compreendem o conteúdo escolar eles vivenciam momentos de prazer e de satisfação e empatia com esses alunos (Wykrota, 2007).

Leite e Tagliaferro (2005), após identificarem seis alunos que tiveram como professor o senhor M. e se certificar de que os alunos o consideram importante em suas vidas, solicitaram a estes alunos que escrevessem, simulando uma carta endereçada ao professor M. contando sobre o papel deste em suas vidas. Após essa etapa, foram realizadas entrevistas com esses mesmos alunos. Os autores analisaram as transformações na relação afetiva entre este professor e os alunos participantes, na medida em que havia mudanças comportamentais no docente. O professor, que antes apresentava, segundo os alunos, uma postura “fria” e distante em sala de aula, com o passar dos anos foi mudando o seu jeito de ser e de se relacionar, contribuindo para que a relação com seus alunos fosse mais próxima e positiva. O professor tornou-se mais alegre, passou a cobrar menos dos alunos e suas aulas se tornaram mais atrativas.

Entretanto, são encontrados alguns componentes afetivos que dificultam o vínculo entre professor e aluno. O medo do professor de se expor, de errar, ou a demonstração de irritação para com os alunos, ao perceber que estes não estão empenhados, prejudica a relação professor-aluno (Querido, 2007). Já a pesquisa de Bardagi e Hutz (2012), que buscou investigar o impacto dos relacionamentos interpessoais na decisão de evasão de universitários, aponta que a ausência, no professor, de elementos afetivos, dando lugar ao distanciamento, à formalidade excessiva, à competitividade e à falta de interesse em se relacionar com os alunos, torna-se fator crucial na decisão sobre a desistência do curso.

As manifestações de bem-estar ou mal-estar nos professores podem estar ligadas também ao seu controle sobre a turma. Se não se sentissem seguros no trato com os alunos, sentimentos de irritação, desânimo, frustração e receio apareciam nos professores (Monteiro, 2006).

Esses estudos trazem em suas discussões os afetos que os professores sentem na relação com os alunos, como estes afetos se relacionam com a prática profissional e como os alunos, através da participação e do comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, contribuem para que os professores reajam afetivamente. A maneira como professor e aluno se relacionam e a forma como lidam com os acontecimentos do meio é balizada pelas emoções e sentimentos. Enquanto fenômenos subjetivos de sentir o mundo, as emoções e os sentimentos são definidos também pelas relações sociais e pela realidade externa e objetiva (Machado, Facci, & Barroco, 2011). Portanto, o que o professor pensa, age, sente e almeja está envolvido, em parte, com o que o aluno pensa, age, sente e almeja.

2.3.4 - O afeto na prática do professor

Mas, como o afeto está envolvido com a prática profissional do professor? Parece consenso na literatura que ser um professor afetivo com os alunos refere-se a um profissional mais próximo, seguro, paciente, estudioso, aberto às críticas e ao diálogo, mais sensível às necessidades dos alunos e mais disponível para ajudá-los. Além disso, é com o professor afetivo que há maior possibilidade de desenvolver estratégias pedagógicas e educativas mais criativas e dinâmicas. Mas Ribeiro, Jutras e Louis (2005) perceberam, em entrevistas dos professores em formação de um curso de licenciatura em ensino fundamental que, diferentemente do imaginário social, ser um professor mais afetivo não está relacionado apenas à sensibilidade, mas também ao cuidado com os estudos e com a sua preparação profissional. Ainda com relação às implicações para a prática do professor, Querido (2007), através de entrevistas, identificou os sentimentos e as emoções de dois professores formadores na relação pedagógica e quais as situações indutoras de tais afetos. Apontou que, enquanto os afetos positivos como a confiança, por exemplo, facilitam o processo de ensino, o medo de se expor e de cometer erros, a falta de confiança e a irritação com alunos desinteressados podem comprometer o ensino.

Costa (2012), com o objetivo de compreender significados e sentidos que professores do ensino fundamental atribuem à sua afetividade na relação com os alunos, apontou que parte da transformação que a prática docente atravessou foi em decorrência dos afetos que permeiam a relação, pois a afetividade os transformou enquanto sujeitos docentes e promoveu uma postura autoreflexiva. Segundo o discurso das professoras participantes do estudo, os afetos que estão presentes na subjetividade docente já as acompanhavam no período da escolha profissional. Além disso, a afetividade, como um fenômeno que possibilita a autoreflexão, contribui para que o professor reflita sobre a sua prática. E parte da transformação que a prática docente atravessou foi em decorrência dos afetos que permeiam a relação com os alunos através do objeto do conhecimento, do atendimento de necessidades específicas (alunos com necessidades educacionais especiais, por exemplo) e interesses dos alunos, mas também da compreensão, do respeito e da atenção dada às singularidades dos alunos.

Parte desses dados diverge de estudos como o de Barbosa, Campos e Valentim (2011), em que afirmam que a relação dos professores com alunos do ensino fundamental com necessidades educacionais especiais tende a ser mais conflituosa. A convergência talvez esteja presente naqueles professores que estão satisfeitos com a escolha profissional e mantêm uma

boa relação com esse grupo de alunos e, ao verem resultados satisfatórios desses alunos, sentem que cumpriram bem as suas funções.

Batista e Weber (2012) abordam como o estilo de liderança do professor atua a favor do surgimento das emoções nos alunos. O estilo refere-se ao modo como o professor lida com os alunos e como isso cria um clima emocional em sala de aula. Estes autores analisaram o estilo de liderança a partir de duas dimensões: a responsividade, caracterizada pela comunicação, envolvimento, reciprocidade e afetividade do professor em relação ao aluno, e a exigência que se refere ao monitoramento dos comportamentos dos alunos e ao estabelecimento de regras. Quanto aos resultados, foram apontados quatro perfis de liderança:

1) o autoritário: predomina a alta exigência e a baixa responsividade. Esse professor valoriza o excesso de rigidez e de obediência dos alunos. Não é sensível às demandas dos alunos e não manifesta afetividade e interesse pelos alunos.

2) o permissivo: é muito responsivo, mas não exige muito do aluno. Não estabelece limites e regras e, portanto, realiza sempre os desejos dos alunos. É contrário à autoridade.

3) o negligente: não é responsivo e nem exigente. Não se envolve e nem manifesta afetos pelos alunos. É indiferente e se atenta mais à transmissão dos conteúdos programáticos em detrimento das demandas dos alunos.

4) o participativo: professor que articula as dimensões de responsividade e exigência de forma equilibrada. Este professor exige dos alunos em um nível ideal, estabelecendo regras, limites e demonstrando afetos num grau apropriado, ou seja, com limites. A presença da afetividade é determinada pelo estilo de liderança do professor, mas principalmente pelo nível de responsividade (Barbosa, Campos & Valentim, 2011).

2.3.5 - A implicação do afeto na socialização e na formação subjetiva do aluno

Quando o professor considera o afeto positivo na sua prática e compreende o aluno na sua complexidade e potencialidade, desenvolve uma maior habilidade para atender as demandas do aluno (Ribeiro & Jutras, 2006). Um ambiente democrático e a presença de afetos como a amizade, o respeito e a confiança também são mecanismos para o enfrentamento de problemas interpessoais (Reis, Prata & Soares, 2012), funcionam como uma base segura para prevenção e diminuição de comportamentos agressivos dos alunos (Formiga, 2005) e como proteção para alunos que estão em situações de risco psicossocial (Amparo, Galvão, Cardenas, & Koller, 2008; Picado & Rose, 2009).

Muitas vezes, quando os alunos interagem com professores que adotam um modo de ensino que envolve o afeto positivo, aumenta a possibilidade de passarem a perceber o

professor como fundamental em suas vidas e ocupando um papel de referência ou modelo de vida (Moraes, 2008; Tassoni & Leite, 2011). No estudo de Leite e Tagliaferro (2005), com ex-alunos de um determinado professor, os participantes mencionaram a importância do professor na vida futura deles e como o sucesso acadêmico estava relacionado com o acompanhamento educacional do professor. Outro modo de influência encontrado pelos autores diz respeito ao aluno tentar seguir o modelo de comportamento do professor; um dos alunos afirmou, por exemplo, que o seu comportamento foi influenciado pelo professor, pois conhecia o caminho pelo qual professor estava seguindo para a sua própria vida e desejava o mesmo.

Através de redações escritas por alunos do ensino fundamental, Moraes (2008) identificou situações que agradam e que desagradam aos alunos e os sentimentos envolvidos nessas situações. Segundo as informações fornecidas pelos próprios alunos, quando são tratados de uma forma agradável, seja por incentivos ou pela liberdade em pedir conselhos ao professor, eles sentem que o professor tem papel fundamental em suas vidas (Moraes, 2008).

Ao aceitar esse lugar de referência, surge a possibilidade de o professor contribuir para o desenvolvimento e a formação da identidade do aluno (Borba, Machado, & Caliman, 2008; Miranda, 2005). Com o objetivo de compreender as emoções e os sentimentos na atuação de professores da Educação de Jovens e Adultos através de diário, análise documental e entrevistas com dez profissionais, Azevedo (2009) observou, nos depoimentos, que os afetos positivos estiveram mais presentes e intensos quando os professores se consideraram importantes para os alunos, ou se perceberam como uma referência marcante e um ponto de apoio para os alunos. Além disso, o fato de alguns alunos insistirem em continuar os estudos, mesmo tendo outras ocupações e encontrando dificuldades para dar continuidade a eles, isso passa a ser uma fonte de lições de vida para alguns professores.

Assim como os processos cognitivos, os afetos estão envolvidos na constituição das estruturas psíquicas. A personalidade, enquanto uma construção teórica que reconhece a subjetividade individual, não deve ser vista como uma entidade fora do social. Pelo contrário, a natureza do sujeito deve ser compreendida como de ordem social e histórica (Gonzalez Rey, 2000). Para Toassa (2009), existe uma relação dialética entre personalidade e emoções: as emoções são sociais em decorrência do caráter social da personalidade e da consciência. E cada dimensão psíquica, inclusive a personalidade, é atravessada pelas emoções. É um movimento de figura e fundo, como observa a autora. Portanto, os afetos, a personalidade e a consciência são fenômenos constituídos entre si, em inter-relações, cujo campo é o das

relações sociais, de um contexto cultural específico, situados em determinado momento histórico (Toassa, 2009).

2.4 – Aspectos motivacionais

Os aspectos motivacionais presentes na relação também são abordados em boa parte das pesquisas sobre a relação professor-aluno (Azevedo, 2010; Bardagi & Hutz, 2012; Bariani & Pavani, 2008; Maulana, Opdenakker, Brok, & Bosker, 2011; Oliveira & Alves, 2005). Estes aspectos estão quase sempre vinculados ao comprometimento acadêmico, ou seja, ao interesse e à participação dos alunos nas atividades em sala de aula.

Azevedo (2010) focalizou o seu estudo na seguinte pergunta: o que faz do alfabetizador, um bom professor? Para isso entrevistou 18 professores com a premissa de que eram bons profissionais. Segundo o autor, os aspectos motivacionais e afetivos presentes na atuação de professores alfabetizadores é fundamental para o sucesso na alfabetização. A afetividade é uma dimensão que está imbricada com os aspectos motivacionais e cognitivos, pois quando o professor estabelece um forte vínculo com os alunos, baseada em afetos positivos, isso auxilia os alunos na elaboração e execução das atividades escolares. Os professores apontam ainda que a boa atuação profissional passa pela consideração da motivação, do prazer e da paixão das crianças com relação à aprendizagem, tanto da leitura como da escrita.

Maulana et al.(2011) investigaram a distribuição de perfis interpessoais baseados nas percepções de professores e de alunos indonésios do ensino fundamental; e examinaram as associações entre as percepções dos estudantes sobre o comportamento interpessoal do professor e a motivação para a aprendizagem. O estudo mostrou que existe uma associação entre as percepções dos alunos e o comportamento interpessoal do professor, ou seja, se percebem o professor com características de liderança, amigável, compreensivo etc. os alunos se motivam para a aprendizagem. Tais associações foram observadas, principalmente a partir de dois elementos: a influência e a proximidade. Ambos, mas principalmente a influência, se relacionam com a motivação para a aprendizagem. Ou seja, há uma indicação de que quanto mais os professores apresentarem controle e cooperação (ou pelo menos os alunos os perceberem dessa forma), os alunos estarão mais motivados.

Os resultados do trabalho de Oliveira e Alves (2005) trazem uma visão que diverge daquela exposta por Maulana et al. (2011). As autoras, ao entrevistarem cinco professoras do ensino fundamental I, verificaram que, do ponto de vista destas profissionais, a motivação dos alunos não passa pela influência dos professores. Para as professoras, a motivação é algo

interno, relacionado com a vontade do aluno, e que não sofre influência externa, portanto, dos professores. Um aspecto que ajude a contextualizar essa divergência e a consideração da motivação como algo mais interno talvez seja a inabilidade dos professores em definir a motivação, dificuldade essa verificada na pesquisa.

Compreender a motivação como aspecto quase que exclusivamente interno ao aluno pode trazer consequências negativas, como, por exemplo, considerar que o aluno é o único responsável pelo seu rendimento escolar e desconsiderar a participação do professor sobre a motivação do aluno. Isso pode levar tanto à culpabilização do aluno pelos baixos rendimentos escolares e o rótulo de mau aluno como a exclusão do professor como um dos que podem se responsabilizar pelo e com o aluno (Oliveira & Alves, 2005).

O trabalho de Bariani e Pavani (2008), com professores e alunos de um curso de psicologia, segue as mesmas conclusões do estudo de Maulana et al. (2011) e mostra que, mesmo em níveis educacionais mais avançados, a participação do professor é importante para os aspectos motivacionais dos alunos. As autoras aplicaram questionários com o objetivo de analisar e descrever a relação professor-aluno e os motivos que levam os alunos a assumir diferentes atitudes e interesses em sala de aula. Entre os resultados obtidos, observaram que, para os alunos, o motivo central que os faz se interessarem pelas aulas é o fator pedagógico, mais precisamente os procedimentos de aula adotados pelo professor. Por exemplo, as aulas práticas foram mencionadas, pelos alunos, de maneira predominantemente positiva, enquanto que as aulas teóricas foram vistas de maneira mais negativa. Isso se confirma e se acentua se forem analisados os dados referentes às respostas dos professores. Um aspecto que colabora na explicação dessa preferência pelas aulas teóricas é o número de alunos por sala. Um número menor de alunos possibilita que o professor atenda as especificidades de cada aluno. Mas a adoção das aulas práticas como procedimento não é suficiente para que os alunos se sintam motivados em participar das aulas. É importante para os alunos que o professor saiba conduzir a aula e saiba relacionar os conteúdos programáticos com a realidade.

Se, por um lado, o professor pode colaborar para que os alunos se empenhem mais nos estudos, por outro, os professores podem também ser a justificativa para que alunos desistam de determinado curso universitário. É o que aponta o estudo de Bardagi e Hutz (2012), que também trabalharam com alunos universitários, porém com a diferença de que eram evadidos. Os autores buscaram identificar a importância dos relacionamentos interpessoais, especialmente a relação professor-aluno, e do envolvimento acadêmico para a evasão de jovens universitários. Segundo os alunos entrevistados, a relação estabelecida com colegas e professores foi marcante e importante no momento de decidir pela postergação da decisão e

pela decisão de desistir do curso. A relação com os professores, segundo os alunos, foi prioritariamente negativa, marcada pelo distanciamento, formalidade excessiva e a falta de didática, de paixão na transmissão do conhecimento e de envolvimento dos professores com as questões particulares de cada aluno. Boa parte desses aspectos foi bem apontada, anteriormente, por Bariani e Pavani (2008). Os autores verificaram, portanto, um baixo envolvimento acadêmico durante o curso e uma relação negativa dos alunos evadidos com os professores e que ambos os problemas estão relacionados com o abandono do curso.

Desse modo, as pesquisas que trabalham com os aspectos motivacionais argumentam, em suma, que tais aspectos contribuem para o sucesso escolar, independentemente do nível educacional. Eles podem contribuir para o processo de alfabetização, no caso dos alunos que estão na educação infantil, ou para a escolha ou desistência de um curso no caso dos universitários. Para isso, o perfil do professor faz uma considerável diferença. Porém, as pesquisas não são unânimes com relação ao quanto a motivação é algo interno ou algo externo ao indivíduo.

2.5– A identidade / o *self*

Além desses aspectos citados, que estão presentes na relação professor-aluno, alguns pesquisadores citam a relação professor-aluno como elemento importante na trajetória de vida dos alunos e na formação da identidade. Com relação aos trabalhos que discutem, direta ou indiretamente, a construção identitária no contexto da relação professor-aluno foram destacadas as pesquisas de Borba, Machado e Caliman (2008), Formiga (2005), Miranda (2005), Moraes (2008) e Tassoni e Leite (2011).

Moraes (2008), no seu estudo com alunos do ensino fundamental, investigou as situações escolares que os alunos entendem como agradáveis e desagradáveis, quais sentimentos estão envolvidos e as implicações educacionais. A pesquisa, que envolveu o uso da redação, verificou que a boa relação com os professores foi mencionada por alguns participantes. Ao se lembrarem dos bons professores, os alunos citam “as marcas que deixaram, a confiança que sentem e a possibilidade de uma relação mais próxima” (p. 56). A autora acrescenta ainda que o professor influencia a formação da personalidade do aluno.

Por outro lado, o estudo de Ferraz e Ristum (2012) verificou que a existência de várias ações violentas por parte do professor como a rejeição, a humilhação e a indiferença com os alunos traz implicações para o desenvolvimento destes. A desvalorização dos alunos traz consequências negativas, como sentimentos de inferioridade e dificuldades nas atividades escolares.

A partir da análise da afetividade na concepção de professores do ensino fundamental, Borba, Machado e Caliman (2008) observaram que as professoras reconhecem sua influência sobre o desenvolvimento pessoal e a formação dos alunos. Os próprios alunos atribuem aos professores um papel central na formação pessoal deles. Em estudo que investigou quem são as pessoas que contribuem para a formação social, moral e normativa de jovens e o grau de identificação que eles têm, Formiga (2005) observou que os pais e os professores são fontes de identificação para os jovens, pois têm a função de transmitir valores e formar traços de personalidade. O grau de envolvimento com pais e professores está relacionado com a internalização de valores e habilidades sociais e comportamentais mais desenvolvidas.

Em pesquisa de Leão, Dayrell e Reis (2011) com jovens do ensino médio, os alunos participantes revelaram que os professores são incentivadores das experiências escolares dos alunos. Os professores dão conselhos e são vistos como referências para os seus projetos de vida. Mas assim como em outros estudos, a relação professor-aluno é marcada por aspectos negativos, entre estes a desmotivação e a falta de diálogo do professor tanto nas conversas informais como no modo de ensinar.

Estudos como os de Gomes (2014), que discute a constituição subjetiva do aluno adolescente, e de Campolina (2007), com a análise sobre a trajetória da infância para a adolescência, fornecem dados que colaboram com a discussão do presente trabalho. Gomes (2014), que teve como objetivo compreender a constituição do *self* educacional de adolescentes, enfatizando a relação com os pais, evidencia uma significativa participação dos pais nos momentos importantes da vida dos filhos, tanto nos acontecimentos do passado como na projeção do futuro. São importantes na reorganização do *self* e nos momentos de ruptura e transição. O autor observou ainda que, envolvido numa dinâmica dialógica em que diferentes vozes são atuantes, o *self* dos alunos foi influenciado também pelos colegas e pelos professores.

O estudo de Campolina (2007), cujo propósito foi investigar a transição da vida infantil para a adolescência, constatou que muitos dos discursos dos adolescentes sobre o conceito de infância e adolescência se assemelham ao dos colegas e professores. Os discursos coletivos atuantes na escola, construídos historicamente e, muitas vezes normativos e dominantes, colaboram para a formação do discurso do adolescente. Assim, tanto sua noção de infância e adolescência quanto a sua passagem por entre essas fases é moldada pelas opiniões e valores das pessoas com quem este adolescente se relaciona. Os professores e colegas, enquanto referências, são essenciais para a sua própria noção de trajetória de vida e para o seu desenvolvimento social e subjetivo.

Para Tassoni e Leite (2011), uma relação permeada por sentimentos positivos como a confiança e o respeito são fundamentais para a constituição do vínculo. E quando estes sentimentos estão presentes na relação, levam os alunos a admirar o professor e a ter este como modelo e referência. A partir das situações vivenciadas com os professores, os alunos “constroem a imagem de si percebendo do que são capazes, identificando suas dificuldades, compreendendo ou não os conteúdos” (Tassoni & Leite, 2011, p. 90). Do mesmo modo, Miranda (2005) observa que, para os alunos universitários, o professor pode ser um modelo ou referência de vida, em quem eles se espelham. A partir deste espelho (o professor), o aluno consegue visualizar a si mesmo e formar parte de sua identidade pessoal.

Marsico e Iannaccone (2012) estudaram a comunicação entre a escola e a família e como a relação entre ambas as instituições é crucial para o desenvolvimento do aluno. A autora descreve a escola como uma *fronteira* entre os aspectos internos e o clima sociocultural mais amplo e aponta a contribuição que a escola tem sobre o *self* educacional. O encontro entre a escola e a família é um bom exemplo do papel significativo que o contexto educacional tem sobre o *self* educacional dos alunos. Nesse encontro pais e professores "atribuem significado ao sucesso ou fracasso acadêmico do aluno, fornecem explicações, negociam o seu ponto de vista com o outro, ajustam a sua visão da criança com o que foi fornecido pelo boletim escolar. Este processo de tomada de sentido social, que tem lugar em um espaço de conversação, baseia-se na perspectiva educativa realizada pelos atores (pais e professores) e no *Self* Educacional como formado através da própria história da educação" (p. 852).

Em artigo sobre o uso de recursos simbólicos em transições desenvolvimentais, Zittoun et al. (2003) afirmam que as atividades de casa e outras produções dos alunos, como as artísticas, por exemplo, entram constantemente no julgamento ou avaliação das outras pessoas, como colegas, professores e pais. Tais avaliações que se referem às atividades e que recebem valores como "muito bom", "ruim", "malfeito", "criativo" entre outros, muitas vezes se confunde com a avaliação sobre o autor da atividade: o aluno. O julgamento do resultado da atividade acaba sendo um julgamento sobre o que o aluno é. A obra criativa leva a considerar o aluno como criativo, por exemplo. Erros de português em algum trabalho pode levar o professor ou outro profissional da escola a considerar o aluno como desatencioso. Porém, cabe ao aluno resistir ou aceitar tais avaliações.

Além disso, os encontros família-escola abrem espaço para a manifestação do discurso de pais, professores, coordenadores etc. que determinam um conjunto de possibilidades para o aluno e contribuem não só para o que ele é no presente como, também, para o que poderá ser

no futuro. Outro ponto importante é que as experiências do professor, passadas como estudante, estão presentes e participam do seu discurso, do seu posicionamento e do seu comportamento social. Portanto, a maneira como o professor vê o aluno tem relação com o próprio *self* educacional e profissional do professor (Marsico & Iannaccone, 2012).

Entre os estudos nacionais que se aproximam da temática da presente pesquisa, foram encontrados os trabalhos de Borba, Machado e Caliman (2008), Campolina (2007) e Gomes (2014) que apontam a relação entre professor e aluno como importante para o desenvolvimento e a constituição do *self*. Nos estudos de Leão, Dayrell e Reis (2011), Miranda (2005) e Tassoni e Leite (2011) foi apontado que muitos dos alunos veem o professor como uma referência ou modelo de vida e que se espelham no professor para construir a imagem de si mesmos. As pesquisas de Formiga (2005) e Moraes (2008) revelam que os professores são uma fonte de identificação para os alunos e que influenciam a formação da sua personalidade.

Na literatura levantada, as pesquisas de Formiga (2005), Gomes (2014), Leão, Dayrell e Reis (2011) e Tassoni e Leite (2011) foram as únicas encontradas que trabalham com alunos do ensino médio, porém Gomes (2014) prioriza a relação família-adolescente; Tassoni e Leite (2011) direcionam a sua pesquisa para as manifestações afetivas nos diferentes níveis educacionais; Formiga (2005) e Leão, Dayrell e Reis (2011) utilizam grandes amostras de alunos e métodos distintos do que é proposto para o presente estudo.

Por ser um conceito recente, não foram encontrados estudos focados estritamente na construção do *self* educacional de alunos, a partir da relação com os professores. Estudos como o de Gomes (2014), que analisam a constituição do *self* educacional de adolescentes, a partir da participação dos pais, ou o de Marsico e Iannaccone (2012) que focam no encontro entre escola e família para compreender a formação do *self* dos alunos, não aprofundam a discussão sobre de que modo o professor participa do desenvolvimento do aluno.

O *self* educacional é construído a partir das diversas vozes que se relacionam com o aluno e essa construção vem sendo realizada desde a entrada do aluno na escola, desde o primeiro dia de aula até o fim da sua vida (considerando que o indivíduo participa de algum modo, mesmo adulto, de atividades educacionais). Portanto, investigar não somente o momento presente, mas também a trajetória escolar do aluno e como a relação entre ele e os professores são configuradas ao longo do tempo podem esclarecer podem trazer informações valiosas que ajudariam a compreender melhor o desenvolvimento e a constituição do *self* educacional. Dessa forma, este estudo tem o objetivo de compreender a participação das

vozes dos professores na constituição do *self* educacional de alunos do ensino médio, a partir do contexto da relação com os professores, valorizando toda a trajetória escolar.

3 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, são abordados conceitos importantes para a compreensão da temática proposta com base na perspectiva da Psicologia Cultural de orientação semiótica. Entre esses conceitos estão a cultura e os signos, o *self* dialógico, o *self* educacional e a noção de trajetória de vida, a partir do olhar sobre as relações entre rupturas e transições.

3.1 - Psicologia Cultural

O referencial teórico adotado nesta pesquisa é o da Psicologia Cultural, tendo Jaan Valsiner como um dos maiores expoentes. A Psicologia Cultural emerge na interseção de duas subáreas da psicologia: a do desenvolvimento e a social e por aproximações com outras áreas do conhecimento como a Antropologia, a História, a Sociologia, a Sociolinguística, a Educação entre outras. O diferencial da Psicologia Cultural é que enquanto algumas abordagens da ciência psicológica priorizaram o estudo de funções psicológicas inferiores como a percepção, a atenção e o comportamento, a Psicologia Cultural se propõe a estudar as funções psicológicas superiores que estão implicadas com a vontade e a intenção humana (Valsiner, 2013).

De maneira geral, a Psicologia Cultural de orientação semiótica é centrada na experiência humana e em como as experiências auxiliam na construção da subjetividade (Valsiner, 2013). Está baseada nas experiências pessoais, sendo a subjetividade humana o campo de tais experiências. Entre os princípios básicos da Psicologia Cultural, estão: 1) a irreduzibilidade do tempo (as pessoas e as coisas mudam a todo o momento); 2) as pessoas não podem ser compreendidas fora das relações com as outras pessoas, com os objetos e o mundo simbólico em que elas vivem; 3) a passagem das relações sociais para o modo psicológico acontece por meio dos signos que circulam no nível interpessoal ou no nível intrapsicológico (Zittoun, 2008b).

Para esta abordagem, a cultura e os processos semióticos desempenham papel fundamental no desenvolvimento humano. A cultura é vista como parte inerente e indissociável das funções psicológicas humanas, que possibilita ao indivíduo construir signos e utilizá-los de maneira particular (Valsiner, 2012). Ela é um processo de relacionamento entre o indivíduo e o objeto, e está dentro da pessoa ao invés do contrário, ou seja, a pessoa dentro de uma cultura (Valsiner, 2013).

A cultura atua através de um processo de mediação semiótica que age ora distanciando a pessoa do contexto em que está inserida, ora aproximando-a, processo este que auxilia na construção do plano subjetivo do indivíduo (Silva, 2014).

Tal plano, denominado cultura pessoal do indivíduo, está em interdependência com os processos interpessoais, ou melhor, se realiza por meio da comunicação com outras pessoas. O processo de formação da cultura pessoal acontece em grande parte por meio desses processos comunicativos interpessoais. Mais especificamente, são os signos, dispositivos semióticos, que possibilitam as relações sociais, pois têm a função de ligar o indivíduo a outras pessoas e aos objetos do ambiente externo. As pessoas podem criar signos sob a orientação de outras pessoas que, da mesma forma, estão orientadas por suas próprias construções de signos (Valsiner, 2012). As pessoas criam signos e através desses signos elas criam a si mesmas, em toda a sua singularidade (Valsiner, 2013).

É através da relação entre a cultura pessoal e os processos interpessoais mediados pelos signos que ocorre a construção do *self*. Indivíduos que fazem parte de um mesmo contexto cultural não se desenvolvem de maneiras iguais, pois, apesar de serem interdependentes, a cultura pessoal não é determinada pela cultura coletiva (Valsiner, 2012). Assim, a cultura pode ainda ser compreendida como “mediação intrapsicológica, que possibilita uma separação inclusiva entre pessoa e ambiente cultural” (Mattos, 2013, p. 46).

A vida humana, enquanto extensão temporal orientada para o futuro, é também guiada por signos que participam da construção do futuro. Os signos, quando internalizados, operam no presente como orientações pessoais que se estendem do passado em direção ao futuro. Em contrapartida, as perspectivas de experiências futuras são limitadas pelos próprios signos. A grande variedade de trajetórias de vida, que tem os signos como mediadores, contribui para o desenvolvimento da pessoa (Valsiner, 2012).

Existem três tipos de signos: o signo como um ícone, o índice e o símbolo. Este último, é um objeto cuja função é representar outro objeto, sem guardar, com ele, similaridade ou contato. Exemplo de símbolo é a linguagem humana escrita (Silva, 2014). O índice é um signo que direciona a atenção para algum objeto, denota as coisas sem precisar descrevê-las. O ícone refere-se à imagem ou à similaridade com o objeto. Pode ser visual, acústico ou acessado por outro sistema sensorial e funciona como representação generalizada do objeto. Desse modo, os ícones podem se tornar *schemata* – categorização e a fixação de significados que configuram uma estabilidade. Essa categorização cria réplicas simplificadas do objeto. É, portanto, uma redução da complexidade da experiência. Os ícones podem ainda se tornar *pleromata*. A pleromatização corresponde à hipergeneralização da realidade e à sua riqueza

em detalhes que vão além da realidade. Desse modo, os signos icônicos podem transcender o objeto particular que é representado pelo signo, ultrapassando-o em nível de abstração (Valsiner, 2012; 2013).

Outros dois tipos de signos são importantes para compreender a existência humana. Há o signo inibitório, que bloqueia a atuação de um outro signo. Na relação dialógica e hierárquica entre os diferentes signos, alguns podem inibir a ação de outros ou serem inibidos. Além disso, os próprios signos inibitórios podem ser bloqueados por outros signos (Valsiner, 2013). Há também os signos promotores: apresentam uma função prospectiva e funcionam como guias que orientam todo o conjunto de possíveis futuros construídos pelo indivíduo. Eles estão internalizados de maneira enraizada e atuam como orientações pessoais baseada em valores. Qualquer signo pode vir a ser um signo promotor quando ele passa a canalizar ações futuras, mas, principalmente, quando eles são internalizados sob a forma de sentimentos (Valsiner, 2012).

A mediação semiótica tem como principal atividade a regulação das funções psicológicas. Ela é realizada através de signos e pode ser de dois tipos: intrapsicológica, quando o ato de regulação semiótica se dá internamente, experienciado através do sentir, pensar, memorizar, entre outros. E pode ser também uma regulação interpessoal, que se dá através das interações e do diálogo com os outros. O desenvolvimento humano está relacionado com o uso e a criação de signos, com o objetivo de regular processos psicológicos tanto intrapsicológicos quanto interpessoais (Valsiner, 2012).

Como afirma Silva (2014), o estudo dos signos e da mediação semiótica é fundamental para a compreensão dos processos desenvolvimentais de construção do *self*, tendo em vista que estão imbricados com os fenômenos sociais e pessoais. A Psicologia Cultural de dinâmica semiótica considera o *self* como de natureza dialógica, sendo hierarquicamente regulado através de signos transitórios (Valsiner, 2013). A relação entre cultura pessoal e coletiva e os signos que emergem por meio da mediação eu-outro são elementos que compõem o estudo sobre o desenvolvimento humano. Porém, é fundamental, também, o estudo sobre a trajetória de vida já que o desenvolvimento humano é uma constante construção ao longo da história do indivíduo.

3.2 - Trajetória de vida na perspectiva da Psicologia Cultural

A trajetória de vida é flexível e possibilita que não fiquemos presos ao presente. Temos a possibilidade e a capacidade de imaginar o nosso futuro e de resgatar o passado. Também podemos reconstruir o passado para alterar o que está por vir. O curso da vida

humana consiste de estabilidade relativa que sempre está relacionada com a mudança. Ao longo da vida, as pessoas experimentam novos eventos fantásticos, decepcionantes, que requerem esforço ou quaisquer outros tipos de eventos. Independentemente do evento vivenciado, o que há de comum entre eles é a presença, de algum modo, da mudança e a participação da própria pessoa na mudança (Zittoun, Valsiner, Vedeler, Salgado, & Ferring, 2013).

Na perspectiva da Psicologia Cultural, há dois tipos de mudança. Há aquelas mudanças semicirculares em que apenas alguns detalhes sofrem alterações, mas que, em sua essência, continuam inflexíveis. Por exemplo, quando uma pessoa que tinha o hábito de ir todos os sábados ao cinema passa agora a frequentá-lo todas as quartas-feiras. Essas são mudanças transitivas, que podem envolver ligeiro deslocamento ou evolução, mas, mesmo com a alteração de um ou mais aspectos, o hábito e o prazer em ir ao cinema não sofreu modificações, portanto, a estrutura subjetiva do sujeito continua a mesma. Mas há outras mudanças que levam a novas formas de comportamento e a novas situações, fazendo com que o entendimento que a pessoa teve sobre algo seja “substituído” por uma nova realidade vivenciada pelo *self* (Zittoun, 2012).

Há determinados eventos que ocorrem na vida de uma pessoa e provocam mudanças a tal ponto que é necessária uma reelaboração do sentido de si, novos modos de agir e novas formas de se relacionar com o ambiente. Tais mudanças são denominadas de intransitivas, exigindo da pessoa inovações radicais e a reconfiguração da dinâmica pessoa-mundo-outros. É importante destacar que as mudanças intransitivas às vezes não são impostas pelo ambiente, mas podem ser provocadas pelo indivíduo de maneira deliberada (Zittoun, 2012).

A trajetória de vida também tem como características a multilinearidade e a imprevisibilidade. A primeira indica que a vida não é linear. Há diversos caminhos para se chegar a pontos comparáveis no curso da vida. Durante todo curso de vida, as pessoas têm diversas alternativas e escolhas que podem ser feitas. Enquanto uma pessoa pode se tornar um amante da arte e desenvolver sua sensibilidade como um adulto que busca um hobby, uma outra pessoa pode experimentar o mesmo hobby como uma forma de preencher os momentos livres após a aposentadoria. Portanto, diferentes pessoas realizam determinadas atividades em diferentes espaços e tempos e sob circunstâncias diversas. Muitas vezes, uma habilidade ou entendimento não pode ser desenvolvido num certo momento, mas sim num outro instante (Zittoun, 2009; 2012).

Já a segunda característica, a imprevisibilidade, indica que o desenvolvimento humano não pode ser previsto. Os acontecimentos cotidianos, as relações sociais, a economia e a

natureza podem atingir tamanha variedade de alternativas e resultados que a única conclusão possível é afirmar que o mundo não é previsível, nem no nível individual nem no nível coletivo. Estudos que mostram como um mesmo evento é visto de formas diferentes pelas pessoas ou as diferenças de comportamento entre gêmeos univitelinos revelam a imprevisibilidade da trajetória de vida das pessoas (Zittoun, 2009; 2012).

Desse modo, o curso de vida não é caracterizado apenas pela regularidade e continuidade das experiências humanas, mas também, pelos momentos em que a continuidade é interrompida, reorientada ou desafiada. É nos pontos de bifurcação, nos quais a pessoa tem duas ou mais alternativas para escolher, que ela pode desenvolver uma nova conduta (Zittoun, 2009).

A trajetória de vida depende substancialmente das escolhas pessoais, da força do ambiente social e dos eventos que ocorrem inesperadamente. A multiplicidade de opções que o mundo oferece ao indivíduo revela a quantidade de possibilidades disponíveis para as pessoas expandirem as suas vidas, não somente em atividades concretas sobre o mundo, mas também em imaginação. Este é outro recurso à disposição do indivíduo para pensar além do aqui e agora, tomar decisões e projetar o futuro. Embora o social e os eventos imprevisíveis estejam fora do controle do indivíduo, suas escolhas pessoais e a capacidade de imaginação evidenciam que existe uma enorme liberdade no seu curso de vida. É buscando explicações, criando possibilidades e projetando possíveis desfechos que a pessoa consegue desenvolver um caminho viável para a situação (Zittoun, 2012).

Focando nas mudanças que ocorrem ao longo do curso de vida, Zittoun (2012), propôs um modelo teórico contendo princípios básicos que demonstram como as mudanças estão relacionadas com o desenvolvimento humano. Um princípio básico é que tudo é passível de mudanças e elas envolvem uma tensão constante entre continuidades e discontinuidades. A perspectiva cultural é composta por outros princípios fundamentais: 1 – Se há vida, há mudanças. Tudo se move, cresce, diminui, altera e/ou é perdido. 2 – A Psicologia Cultural busca explicar as experiências humanas no tempo e nos ambientes sociais e culturais. 3 – O homem é o único ser capaz de produzir significados, dar sentidos às coisas. 4 – Cada pessoa, independentemente de sua localização no tempo e no espaço, é absolutamente única.

O desenvolvimento humano e os rumos da trajetória de vida podem ser compreendidos também por meio de dois conceitos: a ruptura e a transição. Ambos estão inter-relacionados, referem-se aos processos de continuidade e discontinuidade que o indivíduo atravessa ao longo de sua vida e oferecem um ótimo recurso metodológico para a análise do estudo do desenvolvimento humano em trajetórias de vida (Zittoun, 2009).

3.2.1 - Rupturas e transições

O ambiente está repleto de situações que exigem, das pessoas, tomadas de decisão e a todo o momento as pessoas se colocam ou são submetidas a situações que interrompem o fluxo normal das coisas. Geralmente, as pessoas imaginam as suas vidas a partir de um senso de continuidade, apresentando um começo, um meio e um fim. Porém, ao longo da vida, uma pessoa pode experimentar diversas mudanças que interrompem o fluxo ou o senso de continuidade, referente a quem se é. Estas mudanças que requerem respostas e soluções das pessoas, são conhecidas como rupturas (Zittoun, 2007a, 2009). De maneira resumida, ruptura é uma transformação qualitativa em relação ao estado anterior das coisas (Valsiner, 2013).

Um dos critérios fundamentais para que um evento seja caracterizado como uma ruptura é que ele seja subjetivamente percebido pela pessoa e que ameace o seu senso de *self* e de continuidade. A ruptura ocorre quando as representações e entendimentos da pessoa sobre algo não mais são vistas como adequadas e quando a estabilidade e o modo de se ajustar ao ambiente chegam ao fim. As rupturas podem despertar emoções no indivíduo e todas elas, mesmo aquelas vistas como agradáveis, pressupõem uma perda, um luto por aquilo que não é mais “da” pessoa. As rupturas podem provocar crises, desafios, modos de indefinição e momentos de necessária tomada de decisão que afetam todo o curso de vida. Outras rupturas são mais brandas e afetam apenas uma esfera de experiência¹, sem provocar um enorme desequilíbrio no *self* da pessoa. Independentemente do grau da ruptura, há sempre a quebra da rotina e a expectativa de que novas dinâmicas surjam. A ruptura requer um trabalho de transformação, convoca mudanças, novos modos de pensar e agir (Zittoun, 2007a, 2009).

As rupturas podem ser provocadas tanto por fatores internos ao indivíduo (quando há o exercício da escolha pela pessoa), como por fatores externos (normativas ou impostas pelo meio, por outras pessoas). Além disso, podem ser desencadeadas por bifurcações em que o indivíduo se depara com pelo menos duas situações e deve decidir para qual direção vai seguir. A ruptura abre, portanto, novos caminhos, trazendo transformações para a vida da pessoa (Zittoun, 2007a, 2009).

A transição é subsequente à ruptura e é vista como o processo que corresponde ao reequilíbrio do senso do *self*. O seu surgimento indica que houve uma ruptura, uma crise ou ponto crítico para o sujeito. A transição visa reestabelecer ajustes entre o indivíduo e o

¹ Esferas de experiência referem-se aos diferentes configurações sociais e materiais que o indivíduo está vinculado. Elas são definidas tanto pelo ambiente como pelo próprio indivíduo, possuem certas regras, são organizadas através de redes de significados particulares e definem o alcance de ações possíveis, ou seja, aquelas que são permitidas ou não permitidas. Para melhor compreensão deste conceito, recomenda-se a leitura do texto “Life-Course: A Socio-Cultural Perspective” de Zittoun (2012).

ambiente e resgatar o senso de continuidade e de integridade do *self* após a ruptura, além de permitir que a pessoa consiga compreender o que de novo surgiu. Assim, ela é um modo de lidar com as indefinições a partir da busca por uma sensação de normalidade (Zittoun, 2007a; Valsiner, 2013).

Outros autores têm uma visão semelhante à de Zittoun (2007a, 2009) e de Valsiner (2013). Hviid e Villadsen (2014) trabalham a dinâmica ruptura-transição, porém, sob o título de ruptura-reparação. Os autores compreendem o desenvolvimento humano a partir do desencadeamento de uma ruptura (estados psicológicos que mudam) e da subsequente reparação, em que há mudanças que levam a um novo estado. No nível intersubjetivo, "a ruptura não é apenas uma ruptura na construção de significado da pessoa, mas na construção de significados de ser-no-mundo da pessoa" (p.23). Já a reparação é definida como o processo de resolução destes problemas decorrentes das rupturas.

Para identificar rupturas e transições, Zittoun (2007b) entende que o primeiro passo é, através da Psicologia Cultural, analisar a relação entre a cultura pessoal e a cultura coletiva, investigando como as pessoas tornam as suas vidas significativas a partir da análise dos processos semióticos que estão, a todo o momento, mudando o mundo e a consciência das pessoas. A transição é um chamado, um convite para o desenvolvimento, pois possibilita novas formações simbólicas que fornecem o ajustamento para determinada situação social ou material e protege o próprio sentido de si. Portanto, apesar de envolver algumas perdas, a transição aumenta o leque de possibilidades, pois mobiliza as pessoas a buscarem novas alternativas, novos tipos de recursos internos, como a experiência e/ou a habilidade, ou recursos externos, como a ajuda ou conselhos de outras pessoas, ou ainda a utilização de elementos simbólicos (Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivinson, & Psaltis, 2003).

As pessoas podem utilizar quaisquer informações disponíveis ou qualquer tipo de ajuda para facilitar o processo de transição. Constantemente, as pessoas encontram em si mesmas ou no ambiente, elementos culturais para facilitar o processo de imaginação e de consideração de novas soluções. Os recursos são variados e vão desde as instituições (encontros da igreja, comunidade, cursos preparatórios), a busca por relações sociais, através da troca de experiência, a busca por um conselho, ou até a utilização de recursos semióticos, como o conhecimento científico, elementos culturais e artísticos. Tais recursos auxiliam no processo de transição em três aspectos: orientam as experiências imaginárias e afetivas; oferecem às pessoas possibilidades de transformação das experiências pessoais; e proporcionam refletir sobre experiências passadas, manter-se distante de determinadas situações e reconfigurar problemas (Zittoun, 2012).

As transições podem ser normativas, quando determinados momentos da vida já institucionalizados, compreendidos como rupturas, são esperados. Por exemplo, a saída de um indivíduo da escola para o ingresso no mercado de trabalho ou a passagem por entre os níveis educacionais (do nível infantil para o fundamental, do ensino médio para o universitário) são aguardados por todos. Esses eventos, quando analisados dentro de grupos específicos de pessoas em uma determinada sociedade, são apontados como desencadeadores de transições normativas para as pessoas. Já as transições não-normativas são particulares de cada trajetória de vida e referem-se à possibilidade de os indivíduos perceberem as mudanças como rupturas. É mais “aceitável” pelo contexto social que as pessoas se envolvam em transições normativas, pois essas têm respaldo e apoio social, já que são esperadas e entendidas como acontecimentos comuns. Dessa forma, a natureza normativa da ruptura pode ajudar no processo de transição, enquanto que as não-normativas podem ser vistas como mais fortes e mais difíceis de enfrentar (Zittoun, 2012).

Zittoun (2007a, 2007b) afirma que os processos de transição pertencem a classes interdependentes de eventos e são analisadas, pela autora, em três categorias. A primeira, relacionada com o reposicionamento e a mudança de identidade, implica mudanças nas esferas de experiência social, material e simbólica. Por exemplo, quando uma pessoa muda o estado civil de solteiro para casado ela é confrontada com novos ambientes, novas pessoas, novos modos de se relacionar com os outros e novas formas de ver e viver a vida. As pessoas, ao vivenciarem uma transição, reposicionam os seus campos sociais e simbólicos; os seus movimentos para solucionar a instabilidade causada pela ruptura criam novas possibilidades, ações e metas de vida. É a partir de tais movimentos e do reposicionamento que transformações de identidade acontecem (Zittoun, 2007a, 2007b).

A segunda categoria está relacionada com os processos de aquisição de conhecimento e de habilidades. A transição pode promover a aquisição de novas formas de conhecimento de caráter social, cognitivo ou especializado. Por exemplo, aprendendo a compartilhar e ser mais próximo do outro, no caso da pessoa que passa da condição de solteira para a de casada, ou aprendendo um novo idioma, no caso de uma pessoa passar a morar em um outro país. Já na terceira categoria, relacionada com os processos de significação (e aqui estão incluídas a regulação emocional e a elaboração dos processos inconscientes despertados pela ruptura), a transição inclui os sentidos que o indivíduo dá às mudanças. Os processos de significação são produzidos a partir de dois pontos: construídos pela ligação dos tempos (mantendo um sentido do passado, no presente, trabalhando em direção ao futuro); e através do sistema de

orientação, funcionando com o propósito de orientar e governar os pensamento e as ações do indivíduo (Zittoun, 2007a, 2007b).

Esses três tipos de mudanças – identidade, aprendizagem e significação – estão profundamente inter-relacionados e são mutuamente dependentes. Muitas vezes, mudar um destes aspectos leva a mudanças em pelo menos um dos outros aspectos, em maior ou menor grau. Quando ocorre uma ruptura e a pessoa resiste a uma dentre essas três mudanças demandadas pelo evento, o problema pode repercutir nos outros dois tipos de mudanças e o impedimento de mudança ser generalizado (Zittoun, 2012).

As rupturas e as transições são importantes para o desenvolvimento humano e para a compreensão da trajetória de vida. A partir de uma perspectiva do curso da vida, as rupturas seguidas por transições são momentos de mudanças aceleradas ou catalisadas. Descrever a trajetória de vida de uma pessoa requer considerar as mudanças e as continuidades que ela atravessa. Em cada situação nova e importante, o indivíduo adquire novas habilidades e opiniões e se redefine. Estudar o desenvolvimento e a constituição do *self* é estudar os processos de ruptura e de transição, desde que estes processos permitam que o indivíduo gere novos comportamentos e que compreenda as mudanças como novas possibilidades de experiência (Zittoun, 2007a, 2009, 2012). Tendo isso em vista, a inclusão da dinâmica rupturas-transições é fundamental para a compreensão do desenvolvimento dos indivíduos, inclusive os alunos, pois é a partir das sucessivas transições ao longo da trajetória escolar e de vida que os alunos vão alcançando novos estados e novos sentidos de si.

3.2.2 - Transições ao longo da trajetória de vida e ao longo da trajetória escolar

Os processos de transição ocorrem em todas as fases da vida, desde o nascimento até a morte do indivíduo. Mesmo considerando que o processo de transição é algo particular de cada sujeito, as passagens da casa para a creche, e da creche para a escola, por exemplo, são consideradas como momentos de ruptura-transição, já que, mesmo que de forma um pouco restrita, as crianças refletem sobre o que aconteceu com elas e sobre o que pode vir a acontecer. As outras pessoas em volta da criança desempenham papel fundamental, pois elas podem reconhecer, validar ou ignorar as externalizações da criança, o que pode facilitar ou dificultar as mudanças em que a criança está envolvida, as suas tentativas de dar sentido ao que aconteceu e acontece e de redefinição de si mesma. Dessa forma, é importante considerar como se configuram as relações entre a criança e as outras pessoas nessas situações (Zittoun, 2012).

A configuração da subjetividade do adolescente passa por fatores biológicos e por fatores psicossociais e culturais. Mesmo os fatores biológicos, que estão associados com a maturação sexual e as mudanças físicas, também são mediados pelo contexto, pois cada grupo cultural tem modos particulares de significar os eventos que ocorrem no corpo do adolescente. Portanto, a construção da identidade do adolescente passa tanto pelo modo como o seu contexto cultural compreende o período da adolescência quanto como este adolescente internaliza e externaliza as experiências vividas nos diversos contextos em que vive (Lopes de Oliveira, 2006).

A adolescência é caracterizada como um período de importantes transições, em que os jovens comumente vivem engajados num período longo e incerto caracterizado por muitas mudanças de papel e *status*. Para Zittoun (2007b), os mundos imaginários criados pelos adolescentes através do contato com a música, a arte, a poesia e outros elementos culturais, desempenham papel fundamental no desenvolvimento da pessoa jovem.

A juventude é uma fase em que ocorrem muitas transições. Várias mudanças de esferas de experiência podem ocorrer em pouco tempo e cada uma delas pode desencadear rupturas e subsequentes reorganizações. Segundo Zittoun (2012), isso ocorre com maior frequência do que na vida infantil porque os jovens participam mais do mundo social e utilizam a imaginação de forma mais intensa, já que têm mais recursos simbólicos à disposição. A juventude é uma fase da vida em que as esferas de experiências podem ser sentidas como mais ou menos conectadas ou desarticuladas, em que os jovens tendem a experimentar diversas identidades, podem entender as esferas como fronteiras que precisam ser atravessadas, ou podem encará-las como fazendo parte de uma mesma unidade.

Para Zittoun (2007b), o primeiro critério para ter acesso às transições da juventude é detectar o marcador responsável pela entrada do jovem à responsabilidade simbólica, ou seja, quando são convidados a responder pelas suas próprias orientações simbólicas. A responsabilidade simbólica traz, para o jovem, a liberdade de escolher quais experiências ele quer ter, com o que e com quem ele quer interagir. Além disso, em comparação com as crianças, eles têm um maior espaço para expressar os seus sentimentos e pontos de vista. Apesar dessa liberdade concedida, os jovens assumem a responsabilidade pelo que fazem e sentem e é exigido deles que as suas internalizações e externalizações sejam devidamente explicadas.

Os adultos, que no curso de vida passaram por inúmeras transições, muito provavelmente, possuem uma considerável experiência com relação à resolução de rupturas e conhecem alguns atalhos para o processo de transição. Mas a experiência, por si só, não é

adquirida apenas pela condição de o sujeito ter passado por situações das mais variadas ou das mais difíceis, mas sim pelo seu poder de reflexão, de reelaboração do sistema de orientação pessoal. Com um sistema de orientação equilibrado, a pessoa é capaz de utilizar mais recursos no processo de transição e de experimentar novas formas de transição, ou seja, de reinventar novos desfechos (Zittoun, 2012).

Estes processos, tão naturais na vida de qualquer indivíduo, fazem parte também da realidade dos atores escolares. Professores, alunos e demais profissionais do contexto educacional se deparam, em algum momento da vida (ou em vários), com fases de descontinuidade das coisas ou em processo de reconstrução de elementos significativos da vida. No caso dos alunos, em especial, discutir os processos de transição e ruptura pode contribuir para compreender o fenômeno do *self*, pois os ciclos de desconforto-conforto propiciam um campo favorável para formação do *self*.

A trajetória do processo educacional tem muitas semelhanças com outros tipos de trajetórias, seja profissional, familiar etc., pois é repleta de transições, rupturas e reorganizações. Estas transições são criadas, afetadas e conectadas pelos contextos educacionais. Dessa forma, as trajetórias escolares podem ser compreendidas por meio do estudo das transições. A educação tem um papel fundamental nos processos de ruptura e transição, pois é através dela que o aluno rompe com um sistema de pensamentos e ações limitado e faz a criança evoluir, possibilitando a sua aprendizagem (Zittoun, 2008a).

A escola, enquanto um dos diversos contextos que promovem as interações comunicativas, desempenha papel importante na formação da identidade do adolescente, por possibilitar que este participe da sua vida social e das suas práticas culturais particulares. Para ilustrar o modo como a escola participa da formação do *self* nos alunos, Bruner (2001) apresenta dois conceitos universais que estão ligados diretamente à identidade: a noção de “agência” e o conceito de “autoestima”.

O primeiro refere-se à autonomia da pessoa e a autoconsciência de sua capacidade de reger a própria vida. A escola, ao julgar o desempenho do aluno, desencadeia neste a autoavaliação. O julgamento sobre o sucesso ou o fracasso do aluno desenvolve sua capacidade de refletir sobre o que os outros pensam dele e como ele pensa sobre si mesmo. O conceito de autoestima é resultante dessa autoconsciência, derivada da avaliação dos outros e da autoavaliação. A repercussão disso é o modo como o aluno se sente diante do que ele pode ou não realizar e a ideia dos próprios limites. Dessa maneira, as pessoas que se relacionam com os alunos no contexto educacional estão implicadas na ativação destes dois conceitos e, conseqüentemente, na formação do *self* (Bruner, 2001).

3.3 - *Self* Dialógico

A teoria do *self* dialógico de Hermans originou-se a partir de dois teóricos: Wiliam James e Bakhtin. De James, Hermans se apropriou da ideia de que o *self* é uma estrutura dividida entre o Eu e o Mim. O Eu, na teoria de Hermans, refere-se ao *Self*-conhecedor, ou o *self* como sujeito, e o Mim como o *Self*-conhecido ou como objeto. O Eu é autor, o Mim é um ator observado (Souza & Gomes, 2009). O primeiro tem três características centrais: continuidade (a noção de uma identidade pessoal e de ser a mesma pessoa através do tempo), distinção (a noção de ser distinto dos outros, de ser singular) e vontade (a apropriação e rejeição contínua de pensamentos pelo qual o Eu, enquanto conhecedor, prova a si mesmo como um agente ativo na vivência de experiências). Já o eu-conhecido, é formado por elementos empíricos que são considerados como pertencentes a si mesmo (Hermans, 2001). O Mim é caracterizado como material (bens materiais, como roupas, imóveis), social (relações sociais, papéis nos diferentes contextos) e espiritual, relacionado a ideias e à consciência (Souza & Gomes, 2009).

Da teoria de Bakhtin, a principal ideia apropriada por Hermans foi a noção de romance polifônico. Bakhtin, na sua obra “Problemas da poética de Dostoiévski”, argumentou que nos romances de Dostoiévski não existia apenas um pensador por trás de todas as tramas, mas sim vários pensadores. Dostoiévski, em seus romances, criou personagens com diferentes ideologias, sentimentos e personalidades. Não que todos os personagens estivessem obedientes a Dostoiévski, mas, de fato, os personagens eram independentes. Isso revela a variedade de consciências e mundos. Dostoiévski foi capaz de criar uma multiplicidade de vozes, de perspectivas. O que Hermans (2001) destacou foi que o *self* se apresenta como formado por várias posições, pontos de vista, funcionando como diferentes autores e com relativa autonomia. Diferentemente de algumas abordagens tradicionais, que compreendem o *self* sob uma concepção unitária ou individualista (Souza & Gomes, 2009), o conceito de *Self* em Hermans (2001) perde a característica de entidade centralizadora. O *self* passa a ser visto em termos de uma pluralidade de posições descentralizadas. Dessa forma, foi integrada à teoria de Hermans a ideia tanto de unidade como de multiplicidade do *self*, e de Bakhtin, a noção de multivocalidade. Em suma, o *self* dialógico é descentralizado, narrativo, está em constante movimento e em seguidos processos de mudança (Santos & Gomes, 2010).

O *self* é, portanto, “uma multiplicidade dinâmica de Posições-do-Eu relativamente autônomas” (Hermans, 2001, p. 248). O *self* se situa entre posições diferentes e, muitas vezes, opostas, e cada Posição é dotada de uma voz que tem o papel de manter relações dialógicas com as outras posições. Cada voz tem a sua própria história, suas próprias experiências. Essa

formação de posições diversificadas e as relações entre as vozes compõem um *self* complexo e estruturado narrativamente. Essas diferentes Posições do Eu (*I-positions*) são compreendidas como diferentes personagens que contam sua versão particular da história do indivíduo (Hermans, 2001; Valsiner, 2012).

O Eu de cada Posição pode concordar, discordar, rejeitar, aceitar, contraditar, duvidar ou negociar com outro Eu de uma outra Posição. As Posições do Eu estão presentes no indivíduo de maneira hierárquica, em que umas exercem poder sobre outras, numa relação de dominância e subordinação entre elas. O *self* é composto por tensões em que o indivíduo fica dividido entre o que ele é atualmente e o que ele pode ou poderia ser. Cada Posição do Eu carrega componentes significativos do *self* (Valsiner, 2012). Segundo Santos e Gomes (2010), a inovação do *self* acontece a partir de três procedimentos: a entrada de uma nova Posição, acarretando uma reorganização do *self*; a alteração da hierarquia nas Posições, tornando mais acessíveis aquelas Posições que antes estavam em segundo plano; e a aglomeração entre Posições, reforçando-as e criando novas Posições.

O *self* dialógico é, portanto, social. Não no sentido de que se relaciona com outras pessoas, mas porque outras pessoas ocupam posições num *self* com múltiplas vozes. É nesse sentido que a mente é comparada com a sociedade, pois o modo de funcionamento de ambas reserva algumas semelhanças. Hermans (2002) afirma que o *self* dialógico é uma “sociedade da mente”, pois há muitas semelhanças entre o papel e o funcionamento das posições no mundo interno da pessoa e as posições que a pessoa ocupa na sociedade. Assim como foi descrito sobre a relação entre as Posições, a sociedade está imersa em relações de poder, conflitos, oposições, contradições e negociações. As Posições se comportam, no *self*, de modo semelhante ao que as pessoas se comportam na sociedade. Dentro do *self*, algumas Posições cooperam, assim como algumas pessoas na comunidade, compartilhando valores e ideias, enquanto outras, Posições e pessoas, estão em constante discordância.

Outras características semelhantes entre Posições do *self* e a sociedade: são formadas por uma polifonia de vozes harmoniosas e destoantes; ambas têm a oportunidade de se envolver em trocas intersubjetivas; as relações que se estabelecem entre as posições, na sociedade e no *self*, são ditadas pelo caráter da dominância e pelo poder social. Essa última característica, a do poder social, diz respeito aos diferentes graus de poderes que cada Posição ocupa tanto no *self* como na sociedade. Uma determinada pessoa ou grupo pode exercer maior ou menor poder social do que outra pessoa ou outro grupo, assim como algumas Posições no *self*, que são influenciadas pelo ponto de vista de outras pessoas, têm um peso maior dependendo de quem fala. Por exemplo, a opinião de um professor sobre o modo como o

aluno se dedica aos estudos pode ter uma importância maior do que a opinião da mãe (Hermans, 2002).

O *self* dialógico é representado por Posições internas e externas. As primeiras referem-se aos aspectos que o indivíduo sente como sendo próprios dele ou o modo como ele se percebe. As posições externas são percebidas pela pessoa como parte externa, ou seja, do ambiente, como o ponto de vista de outras pessoas sobre ela, por exemplo. Todas essas posições (internas e externas) fazem parte de um *self* que está estritamente ligado ao ambiente. Como parte de um processo dialógico, as posições internas não se encontram isoladas entre si e nem isoladas das posições externas. As posições internas são importantes não somente para si mesmas, mas também para as posições externas e vice-versa. As posições estão em constante movimento e tal movimento, junto com as mútuas relações, são dependentes das mudanças culturais (Hermans, 2001).

Embora muitas das Posições sejam construídas a partir do ponto de vista das outras pessoas, elas não são exatamente cópias das visões dessas pessoas, mas construídas e reconstruídas ao longo do desenvolvimento. Apesar de não determinar completamente a formação do *self* dialógico, o ponto de vista dos outros ajuda a organizá-lo, além de ser bastante importante na formação das Posições do Eu (Hermans, 2001).

Valsiner (2005) questiona sobre a possibilidade de conceituar os processos que organizam o movimento entre as Posições. Para responder a isso, utiliza a noção de mediação semiótica. Para o autor, as pessoas criam superestruturas de signos mediados para regular a fluidez da estrutura das Posições do Eu. Enquanto um utilizador do uso de signos, o *self* é um dispositivo organizador da mente que autoriza ou inibe o movimento das Posições do Eu, dentro do campo do *self* dialógico. O *self* dialógico é, portanto, um *self* se autorregulando semioticamente. Para Valsiner (2013), a construção do *self* implica em o indivíduo ser capaz de refletir sobre si mesmo e de se diferenciar das outras pessoas.

Zittoun (2008b) propõe discutir as dinâmicas do *self* dialógico por meio do foco sobre a experiência do tempo. Segundo a autora, o *self* é constituído por dinâmicas que ligam uma multiplicidade de Posições do Eu e que podem ser descritas como traços de ações passadas ou interações internalizadas. Outras Posições do Eu surgem como projetadas no futuro. Portanto, há, no curso de vida, uma conexão permanente entre Posições do Eu do passado, do presente e do futuro e a constante transformação e a criação de novas Posições do Eu.

Posições do Eu são grupos específicos de traços semióticos relacionados com o sentido de autodefinição. As Posições do Eu podem ser definidas ou alteradas a partir da relação do indivíduo com as outras pessoas, ou por técnicas introspectivas, ou ainda por

elementos culturais. Os elementos culturais podem envolver o conhecimento social, com caráter formal (discurso institucional, mídia) ou informal (discussões, conversas entre amigos etc.) e por meio de artefatos como filmes, música, histórias etc. (Zittoun, 2007b, 2008b). As Posições do Eu vêm à tona quando são evocadas questões ligadas à autodefinição ou aos sentimentos; mais especificamente, as autoatribuições, as memórias, os valores e desejos (Zittoun, 2008b).

Considerando e localizando as Posições do Eu no tempo, algumas delas resultam de interações sociais passadas e de internalizações de experiências. A partir desses aspectos, a pessoa se constitui, elabora projetos, objetivos para a sua vida e imagina como ela será num futuro próximo e num futuro a longo prazo. As Posições do Eu, enquanto construções semióticas, possibilitam que as pessoas organizem as suas experiências na sua linha do tempo, através do reconhecimento de novos eventos, a compreensão sobre o que elas são no momento atual e como elas podem lidar com os eventos passados (Zittoun, 2008b).

A dinâmica entre processos de continuidade e de descontinuidade e as dimensões temporais e espaciais são importantes para a compreensão do *self* dialógico. Ao mesmo tempo em que as experiências são extensões do mesmo *self* (continuidade), existe uma descontinuidade entre as diferentes vozes. Além disso, o *self*, enquanto estruturado narrativamente, deve ser considerado dentro das leis temporais, uma vez que as narrativas são construídas no tempo. Já a dimensão espacial é indicada através das diversas Posições que se localizam e compõem o *self* (Hermans, 2001).

O tempo é organizado e estruturado graças aos marcadores de tempo pessoais e coletivos. Eventos anuais como as celebrações, por exemplo, permitem a conexão entre o presente e os eventos equivalentes no passado. Tal configuração cíclica do tempo facilita a comparação entre Posições do Eu presentes e passadas e, assim, o seu sentido de tempo. Além disso, os marcadores de tempo trazem normas sociais e conduzem as pessoas a comparar as Posições do Eu do presente e do passado com Posições do Eu generalizadas e prototípicas, desencadeando comparações sociais (Zittoun, 2008b).

Assim como as tensões e reposicionamentos, a ambivalência é um aspecto importante para a formação do *self*. Ela possibilita a criação de tensões e contradições entre as vozes e, nesse processo de conflito, o indivíduo pode priorizar determinadas vozes e se constituir. “O *self* se desenvolve ou se reconfigura através de rupturas e na direção da reorganização das relações entre I-positions opostas” (Mattos, 2013, p. 58). Seu contexto de formação é o conjunto de interações sociais que fazem parte da mesma realidade social, que negociam significados em determinados contextos socioculturais. É a cultura que tem a função de

regular as condições sociais que estão envolvidas com a constituição do senso de identidade (Lopes de Oliveira, 2006).

Desse modo, a perspectiva dialógica do *self* compreende que o sentido de si, do outro e do mundo social é constituído a partir da diversidade de posições e vozes. Essa diversidade se dá nas relações sociais que estão envolvidas com a construção do *self*, e que são transformadas pelo próprio *self* (Mattos, 2013; Souza & Gomes, 2009). Esses princípios do *self* dialógico aqui apresentados são úteis neste trabalho, pois se adequam, também, ao conceito de *self* educacional, aqui entendido como uma parte específica do *self* dialógico.

3.4 - *Self* educacional

A compreensão das vozes dos professores ao longo da trajetória escolar, através da percepção dos alunos, assim como a identificação das Posições do Eu, localizadas no aluno, podem estar entrelaçadas com a configuração do *self* educacional. O *self* está localizado na pessoa e apresenta um senso de consistência e de consciência. É de natureza simbólica e está relacionado com as atividades semióticas dos seres humanos. É um conjunto organizado de identidades, sendo que cada identidade está internalizada na forma de um conjunto de significados, conhecimentos, crenças, sentimentos e que tem papel nas relações sociais da pessoa num dado momento da vida. A sua construção se dá na internalização ativa das relações sociais, portanto, é um fenômeno interpessoal (Iannacone, Marsico, & Tateo, 2013).

Na infância, por exemplo, ocorre uma ativa internalização de experiências externas, através do processo de mediação semiótica. Esse conjunto de conhecimentos, experiências, emoções, valores e comportamentos marcados culturalmente se torna um conjunto de recursos simbólicos à disposição do *self*. Esse processo de internalização é feito através do discurso dos adultos para e sobre a criança (Iannacone, Marsico, & Tateo, 2013). O *self* é formado através de uma variedade de experiências e das transições constantes entre os diferentes contextos sociais em que cada pessoa está engajada (Marsico & Iannacone, 2012).

A função autoregulatória característica do *self* também emerge em contextos educacionais, podendo ser observada nas relações sociais estabelecidas no contexto escolar. Os estudantes, nas atividades educacionais, progressivamente interiorizam e se apropriam de signos, aprendem a manejá-los a fim de elaborar, regular e refletir sobre si mesmos. O conjunto de recursos simbólicos é construído durante a infância e é apropriado, reelaborado e usado de diferentes maneiras ao longo do curso de desenvolvimento humano. Portanto, o conjunto de recursos simbólicos, que se originam a partir de relações sociais estabelecidas dentro do contexto educacional, é compreendido como *self* educacional. É uma dimensão do

self encarregada de gerenciar as dimensões cognitivas, emocionais e sociais quando a pessoa está envolvida em atividades educacionais. As experiências educacionais têm, portanto, um papel fundamental na construção do *self* (Marsico & Iannacone, 2012).

O *self* educacional é uma dimensão específica do *self*, um processo regulatório que emerge das experiências sociais entre o Eu e as outras pessoas. Está envolvido num processo dialógico, que tem lugar durante a idade escolar e envolve múltiplas vozes que expressam diferentes pontos de vista por meio das crenças e experiências dos atores. Os alunos, ao interagirem com os adultos, criam um espaço dialógico que permite o aparecimento de diversas vozes que colaboram para que a eles possam definir o que eles são no presente e o que pretendem ser no futuro. O aluno constrói parte do seu *self* educacional a partir das interações dialógicas que ocorrem no contexto escolar ao longo de toda a sua trajetória escolar, principalmente por meio da ativa internalização do diálogo aluno-professor, aluno-aluno, aluno-diretor, aluno-pais, entre outras configurações sociais, ocorrendo em todas as atividades educacionais (Marsico & Iannacone, 2012). Ele também é concebido como um processo de produção de sentido em movimento, referindo-se ao passado, mas, ao mesmo tempo, lançando luz sobre o desenvolvimento futuro do *self* (Linell, 2009, apud Marsico & Iannacone, 2012).

O discurso dos adultos, sejam pais ou professores, é relevante na definição do *self* educacional dos alunos através de percepções e avaliações pessoais. Esse processo de mediação semiótica e de internalização que o aluno faz do que os outros dizem sobre ele favorece a construção do *self* educacional. A participação em atividades educativas, portanto, faz com que o indivíduo seja tomado por uma carga de valores, normas, repertórios simbólicos, conteúdos emocionais, conhecimentos que trazem à tona as vozes que estão internalizadas (Marsico & Iannacone, 2012).

É um processo fluido e complexo para o aluno, pois chegam a ele diversas vozes: consoantes, dissonantes e opostas, e elas podem ou não estar de acordo com a sua autopercepção. As relações que o aluno mantém com os atores escolares são, muitas vezes, relações de poder e, de certa maneira, enquadradas pelos recursos simbólicos disponíveis para tal contexto. Isso acarreta uma limitação de possibilidades de construção de identidades da criança. Um exemplo disso é a forma como os pais e os professores dialogam com a criança sobre como um bom aluno deve ou não se comportar (Iannacone, Marsico, & Tateo, 2013; Marsico & Iannacone, 2012).

Através do discurso dos adultos, as avaliações escolares são um bom exemplo do papel significativo sobre o *self* educacional. Através delas os adultos definem as características

de um estudante bom ou ruim. A atribuição sobre o sucesso ou fracasso escolar, através do ponto de vista de pais e professores, e o modo com o aluno lida com isso ajudam a definir que tipo de pessoa é o aluno e como este se sente sobre si mesmo. A avaliação escolar torna-se, portanto, uma avaliação sobre a pessoa, pois aponta não somente o que o aluno sabe, mas também o que ele é. Nesse sentido, a avaliação escolar adquire significados simbólicos e pode passar a ser: um modulador do processo de construção de identidade; um elemento que pode confirmar ou desestabilizar a ideia emergente de si mesmo; ou um espaço de negociação com respeito à forma como a criança é percebida pelos pais e pelos professores (Iannacone, Marsico, & Tateo, 2013; Marsico & Iannacone, 2012).

O aluno, ao lidar com o discurso dos adultos, assume uma postura ativa e de apropriação, participando do processo de definição, tanto do que ela é como do que ela não é. Os alunos elaboram os sinais que os adultos utilizam para falar sobre eles e reelaboram esses sinais para produzir o seu próprio ponto de vista sobre si mesmo, que pode apresentar poucas ou muitas concordâncias com o do outro (Iannacone, Marsico, & Tateo, 2013; Marsico & Iannacone, 2012).

Há uma outra característica importante do *self* educacional. É o fato de que ele emerge sempre que a pessoa participa de uma atividade dentro de um contexto educacional, seja como pai, mãe, professor ou diretor, por exemplo. Ou seja, mesmo que a pessoa não seja mais aluno. Ao entrar em contato com as atividades escolares em algum desses papéis citados, um repertório de vozes, normas, emoções e modos de agir, é imediatamente ativado. Além disso, o *self* educacional do adulto ajuda-o a dar sentido às experiências escolares que ocorrem no momento atual e a regular alguns tipos de relações de poder, como, por exemplo, na relação professor-aluno nas quais o professor resgata elementos do seu *self* educacional na época de estudante para entender os seus alunos (Iannacone, Marsico, & Tateo, 2013; Marsico & Iannacone, 2012)..

O professor é um bom exemplo de como as experiências escolares do seu passado, ou seja, quando era aluno, estão envolvidas na maneira como ele reinterpreta os modelos educacionais, como define o seu estilo de ensino e como se relaciona com os alunos. Há um diálogo constante entre as vozes do professor como aluno e como profissional. Isso repercute no seu discurso, no seu *self* e no seu relacionamento com os outros (Marsico & Iannacone, 2012).

4 - ASPECTOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS

4.1 - Delineamento metodológico

Para atingir os objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo interpretativa e exploratória, de caráter idiográfico. Os fenômenos focalizados na abordagem qualitativa são relativos ao universo dos significados, do conjunto de crenças, valores e atitudes e das relações humanas e o propósito é compreender e interpretar a realidade social (Minayo, Deslandes, Neto, & Gomes, 2010). A abordagem qualitativa parte do princípio de que os fenômenos humanos são mais bem apreendidos quando se integra a representação, o sentimento e a vontade das pessoas, inserindo-os em uma perspectiva histórica. Toda ação humana tem um significado e uma motivação subjetiva que podem ser, muitas vezes, de difícil compreensão através de métodos objetivos e quantitativos.

A construção do conhecimento científico na abordagem qualitativa é realizada a partir dos significados que os participantes dão ao problema (Creswell, 2010). O método qualitativo se detém na análise de microprocessos, através do estudo dos processos subjetivos individuais e grupais. Há a investigação intensiva dos dados buscando sempre abordar com profundidade, a complexidade do objeto de estudo. A flexibilidade no momento da coleta de dados e a heterodoxia quanto à análise dos dados são outras características da metodologia qualitativa (Martins, 2004).

Na pesquisa qualitativa, o interesse do pesquisador está direcionado para as experiências e interações dos indivíduos de modo a ter acesso às suas particularidades. Os dados qualitativos podem ser adquiridos através de: entrevistas individuais ou grupais, observação participante etnográfica, correio eletrônico, grupos focais, documentos, como livros e revistas, diários, conversas em redes sociais, fotografias, filmes, entre outros (Gibbs, 2009). Outro aspecto apontado por Gibbs (2009) é a possibilidade de integrar coleta e análise de dados em uma mesma etapa.

Esse tipo de modelo metodológico está em harmonia com os conceitos e com a proposta teórica adotada neste trabalho, a Psicologia Cultural, que compreende o indivíduo a partir de suas próprias significações. Assim, as interpretações levam em consideração o modo como as pessoas enxergam e entendem a realidade em que estão inseridas. Além disso, ao considerar a cultura como constituinte da pessoa, as interpretações caminham em direção à generalidade dos dados individuais.

A abordagem idiográfica está firmemente baseada na adequada análise de séries temporais e o estudo sistemático de casos individuais torna-se central para a generalização psicológica. Cada pessoa é concebida como um sistema de processos dinâmicos únicos cujo desdobramento é a construção de uma trajetória de vida individual (Valsiner, 2009).

Desse modo, o método utilizado foi útil para aprofundar a compreensão dos conceitos destacados nessa pesquisa e a sua utilização fez com que esses conceitos e a problemática, de uma maneira geral, passassem por um processo de descrição, compreensão e ganhassem interpretações numa perspectiva indutiva chegando, assim, a novos significados e conclusões.

4.2 - Problema e Objetivos

Problema

Considerando o *self* educacional como um senso de consciência de si mesmo e que é construído a partir da internalização das vozes dos diversos atores escolares, a trajetória escolar do aluno esconde um emaranhado de eventos, de diversas ordens e níveis, que atuam na formação do *self* educacional. A fim de clarificar como a figura do professor esteve presente ao longo dos processos de desenvolvimento do *self* do aluno, há de se perguntar:

- Como se constitui o *self* educacional no contexto da relação professor-aluno?

Objetivo geral:

- Compreender a participação das vozes dos professores na constituição do *self* educacional de adolescentes do 3º ano do ensino médio, a partir da análise de suas trajetórias escolares.

Objetivos específicos:

A partir do discurso dos alunos:

- Identificar e analisar as rupturas, normativas e/ou não-normativas, e as transições na trajetória escolar dos alunos e se/como os professores estão implicados neste processo.
- Analisar os signos percebidos pelo aluno na fronteira da relação professor-aluno.
- Identificar as Posições do Eu e sua dinâmica presentes na trajetória escolar dos participantes e analisar como se imbricam na constituição do *self* educacional dos alunos.
- Identificar de que forma a relação professor-aluno significada repercute na projeção futura do *self* educacional dos adolescentes.

4.3 – Método

Fazem parte desse item a caracterização da instituição escolar e dos participantes, como especificações da composição das turmas e da estrutura escolar. Além disso, são descritos os instrumentos utilizados com os sujeitos e os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

A escola

A escola em que foram coletados os dados pertence à rede pública estadual e está localizada em uma cidade do interior do estado de Sergipe. A escola funciona nos períodos da manhã, da tarde e da noite e atende alunos do ensino fundamental II e do ensino médio. A escola atende, principalmente alunos que residem próximo à instituição e alunos da zona rural. Tem, aproximadamente, 401 alunos do ensino fundamental II nos turnos da manhã e da tarde e 476 alunos do ensino médio distribuídos nos seguintes turnos: manhã (4 turmas), tarde (5) e noite (8). A faixa etária dos alunos do ensino médio é de 14 a 23 anos.

A escola possui, além das salas de aulas, sala dos professores, sala da coordenação, sala da diretoria, sala de informática, biblioteca e banheiros. Não possui quadra poliesportiva e as atividades físicas são realizadas no pátio da instituição. A escolha por esta instituição foi feita por conveniência e por disponibilidade para a pesquisa.

Participantes

Participaram da coleta de dados alunos de duas turmas do 3º do ensino médio, uma do período da manhã e outra do período da noite. A média de idade dos alunos do 3º ano do período da manhã é de 17 anos e meio, enquanto a média da turma da noite é de 18 anos e meio. A investigação nesse nível escolar deveu-se por estes alunos selecionados estarem no processo de encerramento das atividades escolares do ensino médio, o que se supõe possibilitar o relato sobre a trajetória escolar ao longo de todos os níveis educacionais vivenciados até então, tanto os anteriores (ensino infantil e fundamental) como o nível atual (ensino médio).

O número de participantes variou de acordo com o instrumento de coleta de dados. Para a atividade do memorial, o número de participantes foi de 34 alunos do turno da manhã e 15 alunos do turno da noite. A escolha de uma turma do turno matutino em detrimento do turno vespertino foi por comodidade, enquanto que a escolha de uma turma da noite foi proposital, orientada para a diversificação, já que a maioria dos alunos trabalha e que a idade média é superior à dos alunos da manhã e da tarde.

A escolha dos participantes para as entrevistas foi realizada a partir dos memoriais, com base em dois critérios de seleção: 1) que o memorial fizesse referência a todos os níveis educacionais ou então focalizasse de maneira mais detalhada e elaborada apenas um nível; 2) que o memorial apresentasse eventos que tivessem a possibilidade de se caracterizar como rupturas ou transições. Tendo em vista que, ao final desse processo restaram vários participantes, a escolha final se deu por conveniência. O número de entrevistados foi de um aluno e uma aluna do período da manhã e de um aluno do período da noite, totalizando 3 participantes.

Instrumentos

Na coleta de dados, foram utilizados três instrumentos: questionário sociodemográfico, memorial e entrevista semiestruturada. O memorial refere-se ao relato de experiências vividas pelo sujeito que narra. Desse modo, trata-se da história pessoal de quem conta ou escreve. É um instrumento que permite, ao investigador, conhecer a história sociocultural do indivíduo. O uso do memorial possibilita que, a partir do olhar no presente, o sujeito relate sobre o seu passado e projete o seu futuro, além de reorganizar o próprio presente (Guedes-Pinto, n. d.).

O memorial é um instrumento importante para a compreensão do processo de construção da identidade e da subjetividade. Ao relatar a própria história, o sujeito possibilita que o pesquisador investigue como sua história pessoal foi construída e como se dá o processo de reconstrução no próprio ato de relatar a sua história. Dessa forma, a análise da autobiografia permite que se conheçam as transformações subjetivas ao longo da vida do indivíduo e o processo de construção identitária (Oliveira, Silva, Cardoso, & Augusto, 2006).

No presente trabalho, o memorial foi utilizado de uma forma mais restrita, referindo-se a experiências vivenciadas apenas no âmbito escolar. Além disso, foi menos pretenciosa, objetivando apenas a obtenção de dados que pudessem fornecer, ao pesquisador, subsídios para a seleção dos alunos que participariam da entrevista.

O uso do memorial, enquanto uma atividade de expressão mais livre, foi importante para que, inicialmente, os participantes iniciassem um processo de reflexão sobre as suas trajetórias escolares. Pedir para os alunos falarem sobre a sua trajetória escolar ou sobre as relações com os professores durante toda a vida escolar, por vezes, é uma tarefa difícil. O uso do memorial escrito, aqui, teve o objetivo de estimular a memória e facilitar o processo de elaboração e de expressão das experiências vivenciadas.

O segundo instrumento é a entrevista semiestruturada, face a face, comumente utilizada para estimular a produção de concepções e opiniões dos participantes (Creswell, 2010). Para Bleger (2003), a entrevista psicológica é uma relação entre duas ou mais pessoas. Uma delas é um técnico da psicologia que deve atuar no papel de entrevistador e o (s) outro (s) refere-se àquele que necessita de uma intervenção ou que fornece dados que interessam ao entrevistador. Enquanto este busca saber o que está acontecendo, o outro deve atuar na comunicação do que está acontecendo. É a relação entre ambos que “delimita e determina o campo da entrevista e tudo o que nela acontece, porém, o entrevistador deve permitir que o campo da relação interpessoal seja predominantemente estabelecido e configurado pelo entrevistado” (Bleger, 2003, p. 8). Além disso, uma relação positiva entre entrevistador e participante ajuda na disponibilidade e na motivação do sujeito que será entrevistado (Nascimento, 2011).

A compreensão da realidade social acontece por meio dos discursos dos indivíduos, das suas percepções ou maneiras de entender o mundo à sua volta. Assim, as crenças, os significados e sentidos que os participantes dão ao problema discutido são os elementos necessários para o entendimento do pesquisador sobre a realidade que se quer estudar e na qual o entrevistado está inserido (Fraser & Gondim, 2004).

O tipo de diálogo proposto pela entrevista facilita o acesso a esses discursos, a essas opiniões ou crenças. Há também a possibilidade de flexibilização, ou seja, de conduzir a entrevista de acordo com as necessidades que vão surgindo no processo e no momento de construir os resultados da pesquisa (Fraser & Gondim, 2004).

Entre as vantagens de utilizar a entrevista semiestruturada, Creswell (2010) destaca: os participantes podem ser observados diretamente, o que contribui para a percepção de dados únicos como o tom da fala e a expressão facial; é útil para o entrevistador que quer obter informações históricas; e permite ao pesquisador o controle sobre o roteiro, tendo ele a liberdade de modificar, durante a entrevista, a ordem das perguntas ou adaptá-las a fim de coletar os dados de uma maneira mais rica e lógica.

Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta teve início após aprovação e autorização da direção da escola. Antes do início da aplicação da atividade do memorial, foi aplicado o questionário de dados sociodemográficos, no qual foram solicitados os dados pessoais dos participantes, como idade, endereço, número para contato, pessoas que convivem com o participante em sua residência, ocupação, o que acham de estudar na atual escola, anos de escolarização do

participante e dos pais. Esses dados foram relevantes para identificar características individuais e contextualizar a trajetória dos participantes ao longo da análise dos dados.

Em seguida, foi utilizado o recurso da produção do memorial nas turmas do 3º ano do ensino médio matutino e noturno. O pesquisador solicitou e agendou junto à direção e à coordenação um dia e um horário para realização desta atividade de modo que estivessem presentes, em sala de aula, boa parte dos alunos matriculados nesta série e que a atividade não interferisse em outras atividades já programadas pela escola.

Foi solicitado, aos alunos, que registrassem os eventos, tendo como eixo norteador toda a trajetória escolar. Cada aluno produziu, a partir de produção de texto, colagem de figuras ou desenhos, as experiências significativas que ocorreram ao longo da vida escolar, desde a educação infantil até o ensino médio. Os alunos foram estimulados a reconstruir simbolicamente os acontecimentos mais significativos, os eventos de que eles conseguiam se lembrar, tanto os positivos quanto os negativos.

Para a realização da atividade, o pesquisador levou uma série de materiais que ficaram, durante todo o tempo, à disposição dos alunos. Entre os materiais utilizados, estavam: folhas de ofício tamanho A4, cartolinas, revistas, lápis de cor, gizes de cera, canetas hidrográficas coloridas, colas, tesouras, canetas e apontadores. Foi solicitado aos alunos que utilizassem o sistema de rotatividade dos materiais para que todos tivessem acesso a todos os objetos em algum momento da atividade, mas deixando claro, para os participantes, que a utilização dos diversos materiais era opcional. Ficou a cargo do próprio aluno decidir quais e quantos objetos utilizar.

Sobre o tempo disponível para a atividade, os alunos de ambas as turmas tiveram 1 hora e 40 minutos para a produção do memorial, tempo este negociado previamente com a diretora e com os professores responsáveis pelas turmas do horário agendado. Após cada aluno indicar que concluiu a atividade, o pesquisador recolheu a produção. Isso foi feito com todos os participantes.

Após a seleção dos três participantes para as entrevistas, com base nos resultados dos memoriais, cada um deles foi informado sobre os objetivos da entrevista e indagado sobre o interesse em participar da segunda fase da pesquisa. Após a aceitação, as entrevistas foram agendadas de acordo com a compatibilidade de horário entre pesquisador e participante.

Antes do início da entrevista com o participante foi orientado sobre o procedimento da entrevista, além de ser sugerido a falar livremente e o quanto conseguisse recordar sobre as questões propostas. A entrevista com cada aluno teve o objetivo de retomar os dados presentes no memorial do participante e coletar informações mais detalhadas sobre o que o

aluno apresentou nessa primeira atividade; visou investigar os momentos mais significativos ao longo da trajetória escolar dos participantes, desde o ensino infantil até o momento atual, além das rupturas e transições vivenciadas; buscou obter dados sobre como eles compreendem a relação com os professores e como estes participaram de sua trajetória; procurou investigar as implicações das relações vividas com estes professores no *self* educacional dos participantes; por fim, buscou acessar, nos alunos, as projeções que fazem de si e o que antecipam e almejam para o seu futuro.

Assim como o memorial, as entrevistas foram realizadas na própria instituição de ensino. As entrevistas ocorreram na sala de informática, por ser um espaço com bom isolamento do espaço externo, com boa luminosidade, pouco utilizado pelos atores escolares e que, portanto, oferece condições que permitem o conforto do entrevistado e a realização das entrevistas sem interrupções.

O roteiro da entrevista foi semiestruturado, adaptado de acordo com o que foi produzido no memorial, e não seguiu, necessariamente, uma sequência previamente estabelecida. O primeiro ponto do roteiro referiu-se às impressões iniciais do participante a respeito do memorial e dos conteúdos nele abordados. Em seguida, foram identificados os momentos mais significativos, destacando cada um dos níveis educacionais, e foi investigada a participação dos professores nos eventos relatados.

Ao longo da entrevista, o participante foi convidado a participar de algumas “simulações”. Estas ocorreram em quatro momentos: durante os relatos sobre a educação infantil, sobre o ensino fundamental I e II e sobre o ensino médio. Nas simulações, o entrevistador questionava o participante sobre qual professor ele gostaria e, em outra simulação, qual professor ele não gostaria que o pesquisador encontrasse para conversar sobre ele, aluno. Após a indicação de cada professor, o entrevistador passava a introduzir perguntas sobre tal professor, sobre a relação do participante com esse professor, mas, principalmente, sobre como supunha que esse professor iria descrevê-lo para o entrevistador.

Essas simulações tiveram como objetivo captar, de maneira objetiva, as vozes dos professores sobre os alunos nos diferentes níveis educacionais. Com o uso dessas simulações foi possível identificar e analisar as vozes dos professores e compreender as circunstâncias em que elas foram aceitas, rejeitadas ou negociadas pelos participantes. Além disso, elas serviram para compreender, a partir da participação dos professores, a dinâmica das Posições do Eu presentes no *self* educacional ao longo da trajetória escolar dos participantes.

Questões sobre mudanças no aluno e na relação professor-aluno, ao longo da trajetória escolar, também foram feitas. Por fim, o pesquisador indagou sobre as expectativas e ideias para o futuro e se/como os professores estão implicados na projeção do *self* do aluno.

Foram duas as seções de entrevista realizadas com cada participante. Na primeira, foram abordados todos os pontos presentes no roteiro de entrevista. Já o segundo encontro foi importante para que o pesquisador pudesse tirar dúvidas sobre questões pouco aprofundadas anteriormente e para que pudesse realizar novas perguntas com o propósito de auxiliar no detalhamento de pontos essenciais ao caso.

Para registro das entrevistas foi utilizado gravador de áudio. Após a gravação, realizou-se a transcrição dos dados brutos utilizando o aplicativo *Express Scribe Transcription Software*. O programa permitiu ao pesquisador, de maneira alternada, ouvir a gravação e digitar. Em seguida, o material digitado foi submetido à análise.

Procedimentos de Análise dos Dados

A análise dos dados envolve a busca de sentido a partir da produção textual ou da imagem decorrentes da expressão dos participantes. Envolve a preparação dos dados e o processo de sua compreensão e interpretação. Para isso, é necessária uma reflexão constante sobre as informações fornecidas pelos participantes. O pesquisador que analisa os dados qualitativamente, geralmente organiza os dados a partir de alguns temas ou categorias. Comumente as categorias ou temas são selecionados e posicionados dentro de um marco teórico sendo, portanto, analisados a partir dos conceitos presentes na teoria adotada (Creswell, 2010).

Na presente pesquisa, os memoriais construídos no turno da manhã foram analisados de forma simultânea com os advindos da turma da noite. Com a primeira leitura, o pesquisador teve uma visão ampla dos dados, uma percepção geral sobre toda a amplitude das informações. Essa etapa inicial foi importante, pois possibilitou, ao pesquisador, organizar os dados e pensar em estratégias de categorização.

O pesquisador trabalhou, basicamente, com quatro tipos de dados: colagem de figuras de revistas, fotos, desenhos e textos produzidos pelos participantes. Após releituras mais detalhadas, a próxima etapa constituiu no agrupamento das informações dos memoriais em forma de categorias e subcategorias de análise, sempre levando em consideração o grau de proximidade entre os elementos trazidos pelos participantes. Como cada memorial era composto por inúmeras citações, cada uma destas foi alocada em sua respectiva subcategoria. Assim sendo, comumente os memoriais continham citações que contemplavam mais de uma

categoria e subcategoria. Também foram consideradas todas as citações presentes no mesmo memorial que se referiam a uma mesma subcategoria, contanto que se referissem a eventos diferentes.

Na elaboração da discussão final, os fragmentos de textos foram os únicos dados expostos. Os desenhos, as figuras e as fotos não foram tomados como exemplos ao longo da discussão devido à sua inviabilidade e impraticidade já que as fotos, por exemplo, trariam uma exposição indesejada aos participantes. Porém, como as ilustrações quase sempre vieram acompanhadas de legendas explicativas, estas, junto com os textos, foram os escolhidos para apresentação no presente trabalho. Entretanto os desenhos, as figuras e as fotos foram igualmente considerados e relevantes para a reflexão geral sobre os trabalhos e para a criação das categorias e subcategorias.

Os dados foram analisados a partir da sua frequência nos memoriais e de acordo com o grau de proximidade entre os elementos. A discussão se apoiou em estudos da psicologia, principalmente na perspectiva cultural, e da área de educação.

A análise das entrevistas teve a contribuição dos dados dos memoriais elaborados pelos próprios entrevistados, tendo em vista que estes dados trouxeram informações importantes relacionadas com a trajetória escolar dos participantes e foram utilizados como base para as entrevistas.

A análise dos dados apoiou-se nos objetivos do estudo, nos fundamentos teóricos da Psicologia Cultural e nos conceitos de trajetória escolar, de ruptura e de transição (Zittoun, 2007a) e na noção de *Self* Educacional (Iannaccone & Marsico, 2012). Além disso, houve uma articulação entre os dados dos casos com os resultados e discussões encontradas na literatura.

A discussão dos casos teve, como eixo organizativo, os diferentes níveis educacionais, sendo que cada um deles foi apresentado e discutido seguindo o seguinte roteiro: 1) Apresentação dos eventos mais significativos; 2) Apresentação e discussão das possíveis rupturas e transições; 3) Identificação das Posições do Eu; e 4) Signos presentes na relação professor-aluno. Um tópico subsequente foi direcionado para a discussão da participação das vozes dos professores na constituição do *self* educacional. Por fim, o último tópico foi dirigido para a discussão do futuro imaginado dos participantes, buscando sempre analisar a participação dos professores.

4.4 - Aspectos Éticos

Considerando a dimensão ética da pesquisa envolvendo sujeitos humanos em psicologia, destacamos que os procedimentos adotados prezaram pela confiabilidade e pela privacidade das informações e que as identidades dos sujeitos participantes foram preservadas, atribuindo-lhes nomes fictícios para que se evitassem quaisquer transtornos, constrangimentos ou prejuízos.

Com base na resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos, o presente trabalho foi aprovado, no ano de 2015, pelo comitê de ética, cujo certificado de apresentação para Apreciação Ética (CAAE) corresponde ao número 46093115.9.0000.5531. Após a aprovação do comitê de ética um novo contato com a instituição escolar foi realizado para a confirmação da pesquisa.

Os participantes do estudo foram informados sobre a natureza da pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado aos participantes maiores de idade e aos responsáveis pelos alunos menores de idade. Neste último caso, além do TCLE para os responsáveis dos menores, foram apresentados o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para o menor de idade. Todos foram informados de que a participação na pesquisa era voluntária e que poderiam interrompê-la a qualquer momento, se assim o desejassem, sem qualquer prejuízo ou constrangimento.

5 - O MEMORIAL E A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Os alunos foram convidados a relatar os eventos ou situações mais significativas, positivas ou negativas, ao longo de toda a trajetória escolar até o momento presente. Ou seja, aqueles momentos que “valem a pena ser contados”, que os alunos conseguem lembrar com vivacidade e que os considera como uma experiência marcante. Esses aspectos trazidos pelos alunos ajudaram a compreender quais elementos estão presentes em suas memórias e como estão envolvidos no seu *self*. Além disso, a análise dos elementos do memorial forneceu um cenário geral dos aspectos envolvidos com a construção da trajetória escolar dos alunos, possibilitando também a identificação de outros aspectos relacionados com a construção do *self* educacional dos alunos.

A gama de elementos trazidos neste tópico contribui para a compreensão do que foi, e ainda é, importante para os alunos ao longo da trajetória escolar. Participaram da atividade do memorial, 49 alunos, sendo 34 do turno matutino e 15 do noturno. Foram lidos e analisados os trabalhos de todos os participantes. As subcategorias e categorias de análise foram estabelecidas a partir da identificação e do agrupamento de fragmentos presentes nos memoriais e que tinham, em termos de experiência escolar, relações de proximidade.

Considerando a produção de ambas as turmas e que cada memorial poderia conter, simultaneamente, textos, desenhos, figuras e/ou fotos, o número de total de memoriais que apresentaram textos foi de 47. Outros 32 memoriais continham figuras, 29 apresentavam desenhos e apenas 1 participante trouxe fotografias e as colocou em seu memorial.

Como é possível verificar, a produção textual foi predominante e esteve presente em quase todos os memoriais. O número de memoriais contendo figuras e desenhos revela que os alunos articularam o uso de diferentes recursos para a expressão das experiências escolares. E, apesar da sugestão para que os alunos levassem fotografias no dia da atividade, apenas um aluno utilizou esse recurso.

Grande parte dos escritos apresentou narrativas, se caracterizando pela organização temporal na qual os participantes contaram, cronologicamente, as experiências que tiveram ao longo dos anos escolares. Outras produções se caracterizam pela objetividade, optando pela utilização de palavras-chave como, por exemplo, as palavras “amizade”, “aprendizado”, “sonhos”, “foco”, “raiva” etc.

Para os desenhos, os alunos utilizaram, principalmente, lápis de cor e giz de cera. Os desenhos foram variados e se referiam a inúmeros aspectos. Ao buscar expor como a atual turma é importante para o participante, este desenhou dezenas de pessoas com a legenda “terceirão”. Ao buscar expor como as idas para a escola eram divertidas, os participantes desenhavam a própria casa com uma seta apontando para a quadra poliesportiva da escola, ou então desenhavam uma bicicleta, representando as idas diárias para a escola nesse meio de transporte. Muitos desenhos também se referem aos projetos e eventos proporcionados pelas escola. Um desenho, por exemplo, contém as figuras de vários personagens, com microfones nas mãos e caixas de som ao lado, indicando um dos principais trabalhos em grupo no qual os alunos tiveram que cantar em inglês. Esses eventos foram tão importantes para os alunos, de uma maneira geral, que foram representados pelas quatro formas de expressão (texto, desenho, figura e foto).

Assim como os desenhos, as figuras funcionaram como signos que expressaram diversos aspectos da vida escolar dos alunos. Muitas das figuras vieram acompanhadas de legendas indicando o significado das imagens e a relação com o contexto escolar, o que contribuiu para uma análise mais segura dos dados. Por exemplo, uma das participantes colou a imagem de um botijão de gás e embaixo escreveu: “quando eu sofria *bullying* por ser gordinha, eram vários apelidos, inclusive esse”. Em alguns memoriais, houve recortes de pessoas sorrindo, que indicavam para os momentos felizes e divertidos que os alunos vivenciaram. Como último exemplo, um dos alunos anexou a imagem de um ginásio e logo abaixo criticou a escola por não ter um espaço para que os alunos possam praticar atividades físicas. Por fim, as fotos, presentes em apenas um memorial, apontaram para os projetos e gincanas que o aluno participou ao longo de sua trajetória escolar.

Devido à maior clareza das informações, os dados textuais foram categorizados mais facilmente. Por outro lado, os dados provenientes dos desenhos, das figuras e das fotos foram, a todo o instante, relacionados entre si e articulados com os textos e as legendas, para identificação dos significados e facilitação na análise. Desse modo, para cada relato de um participante citado ao longo da discussão, por exemplo, houve desenhos, figuras ou fotos que, mesmo não presentes, dão um maior peso à argumentação.

Dos memoriais, foram extraídas cinco grandes categorias: 1) Relações sociais na escola; 2) Atividades acadêmicas; 3) Atividades extraclasse; 4) Experiências de vida e experiências escolares; 5) Expectativas de futuro. É possível verificar na tabela 1 as subcategorias que compõem cada categoria. Além disso, a tabela 1 apresenta a frequência de citações das subcategorias e o número total para cada categoria.

Tabela 1

Categorização e a frequência de citações presentes nos memoriais

Categorias e subcategorias	Frequência de citações
1 - Relações sociais na escola	70
1.1 - Relações com colegas	41
1.2 - Relações com o grupo de colegas (turma)	10
1.3 - Relações com professores	14
1.4 – Relações pouco mencionadas	5
2 - Atividades acadêmicas	37
2.1 – Processos avaliativos	11
2.2 – Percepção do aluno sobre o seu desempenho	21
2.3 – Métodos de ensino	5
3 – Atividades extraclasse	73
4 – Experiências de vida e experiências escolares	41
4.1 – Idas e vindas: o caminho entre a casa e a escola	6
4.2 – Rupturas ao longo da trajetória escolar	17
4.3 – Preconceito e violência	8
4.4 – Questões familiares	5
4.5 - Problemas de estrutura e funcionamento da escola	5
5 – Expectativas de futuro	14

5.1 - Relações sociais na escola

Nesta primeira categoria estão presentes os relatos que se referem aos laços de amizades construídos, às amizades que duram até os dias atuais e, também, àquelas que foram desfeitas no decorrer da trajetória escolar, ou ainda às dificuldades em fazer amigos. Envolve as situações com os colegas, os relacionamentos amorosos, a turma que marcou ou que ainda

marca a vida do aluno e a eminência da despedida da turma, tendo em vista que eles estão no último ano escolar. Além disso, esta categoria abrange as situações envolvendo os professores e como era, ou ainda é, a relação com os professores. Portanto, essa categoria abrange os relatos que se referiram a todas as relações sociais ao longo dos anos escolares.

Houve um predomínio dessa categoria em comparação com todas as outras. Ou seja, os aspectos sociais dos relacionamentos na escola foram os mais lembrados e mais marcantes para os alunos, em detrimento dos aspectos acadêmicos, por exemplo, e que, hipoteticamente, poderiam estar mais presentes, especialmente, na relação com os professores.

Esses números apontam para aspectos importantes: a construção de muitos eventos acontece na relação com o outro e este outro torna o evento significativo. Um princípio elementar da Psicologia Cultural é que as pessoas não podem ser compreendidas fora do seu ambiente social, pois é na relação com as outras pessoas que o indivíduo constrói a sua própria história, tendo em vista que a cultura pessoal do indivíduo é construída a partir da comunicação com as outras pessoas. Nessa inserção do indivíduo nos processos interpessoais mediados pelos signos, o indivíduo constrói o seu *self* (Valsiner, 2012; Zittoun, 2008b).

No contexto escolar, o aluno, ao longo de sua trajetória escolar, constrói o seu *self* educacional a partir das interações dialógicas que ocorrem nas atividades educativas presentes nesse contexto como, por exemplo, na relação constante com os colegas, com os professores, pais e outros atores presentes no ambiente escolar. Por meio da ativa internalização do diálogo aluno-professor, aluno-aluno, aluno-diretor, aluno-pais, entre outras configurações sociais, ocorrendo em toda atividade educacional, o *self* educacional vai sendo formado (Iannacone, Marsico, & Tateo, 2013; Marsico & Iannacone, 2012).

É nas relações cotidianas do contexto escolar, através de uma variedade de experiências e transições constantes, que o *self* educacional do aluno é constituído. Nas experiências sociais ocorre o processo de internalização do discurso das outras pessoas sobre e para o aluno. Tais vozes participam da construção do que o aluno é do que virá a ser (Iannacone, Marsico, & Tateo, 2013).

5.1.1- Relações com colegas

A escola é um ambiente propício para “conhecer novas pessoas”, como ressaltou um dos participantes, mas também para construir fortes e duradouros laços de amizade. Foram referidos os melhores amigos, os novos amigos ou as amizades formadas há muitos anos e que ainda perduram.

“Na 2ª série eu melhorei bastante, conheci meus melhores amigos que mantenho contato até hoje...”.

“Já no 2º ano, fortaleci minhas poucas amizades, acho que foi o ano em que mais me senti bem na sala de aula, devido a brincadeiras dos colegas me diverti muito. Também me aproximei de pessoas que não tinha muito contato. Sem dúvida foi o ano mais divertido”.

Uma das funções do ambiente escolar é, além da propagação do conhecimento, possibilitar que os alunos desenvolvam e fortaleçam os seus laços sociais. A escola, ao permitir que sejam construídas e desenvolvidas relações entre os alunos, prepara-os, também, para o convívio com pessoas que estão além do contexto escolar (Dessen & Polonia, 2007). É na promoção dessas possibilidades que a escola se torna uma referência para o desenvolvimento do *self* do aluno, afinal une o Eu-outro, fazendo com que os discursos advindos desse outro mais próximo participem da construção do Eu (Bueno, 2001).

Porém, na medida em que ocorre a formação de novos laços sociais, ocorre, em alguns casos, o distanciamento entre os alunos. O imprevisível é um elemento constante nas trajetórias de vida e revela como o mundo não é previsível, nem no plano individual nem no plano social. No entanto, a imprevisibilidade convida os indivíduos a encontrar recursos necessários para lidar com os momentos de ruptura, como o afastamento de um amigo próximo (Zittoun, 2012). Alguns alunos relatam que o desejo de manter a relação de amizade é forte o suficiente para que a distância, apesar de atrapalhar, não ponha fim à amizade. Uma participante desenha duas garotas e, logo abaixo do desenho, discorre sobre uma amiga que foi muito importante para ela num determinado nível educacional.

“Essa é uma amiga minha [nome da amiga] que marcou muito no ensino fundamental, ela era uma amiga verdadeira, me ajudou bastante em momentos difíceis, sempre estava comigo. Pena que hoje por conta da distância não nos encontramos sempre, mas quando nos encontramos é a mesma coisa”.

Inevitavelmente, algumas amizades são desfeitas ao longo da trajetória escolar e alguns amigos acabam se afastando. Para os alunos, é *“difícil ter que se afastar dos amigos”*, seja *“por conta de tempo, trabalho e distância”* ou por problemas acadêmicos.

“... minha trajetória escolar foi repleta de alegrias e algumas tristezas: ter perdido alguns amigos por reprovação”.

Os alunos compreendem as relações com os colegas como repletas de instabilidade, em que tanto momentos agradáveis como desagradáveis fazem parte de qualquer relação social. A cada nova situação que surge, a cada ruptura, o aluno pode adquirir novos recursos, novas habilidades ou novas possibilidades de experiência para realizar a transição pós-ruptura. Esses percalços e ganhos, tão comuns no contexto escolar, ajudam a construir as histórias de vida dos alunos e a redefinir o *self* (Zittoun, 2007a, 2009, 2012).

“Muitas brigas, risadas, conselhos, conversas. Apesar de todas as brigas, conversinhas, chateamentos, eu amo meus amigos”.

Os vínculos afetivos, as relações de amizade e companheirismo na escola são tão importantes para o aluno que repercutem sobre a percepção deste sobre a escola. A relação com o outro é um recurso importante em momentos de transição vivenciados pelos alunos, seja na busca por um conselho ou na troca de experiências. Esse recurso pode auxiliar na orientação das experiências afetivas, na transformação de experiências pessoais e na reconfiguração de problemas (Zittoun, 2012).

“Lembro que no meu pré-escolar, durante a primeira semana eu fiquei chorando pra voltar pra casa, mas depois melhorou porque veio os amigos, as brincadeiras”.

Com base em alguns relatos presentes nos memoriais, a formação de relacionamentos amorosos faz parte das experiências escolares de alguns alunos e foi lembrada duas vezes. A escola é um ambiente no qual relações de diferentes configurações podem surgir. Uma das alunas comenta que *“foi na escola em que estudo que conheci o grande amor da minha vida”*.

Outra aluna retrata, através de um desenho, como foi prazeroso para ela realizar uma viagem com os colegas e com o namorado. Explica o desenho da seguinte forma:

“Essa imagem representa uma excursão que aconteceu, passamos dois dias, fui com meu namorado ele estudava 3º ano e eu 1º ano. Foi perfeito fomos para Salvador, tiramos muitas fotos, foi divertido...”

5.1.2 - Relações com o grupo de colegas (turma)

Em vários relatos, os alunos demonstram a importância, para eles, de pequenos grupos de colegas ou de determinada turma. Todas as citações foram mencionadas pelos alunos do turno da manhã. A relação com os colegas enquanto um grupo parece contribuir para um sentimento de pertencimento, como exemplificado a seguir:

“Hoje faço parte do “terceirão”. Turma de loucos! A turma mais divertida que já fiz parte...”

“Por último vem minha sala querida o ‘Terceirão’, a melhor de todas”.

Vários memoriais destacaram que o atual momento que estão vivendo, ou seja, o terceiro ano do ensino médio, como um momento de união, de aproximação e fazer parte da turma é assumir parte da identidade deste grupo. O atual terceiro ano é a turma que marca de forma intensa alguns alunos.

“Conheci minhas amigas, mas pra mim minha melhor turma e colegas são os que tenho agora, pois me sinto realmente em família quando estou com eles”.

Porém, turmas anteriores marcaram mais alguns alunos, como é o caso de uma aluna que relata ter gostado mais da turma de outro ano escolar, pois foi nela que construiu amizades duradouras:

“Minha melhor turma foi o primeiro ano, na qual eu conheci amigos que estão comigo até hoje”.

A cultura pessoal do aluno é construída nos diversos contextos culturais em que este atua, inclusive na escola. A cultura do grupo de alunos, construída a partir de signos específicos pertencentes à turma, colabora para que cada um deles construa parte de sua própria cultura, através da internalização de tais signos. É nos processos interpessoais, nos

quais os pares têm importante participação, e da internalização dos discursos que o aluno constrói o seu *self* educacional (Iannacone, Marsico, & Tateo, 2013; Marsico & Iannacone, 2012; Valsiner, 2012).

5.1.3 - Relações com professores

Os alunos lembram com vivacidade da primeira professora que tiveram, dos primeiros dias de aulas, das situações engraçadas.

“Nos dois anos que passei nessa escola, lembro-me de uma professora que gostava muito. Foi ela que me ensinou a ler e escrever”.

“Logo após sair do pré-escolar, fui estudar no colégio... onde vivi momentos engraçados como: tive uma dor de barriga e a professora me deu banho no próprio colégio”.

Lembram do apego e do convívio com os professores:

“Lembro também de me apegar a uma professora que até hoje é muito importante pra mim...”

“... como o meu professor que era um grande amigo que nos aconselhava bastante.”

Os professores também são lembrados por sua capacidade de transmitir o conteúdo programático de maneira prazerosa, despertando a curiosidade dos alunos. Segundo um aluno, *“o professor buscava para que os alunos tivessem prazer em querer descobrir, aprender cada vez mais”.*

Além disso, relatam a capacidade do professor de ser o intermediador da relação entre os alunos:

“O momento em que a professora reunia todos meus colegas para debater o assunto era muito bom pois as vezes não conhecia todos e a partir dessa atividade passava a conhecê-los.”

Os professores considerados bons são lembrados e vistos como atuantes na formação do aluno:

“Não posso esquecer dos professores maravilhosos que eu tinha que cada um contribuiu para minha formação como um todo”.

Se houve momentos prazerosos e engraçados com os professores, a história da trajetória escolar é marcada também por desentendimentos e momentos desagradáveis entre professores e alunos:

“Uma coisa que marcou muito foi um professor de matemática que mangava da cara dos alunos, então um dia deu o horário dele entrar e ele não entrou, entrou atrasado e começou a conversar com o povo, aí eu me irritei porque já estava de caderno aberto para estudar... aí peguei o celular e comecei a mexer para ver se falava alguma coisa, aí ele começou a dar indiretas, aí eu peguei e me estourei com ele... Depois no 3º ano vim estudar no [nome do colégio] e foi onde minha vida mudou”.

O *self* educacional é, em grande parte, formado a partir da internalização, pelo aluno, dos discursos dos adultos, especialmente dos professores. O conjunto de conhecimentos, experiências, emoções, valores e comportamentos, como os acima relatados, presentes na relação professor-aluno, transformam-se em recursos à disposição do *self* educacional do aluno, pois é nos discursos e nessas experiências vivenciadas com os professores que o aluno produz o seu ponto de vista sobre si mesmo, esteja ele de acordo ou não com a avaliação dos professores (Iannacone, Marsico, & Tateo, 2013; Marsico & Iannacone, 2012).

Portanto...

Nos memoriais, os relatos são majoritariamente ligados às relações aluno-aluno e professor-aluno. Há pouca menção às relações entre alunos e outros atores escolares como coordenadores, porteiros, auxiliares administrativos, entre outros funcionários. Há apenas cinco relatos. Um deles é referente à complicada relação da diretora com os variados atores escolares, em especial os alunos e outro cita brevemente a participação dos coordenadores.

“... e não é pessoas que se possa ter afeto maior, até porque ao chegar aqui já tínhamos a atual diretora que só sabe tratar todos com mal educação, sendo diferente só na frente de pessoas que vem de fora”.

É importante salientar que todos os atores escolares podem participar do desenvolvimento do *self* educacional do aluno. No entanto, ao longo da trajetória escolar, os alunos estabeleceram vínculos mais fortes com uns, enquanto com outros as relações tiveram menor proximidade. Esse elemento afetivo das relações é importante para os processos envolvidos com a memória, pois é a alta significância emocional que fará o momento ser lembrado futuramente. E são tais eventos recordados que respondem à pergunta “quem sou eu, agora?” (Zittoun et al., 2013).

5.2 – Atividades acadêmicas

Nesta categoria, são discutidos os aspectos referentes ao processo de ensino-aprendizagem, processos avaliativos, percepção do aluno sobre o seu próprio desempenho e aspectos relacionados ao método de ensino do professor. Mais especificamente, são feitas referências aos momentos significativos durante a participação em atividades escolares como provas, trabalhos em grupo, notas, o (des)interesse por algumas disciplinas, o nível de exigência da escola, entre outros aspectos.

Entre as principais funções da escola estão a propagação sistemática do conhecimento e o julgamento sobre o desempenho dos alunos. Esse julgamento sobre o sucesso ou fracasso escolar é fundamental para o desenvolvimento do aluno, pois, segundo Bruner (2001), a avaliação dos outros desencadeia a avaliação que faz de si mesmo e isso pode ter um impacto na autoestima do aluno, no modo como ele se sente diante do seu potencial, do que pode ou não realizar. Além disso, as avaliações que os atores escolares, principalmente os professores, fazem sobre o processo de aprendizagem do aluno, muitas vezes se confundem com avaliações sobre o próprio aluno. O valor atribuído às atividades realizadas pelo aluno acaba se transformando, em muitos momentos, definições sobre o caráter do aluno (Zittoun, 2003).

O discurso dos adultos, sejam pais ou professores, e dos colegas, é relevante para a definição do *self* educacional dos alunos através de percepções e avaliações pessoais. O processo de mediação simbólica e de internalização que o aluno faz do que os outros dizem sobre o seu processo de aprendizagem, contribui para a construção do *self* educacional (Marsico & Iannacone, 2012).

5.2.1 – Processos avaliativos

As avaliações constantes são consideradas, por alguns alunos, como um dos aspectos desagradáveis ao longo da trajetória escolar. Na escola em que a pesquisa foi realizada, há quatro provas por semestre de cada disciplina, portanto, os alunos convivem, constantemente, com processos avaliativos. Para um dos alunos, na escola, *“a única coisa ruim sempre são as provas”*.

Os alunos abordam, com frequência, as dificuldades vivenciadas no fim do ano letivo quando se dão conta de que estão de recuperação final. Para eles, a constatação de que realmente correm o risco de ser reprovados é tão forte que se torna um evento marcante:

“No 2º ano o momento mais marcante foi quando eu quase reprovei em física”.

As dificuldades com determinada disciplina podem se manter por vários anos e, em alguns casos, o sofrimento vivenciado por estas dificuldades pode se entrelaçar com o desinteresse pela disciplina.

“Foi nessa série [1ª série] que fiquei de recuperação pela primeira vez na vida, lembro que fiquei muito triste, mas estudei bastante e consegui passar. No entanto, até hoje não gosto muito de física e exatas em geral”.

Há relatos que abordam também a rigidez da escola em que estudou:

“O Colégio que concluí o colegial era muito rígido, a média era 7, sei que não justifica, mas...”

As peculiaridades dos processos avaliativos de cada escola, como o número de avaliações por ano e a média geral, por exemplo, são elementos que ajudam a caracterizar tais contextos culturais. Esses elementos culturais mediam a relação eu-outro e auxiliam no processo de formação das Posições do Eu, componentes centrais do *self* educacional (Zittoun, 2007b, 2008b). A relação entre a nota individual e a média geral da classe, muitas vezes, participa das atribuições e definições de professores e colegas sobre o aluno, posicionando-o diante dos demais. É daí que surgem os rótulos de aluno-médio, aluno-inteligente e aluno-com-dificuldades-de-aprendizagem.

5.2.2 – Percepção do aluno sobre seu próprio desempenho

Outros momentos significativos, destacados por alguns alunos, foram referentes ao modo como eles perceberam os seus próprios desempenhos. Em um dos memoriais, o aluno relata que, durante o ensino infantil, o tipo de convivência mantido com os outros colegas fez com que o seu desempenho acadêmico fosse baixo e o nível de diversão fosse alto:

“Meu pré-escolar pode ser resumido em pouca aprendizagem e muita diversão. Isso se deve ao fato de eu ter começado a vida estudantil próximo a colegas muito próximos e ter passado a maior parte do tempo brincando com eles”.

Alguns exemplos do ensino infantil ilustram isso:

“O momento do maternal foi ótimo principalmente quando comecei a fazer as vogais e aprendi as cores”.

“O meu pré-escolar foi marcado por muitas coisas boas. Foi onde eu fiz o meu primeiro desenho, aprendi a ler e escrever”.

A nota também pode contribuir para que o aluno perceba o seu nível de aprendizagem e o seu avanço escolar. Uma das alunas, ao relatar “o 1º dez. Muitos sorrisos”, demonstra que a nota máxima alcançada pela primeira vez foi um evento muito importante para ela. O conhecimento pode, portanto, se constituir, ele próprio, em algo prazeroso para o aluno e que envolve um aspecto afetivo.

A percepção do aluno sobre o seu desempenho está diretamente ligada aos processos avaliativos, pois é a partir das notas, do nível de exigência dos professores e do seu desempenho que o aluno irá julgar a si mesmo. Marsico e Iannacone (2012) afirmam que as avaliações que os adultos fazem dos alunos acabam se tornando avaliações pessoais. Do mesmo modo, as avaliações que os alunos fazem do seu desempenho podem vir a ser julgamentos sobre o seu *self* educacional. Um aluno que figura sempre com notas acima dos demais colegas, pode se considerar um aluno-inteligente, por exemplo.

5.2.3 – Métodos de ensino

Os alunos destacam também que a proposta pedagógica da escola, os trabalhos em grupo, o modo de ensino de alguns professores e a maneira como eles conseguem reunir a

turma a partir do uso de recursos didáticos, seja por meio de discussões em sala de aula ou de elementos práticos, são considerados aspectos importantes no dia-a-dia escolar. Em alguns relatos, os alunos apontam que a experiência de estudar numa escola na qual, além dos conteúdos teóricos, havia o ensino de conteúdos práticos e dinâmicos foram experiências únicas em suas vidas.

“O melhor momento escolar foi no ensino fundamental maior que eu estudava na escola técnica agrícola que era em período integral. Lá aprendi várias coisas, foi o melhor momento da minha vida como estudante”.

“Explicação das matérias... fazíamos trabalhos em grupo”.

5.3 – Atividades extraclasse

Referem-se às situações ou aos momentos significativos que aconteceram a partir do contexto escolar, seja dentro ou fora da escola, mas fora do ensino dentro da sala de aula. As atividades extraclasse apresentadas pelos alunos são divididas entre aquelas que fizeram parte da rotina dos alunos e aquelas que são lembradas por serem momentos singulares. Os projetos desenvolvidos pela escola, as gincanas, as apresentações e os passeios foram constantemente lembrados pelos alunos.

É importante apontar que esta categoria foi a mais lembrada pelos estudantes do turno da manhã, enquanto no turno da noite foi apenas a terceira mais citada. Um aspecto que pode contextualizar essa diferença é que a grande maioria dos alunos da noite trabalha (84,6%), enquanto que a maioria dos alunos da manhã não exerce atividades laborais (62,5% não trabalham) e pode se dedicar com maior frequência às atividades educacionais. Uma série de relatos mostra a diversidade de atividades extraclasse de que os alunos participaram ao longo dos anos escolares.

“Os melhores acontecimentos foi... os trabalhos de gincana, seminários, amostras, excursões, além do trabalho de cantar em inglês, sem esquecer dos projetos da África (eu me vesti de índia em um deles) eu amei tudo isso. E ainda a arrecadação de alimentos foi muito legal”.

“Um dos melhores eventos que participei foi o mundo das exatas, um grande evento de muita importância para mim”.

“Lembranças de dias comemorativos: páscoa, dia das crianças e natal”.

O intervalo entre as aulas, ou o recreio como muitos alunos denominam, propiciou a oportunidade para a realização de diversas atividades entre os alunos. Este momento foi, muitas vezes, utilizado para diversão ou como um momento para descontrair

“No intervalo ou recreio eu brincava de bola com os colegas, só que era proibido e isso dava mais vontade no pessoal para jogar bola”.

“Minha vida escolar sempre foi muito agitada, desde pequena era muito danada e esperta. Adorava danças! Não podia ouvir uma música que já ia para o pátio fazer meu show”.

“Na escola sempre que chegava o intervalo, era o momento que eu mais gostava pois eu podia relaxar”.

Além disso, o lanche, às vezes, momento de compartilhamento com os amigos, foi lembrado por vários alunos:

“Os lanches do fundamental era bem legal. Divertido, aprendi a dividir os alimentos com os amiguinhos. E não pegar o que é dos outros”.

“As comidas, já é uma tradição a merenda. Ficava ansioso para a hora do lanche e que já tornou-se rotina na escola”.

Os intervalos se caracterizavam como os melhores momentos para socialização. Esses instantes eram os mais propícios para que os alunos se relacionassem com os mais diversos atores escolares, como os colegas, professores e demais funcionários, tendo em vista que os diálogos informais entre colegas e entre alunos e professores não são limitados em detrimento do processo de ensino-aprendizagem. Os intervalos, então, se configuram como momentos que possibilitam o diálogo eu-outro, fornecendo, aos alunos, alternativas para que eles construam laços afetivo-emocionais, aprendam a conviver com o outro e com as diferenças

(Dessen & Polonia, 2007) e desenvolvam o seu *self*, tendo em vista que a sua construção se dá na internalização ativa das relações sociais (Iannacone, Marsico, & Tateo, 2013).

As “*emblemáticas fotos de escola*” e as orações antes ou depois das aulas foram, também, relatadas por alguns alunos como atividades presentes na rotina da escola:

“Lembro também que antes da gente ir pra sala de aula, a gente sempre orava o Avé Maria. Era todos os dias...”.

Apesar de a atual escola não possuir um espaço apropriado para a prática de esportes, danças e outras atividades de lazer, alguns alunos relataram que áreas de recreação ou quadras esportivas fizeram parte de suas trajetórias escolares.

“Minha infância foi resumida na escola que tinha campo, foi onde passei mais tempo, com brincadeiras, união, aprendizado e felicidade”.

“Sempre gostei das atividades físicas da escola. E ganhei um dos campeonatos”.

Três alunas relataram que participar da elaboração do Plano Municipal de Educação (planejamento da educação de cada município com a cooperação do governo com a sociedade), junto com alunos de outras escolas e com os professores, foi um evento de muita importância.

“Na 3ª série [do ensino médio] o momento que até agora mais me marcou foi as assembleias sobre o Plano Nacional de Educação, feitas na UFS”.

5.4 – Experiências de vida e experiências escolares

Esta categoria aborda as experiências vivenciadas pelos alunos ao longo de suas trajetórias de vida. Essas experiências que ocorreram dentro e fora do contexto escolar foram tanto situações agradáveis quanto desagradáveis e se relacionaram, de algum modo, com as trajetórias escolares. Estão presentes questões familiares, resultando em mudanças de cidade e de escola e se caracterizando como rupturas; problemas do/no ambiente escolar; e a busca do aluno por autonomia.

5.4.1 – Idas e vindas: o caminho entre a casa e a escola

Alguns alunos relataram o prazer em realizar o percurso de casa para a escola sozinhos, ou melhor, sem os pais. Também mencionaram o momento do encerramento das aulas e, assim, poderiam voltar para casa de bicicleta. Isso marcou a infância de um dos alunos, principalmente por causa da diversão.

“Usar a bicicleta para estudar me deixava feliz”.

Para outro aluno ir para a escola de bicicleta era uma motivação a mais para estudar.

“Eu ia para a escola de bicicleta até a 6ª série e isso me fazia querer estudar”.

Espera-se que o aluno demonstre autonomia com o passar dos anos. A criança quando entra na escola passa a assumir uma autonomia maior se comparada com a que tinha no ambiente familiar, o que amplia o seu repertório social e aumenta a rede de relações sociais. E essa oportunidade que a família oferece e a escola atua, contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo da criança (Dessen & Polonia, 2007). Os alunos, ao irem para a escola e voltarem para casa sozinhos ou com os amigos vivenciam experiências únicas, pois escapam das regras e do enquadramento do contexto escolar. É na vivências de situações desse tipo que o aluno desenvolve a sua autonomia.

5.4.2–Rupturas ao longo da trajetória escolar

Os alunos relataram também as mudanças pelas quais passaram ao longo dos anos, tanto as mudanças de cidade e de escola, como aquelas mudanças em si mesmos. Além disso, destacaram o processo de adaptação e os sentimentos envolvidos nas rupturas e transições vivenciadas. Mudanças de um nível educacional para outro, junto com a adaptação, também foram lembradas.

“No começo da minha vida escolar, no início foi fácil, teve vários bons e ruins momentos, isso na pré-escola. Quando eu mudei para a primeira série foi muito bom”.

“O ensino fundamental já mudou muita coisa. No primeiro dia de aula foi muito diferente para me adaptar com vários professores, mudanças de horários. E então o

meu primeiro projeto fiquei nervosa pois não tinha feito nada igual antes, não ficou um dos melhores mas valeu a pena cada momento”.

Os dois relatos acima mostram como eventos com características próximas – a passagem do ensino infantil para o ensino fundamental – são vivenciados de maneira muito distinta. No primeiro caso, o aluno vivenciou o ensino infantil e o ensino fundamental de forma tranquila, apesar dos momentos bons e ruins. Já o segundo caso revela as diferenças entre os níveis educacionais, como o maior número de professores, uma nova rotina e a entrada de uma maior exigência, que fizeram com que a aluna se sentisse “nervosa”. Apesar de ter vivido uma experiência tensa, no fim, o resultado foi satisfatório e ficou marcado como um evento importante.

As rupturas normativas são sentidas de modo diferente pelos indivíduos, assim como os processos de saída desse momento de instabilidade e tensão. Os processos de transição também são únicos e cada indivíduo utilizará recursos internos ou do meio para solucionar a ruptura e restaurar uma sensação de estabilidade e continuidade. Esse tipo de ruptura e a posterior transição são importantes do ponto de vista do desenvolvimento humano, pois convidam os indivíduos a procurarem novos recursos, novas possibilidades de experiência e a adquirir novas habilidades e comportamentos (Zittoun, 2007a, 2009, 2012).

Em outros memoriais, há relatos sobre a mudança de cidade e, conseqüentemente, a mudança de escola. Assim, os alunos passaram a conviver com novos professores, novos colegas, portanto, uma nova realidade escolar.

“O ensino médio eu fui estudar em outra escola, pois onde eu estudava o ensino fundamental não tinha, aí foi onde todo mundo se separou, meus amigos foi estudar no [nome do colégio] a maioria, e eu fui estudar no [nome do colégio]... eu odiei [o colégio], não gostava de nada de lá, era muito desorganizado... foi uma perda de tempo...”

Esse relato de uma aluna mostra tanto a passagem de uma escola para outra como a passagem do ensino fundamental para o ensino médio. Através da descrição do novo ambiente escolar, a aluna mostra sua insatisfação. Ela teve que lidar com a separação dos amigos e com a desorganização da escola.

Um outro aluno retrata a sua ida para uma escola na zona urbana e o seu ponto de vista sobre a mudança de ambiente escolar é diferente de outros alunos que passam por experiências com certas semelhanças:

“Já no espaço urbano, minha nova escola possuía uma estrutura muito boa. Durante esse tempo, meus ideais começaram a ficar mais claros”

Quando o aluno é confrontado com um novo ambiente escolar, com novos colegas e professores, também é incitado a adquirir novas formas de se relacionar e de compreender a si e aos outros. A partir das tentativas de se reposicionar socialmente e simbolicamente, ocorrem transformações no seu *self*. Essas transições vivenciadas também possibilitam que o aluno adquira novos conhecimentos e experiencie novos métodos de ensino. Além disso, a elaboração e o entendimento que tem sobre as mudanças vivenciadas redefinem o sentido que ele atribui ao passado, ao presente e ao futuro (Zittoun, 2007a, 2007b).

Além de mudanças de escola e de nível de escolaridade, muitos alunos passam por mudanças nas relações sociais que precisam sofrer um processo de reconfiguração. Uma das participantes mostra como a decepção com uma amiga provocou reações psicológicas e sociais.

“A minha vida escolar na infância foi um pouco assustador para mim, passei por alguns momentos difíceis, onde eu conheci uma menina que eu gostava muito e a declarava como uma grande amiga minha. Um certo dia sem menos esperar acabei vendo ela falar mal de mim, isso me magoou bastante, chorava todos os dias. Gostar tanto de uma pessoa, dedicar toda a sua amizade por ela e no final acabar bem magoada. Até os dias de hoje sofro com isso, não confio em quase ninguém... com o apoio de muitas pessoas da escola, consegui superar um momento difícil em minha vida. ”

Ela sentiu uma mágoa que durou muitos anos e desde então teve dificuldades para confiar em outras pessoas. Porém, foi através do convívio com outras pessoas que o seu nível de confiança em si e nos outros foi aumentando.

5.4.3–Preconceito e violência

Refere-se aos eventos desagradáveis, muitas vezes envolvendo desentendimentos, violência e preconceito. Nos ambientes escolares brasileiros, o medo, a intolerância e os atos violentos são constantes (Abramovay, 2005). Como bem afirma Ristum (2010a), no ambiente escolar o fenômeno da violência pode dentro do espaço escolar, pode ser praticado pela escola ou pode ser a própria escola o alvo da violência. Porém, nos relatos dos memoriais há o predomínio da violência na escola, principalmente nas relações entre os alunos. O relato abaixo mostra uma aluna que sofreu *bullying*.

“Quando eu sofria bullying por ser gordinha, eram vários apelidos, inclusive esse”.

Acima do seu relato há o recorte da figura de um botijão de gás cujo objetivo foi indicar, através da imagem, o modo depreciativo com que alguns colegas a tratavam – através do apelido. O *bullying* é uma realidade constante nas escolas brasileiras e em boa parte do mundo. Ele é classificado em diferentes tipos e incluem o físico, verbal, relacional e eletrônico (ciberbullying). É consensual, na literatura, que o *bullying* escolar está presente em situações em que um ou mais alunos, de maneira intencional e repetitiva, agridem um ou mais colegas causando-lhes danos físicos e/ou psicológicos (Ristum, 2010b). As vítimas são alvos dos agressores devido, muitas vezes, às suas características físicas, comportamentais e emocionais, como ter poucos amigos ou ter baixa autoestima (Bandeira & Hutz, 2012).

O *bullying* foi mencionado várias vezes nos relatos, atingindo, principalmente, alunos considerados acima do peso.

“Mas como toda trajetória tem a parte boa e ruim, a minha ruim foi que sofri muito preconceito na escola por ser gordinho. Isso me doía muito, mas meu coração é bom e eu perdoava.”

Além dos constantes atos violentos, os alvos do *bullying* precisam conviver com as consequências psicológicas decorrentes dessa violência e que podem permanecer por muito tempo.

“...compliquei minha mente, meus pensamentos e atitudes por um bom tempo, isso deu início quando eu comecei a usar um aparelho móvel que cobria parte do rosto e tinha

peças sem noção que acabavam mangando de mim, foi difícil suportar isso, mas consegui...”

Muitos alunos vítimas de bullying sofrem consequências psicológicas duradouras. A diminuição da autoestima é a principal implicação decorrente das agressões.

5.4.4—Questões familiares

O tema da família é pouco presente nos memoriais. Entre os citados, estão alguns eventos familiares desagradáveis que repercutiram em suas trajetórias escolares como, por exemplo, problemas financeiros dos pais.

“Então aos três anos e meio eu fui pra um colégio particular lá eu tive uma melhor amiga de infância e minha formatura do ABC e dancei quadrilha duas vezes, mas no quarto ano meu pai teve dificuldades financeiras e eu tive que ir pra outro colégio onde minha mãe trabalhava de oficial administrativa contratada pelo estado, no entanto logo depois ela foi demitida e a escola era muito distante da minha casa e nós não podíamos se matricular em uma próxima pois não tínhamos como pagar a transferência da escola particular... tive problemas familiares, financeiros, e além disso perdi minhas duas avós, mas minhas notas sempre foram boas”.

Os eventos acima dificultaram a vida escolar da aluna, mas ela ressalta que, apesar dos problemas e mudanças de escola, o seu desempenho continuou bom. Em outro caso, a força de vontade e a persistência são elementos presentes no relato de um aluno que passou por problemas familiares muito graves ao longo de sua trajetória escolar, como a morte dos irmãos e da mãe e o abandono do pai, além de dificuldades financeiras.

“... aprendi a ler e escrever, era difícil mas precisava porque na vida nada é fácil principalmente quem mora de aluguel e mal tinha o que comer, aí com 7 anos de idade comecei a trabalhar para poder melhorar a renda da família, era muito difícil, mas nós não poderíamos desistir, porque precisamos trabalhar pra se manter...”

Apesar de pouco citada nos memoriais, a família participa ativamente da trajetória escolar do aluno. A família tem relevância significativa nos momentos importantes da vida dos filhos, tanto nos acontecimentos do passado como no sistema de orientação sobre o

futuro. São importantes na reorganização do *self* educacional e nos momentos de ruptura e transição ao longo da trajetória dos alunos (Gomes, 2014). No relato anteriormente citado, as inúmeras rupturas-transições familiares vivenciadas pelo aluno, como a morte dos pais e de um dos irmãos, interferiram sobre a sua trajetória, sobre as suas prioridades e sobre as suas expectativas para o futuro.

5.4.5 - Problemas de estrutura e funcionamento da escola

Em alguns memoriais, foram lembrados os problemas que a escola enfrentou e enfrenta. Entre estes problemas, estão: a precária estrutura física da instituição, a sua localização, a ausência de professores, a relação conflituosa com a direção e as constantes greves.

Críticas a cada um desses problemas foram relatadas. Sobre o espaço físico da escola, um aluno se queixa da “falta de uma quadra poliesportiva na escola”. Outro aluno critica, além do espaço físico, a localização da escola e a ausência de professores:

“ Por várias razões não gosto desse período [ensino fundamental I]. Em nível de estrutura física, a escola era muito ruim, os banheiros eram precários e a ausência de professores era constante... Durante esse período e o pré-escolar, estudei em escolas na área rural, o que piorava a situação, devido as barreiras que a escola no campo possui até hoje”.

As sucessivas greves que ocorreram e “atrapalharam o contínuo dos anos letivos até os dias de hoje”, também foram lembradas.

5.5 – Expectativas de futuro

Um tema recorrente nos memoriais é com relação aos sonhos e às expectativas de futuro que os alunos desenvolvem ao longo da trajetória escolar. O modelo de tempo proléptico do curso de vida tem como princípio básico, além da demonstração de que há os encontros entre as temporalidades, que as pessoas criam imagens de realidades do futuro e as apresentam como se elas já estivessem presentes. As pessoas, a todo o momento, trazem elementos do futuro para o presente, como se fosse atualmente existente ou realizado. Todo o processo de vida é proléptico e há a criação de imagens de realidades do futuro e a sua apresentação, como se elas já estivessem presentes. A razão para projetar cenários imaginados, a partir do passado e do presente, para o futuro leva à construção de planos de

ação no presente - com base na consulta da história cultural. Dessa maneira, através dessa antecipação sobre o que virá em seguida, as pessoas criam, ao longo de sua trajetória de vida, suas próprias zonas de desenvolvimento proximal (Zittoun et al., 2013).

Muitos alunos destacam os sonhos que tinham quando crianças ou que ainda têm, aqueles que buscam realizar ou que ficaram para trás e as ideias para o futuro. Um aluno relata que o seu principal sonho não é mais aquele da sua infância.

“Como todas as crianças eu tinha um sonho, que era ser jogador, mas com o tempo essa vontade foi mudando, e atualmente meu sonho é me tornar um eng. químico.”

Porém, para outro aluno, os sonhos da infância se mantêm vivos e orientam-no para escolhas no presente e no futuro:

“Astronomia é um sonho de criança e que almejo cursar. E no início do fundamental ao pegar um livro de ciências que tinha fotos, me apaixonei pelo mundo do que é o universo”.

Para alguns alunos, a maior pretensão é se dar bem no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e conseguir entrar na universidade.

“Sem dúvidas a coisa mais esperada e marcante que ainda irá ocorrer vai ser o Enem, onde minha expectativa é de ter um bom resultado.

“... com 18 anos meu pai nos abandonou, aí a casa caiu em minha cabeça e comecei a trabalhar muito pelo dia e estudar bastante pela noite [para] ter um bom futuro... nunca desisti do meu futuro de entrar na faculdade e me formar... vou ser pai, continuarei sempre estudando e trabalhando...”

Os alunos sabem que o momento atual é um ponto crucial para o futuro, pois é um período em que precisam planejar e tomar decisões. Uma aluna ilustra como a escola, principalmente no atual momento, está vinculada ao seu futuro.

“Minha escolaridade resume-se no 3º ano, pois foi onde eu aprendi que sem estudo não se tem futuro”.

As experiências escolares têm papel importante nas escolhas do aluno. Elas também auxiliam na construção desse sujeito ao participarem de suas perspectivas de futuro e da sua capacidade de avaliar a sua realidade.

“Durante o ensino médio, minhas ideias para o futuro ficaram mais claras, também comecei a ver o mundo de outra “forma”, com um olhar mais crítico. ”

Desse modo, os memoriais abordam diversos aspectos presentes no contexto escolar e os momentos mais significativos para os alunos ao longo da trajetória escolar. As relações com os atores escolares estiveram bastante presentes, o que demonstra a participação destes atores na construção da história do aluno. Os processos acadêmicos também são constantemente lembrados, seja de modo prazeroso, com a lembrança da primeira nota dez, ou de modo desagradável, com a lembrança de reprovações, recuperações finais etc.

As atividades extraclasse são importantes para estes alunos, o que indica que a iniciativa da escola em propor atividades, além das tradicionais em sala de aula, são muito bem aceitas pelos alunos. Outras questões, que não necessariamente aconteceram na escola, também apareceram nos memoriais como eventos marcantes, o que indica que o contexto escolar está imbricado com outros contextos sociais e com problemas que vão além dos limites físicos da escola. Por fim, os alunos destacaram sonhos e projetos para o futuro, o que aponta como a projeção de si é um aspecto fundamental na construção desses sujeitos.

6 – ESTUDOS DE CASO

A apresentação dos casos foi realizada de maneira individualizada, porém guiada por quatro grandes tópicos: 1) a trajetória escolar dos alunos; 2) os processos de significação dos alunos sobre a relação com os professores; 3) a participação dos professores sobre o *self* educacional; 4) discutir como os professores participam do futuro imaginado dos alunos.

O primeiro tópico aponta os eventos presentes ao longo da trajetória escolar que são lembrados pelos alunos. É um espaço para a discussão dos processos de ruptura e transição. São apresentadas as mudanças que os alunos passam ao longo da trajetória escolar.

Outro tópico busca compreender os signos presentes na relação professor-aluno ao longo da trajetória escolar, como os alunos significam a relação com os professores. Analisa as ressignificações referentes ao papel de determinado professor sobre o aluno. Além disso, discute as características de um bom professor e de um professor ruim,

O terceiro tópico refere-se à participação dos professores sobre o *self* educacional dos alunos. Para isso, são destacadas as vozes dos professores, através de conselhos ou através das reuniões com os pais. Para ter acesso às vozes dos professores de anos escolares iniciais foi necessária a colaboração dos alunos através do exercício da imaginação sobre o que os professores falariam deles. As diferenças na repercussão das vozes de diferentes professores ao longo dos níveis educacionais também são organizadas nesse tópico.

O último tópico abrange o que os alunos pensam sobre o futuro e quais são as suas expectativas. Compreende também as falas dos professores que marcam no presente e que podem atuar no futuro.

Caso Vitor

Breve descrição

Vitor tem 16 anos e reside numa cidade do interior do estado de Sergipe. Vitor faz parte de uma família de classe média, mora com os pais e mais dois irmãos. A mãe é operadora de caixa e é uma figura ativa e preocupada com a vida escolar de Vitor. O pai é caminhoneiro. Ambos os pais concluíram o ensino médio. Vitor não trabalha, dedicando-se, exclusivamente, aos estudos. Na atual escola, está desde o segundo semestre do primeiro ano do ensino médio e atualmente cursa o 3º ano. Ele gosta da escola, apesar das dificuldades que ela enfrenta, principalmente as limitações físicas.

Ao longo da sua trajetória escolar, Vitor estudou em diversas escolas. Na educação infantil e no ensino fundamental estudou em escolas particulares, porém, no 1º ano do ensino médio, quando seu rendimento estava muito abaixo da expectativa e com possibilidades de reprovação, sua mãe o transferiu para uma escola pública. Traz consigo lembranças boas e ruins de cada uma delas, porém compreende que em algumas se sentiu mais confortável, enquanto em outras, mais desconfortável. As experiências ruins estão relacionadas com os atos de *bullying* praticados pelos colegas, principalmente através de apelidos. Já entre as experiências boas estão as amizades construídas e a relação com alguns professores ao longo da sua trajetória escolar.

Foram destacados momentos importantes na trajetória escolar de Vitor, percebidos por ele como rupturas e transições, e eventos que contaram com a participação dos professores e que contribuíram também para a constituição do seu *self* educacional. Atualmente, ele vive uma fase importante da sua vida, um momento de transição em que está em processo o encerramento de uma etapa da sua vida (ensino médio). Almeja ingressar na universidade e seu desejo é cursar odontologia.

Os primeiros anos escolares

As lembranças de Vitor dos anos na educação infantil são poucas e referem-se a situações isoladas e sem um senso de cronologia. Ele lembra que o primeiro colégio no qual estudou já não mais existe; recorda que era um bom colégio e que sua mãe o tirou de lá.

A principal lembrança que Vitor tem da educação infantil foi citada já no seu memorial e, posteriormente, na entrevista, Vitor aborda com mais detalhes essa situação

vivida. Diz respeito à entrada em sua primeira escola e à sua relação com a professora, a única de que tem lembranças desse nível educacional.

“A primeira escola que estudei se chamava [nome da escola]. Lá eu estudei com uma professora chamada [nome da professora]. Foi com ela que aprendi a escrever, ler”.

Essa experiência com a sua professora e com os colegas foi uma das mais significativas durante a educação infantil. Para ele, tudo na escola *“era muito bom, era tudo novidade”*. Sobre esse período escolar, tem lembranças, quase que exclusivamente, dessa professora, apesar de recordar de poucas características dela. Lembra-se, por exemplo, de uma verruga que tinha no rosto. Segundo Vitor, a professora ensinava *“direitinho”*.

O trecho acima mencionado, *“foi com ela que aprendi...”* é um signo que marca essa etapa fundamental em sua vida escolar: a transição entre o não saber e o saber ler e escrever. Esse signo marca também o que, para Vitor, foi a relação professor-aluno na educação infantil. *“Foi com ela...”* refere-se ao importante papel desempenhado pela professora na alfabetização de Vitor e a como o processo de ensino-aprendizagem é realizado dentro das relações, construído por um trabalho conjunto entre professor e aluno.

É apontado, em estudos como o de Azevedo (2010), com professores alfabetizadores, que o apoio do professor e o forte vínculo afetivo com o aluno contribuem para o estabelecimento de um ambiente positivo dentro de sala de aula. Além disso, funcionam como grandes auxiliares no processo de aprendizagem, pois contribuem para a melhor elaboração e a execução de atividades desempenhadas pelos alunos envolvendo a leitura e a escrita.

Foram identificados outros signos presentes na relação entre Vitor e a professora da alfabetização. O signo *“cochilo da professora”* está relacionado ao sono que a professora sentia durante as leituras que Vitor e os demais colegas faziam em sala de aula. Os adormecimentos da professora despertavam alguns afetos em Vitor.

“Lembro de fazer leituras no colégio e durante a leitura ela cochilava e os meus colegas riam, todos achavam um máximo, tudo era muito engraçado e interessante, quando pequeno adorava ler. ...levava umas histórias e eu fazia questão de ler para toda a classe, foi a fase escolar que eu mais me empenhava”.

Foram experiências de alegria e diversão para Vitor e para os demais colegas. Nesses momentos, Vitor conciliou a alegria e o deslumbramento com o exercício das atividades

escolares. Como aponta o estudo de Scharpf (2008), a percepção que os alunos têm do estilo pedagógico dos professores está relacionada com os afetos que os alunos irão sentir. Quando a postura do professor é bem aceita, os alunos vivenciam afetos como alegria, contentamento e deslumbramento, como no caso de Vitor. Essas experiências decorrentes da postura peculiar da professora, ao cochilar em sala de aula, promoveram afetos em Vitor, tornando essa, uma fase de grande aprendizagem e de momentos nos quais ele se divertiu bastante.

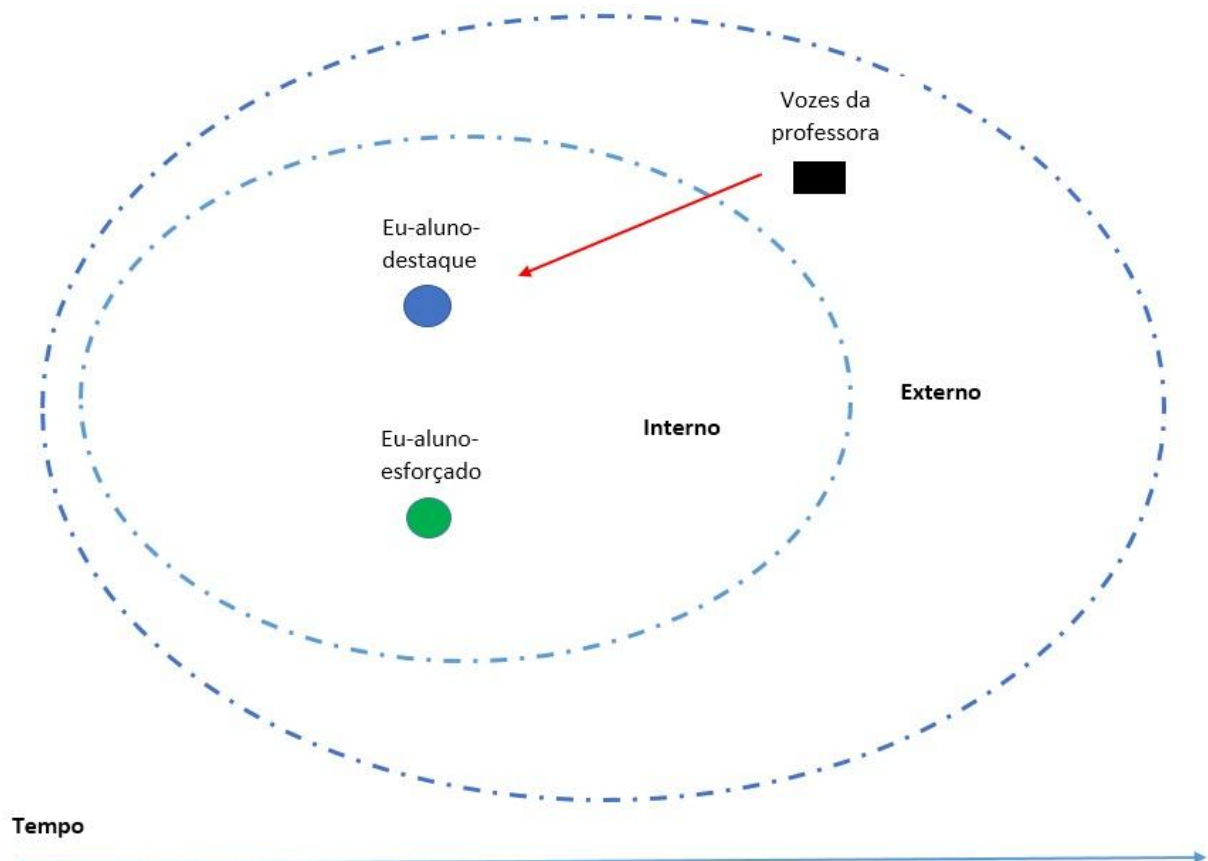
Questionado sobre o que ele achava da professora, Vitor afirma que *“eu não tenho muito o que achar porque eu não conhecia muito ela”*. O signo “não conhecia ela” aponta para a dificuldade de Vitor em descrevê-la devido à falta de conhecimento sobre ela e por não ter muitas lembranças dos momentos vividos na relação com a professora. Porém, o signo “vejo ela sempre”, referente ao modo de relação entre atual, contribui para a manutenção dessas poucas lembranças, pois, apesar de ela não ser mais a sua professora, Vitor a encontra frequentemente fora do contexto escolar,

Vitor foi convidado a participar de uma simulação na qual deveria imaginar que o pesquisador tivesse conhecido a sua professora da educação infantil e passassem a conversar sobre ele. Questionado sobre como imaginava que ele seria descrito por essa professora, Vitor afirma que

“Ela ia falar que eu era boca-quente porque eu era meio exibidinho, eu gostava que todo mundo soubesse que eu sabia ler, não era todo mundo que sabia ler não na época que eu estudava lá. Eu era assim sabe, era juntando as palavras, mas eu sabia ler e os outros não sabia muito ler”.

Saber ler e escrever quando quase nenhum dos seus colegas sabia muito bem, trouxe para Vitor a Posição de aluno-destaque e que se “exibe” para toda a turma. Essa parte da dinâmica do *self* educacional de Vitor em que ele revela um posicionamento dominante no seu período da educação infantil, o de Eu-aluno-destaque, é reafirmada pela voz da professora, internalizada em Vitor, como mostra, a seguir, a figura 1. Este concorda com essa possível descrição da professora e reafirma a voz dela ao dizer que era, realmente, *“bagunceirinho”*, *“danadinho”*. Apesar dos comportamentos de uma criança bagunceira em sala de aula, ele atendia a todas as solicitações da professora, inclusive quanto às atividades curriculares propostas por ela.

Figura 1. Representação do *self* educacional de Vitor na educação infantil. Adaptada a partir de Hermans, 2001, p. 253.



(Adaptada a partir de Hermans, 2001, p. 253)

Outro evento de que se recorda envolveu uma colega que, comumente, falava palavras de baixo calão. Vitor pediu à sua mãe para que fosse até a escola e conversasse com a garota a fim de que ela parasse de falar tais palavras, pois, segundo ele, “*era feio*”. A sua colega chorou e o abraçou. Em seguida, ela pediu desculpas. Inicialmente, ele afirma que esse episódio não envolveu quaisquer professores, porém, ele lembra que essa professora disse:

“Muito bem. Não pode falar palavrão mesmo, não”.

Questionado sobre a influência dessa professora em sua vida Vitor reafirma que foi ela quem o ensinou a ler e a contar. Ao mesmo tempo em que diz que somente nesses aspectos a sua professora teve participação em sua vida, afirma que são aspectos importantes.

“...mais nada porque eu só lembro que ela me ensinou a ler e a contar, só isso. É bom né, queira ou que não queira.

Para Vitor, o papel dessa professora está ligado ao seu processo de aprendizagem, pois ela era uma boa professora. Foi, em parte, através da relação com a professora e com o trabalho desempenhado por esta que Vitor assumiu o posicionamento Eu-aluno-destaque. Este, é representado pelos signos: “exibidinho”, “danadinho” e “boca-quente²”. Já a Posição Eu-aluno-esforçado, representado pelo signo “empenho” é responsável por relativizar e ponderar as “saliências” e as bagunças. Vitor era exibido e bagunçava, porém, as atividades escolares foram sempre desempenhadas com muito empenho.

Na fase da educação infantil, ocorreu em Vitor um ativo processo de mediação semiótica, no qual os discursos, em especial os da “boa” professora, sobre ele, foram internalizados e se constituíram em importantes vozes no seu *self* educacional, participando do modo como ele se define. O conjunto de conhecimentos como, por exemplo, saber ler, escrever e fazer cálculos, além das experiências como ler para todos os colegas e para a professora, vivenciados no ambiente escolar, na relação com colegas e professores, tornou-se um conjunto de recursos à disposição do *self* (Iannacone, Marsico, & Tateo, 2013).

Ensino fundamental I

A passagem de um nível educacional para outro e a transferência para outra escola foram sentidas como rupturas por Vitor. O seu desempenho, na primeira série do ensino fundamental, foi abaixo do que se espera de um bom aluno. O desempenho regular nas provas contribuiu para o enfraquecimento da Posição Eu-aluno-destaque, uma Posição secundária, hierarquicamente.

"No ensino fundamental eu tinha acabado de mudar de escola no primeiro ano no novo colégio, meu rendimento não foi dos melhores, mas sempre me mantive com notas razoáveis. Nesse período minhas notas eram bem baixas nesse tempo, não sei porque..."

Ele não sabe explicar porque suas notas estavam baixas e fica em dúvida se elas eram realmente baixas ou apenas regulares. Logo em seguida, afirma que nunca houve dificuldade

² Culturalmente, na região em que o participante reside, adjetivar uma pessoa de “boca-quente” significa afirmar que a pessoa tem audácia ou que é destemido.

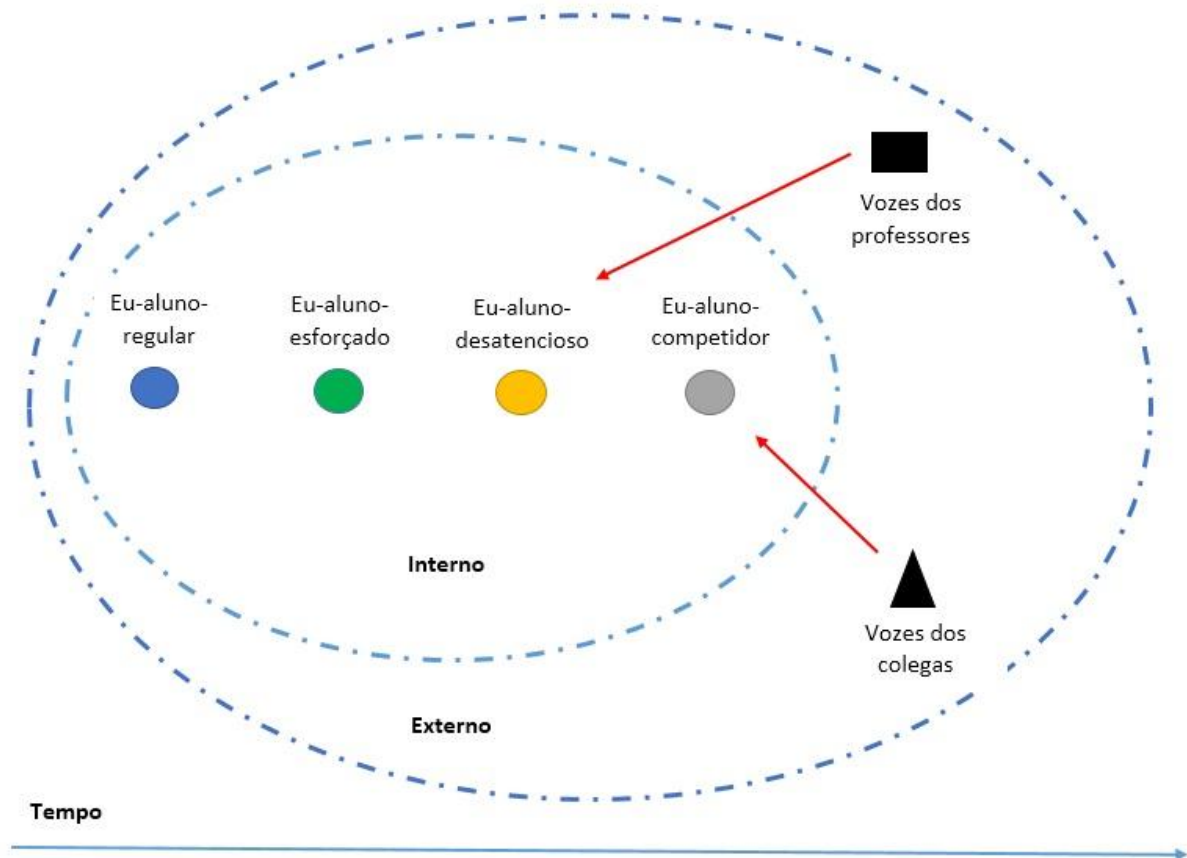
em fazer amizades quando mais novo e, portanto, é inexplicável, para ele, o seu baixo rendimento tendo em vista que fez amigos no contexto escolar. É importante perceber essa associação feita por Vitor entre o seu desempenho escolar e os laços de amizade construídos no contexto escolar. Porém, logo após, coloca em dúvida a existência de relação entre notas e as relações construídas na escola, afirmando que na escola anterior também não fez muitas amizades. Surge uma contradição quando questionado sobre a relação entre as notas e as amizades estabelecidas. Ele relata que no colégio anterior, onde cursou a educação infantil e onde não tinha vínculos de amizade com outros colegas, seu desempenho foi melhor. O que Vitor sugeriu é que, talvez, a boa relação com os colegas seja condição necessária, porém não suficiente, para o seu bom rendimento das atividades escolares. Outro aspecto que, segundo ele, está relacionado com o sucesso escolar é a idade:

“É porque quando é pequeno né, é tudo novidade, tudo é muito bom”.

Suas notas melhoraram a partir da 2ª série e Vitor atribui, novamente, o seu bom desempenho às amizades com os colegas de turma. Mas, mais do que isso, o signo “competição” passou a ser um regulador semiótico importante do seu *self* educacional nesse momento da sua trajetória escolar. A competitividade dentro do seu grupo de colegas, no qual um buscava atingir notas melhores do que os outros, o motivou, fazendo com que ele se esforçasse mais e, conseqüentemente, obtivesse notas mais altas. Assim, se a Posição Eu-aluno-destaque foi enfraquecida, a Posição de Eu-aluno-esforçado, apresentada na figura 2, passou a ser uma das posições dominantes no seu *self* educacional. Vitor cita o exemplo de uma das provas de ciências como um dos momentos divertidos nessa fase de sua vida escolar.

“... eu conheci meus amigos naquele tempo e era um querendo tirar nota melhor do que o outro. Aí estudava, estudava... era uma competição... na 2ª série eu melhorei bastante conheci meus melhores amigos que mantenho contato até hoje, minhas notas estavam muito altas, foi o melhor ano escolar que eu tive, lembro-me de uma prova de ciência que eu fiz de 30 questões para a turma era demais, uma prova de 30 questões. Massa! Tirei 6,5, não foi uma nota boa, mas foi a das melhores da classe”.

Figura 2. Representação do *self* educacional de Vitor no ensino fundamental I.



(Adaptada a partir de Hermans, 2001, p. 253)

Vitor cita a educação infantil como a fase em que mais se empenhava. Esse empenho estava vinculado à exibição do seu conhecimento diante de toda a turma. Porém, na nova escola, devido ao enfraquecimento da Posição Eu-aluno-destaque, Vitor precisou encontrar novos recursos simbólicos que pudessem ser utilizados no momento de transição, tendo em vista que ele sofreu uma ruptura relacionada com o declínio das notas e não mais se destacava entre os amigos. O recurso utilizado para fornecer um ajuste para a sua nova situação e dar estabilidade ao seu sentido de si foi transformar os momentos que antecederam as provas e a busca pelas maiores notas numa competição com os colegas mais próximos (Zittoun et al., 2003). Ele saiu da Posição de aluno mais esperto da turma e passou a contar com o seu esforço e com a sua motivação, advinda dessa competição por notas.

O surgimento da Posição de aluno-competidor é uma fonte de inovação, acarretando em uma reorganização do seu *self* educacional (Santos & Gomes, 2010). Ao não consegue resgatar a Posição de aluno-destaque, assumindo a Posição Eu-aluno-regular, e reafirmar a sua Posição Eu-aluno-esforçado, Vitor concilia ambas as Posições e introduz uma nova

Posição: Eu-aluno-competidor. Além de se perceber como um aluno que se empenhava em todas as atividades de que participava e que estava no mesmo “nível” dos demais, ele passou a desenvolver a habilidade de competir com os demais colegas.

Ainda na 2ª série, Vitor afirma que *“toda a vez que a professora ia corrigir meu dever eu engolia muitas letras, palavras que só quando eu escrevia, eu pedia pra ir no banheiro pra não falar, pra ela não ficar me xingando. Xingar não, chamar a atenção”*. Em uma das vezes que foi ao banheiro, a professora o questionou sobre as suas recorrentes saídas da sala de aula. A justificativa dele é que sua letra era feia e confessa que escrevia com preguiça e em forma de rabiscos. Além disso, ele queria evitar falar na frente dos seus amigos, pois tinha muito medo de que a professora o repreendesse, durante a sua apresentação, na frente dos colegas.

Esse “engolir” letras continuou até a 4ª série, o que lhe rendeu o apelido de *“bonequinho da estrela”*, atribuído por sua professora durante uma aula. Esse apelido se perpetuou e, atualmente, sempre quando é notado realizando quaisquer atividades de escrita, os seus colegas o chamam por esse apelido. Ele diz que esse apelido surgiu por ele omitir letras ao escrever, mas desconhece o seu significado.

Essa dificuldade na escrita, iniciada na 2ª série e que se prolongou até a 4ª série, enfraqueceu ainda mais a sua Posição de Eu-aluno-destaque. O recurso adotado por Vitor para lidar com essa nova ruptura no seu *self* educacional foi a “fuga”. Já o apelido “bonequinho da estrela”, o primeiro dentre uma série de apelidos endereçados a Vitor ao longo de sua trajetória escolar, foi e é compreendido, por Vitor, como uma brincadeira, da professora na época, e dos colegas, anteriores e atuais. Ele acredita que alguns colegas o chamam por esse apelido para lembrar o momento que originou o apelido e demais momentos vividos ao longo da trajetória escolar.

“Na verdade, eu não sinto nada, não. Acho que eu não tenho preocupação, não, com apelido...”.

Na 4ª série, Vitor recorda as atividades que a professora de matemática passou. Lembra das provas de matemática nas quais ele tinha que realizar multiplicações, divisões e tirar a prova real, e afirma que era sempre o último a concluir as atividades dessa disciplina. Vitor era um aluno empenhado na educação infantil, porém no ensino fundamental passou a ter preguiça de escrever, e às vezes omitia letras, porém nunca passou por uma avaliação psicopedagógica. Apesar de sua queixa, nunca foi diagnosticado com dislexia nem qualquer outro transtorno da aprendizagem. Não se considerava um aluno bom em matemática, tendo

em vista que era sempre o último a concluir as provas e precisou da “cola” de um colega para finalizar a prova.

“Eu era sempre o último a acabar aquela provinha, aí todo mundo saía pra educação física e eu ficava lá. Até acabar. Aí tinha um amigo que era esperto, ele era bom em matemática botava a conta dele atrás da carteira pra eu olhar né, aí eu copiava”.

Como recurso para finalizar mais cedo a prova e conseguir participar de atividades físicas com os outros colegas, ele copiava as respostas que um colega cedia colocando-as atrás de sua carteira. A “cola” foi um dos recursos simbólicos utilizados por Vitor nesse momento de transição, em que saiu da Posição Eu-aluno-destaque e passou a lidar, momentaneamente, com a Posição Eu-mau-aluno, mesmo que somente em matemática.

Vitor foi questionado sobre as situações ou eventos significativos que envolveram os professores e ele. Dois signos que se complementam estão presentes na relação professor-aluno nesse nível educacional: o signo “nunca briguei” e o signo “relação normal”. Para Vitor, nenhum professor foi uma referência ou teve participação decisiva nos principais eventos que ocorreram durante os primeiros anos do ensino fundamental.

“Ah eu nunca briguei com professor não. O que me marca... o que me marcou no colégio... não, nenhum professor me marcou assim. Foi tudo na base do normal, não foi nada de diferente assim...”.

Para Vitor, a relação professor-aluno nessa etapa da sua escolaridade não adquiriu grande participação em sua vida e o professor foi uma figura secundária nos eventos mais significativos. Para ele, os colegas de turma, principalmente aqueles mais restritos a seu círculo de amizade, foram importantes para o desenvolvimento do seu *self* educacional, principalmente aqueles que, assim como Vitor, alimentaram um clima de competição. A Posição Eu-aluno-competidor foi sendo formada nessas relações marcadas pela competitividade, por iniciativa dele e desses amigos.

Ensino fundamental II

Ao descrever a passagem para o ensino fundamental II, Vitor afirma que não houve muitas mudanças se comparado ao ensino fundamental I, pois, quando ele mudou de escola, seu grupo de amigos também fez a transferência. Portanto, diferentemente da mudança de

escola da educação infantil para o ensino fundamental I, que trouxe momentos de instabilidade, essa passagem não foi compreendida subjetivamente como uma ruptura, afinal, os seus principais amigos o acompanharam.

“Foi normal quando eu entrei da 5ª até a 8ª. Foi normal, meus amigos do [nome da escola] tinham ido comigo, lá do primário os colegas meus, não foi nada de diferente”.

Essa foi uma mudança percebida por Vitor, mas não trouxe ameaças ao seu senso de *self* e de continuidade. Não houve uma perda ou a interrupção do fluxo normal dos eventos. A manutenção do círculo de amizades colaborou para que Vitor, possivelmente, não tivesse vivido uma ruptura normativa (Zittoun, 2007a). A relação desse grupo de amigos com o desempenho escolar, no entanto, mudou ao longo do ensino fundamental II, pois a competitividade, entre eles, diminuiu. Vitor afirma que essa competitividade existia com a finalidade de trazer diversão e, como, a partir da 5ª série, o nível de exigência aumentou, assim como o número de disciplinas, a competitividade dentro do grupo decresceu.

“Assim, os interesses vão mudando. Pra que competir? A gente fazia por diversão, mas com muita matéria, professores diferentes... Aí, fica mais difícil”.

Porém, esse período foi marcado por rupturas de outra ordem: inúmeras situações de *bullying* sofridas por Vitor. Na 6ª série, sofreu *bullying* de alguns alunos por causa de uma depressão na parede torácica do seu corpo. Vitor consultou um médico e, na avaliação deste, o caso era brando, sendo que o seu quadro se resumia a um problema estético, sem riscos para a sua saúde. Os alunos constantemente o apelidavam de “buraco”.

“Eu sofri bullying, sofri muito bullying e eu tenho um buraco aqui de nascença. Aí ficavam falando “macaco do peito furado”. Me incomodava lá, mas agora eu não ligo muito pra isso não. Eu tinha vergonha de sair pra piscina, não tirava a camisa, ficava sentado. Mas agora não tenho problema não. Eu já fui pro psicólogo. Aí ele falou que eu tinha que aceitar, que eu tinha que gostar de mim como eu sou. Aí eu fui umas três sessões só. Mas só que aí eu entendi que isso daqui é normal, não é só eu que tenho e podia fazer a cirurgia, só que a cirurgia era arriscada, aí minha mãe preferiu não fazer. Aí eu podia usar um colete”.

Essas agressões foram sentidas como uma ruptura, fazendo com que Vitor sofresse. No início não foi fácil lidar com essa ruptura e ele passou a evitar estar sem camisa, tentando esconder a sua condição da qual se envergonhava. Porém, esse momento de instabilidade do seu *self* foi se esvaindo na medida em que Vitor encontrou formas mais saudáveis de lidar com todos à sua volta, principalmente os agressores. Vitor rejeitou o uso diário de um colete, indicado pelo médico, que esconderia a depressão no tórax. Apesar de não ter usado o colete por causa do desconforto, essa sua opção também revela a sua atitude de aceitação de si mesmo. Ele passou a compreender que, apesar de ser alvo de *bullying*, a sua condição não estava no campo da anormalidade, não trazia dores físicas para ele e, além disso, ele sabia que existiam outras pessoas com a mesma característica física.

Além do incômodo de ser alvo de agressões verbais, Vitor sofreu algumas agressões físicas. Lembra de uma situação em que um dos colegas o puxou pelo pé e o girou. Apesar de não sentir dor e afirmar que ele fazia isso também com outros alunos, ele sentiu medo e evitava ficar em pé para não ser vítima dessa “brincadeira”. Já na 8ª série passou a ser tratado por outro apelido.

“No colégio também eu tive o apelido de Creuza. É porque a avó de uma menina, eu parecia com a avó de uma menina, não sei de onde tiraram isso. Aí tinha no livro de inglês uma Creuza, aí todo mundo começou a mangar³ de mim, mangar alto, até a professora mangou. Aí eu quase choro na sala, baixei a cabeça...”

O signo “mangar” é carregado de afeto, principalmente tristeza. Ele é mencionado três vezes nos relatos de Vitor e aparece também por três motivos: porque todos os colegas zombaram dele; por causa da intensidade da zombaria, pois na percepção dele os colegas tiveram “maldade e a intenção de insultá-lo; e porque a professora também riu.

“Eu me senti humilhado e quase saí correndo da sala”.

Vitor lembra que, durante essa situação, uma colega veio até ele e o abraçou. Ele a conheceu numa escola anterior e ambos se transferiram para a atual escola devido ao mesmo problema: tinham boas chances de serem reprovados por causa das baixas notas. Atualmente, eles fazem parte do mesmo grupo de amigos e Vitor a considera uma grande amiga.

³ A palavra mangar, de acordo com o dicionário Aulete, significa zombar, caçoar, fingindo seriedade; escarnecer, debochar (Geiger, 2011).

Essa experiência, na qual foi apelidado de “Creuza”, foi uma ruptura para Vitor e, a partir dessa situação, ele passou a ser apelidado constantemente. Porém, ele passou a lidar com as agressões sofridas de uma maneira diferente. Para não sofrer mais *bullying* ele tentava não demonstrar qualquer tipo de desconforto ou sofrimento, fingia não se importar com os apelidos e optava por não comunicar a ninguém o que ocorria. Somente ao chegar em casa, ele se sentia bem, já que as agressões se restringiam à esfera escolar.

“...você chega em casa, só com sua família. Ninguém vai tá mangando de você, nem nada. Ai, eu me sentia bem” no colégio, não era lá essas coisas toda, não”.

Perguntado se os professores sabiam desses eventos, Vitor afirma que não sabiam. Para ele, caso recorresse a um professor ou algum outro profissional, ele poderia sofrer novas agressões dos colegas. O signo “evitar se expor” estava presente na relação entre Vitor e os professores. Ele não denunciava para “*não ser motivo de chacota*”.

Essas agressões trouxeram repercussões emocionais para Vitor, como a raiva, a vergonha, já que constantemente os alunos o chamavam assim, e a tristeza, pois os principais agressores eram seus próprios amigos. Ele revela que, com o tempo, as agressões verbais passaram a não o incomodar, mesmo com o surgimento de novos apelidos. Para proteger o próprio sentido de si, Vitor encontrou recursos simbólicos capazes de fornecer o ajustamento para essas situações. Zittoun et al. (2003) consideram que esses recursos internos, advindos das experiências e das habilidades do indivíduo, estão envolvidos com a transição do sujeito de um estado de instabilidade para um estado de estabilidade, de conforto. Assim, Vitor passou a fingir que não se incomodava com os apelidos para minimizar o seu sofrimento psíquico e os atos de violência e começou a aceitar e a integrar os apelidos no seu *self*, como parte de si mesmo. Tal apelido foi internalizado no seu *self* educacional, passando a se definir como um aluno que sofre *bullying*.

O momento que originou o apelido “Creuza” foi de grande sofrimento para Vitor, porém ele contou com um recurso externo muito importante. A ajuda de sua amiga, ao mostrar apoio num momento em que toda a turma zombava, transformou-se num elemento simbólico importante para a reorganização do seu *self*. Ele revela que ela é sua amiga até os dias atuais e sabe que pode contar com essa amiga para situações adversas. Já a figura do professor que, durante o ensino fundamental I, na visão de Vitor, teve pouca participação nos eventos mais significativos vividos por ele e se revelou como uma relação professor-aluno “normal”, não pareceu sofrer mudanças, mesmo com esse episódio em que a professora

também zombou dele na presença de toda a turma. Vitor também consultou um psicólogo e, mesmo que tenha sido por pouco tempo, este também foi um importante recurso externo pois, juntos, reelaboram essas experiências vividas e Vitor assumiu uma postura de aceitação diante da sua condição física.

Já sobre o apelido *creuza*, Vitor encerra a discussão afirmando que passou a ser uma pessoa diferente depois que sofreu *bullying*. Ele também praticava *bullying* contra outros colegas. Ao perceber que as agressões sofridas traziam muito sofrimento psíquico para ele, Vitor evitou ser um agressor já que poderia estar causando sofrimento semelhante a outro colega.

“Eu costumava mangar muito dos outros. Tinha um menino gordinho, também que estudava comigo... apesar de eu sofrer bullying, eu também praticava, entendeu?! Aí, quando eu vi que não era legal, eu parei de praticar porque o que eu não quero que façam comigo... eu não queria que sentissem o que eu senti”.

Valsiner (2013) afirma que há uma relação hierárquica e dialógica entre os signos, sendo que alguns signos mais atuantes podem inibir a ação de outros mais secundários. Em Vitor, o signo “vítima de bullying” funcionou como um signo inibitório, uma vez que bloqueou a atuação de outro signo, o de “agressor”.

Vitor lembra que, a partir da 6ª série, ficou seguidas vezes de recuperação final. Afirma que a sua maior dificuldade sempre foi em matemática, apesar de ter ficado de recuperação em outras disciplinas, ao longo da sua trajetória escolar. Um dos motivos para que ficasse de recuperação foi o fato de que sempre se considerou um aluno “avulso”, distraído, porém ressalta que sempre foi esforçado. Além disso, a média nessa escola era sete, o que exigia dele notas sempre altas.

“Eu não tenho problema, não, porque eu não sou mau aluno. Eu acho que o meu problema é que eu era avulso. Eu era não, eu sou. Isso é o que eles [professores] falam né”.

Para embasar a sua concepção de que não era um mau aluno, Vitor conta que, no final do ensino fundamental, recuperou o seu interesse pela leitura. Nos primeiros anos escolares ele foi um aluno que gostava de ler, porém confessa que foi, progressivamente, perdendo

parte do interesse pela leitura. Ele voltou a ler mais, pois via os seus colegas, em especial uma amiga mais próxima, lendo constantemente.

“Quando eu tenho um amigo que gosta de ler, queira ou não, estimula”.

Vitor desenvolveu o hábito pela leitura na relação com essa amiga e com os outros colegas que tinham o hábito de ler. Estes, muitas vezes, durante os intervalos, se engajavam em discussões a respeito do conteúdo dos livros que liam. Vitor não queria se sentir excluído e visto como um aluno que não lia. Vitor fez dessa amiga uma referência, internalizando-a em seu *self* educacional que, enquanto uma Posição externa, as vozes da amiga foram importantes no desenvolvimento da Posição Eu-aluno-leitor em Vitor.

“Porque fica todo mundo comentando do livro e você não gostar de ler... Aí, acabei lendo, também”.

Assim, no início, ele lia apenas romances. Posteriormente, a sua dedicação se expandiu para os livros didáticos. Ele considera que foi importante ler os romances, pois desse modo, ele passou a desenvolver o gosto pela leitura dos livros mais voltados para os conteúdos de sala de aula, tendo em vista que antes, a leitura destes livros era considerada uma obrigação. Ele afirma que a leitura de ambos os tipos de livro passou a ser uma “diversão”.

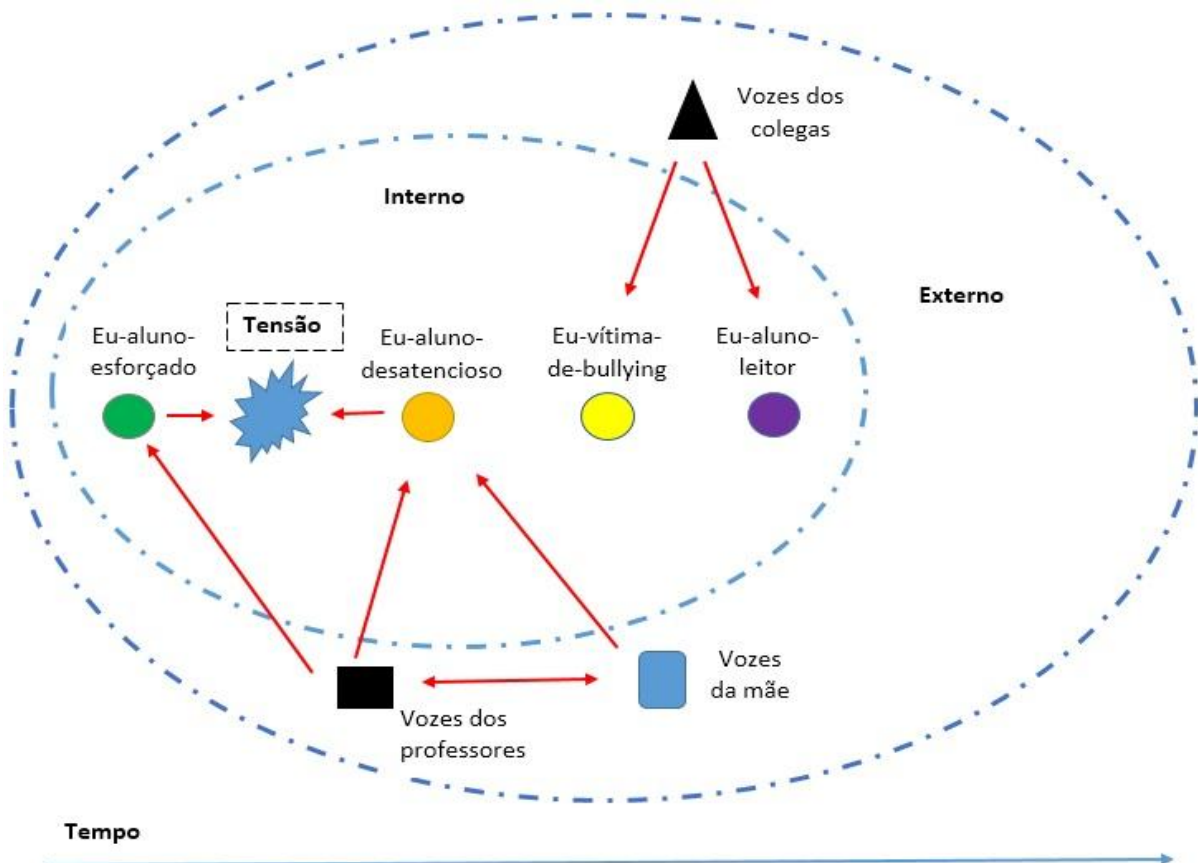
Sobre os professores, Vitor afirma que nunca teve problemas com eles e que o seu problema “*era só questão de nota, de prova mesmo...*”. O signo “professor ensina, aluno aprende” caracteriza bem a relação professor-aluno, para Vitor, no contexto do ensino fundamental II. A figura do professor, segundo ele, está imbricada com o ensino, enquanto a do aluno, com o seu desempenho nas provas. Isso fica mais evidente quando se nota a pouca participação dos elementos motivacionais e afetivos, por exemplo, tão assíduos em diversos estudos sobre a relação professor-aluno nos primeiros anos do ensino fundamental (Barbosa, 2008; Machado, Frade, & Falcão, 2010; Monteiro, 2006; Munhoz, 2007; Oliveira & Alves, 2005; Silva, 2005), porém, pouco presente nessa fase escolar de Vitor.

Vitor relata que não era um mau aluno, porém avulso, e que os próprios professores o avaliavam desse modo. Isso indica como as vozes dos professores, ao longo do ensino fundamental, foram internalizadas no *self* educacional de Vitor e contribuíram para a formação da Posição Eu-aluno-desatencioso. Ele aponta que nunca foi um “*mau aluno*”, mas

sim desatencioso. E que essa definição, de aluno desatencioso, não surgiu dele mesmo, mas sim das avaliações que os professores, em sala de aula e em reuniões com pais, faziam dele, como ilustra a figura 3.

“...ela [mãe] me falava que os professores diziam isso. Ela falou que o professor de biologia tava dando aula, passou uma mosca eu comecei a olhar pra mosca e parei de prestar atenção nele”.

Figura 3. Representação do *self* educacional de Vitor no ensino fundamental II.



(Adaptada a partir de Hermans, 2001, p. 253)

Um conjunto de experiências vivenciadas por Vitor, como a do relato acima, por exemplo, junto com as avaliações dos professores sobre ele, contribuiram para a formação da Posição Eu-aluno-desatencioso. Tais avaliações foram aceitas por Vitor e a Posição Eu-aluno-desatencioso passou a ter um lugar de destaque na hierarquia das Posições do seu *self* educacional (Hermans, 2001).

Na simulação proposta pelo pesquisador, referente a qual professor do ensino fundamental II escolheria para que mantivesse um diálogo, a respeito de Vitor, este citou a professora de matemática como aquela que gostaria que o pesquisador encontrasse. O principal signo que permeia essa relação é “exigência”. Segundo Vitor, ela era uma boa professora,

“...pegava bastante no pé. Não era incentivo. Era: ‘ou estuda, ou estuda. Você tem que estudar porque você não pode tirar nota baixa em mim não’ porque ela tinha uma preocupação com minha mãe”.

É que sua mãe ia constantemente às reuniões de pais e professores saber a respeito de Vitor. A professora, tendo uma preocupação com a mãe de Vitor, cobrava dele boas notas. Segundo Vitor, como era uma disciplina da qual poucos alunos gostavam, a professora utilizava, como recursos, a cobrança e a motivação. Por exemplo, uma das suas cobranças era fazer com que os alunos respondessem questões no quadro e só voltassem para as suas cadeiras depois que concluíssem as questões.

“O aluno querendo ou não tinha que estudar em casa pra não ficar passando vergonha na frente dos amigos né. Aí ela arranjava um jeito da gente estudar em casa pra não passar vergonha no quadro. Eu já estudava em casa pra não ficar passando vergonha no quadro”.

A voz dessa professora foi significativa e internalizada pelo *self* educacional de Vitor. Ela evoca a Posição Eu-aluno-esforçado pois, do mesmo modo que a competição com os seus colegas fez com que Vitor se esforçasse, a relação com a professora de matemática trouxe também o elemento do desafio, tendo em vista que matemática sempre foi uma disciplina que exigiu bastante dele. Isso o fez se esforçar ainda mais e buscar ser um aluno melhor. A voz da Posição Eu-aluno-esforçado se tornou mais sonora com a contribuição da voz da professora de matemática. O método de ensino da professora e o modo como se relacionava com os alunos ajudaram a reorganizar o *self* educacional ao contribuir para a formação da Posição Eu-aluno-esforçado (Hermans, 2001).

Outro ponto a ser destacado é a tensão constante que existe entre a Posição Eu-aluno-esforçado e a Posição Eu-aluno-desatencioso. A primeira é o seu grande recurso para sentir-se um bom aluno. A segunda desestabiliza a Posição de Eu-aluno-esforçado, afinal, por mais

esforçado que ele seja, a sua desatenção torna-se queixa dos professores e da sua mãe, fazendo-o se sentir um aluno com dificuldades de aprendizagem.

Vitor relata que, às vezes, encontra a professora de matemática no supermercado e conversam. Na última conversa, ela perguntou porque ele saiu do colégio anterior e afirmou: *“estude rapaz, você é esforçado”*. Um ponto importante é que ele confessa que, durante o ensino fundamental, não gostava dessa professora, porém atualmente ele a considera uma ótima professora. Ele compreende que a sua percepção sobre a professora mudou ao longo dos anos e acredita que a de outros alunos também.

“Como professora ela é uma ótima professora. O aluno na época não gostava dela, mas hoje se você perguntar pra um aluno, um amigo meu que estudou com ela, acho que a preferida dele ia ser [nome da professora]”.

É interessante constatar essa mudança na percepção de Vitor, sobre a professora, ao longo do tempo. Assim como os outros colegas, ele não gostava das cobranças feitas pela professora, mas atualmente vê que ela desempenhou corretamente a função de professora, ao exigir e ser rigorosa com os alunos. Além de motivar, ser rigorosa com ele e com os demais alunos é, para ele, um dos pré-requisitos para que o professor seja um bom profissional. Questionado se ela teve influência em sua vida, ele afirma que sim e novamente o signo “rigorosa” surge:

“Eu acho que sim né, porque se ela não tivesse pegado no meu pé como é que eu ia estudar? Como é que, se eu não tiver alguém do meu lado parece que tem a ‘pêga’ que eu não estudo. Eu tenho que ficar com alguém em cima e agora que eu mudei. Só que antes, antes eu não era muito preocupado com nota não. Eu só passei a me preocupar depois que eu fiquei de recuperação final. Eu acho que ela me incentivou a tirar notas boas, não que não importasse, mas só que pra não reprovar importa né. Mas ela me incentivou a tirar boas notas. Me motivou”.

Vitor era um aluno esforçado, porém a relevância dessa Posição era sustentada, no ensino fundamental, pelos incentivos e pelas exigências feitas pela professora. Como bem afirma Hermans (2001), o *self* pode optar tanto por aceitar como por rejeitar, opor-se ou mesmo negociar o conceito que as múltiplas vozes externas expressam sobre ele. Na relação de Vitor com a sua professora, o seu *self* educacional, responsável pela organização das

Posições do Eu e das vozes situadas na rede das suas relações sociais, aceitou a voz da professora, contribuindo, assim, para reconfigurar a Posição Eu-aluno-esforçado como uma das Posições mais dominantes do seu *self* educacional. Para Santos e Gomes (2010), um dos caminhos para a inovação do *self* é através da reconfiguração na hierarquia das Posições do Eu. Parte do redimensionamento da Posição Eu-aluno-esforçado, vindo a tornar-se uma Posição mais acessível e dominante, ocorreu nas aulas da professora de matemática, através de suas avaliações pessoais e do alto grau de exigência presente na relação com Vitor.

Como pontua Marsico e Iannacone (2012), através das percepções e avaliações pessoais, o discurso dos professores se torna relevante na definição do *self* educacional dos alunos. Nesse processo de mediação semiótica em que, na relação com a professora, Vitor concorda com as avaliações que a professora faz sobre ele como, por exemplo, considerá-lo esforçado, viabiliza o desenvolvimento do *self* educacional.

Ainda dentro do campo da atividade da simulação, Vitor foi indagado sobre um possível professor que ele não gostaria que o pesquisador encontrasse para conversar, tendo Vitor como tópico central da conversa. Vitor afirmou não existir nenhum, pois gostava de todos os professores e considera que todos eram bons profissionais. Para ele, os professores, de maneira geral, julgam o aluno com muita sinceridade e precisão.

“O professor não vai mentir do aluno, não vai mentir para a mãe sobre o aluno. Minha mãe sempre falava o que os professores falavam de mim. E era geralmente falta de atenção. Eu era desatencioso. Eu era esforçado, só que uma hora ou outra eu tava avulso”.

As avaliações pessoais que os professores fizeram a respeito de Vitor coincidem com as dele próprio. As vozes dos professores foram, majoritariamente, aceitas e como o próprio Vitor afirma, *“os professores não mentem para os alunos”*. Essa legitimação da relação professor-aluno, através do signo “professor não mente”, está internalizada no *self* educacional de Vitor. As avaliações dos professores sobre ele são também externalizadas por Vitor e coincidem com a avaliação que ele próprio faz de si: ele se define e é definido pelos professores como um aluno desatencioso, “avulso”, porém esforçado e empenhado.

Ensino médio

Na passagem da 8ª série para o 1º ano do ensino médio, ao mudar para outra escola, Vitor vivenciou a ruptura da separação dos amigos. Seus colegas mais próximos foram para

uma escola diferente da que ele foi e ele acabou se sentindo sozinho, num ambiente escolar com novos professores e colegas e outros métodos de ensino.

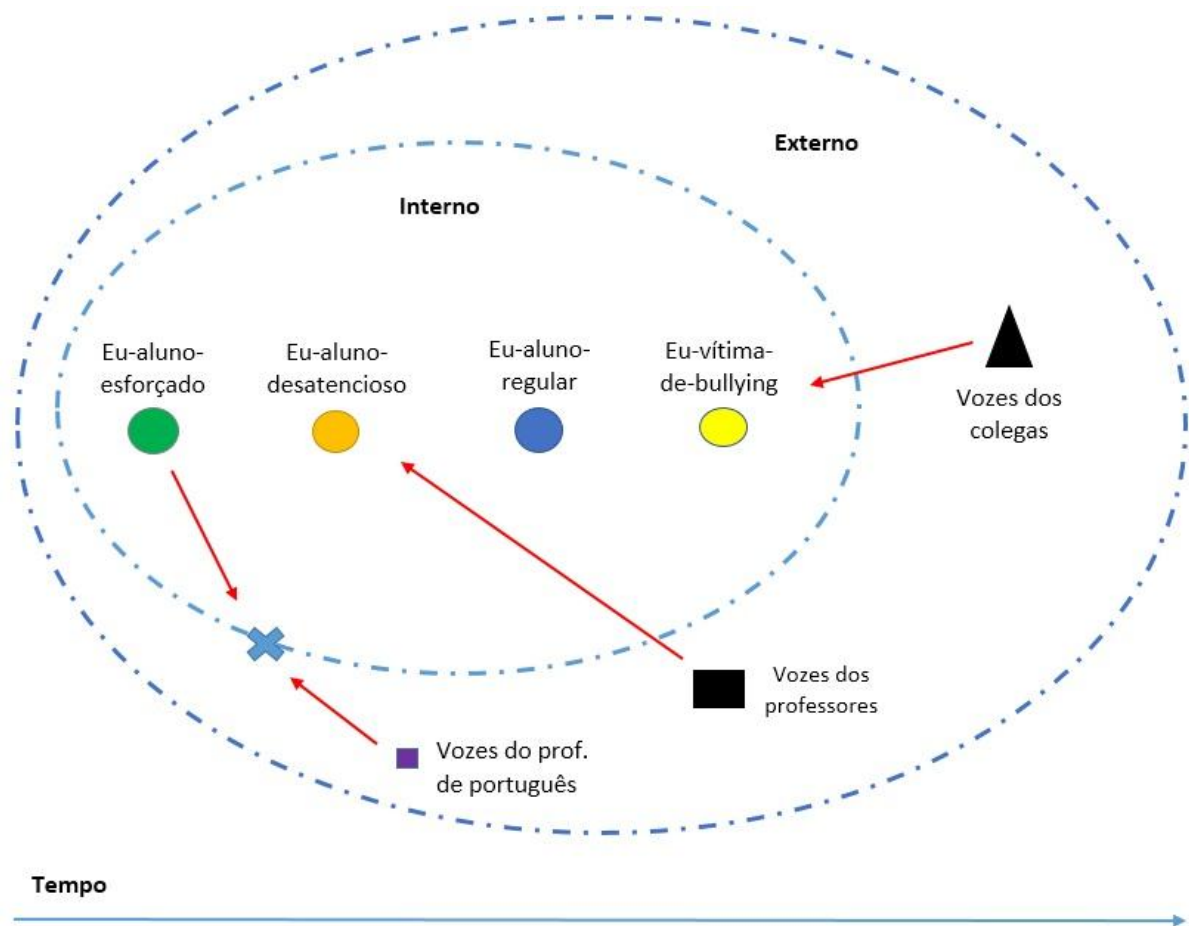
“Aí quando uns amigos saem do colégio né, geralmente você quer ir pra onde eles estão, pra onde eles vão. Só que aí eu fui pro [colégio 1] por causa de um amigo meu que mora perto da minha casa e estudou a vida toda comigo. Aí no final, eu comprei meus livros do [colégio 1], aí depois a mãe dele falou pra minha mãe que não tinha matriculado ele no [colégio 1], que tinha matriculado no [colégio 2]. Aí eu não tinha mais como ir pro [colégio 2], aí meus amigos tava tudo no [colégio 2] e eu tava sozinho no [colégio 1]. Aí eu não fiz muito amigo não no início”.

A ruptura sentida por Vitor se deu por não poder contar mais, na nova escola, com os amigos que o acompanharam por muitos anos, em especial um dos amigos que tinha combinado, previamente, com ele de estudarem na mesma escola. Com isso, Vitor perdeu o convívio diário com os seus principais colegas, o que fez com que ele sofresse muito com a ausência deles e dificultasse a sua adaptação no novo contexto escolar.

“Chorei. Chorava que só, mas eu não falava pra ninguém porque eu tava sem os meus amigos e no [colégio 1] ficavam mangando de mim. Eu não demonstrava fraqueza porque quanto mais fraco, mais eles ficam no pé”.

Além da ruptura por se separar dos colegas mais próximos, a ruptura sofrida por Vitor foi acentuada na medida em que, mesmo numa nova escola, continuou sofrendo *bullying*. As vozes dos agressores são representadas na figura 4.

Figura 4. Representação do *self* educacional de Vitor no ensino médio.



(Adaptada a partir de Hermans, 2001, p. 253)

“Eu era calado, na minha, e assim eu sofri por causa do buraco, porque era novidade. Aí ficavam me chamando de buraco. Me chamam até hoje de buraco, mas eu não ligo hoje não mais. Parece que quando você se importa aí é que eles mangam mesmo. Não me importava né”.

Os novos colegas descobriram que ele era apelidado de “buraco” e o agrediam com esse apelido. Ele afirma que ainda o chamam por este apelido e, apesar de relatar que não se incomoda mais, Vitor confessa que sofreu com tais agressões e que não esquece.

“...quem faz [pratica bullying] não lembra né, quem lembra é a gente que sofre”.

Tais apelidos desencadearam sentimentos de tristeza e raiva. O principal recurso simbólico encontrado por Vitor para se desvencilhar desse momento de descontinuidade e

voltar para um senso de continuidade foi a utilização do sentimento de indiferença. A fim de acabar com as agressões sofridas, Vitor passou a demonstrar indiferença e externalizar, para os colegas, que os apelidos não o incomodavam. Ele descartou a possibilidade de utilizar recursos do meio externo como, por exemplo, a ajuda de professores ou de outros colegas, pois acreditava que isso atrairia ainda mais as agressões.

Como afirma Zittoun (2012), os recursos simbólicos podem auxiliar no processo de transição a partir da orientação de experiências imaginárias e afetivas; oferecendo, às pessoas, possibilidades de transformação das experiências pessoais; e proporcionando refletir sobre experiências passadas, manter-se distante de determinadas situações e reconfigurar problemas. Em certa medida, Vitor obteve êxito nesses três aspectos: reorientou as suas experiências afetivas e passou, de fato, a se importar menos com as agressões sofridas; para isso, reelaborou as desagradáveis experiências de *bullying* e, a partir daí, buscou se manter distante de situações de *bullying*. Entretanto, apesar das experiências desagradáveis citadas, ele considera que o período de um semestre vivido nessa escola foi uma experiência boa, pois conheceu alguns bons amigos e, caso não fosse para lá, não teria conhecido uma das suas melhores amigas. Isso mostra que Vitor ao refletir sobre essas experiências passadas, conseguiu resignificá-las.

“Ela estuda lá ainda. Ela ficava do meu lado, ela me dava uma forcinha...”

No segundo semestre, por causa das notas baixas, principalmente em química, física e história, sua mãe o matriculou em uma escola pública, onde a média geral era inferior à da escola anterior, o que traria melhores possibilidades de aprovação no fim do ano letivo. Ele lembra que muitos ex-colegas acabaram sendo reprovados no colégio particular, porém ele saiu antes que isso pudesse acontecer com ele.

“...eu mudei de colégio no segundo semestre, que minhas notas estavam muito baixas, mas os professor lá é bom. Era eu mesmo. Não sei porque não conseguia tirar nota boa...”

Questionado sobre como era a relação com os professores, Vitor limita-se a afirmar que a equipe do colégio anterior (escola particular do 1º ano) era muito boa, transmitia de maneira satisfatória os conteúdos programáticos. Vitor isenta os professores de culpa e assume, para si, a responsabilidade integral pelo seu baixo rendimento escolar.

“Minha média era dois. Mas só que o problema não era o colégio não, era eu mesmo, que eu não conseguia. Minha turma reprovou. Quase a metade reprovou. Era três turmas, acho que pra não ficar muito grande... aí reprovou 14 alunos porque não pode reprovar mais da metade, parece”.

É quase um consenso na literatura que o fracasso escolar é um fenômeno multifacetado e multideterminado. Porém, Vitor, através do signo “a culpa é do aluno”, se responsabiliza pelo baixo rendimento e isenta de responsabilidade os professores e o colégio, apesar de ele mesmo afirmar que muitos alunos estavam com as mesmas dificuldades. É compreensível essa visão de culpabilização e de responsabilização somente do aluno, pois, historicamente, a culpa foi vista como individual e quase sempre atribuída ao aluno. Essa visão, entranhada em muitos ambientes escolares, é compartilhada tanto por professores, diretores, coordenadores e pais quanto pelos próprios alunos (Neves & Marinho-Araujo, 2006).

Uma outra situação significativa em sua trajetória escolar, relatada por Vitor, envolveu ele e um professor e ocorreu em uma aula de educação física. Vitor não quis participar de uma das atividades por causa de uma dor de cabeça. Porém, o professor, ignorando a sua condição, e ao ver que ele não participava da aula, levou-o até o diretor. Como só recebeu uma advertência, o professor ligou para a mãe do aluno. Para este, o professor exagerou na reclamação e falou em tom alto com a sua mãe. Isso despertou raiva nele, porém se recusou a explicar o motivo de não ter aceito participar da aula e rejeitou contestar o professor. Sobre não ter buscado reagir às investidas do professor, Vitor relata que se considera

“...frouxo. Não gosto de encarar o professor, não, porque sempre o aluno sai perdendo né, porque o professor é professor e o aluno é aluno”.

O signo “autoridade” também ilustra como, segundo Vitor, se configura a relação professor-aluno. Ele se sente incapaz de “encarar” os professores e, nessa relação, coloca-se na figura de aluno passivo, aceitando uma relação de poder, tendo ele como o sujeito submisso.

A literatura aponta que é comum os alunos reconhecerem a importância e a autoridade dos professores em sala de aula e, quando isso ocorre atrelado a experiências interpessoais agradáveis, possibilita que os alunos manifestem afetos positivos (Silva, 2011). Porém, quando o estilo de liderança do professor confunde-se com o autoritarismo, em que se busca a

obediência dos alunos e não se atenta para as suas demandas, pode contribuir para que os alunos desenvolvam sentimentos negativos (Batista & Weber, 2012).

Desse modo, Vitor confessa que sentiu muita raiva do professor naquele dia, mas guardou sua raiva para si e evitou demonstrar quaisquer sentimentos para “*não dar ousadia*”⁴. É oportuno levantar duas observações: assim como na relação com os colegas que cometiam atos de *bullying*, Vitor, na relação com esse professor, recorreu a um velho recurso semiótico: a utilização do sentimento de indiferença para lidar com o problema. Esse recurso, mais uma vez, foi importante para frear possíveis desestabilizações no *self* educacional. Porém, esse recurso não o tirou da condição de submisso. Pelo contrário, colaborou para a sua permanência. A outra observação é que Vitor reconhece e associa a figura de profissionais rígidos presentes na escola, como aqueles que têm maior habilidade para administrar o ambiente escolar, as aulas e se relacionar com os alunos.

“...o diretor de lá [colégio 1] não vale nada, mas ele coloca o colégio para a frente porque ele é bem rígido”.

A rotina dessa escola era desgastante para Vitor. Os alunos tinham aula das 7:00 da manhã até às 12:30. Depois, às 14 horas, os alunos voltavam para participar de outras aulas. Segundo ele, o tempo vivido no colégio se resumia a estudar e atividades extraclasse não faziam parte do planejamento escolar. Por exemplo, o sistema de preparação para o vestibular em que os alunos tinham que participar de simulados era mensal e os resultados de todos os alunos eram divulgados em forma de *ranking*, e ficavam expostos nos muros da escola.

“Eu nunca ficava entre os 100, mas eram muitos alunos, uns 300. Eu ficava em 120... eu era um aluno médio lá e tinha os bons. Tinha gente lá que só estuda, estuda, estuda pra ser o melhor”.

Nessa escola, Vitor considerava-se um aluno regular, que estava entre o grupo dos “bons alunos” que tinham uma pontuação acima da dele e o grupo dos alunos que tinham desempenho abaixo. É interessante recapitular as Posições do Eu presentes ao longo da trajetória escolar de Vitor, que estão relacionadas diretamente com o desempenho nas

⁴ Culturalmente e no contexto utilizado, a expressão “dar ousadia” refere-se ao sujeito que é permissivo com o outro; concede ao outro a oportunidade de conhecê-lo intimamente em pelo menos um aspecto da vida do sujeito.

atividades avaliativas, para perceber os desdobramentos do seu *self* educacional. Na educação infantil, Vitor se destacou entre os demais colegas e internalizou a Posição Eu-aluno-destaque. No ensino fundamental, Vitor se destacou não necessariamente como um aluno-destaque, mas sim como um aluno-competidor e um aluno-esforçado em vários momentos, assim como um aluno-desatencioso em tantos outros. Já no início do ensino médio, Vitor ressurgiu como um aluno-regular, que se situa entre os alunos “bons” e os “ruins”.

Como as suas notas estavam baixas, a mãe de Vitor o tirou da escola e o colocou numa escola pública, com a justificativa de que não queria manter altas despesas com os estudos, tendo em vista que Vitor não correspondia às expectativas e corria o sério risco de ser reprovado. A sua entrada na nova escola não foi uma transição fácil. Um dos profissionais afirmou que ele não tinha possibilidades de se recuperar, já que suas notas estavam muito abaixo da média geral.

“...eu não cheguei a reprovar [no colégio anterior] porque saí antes. Aí eu vim pra cá. Cheguei aqui, aí eu ia desistir do 1º ano porque falaram que eu não tinha nenhuma chance”.

Porém, após outros profissionais esclarecerem que a sua média não era tão baixa como num primeiro momento, suas notas, que antes eram muito baixas na escola anterior, passaram a ser vistas como medianas no atual colégio. Assim, a possibilidade de ser aprovado no fim do ano letivo passou a ser maior se comparada com o cenário vivido no ambiente escolar anterior.

“...aí se atrapalhou nas notas. Não entendi o que ela fez. Aí eu sei que se somasse todas as minhas notas ia ficar tudo acima de 5. Minhas notas eram baixas, mas minhas médias era 5, 5,5, por aí”.

No fim do segundo semestre do 1º ano do ensino médio, após passar por três provas finais, conseguiu ser aprovado. O professor de matemática o beneficiou, pois Vitor estava com uma média abaixo daquela estabelecida pela escola, porém, como o limite para as recuperações finais era de três disciplinas e ele estava com médias ruins em quatro, o professor o instruiu a apenas acompanhar todas as suas aulas até o fim do ano letivo. Essa foi a única condição colocada pelo professor a Vitor para que este fosse aprovado em

matemática. Não foi necessário, portanto, que Vitor passasse por qualquer prova ou corresse o risco de ser reprovado caso cumprisse a exigência do professor.

“Eu levei na brincadeira. Ficava aprendendo o assunto né. Razoável.

A sua relação com esse professor de matemática difere muito da sua relação com a professora de matemática do ensino fundamental II. Esta era muito exigente e “pegava no pé” de Vitor: por outro lado, Vitor valorizou a postura da professora diante dele e dos colegas e se empenhou na disciplina. Já o professor de matemática do ensino médio foi bastante permissivo com Vitor e este não se empenhou. A partir disso, é importante destacar dois aspectos: 1 - o posicionamento do professor na relação com o aluno está imbricado com o posicionamento do aluno diante do professor, da disciplina e de si mesmo; 2 – boa parte dos alunos valoriza e se engaja nos estudos quando os professores apoiam e são mais exigentes (Hughes, 2011).

No 2º ano do ensino médio Vitor teve que conviver novamente com a recuperação final, agora em português. Se, em situações anteriores, semelhantes a essa, ele atribuiu o seu baixo desempenho a si mesmo, dessa vez o responsável foi o professor de português, com quem mantinha uma relação instável.

“...no 2º ano tinha um professor de português que trabalha aqui ainda, mas não tem problema falar o nome dele né... porque ele pega muito no pé dos alunos. Ninguém gosta dele. Ele é bem gabola⁵”.

Segundo Vitor, esse professor tinha o hábito de avaliar o rendimento dos alunos com base em juízo de valor, ou seja, em critérios estritamente pessoais e pouco racionais, desconsiderando o mérito ou o conhecimento adquirido pelo aluno. Até o fim do ensino fundamental, Vitor tinha a convicção de que os professores eram justos em seus julgamentos sobre os alunos. Para ele, os professores, de maneira geral, julgam o aluno com muita sinceridade e precisão. Porém, o professor de português, mesmo que não tenha eliminado o signo “professor não mente”, abre um precedente para a percepção de que há professores tendenciosos.

⁵ Gabola: pessoa que se gaba dos próprios feitos ou exalta as próprias qualidades (Geiger, 2011).

Apesar de confessar não ter sido um aluno muito dedicado aos estudos, entende que este professor o perseguia. O signo “pegar no pé”, sempre associado com aspectos positivos da relação professor-aluno, a exemplo de sua relação com a professora de matemática no ensino fundamental, que exigia e incentivava incessantemente Vitor e os outros alunos a estudarem, no caso do professor de português refere-se a um aspecto negativo da relação professor-aluno. Tal signo passa a descrever também o professor que transmite arrogância, prepotência e que intimida os alunos.

Vitor continuou tirando notas baixas em português e foi considerado reprovado.

"Ele [o professor] mandou eu ligar pra ele pra saber o resultado, aí ele falou que depois das 6 horas eu podia ligar pra ele. Aí eu liguei pra ele e ele falou que eu tinha reprovado. Aí deu um sorriso sarcástico. Riu mesmo".

Vitor acredita que o professor foi sarcástico, pois ele *“passou o ano todo falando que ia me reprovar”* e *“porque ele não gostava de mim”*. Ao ser questionado sobre o que sentiu, Vitor afirma que, ironicamente, agradeceu ao professor e desligou o telefone abruptamente. Lembra que, ao saber que estava reprovado, sua avó foi à escola pedir uma nova chance ao neto, o que o deixou *“sem graça”*, tendo em vista que ele próprio não pediria isso ao professor, pois se considera *“orgulhoso”*.

“...minha avó, ela acha que eu sou um anjo, ela veio aqui. Ela queria que ele desse segunda chance, mas eu não ia pedir não porque eu sou cismado com ele. Reprovei. Estudava esse ano pra passar. Eu sei que é um pensamento... mas eu não ia pedir a ele não. Minha avó veio aqui duas vezes. Eu fiquei todo sem graça na hora que eu vi ele. Só depois que ela me falou”.

Essa “cisma⁶” que Vitor nutria pelo professor era em decorrência das constantes piadas que Vitor alega ter recebido durante as aulas. Ele não pediu uma segunda chance não apenas por não ter uma boa relação com esse professor, afinal se fosse com outro professor ele também não pediria. A justificativa para isso é que ele assumiu a responsabilidade pelo seu desempenho na disciplina e preferiu isentar o professor. Porém, após a insistência do pai

⁶ Cisma: implicância gratuita com alguém; antipatia; hostilidade (Geiger, 2011).

de outra aluna, que também tinha sido reprovada, o professor fez uma nova avaliação para os alunos que estavam na mesma situação. Após uma segunda prova final, ele foi aprovado.

Vitor aponta que, diferentemente dos professores da escola particular que eram dedicados e não eram arrogantes, alguns professores da atual escola não se comprometem devidamente com a profissão e com os alunos. O signo “falta de compromisso” se refere a alguns professores da atual escola que comumente faltam ao trabalho ou aqueles que exigem demais dos alunos sem dar, de maneira satisfatória, o conteúdo programático.

Para Vitor, a relação professor-aluno numa escola particular é diferente daquela no contexto da escola pública, pois os professores das escolas particulares se preocupam e exigem mais dos alunos. O signo “professor próximo”, relatado por Vitor, aponta para um professor de escola particular que se relaciona com os alunos por meio de aspectos afetivos e motivacionais. Os professores, em geral, são mais próximos e incentivam mais os alunos.

“...lá não tem esse negócio que tem aqui que os professores se acham...”

Se, anteriormente, o seu *self* educacional aceitava quase que integralmente as avaliações dos professores, no período do ensino médio ele passa a rejeitar algumas das avaliações de professores mais recentes. Essa transição na relação de Vitor com os professores contribuiu para um maior dinamismo do seu *self* educacional, pois Vitor passou a compreender que a figura do professor não é representada apenas por um único perfil. Há vários perfis, múltiplas vozes, sendo ele livre para aceitar, duvidar ou rejeitar cada uma delas.

Os seguintes signos descrevem três perfis de professores e como estes se relacionam com os alunos: há o signo “falta de compromisso” em que os professores desinteressados, sem entusiasmo, são alvos das críticas de Vitor; o signo “tolerância”, referente aos professores tolerantes que, por seu comportamento parcimonioso em sala de aula, acabam enfrentando abusos dos alunos como, por exemplo, bagunça e exagero nas conversas com outros colegas durante as aulas; por fim, o signo “exigência”, que diz respeito ao professor que motiva e cobra, constantemente, a participação dos alunos e que, por isso, é considerado um bom professor.

Pelas suas vivências em escolas particulares e em uma pública, Vitor considera que o perfil dos professores das escolas particulares o agrada mais, pois estão, a todo o momento, cobrando e incentivando os alunos. É um posicionamento do professor que se assemelha ao próprio posicionamento de aluno esforçado de Vitor, mesmo que se considere, por vezes, um

aluno preguiçoso, mas que, com a exigência dos professores, ele se torna um bom aluno, com desempenho satisfatório.

“Vitor: Então, os professores do [colégio particular] eram bons, do [colégio particular anterior] também eram bons. Ou você aprendia ou aprendia. As vezes pegam no pé. Todos os colégios particulares que eu estudei os professores tá ali do seu lado.

Pesquisador: *e você acha o quê disso, de pegar no pé?*

Vitor: mas não é pegar no pé no mau sentido. É no bom sentido pra você aprender. Era bom porque eu aprendia. Eu aprendi muito. Falar a verdade, até hoje o que eu estudava lá eu estudo aqui ainda”.

Vitor afirma que nesse último ano do ensino médio está se dedicando mais aos estudos. Está com dificuldades em física e em matemática, porém está se recuperando e tendo aulas de reforço no período da tarde, com outro professor. Ele confessa que, inicialmente, não gostava da sua atual escola, mas, com o tempo, passou a construir uma boa relação com toda a turma. Fez amizades, considera as pessoas mais simples, mais dispostas ao diálogo e passou a se sentir mais incluído na atual escola.

Com relação aos professores da atual escola, Vitor os considera bons profissionais, porém também entende que alguns são *“muito tolerantes”*, o que desperta abusos por parte dos alunos. Ele mesmo se inclui dentro desse grupo de alunos, apesar de ficar chateado e sentir *“pena”* da professora de geografia por não ser valorizada pelos alunos, mesmo ela dando o conteúdo programático de forma satisfatória e se preocupando com a formação dos alunos. Reafirma que não tem problemas com os professores, pois não é *“mau aluno”*, mas sabe que, assim como os colegas, ele é responsável, também, pelos problemas de comportamento cometidos em sala de aula.

“Eu não vou falar que sou santo não, sabe. Eu converso muito. Acho que é meu defeito... [a turma] melhorou depois do sermão que ela deu. Eu parei pra pensar que ela só quer o nosso bem né. Aí eu não posso querer ser egoísta assim”.

Como mencionado em momentos anteriores, Vitor afirma que alguns professores o viam (e ainda o veem) como um aluno que tem dificuldades de manter a atenção durante as aulas. Nas reuniões de pais e professores, alguns destes falavam para a mãe de Vitor sobre os

seus momentos de distração e cobravam dele mais atenção. Vitor concorda e aceita essa avaliação que sempre fizeram dele, fazendo com que as vozes dos professores participem da construção da Posição Eu-aluno-desatencioso. Porém, Vitor afirma que *“já melhorei, não tô assim mais como antes não”*.

Questionado sobre a participação dos professores do ensino médio em sua formação, Vitor afirma que, de maneira geral, eles são bons professores, se preocupam com os alunos e que, apesar da longa greve enfrentada, os professores repõem as aulas. Além do aprendizado, Vitor afirma que os professores são um exemplo de *“força de vontade”*.

“...os professores estão fazendo tudo o que podem... chamam os alunos para fazer greve porque o governo não quer saber da educação, não. E os professores é que se esforçam. Aí quando chega em casa os pais ficam falando ‘ahh o professor não quer dar aula’. Mas quem é que quer dar aula sem dinheiro? ”

Nos relatos sobre os períodos da educação infantil e do ensino fundamental, Vitor compreendia que o bom professor era aquele que dava o conteúdo programático e que motivava e exigia dedicação do aluno. Porém, atualmente, já no fim do 3º ano do ensino médio, Vitor entende que a relação professor-aluno pode ir (e vai) além do processo de ensino-aprendizagem. Essa relação pode conter elementos afetivos que aproximem professores e alunos.

“Eu acho que os professores não tá aqui só pra ensinar. Apesar de eu ter tido professores só pra ensinar... mas só que eu acho que o professor tem que incentivar além de ensinar, tem que mostrar pro aluno que ele pode ser. O professor não tem que ser só o professor, pode ser amigo do aluno né, pode estar ali e os professores daqui são bem próximos dos alunos, fazem até grupinho no whatsapp... conversam com os alunos o tempo todo. Eles ajudam, são bons professores”.

Convidado novamente a participar da simulação, cujo propósito era escolher um professor do ensino médio para que o pesquisador encontrasse e pudesse ter uma conversa a respeito de Vitor, este citou a professora de matemática do ensino fundamental. Mesmo sabendo que a pergunta era direcionada ao ensino médio, ele quis frisar que ela, de fato, foi importante em sua vida.

“...foi quando eu aprendi mais matemática em toda a minha vida. Eu estudo matemática por causa dela. Foi ela que falou. Matemática pesa em todas as matérias praticamente e eu nunca fui bom em matemática”.

Vitor, ao longo da sua trajetória escolar, teve muitas dificuldades com matemática e credita a essa professora do ensino fundamental, que exigia muito dele e dos outros colegas, a superação das suas deficiências em matemática. Em seguida, mencionou alguns professores do ensino médio. O signo “perseverança” surge quando ele é questionado sobre o modo como esses professores foram importantes na sua formação. Vitor afirma que eles o incentivaram, mesmo quando o seu rendimento acadêmico estava abaixo da média.

“Esses daí (professores mencionados) eram os que mais me incentivava. Eles nunca deixava eu baixar a cabeça, nem quando eu tirava uma nota meio baixa. Eles falavam: estudem, estudem que você consegue na próxima. Nunca desanimava o aluno”.

Vitor imagina que se o pesquisador encontrasse o professor de biologia, este diria que ele *“tem que prestar mais atenção...”*. Como em outras ocasiões mencionadas, anteriormente, por Vitor, esse perfil de professor, exigente e que cobra dos alunos, geralmente é aquele que o aluno pode pedir apoio, mesmo que o aluno não compreenda isso a princípio. Muitas vezes, o aluno, ao ser cobrado, considera que o professor é chato, porém com o tempo o aluno percebe as cobranças como um interesse do professor em ajudar o aluno. Esse é o ponto de vista atual de Vitor ao refletir sobre a sua trajetória escolar e as relações com os professores, pois ele não pensava dessa forma nos momentos que os professores *“pegavam no pé”* dele.

Ainda dentro da simulação, Vitor foi solicitado a imaginar como algum desses professores o descreveriam. Ele afirma que os professores citados diriam que ele era *“desatento, conversador, mas só que eles falaria que eu sou esforçado”*. Ele concorda com essas possíveis vozes dos professores e, novamente, ele cita a professora do ensino fundamental.

“Pelo menos [nome da professora] falava que eu era muito esforçado”.

Esforçar-se é uma marca no seu *self* educacional. Ao se comparar com um colega do 1º ano do ensino médio, que segundo ele é mais inteligente, Vitor reafirma esse signo tão presente e definidor do seu *self* educacional ao longo da sua trajetória escolar.

“...eu era esforçado e ele era inteligente. Eu tava lá tentando, tentando e ele não se esforçava muito e tirava nota boa”.

Esse esforço a que ele se refere, essa perseverança e a busca por ser uma pessoa melhor a cada dia contou com a participação desses professores mencionados. Parte dos professores do ensino médio, além da professora do ensino fundamental que ele citou algumas vezes, são referências para a sua vida.

“Eles não me ensinaram matérias, eles me ensinaram lição de vida. Assim, eu não sei qual, mas de algum modo eles fizeram eu querer ser melhor. Porque os professores falam muitas coisas, eles têm as vidas deles, superação...”

Já na segunda parte da simulação em que Vitor tinha que escolher um professor que o descrevesse para o pesquisador, Vitor escolheu o professor de português, aquele que quase o reprovou no 2º ano do ensino médio. Segundo ele, esse professor, de alguma maneira, encontraria algum defeito em Vitor, mesmo na falta de uma justificativa sensata ou coerente. Questionado sobre como este professor o descreveria Vitor afirma que seria chamado de *“preguiçoso”*.

“... que é assim que ele fala. ‘Você é preguiçoso, não quer nada com a voz do Brasil’. Falava isso o tempo todo pra mim”.

Vitor rejeita essa avaliação que o professor fez sobre o seu *self* educacional, apresentada na figura 4, e afirma que, apesar das suas notas estarem abaixo da meta, ele se esforçou. O Eu-aluno-esforçado, enquanto uma Posição dominante no seu *self* educacional, se opôs e rejeitou essa voz que o definiu como um aluno preguiçoso, que não demonstra esforço. Para Vitor, o professor não apenas não reconhecia o seu esforço, como não percebia o dos demais colegas. O seu critério de avaliação não era baseado em parâmetros didáticos e pedagógicos, limitando-se a avaliações arbitrárias.

Participação dos professores sobre o futuro imaginado

Vitor mantém expectativas para um futuro a curto e médio prazo. Ele busca atingir uma boa pontuação no ENEM e ingressar no curso universitário de odontologia. Afirma que já planejou exercer várias profissões e que uma tia o aconselha a fazer administração, pois assim ele teria mais espaço no mercado de trabalho e poderia trabalhar com ela. Porém, há um ano, ele decidiu cursar odontologia e sabe que, independentemente da sua escolha, tem o apoio da sua família. Apesar de estar seguro quanto à sua escolha, ele está

“...com medo de entrar na faculdade, de conseguir passar e na hora perder o interesse porque tem pessoas que entra no curso... eu até agora tô gostando né [da ideia de cursar odontologia], vamos ver se na prática...”

Um signo que até então não tinha surgido ao longo do caso de Vitor entrou em evidência quando o futuro passou a ser o tema discutido. O signo “indecisão” marca todas as suas indefinições e inseguranças com relação às escolhas acadêmicas e vocacionais. A Posição Eu-indeciso o (des)orienta de tal modo que, continuamente, descontrói os seus planos e faz brotar novos desejos.

“...eu já mudei muito de curso, entendeu?! Eu sou meio indeciso... eu queria fisioterapia ou odontologia. Eu já quis ser biólogo, veterinário...”

Sobre o seu interesse em ser odontólogo, Vitor responde que surgiu dele mesmo, pois, se fosse seguir a opinião da família, ele escolheria outro curso. Por outro lado, a sua família apoia a sua decisão por odontologia e o apoiaria em qualquer outra escolha. Ele afirma que foi uma decisão individual, baseada no que ele gosta e no que ele quer fazer. Porém, saber que tem o apoio da família torna Vitor mais confiante sobre a sua decisão.

“Eu acho que eu quero ser odontólogo porque eu gosto, eu acho bonito. Eu acho interessante; os professor, ninguém nunca chegou pra mim e falou: queira ser dentista que é bonito, é bom, é um interesse que surgiu de mim mesmo”

Suas expectativas para o futuro resumem-se à aprovação em odontologia e são a curto e médio prazo. Já com relação à participação dos professores, Vitor afirma que estes não

contribuíram em sua decisão de cursar odontologia e em nenhum outro projeto de vida ou expectativas.

Porém, apesar dos professores não terem participação no seu futuro imediato e na escolha do curso, eles são modelos de vida para Vitor. Mesmo com esse cenário tão adverso, os professores saem às ruas reivindicando os seus direitos e os da escola, de maneira geral. Essa postura ativa dos professores o motiva a buscar o conhecimento e ser um melhor aluno. O signo “ser professor” remete a Vitor a ideia de luta, de perseverança. Mas, principalmente, a uma postura ativa diante da vida.

“...[ao ver os professores protestando] dá mais vontade de aprender. Eu não sou ótimo aluno, mas isso me incentiva. Tipo, faz eu querer ser alguém na vida, entendeu?!”.

Isso significa que, de algum modo, os professores motivam Vitor e orientam para algo no futuro. São referências para suas escolhas, pois, através dos seus exemplos, os professores mostram os caminhos que ele pode vir a seguir e o que ele pode vir a ser. “Lutar por algum ideal”, segundo Vitor, é ter sonhos e conquistá-los. A maioria dos professores, de acordo com ele, incentiva e acredita no potencial dos alunos.

Há, portanto, uma aproximação entre a Posição Eu-aluno-esforçado com a participação dos professores na formação do seu *self* educacional. Professores que se preocupam com os alunos, que participam de manifestações e de greves a fim de reivindicar os direitos de alunos e professores, por exemplo, e professores que se esforçam foram e são modelos de vida para Vitor, são referências para o que ele é e para o que ele almeja ser. Afinal, mesmo com a desvalorização da profissão e os baixos salários, os professores se comprometem, principalmente, com os alunos.

“Eu fico querendo um dia, talvez, proporcionar o mesmo esforço que eu tô passando pra mim, proporcionar o mesmo esforço para os outros. Não sendo professor. Tem várias formas de passar isso. A gente pode aprender e ensinar. Só é gostar do que você faz. Fazer com amor. Não só pelo dinheiro”.

Ser alguém na vida, nesse contexto, para Vitor, significa se realizar profissionalmente, trabalhar numa área mais por afeto e menos pelo retorno financeiro. Significa também se esforçar e transmitir esse esforço na forma de motivação para outras pessoas.

De maneira oposta, Vitor entende que a sua família está longe de fazer algo semelhante. Os seus familiares não o incentivam em suas escolhas.

“Sabe que quando você não tem incentivo em casa fica mais difícil ainda de você acreditar em você mesmo. E quando você fala alguma coisa em casa, a pessoa fica falando: ‘mas você? Você não tá estudando... vai passar nesse curso?’ Fica desacreditando”.

Ele acredita, também, que essa falta de apoio está, em parte, relacionada com a sua própria indefinição sobre a escolha do curso, tendo em vista que durante esses últimos anos ele pensou numa série de cursos e ainda não tomou uma decisão. Ele revela que é uma pessoa indecisa e que, portanto, é difícil para ele sustentar uma decisão por muito tempo e cativar os seus familiares.

Caso Adriana

Breve descrição

Adriana tem 16 anos e reside numa cidade do interior do estado de Sergipe. Ela faz parte de uma família de classe média-baixa, mora com os pais e com mais um irmão. Os pais são agricultores, porém a família mora na zona urbana do município. O pai é analfabeto e a mãe estudou até o ensino fundamental I.

Ela considera a instituição em que estuda uma escola boa. Várias atividades extracurriculares marcaram a sua trajetória escolar, como as gincanas, a coleta de alimentos na comunidade, a visita ao asilo e a participação no Plano Nacional de Educação (PNE). Nestas, Adriana teve a oportunidade de trabalhar com os seus colegas e adquirir novos conhecimentos. Além disso, os professores foram importantes para o desenvolvimento dessas atividades e para a sua vida escolar.

Educação infantil

Adriana aborda a educação infantil já em seu memorial. Ela recorda de dois eventos que marcaram esse período escolar.

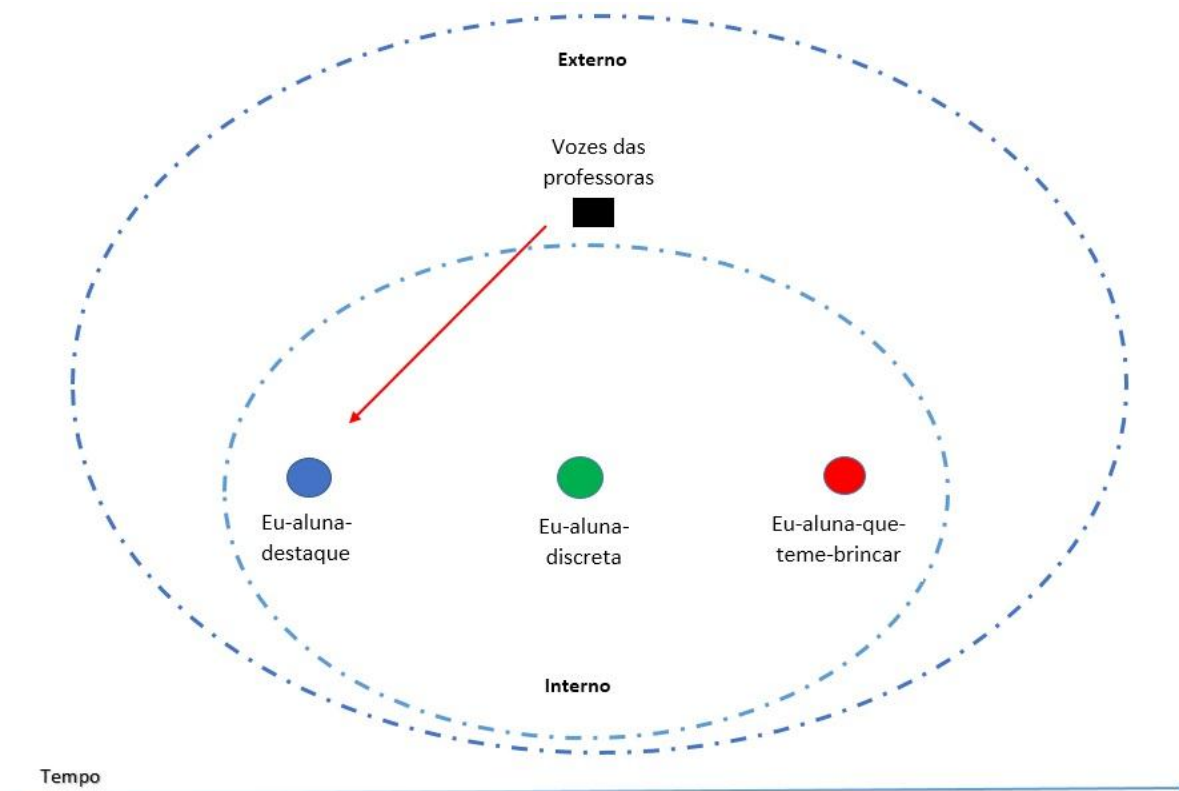
"Na minha infância, iniciando a jornada escolar, o que mais me marcou foi quando aprendi a ler e a escrever e uma apresentação que fiz vestida de anjo no [nome da escola], colégio onde estudava".

Adriana se lembra da escola que frequentou durante a educação infantil e que estudou apenas um ano no pré-escolar, pois segundo os professores ela tinha "...aptidão. Já sabia ler, escrever certinho. Aí elas não botaram eu pra estudar mais um ano. Tipo, elas pularam". O usual era, segundo ela, passar dois anos no pré-escolar, porém, como as professoras viram que ela já tinha a possibilidade de avançar, sugeriram que, assim como mais dois colegas que estavam na mesma situação, pulassem uma série e avançassem para o ensino fundamental I

O discurso dessas professoras, ao conversarem com os pais de Adriana sobre a condição da filha, e ao sugerirem que Adriana avançasse para o ensino fundamental, foram internalizadas pelo *self* educacional de Adriana. Afinal, já na infância ocorre uma ativa internalização de experiências externas através do processo de mediação semiótica (Iannacone, Marsico, & Tateo, 2013). Essas vozes externas participaram da construção da

Posição Eu-aluna-destaque, preparada para avançar no nível educacional. Essa Posição ajudou a definir Adriana como uma aluna que aprendeu a ler e a escrever rapidamente e que se destacou dentre a maioria dos alunos.

Figura 5. Representação do *self* educacional de Adriana na educação infantil.



(Adaptada a partir de Hermans, 2001, p. 253)

Adriana lembra que, para celebrar a formatura, ela e os outros alunos tiveram que ensaiar uma apresentação e que, nesse evento, estavam presentes os pais dos alunos, os professores e outros atores escolares. Antes disso, as professoras ensinaram aos alunos como seria a apresentação. Adriana se apresentou vestida de anjo e recorda que ainda tem “a foto vestida de anjo com o diploma que eu recebi da professora”. Suas lembranças relacionadas a esse evento estão de tal modo presentes em sua memória que ela consegue até dar detalhes da roupa que vestiu na ocasião.

Adriana ainda se lembra de uma professora da educação infantil. Relata que, apesar de os alunos estarem na pré-escola, a professora era exigente. Adriana lembra que a professora costumava orientar e cobrar dos alunos a realização correta das tarefas, principalmente de escrita e de leitura. A professora, segundo ela, tinha uma postura exigente com os alunos.

Questionada se lembrava de outro professor desse período escolar, Adriana afirmou que só recordava dessa professora e que a considerava uma boa professora. Ela também considera que foi uma boa aluna e afirma, por exemplo, que nunca precisou ir para a secretaria em decorrência de maus comportamentos.

“Eu nunca fui pra secretaria. Eu era aquela aluna que assim... nunca... secretaria, só se precisasse de alguma coisa, mas, assim, de ficar de castigo não”.

Porém, em seguida, ela se lembra de um evento desagradável. Durante uma das aulas dessa professora, os alunos começaram a jogar bolinhas de papel em direção a outros colegas quando a professora se ausentou.

“...teve uma vez que o menino tava brincando de bolinha dentro da sala, aí a professora tinha saído, e era [nome da professora] mesmo... ela tinha saído. Aí quando ela voltou, a sala tava toda bagunçada de bolinha de papel né. Um jogando pro lado e pro outro, aí acabou que o menino tinha jogado uma bolinha e tinha pegado em mim. Ela [professora] tinha saído. Na hora que ela chegou, foi bem na hora que eu joguei a bolinha que acertou no menino. Aí ela viu a sala toda suja. Aí ela chamou, aí eu disse que não era só eu que tava errada, que o menino tava jogando em mim. Aí ela chamou nós dois e botou nós dois lá na secretaria. Aí eu me lembro que no dia eu chorei bem muito porque eu fiquei com vergonha. Assim né... porque eu não era uma pessoa de tá na secretaria e todo mundo: olha, olha. Os outros colegas ficava mangando...”.

Adriana ficou com vergonha, pois ela se considerava uma pessoa que não dava motivos para ser chamada a atenção. Nem em casa, nem na escola. Para ela, os alunos que vão à secretaria são

“...os que chama mais atenção né. Aí eu prefiro não chamar atenção. Não nesse sentido pra tá brigando e bagunçando. Prefiro ser na minha, eu bagunço, mas aquela bagunça que não necessita aparecer na secretaria, nem o professor ficar toda hora chamando atenção”.

Esse evento foi sentido, por Adriana, como uma ruptura, pois desestabilizou uma Posição dominante do seu *self* educacional, Eu-aluna-discreta, causando o sentimento de vergonha. Até então, a professora e os demais colegas percebiam Adriana como uma aluna que não apresentava maus comportamentos em sala de aula. Porém, ao participar do jogo das bolinhas e ser levada até à secretaria, a percepção desses atores sobre ela mudou, assim como a sua percepção sobre si mesma. O *self* educacional diz respeito a como o indivíduo percebe a si mesmo, entretanto refere-se também a como ele se relaciona com o outro, uma vez que o discurso do outro contribui para a formação e mudança do *self* do indivíduo ao ser internalizado por este. Assim como as vozes internas de Adriana, essas posições externas, representadas pelas vozes de professores, colegas e demais atores, fazem parte do *self* e se relacionam. Entretanto, Adriana não internalizou integralmente as vozes que afirmaram que ela era uma aluna “bagunceira”, pois a sua Posição interna Eu-aluna-discreta considerou que aquele foi um infeliz episódio isolado (Hermans, 2001; Iannacone, Marsico, & Tateo, 2013; Marsico & Iannacone).

Ainda sobre a professora da educação infantil, Adriana afirma que gostava dela, pois gosta de professores exigentes e essa professora tinha essa característica. Ela era uma professora exigente, “*que pega mesmo, que puxa*”. O signo “professor bom é o professor exigente” define a relação professor-aluno e orienta o modo como Adriana exige de si mesma. Para ela, quando o professor cobra do aluno, este também passa a se cobrar mais. Além disso, considera que ela era uma professora “*gente boa*”, porém não sabe dizer porque gostava tanto dela.

Alguns estudos que discutem os afetos dos alunos na relação com os professores apontam que professores motivados e comprometidos com o ensino contribuem para que os alunos sintam afetos positivos (Machado, Frade, & Falcão, 2010) e que afetos negativos surgem quando percebem que os professores estão desestimulados (Silva, 2005). Kalinine e Andrezza (2011), por exemplo, afirmam que os desejos e expectativas dos alunos sobre o modo como os professores estão imbricados com os afetos que os alunos irão sentir. Apesar de isso ser uma realidade nos alunos das séries iniciais, parece que não é suficiente para alunos do ensino médio que os professores estejam motivados. Para a presença de afetos positivos na relação com os professores, é importante que estes sejam exigentes com os alunos.

Adriana, às vezes, reencontra essa antiga professora fora do contexto escolar, porém o contato entre elas se resume a cumprimentos. Questionada sobre o que, possivelmente, essa

professora falaria dela, caso o pesquisador a encontrasse e pedisse para que descrevesse Adriana, esta afirmou que é difícil imaginar o que ela falaria

“...mas eu acho assim, se ela fosse falar de mim, vendo assim como eu continuei depois do pré escolar, eu acho que ela diria, assim, que eu continuei a mesma menina. Tipo, que gosta de estudar, assim, que tem gente que diz que não gosta, eu não vou dizer que não gosto, porque eu gosto queira ou não queira. Eu acho legal [estudar], eu acho bacana, eu me divirto estudando às vezes, aí, eu acho que ela diria assim que, tipo, eu continuei estudando”.

Segundo Adriana, a professora diria que ela continua a mesma menina e a mesma aluna, ou seja, uma aluna que continua se dedicando aos estudos. Adriana também revela que, atualmente, ela se permite brincar mais com os colegas, algo que antes não fazia quando criança. Ela afirma que tinha medo de brincar.

“ se eu brincasse podia ser que acontecesse alguma coisa... às vezes, a pessoa tá brincando quando era criança, aí queira ou não queira acaba empurrando um coleguinha ou outro. Alguma coisa o outro já vem pra empurrar, brigar, alguma coisa assim. Aí eu tinha medo de acabar empurrando ou machucando algum colega meu e acabasse brigando e eu não tinha, ainda não tenho suporte, assim, pra brigar. Eu não gosto de briga”.

Ela afirma que não bagunçava quando criança, pois evitava entrar em confusão com os outros colegas. Do episódio das bolinhas de papel, Adriana aponta que foi um trauma para ela, pois, na primeira vez que ela bagunçou ao tentar revidar uma agressão, ela acabou sendo punida. Segundo ela, a partir desse episódio, ela passou a evitar brigas, bagunças ou discussões com os colegas. Se por ventura alguma desavença acontecesse, ela preferia esperar o momento certo para dialogar com o colega com mais calma.

“Eu prefiro ficar calada. Espero. Depois é que eu vou e converso porque eu sei que se eu for falar pode ser que a pessoa também vai se estressar, aí começa os dois a se exaltar. Aí vai ser pior”.

Adriana concorda com a possível fala da professora. Ela afirma que continua a mesma menina da educação infantil, uma aluna que gosta de estudar e que é esse o tipo de aluno que o professor gosta.

“...continuei o foco e eu acho assim que, pra ela, como minha professora, é como uma coisa boa, né?!”

Diferentemente de outros alunos que desistiram de estudar ao longo de sua trajetória, Adriana afirma que continuou sendo uma aluna que se dedica aos estudos, o que seria fonte de orgulho para a professora perceber que ela, assim como na educação infantil, também se dedica no ensino médio. A Posição Eu-aluna-estudiosa foi, em parte, construída através da relação professora-Adriana, tendo os signos “professor bom é o professor exigente” e “se o professor exige, o aluno se exige” como orientadores dessa Posição no *self* educacional de Adriana.

“...e eu, não. Eu continuei. Acho, assim, que ela sentiria meio que orgulho né de mim. Até agora, já tô no terceiro ano, nunca reprovei nem nada. Acho que concordaria com o que ela falasse”.

Adriana gostava dessa professora e lembra que esta se relacionava com os alunos como se estes fossem seus próprios filhos. O signo “relação de mãe e filha” marca a relação professora-Adriana, pois ela considera que a professora desempenhava o papel de mãe, o que fazia dela uma boa professora.

“Eu acho, assim, que ela tinha, assim, na cabeça, se fosse um filho dela como era que ela queria que o filho dela se comportasse numa sala de aula pra outro professor. Aí ela sempre, assim, buscou a melhor forma de o aluno ficar na sala de aula junto com ela, no caso ela sendo a professora. Mas, assim, respeitando ela, na hora que for pra estudar, estudar, que ela deixava os intervalozinhos. Na hora de conversa, conversava, brincar ou pintar, mas, assim, ela sempre tratava o aluno como filho, como se... se o filho dela fosse tratar o professor, no caso, se ela não fosse a professora, como o filho tratasse outro professor. Ela era minha mãe mesmo, uma mãe. Porque, assim, mãe trabalhava né e eu ia mais para escola. Eu ficava na escola

naquele tempo, aí, tipo, assumia queira ou não queira um papel de mãe dentro da escola né, porque o professor é geralmente um pai ou mãe dentro da escola”.

É importante resgatar o estudo de Aultman, Williams-Johnson e Schutze (2009) sobre os limites da relação professor-aluno na concepção dos professores. Para estes, é importante que a relação com os alunos esteja assegurada por determinados limites, como os de relacionamento, por exemplo. Tal limite aponta que, apesar dos alunos demandarem do professor o desempenho de funções esperadas de membros da família, como o cuidado, eles compreendem que o papel do professor deve estar mais voltado para a de um mentor. Entretanto, como afirmam Kalinine e Andreazza (2011), é comum os alunos valorizarem os professores que zelam pelos alunos e mantêm uma relação mais próxima. Alunos do ensino médio, por exemplo, comumente esperam e desejam que o professor seja amigo e companheiro. Isto se confirma no caso de Adriana, pois esta compreende que os professores podem, também desempenhar a função de um familiar, especialmente a função de pai ou de mãe.

Adriana diz que essa professora teve influência em sua vida, pois foi ela quem a ensinou a ler e a escrever. Para Adriana, o primeiro passo é essencial e, como ela considera que iniciou muito bem a sua educação, muito por causa da professora, então, esta teve influência para ela enquanto aluna.

“...quem me ajudou foi ela. Ela que deu o pontapé, né. Se eu começo já assim, se eu começo bem, no início assim, vai melhorar né. Aí eu acho que ela influenciou muito...”

Para Adriana, é fundamental que já nos primeiros anos escolares, os alunos sejam orientados e incentivados por um bom professor. Para ela, isso faz muita diferença. A motivação que Adriana tem para estudar, ela credita ao seu primeiro ano na escola e aos incentivos dessa professora.

“Como tem uns professores agora ou antes, assim, que não incentivasse o aluno ou que deixasse o aluno meio que, ‘ah é criança, vou deixar ele, assim, brincar mais’... eu acho assim, que o aluno ficava mais com cara de preguiçoso. Não tinha mais coragem para estudar. [Minha coragem] veio do passado, lá da minha infância,

queira ou não queira de lá foi que eu comecei a gostar e gostando de estudar. E veio até agora”.

A partir da relação entre Adriana e essa professora foi construído o signo promotor “professor como motivador”. Esse signo foi construído na relação de Adriana com a professora da educação infantil e atuou como uma função prospectiva, ou melhor, como um dispositivo de mediação semiótica que se estendeu ao longo da trajetória escolar de Adriana (Valsiner, 2012). A professora adquiriu a função de promotora do desenvolvimento, pois canalizou o desenvolvimento de Adriana ao que ela é atualmente (Mattos, 2013).

Ensino fundamental I

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental foi sentida como uma ruptura para Adriana. Afirma que o ensino era bom, porém gostou mais da educação infantil. Ela considera que, apesar de se lembrar de mais momentos do fundamental I, o infantil marcou mais. No ensino fundamental, ela passou a ser uma aluna mais introvertida e sentiu dificuldade para lidar com mais disciplinas, pois tinha que estudar mais e a exigência era maior. No fundamental I ela estava sem amigos e não conhecia nenhum dos novos colegas.

“...2 ou era 3. Eu acho que era 3 que saiu comigo mesmo do pré. Eu quase nem conhecia ninguém, aí eu ficava mais quieta, na minha, no fundamental”.

Assim como a distância dos amigos da educação infantil a passagem para o ensino fundamental I foi sentida como um momento de instabilidade em sua vida escolar. A variedade de disciplinas e a ausência dos amigos foram elementos que provocaram a ruptura. Ela não pôde contar com recursos externos, como os colegas, por exemplo, e a Posição Eu-aluna-discreta passou a ser dominante no seu *self* educacional.

“...é que a pessoa não tá acostumada. Assim, quando era criança era só aquelas básicas: soletrar, cobrir, essas coisas aí... você vai pro fundamental menor, aí chega lá, separa português, matemática, ciências, história, geografia, aí a pessoa fica... quanta coisa pra estudar... quanta prova, e queira ou não queira já vai começando a pegar conteúdo, essas coisas. Não foi que eu não gostei, é porque eu não era acostumada... Não tava muito preparada”.

Esse momento de instabilidade foi suavizado ainda no 1º ano do ensino fundamental. Aos poucos, Adriana, ao encontrar recursos internos na Posição Eu-aluna-estudiosa, passou a compreender a situação vivida. Essa Posição foi importante nesse período de instabilidade, pois com a sua dedicação e comprometimento Adriana conseguiu se ajustar à nova realidade escolar.

Durante esse período, Adriana começou a se habituar à nova situação e a acompanhar o ritmo de ensino dos professores. Além disso, mesmo mais introvertida, Adriana começou a formar alguns laços de amizades com os colegas. O período de transição foi breve, pois rapidamente Adriana conseguiu ajustar a nova realidade ao seu *self*, protegendo, assim, o seu sentido de si (Zittoun et al., 2003). Como bem afirma Zittoun (2012), as rupturas normativas, como essa vivenciada por Adriana, têm respaldo e apoio social, pois já são esperadas que aconteçam em algum momento da vida. Desse modo, a natureza normativa da ruptura pode facilitar o processo de transição.

Outros três eventos do ensino fundamental I foram relatados por Adriana no seu memorial e ao longo das entrevistas. O primeiro refere-se a um momento, segundo ela mesma, divertido, no qual ela teve um desarranjo intestinal e evacuou na calça, dentro da sala de aula e a professora lhe deu banho no próprio colégio. Ela sentiu vergonha durante esse acontecimento, porém, ressignificou esse evento e atualmente considera um momento engraçado em sua vida.

“...fiquei morta de vergonha porque geralmente quem me dava banho era minha mãe e ainda fazer um negócio desse dentro da sala. Todo mundo ficou rindo...”

Esse evento foi uma ruptura para Adriana, pois, nesse ponto, o seu entendimento sobre a relação professor-aluno sofreu mudanças. Afinal a rotina da relação foi quebrada. Surgiu, em Adriana, a expectativa de novas dinâmicas na relação professor-aluno. Até então, o papel do professor era ensinar e a função do aluno, aprender. Depois desse evento, Adriana passou a compreender a relação como contendo elementos afetivos. A partir daí, Adriana adquire um novo modo de pensar e agir na relação com os professores, entendendo que a relação professor-aluno tem elementos próprios de uma relação mãe-filha (Zittoun, 2007a, 2009).

O segundo evento diz respeito ao dia em que, enquanto ela estava brincando de queimado com algumas colegas, os meninos estavam jogando futebol e acertaram a bola no rosto de Adriana, derrubando e quebrando os seus óculos. As aulas de educação física aconteciam na entrada da escola, numa quadra com um espaço grande e com algumas árvores.

Adriana lembra que não tinha o hábito e não gostava de jogar queimado e que preferia jogar futebol. Essa escolha por um esporte praticado predominantemente por meninos nas escolas, fazia com que ela se questionasse sobre o seu gênero.

“...eu não gostava de brincar de queimado. Eu sempre preferi jogar futebol. Até eu ficava pensando: eu sou um menino ou sou uma menina? Porque ficava brincando de futebol bem muito. Eu preferia brincar de futebol do que brincar de queimado ou de vôlei que nem as meninas... eu brincava mais com os meninos.... Pedia aos meninos pra entrar no time. Na hora que eles dividissem colocasse eu no time. Jogava mais futebol do que queimado e vôlei. Assim, eu dividia pra não dizer que eu só brincava com os meninos né”.

Em alguns momentos ela optava por praticar outros esportes, como queimado e vôlei, tanto para diversificar como para fazer amizade com outras colegas. Ela especula que as demais alunas achavam que Adriana não queria se aproximar delas por causa da sua opção por futebol. Justamente num desses dias que ela buscou se aproximar das colegas aconteceu de ser acidentalmente atingida no rosto por uma bola de um dos alunos que estavam jogando futebol por perto. Porém, apesar de o acidente ter causado dores em seu rosto, a preocupação maior de Adriana ao ver que os óculos estavam quebrados, foi sobre como a sua mãe iria reagir.

“...eu não aguentei. Eu comecei a chorar. Aí pior ainda que eu comecei a chorar, mas aí depois que eu me levantei, que eu fui pegar meu óculos... meu óculos quase novo. Se tivesse, era dois mês de comprado. Minha mãe tinha trocado a armação... Aí, quando eu fui pegar o vidrozinho a lente quebrada de um lado e todo amassado, aí eu fiquei ‘Jesus, minha mãe vai me matar, me bater’. Aí, eu continuei chorando, mais por causa disso, porque também a dor e por causa que eu fiquei pensando em minha mãe...”

Por último, esse nível educacional foi marcado também pela primeira briga da qual Adriana participou. Ela estudava na mesma sala que a sua prima. Durante uma atividade que a professora passou para a classe, os alunos tinham que pintar. Adriana se sentava atrás de sua prima. Ao se levantar para ir ao banheiro, derrubou um dos lápis de cor de sua prima, que puxou os seus cabelos e exigiu que Adriana pegasse o lápis.

“...aí, vem minha prima e fez o quê? Puxou meu cabelo. ‘Volte, pegue que você derrubou. Aí eu disse: ‘Não, eu vou no banheiro. Quando eu voltar, eu pego’. Aí, pronto, ela já tinha puxado meu cabelo, já começou aquele negócio, tipo, meio com uma raiva. Aí nós começou a brigar. Aí, nesse dia até nós foi pra secretaria de novo. Aí, chegou minha mãe e minha tia. Minha mãe e minha tia me xingou. ‘Como é que duas primas fica numa desunião dessa?’ Por causa de besteira”.

Essa experiência foi significativa em sua vida escolar, pois algo que ela tanto temia, se concretizou. Ela tinha medo de brincar com os colegas, uma vez que tinha receio de a brincadeira se transformar numa briga.

Sobre a figura do professor nesses três eventos, Adriana afirma que, na primeira situação, mesmo que dar banho nos alunos não esteja entre as obrigações de um professor, esse evento ilustrou como a professora agiu pensando no bem-estar de Adriana e a fez perceber o quanto a professora se importava com os alunos.

“...a professora, sinceramente, eu vi como uma professora mesmo, que tava ali pra cuidar mesmo do aluno”.

Adriana lembra, também, que a professora confessou para ela que, até então, nunca tinha dado banho num aluno e que *“a primeira pessoa fui eu”*. Isso surpreendeu Adriana, pois ela imaginava que, nessas situações, a responsabilidade era dos pais. Ela considerava, até então, que o professor tinha como função apenas dar aulas aos alunos. Desse modo, o signo “professor cuida” passa a orientar Adriana na sua relação com os professores. Surpresa, ela afirma:

“...aí, eu fiquei... que tipo... ela cuidava do aluno! Cuidava! Tinha professor que cuidava!”.

A relação professor-Adriana foi além da relação de cuidado. É importante observar que vários estudos apontam que muitas vezes o que contribui para o aluno do ensino fundamental sentir afetos positivos e criar um vínculo com o professor é quando este está motivado e comprometido com o objeto do conhecimento (Machado, Frade, & Falcão, 2010; Silva, 2005). Segundo Silva (2005), quando algumas necessidades e vontades dos alunos não são atendidas pelos professores é comum a existência de sentimentos de ansiedade,

desconforto, frustração, irritação, medo, tédio, entre outros. Porém, o caso de Adriana complementa essas pesquisas, uma vez que mostra que o cuidado do professor colabora para a constituição de um vínculo afetivo entre professor e aluno.

Adriana recorda da sua professora de educação física, a quem considerava uma “palhaça”, pois ela gostava de brincar com os alunos e de diverti-los. O uso da brincadeira e do humor, na relação com os alunos, fazia com que, segundo Adriana, a professora constituísse vínculo com os alunos. Isso porque o estilo pedagógico do professor influencia os sentimentos que os alunos irão vivenciar. Um professor considerado “legal”, por exemplo, faz com que os alunos vivenciem momentos prazerosos (Scharpf, 2008).

A “brincadeira”, portanto, representando todas as experiências engraçadas vividas entre Adriana e os professores, passa a ser mais um componente na rede de signos da relação professor-aluno. Esse signo orientou Adriana a pensar e agir dentro dessa relação como uma aluna que, além da preocupação em estudar, permite-se brincar e rir com o professor.

“Eu ria bastante com ela. Era uma professora, assim, que gostava de se entrosar com os alunos. Tanto é que ela era uma das professoras que era passar pelo colégio todo mundo falava ‘tia [nome da professora dito duas vezes]’. Aí começava a brincar”.

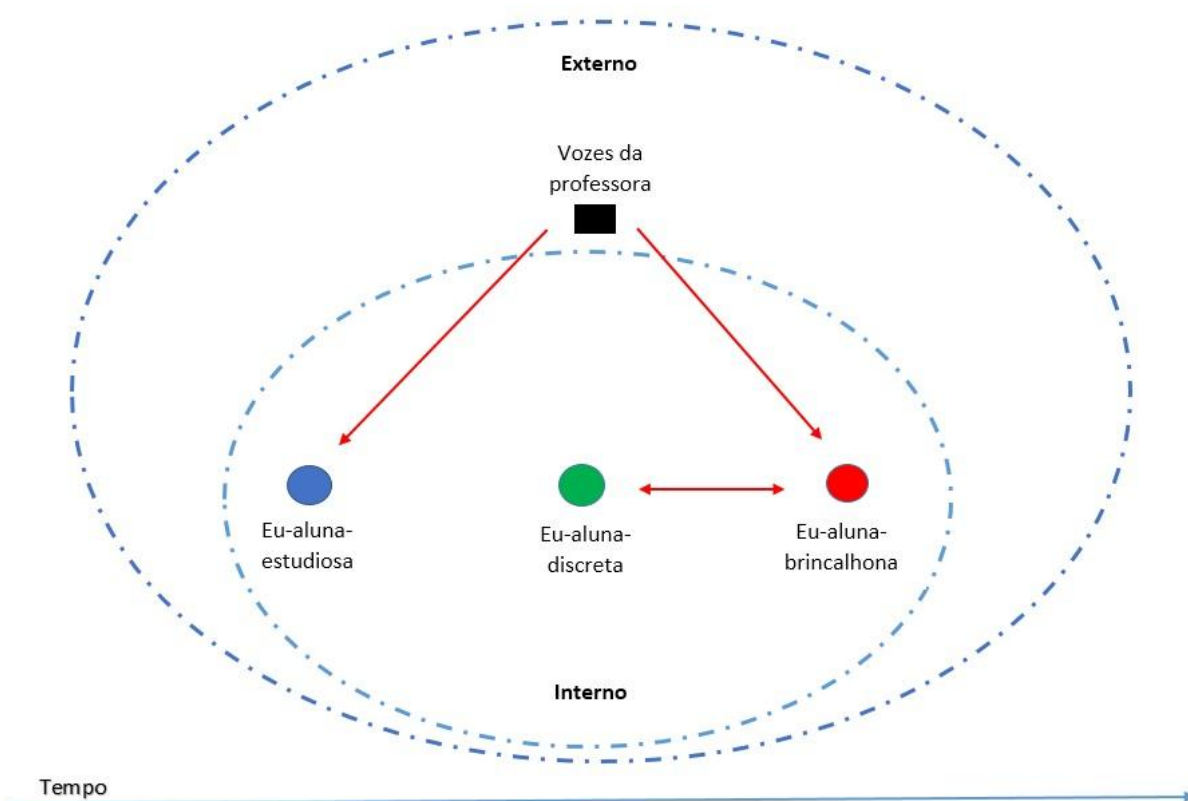
No episódio da briga, a professora era a mesma do evento do banho. Adriana relata que a professora agiu certo ao levar as duas alunas para a secretaria. São essas as lembranças de Adriana relacionadas com os seus professores ao longo do ensino fundamental I. Considera que eles foram de grande ajuda, principalmente no episódio da sua “dor de barriga”.

Adriana foi convidada a participar de uma simulação na qual deveria imaginar o pesquisador conhecendo algum professor do ensino fundamental I e ambos passassem a conversar sobre ela, Adriana. Ela deveria escolher um professor de quem ela gostava. Ela optou pela professora que esteve presente no episódio do banho e da briga com a prima. Questionada sobre como, possivelmente, ela seria descrita por essa professora, Adriana afirma que a professora diria que ela era uma aluna brincalhona e uma aluna estudiosa.

“...acho que ela ia falar que eu... era brincalhona. No tempo gostava de brincar um pouco. Eu não imagino [nome da professora] falando de mim... ela só fazia rir, ela contava as histórias era rindo. Acho que fui uma aluna assim meia brincalhona, meia palhaça pra ela, assim, que estudava mas que brincava bem muito”.

Adriana concordaria com essa possível descrição da professora. Ela diz que gosta de ser “*palhaça*”, de provocar risos nos seus colegas. Ao se relacionar e aceitar as vozes dessa professora “*palhaça*”, Adriana internalizou a Posição Eu-aluna-brincalhona. A construção dessa Posição, Eu-aluna-brincalhona, veio tanto com a progressiva subordinação da Posição Eu-aluna-discreta, na medida em que foi construindo laços com os colegas, quanto com a apropriação do signo “*palhaça*”, na relação com a professora, por Adriana. Segundo Marsico e Iannacone (2012), é nessa apropriação de signos e, posteriormente, na elaboração, regulação e reflexão sobre si mesma que a pessoa forma o seu próprio conjunto de recursos simbólicos, denominado *self* educacional.

Figura 6. Representação do *self* educacional de Adriana no ensino fundamental I.



(Adaptada a partir de Hermans, 2001, p. 253)

Adriana lembra de uma outra professora de quem gostava muito. Foi sua professora no fim do ensino fundamental I. Adriana lembra que a professora uma vez organizou um passeio onde tinha uma piscina. Toda a turma se divertiu. Porém, Adriana não pôde ir, pois estava doente. Afirma que era uma ótima professora, pois o seu modo divertido ao ensinar fazia com

que o aluno aprendesse mais facilmente e recorda que ela e toda a turma choraram durante a festa de despedida dessa professora, pois esta passaria a lecionar em outra cidade.

“Ela era uma professora bem boa mesmo, gostava do jeito dela. Era legal. Ela ensinava, assim, tipo, brincando com os alunos, mostrando de alguma forma, de algum jeito, que o aluno podia aprender aquele assunto”.

As lembranças de Adriana a respeito da relação professor-aluno estão relacionadas ao método de ensino adotado pelas professoras. Para ela, as experiências na relação com as professoras foram boas e relata que gostava de todas elas.

Ensino fundamental II

Adriana considera o ensino fundamental II como um dos períodos em que ela mais estudou e se divertiu. Enfatiza isso, pois, no ensino fundamental I, ela não estava tão confortável no ambiente escolar, achava-se tímida e quieta. A sua passagem da educação infantil para o fundamental não foi fácil. Ela aborda, já no memorial, os eventos que marcaram o seu ensino fundamental II.

“As coisas que mais marcaram foram os trabalhos da professora de inglês onde tive que sair pelas ruas recolhendo alimentos pra doar a instituições que ajudam as pessoas. E também por homenagear o [nome de uma instituição destinada ao acolhimento de idosos], instituição que cuida dos idosos e também a entrada das matérias química e física na grade escolar no nono ano”.

Nesse trabalho de inglês, Adriana e os colegas de turma tinham que arrecadar alimentos com os moradores da cidade e doar a alguma instituição. O grupo de Adriana escolheu um asilo. Com a arrecadação, eles foram até o asilo e distribuíram os alimentos e produtos de higiene para os idosos. Adriana afirma que, antes desse projeto, ela já frequentava a instituição, pois um parente seu era um dos internos.

Além da distribuição dos alimentos, os alunos tinham que homenagear alguém ou alguma coisa que fazia parte da instituição. Os alunos escolheram o porteiro, que era um dos trabalhadores voluntários, pois, segundo Adriana, era uma pessoa que contribuía bastante para a instituição.

“Sei que a gente homenageou ele porque ele fazia trabalho voluntário. Ele saía de casa toda manhã. Aí tipo, ficava a semana toda trabalhando de vigia. Não ganhava nada... aí a gente tirou foto e tudo com ele”.

A outra parte do trabalho foi apresentar o voluntário para os demais alunos da turma, em inglês. Na apresentação, os alunos tiveram que descrever o voluntário, apresentar o seu histórico, informar o que ele achava do seu trabalho, se gostava ou não, entre outras coisas. Adriana confessa que, no começo, quando a professora propôs a atividade, os alunos, inclusive ela, não gostaram da ideia. Porém, com o decorrer do trabalho passaram a ressignificar a experiência, vendo-a de outro modo.

“...a gente ficou bem irados com a professora... porque começou com esse negócio de arrecadar alimentos. Aí a gente ficava... ‘pedir esmola... a gente tá pedindo esmola’. A gente não tinha consciência que era pra dar pra outras pessoas, ainda porque a professora não tinha explicado... Aí, a gente ficou brigando e também porque era um trabalho que a gente nunca tinha feito né. Sair do local da escola pra outro lugar, fazer pesquisa com outra pessoa, porque a gente se sentiu o quê? Com vergonha. Nunca tinha feito um trabalho daquele. Aí, assim, foi uma experiência diferente. No início a gente xingou bastante a professora”.

Sobre a professora que propôs a atividade, Adriana conta que ela lecionou para a sua turma até o fim do ensino fundamental e que, durante esse período, a professora passou muitos trabalhos. Os alunos sempre reclamaram do excesso de atividades. Além disso, era uma professora bastante exigente. Adriana relata que, assim como ela, os alunos não entendiam o porquê de tantos trabalhos. Nessas ocasiões, o signo “professor exigente”, diferentemente do modo como ela compreende atualmente, era visto como um problema para Adriana e para a representação da relação professor-aluno, já que isso alimentava afetos negativos, como a raiva e a insatisfação com a professora.

“A gente ficava: pra que esses trabalhos? Não vou aprender, não vou fazer nada fazendo trabalho, é melhor a professora ficar dando a matéria, dando conteúdo pra gente aprender, do que tá fazendo trabalho porque, queira ou não queira, a gente só estudava a nossa parte. Deixava do outro. No caso, eu aprendia a minha parte, mas a

do outro... aí, a gente ficava se queixando bem muito porque o que é que se aprende fazendo isso?”.

Porém, assim como a experiência no asilo, Adriana ressignificou as demais atividades, o propósito da professora em elaborá-las e a própria relação professor-aluno. No ensino médio, ao se lembrar dessas atividades, ela compreende que melhorou muito o seu vocabulário e venceu a dificuldade de falar inglês para os demais colegas. Ela afirma que *“era muito apegada a inglês. Conhecia mais palavras do que eu conheço hoje”*. Ela atribui isso à mudança de professor do ensino fundamental para o ensino médio, pois o método de ensino da professora do ensino fundamental, sendo mais exigente e criativa, colaborava para que Adriana se dedicasse a estudar mais a língua inglesa. Segundo Bariani e Pavani (2008), os alunos demonstram maior interesse pelas aulas, muitas vezes, por causa do fator pedagógico, mais precisamente os procedimentos de aula adotados pelo professor, como a adoção de aulas práticas, trabalhos em grupo etc.

Adriana revela que, ao participar dessas atividades, principalmente o trabalho no asilo, passou a ser uma pessoa diferente. Vivenciar essa experiência fora do contexto escolar ajudou Adriana a perceber a realidade das pessoas que trabalham como voluntárias e as suas motivações. Até então, ela entendia que as pessoas ajudavam o outro em troca de alguma coisa, principalmente contribuição financeira.

Houve, em Adriana, a quebra de representações e entendimentos sobre o modo como as pessoas se comportam quando uma dessas necessita de ajuda. Ela viu que tais representações já não lhe pareciam mais adequadas e passou a compreender as relações humanas de uma maneira diferente. Ela também passou a ser uma pessoa diferente, tanto na relação com o outro quanto consigo mesma. Nesse momento é que começa a se formar a Posição de Eu-solidária no *self* dialógico de Adriana. No seu *self* dialógico, pois ultrapassa os limites do seu *self* educacional e permeia as diversas esferas da vida de Adriana. Ela passou a ser solidária não somente nas relações com os atores escolares, mas com pessoas de outros contextos sociais.

“Bom, aprendi a ser mais solidária. Assim, olhar mais as dificuldades do outro”.

Parte dessa solidariedade veio através do exemplo dos voluntários, que colaboravam mesmo sem ter esse dever e sem receber salário. Ela aprendeu *“a ver as coisas de outro jeito”*. Anteriormente, ela pensava que num mundo capitalista é improvável a ajuda entre as

peessoas sem a busca por um retorno de qualquer ordem. Ao perceber que algumas pessoas ajudavam sem esperar algo em troca e sem serem membros da família dos idosos, Foi prazeroso para Adriana saber que era possível, também para ela, ajudar o próximo sem criar expectativas de que receberá algo em troca, principalmente um retorno financeiro.

As Posições do Eu são formadas e transformadas a partir das relações, passadas e atuais, do indivíduo com as outras pessoas e por experiências como essa, vivenciada por Adriana. Nas experiências transformadoras a pessoa redefine o seu sentido de autodefinição, traça novos projetos e reelabora o próprio passado (Zittoun, 2007b, 2008b).

“...uma pessoa se voluntariar do jeito que o Brasil, o Brasil não, o mundo todo capitalista. Pra fazer alguma coisa, geralmente o povo só faz por interesse, essas coisas. Aí, eu gostei do trabalho por causa disso, aprendi a ver as coisas de outro jeito... eu gostei porque vi outra realidade”.

Essa ruptura sentida por Adriana trouxe a oportunidade para realizar mudanças em sua vida. Adriana, ao se relacionar e ouvir histórias de pessoas que viviam uma realidade muito diferente da dela passou a ver o mundo de outra forma. As vozes dos voluntários, através da histórias sobre o trabalho no asilo, contribuíram para mudanças em Adriana, fazendo dela uma pessoa mais solidária.

Outro momento que marcou a vida escolar de Adriana, durante o ensino fundamental II, foi a inclusão das disciplinas de química e de física na grade curricular no 9º ano. No princípio, segundo ela, foi um “choque”.

“...esquisito porque não conhecia, não sabia nada, nem o que era...”

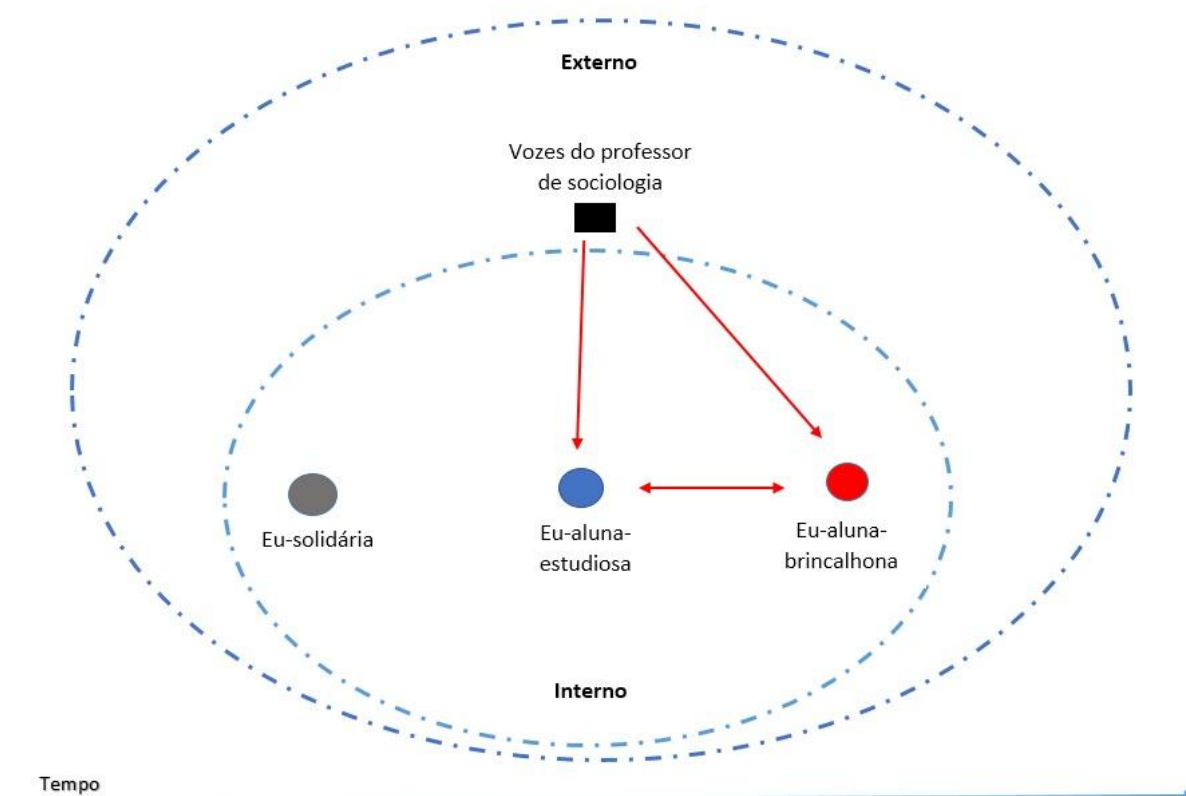
Foi uma ruptura porque, assim como a passagem da educação infantil para o ensino fundamental, trouxe dificuldades para se ajustar com as exigências das novas disciplinas. A ruptura é justamente a percepção de que as coisas não vão bem, que não são a mesma coisa de antes, provocando um senso de instabilidade na pessoa (Zittoun, 2007a, 2009). Além disso, desestabilizou a Posição de Eu-aluna-estudiosa, pois, no princípio, Adriana teve dificuldades para assimilar os conteúdos. Com o tempo, ao perceber que tais matérias tinham uma certa proximidade com matemática, ela passou a se interessar e conseguir rendimentos mais satisfatórios. Afirma que, aos poucos, foi compreendo melhor as disciplinas, encontrando novas formas de estudar e, assim, entender o conteúdo.

“Eu vi que, pra mim... era mais fácil eu treinar em casa... eu ficar treinando, chegasse física eu treinasse as fórmulas e pegar alguns exemplos. Eu treinando em casa... aí, quando chegava na hora da prova, eu não tinha mais dificuldades. Eu achava mais fácil...”

Adriana foi convidada a participar de uma nova simulação na qual deveria imaginar o pesquisador conhecendo algum professor do ensino fundamental II e passassem a conversar sobre ela, Adriana. Ela deveria escolher um professor de quem gostava. Adriana citou alguns e escolheu o professor de sociologia, tendo em vista que ele ainda trabalha na escola e leciona em sua turma. Ela considera que ele é *“uma pessoa tão engraçada, tão gente boa, eu gosto...”*. Ela lembra que ele convidou todos os alunos, inclusive ela, para o seu casamento. A atenção dada por esse professor aos alunos fez Adriana considerá-lo um professor *“nota dez”* e construir os signos *“professor atencioso”* e *“vínculo afetivo”*.

“Ele tem, assim, os alunos como família mesmo. No casamento ele tratava do mesmo jeito que ele tratava a família dele. O zelo que ele tinha pela família dele, tipo, de receber atenção, tirar foto, essas coisas, ele tinha pros alunos. Apresentou a noiva e tudo à gente...”

Figura 7. Representação do *self* educacional de Adriana no ensino fundamental II.



(Adaptada a partir de Hermans, 2001, p. 253)

Sobre o que o professor falava dela, Adriana afirma que a maioria dos professores, ao buscar conversar com os alunos, o tema é quase sempre relacionado ao conteúdo da disciplina. Com o professor de sociologia, ao manter um maior vínculo afetivo, os alunos passaram a dialogar sobre temas que iam além dos conteúdos programáticos, ressurgindo o signo “relação mãe e filha” construído já na educação infantil, porém, agora, reconfigurado como signo “relacionamento familiar”. Além disso, na relação, era mantido um clima de motivação constante, em que o professor sempre buscava motivá-la, fazendo com que Adriana reafirmasse o signo “professor como motivador”, também construído na educação infantil, e reafirmasse a sua Posição Eu-aluna-estudiosa.

“Ele sempre diz, assim, pra eu continuar, assim, sempre... ele sempre diz assim, pra eu me dedicar, ele sempre fala assim: ‘continue se dedicando mais, que você consegue ir e consegue alcançar seu objetivo e ir além’... Eu acho que ele falava assim, pra mim, pra eu continuar me dedicando mais e mais”.

Porém, ela, na relação com outros professores, também há espaço para brincadeiras, para “*fazer palhaçada*”, como ela menciona. Ela afirma que gosta de brincar com os professores e de fazê-los rirem, pois, agindo desse modo, ela entende que consegue diminuir o estresse dos professores e melhorar a relação com eles. Desse modo, os alunos, ao perceberem que os professores são bem humorados e estão motivados, também se motivam para a aprendizagem (Maulana et al, 2011).

É importante observar que, no ensino fundamental I, a professora “palhaça”, aquela que lhe deu banho, utilizava o humor para suavizar o cansaço das aulas e incentivar os alunos. Na relação quase diária com essa professora, Adriana desenvolveu a Posição Eu-aluna-brincalhona através da identificação da mesma Posição no *self* educacional da professora, projetada por Adriana. Já no ensino fundamental II, a atuação dessa mesma Posição, Eu-aluna-brincalhona, teve um propósito semelhante daquele utilizado por essa professora. Ou seja, melhorar a relação professor-aluno e suavizar o estresse ocupacional sentido pelo professor.

Na segunda parte da simulação, na qual ela deveria apontar um professor do qual não gostava, Adriana afirma que não há nenhum professor com quem ela não se relacionava bem. Não apenas nesse nível educacional, mas em todos os outros.

“Não, não me queixo, não, de nenhum professor. Nunca me queixei, não, de nenhum professor”.

Suas experiências com os professores, ao longo de sua trajetória, foram boas. Sempre os percebeu como incentivadores e, de algum modo, cumpriram bem a sua função.

“Assim, lógico, eu me lembro mais de alguns porque se destacaram na questão de incentivo, metodologia de ensino, essas coisas, mas pra me queixar, não. Acho, assim, que cada um deu seu máximo, se esforçou e não tenho trauma de nenhum professor, não...”

Desse modo, Adriana significa a relação professor-aluno, ao longo de sua trajetória escolar, como uma “relação isenta de problemas” e compreende que a influência dos professores do ensino fundamental II foi (e é), em termos de importância, semelhante aos demais níveis. A principal participação está relacionada ao aspecto motivacional, havendo uma continuidade, ao longo da sua trajetória, de professores que buscavam incentivá-la.

Portanto, o signo “professor motivador” está presente na relação professor-aluno de uma maneira geral. Não é característica apenas de um professor em particular.

“As influências sempre, desde o pré-escolar, o fundamental menor e agora do maior, é sempre, assim, a maior influência é de fazer com que eu siga porque eu poderia ter saído do escolar, ter saído do menor e chegasse no médio acontecesse o que chegasse no oitavo ano, sétimo ano e perdesse, assim, o foco ou não queresse mais estudar... todos, até agora, a maior contribuição foi o de me fazer continuar nos estudos, além da família né. A minha família é essencial”.

Ensino médio

No ensino fundamental, Adriana já se achava extrovertida e brincalhona. No ensino médio, considerado o período mais marcante de sua trajetória escolar, ela pontua que passou a se sentir ainda mais alegre, a brincar mais com os colegas e os professores. A sua rotina escolar, nesse período, envolveu e envolve as brincadeiras, a responsabilidade e a dedicação aos estudos. Para ela, estudar com os mesmos colegas desde o ensino fundamental II contribuiu para que ela se sentisse mais confortável.

“...depois que se vê todo mundo, assim, já conhecido, essas coisas... as pessoas, queira ou não queira, se solta. Você tá crescendo, sua mente já vai desenvolvendo mais ainda. Aí, eu acho que eu me senti mais livre, mais liberta no ensino médio”.

Sobre os eventos do ensino médio dos quais se lembra, Adriana aponta os momentos do intervalo em que se reunia com as colegas para brincar. Lembra que no 2º ano do ensino médio tinha o hábito de se encontrar com uma amiga do 3º ano e ouvir músicas com o fone de ouvido e dançar. Porém, outros colegas participavam das danças nos momentos do intervalo e, juntos, criavam coreografias.

“...a gente colocava fone no ouvido. Aí, começava a dançar sozinha. Aí, tipo, pra quem tava olhando parecia duas doidas, porque não ia entender a gente dançando”.

Adriana aponta que os projetos e gincanas, ao longo do ensino médio, também foram marcantes. Na primeira das gincanas, os alunos do ensino médio tiveram que cantar em inglês. Foi uma experiência nova e divertida para Adriana, pois, até então, nas atividades de

inglês ela tinha apenas que falar no idioma. Nessa nova gincana, Adriana teve que aprender a cantar em inglês e produzir, junto com os colegas de turma, um clipe.

“...a gente tinha que pegar o karaokê, playback, assim, do cantor e botar no vídeo. A gente filmar a gente como protagonista no vídeo... botar o áudio da música sem ser o cantor cantando e quando chegasse no dia da apresentação a gente cantar acompanhando o ritmo da música”.

Ainda no 1º ano, Adriana recorda que a sua passagem para o ensino médio não foi como o esperado. Ela acabou sendo transferida para outra turma, que não aquela com os seus velhos amigos. Porém, ela rapidamente fez amizades com os novos colegas. Diferentemente de passagens anteriores, o avanço para o ensino médio não foi sentido como uma ruptura. Dessa vez, Adriana apresentou recursos à sua disposição, suficientes para lidar e se ajustar à nova realidade escolar. Mesmo com o estranhamento inicial decorrente da separação dos colegas, Adriana fez amizades com os novos colegas e manteve a amizade com os antigos colegas de turma.

“...eu fiquei sem entender, mas assim, eu peguei bastante amizade também no B, até que no segundo ano juntou as duas turmas 1ª A e 1ª B. Aí, meus amigos do 1º B já se entrosaram mais com o do 1º A no 2º ano...”

Ela justifica dizendo que no 1º ano, com a introdução de novas matérias, é difícil para o aluno curtir o ambiente escolar. Já o 2º ano foi o período mais feliz da sua vida escolar, pois com uma maior estabilidade e conhecimento da realidade do ensino médio, e com muitos anos convivendo com as mesmas pessoas, foi possível se sentir mais à vontade.

“...e, também, os professores no segundo ano... os professores... ainda continuam bem mesmo apegado à gente. Brincava... tendo aula e a gente brincando, às vezes o professor falava uma coisa, a gente fazia uma piadinha... e os professor até ria com a gente. Foi bem entrosada a turma, bem unida mesmo”.

Após a ruptura sentida na 9ª série, relacionada com a inclusão das disciplinas de química e física, Adriana passou por um momento de transição que durou dois anos. No 9º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio era difícil para ela conciliar a Posição

Eu-aluna-estudiosa com a Posição Eu-aluna-brincalhona, tendo em vista que o 9º ano foi o momento em que as disciplinas surgiram e o 1º ano, o momento em que ela precisou cultivar novas amizades. Essas posições, então, estiveram em processo de negociação. Somente a partir do 2º ano, Adriana alcançou um momento de estabilidade. O ponto de estabilidade é marcado com o desenvolvimento dos signos “eu gosto de química” e “eu gosto de física” e da Posição Eu-boa-aluna-em-exatas.

Adriana cita outros eventos, principalmente com a iniciativa da professora de história. Destaca, como mais marcante nesses episódios, o vínculo e o empenho de todos os alunos nas atividades. Ela lembra que, em um trabalho sobre a ditadura militar,

“...o que mais marcou mesmo foi a união da turma porque foi o trabalho que todo mundo participou... foi um trabalho que eu gostei bem muito”.

A professora de história, em várias oportunidades, convidou todos os alunos da sua turma para diversos lugares, como pizzarias e restaurantes. Adriana relata que a professora sempre se dispôs a pagar a conta, o que causou surpresa e admiração nela, pois isso revelava o quanto a professora apreciava a companhia dos alunos. Essa situação é semelhante ao professor de sociologia ao convidar os alunos para irem ao seu casamento, fazendo a relação professor-aluno ser orientada pelo signo “vínculo afetivo”.

O evento mais marcante do 3º ano também foi através de um convite da professora de história. Adriana passou a participar de assembleias sobre o Plano Nacional de Educação, realizadas numa universidade pública federal. Em cada assembleia, um assunto era discutido e ela, assim como outros convidados, poderiam discutir e votar.

Essa professora foi marcante para Adriana. Porém, a admiração foi sendo construída aos poucos. No início, Adriana se espantou com o jeito dela, pois esta falava, frequentemente, palavras de baixo calão em sala de aula. Os pais, ao saberem disso, criticavam, para os filhos, esse tipo de atitude da professora. Mas, Adriana afirma que foi só um susto inicial e que passou a compreender que esse jeito da professora era uma forma de descontrair a turma, de manter uma boa relação com os alunos e que, portanto, mesmo usando tais palavras, o modo que tratava os alunos era considerado bom.

“...[nome da professora] falando era como a gente, aluno, quisesse falar, entendeu? Porque, às vezes, aluno não é de tá chamando palavrão, nem nome dentro de uma sala porque senão o professor vai retrain. Mas ela era, assim, tipo, eu tô aqui. ‘Se eu

tô chamando palavrão com vocês, vocês podem chamar comigo’ e ela deixava a gente livre pra isso”.

O signo “gente como a gente” orientou a relação dos alunos com essa professora, sendo uma forma de equilibrar a relação professor-aluno e diminuir a relação de poder e de autoridade do professor. Isso trouxe confiança, permitindo aos alunos um diálogo mais à vontade com essa professora. Já com os outros professores, os alunos não se sentiam à vontade e não recebiam oportunidade para um diálogo tão aberto como a professora de história oferecia. Em alguns momentos, os alunos, quando passavam por algum problema, buscavam essa professora para conversar e pedir orientações. Adriana relata que, em alguns desses casos, quando a situação era mais séria, a professora sentia que era preciso orientar os alunos de uma maneira diferente e, assim, acabava dando conselhos de uma forma cômica.

Questionada sobre o que ela aprendeu com essa professora, Adriana afirma que aprendeu principalmente a ser uma pessoa comprometida e que a professora é “*gente boa demais*” e “*brincalhona*”, o que faz dela única. Além disso, considera que a professora tem uma habilidade ímpar para lidar com os diferentes alunos.

“...se ela vai falar com um aluno que é de primeiro ano, o jeito que ela vai falar é um de primeiro ano. Aluno de 5ª série de ensino fundamental ela já vai buscar se comunicar do jeito de aluno de fundamental... se ela tá falando com alunos da universidade ou se ela tá dando palestra, ela dá palestra procurando o melhor jeito de quem esteja ouvindo...”

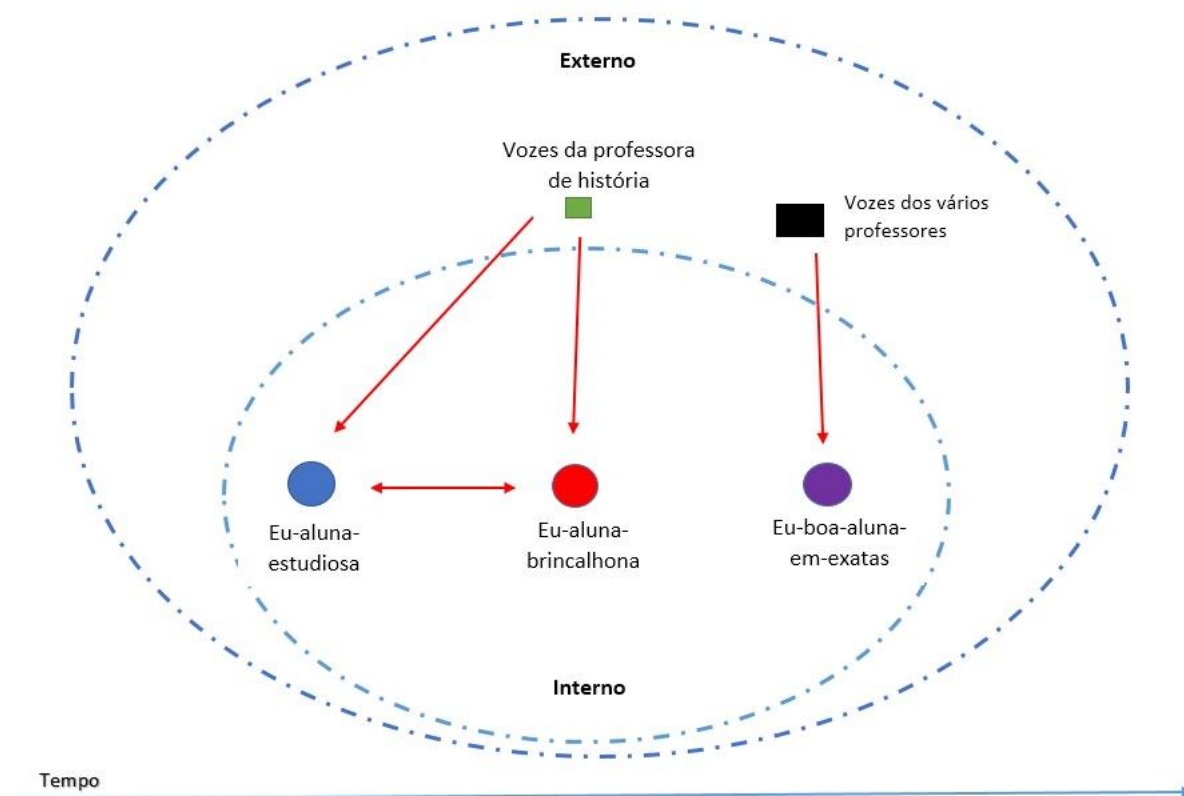
Os próprios alunos também têm demandas diferentes de acordo com o nível educacional. É comum alunos de séries iniciais desejarem que os professores tenham um jeito divertido nos momentos em que eles sintam dificuldades em compreender os conteúdos. Alunos das séries finais do ensino fundamental comumente valorizam professores pacientes. Já alunos do ensino médio, não é raro perceberem a sinceridade, a honestidade e a confiança do professor como importantes para o processo de ensino-aprendizagem e para a relação (Tassoni, 2008).

Adriana foi convidada a participar, novamente, da simulação na qual deveria imaginar o pesquisador conhecendo algum professor, só que dessa vez do ensino médio, e passassem a conversar sobre ela, Adriana. Poderia ser um professor de quem ela gostava ou ainda gosta. Ela optou pela professora de história. Sobre o quê a professora falaria dela, Adriana diz que a

professora é “*cara de pau*” e imagina que, em tom divertido, a professora diria para ela parar de brincar e estudar mais. Porém, Adriana reformula o que a professora diria.

“...quando encontro ela no corredor ela faz ‘olhe, você tá mudando nisso, nisso e nisso. Você tem que voltar a estudar mais, a focar mais e a saber separar’. Ela chega e ela diz mesmo na cara da pessoa mesmo. ‘Vá estudar, separe brincadeira, tire seu tempo. Uma hora pra você tá conversando, outra hora pra você tá estudando, outra hora pra você tá assistindo, outra hora pra tá brincando’... mas é uma professora que ela falaria também que eu sou estudiosa também, uma pessoa que gosta de estudar...”.

Figura 8. Representação do *self* educacional de Adriana no ensino médio.



(Adaptada a partir de Hermans, 2001, p. 253)

Mas Adriana sabe que essa é só uma possibilidade, uma vez que considera a professora uma pessoa “*imprevisível*”. Adriana, de início, não aceitava bem as orientações da professora, pois as entendia como uma “*repreensão*”, o que a deixava triste. Porém, ela, através do signo “*relação familiar*”, compara a figura do professor com a figura do pai, ao

analisar tais repreensões. Para ela, muitas vezes, o filho não percebe de imediato que um pai, ao dar um sermão, tem a intenção de ajudá-lo. O caso de Adriana com a professora é semelhante. Somente com o tempo passou a perceber que as repreensões da professora tinham o aspecto pedagógico.

“...e não deixou de ser verdade né, porque na metade do ano eu tava só no celular... estudava, mas estudava matérias do terceiro ano. Não tava estudando por fora, Enem, essas coisas... agora não. Agora eu tô, mas tenho que botar terceiro ano e Enem encaixar pra estudar e parei mais de mexer no celular”.

A professora teve e tem influência na vida de Adriana. As duas ainda mantêm contato, mesmo que pouco frequente, pois a professora não mais leciona na turma de Adriana. Porém, sempre no fim de cada ano, a professora convida e reúne os alunos para uma confraternização. Para Adriana, a professora procura sempre manter o vínculo com os alunos.

“...ela não quer se soltar, se desprender... a gente ficou sem estudar com ela, mas ela ainda continua com a gente...”

Como forma de retribuição do afeto da professora, os alunos irão homenageá-la na formatura, ao convidá-la para ser a madrinha da turma. Apesar de não ser a professora que passou mais tempo com os alunos, estes consideram que ela é quem

“...mais se importa com a gente. Porque é uma professora, assim, que a gente tem bem muita amizade mesmo e que a gente, tipo assim, tem uma importância, tipo uma professora que cuida, assim, da gente...”

Adriana percebe essa professora como aquela que mais deu conselhos aos alunos, que mais os divertiu e que sempre esteve mais próxima deles, dentro e fora do contexto escolar.

Assim como nos demais níveis educacionais, Adriana afirma que, no ensino médio, não há professor do qual ela não goste, mantendo o signo “relação isenta de problemas” como orientador dessa relação. Não teve experiências ou afetos negativos por nenhum professor. Ao longo de sua trajetória escolar, os únicos momentos nos quais poderia sentir desconforto ocorreram quando os professores pediam para que ela estudasse mais. Entretanto, ela não considera que isso seja suficiente para que não goste do professor, ou que entenda que este

queira prejudicá-la. Pelo contrário, mesmo desconfortável a princípio, Adriana atualmente compreende que tais repreensões tiveram o intuito de incentivá-la a ser uma aluna melhor.

“...não considerei um professor como professor ruim, professor carrasco, aquele que pegava no pé. Porque, assim, puxava, mas eu não levava pro lado, tipo, ‘tá pegando no meu pé demais, tá puxando demais’. Não, não tenho nenhum receio de nenhum professor, não. Se for pra me lembrar, pra mim, todos foram excelentes”.

As mudanças percebidas por Adriana e os significados presentes na relação professor-aluno ao longo de sua trajetória escolar

Adriana, ao longo de sua trajetória escolar, passou por inúmeras situações, conheceu muitos amigos e se relacionou com muitos professores. Ela desenvolveu projetos com os colegas e passou por algumas rupturas e transições em sua vida escolar. Questionada sobre o que mudou nela, durante todo esse percurso, desde a educação infantil até o ensino médio, Adriana comenta que, nos primeiros anos escolares, era uma pessoa introvertida, mais “*quieta*” como ela costuma dizer. Nos últimos anos, ela passou a ser uma pessoa mais extrovertida.

“...e agora, eu me sinto, tipo, livre. Sei lá, tô indo bem, eu me sinto melhor agora...”

Outra mudança que ocorreu em sua trajetória escolar foi a perda do contato com os professores anteriores, principalmente aqueles da educação infantil e do ensino fundamental I.

Adriana foi questionada sobre o que a relação professor-aluno significa para ela. Os signos identificados foram o de “*ligação*” e de “*cumplicidade*”. Segundo Adriana, não basta apenas um dos dois estar interessado em ensinar, no caso do professor, ou aprender, no caso do aluno. Quando o professor está motivado e o aluno também, é provável que a relação funcione, trazendo resultados satisfatórios para o processo de ensino-aprendizagem, pois um motivará o outro, como bem aponta parte da literatura (Bariani & Pavani, 2008; Maulana et al., 2011). Caso ambos estejam desmotivados, Adriana entende que a relação não dará certo e que nem o professor cumprirá a sua função principal, a de ensinar, e nem o aluno aprenderá.

“Eu acho, assim, que é ligado a relação. Tem que ser ligado e, tipo, não pode ser tão inversamente proporcional, tem que ser, tipo, uma coisa meio proporcional...”

Além disso, segundo Adriana, o professor deve ir além do ensino. Deve, na relação com os alunos, aproximar a sua vida profissional da sua vida pessoal. Ou seja, o professor não deve transmitir ao aluno apenas o seu lado profissional, mas também expressar o modo como ele se relaciona fora do contexto escolar.

“...se o professor e o aluno tivesse relação família, entendeu?! O professor buscasse entender melhor o problema do aluno. Se ele tiver ou querer ver melhor o ambiente familiar, querer entender, procurar entender o ambiente familiar do aluno e o aluno visse, assim, enxergasse no professor que tipo, assim, que não era professor... podia ser um amigo. Pode ser aquele conselheiro. Pode ser até um psicólogo... relação de professor... tem que ser um laço...”

Participação dos professores sobre o futuro imaginado

Sobre o seu futuro, Adriana tem a expectativa de que irá se formar num curso universitário e de que poderá, futuramente, ajudar sua família. Ela afirma que os seus pais trabalham como lavradores e recebem um baixo salário. Além disso, convivem com o risco de adquirir alguma doença no campo de trabalho.

“Eu imagino meu futuro... eu pretendo alcançar o que eu sempre sonhei que era o quê? Era me formar pra ajudar minha mãe e meu pai porque, assim, minha mãe e meu pai é lavrador... com pouco estudo quase não estudaram, aí lavrador o que ganha por dia cinquenta, quarenta, setenta reais...”

As dificuldades e os esforços dos pais para cuidar da família fazem Adriana ter os pais como exemplos de vida. A desvalorização do trabalho deles faz com que Adriana não queira seguir caminho semelhante ao dos pais. A projeção do seu futuro *self* educacional é, em parte, orientada pela evitação do mesmo destino dos pais.

“...o que eu vejo, assim, pro meu futuro é eu me formando... conseguir o meu emprego e dizer ‘olhe mãe e pai, já deu, já chegou, agora é minha vez, minha vez de trabalhar. Meu pai vai descansar. O que vocês precisar é só contar comigo, pedir pra mim’. Eu vejo assim o meu futuro... me formando, conseguindo meu emprego e ajudando a minha família, meu futuro é esse”.

Ela lembra que, quando criança, o seu sonho era cursar direito para ser delegada, porém sabe que disciplinas como geografia e história são pré-requisitos importantes para a sua aprovação e ela não se percebe como uma boa aluna nessas disciplinas. O seu sonho, atualmente, é ser engenheira. Ela gosta muito das disciplinas de exatas e entende que os professores contribuíram para que ela pudesse perceber que a sua vocação estava relacionada com essas disciplinas, como matemática, física e, principalmente, química. A escolha por engenheira tem relação com as orientações dos professores.

“...os professores me ajudaram a ver qual área eu sou melhor... eu cheguei à conclusão que eu sou boa na área de exatas. Aí, agora, como é exatas, eu fui procurar, assim, o que poderia ser melhor pra mim. Aí, agora, eu tô na dúvida entre engenharia de matérias... e engenharia química...”

Esse acompanhamento educacional do professor é importante para o sucesso acadêmico e para a vida futura dos alunos (Leite & Tagliaferro, 2005). Quando ele ocorre em forma de incentivo ou de ajuda, os alunos sentem que os professores podem ter papel fundamental na vida deles (Moraes, 2008). Foi o que ocorreu com Adriana. Aliado às experiências negativas vivenciadas pelos pais e às suas preferências, as vozes dos professores contribuíram para que Adriana tomasse uma decisão importante em sua vida, escolher ingressar na universidade e num curso no qual ela entende que irá se identificar.

Adriana conta ainda que essa participação dos professores foi importante, pois suaviza as dificuldades que ela irá sofrer ao entrar na universidade, tendo em vista que ela estará escolhendo um curso dentro de uma área em que ela tem uma maior facilidade de aprender. Para ela, a mudança de nível educacional, inclusive da escola para a universidade, é um momento de ruptura e de transição. Ao ingressar em um curso com o qual se identifica, principalmente se for na área de exatas, ela compreende que não sentirá dificuldade tão grande quanto sentiria se fosse para um curso na área de humanas, por exemplo.

“...na área de exatas, não. Eu que gosto, eu já vou assim, já vou com mais facilidade. É uma coisa, assim, quando chegar no curso vai ter mais dificuldade porque é impacto de todo curso e de todos os tempos. Cada transição que você vai saindo, tipo, do infantil menor, já vai causando um impactozinho. Subindo cada um tem seu impacto. Aí, no caso do terceiro ano, pra universidade eu vou sofrer impacto mais ainda”.

Adriana considera que a passagem de um nível educacional para outro é uma ruptura. Ela própria já passou por uma ruptura normativa na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Porém, é interessante observar que ela prevê que vivenciará uma ruptura ao ingressar na universidade. Essa previsão está relacionada com as suas primeiras experiências no universo universitário, tanto com a participação no Plano Nacional de Educação quanto nas aulas que assiste junto com a sua prima universitária.

Ela frequenta algumas aulas do curso de geografia, a convite de sua prima; diz que gosta dos demais e se relaciona bem com eles, mas percebe que o jeito do professor na universidade é diferente do jeito do professor na escola. Para ela, os professores na universidade dedicam-se exclusivamente ao ensino e não buscam o vínculo com os alunos.

“...dá pra perceber os professores, as formas que os professores de uma universidade tratam um aluno. Tipo, dá pra ver que os professores de lá são mais rígidos... você chega na universidade... não sei porque, a visão que eu vejo é, tipo, tá lá e é cada um por si... tem que ser você e você e você. Tipo, meio que só, se sente só”.

Segundo Barbosa (2008), umas das diferenças na relação professor-aluno na educação escolar para o ensino universitário é o tipo e o modo como os afetos atuam. Na escola, os afetos ficam evidentes, são demonstrados mais abertamente e são usados como meio para que o aluno obtenha um melhor desempenho acadêmico. Na universidade é o inverso. O objeto do conhecimento é comumente utilizado como um meio para a construção da relação afetiva entre professor e aluno. Não ocorre a anulação dos afetos como Adriana acredita ocorrer. Para a autora, o que parece acontecer é que não há mais a enunciação direta do estado afetivo. Os afetos sofrem uma migração e racionalização.

Além da relação professor-aluno ser diferente, Adriana entende que na universidade ela estará sem o apoio dos professores como recebeu ao longo da sua trajetória escolar. Pensa que, caso consiga ingressar na universidade, também perderá o contato com os atuais professores, mesmo que, atualmente, eles tenham um vínculo e saiba que não os esquecerá. Além disso, a relação com os colegas também não será a mesma. Assim, o clima de brincadeiras, tão comum na escola, será substituído por um clima de competitividade e por um sentimento de solidão. Esse contato inicial com o contexto universitário provocou uma ruptura nas representações e entendimentos de Adriana sobre os professores e sobre a relação destes com os alunos. Tais percepções passaram a não ser mais adequadas, provocando o

sentimento de solidão (Zittoun, 2007a). Até então, ela entendia os professores como cuidadores, como parte da família e motivadores.

Entretanto, Adriana espera que o seu bom desempenho na escola também se mantenha na universidade.

“...lá, tipo, você tem que ser... a melhor e o melhor de todos... você sempre tem que procurar ser melhor do que o outro que tá ali porque, tipo, você já tá no ambiente de universidade...”

Adriana não sabe o porquê de os professores universitários serem mais distantes afetivamente e especula que talvez eles tenham passado por dificuldades ao longo de suas trajetórias profissionais. Ela pensa que, como no contexto universitário os pais dos alunos não estão tão presentes, esses professores poderiam manter uma relação mais próxima com os alunos, baseada em afetos positivos para assumir parte da função dos pais, como ouvir problemas, por exemplo. Para Adriana, os professores universitários deveriam ser como os professores da escola, mais parecidos com os que ela teve ao longo de sua trajetória escolar.

Outro aspecto importante do futuro imediato de Adriana, é que ela prevê que a sua saída da escola, após a conclusão do ensino médio, será um momento difícil. Essa ruptura “anunciada”, relacionada com o afastamento dos amigos da escola, será uma situação de difícil adaptação, porém ensaia possíveis recursos simbólicos para superar esse provável momento de instabilidade, como a conciliação do seu tempo entre conviver com os colegas da universidade e rever os colegas da escola e a elaboração da despedida dos velhos amigos.

“...umas horas eu paro pra pensar e, tipo, pra mim vai fazer muita falta... eu fico ‘poxa, meus colegas tem uns que a gente considera até quase da família, irmão, já tem contato com mãe e pai... e chegar assim na universidade... quando a gente sai do médio maior pra ir pra universidade, lá a gente vai conhecer outras pessoas. Às vezes, a pessoa que a gente pode tentar trazer os amigos de lá pra juntar com os de cá. E eu acho, assim, por enquanto, eu até tô de boa, mas depois, assim, chegar a quarta avaliação, última unidade, que a gente já tiver vindo, assim, perto da formatura. Aí, depois da formatura, vai ter a aula da saudade. Depois dali, a gente vai ver que vai ser difícil encontrar todos. Aí, o que vai restar mesmo vai ser as lembranças, as memórias que a gente tem”.

Esses serão os recursos que Adriana utilizará no processo de transição da escola para a universidade. Ela já está se preparando para o distanciamento dos colegas, pois sabe que o contato não será tão constante. Porém, ela conhecerá sabe que conhecerá novas pessoas e pretende apresentar os novos amigos aos amigos mais antigos. Esse é o caminho desejado por ela para o término de uma etapa importante da sua vida e para o início de outra.

Caso Fabiano

Breve descrição

Fabiano é um jovem estudante de 19 anos. É solteiro e de classe média-baixa. Ele mora com a avó e com a mãe. Ambas se preocupam com os seus estudos, porém quem mais exige de Fabiano, nos estudos e em outras esferas de sua vida, é a sua avó. A sua mãe trabalha como lavradora. Ambos estudaram até a 4ª série do ensino fundamental.

Fabiano estuda durante o turno da noite. Durante o dia ele trabalha como auxiliar de confeitaria. Ele acha a escola maravilhosa e se sente bem com os colegas. Fabiano se considerava um aluno “*bagunceiro*”, porém nos últimos anos passou a ser um aluno mais sereno e dedicado. Ele espera ingressar na universidade e se realizar profissionalmente.

Educação Infantil e Ensino Fundamental I

Fabiano tem dificuldades para lembrar-se do período da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Ele lembra-se dos colegas, da professora, de como era a escola, porém não se recorda de como eram as relações com esses atores. Convidado a falar sobre o ensino infantil, Fabiano respondeu que não se lembra de nenhum evento vivenciado nesse nível educacional.

“Eu lembro onde eu estudava, lembro dos colegas, da professora, lembro. Lembrar de fatos: não”.

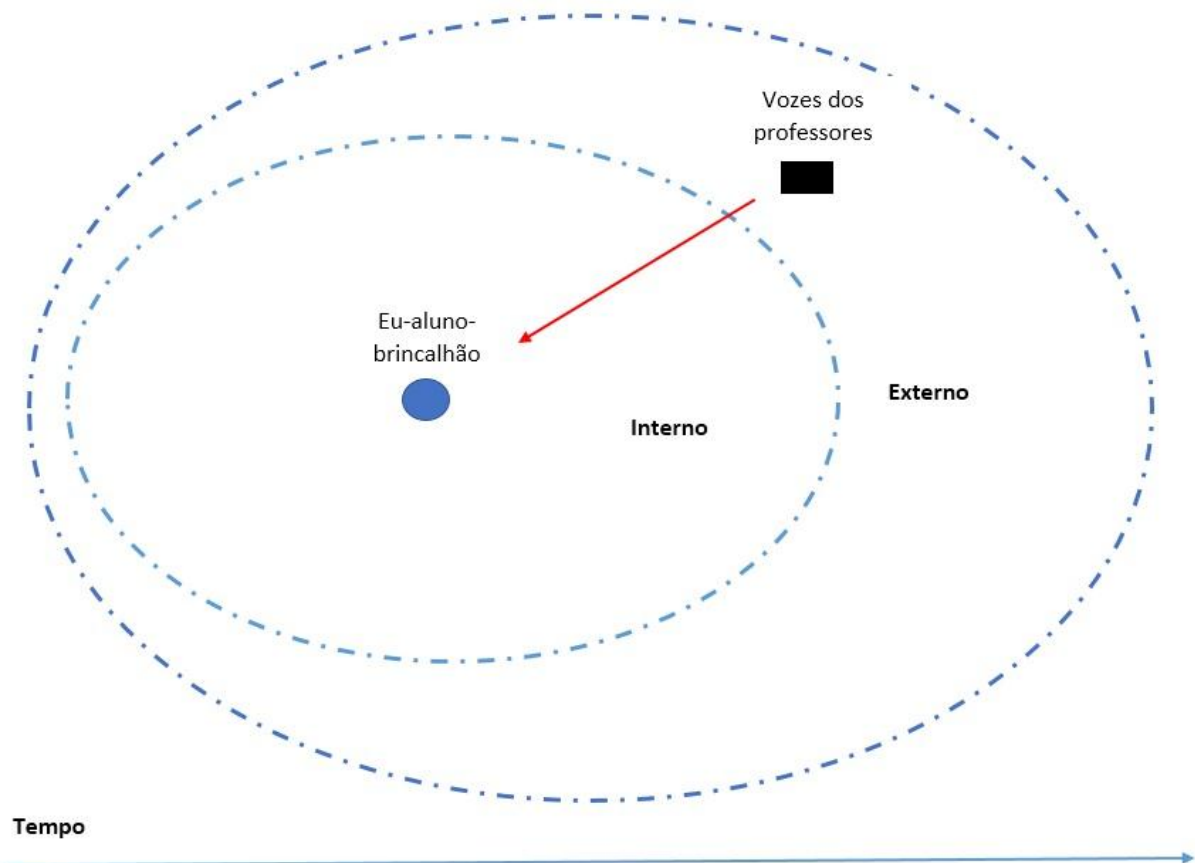
Somente após ser indagado sobre onde estudou e se recordava de algum professor, Fabiano afirma que estudou em uma escola da zona rural e que as atividades na escola, nessa época, resumiam-se a brincadeiras. Sobre as pessoas, Fabiano afirma que se lembra dos colegas, inclusive diz que ainda tem amizade com alguns, mas que outros, nunca mais os encontrou. Já sobre os professores, ele perdeu completamente o contato.

Na relação com os professores e com os colegas e durante as atividades dentro e fora de sala de aula, Fabiano desenvolveu a Posição de Eu-aluno-brincalhão. Essa Posição é dominante no seu *self* educacional ao longo da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Diferentemente de um *self* educacional mais complexo, repleto de inúmeros posicionamentos que dialogam, o *self* educacional de Fabiano era, até então, exclusivamente orientado pela voz desse posicionamento (Hermans, 2001).

“Eu era criança, correndo pra um lado, pro outro, as professoras vinham atrás, criança só presta pra brincar”.

Essa Posição do Eu é orientada pelo signo “criança só brinca”. Esse signo orientou essa Posição durante a educação infantil e o ensino fundamental I. A Posição Eu-aluno-brincalhão foi predominante na relação tanto com os professores como com os colegas.

Figura 9. Representação do *self* educacional de Fabiano na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.



(Adaptada a partir de Hermans, 2001, p. 253)

Fabiano não consegue lembrar o que ou quem teve importância em sua vida nos anos escolares iniciais. Em função da ausência de eventos recordados por Fabiano, não é possível, para ele, apontar possíveis transformações num período de que ele guarda pouquíssimas recordações. Além disso, mesmo que tenha havido a participação dos professores nos

momentos significativos de seus anos iniciais na escola, Fabiano considera que não houve, haja vista que ele não consegue se lembrar de situações que exemplifiquem tal envolvimento.

Uma das explicações possíveis para que Fabiano não considere esse período importante em seu desenvolvimento enquanto aluno é que, além de ele não se recordar das situações vivenciadas, resumiu e internalizou a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental como “tempo” para brincadeiras. Para ele, somente após os primeiros anos do ensino fundamental e da fase voltada puramente para as brincadeiras, quando passou a aprender coisas novas, ele passou a registrar e distinguir, em suas lembranças, as situações concretas e a considerar o contexto escolar como importante em sua trajetória de vida.

Ensino fundamental II

Ao ingressar no ensino fundamental II, Fabiano passou a estudar numa escola técnica agrícola, situada numa outra comunidade rural, e lá passou por muitas experiências que o enriqueceram enquanto aluno e com as quais antes não teve contato como, por exemplo, fundamentos e técnicas de agricultura e de zootecnia. Fabiano descreve da seguinte forma a escola:

“É uma escola perfeita, maravilhosa. Pra mim foi boa, maravilhosa porque, assim, lá trabalha... Fora as matérias normais (português, matemática, geografia), trabalhar com zootecnia e agricultura, sobre o campo, sobre abelha, caroço, hortaliças, sobre frutas e verduras, sobre como cultivar materiais orgânicos, não com os agrotóxicos”.

O ensino fundamental II é a fase escolar mais vívida nas lembranças de Fabiano. Foi o período que obteve um grande destaque em seu memorial e que incitou muitas discussões ao longo das entrevistas realizadas.

“... eu estudava na escola agrícola que era em período integral. Lá aprendi várias coisas. Foi o melhor momento da minha vida como estudante. Tinha amigos maravilhosos que temos contato até os dias atuais. Foi tudo perfeito. Nunca em minha vida vou esquecer desse momento tão magnífico. Foram tantas viagens marcantes, brigas etc. Mas isso serviu de aprendizado para o que sou”.

Para ele, este foi o período mais significativo da sua vida escolar. Foi, também, um período em que ocorreram algumas mudanças importantes, como a transferência para outra

escola e a entrada na fase da adolescência, momento de vida conhecidamente marcado por inúmeras rupturas e transições (Zittoun, 2003). As experiências vivenciadas nesse nível educacional foram singulares e fontes de novas descobertas.

“Eu tava no período da adolescência. Tudo ali era novo na escola. Tudo era novo. Assim, o ensino do pré escolar não é o ensino do fundamental... é diferente. Aprendemos várias coisas que a gente não sabia”.

Nesse relato, Fabiano pontua a diferença entre os níveis educacionais. No ensino fundamental II, ele entende que aprendeu muitas coisas enquanto na educação infantil ele apenas brincava; afinal, segundo ele, *“criança só presta pra brincar”*. Para ele, as brincadeiras na escola pouco se diferenciavam das brincadeiras que ele praticava em outras esferas de experiências como, por exemplo, no meio familiar. Essa é uma possível explicação para ele não creditar muita importância aos anos escolares iniciais. Fabiano sente que a educação infantil não trouxe mudanças em seu sentido de si e não provocou transformações no seu modo de ver e sentir o mundo à sua volta.

A mudança para a nova escola foi uma ruptura na vida escolar de Fabiano. Ele abandonou a ideia de que aluno só brinca. Porém, foi uma ruptura “agradável”, afinal, mesmo com a perda da dominância da Posição Eu-aluno-brincalhão, ele se deparou com um mundo de possibilidades. A mudança lhe apresentou um luto por essa perda, no entanto, trouxe recursos simbólicos que o fizeram superar a ruptura. Com o tempo, percebeu que a escola oferece experiências aos alunos além das brincadeiras (Zittoun, 2007a).

Fabiano passou a compreender a escola de um novo modo, ao percebê-la não como um espaço apenas para brincadeiras, mas sim para aprendizagens, para a construção de laços de amizade, conhecer novos professores etc. Essa concepção de separação, e até mesmo de oposição, entre brincar e estudar está frequentemente presente no espaço escolar e se acentua de acordo com o avanço dos níveis educacionais, como se não fosse possível realizar, simultaneamente, ambas as atividades. O que parece acontecer é que na medida em que o nível educacional avança, as brincadeiras diminuem e a jornada de estudos aumenta, como se fossem inversamente proporcionais.

Ao afirmar que tudo era novo, Fabiano revela que tudo com o que ele estava se relacionando não existia anteriormente. O “novo” revelou, aqui, uma importante ambiguidade: a presença da perda e a presença da descoberta. Essa foi a primeira ruptura vivenciada por Fabiano no contexto escolar. Essa ruptura normativa envolveu a perda dos

momentos de brincadeiras vivenciados nos anos anteriores, porém abriu um leque de opções para que Fabiano buscasse vivenciar novas experiências.

O início do processo de transição foi facilitado pelos recursos simbólicos externos que Fabiano tinha à disposição dentro do próprio contexto escolar. Os colegas, os passeios, os professores, além das experiências no campo da agricultura, contribuíram para que Fabiano construísse novos significados e resgatasse o senso de estabilidade do seu *self* educacional.

As possibilidades que a escola agrícola proporcionou a Fabiano, de explorar novas experiências, como a diversidade de disciplinas, o ambiente escolar agradável através das relações com os amigos e o trabalho no campo, por exemplo, contribuiu para que ele construísse uma nova Posição no seu *self* educacional, a Posição de Eu-trabalhador (Iannacone, Marsico, & Tateo, 2013; Marsico & Iannacone, 2012). Nessa etapa da sua trajetória, Fabiano confrontou a Posição de Eu-trabalhador, mediada pelo signo “responsabilidade, com a Posição Eu-aluno-brincalhão. Nessa relação dialógica e de negociação entre as duas Posições, a Posição de Eu-trabalhador se sobressai e é nesse momento que ele apresenta o signo “a coisa é mais séria” orientando Fabiano a ser mais dedicado aos estudos (Hermans, 2001).

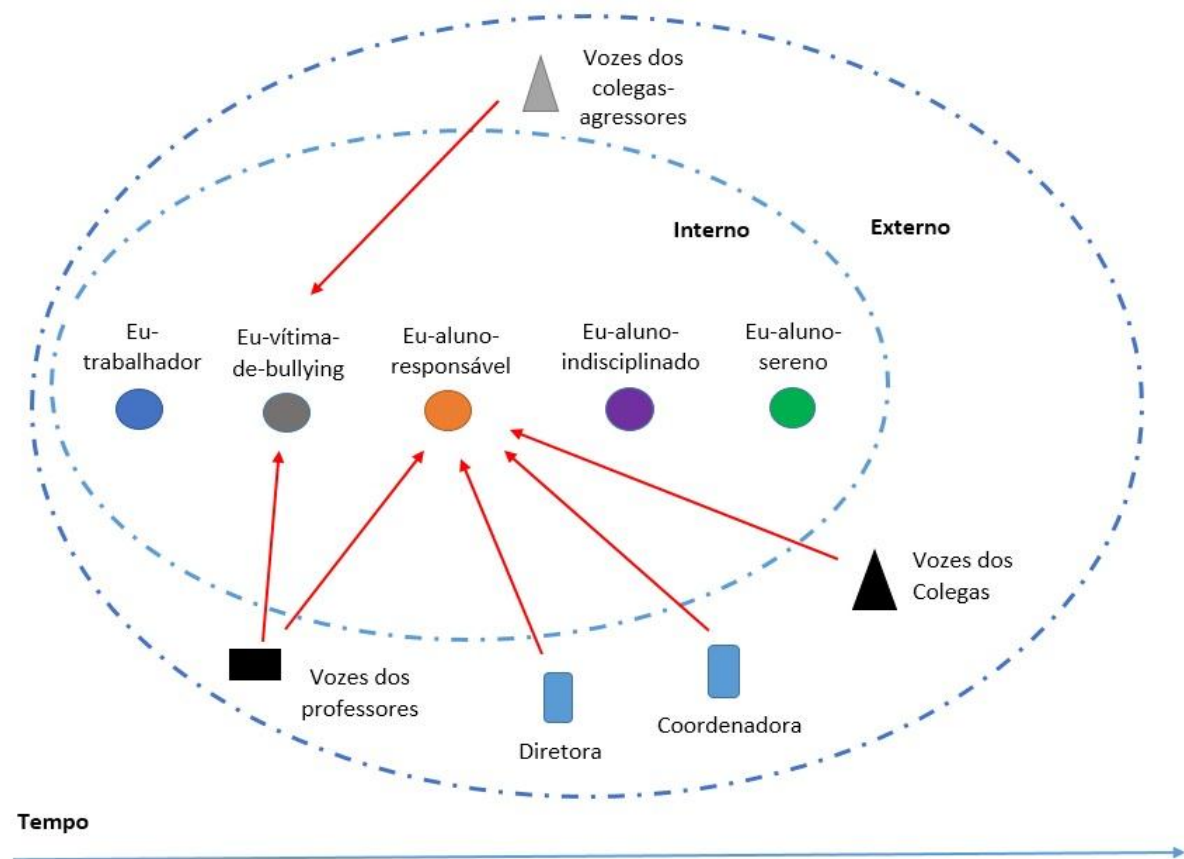
Mas, como ele mesmo frisou, todas as histórias têm momentos bons e momentos ruins e a dele não foi diferente. Fabiano foi vítima de *bullying* na escola por causa do seu peso.

“...sofri muito preconceito na escola por ser gordinho. Isso me doía muito, mas meu coração é bom e eu perdoava. Hoje sou uma pessoa realizada por ter passado por altos e baixos e estar aqui... que não é fácil viver em uma sociedade desigual.

A experiência enquanto vítima de *bullying* acarretou um sofrimento psíquico para Fabiano e se caracterizou como outra ruptura. Fabiano sentia raiva. Porém, com o tempo, os colegas pararam de agredi-lo. Segundo Fabiano, “*eles cansaram*”. Ele, então, reelaborou e ressignificou tais situações, mobilizando recursos simbólicos internos para lidar com as agressões, como a utilização do signo “coração bom” e “perdão”. Outro recurso utilizado por Fabiano foram os conselhos de alguns professores, que pediam que ele não se incomodasse com os insultos e fosse “*sempre você mesmo*”. Tal elaboração trouxe novos significados para uma situação que antes trazia sofrimento. Hoje ele compreende que foi positivo ter experienciado esses momentos desagradáveis, pois ele entende que essas experiências também colaboraram para a construção do que ele é, ou seja, do seu *self*.

A relação com os colegas agressores e os professores que o orientavam contribuíram para que ele percebesse a sua condição e internalizasse a Posição de Eu-vítima-de-bullying, como mostra a figura 10. Entretanto, ele compreende que essas experiências o fortaleceram. Ele atribui tanto às experiências agradáveis quanto às experiências desagradáveis o que ele é no presente. Afinal, todas essas experiências o conduziram para este momento, colaborando para a formação do sentido de si. Assim, Fabiano considera que essas experiências, vividas nessa mesma escola, ao longo dos cinco anos no ensino fundamental II, foram “valiosas”.

Figura 10. Representação do *self* educacional de Fabiano no ensino fundamental II.



(Adaptada a partir de Hermans, 2001, p. 253)

Fabiano entende que o ensino fundamental II foi diferente dos níveis educacionais anteriores devido ao nível de cobrança a que o aluno é submetido. Essa maior exigência e o aluno ser colocado como responsável pelos seus próprios comportamentos e rendimento escolar foi um dos elementos que acentuou a ruptura vivida por Fabiano no início dessa fase escolar.

“Os professores de sala, a coisa mais rígida, não é igual à primeira até a quarta série porque queira ou não os professores passaram a mão na cabeça e da quinta à oitava série, não. A coisa é mais responsável, você tem que ter mais responsabilidade”.

Com o avanço para o ensino fundamental II, o nível de exigência aumentou e ele precisou conviver com uma crescente responsabilidade simbólica, tendo em vista que, diferentemente das séries anteriores em que *“os professores passavam a mão na cabeça”*, a partir da 5ª série exigia-se, dos alunos, mais responsabilidade. Essa crescente exigência favoreceu o surgimento da Posição Eu-aluno-responsável.

Fabiano recorda que gostava muito das pessoas da escola, achava-as *“maravilhosas”*, porém o seu modo de ser dificultou, em alguns momentos, a relação com os demais colegas e com os professores. Ele se considerava *“ignorante”⁷*. Ele explica que o seu comportamento agressivo estava relacionado com o estresse que sentia determinados dias e que transbordava para o contexto escolar e para a relação com os demais atores escolares.

“...nem sempre estamos bem naquele dia. Estamos estressado, entendeu? Então, queira o não queira, isso influencia no mau comportamento na escola”.

Ele se envolvia em muitas discussões com colegas e professores e era frequentemente levado à coordenação ou à diretoria. Seus pais eram chamados à escola e Fabiano recebia advertências ou suspensões. Os colegas e professores comentavam a respeito do seu comportamento, alimentando o surgimento da Posição Eu-aluno-indisciplinado.

“...as pessoas falavam. Eu sabia que eu era ignorante, mas os professores, os amigos falavam”.

Ele se via como um aluno *“rebelde”*. Porém, *“com o passar do dia, com os professores dando conselho pra lá, conselho pra cá, a gente vai mudando um pouco”*. Assim, a formação dessa Posição ocorreu no diálogo entre Fabiano, colegas e professores. Ele próprio percebia o seu modo de se relacionar com os outros, além disso os demais atores escolares transmitiam para ele como ele se comportava. Segundo Marsico & Iannacone (2012), é através do discurso dos adultos que o *self* educacional se constitui. Em Fabiano, o seu *self*

⁷ Para Fabiano, ignorante refere-se a uma pessoa pouco paciente ou tolerante, de comportamento explosivo. Popularmente conhecido como uma pessoa de “pavio curto”.

educacional passou a ser composto por uma Posição importante ao longo do ensino fundamental II. A Posição Eu-aluno-indisciplinado.

Essas vozes ajudaram no processo de internalização dessa Posição. Porém, foram elas também que contribuíram para dissolvê-la. Fabiano confessa que passou por transformações e que, apesar de não ter mudado totalmente, atualmente é um aluno “*bestão*”.

“...eu era bem ignorante e hoje eu não sou mais. Sou um bestão”.

Para ele, “bestão” refere-se a um aluno mais calmo, que se mantém tranquilo mesmo quando alguém o provoca. O seu comportamento agressivo se acentuava nos desentendimentos com os professores. Fabiano afirma que eram comuns discussões com os professores originadas a partir do seu próprio comportamento desafiador dentro de sala de aula.

“Porque, geralmente, tava conversando na sala e o professor achava ruim. Aí eu dizia que ele não mandava em mim, que quem mandava era minha mãe, que não sei o quê. Aí começava a discussão. Aí chamava a diretora, chamava a coordenadora. Aí eu ia pra coordenação. Aí chamava o pai, chamava a mãe. Aí pegava suspensão”.

As Posições do Eu podem ser definidas ou alteradas a partir da relação do indivíduo com as outras pessoas (Zittoun, 2007b, 2008b). Fabiano, ao manter constantes conversas com professores e receber conselhos dos professores relacionados ao seu comportamento agressivo, foi mudando a partir do final do ensino fundamental. A Posição Eu-aluno-indisciplinado perdeu o seu caráter de Posição dominante e deu lugar à Posição Eu-aluno-sereno.

A literatura aponta que uma boa relação professor-aluno está imbricada com a diminuição de comportamentos externalizantes dos alunos, como os comportamentos hiperativos, impulsivos ou agressivos e funciona como uma proteção, evitando que esses alunos desenvolvam comportamentos internalizantes (retraimento, depressão, ansiedade e somatização) em outras etapas da vida (O'Connor, Dearing & Collins, 2011). Portanto, um ambiente de respeito, confiança e auxílio contribui para o enfrentamento de problemas interpessoais (Reis, Prata & Soares, 2012), funcionando como uma base segura para prevenção e diminuição de comportamentos agressivos dos alunos (Formiga, 2005)

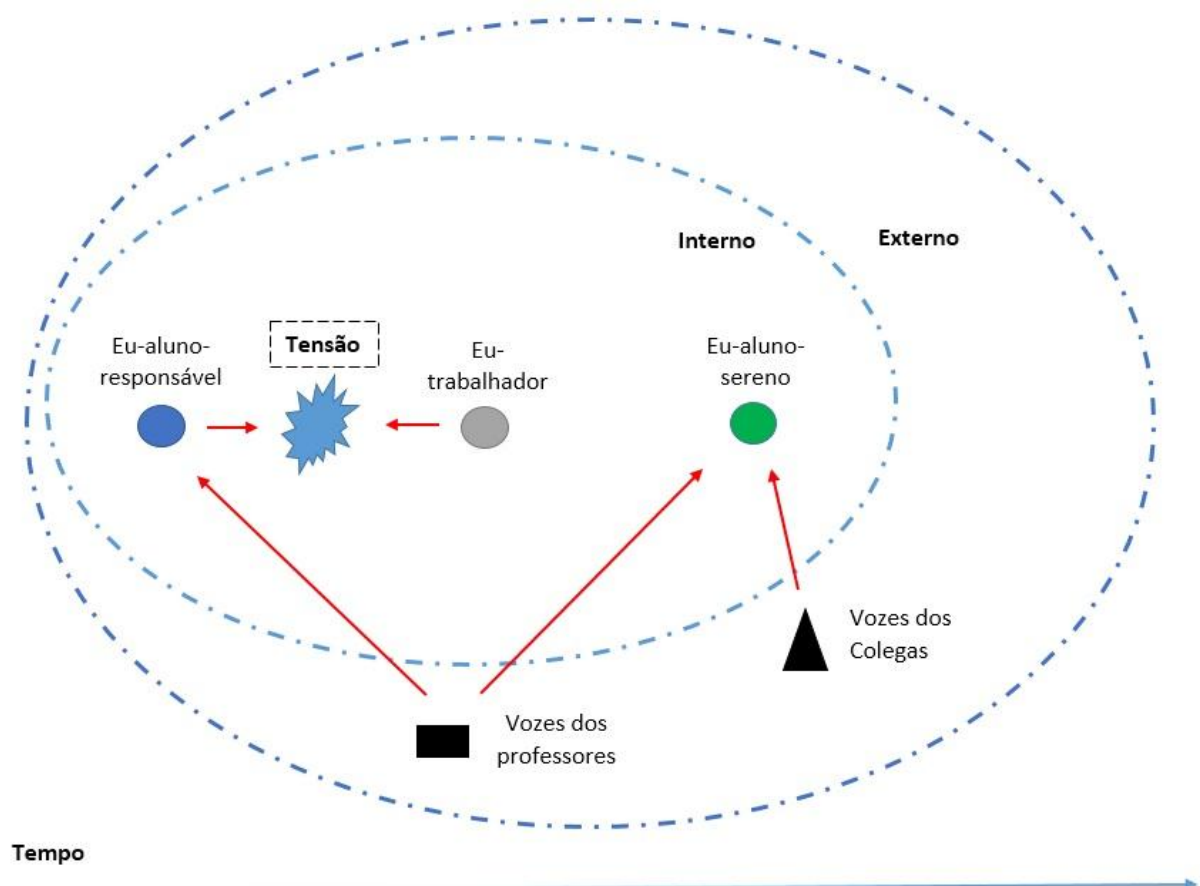
Ensino médio

Diferentemente dos anos escolares iniciais, que eram vistos, por Fabiano, como “momento para brincadeiras” ou como uma fase da vida em que não se assume responsabilidade, o ensino médio é visto por ele como “...uma coisa mais séria”. Se antes ele era obrigado pelos pais a ir à escola, hoje é

“...por livre arbítrio. Ou você vem para escola ou vai ser mais um fracassado porque, do jeito que tá as coisas...”.

Ele explica que o ensino médio está sendo “*bom*” e que é a última fase escolar, tendo como processo posterior o ingresso na universidade. Com isso, o aluno passa a ser mais exigido na sua preparação para o vestibular. O seu desejo de entrar na universidade e de se sentir uma pessoa realizada, junto com os conselhos dos professores, contribuíram para que Fabiano desenvolvesse a Posição Eu-aluno-responsável, ilustrada na figura 11, tornando-se dominante no seu *self* educacional.

Figura 11. Representação do *self* educacional de Fabiano no ensino médio.



(Adaptada a partir de Hermans, 2001, p. 253)

Questionado sobre os eventos vivenciados no ensino médio, Fabiano, assim como ocorreu com os níveis educacionais iniciais, afirma ser difícil para ele se lembrar dos momentos mais significativos. Essa dificuldade, ele justifica, é decorrente do seu cansaço diário, já que trabalha durante todo o dia e estuda à noite.

“Porque assim né, eu estudo de noite né, queira ou não queira tem aquela questão de quem trabalha pelo dia, aí quando chega aqui cansado na escola, com sono... aí nem liga para o que tá acontecendo. Vai por ir...”

“Pesquisador: Você acha que tem diferença?”

“Tem. O ensino. O ensino pra quem trabalha é diferente. Porque assim, pra quem não trabalha é mais puxado né... É porque, quem não trabalha não tem nenhuma responsabilidade, só com os estudos. E quem trabalha tem muita responsabilidade. Então não se cobra tanto”.

Para Fabiano, o seu trabalho faz com que ele não exija muito de si. Nesse sentido, Fabiano entende que há diferenças entre os alunos que estudam no turno da manhã e aqueles que, como ele, estudam no período da noite, tendo em vista que a grande maioria dos alunos do turno matutino não trabalha.

“...pra quem não trabalha, é ótimo”.

Desse modo, Fabiano também acaba desenvolvendo a Posição Eu-não-responsável, pois, apesar de ele saber que tem responsabilidade pelo seu desempenho acadêmico e pelo seu futuro, ele não se exige muito. Ele sabe que o trabalho limita as suas possibilidades de se dedicar muito aos estudos e acaba, muitas vezes, usando isso como uma justificativa para não se esforçar muito.

Questionado sobre o seu próprio nível de cobrança consigo mesmo, Fabiano diz que não se exige *“nem muito, nem pouco”*. A rotina de ir para o trabalho no início da manhã, no fim da tarde ir para casa e, à noite, se organizar para ir à escola, é desgastante. Para ele, o fato de trabalhar e ter outras responsabilidades, além da escola, faz com que ele não cobre muito de si com referência às atividades escolares. Portanto, as posições Eu-aluno-responsável e Eu-não-responsável entram constantemente em negociação, sendo que a resolução se dá quando

Fabiano afirma que não se cobra “*nem muito, nem pouco*”. Afinal, em alguns momentos ele é incentivado pelos professores e se sente motivado, porém, em outros, o seu trabalho o priva de tal motivação. A solução encontrada é um nível de cobrança intermediário.

Desses três anos de ensino médio, Fabiano considera que os amigos de sala de aula tiveram muita importância nessa sua fase escolar. Questionado pelo pesquisador se os professores do ensino médio tiveram alguma importância, Fabiano afirma que sim, principalmente na construção de aspirações para o futuro.

“Queira ou não queira eles querem que a gente tenha um futuro brilhante. Não só fazer o ensino médio por fazer... tentar cursar a universidade”.

Os professores acompanham as dificuldades da maioria dos alunos do turno da noite, que precisa trabalhar durante o dia e, muitas vezes, vai desmotivada para a escola. Fabiano afirma que essa preocupação dos professores com o futuro dos alunos é demonstrada frequentemente durante as aulas.

“...geralmente eles discutem isso na sala. ‘Gente, estudem pra ter um futuro brilhante, pra não ser mais um fracassado na vida. Vocês merecem coisas melhores’”.

Essa postura do professor, de incentivo, motiva Fabiano e o faz “*seguir o que eles estão dizendo... queira ou não queira a gente vem pra escola com um pouco de preguiça e escutar isso é um incentivo né. Pra não desistir*”.

Após Fabiano discursar sobre os diferentes níveis educacionais, ele foi questionado sobre eventuais transformações sofridas por ele ao longo da sua trajetória como aluno. Ou melhor, se ele se considera o mesmo aluno de sempre ou se passou por mudanças ao longo da trajetória escolar. Ele afirma que

“Não. Totalmente diferente. Mudou tudo. Completamente tudo. Como pessoa, a vida. Antes eu era uma pessoa muito rebelde, que falava muito palavrão. Hoje não, sou uma pessoa mais na minha. Sei o momento certo de falar e de ficar calado. Antes eu falava o que pensava”.

Fabiano explica que foi um aluno com problemas de comportamento até o início do ensino fundamental II. Com a ajuda dos colegas, e principalmente dos professores, ele foi se

tornando um aluno diferente, mais paciente, que pondera antes de ter qualquer tipo de reação mais hostil ou rebelde.

Desse modo, no ensino médio, Fabiano fortaleceu duas posições: a de Eu-aluno-responsável e a de Eu-não-responsável. A primeira diz respeito ao desenvolvimento *self* educacional, porém de responsabilidade atinge tanto a esfera escolar como outras esferas: familiar, profissional etc. Já a Posição Eu-não-responsável é referente à sua incapacidade de se dedicar integralmente ao trabalho e aos estudos de forma concomitante. Essas posições entram em negociação quando o Eu-aluno-responsável cede para o Eu-não-responsável e Fabiano acaba considerando que, já que ele trabalha, ele não pode exigir muito de si.

Por estar trabalhando, Fabiano acaba não se responsabilizando pelos estudos e sendo menos responsável. Por outro lado, ele é constantemente incentivado pelos professores, colaborando para que Fabiano passe a ser mais responsável. Ele, portanto, convive com a tensão de não se cobrar, porém deseja alcançar seus objetivos, como ingressar na universidade. É um conflito constante entre a Posição Eu-trabalhador e a Posição Eu-aluno-responsável. Quando as vozes dos professores, através dos conselhos, estão presentes e são internalizadas por Fabiano o Eu-aluno-responsável torna-se dominante.

A relação com os professores ao longo da trajetória escolar

A relação estabelecida entre Fabiano e os professores nos primeiros anos de escolaridade se resumiram, segundo Fabiano, ao signo “aluno brinca, professor cuida”, pois no seu dia-a-dia escolar, enquanto ele brincava, os professores cuidavam e se certificavam de que tudo corria bem com ele e com os demais alunos. Os professores assumiram, predominantemente, o papel de cuidadores.

A relação com os professores não se estabelece apenas pelo processo de ensino-aprendizagem. Segundo ele, alguns professores são considerados como uma segunda família, pois os ensinamentos que, em princípio, deveriam ser aprendidos em casa, são recebidos no ambiente escolar através de conselhos, orientações e a colocação de limites pelos professores.

“Porque, assim, teve os momentos bons, ruins, teve os momentos bons na sala de aula, de brigas, mas isso tudo serve no aprendizado. Às vezes a gente pensa que o professor tá errado e quer mandar como se fosse o pai ou a mãe, entendeu? Mas não é bem isso. Ele só quer nosso bem”.

O signo “professor quer mandar” mediou a relação de Fabiano com alguns professores durante a fase em que a Posição Eu-aluno-indisciplinado foi dominante no seu *self* educacional. Porém, ao longo dos anos, com o desenvolvimento da Posição Eu-aluno-sereno, Fabiano internalizou o signo “professor quer o meu bem”. Esse signo media, atualmente, a relação entre Fabiano e os professores.

Indagado se ele poderia dar algum exemplo desses momentos bons ou ruins envolvendo ele e os professores, Fabiano afirma que

“...conversando na sala. Eles acham ruim. Sair sem pedir licença, conversa aleatória com todo mundo... briga dentro da sala, discussão, monte de coisa...”

Pesquisador: *“e o professor presenciava isso?”*

“É, presenciava. Discutia, brigava, mas depois tava tudo normal”.

“Discussão”, “brigas” e “normal” são outros signos presentes na relação professor-Fabiano ao longo de sua trajetória escolar. A relação oscilava entre desentendimentos e normalidade. Questionado sobre como isso foi uma fonte de aprendizado para ele, Fabiano afirma que

“...o que a gente acha que tá fazendo é o que é certo, mas quando a gente vê... que passa com o tempo, a gente vai amadurecendo com a vida, a gente vê que aquilo que a gente tava fazendo era errado. Não era o mal que o professor queria, era o bem... tentava orientar, mas a gente não queria. Aí ficava nisso... aí quando o tempo passa é que a gente vê... é, com tempo. Não longo, nem também tão curto. Médio”.

O signo “professor como orientador” somente foi internalizado por Fabiano nos últimos anos de sua trajetória escolar, com a consciência de que os professores buscavam aconselhá-lo e não buscavam o seu “mal” ou “mandar” nele. Esse signo foi construído nos últimos anos ao referir-se sobre o seu passado. Os signos vigentes quando a Posição Eu-aluno-indisciplinado era dominante foram o “professor quer mandar” e o “professor quer o meu mal”.

A percepção de Fabiano sobre a relação professor-aluno e sobre as vozes dos professores mudou ao longo da trajetória escolar, porém o ponto inicial dessa ruptura no seu modo de perceber os professores ocorreu no final do ensino fundamental. Questionado sobre o que, além do tempo, colaborou para essa mudança, Fabiano atribui à

“...realidade da escola porque, assim, antes era uma coisa, hoje já é outra. No passado eu estava no ensino fundamental. Hoje eu tô no ensino médio, hoje já é uma coisa mais séria que antigamente. Antigamente era uma coisa. Ir por ir, obrigado porque o pai ou a mãe mandava e hoje por livre arbítrio. Ou você vem pra escola ou vai ser mais um fracassado porque, do jeito que tá as coisas...”

Fabiano demonstra que a relação com os professores foi se modificando ao longo da trajetória escolar. Para ele, as conversas tornaram-se diferentes. Quando o aluno está nas séries iniciais as conversas são, essencialmente, sobre brincadeiras, e com o passar do tempo o conteúdo das conversas muda.

“Ah, antigamente a gente conversava muito sobre brincadeiras, brinquedo. Hoje não. Hoje é mais sobre a vida... família, amigos, no geral”.

Anteriormente, Fabiano levava tudo na “brincadeira”, inclusive os seus professores. Muitas vezes, estes queriam estabelecer regras e limites, porém os professores que agiam desse modo eram vistos, por Fabiano, como autoritários.

“Entrava por um ouvido e saía por outro e com o passar do tempo a gente vai amadurecendo”.

Esse é um dos estilos de professores apontados por Batista e Weber (2012). Tais estilos referem-se ao modo como o professor lida com os alunos, criando um clima emocional em sala de aula de acordo com o seu estilo. O professor autoritário apresenta uma alta exigência, valorizam o excesso de rigidez e a obediência dos alunos. Além de não se importarem com as demandas dos alunos.

Hoje Fabiano compreende que todas as orientações dadas pelos professores foram com o intuito de ajudá-lo, fazê-lo aprender, a ter responsabilidade e amadurecer como pessoa. Ele atribui ao tempo e às exigências de cada fase escolar as razões para essas mudanças.

“É assim, é que quando a gente é criança, a gente pensa uma coisa da vida. A gente só pensa em brincadeira, que tudo é um mar de rosa, que tudo é bom, que nada tá ruim e quando a gente vai crescendo, assim na escola, na vida pessoal, a gente vai

vendo que não é só isso: brincadeiras, diversão, entendeu?! E com passar do tempo a gente vai ter que ser responsável pelos nossos atos, entendeu?!”.

A Posição Eu-aluno-responsável contribuiu para a sua mudança na relação com os professores. Existe aqui uma reciprocidade uma vez que os conselhos dos professores contribuíram para a formação dessa Posição. Fabiano entende que a sua relação com os professores mudou ao longo do tempo. Ele compara a relação professor-aluno nos diferentes níveis educacionais e afirma que a relação se diferencia por causa do tipo de diálogo mantido entre professores e alunos. No ensino médio as conversas estão mais voltadas para o cotidiano, para as amizades, para assuntos relacionados à família e ao futuro.

“...a relação do ensino infantil é diferente do ensino fundamental. Porque no fundamental queira ou não queira é pouco acriançada ainda. Aí quando chega no ensino fundamental maior, aí você vai ver que é diferente. Aí quando chega no 3º ano vê que a realidade é mais diferente ainda”.

Portanto, é presente, na relação entre Fabiano e todos os seus professores, o signo “diálogos diferentes”, no qual houve mudanças nas conversas entre ele e os professores ao longo de sua trajetória.

Fabiano resume a relação professor-aluno, ao longo da sua trajetória escolar, através do signo “uma segunda família”. Para ele, na escola, os professores acabam, muitas vezes, desempenhando tanto o papel deles próprios como o papel dos pais, transmitindo saberes que vão além do que é esperado do contexto escolar.

“...o que a gente não aprende em casa, a gente aprende na escola. E os pais botam a responsabilidade nos professores, mas não... algumas coisas têm que vir de casa. Acho que a relação professor-aluno é a segunda família”.

A participação dos professores sobre o *self* educacional.

Ao ser questionado sobre como era a sua vida no ensino fundamental, Fabiano afirma que gostava das pessoas (colegas e professoras), porém ele era uma pessoa agressiva com elas.

“...[gostava] das pessoas... eram maravilhosas, que eu era bem ignorante...”

Ele entende que ao longo da sua trajetória escolar, principalmente a partir do ensino fundamental II, momento em que ele era um aluno rebelde, com o convívio e conselhos dos professores ele foi internalizando as vozes desses professores. Ele não aceitou essas vozes tão facilmente. No ensino fundamental II ele significava essas vozes como autoritarismo do professor. Somente com o tempo e com o diálogo entre a Posição Eu-aluno-responsável e a Posição Eu-aluno-indisciplinado Fabiano passou a aceitar e internalizar as vozes da Posição externa do professor.

Portanto, foi um processo que se iniciou no ensino fundamental. Fabiano afirma que, além dos professores, os colegas comentavam sobre o seu jeito agressivo. No momento dos eventos, Fabiano não aceitava essas vozes, porém hoje ele demonstra que concorda com a avaliação dos colegas e dos professores.

“...eu era bem ignorante e com o passar do dia com os professores dando conselho pra lá, conselho pra cá, a gente vai mudando um pouco, não totalmente”.

Atualmente, ele não mais se considera uma pessoa “ignorante”. Ele afirma que passou por mudanças significativas:

“...e hoje eu não sou mais, sou um bestão...”

Fabiano aponta que se relacionar com os professores, ao longo de sua trajetória escolar, foi uma fonte de aprendizado, não somente dos conteúdos programáticos, mas no seu modo de vida, em seus interesses e em seus planos. Afirma que os professores foram importantes, pois transmitiram sabedoria sobre

“...como se deve viver, pelo que devemos nos interessar. Assim, o professor tem papel grande na vida do aluno”.

Questionado sobre o que ele acha das conversas sobre “a vida”, Fabiano afirma que “é bom. Se não tivesse, era péssimo. Como tem, é bom”. Esses diálogos com os professores motivam Fabiano e ajudam-no a pensar sobre si mesmo e sobre o seu futuro.

“...para o crescimento como pessoa, na profissão. Ajuda a pensar em tudo, no nosso dia-a-dia, da gente crescer, regredir, a gente não pensar negativo”.

Com base nesse relato acima e em outros anteriores, Fabiano aponta que os professores tiveram e continuam tendo um papel importante em várias de suas esferas de experiência. A primeira refere-se à esfera de experiência pessoal, ou à seu *self* dialógico, em que Fabiano afirma que os professores tiveram contribuição na sua percepção de si mesmo. Tiveram participação também na esfera do trabalho, pois ajudaram-no a pensar sobre o seu futuro profissional. Além disso, ao afirmar que os professores são uma segunda família, Fabiano vivencia a esfera da família na relação com os professores. Além disso, esses professores, ao serem considerados uma segunda família, contribuíram para a construção da ideia de família por Fabiano. Ou, pelo menos, para a construção do signo “segunda família”.

O desenvolvimento do *self* educacional está relacionado com as vozes internas e externas que são internalizadas pelo sujeito. Entre essas vozes externas estão colegas, professores, pais, entre outros. Porém, no caso de Fabiano, faltaram-lhe as vozes dos pais, pois estes não acompanharam a sua formação escolar e, portanto, tiveram pouca participação no desenvolvimento do seu *self* educacional. Por outro lado, os professores, segundo ele, substituíram e representaram as vozes dos pais.

“...porque assim, queira ou não queira a maior parte da nossa vida a gente passa na escola. Minha família não tá presente. Queira ou não queira a escola é uma segunda família. Não diretamente né, indiretamente”.

Ele explica que é “*indiretamente*”, porque não é a sua família biológica. Ainda assim, Fabiano compreende que os professores tiveram papel muito importante em sua formação enquanto aluno e pessoa. Como bem apontou no memorial, ele não poderia falar sobre a sua trajetória escolar e esquecer de mencionar os “*professores maravilhosos que eu tinha, que cada um contribuiu para minha formação como um todo*”.

Assim como Fabiano, alunos de outras pesquisas já revelaram, ao relatarem sobre os professores atuais e anteriores, que os professores considerados bons foram importantes para a formação de suas identidades (Borba, Machado & Caliman, 2008). Eles citam, por exemplo, as marcas que os professores deixaram (Moraes, 2008) e como os conselhos foram importantes para os seus projetos de vida (Leão, Dayrell & Reis, 2011).

No caso de Fabiano, os professores parecem ter um papel mais participativo se comparado aos pais e aos colegas. Porém, Fabiano procura deixar claro *que “tudo na vida tem uma importância”* e ao dizer que *“a gente nunca pensa da forma que tem que ser sempre pensa da forma contrária”* Fabiano revela uma dependência da orientação de outras pessoas. Afirma que, sem o auxílio do outro, é mais difícil para a pessoa se orientar na vida, sobre o que buscar. Somente na relação com o outro é que a pessoa descobre o que quer para si mesmo.

Mesmo com o importante papel dos professores no seu desenvolvimento, Fabiano compreende que não é algo apenas unidirecional, pois as relações se constituem como um diálogo, uma troca em que os diferentes atores escolares, em suas relações, se desenvolvem. Com isso, está presente o signo “aprender com o outro”.

“...cada dia de nossa vida é um aprendizado diferente. Aí o professor aprende com o aluno, aluno aprende com professor, o aluno aprende com colega de sala, entendeu? Nem tudo a gente aprende sozinho. Aprendi com auxílio de alguém, com ajuda, principalmente os professores”.

Fabiano foi convidado a participar de uma simulação na qual teria que escolher um professor do ensino fundamental II que ele gostaria que se encontrasse com o pesquisador para que ambos mantivessem uma conversa sobre ele, Fabiano. Nessa simulação, Fabiano teria que imaginar de que modo o professor o descreveria para o pesquisador.

Fabiano escolheu o professor de matemática. Segundo ele, este professor era um dos poucos que davam conselhos a respeito do seu comportamento dentro e fora de sala de aula.

“Era um dos únicos que me dava conselho direto. ‘Fabiano, é assim, assim’. Tem que parar de fazer essas coisas, tem que ir por aqui. Se for só por aí você não vai pra lugar nenhum”.

Porém, esses conselhos não foram seguidos de forma imediata. Fabiano considera que só com o tempo e com o seu amadurecimento ele passou a compreender que as orientações desse professor faziam sentido.

“E depois a gente vê que ele tava falando a verdade”.

Pesquisador: *“Mas antes você não via?”*

“Não. Entrava por um ouvido e saía por outro. E com o passar do tempo a gente vai amadurecendo”.

Somente quando tinha por volta dos 16 ou 17 anos, quando estava no início do ensino médio, Fabiano passou a aceitar e internalizar em seu *self* a voz desse professor. Ele afirma que somente a partir desse momento o seu *“o pensamento começou a fluir”*.

Sobre o quê esse professor diria sobre Fabiano, este afirma que o professor diria que ele era *“um aluno que não queria nada. Ai conversa vai, conversa vem, com o tempo eu mudei. Não totalmente, 60%”*. Para Fabiano, o professor diria que ele, com o tempo, mudou como aluno, pois deixou de ser *“um aluno que não quer nada”*. Fabiano diz que *“concordaria plenamente”* com a fala imaginada do professor. No seu *self* educacional, duas posições entraram em negociação: a Posição Eu-aluno-indisciplinado e a Posição Eu-aluno-sereno. Vozes externas, como a desse professor, participaram do processo de tornar a primeira Posição menos dominante e dar uma voz mais ativa à segunda, Eu-aluno-sereno.

Ao ser questionado sobre a participação desse ou de outros professores em sua vida e em sua trajetória escolar, Fabiano opta por falar dos professores em geral e afirma que eles foram importantes, não apenas na sua formação enquanto aluno, mas como pessoa. Eles *“davam conselho pra tentar melhorar o comportamento na sala, até mesmo como pessoa, não só como aluno na sala, mas também como pessoa, é isso”*. O que Fabiano quer dizer é que os professores tiveram participação em várias esferas de sua vida e contribuíram, não apenas para a constituição do seu *self* educacional, mas sim para todo o seu *self*.

A segunda parte da simulação consistia em Fabiano escolher um professor do ensino fundamental II que ele não gostaria que se encontrasse com o pesquisador, tendo em vista o que esse professor poderia falar sobre ele. Fabiano escolheu a professora de português. Questionado sobre o porquê de escolher essa professora, Fabiano colocou seu próprio comportamento em sala de aula como principal justificativa.

“Porque eu era muito bagunceiro, bagunçava demais, demais. Além de bagunçar, eu chamava os outros pra bagunçar. Ela odiava. Tipo Maria vai com as outras. Eu fazia e todo mundo vinha junto”.

O seu comportamento de aluno indisciplinado em sala de aula e de incitador despertou, em muitos momentos, a ira da professora. Desse modo, as coisas que a professora

de português falaria dele seriam desagradáveis e no sentido de reprovar as suas atitudes. Segundo Fabiano, ele diria que ele era

“...um aluno que não queria nada, que só queria bagunçar, que tava na escola só por estar... não queria ir lá pra estudar, só bagunçar. Além de bagunçar, atrapalhar os outros que queria”.

Fabiano reconhece que era um aluno indisciplinado e concorda com a voz dessa professora. Porém, não valoriza a opinião dela sobre ele. A sua descrição sobre si mesmo é semelhante à descrição que ele imagina ser da professora sobre ele. Porém, diferentemente do professor de matemática, ele não aceita a voz dessa professora, muito menos como uma professora que teve ou tem influência em sua trajetória de vida ou escolar. Um dos elementos que contextualizam o porquê de ele não a considerar importante em sua trajetória escolar é que ele nutria o sentimento de indiferença pela professora.

“...não dava a mínima ideia para ela. Pra mim, tanto faz como tanto fez. Tanto fazia ela dando aula como não dar”.

De maneira diversa do que ocorria com o professor de matemática, ao concordar e internalizar a voz dessa professora, Fabiano não considerou como uma postura de afeto positivo da professora. Se as queixas do professor de matemática eram vistas como orientações para que Fabiano melhorasse enquanto aluno e pessoa, as queixas da professora de português eram vistas puramente como reclamações. A professora de português apenas apontava o mau comportamento de Fabiano e concentrava a sua voz em potencializar e despertar a Posição de Eu-aluno-indisciplinado em Fabiano. Já o professor de matemática, apesar de também apontar para os problemas de comportamento, utilizava um tom diferente na abordagem com Fabiano. O seu tom mais calmo e buscando mostrar, através de orientações, novas possibilidades de ser e de agir contribuíram para que Fabiano fortalecesse a Posição de Eu-aluno-sereno. A via que a professora utilizou foi, no modo de ver de Fabiano, a via da agressividade, da intolerância. Essa diferença foi crucial para que o *self* de Fabiano aceitasse a voz do professor de matemática e rejeitasse a voz da professora de português.

É importante observar que, embora com o mesmo comportamento em sala de aula, Fabiano mantinha percepções e relações diferentes com os professores. Ele não gostava da professora, mesmo confessando que não tinha um motivo específico para tal.

“Porque eu não gostava mesmo. Tem dia que a gente é assim: “eu não vou com a cara dessa pessoa. Ela era uma”.

O que diferencia o professor de matemática da professora de português? Ou de todos os outros? Para Fabiano, o modo como ele dava aula, a busca por uma relação professor-aluno além do processo de ensino-aprendizagem e o desempenho de uma função atribuída à família fez com que o professor se tornasse marcante na vida de Fabiano.

“Porque ele dava uma aula bem... não só a matemática em si, falava do dia-a-dia, dava conselhos pra a gente. Queira ou não queria a gente tava vivendo, porque às vezes a gente não é orientado em casa, a gente é na escola”.

Fabiano considera que ele foi um professor “*maravilhoso*” e ajudou a suprir a falta de orientação dos pais; foi um professor que não apenas transmitia o conhecimento, mas também dialogava com os alunos. Esses aspectos o diferenciaram dos demais professores e ajudaram a Fabiano a significar a relação professor-aluno como uma segunda família. As vozes dos professores que não se encaixavam nesse modelo eram rejeitadas pelo *self* de Fabiano, como a da professora de português, por exemplo. Fabiano não gostava dela e atribui esse não gostar à sua falta de simpatia pela professora. Além disso, a professora tinha uma postura agressiva com os alunos. A professora

“...chegava na sala com ignorância, acho que eu não me batia muito com ela... chegava irritada: ‘boa tarde, se comportem, que não sei o quê’. Assim, eu era criança ainda né”.

Sobre o ensino médio, foi realizada a mesma simulação do ensino fundamental II em que o participante teria que escolher um professor de quem gostasse. Fabiano escolheu a professora de biologia, com quem ele mantém “*uma relação muito boa*”. Para Fabiano, essa relação é boa por causa das conversas dentro e fora da sala. Mais uma vez, Fabiano considera que o professor que busca ir além da transmissão dos conteúdos programáticos e busca se relacionar com o aluno é visto como um bom professor. Porém, apesar da relação positiva com a professora, ele não vê influência dela em sua vida.

Já na segunda parte da simulação em que Fabiano teria que escolher um professor de que não gostasse ou que não gostaria que o pesquisador encontrasse para manter a conversa

sobre Fabiano, este afirmou que não tem nenhuma opção em mente, pois *“todos, eu gosto”*. Questionado sobre as características que esses professores têm em comum para fazer com que ele goste de todos, Fabiano respondeu que os professores

“São muito legais, muito gente boas. Conversa com a gente pra a gente nunca desistir. Todos eles falam isso, quase diariamente, não todos os dias”.

Fabiano resume a contribuição dos professores para sua vida indicando que os professores deram muitos conselhos. Além disso, assumiram a função da família em alguns momentos.

“...o professor para pra conversar, alguns pais não param, alguns. Deixa os filhos fazer o que quer. E os professores não. Param, dão conselho. Não é assim, tem que ser assim”.

Participação dos professores sobre o futuro imaginado

Para Fabiano, com o avanço dos níveis educacionais, o grau de responsabilidade também aumentou. Quando questionado sobre o seu futuro, isso também se mantém. Ele compreende, que após o término do ensino médio, a responsabilidade sobre si mesmo irá aumentar, pois precisará escolher uma profissão, trabalhar e planejar o seu futuro de modo que esteja alinhado com os seus desejos. Sobre o seu futuro:

“...vai ser uma responsabilidade. Você vai ter que correr atrás da sua profissão. Você tem que correr atrás de uma coisa que seja bom pra você. Não só no hoje, mas também no futuro”.

Essa projeção do seu futuro em que Fabiano afirma que, após sair da escola e ingressar no mercado de trabalho ou na universidade, irá aumentar o seu grau de responsabilidade, faz aumentar a expectativa de uma maior dominância da Posição Eu-aluno-responsável no *self* de Fabiano. É importante destacar o quanto essa Posição veio tomando importância no seu *self* ao longo de sua trajetória de vida. No início da sua vida escolar, ele não tinha responsabilidade alguma. Sua preocupação era apenas com o brincar. Na medida em que o seu comportamento explosivo foi sendo percebido pelos colegas e professores e Fabiano recebeu feedback e orientações para que mudasse o seu comportamento, ele passou a

compreender o papel importante da escola e dos atores escolares em sua vida, no seu modo de compreender a si mesmo e o mundo à sua volta. A partir disso, a Posição Eu-aluno-responsável foi ganhando força e se tornando dominante no discurso de Fabiano. Tal dominância é evidenciada também quando Fabiano fala sobre o seu futuro. Para ele, o seu futuro significa responsabilidade, compromisso com a sua profissão, com os estudos, com a sua família e com o que ele deseja para si mesmo.

Questionado sobre como será a sua vida daqui para a frente, Fabiano respondeu que vai ser

“...uma grande pessoa. Mais do que sou hoje. Mais realizado. Tudo.... Como profissão, como família, amigos”.

Ele pensa no futuro próximo e ignora planos a longo prazo. Acredita que o seu futuro será *“maravilhoso. Tô esperando que vai ser, mas ninguém sabe, né”*. Sobre a participação dos professores na sua projeção de si, Fabiano afirma que ao longo da sua trajetória escolar os professores, de maneira geral:

“...sempre dizem pra a gente nunca desistir, sempre persistir. Persistir até conseguir. Chegar até onde a gente quer”.

Esse outro signo, o da persistência, é um signo promotor e também faz parte da relação de Fabiano com os professores. Os professores, anteriores e atuais, passavam e passam orientações para que Fabiano conclua o ensino médio e alcance oportunidades boas para a sua realização profissional e pessoal.

Em síntese, sobre a voz dos professores, é possível verificar que o modo como Fabiano passou a compreender o que os professores diziam sobre ele foi sofrendo modificações ao longo do tempo. Em fases escolares anteriores, as vozes dos professores não eram vistas como importantes naquele momento, porém com o passar do tempo ele passou a compreender que as falas dos professores não tinham o caráter de punição, mas de orientação, com o objetivo de contribuir para o seu crescimento *“como aluno”*, como ele mesmo apontou. Portanto, ao longo da sua trajetória escolar, ocorreu uma ressignificação sobre a figura do professor e sobre o que este disse.

7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é um trabalho sobre a trajetória escolar de alunos que se encontram no final do ensino médio e que se propôs a compreender a participação das vozes dos professores na constituição do *self* educacional desses adolescentes, ao longo de sua vida escolar. Tendo em vista que o desenvolvimento humano é marcado pela alternância entre momentos de estabilidade e instabilidade ao longo da trajetória de vida, o estudo buscou identificar as rupturas e as transições presentes na trajetória escolar dos alunos. De modo concomitante, o estudo se propôs a analisar os signos presentes na relação professor-aluno e a identificar de que maneira as Posições do Eu e a sua dinâmica ao longo da trajetória escolar estão ligadas à constituição do *self* educacional. A partir disso, foi possível discorrer sobre o modo como a relação professor-aluno repercute na projeção futura do *self* educacional dos adolescentes.

Ao se proceder a uma revisão da literatura, pode-se observar que este trabalho encaixava-se em uma lacuna no campo das pesquisas voltadas para a relação professor-aluno. Na literatura, foram encontrados estudos que focalizaram a diversos aspectos psicológicos que compõem a relação professor-aluno. O primeiro dos aspectos abordados referiu-se à qualidade da relação, sendo que os estudos, em sua maioria, discutem o apoio dos professores aos alunos, principalmente àqueles que apresentam problemas de comportamento. Além disso, discutem a aproximação, os conflitos e os limites que permeiam essa relação.

O processo de ensino-aprendizagem foi objeto de inúmeros estudos. Não poderia ser diferente, uma vez que uma das principais funções do professor é o ensino de qualidade, e que, do outro lado, está o aluno que busca aprender. Essas pesquisas contribuíram para reafirmar a ideia já conhecida de que a tarefa de discutir os processos cognitivos precisar passar pela articulação com os elementos afetivos e motivacionais. A tríade cognição-afeto-motivação é essencial para o sucesso educacional, pois, para aprender, o aluno precisa estar motivado e desenvolver uma relação afetiva saudável com o professor. Para desenvolver afetos positivos na relação professor-aluno é importante que os alunos queiram estar na escola e, ao estarem, sintam que estão aprendendo. Por fim, sentir que está aprendendo e que na escola há um clima afetivo saudável, motiva o aluno a se engajar nos estudos e nas demais atividades educacionais, como revelaram as pesquisas.

Na presente pesquisa, justamente por ter ciência da amplitude do fenômeno “relação professor-aluno”, buscou-se focar na constituição do *self* dos alunos ao longo da trajetória escolar. Naturalmente, essa especificação visou detalhar e aprofundar o objeto de

investigação, pois, apesar de alguns estudos apontarem a relação professor-aluno como elemento importante para a formação da identidade dos alunos, fizeram-no de maneira indireta, seja através de estudos sobre outros aspectos psicológicos ou por meio da investigação sobre outras relações como, por exemplo, o papel da família.

Para a sua realização, foi utilizado o método idiográfico, ancorado na análise de séries temporais e no estudo sistemático de caso únicos (Valsiner, 2009). Tal método foi articulado com a abordagem teórica da psicologia cultural de orientação semiótica e que é centrada em como a cultura e os processos semióticos estão envolvidos com a construção da subjetividade (Valsiner, 2013).

Os dados empíricos da pesquisa foram coletados em uma escola pública, com alunos do último ano do ensino médio, em duas etapas. Na primeira, foi utilizado o recurso do memorial com todos os alunos de turmas do terceiro ano. Inicialmente, a proposta para o uso desse instrumento foi, além de um sólido critério de seleção dos participantes das entrevistas, a de que os dados pudessem contextualizar os vários aspectos envolvidos com a construção do *self* educacional.

A escola é um dentre vários ambientes educacionais e o professor é um dentre vários atores que participam da construção do *self* educacional. A pretensão com os memoriais foi, através do olhar sobre as experiências mais marcantes, a de contextualizar o *self* educacional dos alunos e situar a dimensão da participação dos professores nessa contextualização mais ampla. Esse foi um aspecto decisivo, haja vista que as entrevistas não alcançariam os dados necessários com o mesmo caráter objetivo e dinâmico dos memoriais.

Entretanto, a riqueza dos dados advindos dos memoriais fez com que o pesquisador se detivesse mais nessas informações. Como o foco das entrevistas foi mais direcionado para a relação professor-aluno, os memoriais foram importantes, pois trouxeram resultados que as entrevistas, possivelmente, não trariam.

Foram cinco as categorias estabelecidas a partir dos dados dos memoriais. A primeira referiu-se às diversas relações sociais presentes no ambiente escolar. Foi possível perceber que, na realidade estudada, os professores e os colegas foram muito importantes para o desenvolvimento do *self* educacional. Porém, a participação dos colegas no desenvolvimento do *self* educacional é um tema ainda pouco explorado na literatura. Os trabalhos de Iannacone, Marsico e Tateo (2013) e de Marsico e Iannacone (2012) sobre a relação família-escola e de Gomes (2014) sobre a constituição dos *self* educacional de adolescentes, a partir da participação dos pais, por exemplo, são importantes para a compreensão da participação dos adultos (pais e professores), na constituição dos *self* educacional dos alunos, mas não

focalizam a participação dos colegas. Sugere-se que uma atenção maior a essa participação poderia contribuir para uma visão mais integral do conceito.

Assim, a subcategoria “relação com o grupo de colegas” merece a atenção, pois, através da voz coletiva do grupo, o aluno constrói parte do seu *self* educacional. Sentir-se parte de uma turma unida do terceiro ano e estar identificado com a dinâmica dela, por exemplo, possibilita o surgimento da Posição Eu-aluno-do-terceirão, partilhada por vários alunos.

Outras duas categorias estabelecidas foram as “atividades acadêmicas”, referentes aos processos avaliativos, à percepção do aluno sobre o seu desempenho escolar e a aspectos relacionados ao estilo pedagógico do professor, e as “atividades extraclasse”, que envolvem experiências como, por exemplo, os projetos, os passeios e o cotidiano fora do espaço da sala de aula, como os lanches. Ambas as categorias atuam como elementos culturais que mediam a relação entre os atores escolares, possibilitando que, nessa relação, os indivíduos se desenvolvam. É nos processos avaliativos, por exemplo, em que o professor avalia os alunos e os alunos comparam as notas entre si, que surgem as avaliações pessoais. Essas avaliações externas sobre os alunos são constituídas de vozes que podem, ou não, ser aceitas pelo sujeito que delas é alvo.

Do mesmo modo, os alunos estão constantemente avaliando o estilo do professor, o seu jeito de ensinar e de se relacionar com eles. Seja através de verbalizações ou da expressão de afetos, essas avaliações são absorvidas pelos professores, podendo estar implicadas no desenvolvimento do *self* educacional do professor.

Por fim, outra categoria importante a ser destacada refere-se às “expectativas de futuro” dos alunos, em que foram contemplados os sonhos, os projetos, a intenção de ingressar na universidade. Esses elementos imaginados levam à construção de planos de ação no presente, com o objetivo de alcançar o futuro desejado.

Se, por um lado, os memoriais trouxeram uma visão mais ampla dos aspectos que circundam a trajetória escolar dos alunos, por outro, as entrevistas se detiveram numa parte específica destes aspectos: a relação professor-aluno. A proposta das entrevistas foi a de, numa microanálise, esmiuçar os processos presentes no *self* educacional dos participantes, de modo a investigar as Posição do Eu e a sua dinâmica. Além de analisar as tensões entre as Posições, a entrevista estaria relacionada com a discussão sobre a participação ou não dos professores em cada uma delas e na relação entre elas. Na análise dos memoriais, foi observada a participação dos professores na vida acadêmica de vários participantes, porém, muitas outras perguntas necessitavam ser respondidas.

Afinal, em quais Posições do Eu as vozes dos professores atuaram? Como cada Posição foi se transformando, sendo dominante ou se tornando subordinada, na medida em que as vozes dos professores eram internalizadas pelo *self* educacional do aluno? O que faz uma voz do professor ser internalizada e outra não? Qual a dinâmica do *self* educacional e como ela vai se alterando nos diferentes níveis educacionais? Essas são algumas das perguntas que foi possível responder com a análise dos dados das entrevistas dos três adolescentes selecionados.

O primeiro caso é do jovem Vitor. Ele é um aluno que passou por várias rupturas ao longo de sua trajetória escolar, algumas normativas, como a transferência de uma escola para outra, algumas não-normativas, como ser alvo de *bullying*. Sua vida escolar foi marcada por agressões sofridas pelos colegas, principalmente através de apelidos. É um aluno cuja dinâmica é centrada na Posição de Eu-aluno-esforçado.

Sobre os professores, considera que os melhores são aqueles que exigem constantemente dos alunos. Não valoriza os professores menos exigentes. A professora que mais marcou a sua trajetória escolar foi uma professora de matemática do ensino fundamental II, pois seu estilo pedagógico é destacado pela exigência. Ele a considera uma referência em sua vida acadêmica, mesmo que tenha sido professora de uma disciplina na qual tinha constantes dificuldades. Tem planos de ingressar na universidade, porém uma Posição dominante no seu *self* é a de Eu-indeciso, que faz referência a indecisões e mudanças frequentes sobre suas escolhas.

Adriana é a adolescente que constitui o segundo caso investigado. O que mais se destaca em sua trajetória escolar são as posições de Eu-aluna-estudiosa e de Eu-aluna-brincalhona. Sempre foi uma aluna dedicada aos estudos e, para ela, estudar também é uma diversão. Acredita que os professores também a percebem como uma boa aluna.

Na educação infantil, ela era uma criança que evitava brincar, pois tinha medo de se machucar ou entrar em conflito com os colegas. Com o decorrer dos anos, foi perdendo esse medo e passou a se permitir brincar mais. Essa Posição de aluna-brincalhona teve função central no seu *self* educacional de tal modo que, em alguns momentos da sua vida escolar, foi dominante, colocando a Posição de aluna-estudiosa como subordinada. Isso lhe trouxe complicações e alguns professores alertaram-na sobre a sua falta de dedicação aos estudos.

Os professores foram importantes na constituição do seu *self* educacional ao longo de todos os níveis educacionais. Uma importante ruptura ocorreu com a entrada das disciplinas química e física na grade curricular, pois Adriana, inicialmente, não compreendia os assuntos.

Como sempre foi uma aluna estudiosa, o processo de transição ocorreu rapidamente e ela passou a gostar dessas disciplinas e a ter bons resultados nelas.

As vozes dos professores, afirmando que ela era uma boa aluna nessas disciplinas e em matemática, foram internalizadas por Adriana, acarretando no surgimento da Posição de Eu-boa-aluna-em-exatas. As avaliações dos professores, relacionadas com o seu desempenho em provas e em outras atividades, vieram, posteriormente, a se transformar em avaliações pessoais sobre si. Essas avaliações ainda trazem repercussões sobre o seu *self* educacional e sobre o seu futuro. Ela almeja ingressar na universidade, em algum curso de engenharia, pois sabe que sua adaptação será mais fácil, tendo em vista que é competente em disciplinas na área de exatas.

Já o terceiro caso – do jovem Fabiano - mostra a trajetória escolar de um aluno que quase não tem lembranças de suas experiências referentes à primeira metade de sua vida acadêmica. Para ele, a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental serviram apenas como momentos e situações de brincadeiras. Ao longo desses anos, a única Posição presente em seu *self* educacional foi a de Eu-aluno-brincalhão. A principal ruptura que ocorreu em sua vida escolar se deu na passagem para o ensino fundamental II, pois saiu de um clima de brincadeiras para uma escola técnica agrícola na qual ele se deparou com muitas atividades práticas, além dos conteúdos programáticos tradicionais. Foi nessa época que o seu *self* educacional também se enriqueceu. Além da Posição de Eu-trabalhador, nesses anos de adolescência, ele passou a conviver com mais responsabilidades, desenvolvendo a Posição de Eu-aluno-responsável.

Ao longo do ensino fundamental II, Fabiano sofreu *bullying* por causa do seu peso. Ele também foi uma pessoa intolerante e agressiva com os professores e os colegas, desenvolvendo a Posição de Eu-aluno-indisciplinado. Porém, com os conselhos dos professores, Fabiano, além de se tornar mais responsável, passou a ser um aluno mais sereno e mais tolerante com os outros.

A maior tensão vivida no *self* educacional de Fabiano ocorre no momento atual. Ele trabalha durante o dia e estuda à noite. Ele não se exige muito em seu desempenho escolar, pois justifica que o cansaço do trabalho o desmotiva, acentuando a Posição de Eu-aluno-não-responsável. Por outro lado, os professores, tendo conhecimento das dificuldades, do cansaço e da falta de motivação características de alunos do noturno, aconselham-no e o incentivam constantemente durante as aulas. Isso faz com que Fabiano sinta-se mais motivado e se dedique mais aos estudos. Esse crescimento da Posição de Eu-aluno-responsável faz criar uma tensão constante entre as posições Eu-aluno-responsável e eu-aluno-não-responsável.

Os três casos apresentam tensões singulares. Vitor vive a tensão entre as posições Eu-aluno-esforçado e Eu-aluno-desatencioso. Reconhece que há colegas mais inteligentes, mas que ele se destaca pela dedicação aos estudos. Para ele, é o seu grande mérito. Porém, é um aluno que se distrai facilmente e qualquer coisa pode lhe tirar a atenção. Essa Posição, aliada à Posição Eu-indeciso atua no sentido de desestabilizar a Posição de Eu-aluno-esforçado. Por mais que ele se esforce para atingir algum objetivo, como por exemplo, ingressar no curso de odontologia, a Posição de Eu-indeciso o faz temer entrar na universidade e desistir ao longo do curso.

A tensão vivida por Adriana ocorre quando a Posição Eu-aluna-brincalhona se torna dominante a tal ponto de subordinar a Posição Eu-aluna-estudiosa. O desenvolvimento da Posição Eu-aluna-brincalhona, ao longo de sua trajetória escolar, foi importante para o seu *self*, pois ela passou a ser uma aluna mais extrovertida, buscou mais o contato com colegas e professores e se arriscou a se divertir mais. Entretanto, em alguns momentos do último ano do ensino médio, Adriana passou a brincar em demasia, o que afetou a sua dedicação aos estudos. Ela está no terceiro ano, momento visto como uma despedida entre os colegas. Adriana busca aproveitar os últimos momentos e sabe que, se entrar na universidade, o clima de sala de aula não será o mesmo.

Nesse último ano, a sua dedicação se restringiu os conteúdos da grade curricular atual, ignorando os assuntos da primeira e segunda série do ensino médio. Isso traz dificuldades para Adriana, tendo em vista que tais conteúdos também estarão presentes na prova do Enem. Além de alguns professores cobrarem que ela volte a estudar mais, e como a sua Posição de Eu-aluna-estudiosa continua dominante, Adriana vive a tensão entre se dedicar aos estudos e se divertir, aproveitando os momentos finais da sua trajetória no ambiente da escola.

Fabiano, um jovem que divide o seu tempo entre o trabalho e a escola, desenvolveu duas posições antagônicas: Eu-aluno-responsável e Eu-aluno-não-responsável. A primeira surgiu no início da adolescência, com as experiências na escola agrícola, a primeira inserção no trabalho e as orientações dos professores.

Porém, a esfera de experiência do trabalho, ao mesmo tempo em que contribuiu para o desenvolvimento dessa Posição e que ajudou a tirá-lo da Posição de Eu-aluno-indisciplinado, paradoxalmente está imbricada com o desenvolvimento da Posição Eu-aluno-não-responsável, na medida em que, ao trabalhar durante todo o dia, Fabiano não se exige muito na esfera escolar. Como os professores a todo o momento motivam os alunos, inclusive Fabiano, este aceita e internaliza as vozes desses professores, trazendo repercussões na Posição Eu-aluno-

responsável. Essa oscilação entre um aluno motivado e um aluno desmotivado está relacionada com a tensão entre o Eu-aluno-responsável e o Eu-aluno-não-responsável.

Porém, os casos não estão repletos apenas de diferenças. Existem vários pontos nos quais os casos se cruzam. Um desses pontos é que é comum os alunos ressignificarem as suas experiências. Isso ocorre nos três casos. Vitor, apesar de valorizar os professores exigentes e que estão sempre cobrando dos alunos, nem sempre os significou dessa maneira. Até mesmo a sua professora de matemática do ensino fundamental, a quem atualmente vê como um modelo de professor, não era vista assim anteriormente. Vitor não gostava dela justamente pelo mesmo motivo: era uma professora “chata”, que exigia demais dos alunos.

Adriana, ao longo de sua trajetória, também ressignificou a relação com os professores. Ao vivenciar a experiência em que, após um desarranjo intestinal, a professora lhe deu banho na escola, ela passou a significar a relação professor-aluno como uma relação de mãe e filha. Adriana, atualmente, considera que os professores podem ser uma família para os alunos. Com o convívio com os professores do ensino médio, Adriana passou a ver a relação professor-aluno como uma relação entre amigos na qual professores e alunos conversam sobre o dia-a-dia.

Fabiano, no ensino fundamental I, era um aluno agressivo e de comportamento explosivo. Inicialmente, rejeitava as vozes dos professores e considerava que estes queriam prejudicá-lo. A partir das orientações de um professor, em especial, Fabiano passou a aceitar parte das vozes dos professores e perceber que estes queriam, nas palavras dele, o seu “bem”.

Outras semelhanças presentes nos casos referem-se à percepção dos três alunos sobre a participação dos professores na sua trajetória de vida. Todos reconhecem que os professores foram importantes em momentos de transição, seja como um modelo de vida, com a mudança de atitude diante dos outros ou com a descoberta vocacional. Também foi possível constatar que todos os três têm algum professor favorito e que esse professor marcou e marca as suas vidas.

Adriana e Fabiano significam a relação professor-aluno como um relacionamento familiar. Vitor é a exceção. Este compreende que a relação professor-aluno deve estar mais restrita ao processo de ensino-aprendizagem e, enquanto o professor exige do aluno, este se esforça para atender tais exigências. Por fim, todos os três compreendem que o próximo passo depois que encerrarem o ensino médio será ingressar na universidade.

Assim sendo, a partir das discussões sobre os dados dos memoriais e sobre os dados das entrevistas dos três alunos, entende-se que as expectativas para o presente trabalho foram atendidas e os objetivos, alcançados. Afinal, após esse processo de investigação, foi possível

ter uma melhor compreensão da participação dos professores na constituição do *self* educacional dos alunos, ao longo da trajetória escolar.

Tal processo teve como início a contextualização do *self* educacional através da discussão dos memoriais. Como o estudo foca na relação professor-aluno, a análise dos dados dos memoriais trouxe informações que transcenderam esta relação e pôs o *self* educacional como um fenômeno multifacetado.

A apreensão deste fenômeno tornou-se mais minuciosa por meio dos estudos de caso, inicialmente com a identificação e a análise das experiências mais significativas e das rupturas e transições vivenciadas pelos sujeitos. Essas experiências foram importantes não só para narrar a história dos participantes como também para identificar as experiências decisivas para o desenvolvimento dos sujeitos; afinal, a alternância entre estados de instabilidade com estados de estabilidade é terreno fértil para o desenvolvimento humano, uma vez que abre possibilidades e convida o sujeito a buscar e assumir novas formas de pensar, agir e se relacionar com o outro.

Ao investigar os signos presentes na relação professor-aluno, foi possível tanto caracterizar a relação como compreender as preferências e descontentamentos dos alunos. Dito de outro modo, ao se identificar os signos presentes na relação professor-aluno, diversos estilos de professores e diversas formas de se relacionar surgiram. A relação professor-aluno pode variar de uma relação marcada pelo rigor do professor com o aluno a relações marcadas pelo afeto, pelo cuidado, tornando-se, muitas vezes, uma relação familiar, segundo os participantes. Nessas configurações, foi possível notar se os alunos aceitam ou rejeitam as vozes desses professores, se se identificam com o professor ou se os ignora.

De modo simultâneo, foram conhecidas as Posições do Eu presentes no *self* educacional dos alunos e a sua dinâmica. Ou seja, para além da emergência das posições do eu, a análise abrangeu o caráter dialógico entre elas; se elas entram em negociação, em união ou se elas divergem. A complexidade do *self* educacional foi conferida ao se verificar que enquanto umas posições estão em convergência, outras estão em estado de tensão. E os professores estiveram imbricados no processo de desenvolvimento desse *self* educacional, com maior ou menor participação, com peculiaridades de aluno para aluno e balizando-se pelas características do momento vivido na trajetória escolar por cada aluno.

Houve, nas diferentes relações professor-aluno investigadas, signos com a função prospectiva, atuando como orientadores para o futuro dos participantes. Portanto, em maior ou menor grau, os professores também fazem parte do futuro projetado pelos alunos. As vozes dos professores, seja através de avaliações sobre o desempenho do aluno, de palavras

motivadoras ou por meio de orientações, contribuem para que os alunos pensem sobre o futuro que aspiram e tomem decisões a fim de atingir seus objetivos. Por exemplo, os professores, de modo direto ou indireto, participam da escolha sobre o curso universitário no qual querem ingressar ou sobre a profissão que querem exercer. Foi possível observar, também, que a figura do professor extrapola os limites do contexto educacional formal. É comum os alunos afirmarem que os professores ensinaram lições de vida e que são exemplos ou referências para eles.

Convém ressaltar que, apesar das contribuições e avanços na análise e discussão sobre o desenvolvimento do *self* dos alunos a partir da relação com os professores, há que se destacar algumas limitações do presente estudo. Entre elas, pode-se apontar que, por ter colocado o foco na relação professor-aluno, o estudo não analisou o *self* educacional em uma maior amplitude. Durante as discussões, buscou-se sempre relativizar a participação dos professores, pois, apesar de sua importância, eles fazem parte de uma gama de relações que, juntas, favorecem a constituição do *self* educacional. Sabendo-se que o *self* educacional é construído a partir da internalização ativa das relações sociais em contextos educacionais, inclusive e especialmente a escola, essa tarefa foi desempenhada de uma maneira mais abrangente ao longo da discussão dos memoriais produzidos pelas turmas. Dessa forma, a análise dos dados dos memoriais foi importante para evidenciar a complexidade da constituição do *self* educacional.

Assim, estudos que busquem investigar a participação, de modo conjunto, das diversas relações presentes no contexto escolar, poderiam apresentar um entendimento mais completo para o fenômeno do *self* educacional. Esses estudos teriam como um dos desafios identificar e analisar a articulação das vozes das diversas posições externas do *self* educacional dos sujeitos.

É importante ter ciência, também, de que os relatos dos participantes, mesmo que direcionados para os diversos níveis educacionais presentes na trajetória escolar, referem-se a concepções atuais dos sujeitos, a ressignificações. Quando um participante, por exemplo, afirma que é importante que o professor seja exigente, pois isso faz com que ele se cobre mais, que se dedique mais aos estudos, é um relato atual. Em anos anteriores, ele, assim como outros alunos, muitas vezes, ficam insatisfeitos com os professores rigorosos e não veem razão para um grau de exigência elevado. Essa, além de outras ressignificações, foram identificadas ao longo do trabalho. Isso significa que o estudo trabalhou com um recorte metodológico capaz de identificar tais ressignificações, fazendo com que o estudo se enriquecesse.

Porém, há alternativas metodológicas viáveis que podem trazer resultados igualmente relevantes. Pesquisadores que se propuserem a investigar a trajetória escolar poderiam fazer uso de estudos longitudinais com o foco sobre os alunos em diferentes momentos da vida acadêmica. Outra opção seria ter, como participantes, alunos de diferentes níveis educacionais num recorte transversal. Essas alternativas metodológicas poderiam trazer elementos novos para o estudo sobre o *self* educacional, principalmente para a educação infantil, já que foram verificadas, nas entrevistas, dificuldades no momento de recordar as experiências vivenciadas nos primeiros anos escolares. É possível que essa carência de dados tenha afetado, em alguns momentos, a análise sobre o *self* educacional, principalmente sobre a participação das vozes dos professores. Um delineamento metodológico diferenciado, com alunos que atualmente cursam a educação infantil, ou com novos instrumentos, poderiam contribuir para a coleta de dados mais substanciais para essa fase inicial da vida escolar.

Outro ponto a ser considerado é que este trabalho investigou a constituição do *self* educacional na visão dos alunos. “Dar voz” aos professores talvez pudesse trazer dados valiosos para ser confrontados com os advindos dos alunos, enriquecendo a discussão sobre a relação professor-aluno.

Como é possível notar, as limitações do estudo se dão muito em função da complexidade do fenômeno e das inúmeras possibilidades de pesquisá-lo. Isso só revela o quão rico o fenômeno é e ainda pode vir a ser!

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. (Org.). (2005). *Cotidiano das escolas: entre Violências*. Brasília: UNESCO; Obsevatório de Violências nas escolas; MEC, 404 p.
- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Cardenas, C., & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12 n. 1, p. 69-88.
- Araújo, M. S. (2012). *Análise de interações professor-aluno com ênfase na afetividade em aulas de física no contexto da educação básica*. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão.
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with “the line”. *Teaching and Teacher Education*. v. 25, 636–646.
- Azevedo, Â. S., Dias, P. C., Salgado, A., Guimarães, T., Lima, I., & Barbosa, A. (2012). Relacionamento professor-aluno e auto-regulação da aprendizagem no 3º ciclo do ensino médio português. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(52), 197-206.
- Azevedo, C. (2010). Aspectos motivacionais e afetivos na mediação de professores alfabetizadores. *Psico, Porto Alegre, PUCRS*, 41(4), 479-487.
- Azevedo, V. L. A. (2009). *Emoções e sentimentos na atuação docente: um estudo com professores de matemática na Educação de Jovens e Adultos*. 134 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo.
- Bandeira, C. de M., & Hutz, C. S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44.
- Barbosa, A. J. G., Campos, R. A., & Valentim, T. A. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de psicologia, Campinas*, 28(4), 453-461.
- Barbosa, M. V. (2008). *A dimensão afetivo-emotiva dos discursos de professores e alunos nas interações em sala de aula*. 381 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina Acadêmica e Relação com Colegas e Professores: Impacto na Evasão Universitária. *Psico, Porto Alegre, PUCRS*, 43(2), 174-184.

- Bariani, I. C. D., & Pavani, R. (2008). Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. *Estudos de psicologia, Campinas*, 25(1), 67-75.
- Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2012). Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 299-307.
- Bleger, J. (2003). *Temas de psicologia: entrevistas e grupos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Borba, V. R. S., Machado, A. S., & Caliman, R. A. (2008). Afetividade na sala de aula: concepções de algumas docentes. *Nucleus*, 5(1), 73-80.
- Branco, A., Lopes De Oliveira, M. C. S. (2015). The Dynamics of *Self-Other* Relations in Educational Contexts: The Dialogic Construction of Alterity. In: Marsico, G., Dazzani, V., Ristum, M., & Bastos, A. C. (Org.). *Educational Contexts and Borders through a Cultural Lens Looking Inside, Viewing Outside*. 1ed. Nova York: Springer, v. 1, p. 155-170.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Bueno, J. G. S. (2001). Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Revista Educar*, 17, 101-110.
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*. 48, 457–482.
- Camargo, P. S. A. S., & Martinelli, S. C. (2006). Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem. *Psicol. Esc. Educ.* v. 10, n. 2, p. 197-210.
- Campolina, L. O. (2007). *Tornar-se adolescente: a participação da escola na construção da transição da infância para a adolescência*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Brasília, Brasília, Distrito Federal.
- Cavalcanti, B. A. P. (2011). *Representações discentes sobre a afetividade nas aulas de inglês de uma escola técnica*. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Conceição, S. C. (2011). *A dimensão interativa na relação pedagógica em regime b-learning: perspectivas de alunos do curso de mestrado em Ciências da Educação (Tecnologia Educativa) na Universidade do Minho*. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Costa, A. J. A. (2012). *“Professora também sente”*: significados e sentidos sobre a afetividade na prática docente. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3a.ed. Porto Alegre, RS: Bookman Artmed.
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U., & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' *self*-reported academic initiative. *Journal of School Psychology, 48*, 247–267.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21-32.
- Ferraz, R. C. S. N., & Ristum, M. (2012). A violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia da Educação, 34*, 104-126.
- Formiga, N. S. (2005). Comprovando a hipótese do compromisso convencional: influência dos pares socionormativos sobre as condutas desviantes em jovens. *Psicologia: Ciência e Profissão, 25*(4), 602-613.
- Fraser, M. T. D., & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28.
- Gallagher, K. C., Kainz, K., Vernon-Feagans, L., & White, K. M. (2013). Development of student–teacher relationships in rural early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 520– 528.
- Geiger, P. (Org.). (2011). *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Organizado por Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, R. C. (2014). *A constituição do self educacional em adolescentes: a produção dialógica de sentidos acerca da participação dos pais na vida acadêmica dos filhos*. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Gonzalez Rey, F. L. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. *Educ. Soc., Campinas*, v. 21, n. 71, jul.
- Guedes-Pinto, A.L. (n.d.). *Memorial de formação: registro de um percurso*. Recuperado em 29 de abril, 2016, de <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>.

- Guimarães, D. C. F. (2008). *A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto*. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical *Self*: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7 (3), 243-281.
- Hermans, H. J. M. (2002). The dialogical *self* as a society of mind: Introduction. *Theory & Psychology*, 12(2), 147–160.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher student relationship qualities on academic adjustment. *Elem Sch J.*, 112(1), 38–60.
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student peer relatedness: Effects on academic *self* efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 278–287.
- Hviid, P., & Villadsen, J. W. (2014). Ruptures and repairs in the course of living: challenges to developmental psychology. In: Joerchel, A. C. & Benetka, G. (Org.). *Biographical ruptures and their repairs: cultural transitions in development*. Pp. 57-82. Charlotte: Information Age Publishing.
- Iannaccone, A., Marsico, G., & Tateo, L. (2013). Educational *self*: A fruitful idea? In M. B. Ligorio & M. C  zar (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 219-252). Charlotte, NC: Information Age.
- Jardilino, J. R. L., Amaral, D. J., & Lima, D. F. (2010). A intera  o professor-aluno em sala de aula no ensino superior: o curso de administra  o de empresas. *D  logo Educacional, Curitiba*, v. 10, n. 29, p. 101-119.
- Kalinine, I., & Andreazza, J. (2011). Uma abordagem da afetividade entre professor e aluno nas aulas de educa  o física em escolas de ensino médio, *Fiep Bulletin*, v. 81, n. 1.
- Leão, G., Dayrell, J. T., & Reis, J. B. (2011). Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cadernos CEDES*, 31(84), 253-273.
- Leite, S. A. S., & Colombo, F. A. (2008). A afetividade na media  o do professor da pré-escola. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 7, n. 1, p. 12-28.
- Leite, S. A. S., & Tagliaferro, A. R. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicol. Esc. Educ.*, v. 9, n. 2, p. 247-260.

- Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. N. (2010). Child effortful control, teacher–student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 51–64.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 427-436.
- Machado, M. C., Frade, C., & Falcão, J. T. R. (2010). Influência de aspectos afetivos na relação entre professor e alunos em sala de aula de matemática. *Bolema, Rio Claro (SP)*, v. 23, n. 36, p. 683-713.
- Marsico, G., & Iannaccone A. (2012). The Work of Schooling. In J. Valsiner. (Eds). *Oxford Handbook of Culture and Psychology*, New York: Oxford University Press, 830-868.
- Martins, H. H. T. de S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300.
- Mattos, E. (2013). *O desenvolvimento do Self na transição para a vida adulta: um estudo longitudinal com jovens baianos*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Maulana, R., Opdenakker, M. C., Brok, P. D., & Bosker, R. (2011). Teacher–student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(1), 33-49.
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., Neto, O. C., & Gomes, R. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Miranda, A. M. (2005). *Vínculo aluno-professor na atualidade: um estudo psicológico com universitários*. 216 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Monteiro, M. D. (2006). *As manifestações afetivas nas aulas de Educação Física: análise de uma classe de 3ª série do ensino fundamental na perspectiva de Henri Wallon*. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo.
- Moraes, R. R. (2008). *A Escola vivida por adolescentes: situações agradáveis e desagradáveis*. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Mota, J. (2007). *A presença do afeto no cenário pedagógico*. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília.

- Munhoz, T. L. T. (2007). *Sentimentos e emoções, no contexto escolar: um estudo com professores e bons alunos de 8ª série*. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Nascimento, R. de. C. S. (2011). *Entre xingamentos e rejeições: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem*. 2011. 233 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Neves, M. M. B. da J., & Marinho-Araujo, C. M. (2006). A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Aletheia*, (24), 161-170.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162.
- Oliveira, C. B. E., & Alves, P. B. (2005). Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia, Ribeirão Preto*, 15(31), 227-238.
- Oliveira, Z. de M. R. de, Silva, A. P. S., Cardoso, F. M., & Augusto, S. de O. (2006). Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 547-571.
- Picado, J. R., & Rose, T. M. S. (2009). Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. *Psicol. cienc. prof.*, 29(1), 132-145.
- Quadros, A. L., Lopes, C. M., Silva, F. A. B., Correa, J. M. M., Pio, J. M., Torres, N. O., Pinto, P. L., & Nogueira, R. K. (2010). A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG. *Ciênc. educ.*, Bauru, 16(1), 103-114.
- Querido, A. F. F. (2007). *Afetividade e formação em Educação Física: um estudo com professores formadores*. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Reis, V. T. C., Prata, M. A. R., & Soares, A. B. (2012). Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem, *Psicologia Argumento, Curitiba*, v. 30, n. 69, p. 347-357.
- Ribeiro, M. L., & Jutras, F. (2006). Representações sociais de professores sobre afetividade. *Estud. psicol.*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 39-45.

- Ribeiro, M. L., Jutras, F., & Louis, R. (2005). Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Psicologia da educação*, n.20, p. 31-54.
- Ristum, M. (2010a). Violência na escola, da escola e contra a escola. In: Assis, S. G.; Constantino, P.; Avanci, J. Q. (Org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com os professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação-FIOCRUZ.
- Ristum, M. (2010b). Bullying escolar. In: Assis, S. G.; Constantino, P.; Avanci, J. Q. (Org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com os professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação-FIOCRUZ.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Santos, M. A. dos, & Gomes, W. B. (2010). *Self Dialógico: teoria e pesquisa*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 2, 353-361.
- Scharpf, L. (2008). *Afetividade em sala de aula: um estudo com adolescentes da rede pública de ensino*. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Scherer, D. L. (2008). *Afetividade e correção e/ou tratamento de erros de dois professores de E/LE da rede pública do DF*. 197 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, A. do R. C. (2005). *Sentimentos e emoções: um estudo com professores e alunos de medicina veterinária*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 190p.
- Silva, L. B. (2011). *O professor do 6º ano e suas concepções sobre afetividade: efeitos na prática docente e na aprendizagem*. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Silva, M. S. (2014). *Processos afetivo-semióticos na integração da perda de um filho por morte violenta a identidade pessoal materna*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Souza, M. L. de, & Gomes, W. B. (2009). Temporalidade e espacialidade na estrutura do *self* nas abordagens semiótica e dialógica. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 365-373.
- Tacca, M. C. V. R., & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de psicologia (Natal)*, 13(1), 39-48.

- Tassoni, E. C. M. (2008). *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Tassoni, E. C. M., & Leite, S. A. S. (2011). Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. *Comunicações*, 18(2), 79-91.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). "Good fit" teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 110-123.
- Valsiner, J. (2005). Scaffolding within the structure of dialogical *self*: Hierarchical dynamics of semiotic mediation. *New Ideas in Psychology*, 23(3), 197-206.
- Valsiner, J. (2009). Integrating psychology within the globalizing world: A requiem to the post-modernist experiment with Wissenschaft. *IPBS: Integrative Psychological & Behavioral Science*, 43(1), 1-21.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2013). *An Invitation to cultural psychology*. London: Sage.
- Veras, R. S., & Ferreira, S. P. A. (2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educ. rev.*, 38, 219-235.
- Vygotski, L. S. (1998). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. IN: Vygotski, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1926).
- Wykrota, J. L. M. (2007). *Aspectos emocionais de procedimentos de ensino de professores de ciências do ensino médio*. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Zittoun, T. (2007a). Dynamics of interiority: Ruptures and transitions in the *self* development. In: Simão, L., & Valsiner, J. (Eds.), *Otherness in Question: Labyrinths of the Self*. Greenwich (CT): Information Age Publishing, Inc.
- Zittoun, T. (2007b). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 15(2), 193-211.

- Zittoun, T. (2008a). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165–181.
- Zittoun, T. (2008b). Sign the gap: dialogical *self* in disrupted times. *Studia Psychologica*, 6(8): 73-89.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection. In: Valsiner J., Molenaar P. C. M., & Lyra, M. C. D. P. (Ed.). *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*. New York: Springer, 405-429.
- Zittoun, T. (2012). Life-Course: A Socio-Cultural Perspective. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Zittoun, T. (2013). Religious traditions as means of innovation: The use of symbolic resources in the life course. In H. Zock & M. Buitelaar (Éd.), *Religious Voices in Self-Narratives Making Sense of Life in Times of Transitions* (pp. 129-148). Berlin: Walter de Gruyter.
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Iverson, G., & Psaltis, C. (2003). The uses of symbolic resources in transitions. *Culture & Psychology*, 9(4), 415–448.
- Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, D., Salgado, M. M. G., & Ferring, D. (2013). *Human development in the life course: Melodies of living*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais ou responsáveis para menores de idade (Memorial)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) pai, mãe ou responsável, eu, Cícero Ramon Cunha de Jesus, mestrando em Psicologia, estou realizando uma pesquisa acerca da trajetória escolar de adolescentes que estão cursando o último ano do ensino médio. A pesquisa está sendo orientada pela professora Dr^a Marilena Ristum (UFBA), através do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Entretanto, para a sua realização, gostaríamos de sua autorização para que seu (sua) filho(a) participe da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo discutir a trajetória escolar de adolescentes que se encontram no último ano do ensino médio a partir da produção de um memorial contendo os eventos mais significativos destes alunos ao longo das suas trajetórias educacionais.

O memorial almeja contemplar informações acerca da trajetória escolar do aluno, desde sua entrada na escola até o momento presente, enfatizando a relação dele com os professores, alunos, funcionários e outros atores escolares. A participação na pesquisa se dará de forma **voluntária**, não havendo pagamento pela participação de seu filho (a) e sem qualquer despesa para você ou para ele(a). Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma ética pelo pesquisador e **será mantido o sigilo da identidade do participante, inclusive nas publicações**. As informações coletadas serão utilizadas eticamente e apenas para os fins da pesquisa, bem como **a privacidade e o anonimato** dos participantes serão preservados. Os dados serão coletados por meio de folhas de ofício, cartolinas, lápis de cor, canetas, colas etc e serão mantidos em poder do pesquisador responsável, Cícero Ramon Cunha de Jesus, **por um período de 5 anos**. Após este período, **os dados serão destruídos**. O pesquisador conduzirá a pesquisa de forma a minimizar qualquer forma de constrangimento, desconforto e/ou ansiedade que possa surgir, **deixando seu filho(a) livre, inclusive, para manter-se em silêncio ou negar-se a responder quaisquer questionamentos**.

Em caso de dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador ou com o Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da UFBA (CEPEE-UFBA). Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que haja qualquer medida de penalidade para você ou para seu filho(a) pela desistência.

Pesquisador: Cícero Ramon Cunha de Jesus. Telefone: (79) 9951-9325

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Ufba (CEPEE-UFBA). Endereço: Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435 – Canela – Salvador, Bahia – Brasil. Telefone: (71) 3283-7615. E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Ao assinar este termo, o(a) Sr.(a) consente a participação do seu filho(a), bem como a autorização para a análise das informações e para a divulgação pública dos resultados da pesquisa pelos responsáveis através de artigos científicos e de dissertação.

Eu, _____, após informações recebidas pelo pesquisador, sinto-me suficientemente esclarecido(a) para concordar com a participação de meu filho(a) na pesquisa **A relação professor-aluno e a constituição do self educacional em adolescentes do ensino médio.** Comunico, também, que **recebi uma via, dentre duas redigidas, deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e que me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2015

Pai, Mãe ou Responsável

Cícero Ramon Cunha de Jesus
(Pesquisador)

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos maiores de idade (Memorial)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante, eu, Cícero Ramon Cunha de Jesus, mestrando em Psicologia, estou realizando uma pesquisa acerca da trajetória escolar de adolescentes que estão cursando o último ano do ensino médio. A pesquisa está sendo orientada pela professora Dr^a Marilena Ristum (UFBA), através do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Entretanto, para a sua realização, gostaríamos de sua autorização enquanto participante da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo discutir a trajetória escolar de adolescentes que se encontram no último ano do ensino médio a partir da produção de um memorial que irá conter os eventos mais significativos destes alunos ao longo das suas trajetórias educacionais.

O memorial almeja contemplar informações acerca da sua trajetória escolar, desde a sua entrada na escola até o momento presente, enfatizando a relação com os professores, alunos, funcionários e outros atores escolares. A participação na pesquisa se dará de forma **voluntária**, não havendo pagamento pela participação e sem qualquer despesa para você. Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma ética pelo pesquisador e **será mantido o sigilo da identidade do participante, inclusive nas publicações**. As informações coletadas serão utilizadas eticamente e apenas para os fins da pesquisa, bem como **a privacidade e o anonimato** do participante serão preservados. Os dados serão coletados por meio de folhas de ofício, cartolinas, lápis de cor, canetas, colas etc e serão mantidos em poder do pesquisador responsável, Cícero Ramon Cunha de Jesus, **por um período de 5 anos**. Após este período, **os dados serão destruídos**. O pesquisador conduzirá a pesquisa de forma a minimizar qualquer forma de constrangimento, desconforto e/ou ansiedade que possa surgir, **deixando-o livre, inclusive, para manter-se em silêncio ou negar-se a responder quaisquer questionamentos**.

Em caso de dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador ou com o Comitê de Ética da Escola de

Enfermagem da UFBA (CEPEE-UFBA). Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que haja qualquer medida de penalidade para você pela desistência.

Pesquisador: Cícero Ramon Cunha de Jesus. Telefone: (79) 9951-9325

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Ufba (CEPEE-UFBA). Endereço: Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435 – Canela – Salvador, Bahia – Brasil. Telefone: (71) 3283-7615. E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Ao assinar este termo, o(a) Sr.(a) consente com a sua participação, bem como a autorização para a análise das informações e para a divulgação pública dos resultados da pesquisa pelos responsáveis através de artigos científicos e de dissertação.

Eu, _____, após informações recebidas pelo pesquisador, sinto-me suficientemente esclarecido(a) para participar da pesquisa **A relação professor-aluno e a constituição do self educacional em adolescentes do ensino médio.** Comunico, também, que **recebi uma via, dentre duas redigidas, deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e que me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2015

Participante

Cícero Ramon Cunha de Jesus
(Pesquisador)

APÊNDICE C - Termo de Assentimento para alunos menores de idade (Memorial)

Termo de Assentimento

Prezado(a) participante, eu, Cícero Ramon Cunha de Jesus, mestrando em Psicologia, estou realizando uma pesquisa acerca da trajetória escolar de adolescentes que estão cursando o último ano do ensino médio. A pesquisa está sendo orientada pela professora Dr^a Marilena Ristum (UFBA), através do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Entretanto, para a sua realização, gostaríamos de sua autorização enquanto participante da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo discutir a trajetória escolar de adolescentes que se encontram no último ano do ensino médio a partir da produção de um memorial que irá conter os eventos mais significativos destes alunos ao longo das suas trajetórias educacionais.

O memorial almeja contemplar informações acerca da sua trajetória escolar, desde a sua entrada na escola até o momento presente, enfatizando a relação com os professores, alunos, funcionários e outros atores escolares. A participação na pesquisa se dará de forma **voluntária**, não havendo pagamento pela participação e sem qualquer despesa para você. Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma ética pelo pesquisador e **será mantido o sigilo da identidade do participante, inclusive nas publicações**. As informações coletadas serão utilizadas eticamente e apenas para os fins da pesquisa, bem como **a privacidade e o anonimato** do participante serão preservados. Os dados serão coletados por meio de folhas de ofício, cartolinas, lápis de cor, canetas, colas etc e serão mantidos em poder do pesquisador responsável, Cícero Ramon Cunha de Jesus, **por um período de 5 anos**. Após este período, **os dados serão destruídos**. O pesquisador conduzirá a pesquisa de forma a minimizar qualquer forma de constrangimento, desconforto e/ou ansiedade que possa surgir, **deixando-o livre, inclusive, para manter-se em silêncio ou negar-se a responder quaisquer questionamentos**.

Os riscos da pesquisa resumem-se a possível **constrangimento pelo teor de algum dos questionamentos ou desconforto pelo tempo exigido**. A pesquisa busca oferecer benefícios para os participantes a partir da conscientização da temática em questão e para a sociedade por meio de mudanças no ambiente escolar, já que esta instituição é fundamental para o exercício da cidadania.

Em caso de dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador ou com o Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da

UFBA (CEPEE-UFBA). Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que haja qualquer medida de penalidade para você pela desistência.

Pesquisador: Cícero Ramon Cunha de Jesus. Telefone: (79) 9951-9325

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Ufba (CEPEE-UFBA).
Endereço: Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435 – Canela – Salvador, Bahia – Brasil. Telefone:
(71) 3283-7615. E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Ao assinar este termo, o(a) Sr.(a) consente com a sua participação, bem como a autorização para a análise das informações e para a divulgação pública dos resultados da pesquisa pelos responsáveis através de artigos científicos e de dissertação.

Eu, _____, após informações recebidas pelo pesquisador, sinto-me suficientemente esclarecido(a) para participar da pesquisa **A relação professor-aluno e a constituição do self educacional em adolescentes do ensino médio**. Comunico, também, que **recebi uma via, dentre duas redigidas, deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e que me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2015

Participante

Cícero Ramon Cunha de Jesus
(Pesquisador)

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais ou responsáveis para menores de idade (Entrevista)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (entrevistas)

Prezado(a) pai, mãe ou responsável, eu, Cícero Ramon Cunha de Jesus, mestrando em Psicologia, estou realizando uma pesquisa acerca da relação professor-aluno e a constituição do *self* educacional em adolescentes que estão cursando o último ano do ensino médio. A pesquisa está sendo orientada pela professora Dr^a Marilena Ristum (UFBA), através do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Entretanto, para a sua realização, gostaríamos de sua autorização para que seu (sua) filho(a) participe da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo discutir como a relação professor-aluno está imbricada na constituição do *self* educacional de adolescentes que se encontram no último ano do ensino médio a partir dos relatos destes alunos sobre a relação com os professores ao longo da trajetória educacional. O *self* educacional refere-se à identidade do aluno e que é construída dentro de contextos educacionais na relação com outras pessoas. Essa pesquisa tem importância porque enquanto grande parte das pesquisas focaliza a relação professor-aluno no momento presente, a presente pesquisa visa investigar toda a trajetória escolar.

Seu filho responderá a uma entrevista semiestruturada em um ou mais encontros. As questões buscarão informações acerca da trajetória escolar dele(a), desde sua entrada na escola até o momento presente, enfatizando a relação dele com os professores ao longo da sua trajetória escolar. A participação na pesquisa se dará de forma **voluntária**, não havendo pagamento pela participação de seu filho (a) e sem qualquer despesa para você ou para ele(a). Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma ética pelo pesquisador e **será mantido o sigilo da identidade do participante, inclusive nas publicações**. As informações coletadas serão utilizadas eticamente apenas para os fins da pesquisa, bem como a **privacidade e o anonimato** dos participantes serão preservados. Os dados serão coletados por meio de **gravação de áudio e serão mantidos em poder do pesquisador responsável**, Cícero Ramon Cunha de Jesus, **por um período de**

5anos. Após este período, **os dados serão destruídos.** O pesquisador conduzirá a pesquisa de forma a minimizar qualquer forma de constrangimento, desconforto e/ou ansiedade que possa surgir, **deixando seu filho(a) livre, inclusive, para manter-se em silêncio ou negar-se a responder quaisquer questionamentos.**

Em caso de dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador ou com o Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da UFBA (CEPEE-UFBA). Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que haja qualquer medida de penalidade para você ou para seu filho(a) pela desistência.

Pesquisador: Cícero Ramon Cunha de Jesus. Telefone: (79) 9951-9325

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Ufba (CEPEE-UFBA).Endereço: Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435 – Canela – Salvador, Bahia – Brasil. Telefone: (71) 3283-7615. E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Ao assinar este termo, o(a) Sr.(a) consente a participação do seu filho(a), bem como a autorização para a análise das informações e para a divulgação pública dos resultados da pesquisa pelos responsáveis através de artigos científicos e de dissertação.

Eu, _____, após informações recebidas pelo pesquisador, sinto-me suficientemente esclarecido(a) para concordar com a participação de meu filho(a) na pesquisa **A relação professor-aluno e a constituição do self educacional em adolescentes do ensino médio.** Comunico, também, que **recebi uma via, dentre duas redigidas, deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e que me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2015

Pai, Mãe ou Responsável

Cícero Ramon Cunha de Jesus
(Pesquisador)

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos maiores de idade (Entrevista)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante, você está sendo **convidado(a)** a participar da pesquisa: A relação professor-aluno e a constituição do *self* educacional em adolescentes do ensino médio.

A pesquisa tem como objetivo compreender a participação das vozes dos professores na constituição do *self* educacional de adolescentes do 3º ano do ensino médio. O *self* educacional refere-se à parte da identidade do aluno que é construída no contexto da escola através da interação com os demais atores escolares. Essa pesquisa tem importância porque enquanto grande parte das pesquisas focaliza a relação professor-aluno no momento presente, a presente pesquisa visa investigar toda a trajetória escolar.

No caso de concordar em participar da pesquisa, você responderá a um roteiro de entrevista semiestruturada em um ou mais encontros. As questões buscarão informações acerca da sua trajetória escolar, desde sua entrada na escola até o momento presente, enfatizando a relação com os professores ao longo da sua trajetória escolar. A participação na pesquisa se dará de forma **voluntária**, não havendo pagamento pela sua participação e sem qualquer despesa para você. Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma ética pelo pesquisador e **será mantido o sigilo de sua identidade, inclusive nas publicações**. As informações coletadas serão utilizadas eticamente apenas para os fins da pesquisa, bem como a **privacidade e o anonimato** dos participantes serão preservados. Os dados serão coletados por meio de **gravação de áudio e serão mantidos em poder do pesquisador responsável**, Cícero Ramon Cunha de Jesus, **por um período de 5 anos**. Após este período, **os dados serão destruídos**. O pesquisador conduzirá a pesquisa de forma a minimizar qualquer forma de constrangimento, desconforto e/ou ansiedade que possa surgir, **deixando-o(a) livre, inclusive, para manter-se em silêncio ou negar-se a responder quaisquer questionamentos**.

Os riscos da pesquisa resumem-se a possível **constrangimento pelo teor de algum dos questionamentos ou desconforto pelo tempo exigido**. A pesquisa busca oferecer benefícios para os participantes a partir da conscientização da temática em questão e para a sociedade por meio de mudanças no ambiente escolar, já que esta instituição é fundamental para o exercício da cidadania.

Em caso de dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da UFBA (CEPEE-UFBA). Você poderá retirar o seu assentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que haja qualquer medida de penalidade pela desistência.

Pesquisador (a) responsável: Cícero Ramon Cunha de Jesus. Telefone: (79) 9951-9325

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Ufba (CEPEE-UFBA).

Endereço: Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435 – Canela – Salvador, Bahia - Brasil. Telefone: (71) 3283-7615. E-mail: cepee.ufba@ufba.br

A sua assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constitui uma autorização para a análise das suas informações e para a divulgação pública dos resultados da pesquisa pelos responsáveis através de artigos científicos e de dissertação.

Eu, _____, após informações recebidas pelo pesquisador, sinto-me suficientemente esclarecido(a) para concordar em participar da pesquisa **“A relação professor-aluno e a constituição do self educacional em adolescentes do ensino médio”**. Comunico, também, que **recebi uma via, dentre duas redigidas, deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e que me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2015

Assinatura do participante

Cícero Ramon Cunha de Jesus

(Pesquisador)

APÊNDICE F - Termo de Assentimento para os alunos menores de idade (Entrevista)

Termo de Assentimento

Prezado(a) adolescente, você está sendo **convidado(a)** a participar da pesquisa: A relação professor-aluno e a constituição do *self* educacional em adolescentes do ensino médio.

A pesquisa tem como objetivo compreender a participação das vozes dos professores na constituição do *self* educacional de adolescentes do 3º ano do ensino médio. O *self* educacional refere-se à identidade do aluno e que é construída dentro de contextos educacionais na relação com outras pessoas. Essa pesquisa tem importância porque enquanto grande parte das pesquisas focaliza a relação professor-aluno no momento presente, a presente pesquisa visa investigar toda a trajetória escolar.

No caso de concordar em participar da pesquisa, você responderá a um roteiro de entrevista semiestruturada em um ou mais encontros. As questões buscarão informações acerca da sua trajetória escolar, desde sua entrada na escola até o momento presente, enfatizando a relação com os professores ao longo da sua trajetória escolar. A participação na pesquisa se dará de forma **voluntária**, não havendo pagamento pela sua participação e sem qualquer despesa para você. Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma ética pelo pesquisador e **será mantido o sigilo de sua identidade, inclusive nas publicações**. As informações coletadas serão utilizadas eticamente apenas para os fins da pesquisa, bem como **a privacidade e o anonimato** dos participantes serão preservados. Os dados serão coletados por meio de **gravação de áudio e serão mantidos em poder do pesquisador responsável**, Cícero Ramon Cunha de Jesus, **por um período de 5 anos**. Após este período, **os dados serão destruídos**. O pesquisador conduzirá a pesquisa de forma a minimizar qualquer forma de constrangimento, desconforto e/ou ansiedade que possa surgir, **deixando-o(a) livre, inclusive, para manter-se em silêncio ou negar-se a responder quaisquer questionamentos**.

Em caso de dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da UFBA (CEPEE-UFBA). Você poderá retirar o seu

assentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que haja qualquer medida de penalidade pela desistência.

Pesquisador (a) responsável: Cícero Ramon Cunha de Jesus. Telefone: (79) 9951-9325

Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Ufba (CEPEE-UFBA). Endereço: Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435 – Canela – Salvador, Bahia - Brasil. Telefone: (71) 3283-7615. E-mail: cepee.ufba@ufba.br

A sua assinatura deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido constitui uma autorização para a análise das suas informações e para a divulgação pública dos resultados da pesquisa pelos responsáveis através de artigos científicos e de dissertação.

Eu, _____,

após informações recebidas pelo pesquisador, sinto-me suficientemente esclarecido(a) para concordar em participar da pesquisa **“A relação professor-aluno e a constituição do self educacional em adolescentes do ensino médio”**. Comunico, também, que **recebi uma via, dentre duas redigidas, deste Termo de Assentimento** e que me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2015

Assinatura do participante

Cícero Ramon Cunha de Jesus
(Pesquisador)

APÊNDICE G - Questionário de Dados Sociodemográficos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
MESTRADO**

Questionário de Dados Sociodemográficos

Nome do (a) Estudante:

Sexo: Idade:.....

Estado civil:

Endereço:

Telefone: Email:

Religião:

Escolaridade (em anos):

Trabalha? () sim () não / Se sim, o que faz?

O que você acha de sua escola?

.....

Seus pais trabalham? O que fazem?

.....

Qual o nível de escolaridade dos seus pais?

.....

Quem mora na sua casa? Número de pessoas?

Qual é a renda familiar?

() Menos de 01 salário mínimo

() De 01 a 02 salários mínimos

() De 02 a 03 salários mínimos

() Mais de 04 saláriosmínimos

APÊNDICE H - Roteiro de Entrevista**ROTEIRO DE ENTREVISTA****1º - Usar o memorial como guia:**

- Investigar série por série ou nível educacional por nível educacional os aspectos abordados pelo aluno no memorial e fazer perguntas em cima desses aspectos.
- A cada série/nível educacional abordado eu vou investigando, fazendo perguntas a fim de coletar mais dados.

2º - Iniciar a entrevista pedindo ao aluno para falar sobre o memorial produzido:

- Fale sobre o seu memorial.
- O que você achou da atividade? Ou: Como foi para você essa atividade?
- O que você buscou apresentar/expor no memorial?
- Você acha que faltou abordar algo?
- Investigar quem e o que teve/tem importância nesses eventos.
- O que/ quais pessoas tiveram importância nesse momento da sua vida escolar?

3º - Investigar a participação do professor nos eventos relatados, destacando nível por nível:

- No fim de cada ponto discutido eu pergunto sobre a participação do professor no nível educacional discutido, caso não tenha sido abordado espontaneamente pelo aluno.
- Usarei cada ponto do memorial que remete a uma série ou nível escolar, explorar mais esse nível e depois questionar sobre a participação dos professores nesses eventos mais significativos relatados.

Por exemplo: selecionar a 1ª etapa da vida escolar e focar na relação com os professores.

- Como os professores participaram desses eventos?
- E pensando sobre esse período escolar, existiram momentos significativos que envolveram você e os professores? Consegue lembrar de algumas situações?

4º - Simulação do encontro do entrevistador com um professor desse nível educacional (repetir em cada nível).

- Exemplo:
- “Vamos supor que eu encontrasse um professor seu, qual professor você gostaria que eu encontrasse?
- Se eu encontrar esse professor, o que ele falaria sobre você? Como ele lhe descreveria?
- Você concorda com isso? Como você acha que isso repercutiu ou repercute em você/em sua vida? Que influência ele tem/teve na sua vida? (Experiências educacionais e no que é hoje).
- Sobre esse professor que você está falando, ele é o melhor para você? Que características ele tem que faz dele um bom/ o melhor professor?
- E qual professor você não gostaria que eu encontrasse? Porquê? O que ele falaria sobre você?
- Você concorda com isso? Como você acha que isso repercutiu ou repercute em você/em sua vida? (Experiências educacionais e no que é hoje).

(Repito os passos 2º, 3º e 4º em todos os níveis descritos pelo aluno no memorial)

Outras questões:

- 1) Ao longo de todo esse percurso o que mudou de lá para cá? O que aconteceu com você na época?
- 2) Quando você saiu de um nível para o outro o que aconteceu na relação com os professores?
- 3) O que você pensa sobre o seu futuro? Quais são suas expectativas? Como acha que será sua vida daqui para a frente?
- 4) Os professores, têm alguma participação sobre o que você pensa que será a sua vida daqui para a frente? Tem algo que algum professor falou e que marcou você?
- 5) Para você, o que significa a relação professor-aluno?

APÊNDICE I - Quadro de Rupturas-Transições: Caso Vitor

Nível educacional	Rupturas e transições
Educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> - A entrada na escola foi a primeira oportunidade para Vitor se inserir numa instituição de educacional formal, trazendo elementos novos para o seu <i>self</i> educacional. - Foi um momento de transição importante para Vitor, pois ele tinha prazer nas atividades escolares, aprendeu a ler e a escrever e se tornou um aluno diferenciado.
Ensino fundamental I	<ul style="list-style-type: none"> - No início no ensino fundamental ocorre o declínio das notas e Vitor passa a não mais se destacar entre os colegas. - Na segunda série, Vitor passou a “engolir” letras, confirmando o processo de transição de aluno destaque para um aluno regular.
Ensino fundamental II	<ul style="list-style-type: none"> - Na 6ª série, sofreu <i>bullying</i> de alguns alunos por causa de uma depressão na parede torácica do seu abdômen. - Foi apelidado de “Creuza” e toda a turma riu, inclusive a professora.
Ensino médio	<ul style="list-style-type: none"> - Na passagem da 8ª série para o 1º ano do ensino médio, também continuou sofrendo <i>bullying</i>, entretanto passou a lidar de outra forma com essas experiências. Ele ignorou muitas das agressões e muitos apelidos foram aceitos e internalizados tornando-se parte da sua própria história e do seu <i>self</i>. - Nessa passagem de nível educacional, Vitor mudou de escola e se afastou dos amigos acarretando em uma ruptura. Suas notas estavam muito baixas e sua mãe o transferiu para uma escola pública. A transição não foi fácil, entretanto fez novas amizades e não perdeu o contato com os colegas anteriores. Atualmente, se dedica mais aos estudos. - Ruptura na percepção de Vitor sobre os professores, pois depois da experiência com o professor de português Vitor passou a entender que nem todos os professores queriam o ajudar os alunos.

APÊNDICE J – Quadro de signos presentes na relação professor-aluno: Caso Vitor

Nível educacional	Signos na relação professor-aluno
Educação infantil	Foi com ela que aprendi...; Cochilo da professora; Não conhecia ela; Vejo ela sempre;
Ensino fundamental I	Nunca briguei; Relação normal.
Ensino fundamental II	Mangar; Evitar se expor; Professor ensina, aluno aprende; Exigência; Rigor; Professor não mente.
Ensino médio	A culpa é do aluno; Autoridade; Professor próximo; Falta de compromisso dos professores; Professores tolerantes; Exigência; Ser professor;

APÊNDICE K – Quadro de Rupturas-Transições: Caso Adriana

Nível educacional	Rupturas e transições
Educação infantil	<p>- A primeira vez que foi para a secretaria por mau comportamento. Até então ela era vista, pelos colegas e professores, como uma aluna de bom comportamento em sala de aula. Entretanto, ela durante a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental foi uma aluna introvertida e sem problemas de comportamento.</p>
Ensino fundamental I	<p>- A passagem da educação infantil para o ensino fundamental foi sentida como uma ruptura. Ela sentiu dificuldades devido ao número elevado de disciplinas. Além disso, ela estava sem amigos e não conhecia nenhum dos novos colegas. O processo de transição, portanto, foi difícil. Apesar do maior grau de exigência, a sua dedicação tendo em vista que era uma aluna estudiosa, ajudou a superar a ruptura.</p> <p>- O episódio em que ela teve um desarranjo intestinal, evacuou na calça e a professora lhe deu banho no colégio. Foi uma ruptura na relação professor-aluno e Adriana, com essa e outras experiências ao longo de sua trajetória escolar, passou a compreender que os professores, além de ensinar, também cuidam e são uma segunda família para ela.</p>
Ensino fundamental II	<p>- Participou de um projeto em uma instituição de caridade: o primeiro projeto fora do espaço escolar. Passou a ser uma pessoa diferente, mais solidária.</p> <p>- A inclusão das disciplinas de química e de física na grade curricular no 9º ano. No início foi um “choque”, nas palavras dela para indicar que sentiu uma ruptura.</p>
Ensino médio	<p>- Depois das dificuldades iniciais com as novas disciplinas, Adriana passou a estudar e gostar bastante das disciplinas, de tal modo que pretende ingressar em algum curso de exatas.</p> <p>- Passou a frequentar algumas aulas na universidade e sofreu uma ruptura na percepção sobre a figura do professor. Percebendo os professores universitários e a vida na universidade com caráter individualista, Adriana fez uma separação entre os professores de escola (cuida dos alunos) e os professores de universidade (não se preocupa com os alunos).</p>

APÊNDICE L – Quadro de signos presentes na relação professor-aluno: Caso Adriana

Nível educacional	Signos na relação professor-aluno
Educação infantil	Professor bom é professor exigente; Relação de mãe e filha; Professor como motivador. Professor exige, aluno se exige.
Ensino fundamental I	Professor cuida; Professor brincalhão;
Ensino fundamental II	Professor exigente. Professor atencioso. Vínculo afetivo. Professor como motivador. Relacionamento familiar Relação isenta de problemas.
Ensino médio	Gente como a gente. Relação familiar. Relação isenta de problemas.
Outros signos	Ligação Cumplicidade Laço

APÊNDICE M – Quadro de Rupturas-Transições: Caso Fabiano

Nível educacional	Rupturas e transições
Educação infantil	
Ensino fundamental I	
Ensino fundamental II	<p>- Fabiano vivencia, na passagem do ensino fundamental I para o ensino fundamental II, uma ruptura, ao se transferir para uma escola completamente diferente. Nessa nova fase Fabiano vivenciou novas experiências, conheceu novos professores e colegas e aprendeu técnicas de agricultura e zootecnia tendo em vista que era uma escola agrícola. Essas experiências auxiliaram no processo de transição e Fabiano considera esta a sua melhor fase escolar.</p> <p>- Esse período foi marcado por agressões verbais cometidas pelos colegas. Fabiano sofreu <i>bullying</i>, porém com o tempo ele reelaborou essas experiências, afirmando que faz parte da parte da sua história, mas que não o incomoda mais.</p>
Ensino médio	<p>- A percepção de Fabiano sobre a relação com os professores mudou ao longo da sua trajetória escolar, principalmente no fim do ensino fundamental e se prolongou durante o ensino médio. As conversas mudaram e se o conteúdo das conversas na primeira metade da sua vida escolar estava relacionado com brincadeiras, na segunda metade os tópicos eram referentes à questões como a realidade escolar, à futura profissão e ao dia-a-dia.</p>

APÊNDICE N – Quadro de signos presentes na relação professor-aluno: Caso Fabiano

Nível educacional	Signos na relação professor-aluno
Educação infantil	Aluno brinca, professor cuida.
Ensino fundamental I	Aluno brinca, professor cuida.
Ensino fundamental II	Professor quer mandar; Professor quer o meu mal; Discussão; Brigas; Normal.
Ensino médio	Professor quer o meu bem; Professor como orientador; Diálogos diferentes; Segunda família.