



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

MARINA LIMA DUARTE MOREIRA

**DINÂMICA DO *SELF* EDUCACIONAL DE ADOLESCENTES ENCAMINHADOS
PARA ATENDIMENTO PSICOLÓGICO EM VIRTUDE DE QUEIXAS
ESCOLARES**

Salvador
2017

MARINA LIMA DUARTE MOREIRA

**DINÂMICA DO *SELF* EDUCACIONAL DE ADOLESCENTES ENCAMINHADOS
PARA ATENDIMENTO PSICOLÓGICO EM VIRTUDE DE QUEIXAS
ESCOLARES**

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

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento.

Orientadora – Prof^ª Dra. Maria Virgínia Machado Dazzani

Salvador
2017

Modelo de ficha catalográfica fornecido pelo Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA para ser confeccionada pelo autor

Lima Duarte Moreira, Marina
DINÂMICA DO SELF EDUCACIONAL DE ADOLESCENTES ENCAMINHADOS
PARA ATENDIMENTO PSICOLÓGICO EM VIRTUDE DE QUEIXAS ESCOLARES /
Marina Lima Duarte Moreira. -- , 2017.
74 f. : il

Orientador: Maria Virgínia Machado Dazzani.
Dissertação (Mestrado -) -- Universidade Federal da Bahia,
, 2017.

1. Self Educacional. 2. Adolescência. 3. Queixa Escolar. 4.
Psicologia. I. Machado Dazzani, Maria Virgínia. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

“DINÂMICA DO SELF EDUCACIONAL DE ADOLESCENTES ENCAMINHADOS
PARA ATENDIMENTO PSICOLÓGICO EM VIRTUDE DE QUEIXAS ESCOLARES”

Marina Lima Duarte Moreira

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Maria Virgínia Machado Dazzani (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. Marcelo Oliveira de Faria
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Prof.^a Dr.^a Patricia Carla Silva do Vale Zucoloto
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Salvador, 29 de setembro de 2017.

Figura 1 – Retrato da pesquisadora



Fonte: Ilustração elaborada por Renata Chaves Monteiro

AGRADECIMENTOS

*Agrada pensar nos gracejos da vida
Como presentes que perpassam a alma
Através de gestos calorosos
De afirmação e valor.
Desejo ao fim da jornada
Levar os aprendizados da trajetória
Em uma mala sem fim.
Almejo deixar registrada na memória
Dos que ajudaram
A beleza dos momentos que compartilhei,
Aquecendo com minha história
Os sentimentos que reverberei
Na escrita da dissertação.
Verdade seja dita:
Nada mais pleno que o fim,
Mais motivante que o começo!
A vida, no entanto,
É feita de acertos e tropeços...
E nas quedas eu contei:
Com o apoio iluminado
De guias e parceiros de trabalho
Que no coração levarei.*

(Marina Lima Duarte Moreira)

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por me presentear com vida e possibilitar a construção da minha trajetória até a academia.

Agradeço à minha mãe, Daisy, por ser fonte de inspiração, força e dedicação no trabalho com Educação. A Matheus, meu irmão, agradeço o amor e abraços nos momentos de dificuldade. Agradeço também ao meu pai, Paulo, que junto à minha mãe, possibilitou a concretização do estudo no período do mestrado, dissertação e defesa. Renata, minha cunhada, pelo apoio com sua arte.

Sou grata à minha orientadora, Virgínia Dazzani, por acreditar, incentivar, acolher e ser firme em todos os momentos. Agradeço também aos mestres e estudantes que possibilitaram meu crescimento e contribuíram com minha formação na Universidade Federal da Bahia.

Sou grata aos meus amigos pelo apoio, ação e acolhimento, especialmente: Moreno, Luiza, Ágatha, Jamille, Fernanda, Joana Gomes, Igor, Camila Freitas e Lins, Lívia. Sou grata às amigas que fiz na disciplina de metodologia: Verônica, Cláudia, Daniela e Ana Louise. Obrigada pelas risadas, trocas e companheirismo durante todo o percurso.

Agradeço ao meu incrível, leve e alegre grupo de pesquisa, por toda ajuda e bons momentos oportunizados. Gostaria de agradecer especialmente à colegas do programa: Verônica, Adrielle, Alan, Bruno, Mariana e Eliseu, Brena e Julianin pois contribuíram no período de produção da dissertação. A Ramon por toda colaboração e disponibilidade para ajudar no detalhamento do estudo, serei eternamente grata.

Agradeço aos meus colegas de trabalho pela compreensão, especialmente: Leliane, Ivana e Louane. Às escolas onde trabalhei, dedico esse estudo, como contribuição. Grata à Liliane, Maria Eugênia, Andaiá, Walkyria e Joana Trigo, pela inspiração e incentivo.

Gostaria de agradecer à minha professora do primeiro semestre do curso de Psicologia. Que perguntou aos alunos, na primeira semana de aula, que caminhos pretendiam seguir na profissão. Eu expressei meu desejo de trabalhar em escolas, em contexto clínico, e ser professora no ensino superior. Após uma risada jocosa, ela me respondeu: "todos nós precisamos ter muito cuidado, pois quanto mais alto o degrau, maior a queda". Aos 30 anos, já consegui atuar nos três contextos. À essa voz, a esse agente de referência, dedico minha dissertação, minha transição. Para ela respondo com firmeza e ternura: não caí.

Figura 2 – Imagem do muro de uma escola, no trajeto entre a casa da pesquisadora e a UFBA



Fonte: Própria autora.

QUEIXA ESCOLAR

*Toda gente sempre diz
Que o professor é o culpado
Ou que a mãe não deu educação
Ao menino endiabrado.*

*Mas será que é isso mesmo?
Apenas um ser apontado
Por uma resposta de todos
Escola, família, Estado.*

*Nesse sistema cruel
É tratado com réu:
O professor sobrecarregado
Na academia formado
Por currículo defasado
Pra rede concursado
Com salário de lascado.*

*Nesse sistema cruel
È tratado como réu:*

*A família segregada
Chamada desestruturada
Que o arrimo põe o pé na estrada
Pra garantir a garfada
Achando que a pátria-amada
Garante uma cria estudada*

*É esse jogo de empurra
Que nessa terra se enseja
Passado, presente, futuro
Envolvidos nessa peleja.*

(Geisa Rodrigues Bispo)

MOREIRA, Marina Lima Duarte. 2017, 74 f. il. **Dinâmica do self educacional de adolescentes encaminhados para atendimento psicológico em virtude de queixas escolares**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2017.

RESUMO

O tema da queixa escolar tem recebido atenção da comunidade acadêmica e sido objeto de interesse de diversas áreas, tais como: psicologia, pedagogia, psiquiatria, neurologia e terapia ocupacional. Diferentes explicações para os problemas relacionados ao processo de escolarização de estudantes do ensino básico chegam aos serviços de atenção psicossocial e de saúde, exigindo melhor preparo teórico e técnico dos profissionais para dar suporte às diversas demandas. Na escuta dos adolescentes encaminhados, as vozes de agentes de referência ganharam particular destaque quanto às demandas de encaminhamento referentes às queixas escolares e repercussão na construção identitária dos estudantes durante a trajetória escolar. Diante deste cenário, surgiu o interesse em analisar como adolescentes encaminhados com queixa escolar para o Serviço de Psicologia expressam a participação das vozes dos agentes de referência na dinâmica do *Self* e, mais especificamente, do *Self* educacional. O estudo, portanto, apresenta a análise de dois casos a partir da realização de entrevistas narrativas expondo o tema da queixa escolar, partindo da teoria do *Self* Dialógico para uma discussão sobre dialogicidade, identificando também Posicionamentos do Eu (*I-Positions*) e explorando, à luz da Psicologia Cultural de Base Semiótica, o desenvolvimento do Sistema do *Self* Educacional dos jovens entrevistados. A pesquisa apresenta como resultados a expressão das vozes dos agentes de referência na trajetória acadêmica dos estudantes, apontando para a presença de signos reguladores semióticos presentes nos discursos desses agentes. Este trabalho indica a necessidade de estudos que explorem o tema da queixa escolar a partir dos diálogos estabelecidos no contexto educacional e construção identitária dos estudantes nos respectivos percursos acadêmicos.

Palavras-chave: *Self* Educacional, Adolescência, Queixa Escolar, Psicologia.

MOREIRA, Marina Lima Duarte. 2017, 74 f. il. **Dynamics of educational self of adolescents referred for counseling because of school complaints.** Dissertation (Master's degree in Psychology). Institute of Psychology, Federal University of Bahia, Salvador, Bahia, 2017.

ABSTRACT

The school-complaint theme has received the attention of the academic community and it has been the subject of interest in several areas, such as psychology, pedagogy, psychiatry, neurology and occupational therapy. Different explanations for the issues related to the students schooling process in primary schools reach the psychosocial and health care services, demanding a better theoretical and technical development for supporting to the various demands. Hearing the referred adolescents, the voices of the reference agents got a peculiar emphasis when related to the referral demands related to the school-complaint and its impact on the identity construction of the students during their school trajectory. Facing this scenario, the interest in analyze how teenagers referred with school-complaint to the psychological service express the role of the voices of the reference agents in the dynamics of the self, and, in particular, of the educational self emerged. The research, therefore, present the analysis of two cases through the making of narrative interviews exposing the school-complaint theme, from the dialogic-self theory to a debate over the dialogicity, identifying also the placement of the "I" (I-positions) and exploring, from the perspective of the semiotics based cultural psychology, the self education system development of the young students interviewed. The research presents as results the expression of the voices of the reference agents on the academic trajectory of the students, indicating the presence of semiotics regulating signs, that exist on the speech of those agents. This paper states the necessity of future research that explores school-complaint theme through the dialogue based on the educational context and the indentity construction of the students on their respective academic trajectory.

Keywords: Educational Self; Adolescence; School-complaint; Psychology

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Retrato da pesquisadora	13
Figura 2 – Imagem do muro de uma escola, no trajeto entre a casa da pesquisadora e a UFBA	15
Figura 3 – Mediação Semiótica	15
Figura 4 – Mapa conceitual	31
Figura 5 – Delineamento da Análise	38

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFBA	Instituto Federal da Bahia
OMS	Organização Mundial da Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 DIALOGICIDADE (OU DIALOGISMO) NA TEORIA DO <i>SELF</i> DIALÓGICO	16
2.2 POSICIONAMENTO DO EU (<i>I-POSITIONS</i>)	19
2.3 NARRATIVAS NA ESCOLA	21
2.4 <i>SELF</i> EDUCACIONAL	22
3 A QUEIXA ESCOLAR.....	26
4 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	31
4.1 PROBLEMA	31
4.2 OBJETIVO GERAL.....	31
4.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	32
4.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS	32
4.4.1 Participantes	33
4.4.2 Instrumentos	33
4.4.3 Procedimentos de Produção de Dados.....	34
4.4.3.1 <i>Procedimentos éticos</i>	35
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	35
5 VOZES DOS AGENTES DE REFERÊNCIA E <i>SELF</i> EDUCACIONAL NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ADOLESCENTES COM QUEIXA ESCOLAR	36
5.1 CASO BEATRIZ.....	38
5.1.1 Dados da Adolescente.....	38
5.1.2 Contexto Acadêmico.....	39
5.1.3 Contexto Familiar.....	42
5.1.4 Contexto Clínico	47
5.2 CASO GISELA	50
5.2.1 Dados da Adolescente.....	50
5.2.2 Contexto Acadêmico.....	51
5.2.3 Contexto Familiar.....	54
5.2.4 Contexto Clínico	57
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
APÊNDICES	68

1 INTRODUÇÃO

*Vida é cenário
É roteiro sem fim
De experiências
Que a gente leva,
Que a gente deixa.
Registo aqui minha trajetória
Entre tanta história e pesquisa
Apresento meu produto
Em forma de estudo
Sobre o fenômeno da queixa.
(Marina Lima Duarte Moreira)*

O tema da queixa escolar tem recebido atenção da comunidade acadêmica e sido objeto de interesse de diversas áreas, tais como: psicologia, pedagogia, psiquiatria, neurologia e terapia ocupacional. Entende-se por queixa escolar demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos acerca de dificuldades e problemas apresentados por estudantes em contexto escolar, como por exemplo: indisciplina, baixo rendimento acadêmico e fracasso escolar (Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto & Santos, 2014).

É crescente, no Brasil, o encaminhamento de crianças e adolescentes com demanda de queixa escolar para acompanhamento psicológico em diversos serviços de saúde (Neves & Marinho-Araujo, 2006). De acordo com Cabral e Sawaya (2001), cerca de 70% das crianças e adolescentes encaminhados para os serviços públicos de saúde apresentam queixas relativas a dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento na escola. Se, por um lado, essa frequência tão elevada, identificada há quase 15 anos, levantou questionamentos a respeito do funcionamento do sistema educacional, por outro, exigiu intervenções por parte dos profissionais que atuam nesse contexto.

A queixa escolar entre adolescentes matriculados regularmente na educação básica torna-se uma temática relevante, uma vez que as maiores taxas de abandono e fracasso escolar do país, segundo o Ministério da Educação, se referem aos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. (Secretaria de Administração do Estado da Bahia, Brasil, 2004). Embora esses dados sejam relativos ao ano de 2004, os índices de exclusão, dificuldades e repetências são muito altos e, de acordo com Fonseca (1995), eles são reflexos de um fracasso maior: o do sistema educacional.

Diferentes explicações para os problemas relacionados ao processo de escolarização de estudantes do ensino básico chegam aos serviços de atenção psicossocial e de saúde,

exigindo melhor preparo teórico e técnico dos profissionais para dar suporte às diversas demandas.

Meu interesse pelo tema da presente pesquisa surgiu a partir das minhas experiências profissionais como professora de crianças do Ensino Fundamental I, orientadora educacional do Ensino Fundamental II e psicóloga clínica de crianças e adolescentes no município de Salvador – Bahia. Durante essas vivências foi possível observar o fenômeno da “Queixa Escolar” sob diversos olhares, e notar as vozes de agentes de referência, presentes nas narrativas dos estudantes, acerca das suas respectivas trajetórias acadêmicas. Minha curiosidade sobre esse fenômeno fomentou a busca por referenciais teóricos que discutissem o tema mais profundamente. Esse processo de pesquisa e investimento profissional me levou ao mestrado acadêmico, a partir do qual foi possível delimitar, com mais clareza, meu objeto de estudo, compreender melhor os aspectos a ele relacionados, além de levantar novos questionamentos.

Na escuta dos adolescentes encaminhados ao serviço de psicologia, no qual eu trabalhava, as narrativas relacionadas à queixa escolar ganharam particular destaque. Foi possível observar, na época, que as narrativas produzem repercussões na construção identitária dos estudantes durante as suas vidas e, especialmente, nas suas trajetórias escolares. Diante deste cenário, surgiu o meu interesse em analisar as vozes dos agentes de referência que participam dessas narrativas, dando atenção à dinâmica do *self* e, mais especialmente, ao *self* educacional de adolescentes encaminhados com queixa escolar para aquele serviço.

Embora muitos estudos busquem compreender as consequências das vozes dos agentes de referência na escolarização de crianças em séries iniciais, é possível notar a escassez de pesquisas considerando, especificamente, as vozes dos adolescentes. Faz-se necessário, portanto, conhecer a expressão das diferentes vozes na dinâmica do *self* do estudante e no processo de escolarização, uma vez que a vida escolar é produtora de significados. Desse modo, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa idiográfica que utilizou como instrumentos uma ficha de dados sociodemográficos e uma entrevista narrativa. O objetivo foi compreender como adolescentes matriculados regularmente no Ensino Fundamental II, encaminhados com queixa escolar para o Serviço de Psicologia, expressam as vozes dos agentes de referência na dinâmica do *self* e, em especial, do *self* educacional.

O presente trabalho está fundamentado em alguns dos pressupostos da Psicologia Cultural de base semiótica e da Teoria do *Self* Dialógico. Serão discutidos três conceitos centrais a partir dessas duas teorias, quais sejam: Dialogicidade, *Self* Educacional e

Posicionamentos do Eu (*I-Positions*).

A Dialogicidade, ou dialogismo, se sustenta na metáfora do diálogo para a caracterização do sujeito e dos fenômenos inerentes aos mesmos, tais como: o conhecimento, a subjetividade e o discurso (Cunha, 2007). O *Self* Educacional diz respeito a uma construção identitária, um processo constituído na relação dialógica com vozes dos agentes de referência durante o período de escolarização dos sujeitos, de acordo com Tateo, Marsico e Iannaccone (2013), enquanto o *Self* Dialógico envolve uma dinâmica de múltiplas vozes na mente que leva a diferentes posicionamentos, *I-Positions*. A noção de *I-position* abarca a noção de multiplicidade do *Self* preservando, ao mesmo tempo, coerência e unidade (Hermans, 2013).

Além dos conceitos descritos acima, serão discutidos aspectos relacionados à definição do fenômeno da queixa escolar, a partir de uma revisão de literatura sobre este tema.

O segundo capítulo abarca a fundamentação teórica do estudo apresentando a Psicologia Cultural e o *Self* Educacional, assim como a Teoria do *Self* Dialógico e, a partir desta, os Posicionamentos de Si e Dialogicidade, enfatizando também as narrativas acerca da expressão das vozes dos agentes de referência no contexto escolar. O terceiro capítulo traz uma revisão bibliográfica referente ao tema da “Queixa Escolar” destacando o período da adolescência. No quarto capítulo são apresentados o problema de pesquisa, objetivos geral e específicos, assim como os procedimentos utilizados na coleta e análise de dados da pesquisa qualitativa idiográfica. O quinto capítulo traz a análise de duas entrevistas narrativas realizadas com adolescentes estudantes de escola pública e privada em Salvador, Bahia. O trabalho se encerra com as considerações finais, indicando pontos de partida para novas pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Teoria é tela em branco
De artista em devoção
A produção de encanto
Alicerce, fundamentação.
Teoria é base, é contradição
Reinvenção, reconstrução,
Significar e produzir sentido.
Tornar colorido o branco que havia,
Transformar ideias em poesia.
(Marina Lima Duarte Moreira)*

A cultura tem sido objeto de interesse de diversas áreas e é um conceito fundamental para a compreensão da condição humana. Segundo Valsiner (2012), a cultura é usada em vários sentidos. De um lado, o termo designa algum grupo de pessoas que estão reunidas graças a algumas características compartilhadas; de outro, tem sido causa de organizadores psicológicos de sujeitos individuais. Sendo assim, parte dos sujeitos oferecem, ao mesmo tempo, recursos, para lidar com questões individuais e coletivas. Desse modo, a cultura funciona, portanto, dentro do sistema intrapsicológico das pessoas.

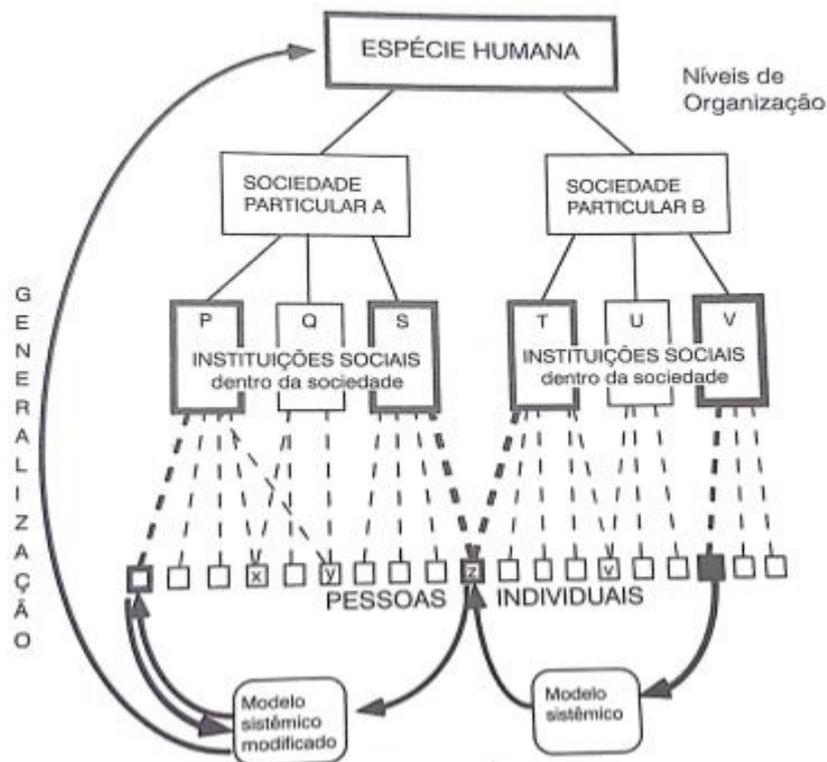
Outra proposição assumida por Valsiner (2012) é de que a cultura pertence à relação da pessoa com o ambiente. Trata-se das diferentes formas que os sujeitos se relacionam com o mundo, num processo onde pessoa e cultura são considerados inclusivamente separadas. A cultura é, para ele, um processo de internalização e externalização, um conjunto de processos posicionados (Valsiner, 2012). Esse posicionamento acontece no processo de tensão entre normas, ideologias e valores. A posição é defendida como uma construção de sentidos, onde quem narra assume um lugar moral em relação a ele mesmo, de forma a reagir aos discursos dominantes (Moutinho & Conti, 2016)

O termo “cultura”, segundo Valsiner (2012), pode ser organizado por signos, numa cadeia semiótica. A relação dos sujeitos com o sistema de signos se dá, de um lado, a partir do funcionamento intrapsicológico e, de outro, através da dimensão interpessoal. O funcionamento intrapsicológico pode envolver a própria experiência do sujeito com o mundo. Semiótica, conforme Valsiner (2012), é uma ciência dos usos dos signos. Signos seriam fabricados por mentes e essas mentes operam por meio de signos. Eles conectam as relações do sujeito com o ambiente externo, enquanto a mediação semiótica ocorre no âmbito interpessoal através da prática discursiva (Valsiner, 2012).

A mediação semiótica pode ser utilizada por instituições como ferramentas, oferecendo ações orientadas por metas, regulando funções psicológicas e estabelecendo regras para interações sociais (Valsiner, 2012). A escola é um exemplo de instituição utilizada como ferramenta de controle social, na qual os seus agentes e estudantes desenvolvem crenças que orientam as suas ações. Na escola, e a partir da escola, aprende-se regras de conduta, projeta-se a vida para o futuro e regula-se as emoções. As instituições sociais, como aquelas de ensino, visam propósitos particulares aparecendo como construtoras ativas de armadilhas semióticas (Valsiner, 2012).

Abaixo, na figura 3, é apresentada uma ilustração de mediação semiótica extraída do livro de Valsiner (2012), que nos ajuda na compreensão desse processo.

Figura 3 – Mediação Semiótica



Fonte: Valsiner (2012)

De acordo com Valsiner (2007), a psicologia cultural busca, enquanto ciência, modelos explicativos sobre o funcionamento dos indivíduos socialmente. Procura desenvolver métodos de estudo aplicáveis, generalizáveis que considerem os fenômenos que ocorrem na trajetória de vida dos sujeitos.

Alguns conceitos são apresentados no presente estudo, dentre eles: Dialogicidade e Posicionamento do Eu (*I- Position*), numa perspectiva da Teoria do *Self* Dialógico, e *Self* Educacional. Para sua melhor compreensão serão descritos, a seguir, considerando-se a forma como serão abordados nesta dissertação.

2.1 DIALOGICIDADE (OU DIALOGISMO) NA TEORIA DO *SELF* DIALÓGICO

Cunha (2007) considera que a troca mediada por um sistema semiótico (mesmo a linguagem verbal), ocorrida no diálogo, é um processo contínuo. No dialogismo, tanto a mente do sujeito como o sentido de *self* podem ser compreendidos como processos e resultados da relação com outros indivíduos, pois a existência é sempre uma coexistência (Holquist, 1990 citado por Cunha, 2007). Qualquer ser humano está, portanto, envolvido em um processo comunicacional e relacional (Salgado & Hermans, 2005 citado por Cunha, 2007), donde a presença de outros indivíduos é fundamental e constitutiva.

Embora o estudo das contribuições de Bakhtin para a psicologia cultural não seja objeto desta pesquisa, toma-se de empréstimo a sua compreensão da existência humana a qual surge como diálogo, porque é sempre compartilhada e endereçada a outro sujeito (Cunha, 2007; Bakhtin, 1993). Essa partilha ocorre em nível interpessoal ou intrapessoal. Bakhtin (1993) afirma que não é possível ao sujeito escolher estar em diálogo, pois endereçamos continuamente ao mundo e respondemos a ele. Nossa humanidade, segundo Cunha (2016), está interligada, justamente, com essa responsividade. Os seres humanos são compelidos a responder às demandas uns dos outros e são responsáveis pelas suas respostas, frente às indagações desses outros. Para o dialogismo, a relação de comunicação é a base da existência, pois nos coloca em relação com o outro. O contexto, então, situa e localiza o discurso no tempo e no espaço, porque não existem mensagens independentes destes. Da mesma forma, não existe contexto sem mensagens (Linell, 2007 citado por Cunha, 2007).

O diálogo possibilita a troca de saberes entre os indivíduos através da comunicação. Por meio das narrativas tem-se acesso ao universo particular do sujeito, sentidos, significados e signos presentes em sua história. O diálogo viabiliza o compartilhamento no mundo simbólico e construções dentro de contextos culturais singulares e coletivos (Valsiner, 2012).

Para Valsiner (2012), o dialogismo implica em tornar as relações comunicativas em definitivas para o sistema. O dialogismo, então, parte do pressuposto de que o homem é fruto de processos relacionais e dialógicos. Através desses diálogos a criança em interação constrói sua identidade. Valsiner (2012) afirma, ainda, que por meio dos signos presentes nas

narrativas expressas através do diálogo sobre a experiência passada, os sujeitos projetam o futuro. Por meio desses signos as pessoas são capazes de criar o próximo momento. Esses signos possibilitam que os indivíduos signifiquem o mundo e se permitam experimentá-lo (Valsiner, 2012).

O referido autor salienta que, no processo de significação do mundo, os sujeitos se movem entre estar em um determinado contexto e esforçar-se para sair do mesmo como “migrantes mentais e permanentes aventureiros”, pois o futuro é incerto e o passado, de acordo com ele, é reconstruído constantemente, quando o indivíduo se depara com a incerteza desse futuro. O momento presente torna-se, então, uma fronteira (Valsiner, 2012). A produção de fronteiras foi analisada nas entrevistas realizadas neste estudo, a partir do processo de rupturas e transições vivenciados pelas adolescentes em suas respectivas trajetórias escolares. Foram analisadas, também, nas narrativas dos participantes, as experiências vividas nas trajetórias educacionais desses atores, a partir da qual se relaciona passado e projeções futuras que serão, também, objeto de análise deste estudo.

A teoria dialógica de Hubert Hermans e a psicologia cultural de Jaan Valsiner oferecem importantes recursos teóricos e metodológicos para se compreender o desenvolvimento durante os anos da adolescência. Essas teorias possibilitam atentarmos para as continuidades e descontinuidades nas trajetórias de vida de sujeitos em processos de escolarização (Castro & Souza, 1994).

Segundo Zittoun (2012), a reflexão acerca da natureza do curso de vida é um objeto de pesquisa científica recente. O estudo do curso de vida também pode ser considerado como um esforço para a compreensão do sujeito em seu contexto, pois não há vida humana fora da cultura (Zittoun, 2012).

A abordagem da vida útil relacionada ao desenvolvimento, segundo Zittoun (2012), propõe que o papel da cultura, assim como do crescimento natural, são variáveis ao longo da vida. As capacidades humanas, nesta perspectiva, crescem durante a trajetória dos seres humanos. Depois de crescer, declinam com o tempo e, em algum ponto, o mesmo declínio é tão significativo que não pode ser mais compensado pela cultura (Zittoun, 2012).

A psicologia do curso de vida, por outro lado, considera o desenvolvimento regulado por seleção, otimização e compensação. Algumas habilidades são selecionadas e otimizadas. Estas compensam suas fraquezas por outros meios (Baltes, 1986; Baltes, Staudinger & Linderberger, 1999, citados por Zittoun, 2012).

Zittoun (2012) defende a ideia de que as transições nas trajetórias são reconhecidas como pontos de virada, eventos que promovem mudanças substanciais na vida de um sujeito.

O desenvolvimento humano, portanto, está ligado às condições históricas, culturais, sociais e seus aspectos facilitadores. Na medida em que há vida, há mudança. Coisas evoluem, se movem, são construídas e se tornam organizadas até a decomposição e morte (Zittoun, 2012).

A percepção humana dos eventos que acontecem, graças aos marcadores sociais e culturais, produzem tempo, como um sentido pessoal ou história coletiva. Quando um ser humano se desenvolve, ele explora a esfera da experiência, os limites, assim como outras esferas e contextos (Zittoun, 2012).

A escola encontra-se como um contexto rico em eventos e trocas sociais. A interação dialógica dos estudantes favorece experiências de limites e transições proporcionadas pelos marcadores sociais, posto que a escola reproduz o sistema. Na medida em que um sujeito constrói sua trajetória educacional em instituições e demais esferas educativas, ele insere em sua percepção de si e de mundo novos sentidos para a sua identidade, deixando também nesse percurso marcas pessoais, a partir das trocas dialógicas, na cultura coletiva.

Salgado e Hermans (2005) afirmam que a característica de um diálogo é a relação que se estabelece entre mensagens comunicativas. O *self* dialógico surge a partir do diálogo entre diferentes vozes que interagem e das mudanças de posicionamento durante a vida a partir dessa interação. Implica na combinação entre continuidade e descontinuidade, continuidade na linha das coisas que pertencem ao Eu do sujeito e descontinuidade uma vez que, as mesmas coisas, são representadas por diferentes vozes (Hermans, 2001). O diálogo abre a oportunidade de diferenciar o mundo interior de um único e mesmo indivíduo sob a forma de uma relação interpessoal estabelecida com outros sujeitos em comunicação. Todas as coisas podem ser vistas como coexistentes (Hermans, 1999; 2013).

O “outro” funciona na dinâmica do *self* dialógico com duas qualidades: as posições externas do *self* que geram tensões entre vozes reais e as vozes dos outros que foram construídas na imaginação do indivíduo. Neste contexto, diálogos externos e internos interagem modificando e desenvolvendo um ao outro (Hermans, 2013). Por esse motivo, o presente trabalho objetiva analisar como adolescentes, encaminhados com queixa escolar para o serviço de Psicologia, expressam a participação das vozes dos agentes de referência na dinâmica do *self* educacional, atentando para os posicionamentos do Eu e sistema do *self* educacional.

Histórias pessoais possibilitam compreender as pessoas como agentes de posicionamento. Este modelo de compreensão do posicionamento nos oferece a possibilidade de visualizar construções identitárias como duplas, ou seja, os indivíduos como capazes de analisar a forma como o mundo referencial é construído, como personagens no tempo e

espaço, sendo protagonistas ou antagonistas, heróis ou vilões e, a partir desse posicionamento, analisar a forma como o mundo referencial é constituído. Ao mesmo tempo, somos capazes de mostrar como o mundo referencial (de um passado que é relevante para o presente) é formado em função do engajamento interativo (Bamberg et al., 2011).

De acordo com Bamberg et al. (2011), as histórias de vida são mais que recapitulações de eventos passados: elas abarcam uma definição de personagem. As nossas identidades narrativas são as histórias que vivemos e uma história é uma ação situada em si mesma, que transcende a noção de simples história. Ela age, sustentando, alterando ou criando mundos de relação social (Gergen & Kaye, 1998).

O *self* é constituído nas transições pessoais envolvidas em vínculos sociais, imagens e redes de significados (Bruner, 1997). Essa perspectiva, segundo Grandesso (2011), compreende um *self* como uma pluralidade de *selves* possíveis, um constante processo de “vir a ser” na linguagem. O *self* pode ser compreendido como um fenômeno de fronteiras em constante mudança. Nessa perspectiva, pode-se falar em múltiplas histórias de vida com possibilidades de narrativas diversas sobre o curso da vida do sujeito (Shoother, 1999, citado por Grandesso, 2011). No processo de negociação com essas vozes, o estudante pode escolher diferentes rumos para suas trajetórias acadêmicas (Grandesso, 2011).

Os adolescentes, então, negociam com essa pluralidade de vozes de outros significativos que participam na dinâmica do *self* educacional. O objetivo do presente estudo, portanto, foi analisar esse fenômeno atentando para os diversos posicionamentos e reposicionamentos das estudantes.

2.2 POSICIONAMENTO DO EU (*I-POSITIONS*)

O *self* é baseado em polifonia, ou seja, a expressão de várias vozes diferentes. O “outro” surge como um constituinte do Eu, considerado, portanto, como dinâmico e heterogêneo, por ser composto pelas diversas vozes ou *I – Positions* (Grossen & Orvig, 2011).

Teorias de *self* dialógico propõem um *self* descentralizado, que é percebido como multivocal. O *self* dialógico, portanto, envolve uma dinâmica de múltiplas vozes na mente que leva a diferentes posicionamentos, *I-Positions*. As vozes intervêm na mente do sujeito e nas mentes de outras pessoas através do diálogo. Nesse movimento, posições diferentes são assumidas por um “P”- Eu contínuo e trazidas para a comunicação. A noção de *I-position* envolve a noção de multiplicidade do *self* preservando, ao mesmo tempo, coerência e unidade. O *self* está envolvido em processos de posicionamento e reposicionamento (Hermans, 2013).

Segundo Jesus (2016), o conceito de *Self* proposto por Hermans (2001) não apresenta uma característica de entidade centralizadora, mas, uma pluralidade de posições descentralizadas, transmitindo a noção tanto de unidade como de multiplicidade do *self* de um sujeito. De acordo com esse autor, “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” (Jesus, 2016, p. 41). As relações estabelecidas entre vozes e as posições diversas, acabam por compor um *self* complexo, mas estruturado narrativamente. As diferentes posições do Eu (*I-Positions*) contam histórias particulares na trajetória dos indivíduos e podem ser compreendidas como narrativas particulares de diferentes personagens (Hermans, 2001; Valsiner, 2012, citados por Jesus, 2016, p. 42).

As posições do Eu, segundo Jesus (2016), podem duvidar, discordar, aceitar, contraditar ou negociar com outras posições do Eu. Essas posições, de acordo com o mesmo autor, se organizam de forma hierárquica em um mesmo sujeito, estabelecendo relações de subordinação e dominância. Ainda segundo Jesus (2016), o sujeito, nessa dinâmica, acaba por se dividir entre o que ele pode vir a ser e o que, de fato, é. Para Valsiner (2012), cada posição ocupada pelo sujeito traz em si componentes significativos do *self* do indivíduo.

Jesus (2016) defende a ideia de que o *self* dialógico é social, não por estar relacionado às outras pessoas, mas porque essas outras pessoas ocupam posições de *self* com vozes múltiplas. Nessa perspectiva, a mente pode ser comparada com a sociedade, pois as formas de funcionamento de ambas são semelhantes.

O *self* dialógico funciona como uma “sociedade da mente”, pois existem semelhanças entre os papéis ocupados e o funcionamento no mundo interno e no mundo externo à pessoa (Hermans, 2002 citado por Jesus, 2016). Para Jesus (2016, p. 42), “as relações que se estabelecem entre as posições, na sociedade e no *self*, são ditadas pelo caráter da dominância e pelo poder social”.

De acordo com Hermans (2001), o *self* dialógico pode ser composto por posições externas e internas. As posições externas são percebidas como parte do ambiente, como a percepção dos outros indivíduos para ele enquanto sujeito. As internas, no entanto, se referem às características percebidas pela pessoa como sendo próprias dela, seguem a percepção que um indivíduo possui de si mesmo. Todas as posições, segundo o mesmo autor, fazem parte de um *self* relacionado ao ambiente. As posições internas e externas não se encontram isoladas entre si, estão em movimento, junto às mudanças culturais; uma dinâmica depende, portanto, da outra (Hermans, 2001).

As narrativas dentro do espaço educacional seguem então esse movimento composto por vozes e posicionamentos diversos do sujeito na dinâmica dialógica do *self* do estudante durante sua trajetória escolar.

Segundo Mattos (2013), ainda são necessários estudos a respeito de processos subjetivos vivenciados na juventude. De acordo com a autora, pesquisas neste campo favorecem a elucidação de processos que regulam as relações entre jovens e contextos, possibilitando a compreensão das mudanças constantes que ocorrem nesse momento do ciclo vital da pessoa e que intensificam processos de transformação do *self*.

Os jovens são construtores ativos em suas trajetórias de vida. Esse processo ocorre a partir de interpretações que os mesmos fazem das oportunidades presentes no ambiente, de acordo com os sentidos formulados acerca de si mesmos e seu lugar no mundo, suas motivações, valores e experiências (Mattos, 2013).

A mediação semiótica é importante nos processos de ruptura e transição vivenciados por estudantes (Zittoun, 2006, 2007a citada por Mattos, 2013). As rupturas podem ser causadas por fatores externos ao sujeito ou internos e acabam por direcionar o indivíduo para escolhas distintas. Superar essas rupturas envolve mudanças profundas que catalisam novos processos que envolvem um novo posicionamento ou re-posicionamento do sujeito. Esses posicionamentos demarcam uma nova organização do *self* do indivíduo produzindo novos sentidos de si no mundo (Zittoun, 2006, 2007a citada por Mattos, 2013).

Zittoun (2006 citada por Mattos, 2013) afirma que as experiências juvenis implicam em transformações identitárias que geram um reposicionamento no campo simbólico e social do sujeito. Essas transições demandam novas habilidades e produzem novos aprendizados. Nesse processo de construção de sentido, através da reelaboração dos campos cognitivos e emocionais, o estudante produz um sentido de continuidade de si através dos diferentes contextos em que transita.

Assim, a escola é um contexto rico em interações sociais e possibilita a comunicação e novos aprendizados a partir dos diálogos que permeiam a instituição e seus agentes de referência.

2.3 NARRATIVAS NA ESCOLA

A narrativa é importante tanto para a relação do sujeito com a cultura quanto para a estruturação da vida pessoal. A habilidade na estruturação e compreensão da narrativa é fundamental para a formação identitária dos indivíduos, assim como para a construção de um

“lugar” no mundo, um papel na sociedade (Bruner, 2001).

Para construir esse “lugar” no mundo, o indivíduo precisa se comunicar, pois o diálogo favorece a formação identitária e a formação de um espaço de pertencimento social. Para que a narrativa se torne um instrumento na produção de significados para um sujeito, no entanto, é necessário, produzi-la, discuti-la, analisá-la e compreender seus mecanismos (Bruner, 2001).

Uma narrativa constrói, na linguagem do sujeito, o que ainda não foi dito, o inédito em um arranjo ao relacionar histórias diferentes e situações dispersas que reúnem eventos decorrentes da narrativa como um todo (Grandesso, 2011). De acordo com Anderson (1997, p. 216), “Vivemos nossas narrativas e nossas narrativas tornam-se nossas vidas; nossas realidades tornam-se nossas histórias e nossas histórias tornam-se nossas realidades”. Em qualquer discurso, mesmo sozinho, é possível perceber o eco das vozes de outros discursos que foram realizadas em lugares diversos, em diferentes ocasiões e situações (Grossen & Orvig, 2011). Essa narrativa polifônica permite, então, a exposição de variadas perspectivas. A possibilidade de diálogo permite a diferenciação entre o mundo interior e a concepção de um mundo singular, único. As diferentes perspectivas apresentadas mostram variados contextos, variados sujeitos e diversas concepções de mundo (Hermans, 2001). As narrativas expressas acabam por orientar práticas educativas e permitem o desenvolvimento escolar dos estudantes (Tateo, Marsico & Iannaccone, 2013). Essas narrativas são marcadas pelo tempo, estruturam a realidade e oferecem um senso de *self* permitindo um reconhecimento de si mesmo (Valsiner, 2012).

2.4 SELF EDUCACIONAL

Este estudo foi desenvolvido partindo da noção de dinâmica do *self* e, mais especificamente, do *self* educacional. Neste sentido, de acordo com Tateo, Marsico e Iannaccone (2013), o *self* educacional é constituído na relação dialógica com vozes dos agentes de referência na trajetória escolar de estudantes, e que contribuem para a formação identitária do sujeito no processo de escolarização.

O *self* educacional envolve a construção identitária durante os anos escolares e se refere à emergência do *self*, a partir da interação dialógica entre vozes de referência com estudantes em contexto educacional. Trata-se de um processo dialógico que ocorre no período de escolarização envolvendo múltiplas vozes que expressam diferentes pontos de vista e modulações, a partir de pontos específicos relacionados às experiências escolares e

educacionais (Tateo, Marsico & Iannaccone, 2013).

Quando crianças e adolescentes interagem com vozes dos agentes de referência, em contexto educacional, os diferentes pontos de vista expressos nas narrativas desses adultos contribuem para a construção identitária dos estudantes, oferecendo diferentes possibilidades referentes a que tipos de pessoas eles podem ser no presente e no futuro (Tateo, Marsico & Iannaccone, 2013). Segundo Valsiner (2012), é através da experiência passada que os sujeitos criam os próximos momentos, momentos futuros da experiência através dos signos. Esses signos possibilitam significar a experiência no mundo.

O *self* educacional é constituído na dinâmica dialógica, descrita anteriormente, com vozes de outros significativos sobre a trajetória acadêmica de estudantes. Esse processo contribui na formação identitária dos indivíduos na escola (Tateo et al., 2013).

Essa dinâmica do *self* educacional envolve a multivocalidade no contexto escolar e a construção da identidade na trajetória de escolarização. Essa multivocalidade envolve diferentes vozes, diferentes narrativas, através da expressão de diferentes pensamentos e concepções acerca das experiências vividas no contexto educacional (Tateo et al., 2013).

A ideia de queixa escolar se relaciona com a dinâmica do *self* educacional, quando a mesma pode ser compreendida como uma narrativa polifônica em que o estudante se encontra envolvido em um processo ativo e contínuo de posicionamento e reposicionamento diante de outros sujeitos significativos que participam na construção de sentidos, a partir da emergência de diferentes vozes (Mattos, 2013). Essa dinâmica de posicionamento e reposicionamento não assume uma relação causal. Ela representa o movimento de papéis que são assumidos simultaneamente e que possibilitam a mudança no processo de construção identitária sem que uma posição seja consequência de outra.

Segundo Grandesso (2011), a possibilidade de construção e reconstrução de significados encontra-se no processo dialógico, através do qual coevolucionam a dimensão social da fala e a singularidade da produção individual. Para que haja ressignificação é preciso um questionamento a respeito de um significado existente, uma reflexão e reconstrução desse mesmo significado. O outro, nesse momento, torna-se fundamental no processo dialógico que leva à transformação pessoal e social.

As narrativas, no entanto, são construídas em uma dimensão histórica, expressas e negociadas nos contextos do sujeito, a sua produção. Portanto, não é um ato individual, mas uma produção coletiva (Grandesso, 2011). Adolescentes frente às queixas e diferentes vozes têm a possibilidade de negociar, aceitar, questionar o que é escutado.

Na trajetória escolar, crianças e adolescentes experienciam o contato com o passado

através do que foi aprendido no levantamento de conhecimentos prévios e possibilidades futuras de construção de conhecimento, relações sociais e identidade (Tateo et al., 2013). Abordar o tema *self* ou identidade é discorrer sobre a constância das narrativas em andamento, que passam por diversas mudanças (Grandesso, 2011). Portanto, a internalização das vozes acaba por orientar ações no contexto educacional durante o desenvolvimento e história de vida daqueles atores sociais envolvidos no processo (Tateo et al., 2013). Por esse motivo, faz-se necessário compreender como adolescentes encaminhados com queixa escolar para o Serviço de Psicologia expressam a participação das vozes de outros significativos na dinâmica do *self* e, mais especificamente, *self* educacional.

Os profissionais da escola e os familiares estão envolvidos com o fenômeno da queixa, assim como os profissionais de saúde aos quais os estudantes são endereçados (Dazzani, 2007). A função da educação é permitir que os sujeitos ajam no mundo desenvolvendo suas habilidades e pleno potencial. Entretanto, a tendência é que a educação alimente e reproduza a cultura que a apoia e, nesse sentido, sua proposta pode ir de encontro a esse desenvolvimento ao qual se propõe para um estudante. De acordo com Bruner (2010), o ensino não pode ser interpretado como instrumento de uma realização individual e, ao mesmo tempo, ser uma técnica reprodutiva da manutenção de uma cultura (Bruner, 2010). Trata-se, então, de um impasse ainda sem resposta, visto que existe um ponto de tensão entre a missão coletiva da escola e a necessidade de considerar especificidades individuais dos(as) estudantes.

A relevância da vida escolar não pode estar relacionada apenas à promoção de desenvolvimento de habilidades cognitivas, laborais e afetivas. Ao criar espaços de possibilidades de relações entre atores internos e externos, a escola promove a constituição do *self* (Gomes, Padovani, Dazzani, & Ristum, 2014).

Segundo Gomes (2014), o processo de escolarização é transpassado comumente por momentos de descontinuidades e continuidades. As mudanças no contexto educacional e nas relações que se estabelecem dentro dele, com o avançar dos anos, colocam os adolescentes frente a situações que requerem transformações identitárias com a finalidade de solucionar novos problemas que surgem durante esse processo.

Crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem dividem-se, portanto, na tentativa de corresponder positivamente, confrontar expectativas e projeções das vozes dos outros de referência em relação a sua vida acadêmica ou viver experiências de ambiguidade na aceitação e rejeição dessas vozes, ao mesmo tempo.

Durante as interações de vozes no processo educacional, os recursos simbólicos internalizados pelos estudantes tornam-se elementos constitutivos do *self* educacional. Esses

instrumentos acabam por administrar dimensões cognitivas dos estudantes – sociais e emocionais – em qualquer tempo em que o sujeito esteja envolvido em contextos considerados educacionais (Marsico & Iannaccone, 2012).

Embora se compreenda que os fatores psicológicos que envolvem as dificuldades ou problemas experienciados no contexto escolar não são os únicos determinantes na causa de desencadeamento do fenômeno da queixa escolar, torna-se pertinente evidenciar a dimensão desse problema nos diferentes contextos dos adolescentes e tornar lúcidas as implicações desse processo na ressignificação da vivência educacional.

3 A QUEIXA ESCOLAR

*Escola é ponto de continuação
Ponto de encontro e desencontro,
Paradoxo da construção.
Base de estudante em formação,
Identidade e produção.
Escola é alento e insatisfação,
Reprodução de sistema e fracasso.
Escola é cansaço e também dedicação.
Não é desistência, é resistência.
Escola é queixa e união.
(Marina Lima Duarte Moreira)*

A qualidade na educação, no ensino e aprendizagem, passou a ser mais discutida com a ampliação do atendimento à queixa escolar pelos serviços de saúde (Oliveira, 2007). Até a década de 1990 a qualidade do ensino e aprendizado na educação era um tema pouco visível frente às questões como os altos índices de evasão e reprovação registrados no Brasil. Para Oliveira (2007), exclusão e desigualdades ainda aparecem no sistema educacional; entretanto, de uma forma diferenciada daquela que ocorria em 1990. O sistema educacional no país mostra-se com inúmeros problemas que envolvem graves consequências sociais: evasão, dificuldades de aprendizagem, violência, crianças fora da escola, entre outros relacionados à educação básica no Brasil.

Essa realidade indica que pouco foi feito na última década do século XX, no que tange aos princípios da educação básica para todos no país (Guzzo, 2001). A democratização do acesso à escola e a regularização da frequência nesse contexto trouxeram para esse sistema o desafio de assumir a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças e jovens (Oliveira, 2007). No entanto, é impossível pensar na responsabilidade pelo aprendizado e educação assumida pela escola sem pensar na relação que esta estabelece com as famílias dos estudantes.

Segundo Wagner (2011), desde seu surgimento, enquanto instituição social de educação formal, a escola possui uma forte relação com a instituição familiar. Com a criação dos centros urbanos e a inserção da mulher no trabalho, a partir de determinado momento histórico, as escolas passaram a dividir com as famílias a função de educar. Existe hoje, no entanto, uma polêmica acerca dos papéis das duas instituições quanto às tarefas educativas, a quem cabe educar os estudantes, se a educação deveria ocorrer em domicílio ou se caberia à escola, enquanto instituição educacional, essa função (Wagner, 2011).

Uma das propostas para atingir pontos em comum entre os dois contextos educativos (família e escola) é a coerência entre práticas educativas. Para isso, segundo Wagner (2011), faz-se necessário um espaço de acolhimento, ajuda e aprendizado de estratégias eficazes no acompanhamento dos estudantes.

Pesquisas sobre queixa escolar têm sido alvo de interesse de profissionais de diferentes áreas e podem ser úteis para profissionais de educação e de saúde que buscam participar mais efetivamente no processo de escolarização de estudantes (Souza, 2000; Neves, & Marinho-Araujo, 2006; Braga & Morais, 2007; Nakamura, Lima, Tada, & Junqueira, 2008; Bray, & Leonardo, 2011). Essas pesquisas podem gerar benefícios para profissionais que trabalham no atendimento clínico de adolescentes com esse histórico.

De acordo com Bruner (2001), a escola é uma das primeiras instituições da vida de uma criança, além da família. Ela se configura como um dos primeiros contextos que possibilita a interação social e a imersão na cultura. Torna-se, portanto, um espaço rico em construção de significados. Esse contexto possibilita o diálogo entre diferentes versões de mundo, através das narrativas entre atores sociais que nele circulam.

O movimento dialógico no espaço escolar colabora na construção das histórias individuais dos estudantes que estão inseridos nas diversas instituições de ensino. É por meio dessa interação com demais sujeitos que a criança conhece a cultura e assimila como ela mesma concebe o mundo ao seu redor. Através da relação com o outro ela constrói seu lugar na sociedade (Bruner, 2001).

A escola é, portanto, um palco de vivência da juventude e espaço social significativo na história e desenvolvimento do sujeito. Experiências nesse espaço educacional são caracterizadas por mudanças e desafios que podem ter efeitos na constituição identitária do indivíduo (Gomes, 2014). A queixa escolar e seus desdobramentos, como qualquer discurso, podem afetar seriamente o modo como a pessoa se organiza frente às demandas escolares, produzindo significações no *self* que poderão guiar seus posicionamentos dentro e fora do desse contexto.

Diversos pesquisadores brasileiros estudaram o fenômeno da queixa escolar (Barros, Mendonça, & Santos, 2011; Dazzani et al., 2014; Fonseca, 1995; Neves & Marinho-Araujo, 2006; Patto, 2010). Esses estudos apresentam dados referentes aos altos índices de encaminhamento de demandas relacionados à queixa escolar para diversos serviços de saúde.

No intuito de lidar com as demandas de queixa escolar, família e escola buscam parcerias mediadas por profissionais de psicologia em prol de estratégias mais efetivas para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Contudo, Braga e Moraes (2007, p. 46) revelam

que “O psicólogo, muitas vezes, desconhece a complexa rede de relações imbricadas na manifestação da queixa escolar, deixando à margem determinações sociais e institucionais que influenciam na produção das dificuldades escolares”. Para que o encaminhamento e acompanhamento terapêutico seja efetivo, cabe o envolvimento da família e escola enquanto instituições de suporte no processo de escolarização.

A família torna-se tema de interesse, a partir da *relação/parceria* estabelecida com as escolas, considerando-se seu papel, sua função e contribuição no processo educacional, e ainda conforme os modelos de participação no processo educacional do sujeito. Verifica-se aí um complexo jogo de relações sociais que permeia o processo institucional da educação (Dazzani & Faria, 2009)

As duas instituições, família e escola, são contextos fundamentais para o desenvolvimento das crianças, porque permitem interações entre atores sociais e colaboram para a formação do sujeito. Faz-se necessário, portanto, o reconhecimento mútuo da importância de cada um deles em prol de estratégias que visem o desenvolvimento do estudante na sociedade (Marcondes & Sigolo, 2012).

Se por um lado uma maior escolaridade é considerada como uma possibilidade de melhoria de renda e saúde, aumento da empregabilidade e redução da criminalidade (Menezes-Filho, 2007, citado por Gomes, 2014), por outro lado, experiências relacionadas ao fracasso podem ser configuradas como fator de risco social (Barros, Mendonça, & Santos, 2011, citado por Gomes, 2014).

Em pessoas em situação de risco social e pessoal os efeitos das mudanças e instabilidades podem interferir no desenvolvimento e ajustamento psicológico. Todos os sujeitos experienciam mudanças e constâncias (estabilidade e continuidade) ao longo do ciclo de vida. Eles vivenciam essas alternâncias tanto individualmente quanto em grupo (Bronfenbrenner, 2005).

O desenvolvimento de um estudante em situação de risco envolve desafios contextuais e individuais que aumentam a vulnerabilidade do sujeito apontando para resultados que interferem no desenvolvimento. Tradicionalmente, os fatores de risco estavam relacionados à pobreza e maus tratos; porém, esses fatores de risco são analisados hoje enquanto processos que envolvem a quantidade de exposição aos fatores de risco, o tempo, o momento e o contexto (Engle, Castle, & Menon, 1996, citados por Amparo, Galvão, Cardenas, & Koller, &, 2008). De acordo com Dazzani et al. (2014), todos os problemas relacionados ao processo de escolarização, a não aprendizagem e às dificuldades encontradas durante a trajetória escolar podem se configurar como queixa escolar.

No contexto educacional, métodos e processos de ensino e aprendizado vão se diversificando quanto às identidades e às ações dos profissionais que trabalham no sistema de ensino. Formas de agir são portadoras de diversificados valores que são nutridas de interpretações sociais e das redes de relações que as estruturam politicamente (Duarte & Junqueira, 2013).

As queixas escolares passaram a expressar problemas de aprendizagem dos estudantes, donde se assume uma perspectiva individualista, retirando das instituições de ensino a necessidade de repensar suas práticas pedagógicas e ações educativas, desimplicando os autores no fazer educativo (Pereira, 2004). Alguns professores tendem a reproduzir em classe discursos de preconceito, atribuindo aos estudantes a responsabilidade pelo baixo desempenho acadêmico, por exemplo.

As dificuldades de aprendizagem de alguns estudantes não excluem, no entanto, o potencial intelectual dos mesmos. Existem estratégias alternativas específicas para cada caso em particular. Muitos indivíduos, com demandas de queixa escolar, se convencem de que não podem aprender e fracassam na escola, apesar do esforço realizado pelos mesmos e pelos demais atores escolares. Algumas expectativas de desenvolvimento acadêmico, portanto, podem gerar desequilíbrios emocionais que interferem na aprendizagem (Neves & Marinho-Araujo, 2006). Segundo Silva e Rodrigues (2014), nos dias atuais, o atendimento à queixa escolar deve ser pautado na minimização das dificuldades apresentadas pelo sujeito, favorecendo o desenvolvimento de competências necessárias para a vida acadêmica.

Bruner (2001) aponta para a relevância da escola enquanto instituição que deveria favorecer a construção identitária do sujeito oportunizando a inserção social. Por outro lado, alguns autores, tais como Cabral e Sawaya (2001), Dazzani et al. (2014) e Neves e Marinho-Araujo (2006), indicam a relevância da formação na prática cotidiana dos profissionais de saúde, pois são eles que recebem os estudantes encaminhados com a demanda de queixa escolar para atendimento. De acordo com esses autores, esses profissionais podem atuar não apenas intervindo, no sentido de desenvolver competências e minimizar as dificuldades, mas, também, implicando todos os atores sociais envolvidos no processo de escolarização do estudante, de forma a contribuir com o desenvolvimento global do sujeito. Esses trabalhos atentam, sobretudo, para a descentralização da queixa no estudante e a formação acadêmica que possa criar as competências necessárias para lidar com os encaminhamentos.

O atendimento à queixa escolar deve envolver diversos atores sociais, tais como: pais e/ou responsáveis, diretores, funcionários e professores implicados no desenvolvimento global dos estudantes. Silva e Rodrigues (2014) atentam para a necessidade de reflexão crítica acerca

do tema da queixa, enfatizando a necessidade de contextualização da demanda e de análise, a partir de uma ótica proativa.

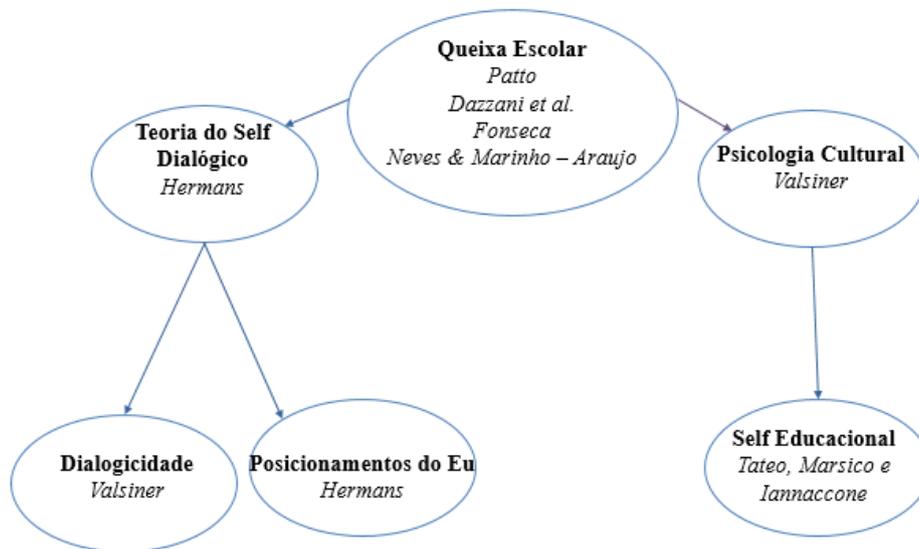
Um sistema educacional deve ajudar aqueles que estão se desenvolvendo em uma cultura a encontrar uma identidade dentro dela, um lugar que permita o olhar para o singular, sem perder de vista o todo da sociedade, do contexto. As escolas, segundo Bruner (2001), devem cultivar a identidade, alimentá-la e parar de desconsiderá-la. As instituições de ensino têm um dever social a cumprir, mas, no fazer educativo, não se deve perder o foco na formação particular de cada sujeito implicado na construção da sua trajetória escolar. A escola não olha o sujeito enquanto aluno único em função da sua missão coletiva. Faz-se necessário, portanto, alimentar a identidade do indivíduo em desenvolvimento no contexto educacional (Bruner, 2001).

Considerando a fundamentação teórica exposta acima, foi delimitado o objeto de estudo da pesquisa que segue na próxima seção.

4 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

*Seriam ricos os não limites
Na fronteira do pensar,
Mas a linha tênue não nos permite estudar
O universo em amplitude.
Delimitar é atitude que permite segurar nas mãos
Os pássaros que poderiam voar.
(Marina Lima Duarte Moreira)*

Figura 4 – Mapa conceitual



Fonte: própria autora

4.1 PROBLEMA

Como adolescentes encaminhados com queixa escolar para o Serviço de Psicologia expressam a participação das vozes dos agentes de referência na dinâmica do *self* e, mais especificamente, do *self* educacional?

4.2 OBJETIVO GERAL

Analisar como adolescentes, encaminhados com queixa escolar para o serviço de Psicologia, expressam a participação das vozes dos agentes de referência na dinâmica do *self* educacional, atentando para os posicionamentos do Eu, a partir de suas narrativas.

4.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar e analisar como os adolescentes significam as queixas escolares tecidas sobre si mesmos;
- b) identificar e analisar as diferentes vozes relacionadas ao processo de escolarização de estudantes sobre os quais são tecidas as queixas escolares;
- c) analisar possíveis tensões relacionadas às diferentes vozes de agentes de referência;
- d) identificar as expectativas dos adolescentes sobre seu futuro (pessoal, profissional e acadêmico) e sua relação com o processo atual de escolarização.

4.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS

De forma a tornar a produção mais coerente com o marco teórico, este estudo considerou alguns aspectos metodológicos apresentados por Valsiner (2007, 2012), a partir da psicologia cultural de base semiótica.

Para Valsiner (2012), a metodologia é um processo através do qual o conhecimento científico é produzido. Ainda segundo o autor, é necessário repensar as formas metodológicas convencionais, de modo a oferecer abertura para uma nova fase da psicologia do desenvolvimento.

Considerando que a proposta de trabalho foi analisar como adolescentes, encaminhados com queixa escolar para o serviço de Psicologia, expressam a participação das vozes de agentes de referência na dinâmica do *Self* educacional, atentando para os posicionamentos do Eu, a utilização do método qualitativo e idiográfico foi pertinente.

O método qualitativo foi utilizado no estudo, considerando-se, então, as narrativas dos adolescentes participantes, com a finalidade de acessar as vozes de agentes de referência através do discurso relacionado ao processo de escolarização, atentando para os diversos posicionamentos e reposicionamentos.

De acordo com Molenaar & Valsiner (2005), cada experiência humana é singular, única no tempo e não pode ser reproduzida. Para Valsiner (2012), os estudos idiográficos concebem esses fenômenos singulares dentro da irreversibilidade do tempo, ou seja, dentro da passagem cronológica. Segundo Moreno e Branco (2014), o método idiográfico permite o estudo das questões psicológicas e fenomenológicas de forma contextual e em profundidade.

A generalidade, nesse modelo, se baseia na ideia de que conhecimentos sistêmicos produzidos no estudo de casos individuais podem ser aplicados em novos casos também individuais.

4.4.1 Participantes

Participaram do estudo três estudantes da rede pública e privada de ensino, encaminhados para serviços de atendimento psicológico na cidade de Salvador, Bahia. Duas delas estavam vinculadas ao ensino público da cidade durante o período da entrevista e apenas uma estudante tinha sido vinculada anteriormente ao ensino privado. Entretanto, esta última desistiu da participação da pesquisa, ao deixar de frequentar o serviço de atendimento psicológico. Vale salientar que as participantes foram encaminhadas para esse serviço em virtude de demandas relacionadas à queixa escolar, tais como baixo desempenho acadêmico, repetências, indisciplina, baixa frequência e permaneceram em atendimento até a data da coleta de dados. Foram consideradas relevantes, também, as queixas levadas pelos participantes.

De acordo com os critérios estabelecidos para a participação no estudo, os participantes deveriam possuir entre 10 e 19 anos – faixa etária que compreende a adolescência, segundo a Organização Mundial da Saúde - OMS (Oselka & Troster, 2000). Além disso, os participantes deveriam estar vinculados às escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio e deveriam ser escolhidos por acessibilidade. O caráter privado ou público das instituições de ensino não foi considerado critério de seleção dos participantes; entretanto, essa caracterização da escola figuraria eventualmente como um ponto de análise a partir das suas narrativas, uma vez que as distintas realidades dos contextos educacionais poderiam produzir diferenças importantes na cultura pessoal e coletiva dos sujeitos.

4.4.2 Instrumentos

Foram realizadas entrevistas narrativas com duas participantes selecionadas estudo. Essa técnica contempla as narrativas das adolescentes e evidencia as vozes dos agentes de referência como parte de uma complexa rede semiótica que envolve a dinâmica do *self* educacional.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa objetiva estimular o participante entrevistado a falar, contar uma história a respeito de um acontecimento relevante

na sua vida. A proposta é reconstruir, a partir das falas dos participantes, acontecimentos sociais diretamente, ou seja, narrar, com profundidade, histórias que remetam ao tema central de estudo.

Na entrevista narrativa o contador da história narra fatos relevantes da sua vida, de acordo com sua perspectiva de mundo. Portanto, a explicação de acontecimentos é seletiva e está de acordo com os fatos que o sujeito considera importante sobre uma determinada temática (Jovchelovitch & Bauer, 2002). Foi utilizada uma questão disparadora para iniciar a entrevista com as duas participantes do estudo, qual seja, “Eu gostaria que você me falasse da sua vida escolar, de quando começou a estudar até os dias atuais”.

Além do uso da entrevista narrativa, foi aplicada uma ficha de dados sociodemográficos com a finalidade de realizar um levantamento de algumas informações adicionais referentes às participantes. Essas informações foram úteis na análise dos dois casos.

4.4.3 Procedimentos de Produção de Dados

O projeto foi apresentado aos responsáveis pelo serviço de atendimento psicológico e foi solicitada indicação de casos triados previamente pelos profissionais da clínica, considerando como critérios de seleção, adolescentes que estavam vinculados às escolas de Ensino Fundamental II de escolas públicas e/ou privadas de Salvador, encaminhados para acompanhamento psicoterapêutico com a demanda de queixa escolar.

A pesquisadora entrou em contato com os responsáveis legais, por telefone fornecido pelas estudantes selecionadas para apresentação da proposta de pesquisa e convite formal para participação no estudo. Foram agendadas as entrevistas em local e horário acordados previamente com as participantes que consentiram em participar do estudo.

Inicialmente foi realizada uma entrevista narrativa piloto, a partir da questão disparadora citada logo acima. Após a entrevista piloto, a pesquisadora fez os ajustes necessários para proceder às entrevistas com as participantes do estudo, considerando pontos relevantes para a compreensão da produção da queixa escolar, especialmente relacionadas à negociação com as vozes dos agentes de referência na dinâmica do *self* educacional.

4.4.3.1 Procedimentos éticos

Foram respeitados os procedimentos éticos para pesquisa com seres humanos. Os responsáveis pelos estudantes, dispostos a participar, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a participação no estudo. As estudantes adolescentes assinaram um termo de assentimento escrito confirmando a anuência na participação no estudo.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Foram analisados os dados sociodemográficos, após a realização de todas as entrevistas, com a finalidade de buscar informações que se relacionassem ao contexto educacional, ambiente familiar e social. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Em seguida, elas foram analisadas em profundidade fundamentadas no tema central do estudo.

5 VOZES DOS AGENTES DE REFERÊNCIA E *SELF* EDUCACIONAL NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ADOLESCENTES COM QUEIXA ESCOLAR

*Dar voz e som
É dom de músico e poeta,
De professor e aprendiz.
É troca ritmada,
Comunicação sem fim
De histórias expressas ou guardadas
Jamais silenciadas
De trajetórias, de caminhadas.
(Marina Lima Duarte Moreira)*

A análise dos casos será dividida em três diferentes contextos em que os agentes de referência estão inseridos: Escola, Família e Clínica, que fazem parte do contexto maior – o Educacional. Os três contextos em que as expressões das vozes dos agentes de referência serão analisadas, se conectam à demanda de Queixa Escolar e à construção do lugar de “queixa”.

Estudos sobre a medicalização nas escolas apontam para a culpabilização das famílias, da higiene nas instituições de ensino, cujos diagnósticos estão relacionados às causas e efeitos dos poucos cuidados básicos oferecidos. A medicina se ocupa pela responsabilização dos alunos a partir de crenças acerca de baixa instrução da população, não fiscalização nas escolas e aposta na necessidade de diagnósticos a serem realizados nas instituições de ensino para posterior encaminhamento para especialistas, enfatizando a necessidade de atendimento clínico (Moysés, 2008)

A medicina construiu, ao longo dos anos, as doenças do não-aprender-na-escola e o processo demandou serviços de saúde especializados, estando a escola e especialistas como competentes, responsáveis pela resolução dessas demandas. A partir deste momento, a medicina se apropriou, cada vez mais, do objeto aprendizagem, sem mudanças significativas, apenas estendendo seu campo normativo (Moysés, 2008).

Uma das especificidades da comunicação humana, segundo Bruner (1990), encontra-se no papel da construção de significados. Os adolescentes sentem e percebem seus contextos, desenvolvendo expectativas, assim como memórias, que ganham significados na interação com outros sujeitos, ou através de reflexões pessoais.

A ideia central da psicologia cultural entende cada pessoa como uma instância no tempo e espaço. Instância essa, absolutamente única e, quando exposta aos diferentes tipos de ambientes e discursos, compreende os mesmos de forma partilhada permanecendo em

interações com outros sujeitos. Existe, também, uma forma de entendimento único a respeito do mundo, traduzido nas próprias mentes, integrados com outros traços de experiências pessoais (Zittoun, 2012).

O processo de internalização e externalização podem ser identificados como processos através dos quais os significados são produzidos coletiva e individualmente (Zittoun, 2012). Um ponto de partida é afirmar que tudo muda constantemente, dentro de uma constante tensão entre continuidade e mudança. Somos ao mesmo tempo o mesmo e não o mesmo (Zittoun, 2012).

Nem toda mudança, entretanto, produz consequências duráveis. As mudanças transitivas são parte das mudanças entre sujeitos e contextos. As mudanças intransitivas são chamadas de rupturas, momentos em que os modos de ajustamento são interrompidos. Essas rupturas podem ser consequência de fatores externos e pessoais. Elas podem ser esperadas ou inesperadas. As rupturas podem ser também chamadas “pontos de viragem” ou “pontos de bifurcação” em uma determinada trajetória (Zittoun, 2012). Alguns caminhos são fechados, outros abertos e alguns não decididos (Zittoun, 2012).

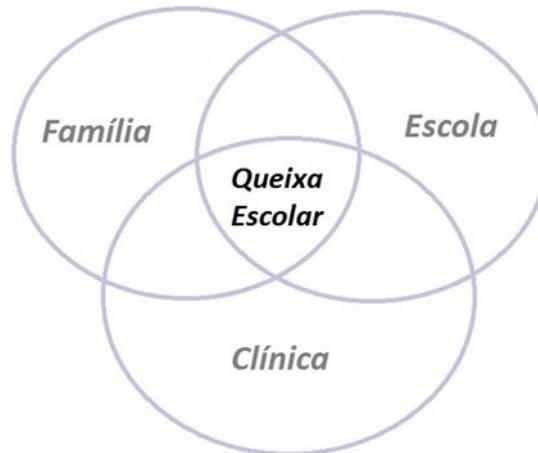
As rupturas geralmente abarcam mudanças intransitivas substanciais que geram transições, processos de adaptação ao ambiente. Rupturas seguidas de transições são, segundo Zittoun (2012), mudanças rápidas ou catalisadas.

A natureza normativa de transições é facilitadora de movimentos de mudanças e posicionamentos, pois o desenvolvimento humano não é linear, não pode ser previsto. O mundo em que vivemos é, na maioria das vezes, imprevisível (Zittoun, 2012). A trajetória de vida também é multilinear, pois existem vários caminhos para chegar em pontos semelhantes num curso de vida (Zittoun, 2012). Nesse sentido, cursos de vida dependem de eventos aleatórios, de alguns aspectos pessoais e de forças sociais. Elas não são previsíveis (Zittoun, 2012). Rupturas que geram transições são produzidas através de uma passagem a outra dentro das esferas de experiências próprias do indivíduo (Zittoun, 2012).

A adolescência, de modo geral, é um período que é atravessado por diversas rupturas e transições, mudanças de esferas da experiência que podem ocorrer em um curto período de tempo. Os adolescentes passam mais tempo no mundo social e imaginário, quando comparados a indivíduos adultos (Zittoun, 2012). Cada uma das esferas da experiência pode envolver processos de transições, e os adolescentes podem experimentar uma pluralidade de identidades, criando eventos de limite, tensões, passagens, mudanças ou reflexivos, apenas, através das rupturas e transições que experienciam (Zittoun, 2012).

Quando os estudantes avançam em suas trajetórias eles acumulam transições. A experiência pessoal não envolve apenas a acumulação de vivências distintas; implica na reelaboração no sistema de orientação pessoal (Zittoun, 2012).

Figura 5 – Delineamento da Análise



Fonte: Própria autora

5.1 CASO BEATRIZ

“Metade do mundo se baseia na escola porque é realmente onde se passa muito tempo. Onde você aprende muita coisa.”

5.1.1 Dados da Adolescente

Beatriz, nome fictício escolhido para a primeira participante entrevistada, possuía 15 anos na época da entrevista. Morava com os pais e irmão, quatro anos mais novo, em Salvador (Bahia). A estudante frequentou escolas particulares da sua cidade até ser aprovada no Instituto Federal da Bahia (IFBA), nos primeiros meses de aula do Ensino Médio. A entrevista aconteceu no período de transição entre a escola particular e o Instituto Federal da Bahia.

Beatriz começou a frequentar a psicoterapia aos 10 anos de idade e foi encaminhada, na época, em virtude do *bullying* sofrido no contexto escolar. A narrativa da adolescente emergiu de forma não linear, mas foi possível identificar pontos de ruptura e transição, assim como mudanças de *I-Positions* na dinâmica do *self* da estudante.

Nota-se, através da entrevista narrativa, a prevalência de três posicionamentos da estudante (*I-Positions*): “Eu-Estudante Excelente”, “Eu-Filha Nota 10”, e “Eu-Aluna Sozinha”, que se revezam na dinâmica de integração do *self*. Beatriz afirma: “Nesse momento, o mais importante para mim é a escola e a família e os amigos... A minha vida toda são essas três coisas”.

Beatriz optou por narrar sua história a partir do segundo ano do Ensino Fundamental I, mesmo sendo convidada a narrar desde o início da sua trajetória acadêmica. O período escolhido pela adolescente correspondeu ao mesmo período em que iniciou a psicoterapia.

5.1.2 Contexto Acadêmico

A trajetória acadêmica de Beatriz foi marcada por dificuldades relacionadas ao conteúdo programático de disciplinas e foco no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Beatriz é uma estudante muito exigida pelos agentes de referência (pais) em relação ao alto desempenho acadêmico. Alguns elementos que revelam essa preocupação, como indicativos da demanda da queixa escolar apresentada como, por exemplo, autoexigência em relação ao bom desenvolvimento acadêmico estavam presentes na narrativa de Beatriz:

Nesse momento minha maior preocupação é questão da escola. O IFBA, esse ano, não ensina Biologia, nem Geografia, nem Redação. Só ano que vem e, eu estou pensando: o que é que eu vou fazer agora? Porque isso não é bom para quando você for fazer o ENEM, Beatriz, você ficar um ano sem essas matérias. Ou talvez minha maior preocupação seja, de fato, o ENEM¹.

O interesse precoce pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) apareceu no discurso relacionado às projeções futuras de inserção na Universidade e mercado de trabalho. Essas projeções correspondem às expectativas dos pais que surgem nas narrativas da adolescente como vozes de agente de referência e serão apresentadas no decorrer o estudo:

eu vou começar a trabalhar e depois que eu terminar a faculdade, eu vou começar a ganhar dinheiro, eu vou me mudar para morar com minhas amigas, depois de um tempo eu vou mudar para morar sozinha, ter meu próprio carro, fazer essa vida que todo mundo já planeja, sabe? A meta básica praticamente.

A concepção de meta básica é uma construção social internalizada por Beatriz, como processo linear de construção de carreira bem-sucedida, prestigiada e reconhecida

¹ Doravante, as narrativas dos sujeitos de pesquisa serão escritas em itálico como forma de salientá-las e diferenciá-las do referencial teórico.

financeiramente. Bens materiais aparecem como exemplos dessa conquista promovida pela ascensão social consequente do alto investimento nos estudos e na dedicação profissional. Ela se compara a outros indivíduos da cultura: “fazer essa vida que todo mundo já planeja”. Nesse momento, ela sai do lugar de indivíduo com escolhas particulares para se colocar enquanto sujeito coletivo, na expectativa de corresponder aos ideais coletivos, reconhecidos e valorizados.

Beatriz estudou em três instituições de ensino caracterizadas, por ela, como marcantes, sendo a primeira de grande importância por ter sido sua escola por 10 anos consecutivos:

O IFBA é uma oportunidade única, mas eu ainda sinto muita saudade da escola que eu estudava (primeira escola). Eu passei dez anos da minha vida lá e eu ainda sinto muita falta daquilo. Acabei me afastando um pouco das minhas amigas, não todas, mas eu me afastei um pouco e, é meio triste.

Apesar de ter se adaptado às duas instituições seguintes, lugares nos quais permaneceu por menos de um ano cada, Beatriz relatou forte desejo de retornar à primeira instituição. Ela narra, de forma não linear, vivências marcantes na primeira escola e estabelece uma comparação com a instituição pública de ensino, na qual havia sido aprovada recentemente. Sua fala apresenta uma carga afetiva e em seu discurso aparecem amigalhes e perdas consequentes da ruptura, representada pela mudança de instituição educacional: “As maiores amigalhes que eu já fiz na vida foram na escola e são amigalhes que, sinceramente, eu pretendo levar para vida toda”. As amigalhes representam elementos de grande importância.

A estudante narra acerca das exigências da escola e as relaciona diretamente ao comportamento das figuras parentais, no que diz respeito ao processo de escolarização relacionando as expectativas de bom desempenho acadêmico no espaço escolar à tentativa de corresponder às exigências da família: “Escola realmente dá muita pressão, porque os pais cobram... a carga horária às vezes é muito puxada”.

Os professores são avaliados pela estudante por sua interação com os alunos: diálogos, fora e dentro de sala, piadas e outras demonstrações afetivas que revelem interesse na relação com os estudantes, não pelo seu desempenho enquanto profissionais, não são avaliados pelos conteúdos que ensinam, métodos de ensinar ou pela exigência marcada como pertencente à instituição escolar. Ela delega aos professores uma carga afetiva promovida através da interação com os estudantes, considerada, por ela, como saudável apenas quando existe algum vínculo e diálogo. Ela revela uma carga afetiva depositada nas figuras dos agentes de referência, nesse caso professores, no processo de escolarização da estudante: “Tem professores muito legais, às vezes... tem professor que não é muito legal não, né? Mas eu já

tive professores ótimos que foram meus amigos mesmo, assim, sabe? Que eu encontrava eles, que eu conversava com eles”.

Beatriz indica signos presentes nas vozes parentais que ganham significado na sua trajetória acadêmica, na medida em que se tornam mediadores semióticos, participando do movimento de posicionamento da estudante. A Posição do Eu “Eu- Estudante Excelente” está relacionada ao signo “excelente”, indicando uma possível expectativa da adolescente de corresponder à exigência paterna referente aos estudos. Ela revela angústia em relação ao ENEM: *“Meu pai, ele é um pouquinho bipolar na verdade... ele cobra muito! Muito mesmo... ele acha que é a única coisa que eu faço da vida; então eu tenho que fazer tipo: excelente. Também tem muita preocupação com isso. Ele se preocupa muito com as coisas da escola”.*

Segundo Gomes (2014), os posicionamentos e rearranjos diferenciados ocorreram quando lhes foram atribuídas novas tarefas, responsabilidades, oferecidas por instituições sociais no presente, assim como projeções futuras. Essas projeções exigiram da jovem mecanismos de mediação semiótica do *self*.

Moreno (2015) afirma, em sua tese, que a mediação semiótica é um princípio regulador da conduta na atividade própria do sujeito e dos outros na cultura. A autora utiliza a definição de Vygotsky de mediação semiótica. Os instrumentos mediam a relação do ser com seu mundo físico promovendo mudanças no contexto, controlando, desta forma, a natureza (Vygotsky, 1962, citado por Moreno, 2015).

Há uma grande expectativa parental que remonta aos anos iniciais de escolarização. Os seus pais criaram expectativas de sucesso e os relacionarem ao futuro mercado de trabalho. Essa expectativa está presente na ideia de que um excelente desempenho acadêmico favoreceria a inserção no mercado, ao alcance de prestígio, reconhecimento financeiro e de possibilidade de aquisição de bens para uma sequência linear projetada na ideia da construção social de “qualidade de vida” e de “sucesso” (cultura coletiva): *“você está aprendendo para entrar na faculdade, para ganhar um emprego”.* O signo “Excelente” emerge na dinâmica dialógica estabelecida com a figura paterna, e esse posicionamento se configurou como parte do seu *self* educacional, na medida em que, para ela, tornou-se importante estar no lugar de aluna dedicada, esforçada, excelente.

Os pais ofereceram suporte para as escolhas referentes às questões experienciadas dentro do contexto escolar. As escolhas quanto às instituições de ensino, no entanto, foram definidas por seus pais, sem a sua participação. Ela informa que o irmão foi aprovado em uma instituição de ensino considerada muito boa em Salvador e que os pais decidiram que ela, então, precisaria de uma escola onde o ensino fosse mais “reforçado”. Esse ponto será

discutido adiante.

Beatriz revela insatisfação com a mudança da escola: *“Quando eu entrei na escola nova todo mundo era mais barra pesada. Tinha gente que bebia, tinha colegas que faltavam aula pra ir na praia, que ficava na frente... eu ficava me perguntando: gente o que é que eu faço? Isso é muito doido pra mim”*.

5.1.3 Contexto Familiar

Beatriz apresentou, segundo ela, um baixo rendimento no oitavo ano; em uma disciplina sentiu dificuldades para estudar e apresentou um escore equivalente à média escolar que, para ela e sua família, seria considerado baixo. A justificativa que a adolescente apresenta é: *“No oitavo ano eu estava preocupada, porque meus pais sempre falaram muito que Ensino Médio eu teria que estudar todo dia e tirar notas “perfeitas”; então, a ideia que eu tinha do Ensino Médio é que eu não ia mais ter vida social e eu precisaria começar a investir nisso no nono ano”*. A adolescente afirma que, ainda no oitavo, os pais alertaram: *“Ano que vem sua vida vai mudar. Você vai ter que estudar muito! E eu pensei: tenho que aproveitar agora enquanto dá!”*.

Os signos apresentados pelos agentes de referência parentais funcionam como catalizadores no movimento de escolha da estudante, no sentido de menor investimento nos estudos, antecipando uma projeção de dificuldades referentes à rotina acadêmica que prejudicariam sua vida social. Outro ponto a ser destacado é o valor atribuído pela adolescente e família ao escore, no sentido de que a média escolar não era suficiente. O escore era considerado baixo. O signo “Perfeição” relacionado ao escore, já antecipa um posicionamento que será apresentado pela estudante no decorrer desta análise.

A conduta humana é orientada por valores, enquanto signos hipergeneralizados de regulação semiótica (Branco & Valsiner, 2012 citados por Mattos, 2016). A Psicologia Cultural compreende o *self* como um sistema autorregulador e autocatalítico que orienta o sujeito para o futuro, possibilitando, ou não, a emergência de sentidos novos, que exercem certo controle nos posicionamentos das pessoas (Valsiner, 2002 citado por Mattos, 2016). Os signos hipergeneralizados são reconhecidos por toda uma cultura quanto aos seus significados. Os pais de Beatriz foram descritos como “presentes” e as vozes dessas figuras de referência foram expressas predominantemente na sua dinâmica dialógica, especialmente no que diz respeito ao contexto educacional, quando comparadas a outros agentes de referência, tais como professores, amigos, terapeuta.

Beatriz, no período em que participou do estudo, estava vivenciando situações que lhe exigiam diferentes rearranjos e Posicionamentos do Eu (*I- Positions*). Ela enfrentava desafios pessoais relacionados ao nível de cobrança dos seus pais que lhe exigiam melhor escore acadêmico, alto rendimento nas disciplinas (muito superior à média escolar) e preparação para aprovação em alguma universidade pública. De acordo com as suas palavras:

Eu era o tipo de aluna que meus pais cobravam muito e eu prestava muita atenção na aula, tipo, de um jeito até exagerado... Meu pai também é bem rigoroso em tudo, na verdade, tudo. Escola é o principal, mas, é em tudo. Tipo, como meu pai, minha mãe também cobra bastante: largue esse celular e vá estudar. Eles acham que ainda não está o bastante.

Beatriz se posiciona com relação à escola, de forma a corresponder às exigências parentais, se colocando no lugar de “aluna excelente” e se dedicando aos estudos como tarefa primordial.

A estudante traz em sua narrativa alguns aspectos da relação com o irmão mais novo. Destaca pontos positivos na relação fraternal com o irmão, tais como: apoio, diversão, preocupação. Entretanto, de acordo com ela, o seu irmão, em situações de conflito, cobra frequentemente um melhor desempenho acadêmico. Vez ou outra ele a questiona: “*Olha eu passei no Colégio Militar. E você? Não passou no IFBA*”. Ela aponta uma certa ambivalência nessa relação fraternal: “*quando a gente brigava, ele ficava esfregando isso na minha cara. Ai depois, quando eu passei no IFBA ele ficou muito feliz por mim. Eu fiquei até surpresa*”. Em momentos de conflito, o irmão reproduz as falas do pai, revelando não apenas uma exigência de bom desempenho e aprovação em instituições reconhecidas pela família, como o *status* de comparação entre os dois. A competição entre ambos é velada, mas os dois tentam corresponder ao nível de excelência exigidos pelos pais.

As projeções futuras de Beatriz respondiam às exigências da família e da escola, as quais enfrentava desde o início da sua trajetória acadêmica. Enfatiza-se a necessidade de dedicação precoce aos estudos, visando méritos relacionados à aprovação em instituições de ensino superior e eventuais empregos que proporcionassem ascensão social e prestígio. Embora tentasse responder às exigências parentais, demonstrava pessimismo quanto à vida adulta: “*No Ensino Médio você vai ter que estudar todo dia e tirar notas perfeitas*”. A expectativa da adolescente com relação ao seu futuro prevê dificuldades no percurso para o alcance de seus objetivos: “*eu sei que depois, quando começar a faculdade, tudo vai ficar bem pior do que já é na escola e, depois, vai ficar pior ainda porque eu terei que trabalhar, terei que me ganhar dinheiro, vou me preocupar muito*”.

A expectativa dos pais, enquanto agentes de referência, projetadas no signo “perfeição”, a partir da narrativa da adolescente, aparece com um marcador semiótico que vai orientar projeções futuras da adolescente, antecipando angústias e movimentos proativos, no sentido de alcançar essa perfeição na trajetória acadêmica.

Os signos são definidos como meios artificiais que cumprem uma função de estimulação; portanto, mediam a relação do ser, consigo e com os outros. Eles são orientados internamente (Vygotsky, 1962, 2008 citado por, Moreno, 2015). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conseqüentemente, é gerado a partir de combinações entre signos e instrumentos (Moreno, 2015).

A mediação semiótica permite aos sujeitos regular as funções psicológicas, tanto no nível pessoal como interpessoal. As instituições regulam as ações orientadas por metas, monitorando regras sociais que permitem a transformação dos sistemas humanos e de culturas pessoais e coletivas (Valsiner, 2007, 2012 citado por, Moreno, 2015). Dessa maneira, criar, empregar e regular signos nos leva a processos de significação permanentes que têm um caráter dinâmico nas vidas dos sujeitos (Moreno, 2015). Segundo a mesma autora, alguns signos são mediadores, ou seja, adquirem um movimento constante e generalizante que lhes transformam em marcador semiótico, adquirindo poder de regulação nos processos de significação.

Seus pais apareceram em sua narrativa como referência no acompanhamento escolar. Eles estão presentes em toda a narrativa sobre a sua trajetória acadêmica. Sempre avaliaram o seu comportamento, o seu desempenho acadêmico (especialmente o score), monitoraram os estudos dentro e fora da escola, instruíam nas atividades escolares realizadas em casa, orientavam nos procedimentos de como ela deveria estudar e a auxiliavam nas tarefas das disciplinas. Essas figuras parentais surgiram no discurso, também, como suporte no enfrentamento de desafios sociais, tais como *bullying*, busca por profissionais especializados para orientação, psicoterapia e decisão sobre mudanças referentes ao espaço escolar, posteriormente: “[...] o meu irmão passou no Colégio Militar e meu pai queria me botar em uma escola boa também. Ele ficou preocupado, tipo: ah! Seu irmão vai para uma escola ótima e você vai ficar aí?”.

Quanto às projeções futuras, relacionadas ao mercado de trabalho, a estudante encontra-se em dúvida acerca da área profissional a seguir, seja pelo perfil de trabalho, seja pelo reconhecimento financeiro e prestígio social:

Ainda não sei bem qual carreira eu vou seguir, estou entre: Medicina, Arquitetura, Jornalismo e Cinema. Mas não importa qual eu fizer, vou fazer

Cinema depois. Porque Cinema é uma área mais arriscada e tem chance de não dar muito certo, então eu vou fazer alguma coisa mais segura e depois vou fazer Cinema, que é o que eu realmente gosto.

Estabilidade financeira aparece como sinônimo de segurança, no discurso de Beatriz. Esse valor atribuído ao reconhecimento financeiro e estabilidade no mercado de trabalho está presente no discurso parental, nas narrativas acerca da excelência, preocupação com o ENEM e dedicação aos estudos. Beatriz deixa de priorizar seu desejo de estudar Cinema, a fim de corresponder aos ideais dos pais.

É possível notar, a partir da narrativa de Beatriz, uma cultura pessoal, apesar do pouco poder de negociação com o posicionamento “Eu-Filha Nota 10”. Na adolescente transparece uma tensão entre atender à expectativa parental e buscar seu desejo pelo Cinema como prioridade em sua carreira profissional pretendida.

A estudante trata como “épico” o evento “fechar a média global de matemática” no início Ensino Fundamental e relata frustração ao “fechar médias globais” de disciplinas tais como Artes e Religião: “*a primeira global que eu fiz foi de Religião e Artes. Tipo, isso foi triste*”. A adolescente apresenta uma hierarquia de valores pessoais atribuídos às disciplinas, reproduzindo uma cultura coletiva do sistema de validação para escores altos em matérias consideradas relevantes para aprovação no ENEM e relacionadas ao reconhecimento no mercado de trabalho. Cinema, por exemplo, torna-se segunda opção para a adolescente, sendo este, um curso que, para ela, apresenta menor estabilidade e, está relacionado às artes. A matemática, para a adolescente, aparece relacionada às profissões de mais estabilidade financeira e, por esse motivo, aparece como relevante no discurso de Beatriz. Essa valoração relacionada às disciplinas sugere projeções e expectativas parentais, já incorporadas pela adolescente, assumidas como escolhas pessoais futuras.

Nota-se uma dificuldade da adolescente em negociar com as vozes dos agentes de referência parentais quanto às exigências de disciplina, rotina e de escore: “*Você tem que estudar e tirar dez*”. Houve uma promoção de mudanças em sua postura de estudante, na tentativa de apresentar aos pais resultados diferentes, que comprovavam uma correspondência ao que esperavam dela enquanto estudante, ou as dificuldades por ela enfrentadas na escola. Nessa relação emergiu o posicionamento “Eu-Filha Nota dez”, com o qual Beatriz se identificou e, para o qual tentava corresponder às projeções parentais.

Alguns fatores contribuíram para a reafirmação desse signo e posicionamento, tais como: o reconhecimento da média exigida em casa, diferente da exigida pela escola, sendo um ponto acima, ou seja, oito: “*a média na minha casa nunca foi sete, porque a média do meu*

pai é oito. Ele sempre deixava isso claro. Abaixo de oito era como se você tivesse tirado abaixo da média". Para não ser considerada uma aluna "mediana", Beatriz se esforçava na tentativa de excelência para chegar ao escore máximo, dedicando-se de forma "até exagerada" aos estudos.

Na narrativa da adolescente pôde-se perceber como emergente a *I-Position* do "Eu-Estudante-Excelente" e "Eu-Filha Nota 10", desde os anos iniciais relatados e a dinâmica de reposicionamento do *self*, a partir das vozes expressas dos agentes de referência, pais e professores, *bem como* sua participação no sistema do *self* educacional: "*Algumas situações que ocorrem na escola, não são muito legais, tipo quando você vai e tira uma nota baixa*".

Observa-se uma dificuldade da adolescente em negociar com as vozes dos agentes de referência parentais quanto às exigências de disciplina, rotina e de escore: "*Você tem que estudar e tirar dez*", dizia o pai. A adolescente promoveu mudanças em sua postura de estudante, na tentativa de apresentar aos pais resultados diferentes, que comprovavam uma correspondência ao que esperavam dela enquanto estudante. Nessa relação, a nota 10 ganha um significado próximo ao de "excelência" e Beatriz constrói uma postura de estudante que corresponde tanto em escore quanto em adequação comportamental e passa a utilizar o signo "aluna nota 10". Esse valor numérico passa a ser um valor simbólico na constituição da sua identidade integrando-se ao seu sistema do *self* educacional. Nessa relação emergiu o posicionamento "Eu-Filha Nota 10", com o qual Beatriz se identificou e, a partir do qual tentava corresponder às projeções parentais.

Alguns fatores contribuíram para a reafirmação do signo "Nota 10" e alguns posicionamentos, tais como, o reconhecimento da média exigida em casa, diferente da exigida pela escola, sendo um ponto acima, ou seja, oito. A integração de orientações pessoais e valores funcionam como um sistema aberto em constante mudança (Branco & Valsiner, 2012 citados por Mattos, 2016). Alguns valores, no entanto, podem, com o tempo, tornarem-se dominantes ou permanentes em relação a outros valores, dependendo do poder que exercem de regulação no sistema e de experiências que o indivíduo experimenta ao longo da sua trajetória (Mattos, 2016). O valor "Nota 10" deixou de ocupar um lugar de escore para representar um valor atitudinal da adolescente integrado ao sistema do *self* educacional.

5.1.4 Contexto Clínico

Beatriz trouxe o tema do *bullying* em alguns momentos da sua narrativa. Ela disse não se recordar sobre o motivo da violência sofrida na escola. Enfatizou, apenas, seu sentimento de exclusão em classe, quando ocorriam frequentes risos direcionados a ela, sem um motivo justificado, para a adolescente, e o desejo cada vez menor, do seu grupo de colegas, em compartilhar momentos de lazer com a estudante:

[...] a sala quase toda que me perturbava muito. Tipo, acho que já passava de brincadeira porque era toda hora e as vezes me excluía quando eu queria brincar também. Era só aquilo. Não entendia direito o que estava acontecendo. O que era bullying? Estavam fazendo isso por quê? Mas me excluía muito, mesmo! E eu tinha umas amigas também e elas iam brincar com outras pessoas e me deixavam lá. Aí, eu passava muito tempo sozinha e era bem triste, né?”.

O signo “Sozinha” aparece, então, no discurso de Beatriz relacionado ao sentimento de tristeza, sendo o ponto inicial para a busca da Psicoterapia: *“Meus pais estavam desesperados sem saber o que fazer. Iam na escola, falavam. A escola dizia que ia resolver, mas, não resolviam nada”*. Segundo a adolescente, a decisão acerca do encaminhamento para a psicóloga foi dos pais, mediante o não posicionamento efetivo da instituição educacional frente à violência sofrida. Nesse período da vida da estudante, os amigos e colegas surgem como vozes de referência; entretanto, são os gestos e comportamentos de discriminação, exclusão e desafeto que prevalecem nessa relação. Nenhuma fala desses colegas e amigos aparece; por esse motivo; Beatriz não consegue identificar o fator alvo de violência, mas os risos constantes e a exclusão surgem como comportamentos que revelam um movimento disfuncional no grupo., o que gerava sofrimento para a estudante.

Esses episódios de discriminação, exclusão e desafeto se tornaram tão frequentes na época, que lhe causaram muito sofrimento, levando seus pais a decidirem buscar a escola e a psicoterapia como recursos para ajudá-la a lidar com essa questão: *“Meus pais estavam desesperados sem saber o que fazer. Eles iam na escola, falavam, eles (profissionais da escola) diziam que iam resolver, mas não resolviam nada... aí, eles me colocaram na psicóloga”*. A escola, segundo ela, foi negligente quanto a este quadro de violência.

Beatriz narra o processo psicoterapêutico que vivenciou por cinco anos. A psicóloga que a atendeu surge, então, enquanto agente de referência relevante na sua trajetória educacional e como suporte no processo de construção identitária: *“ela me ajudou muito. Eu estava muito insegura com essa coisa toda acontecendo, muito sem saber o que fazer e ela me*

ajudou conversando comigo, me deixou mais tranquila, segura. Me falou mais o que deveria fazer, como fazer, agir e tal. Ajudou bastante". A psicóloga passa a ser referência no suporte à demanda e no auxílio em relação à flexibilização diante do grande esforço e necessidade de autonomia frente às figuras parentais. A voz da psicóloga passa a ser fundamental para a compreensão de suas atitudes na trajetória acadêmica e nas demandas nascidas no contexto escolar.

Beatriz frequentou a psicoterapia até o momento em que participou deste estudo e relatou, na entrevista, que suas demandas eram escolares, não mais referentes ao problema do *bullying* sofrido por ela, pois este já havia sido resolvido no início do Ensino Fundamental II. Atualmente, ela apresenta apenas as queixas referentes ao alto nível de exigência dos pais com relação à escola, mesmo apresentando um bom desempenho acadêmico.

De acordo com Mattos (2016), quando ocorre uma descontinuidade no sistema do *self* de uma pessoa jovem, os signos promotores possibilitam que o sujeito se afaste da experiência presente e construa pontes de sentido entre o passado e o futuro, promovendo continuidade no sistema do *self* através do tempo e dos diferentes espaços. No caso de Beatriz, a psicoterapia surge como principal recurso para lidar com a violência em classe. A participação da família na escolha pelo encaminhamento e acompanhamento da estudante, nesse serviço de saúde, emerge como suporte e incentivo, uma vez que é possível notar, através da análise da entrevista, como um todo, uma hierarquia das vozes de referência, estando os pais, acima dos demais sujeitos participantes do processo de escolarização. A redução da violência contra Beatriz na escola é apontada, quando ela narra a respeito do sexto ano, mas a troca de turma no sétimo marca essa transição, fim do *bullying*, de forma mais efetiva.

Beatriz permaneceu na mesma escola no Ensino Fundamental II, experienciando, porém, uma nova transição relacionada à mudança de turma no sétimo ano. A decisão partiu da adolescente, após experiências com o grupo do sexto ano, juntamente com a melhor amiga, insatisfeitas com conflitos no grupo. Beatriz relata que seu grupo costumava "brigar" bastante. Os conflitos não apareceram como relevantes em seu discurso. Quando questionada sobre a opção de mudança de sala, Beatriz discorreu sobre a necessidade de acompanhar a amiga, sua grande referência, no período pós-*bullying*: "*Sáimos eu e minha melhor amiga, por causa de conflitos do grupo, não com a gente. Os conflitos presentes no grupo atrapalhavam as aulas e isso prejudicava sua atenção e desempenho. O grupo estava brigando muito, sabe? Minha amiga decidiu sair; então, pensei: Não vou ficar aqui sozinha para ficar brigando*". Beatriz decide sair da escola.

A decisão de mudança de escola foi anterior à aprovação no IFBA:

Enquanto eu não sabia que tinha passado no concurso, eu fiquei estudando eu comecei o ensino médio em outra escola e, foi bem diferente quando eu cheguei lá. Na escola que eu passei dez anos, todo mundo era mais quietinho, mais certinho, assim, mais inocente que nem eu. Tipo muito inocente. Eu cansei de voltar para sala sozinha porque o pessoal ficava na biblioteca e eu ia para aula.

O signo “sozinha” ressurge na segunda escola. O posicionamento “Eu-Aluna Sozinha” está presente, embora a adolescente revele que os amigos possuem grande importância na sua vida e se configurem como agentes de referência.

Beatriz revela ambivalência em relação às experiências da adolescência:

[...] tem gente que diz que esse é o melhor momento da vida e, às vezes, eu realmente acredito nisso, porque eu tenho minhas amigas, a gente se diverte muito... e tem o lado ruim também, né? Porque muita gente tipo, meus pais, por exemplo, não entendem mais o que é ser adolescente, não entendem mais... A adolescência é doída, completamente maluca.

A participante de nossa pesquisa faz projeções futuras relacionadas aos ideais de vida bem-sucedida: “o que eu preciso alcançar é o trabalho dos sonhos, uma casa própria, o carro, essas coisas assim”. Ela rompe com as ideias tradicionais da cultura, apenas quando afirma: “Pela sociedade, também eu preciso casar e ter filhos, mas eu não penso muito nisso... o que eu preciso é estar bem com o que eu estiver vivendo. O que eu preciso, mesmo, é estar feliz do jeito que eu estiver”. Nesse momento, ela demonstra uma autonomia, revelando características identitárias que não aparecem relacionadas a nenhuma voz de agente de referente presente em seu discurso.

A estudante encerra sua narrativa trazendo uma elaboração acerca da sua trajetória nos contextos da família, escola e clínica revelando uma metáfora de obstáculos e enfrentamentos, relacionando a trajetória educacional com o curso de vida do ser humano: “Uma vez eu li que se você pode encarar a vida como se fosse um jogo de videogame. Como se até os 18 anos fosse uma versão beta e depois você tem que pagar para jogar. Li isso no Facebook uma vez”.

A frase que Beatriz elege como metáfora para encerrar sua narrativa, torna-se simbólica, na medida em que ela consegue sintetizar sua trajetória incluindo projeções pessoais futuras em uma colocação que traz como objeto central: um videogame (recurso valorizado por adolescentes). O signo “jogo” apresenta a perspectiva da estudante a respeito da dinâmica constitutiva do sujeito no sistema do *self* educacional e a infância/adolescência como períodos de investimento gratuito, uma vez que, para ela, os agentes de referência

parentais são hierarquicamente mais elevados, responsáveis em suas vozes, ações e sustento. Versões de vida, não gratuitas para a estudante, são projetadas em sua expectativa de futuro. O “Pagar”, como signo, não possui apenas um significado para Beatriz. Para ela, existe o “Pagar” recurso financeiro para alcance de uma vida estável socialmente, e o “Pagar” enquanto sacrifícios, esforços pessoais necessários para o sustento de uma vida adulta na cultura coletiva.

O caso a seguir apresenta algumas características similares ao analisado acima, quanto às figuras que emergem como agentes de referência e vozes expressas com mais frequência no sistema do *self* educacional. Algumas experiências relatadas no contexto escolar são semelhantes, assim como no contexto clínico, apresentando uma diferenciação maior nas experiências referentes ao núcleo familiar.

5.2 CASO GISELA

“Eu diria que a minha experiência na escola foi educativa, porque eu aprendi com pontos negativos, a deixar tudo positivo.”

5.2.1 Dados da Adolescente

Gisela tinha 14 anos no período da entrevista e cursava o nono ano do Ensino Fundamental II, em uma escola da rede privada de Salvador. Filha única de pais separados, enfrentou desafios na primeira instituição de ensino. No quinto ano do ensino fundamental precisou lidar com problemas referentes à socialização. Ela se isolava boa parte do tempo e tinha dificuldade com o processo de formação e rompimento de vínculos. No Ensino Fundamental II permaneceu enfrentando desafios referentes às desavenças com amigos, dificuldades na interação com colegas, que consideravam suas afinidades infantis inadequadas para a faixa etária. Ela apresentou baixo desempenho em matemática por um curto período, além de problemas no núcleo familiar como: o adoecimento da mãe. Essas dificuldades interferiram na sua dinâmica de interação com colegas da escola.

Mesmo sendo convidada a fazer o relato da sua trajetória escolar desde os primeiros anos de ensino, Gisela optou por fazer um recorte com narrativas sobre o ano de ingresso na psicoterapia, o que ocorreu no encerramento do Ensino Fundamental I e ingresso no Ensino Fundamental II. A escolha denotou a importância atribuída por ela ao processo de ruptura e

transição, que será descrito na análise abaixo, marcado pela mudança de escola e ano letivo, concluindo o Ensino Fundamental I, passando para o Ensino Fundamental II. A reverberação semiótica no *self* educacional aparece de forma linear no período escolhido pela adolescente para ser narrado, contemplando a participação das vozes de agentes de referência (pais, irmão, professores, colegas, amigos e terapeuta), afetos, motivações e tensões que levaram aos quatro posicionamentos identificados: “Eu-Estudante Retraída”, “Eu-Estudante Recaída”, “Eu-Colega Infantil” e “Eu-Escritora”. Esses posicionamentos serão analisados no estudo a partir dos seguintes contextos: acadêmico, familiar e clínico, como no caso estudado anteriormente.

A dinâmica de posicionamento e reposicionamentos na vida de Gisela, surge em sua trajetória relacionada principalmente ao contexto escolar, indicando uma participação dialógica de vozes de agentes de referência (pais, professores, colegas, amigos e terapeuta) no sistema do *self* educacional da adolescente, contribuindo para sua formação enquanto estudante e constituição identitária. Esses posicionamentos aparecem através da narrativa da estudante na expressão de marcadores semióticos catalizadores, responsáveis por transições significativas na vida dela.

5.2.2 Contexto Acadêmico

No relato sobre a primeira escola, a estudante fez referência em seu discurso a muitos conflitos e episódios de *bullying* praticados por um colega, que a chamava de “gordinha e dentuça”, fazendo referência a ela como “Mônica”, personagem dos desenhos em quadrinhos de Maurício de Souza. Essa voz emergiu na narrativa da estudante como um agente de referência expressando atos de violência que marcaram a trajetória da estudante. Outras vozes de colegas, no discurso de Gisela, apareceram descritas, porém, não expressas. Iniciar a narrativa com esse marcador de violência, sugeriu, desde o início da entrevista, dificuldades enfrentadas no processo de socialização com outros estudantes, vindo a interferir em seu processo enquanto estudante, requerendo a primeira demanda por terapia. Tratava-se, primordialmente, de questões relacionadas ao isolamento e conflitos com as amigas próximas e colegas de turma. Quando questionada sobre a demanda de encaminhamento narrou: “*eu ficava superchateada com esse menino. Foi um dos motivos que eu também entrei na terapia. Foi bem na época que minha mãe começou a ter o problema de saúde e que eu comecei a ter a inimizade com minhas amigas*”. A mãe de Gisela apresentou um quadro de saúde grave, um câncer, pouco tempo depois do início do processo psicoterapêutico da estudante.

Gisela frequentava a escola pertencente à família no Ensino Fundamental I e buscava o pai, funcionário da instituição, nas horas do intervalo, evitando, assim, estar com os colegas. Esse movimento da estudante ocorria quando aconteciam conflitos, *bullying*, por vezes, sem um motivo justificado pela adolescente. Aparecia apenas como uma necessidade de isolamento do grupo. Nesse período foi indicado à família, pela psicóloga da escola, acompanhamento psicológico clínico com a demanda: retraimento social e conflitos frequentes com colegas. Ela tem sido acompanhada pela mesma psicoterapeuta desde os 10 anos.

Gisela descreveu, em sua entrevista, a transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II como uma experiência difícil:

Sempre fui uma criança que gosta muito de leitura. Quando eu era pequena, já tinha lido um livro que era quase uma lista telefônica. Na minha antiga escola eu era uma das melhores alunas. Minhas notas eram tipo: 8, 9, 10. Quando mudei de escola achei difícil, porque, do sexto ano para cima sempre fica mais complicado, muitos professores e, no ano passado (oitavo ano), eu fiquei de recuperação em matemática.

A adolescente apresentou baixo desempenho acadêmico no oitavo ano do ensino fundamental, quando foi para recuperação em Matemática. Ela relatou que obteve o apoio dos pais que pagaram um profissional para aulas particulares e não reprimiram a reprovação na disciplina. Ela não atribuiu o baixo desempenho acadêmico a nenhum fator relacionado ao contexto escolar ou familiar. Relatou apenas sentir dificuldade nos conteúdos programáticos das disciplinas.

Gisela trouxe as figuras parentais como participantes assíduos das suas atividades escolares. A adolescente atribuiu um valor positivo a essa participação na sua trajetória acadêmica e, esse valor, perpassou sua narrativa do início ao fim. A expressão das vozes dos pais, enquanto agentes de referência, foram predominantes no discurso da adolescente quando comparadas às vozes da terapeuta, professores, amigas e colegas. Ainda sobre a transição de escola relatou: “*eu tive muitos problemas nesses anos que eu fiquei no meu novo colégio: de personalidade, de afinidade com amigos, com o estudo e foi uma pequena dificuldade que eu já estou melhorando*”. Toda a narrativa de Gisela é projetada em perspectivas positivas quanto à resolução de problemas e desafios no contexto escolar: “*eu aprendi com pontos negativos, a deixar tudo positivo.*”

As relações de amizade apareceram em seu discurso como as mais prejudicadas na sua trajetória acadêmica. Foram muitos os episódios de brigas e reconciliações envolvendo amigos desde o quinto ano até o momento da entrevista. Ela aponta esses conflitos como um

aspecto contribuinte para a *I-Position* “Eu-Aluna Retraída”. A adolescente ofereceu uma dimensão maior a essas questões enfatizando a relevância da demanda para a mesma.

O *self* do sujeito é social e emerge a partir de encontros relacionais com múltiplas alteridades em esferas diferentes da experiência humana. Os encontros dialógicos com múltiplos outros sociais, segundo Mattos (2016), tornam-se internalizados na forma de posicionamentos (*I-Positions*). De acordo com a mesma autora, os posicionamentos dos sujeitos em relação aos outros, eles mesmos e acontecimentos do contexto, são incorporados afetivamente.

A mediação semiótica relacionada à participação parental, enquanto vozes de agentes de referência, pode ser destacada como as mais presentes nesses períodos marcados por rupturas e transições, tais como: mudança de escola, adoecimento da mãe, fim e início de amizades no contexto escolar, baixo desempenho acadêmico. Os pais de Gisela apareceram em seu discurso como figuras participantes do cotidiano escolar, grandes incentivadores na resolução de conflitos, no envolvimento com disciplinas, participação em reuniões pedagógicas, instrução para realização de tarefas em casa, suporte financeiro no pagamento de profissionais para lecionar disciplinas isoladamente, apoio aos projetos profissionais presentes e futuros e busca por auxílio de profissionais especializados para acompanhamento psicoterapêutico.

Quando Gisela apontou o motivo da procura pela psicoterapia, falou sobre o adoecimento materno: “*minha mãe que teve problema de saúde e eu fiquei muito chateada, muito retraída*”. Uma hipótese para os momentos de isolamento apresentados pela estudante, quando não ocorriam os conflitos é a “chateação”, com a dificuldade frente ao grave quadro clínico de saúde da mãe. Gisela continua:

Não queria mais estar com as meninas da minha idade na escola e queria ficar com meu pai que trabalha na escola e acabava ficando com ele na hora do intervalo. Meus pais e a psicóloga da escola acharam que eu tinha que fazer terapia, tinha que colocar as coisas que eu sentia para fora. Que isso seria bom, e foi bom. Isso refletia nas minhas relações sociais.

O signo “*Retraída*” surge no discurso da estudante e reforça o posicionamento “Eu-Aluna Retraída”. Ela apresenta uma consciência do isolamento e o signo presente nas vozes dos agentes de referência, pais e psicóloga escolar, passa a fazer parte do seu vocabulário, ganhando um significado pessoal e indicando um posicionamento ocupado pela estudante, a partir da demanda de encaminhamento psicoterapêutico.

5.2.3 Contexto Familiar

No mesmo ano em que a psicoterapia teve início, a mãe de Gisela desenvolveu um câncer. A família batalhava, desde o período do encaminhamento da adolescente para psicoterapia, aos nove anos, até o período da entrevista, para manter a mãe da adolescente saudável, visto que estava submetida a inúmeros tratamentos e cirurgias em virtude da sua condição de saúde.

A descoberta do quadro clínico de câncer da mãe aconteceu quando Gisela iniciou o acompanhamento psicoterapêutico indicado pela escola, pelas demandas referentes ao seu processo de socialização. Desde então, os períodos de bem e mal-estar da mãe foram acompanhados por desafios e superações de Gisela na escola. A adolescente apresentava queixas quando sua mãe não estava bem de saúde e conseguia superar seus obstáculos quando a mesma apresentava melhora no seu quadro clínico. Isso promoveu mudanças no sistema do *self* de Gisela, na medida em que a estudante trouxe em seu discurso signos distintos e novos posicionamentos que serão descritos a seguir.

Gisela falou com naturalidade sobre o adoecimento da mãe e cuidados necessários para com a sua saúde. Ela narrou sobre o apoio nos procedimentos necessários, colocando-se como cuidadora, em seu discurso, uma vez que morava sozinha com a mãe: “*ela sempre me ajuda no que eu preciso e está sempre comigo. Eu sempre ajudo ela no que ela precisa também*”. A adolescente falou desse apoio como recíproco. Segundo Gisela, a mãe a ajudava com a rotina escolar aconselhando-a, também, para melhor desenvolvimento dos seus vínculos com colegas e, em contrapartida, a jovem auxiliava com alguns procedimentos necessários para o cuidado da mãe durante o tratamento: “*Ela é uma pessoa maravilhosa, ela não é só mãe. É amiga. Às vezes ela dá uma de mãe chata. Mas é pelo meu bem. Disso eu tenho certeza. Ela me ajuda na relação com amigos, ela me faz pensar. Ela também me ajuda muito com o estudo, com o incentivo na literatura*”.

A relação com os pais foi apontada como positiva. A estudante afirmou que gostava muito do pai e da mãe e citou elementos muito positivos, características e valores que ajudaram no seu desenvolvimento: “*inteligência, amizade, companheirismo, tudo isso, os dois têm comigo*”. Sobre críticas, a estudante discorre:

[...] os pontos negativos dos meus pais seriam que eles brigam, um pouco. Meu pai sempre quer ter razão nas coisas. A minha mãe menos. Ela fica chateada comigo muito raramente e é mais por minha causa, porque eu provoco mesmo. Porque eu, de vez em quando, gosto de responder, essas coisas de adolescente, que sempre faz isso.

As críticas assinaladas fazem referência à rotina, tais como: brigas relacionadas ao comportamento, aborrecimentos, que Gisela retrata como “*comuns*”, “*coisas de adolescente*”. Mais uma vez ela traz valores que transmitem ideias culturais, construções coletivas a respeito dos adolescentes.

Gisela falou do seu encaminhamento para a psicoterapia, colocando o retraimento como a principal motivação. Foi possível identificar a emergência do signo: “Retraída” ao longo da sua narrativa. Para descrever esse signo emergente, ela falou sobre o seu isolamento em relação às amigas durante conflitos e relacionou a mudança de comportamento relacionado ao adoecimento da mãe. Gisela identificou, na sua trajetória, momentos de retraimento, isolamento, pouca interação e muitos impasses nas relações de amizade, justamente em períodos de piora do quadro clínico da sua mãe. Foi possível identificar um novo posicionamento “Eu-Aluna Recaída”, que será descrito abaixo.

Apesar de relatar com naturalidade, a estudante falou sobre a dificuldade que sentiu ao lidar com a realidade da saúde materna, trouxe em seu discurso certo desconforto que a levava a essa postura mais “*retraída*”: “*Eu sempre fui boa em várias coisas, mas depois eu tive uma queda, uma retraída, mas que agora eu voltei, subindo ao topo. A queda teve a ver com o problema de saúde de minha mãe. Ela teve câncer*”. Quando questionada sobre o que ela considerava “*queda*”, a estudante respondeu: “*Não um foi só um prejuízo nas notas... quando fui para a escola que estou hoje, tive uma recaída porque minha mãe também teve uma recaída*”.

Quando a mãe apresentava melhora frente ao tratamento ou deixava o hospital, ela acompanhava o movimento apresentando menos demandas frente aos desafios no contexto escolar. No período da entrevista, a mãe estava melhor, inclusive conduzindo a adolescente até o local para participação do estudo. É possível que essa melhora do quadro clínico esteja relacionada à fala transcrita acima: “*agora voltei, subindo ao topo*”. As vozes parentais, referentes ao quadro clínico materno, reproduzem o discurso médico acerca da saúde física da mãe. É possível analisar o signo “*Recaída*” como mediador semiótico e catalizador na vida da estudante quando ganha sentido para vida da adolescente, que se considera não saudável mentalmente ou emocionalmente. Gisela, quando narra sobre as demandas escolares, utiliza a fala acerca das dificuldades e relaciona com a sua “*personalidade*”.

No decorrer da entrevista, foi possível notar que Gisela trocou o signo “*Retraída*” por “*Recaída*”, termo clínico para o agravamento do quadro de adoecimento, e substituiu o signo “*Aluna Retraída*” por “*Aluna Recaída*” alterando, conseqüente, posicionamento “*Eu-Aluna Recaída*”, em todas as suas falas, a partir da primeira troca. Quando a sua mãe tem uma

“*Recaída*” no agravamento do seu câncer, Gisela costuma apresentar “*Recaída*” nas notas, nos conflitos com amigas, no comportamento, isolamento:

tive uma recaída porque minha mãe também teve uma recaída. Quando ela ficou pior eu acabei ficando muito chateada, com problema com amigos e tal e eu cheguei a querer mudar de sala no ano passado, mas eu mudei de ideia e eu continuei na mesma sala. Porque minha afinidade com meus amigos ficou melhor.

A adolescente utilizou o termo “*Recaída*” para falar a respeito das oscilações de humor e comportamento dos pais: “*Eu não poderia ter pai melhor. Ele tipo, ele pode de vez em quando ter uma pequena recaída, ficar bravo, reclama. De vez em quando ele fala mais alto do que queria e aí fica parecendo que está brigando, mas ele faz qualquer coisa por mim*”. Gisela tem dificuldade em apresentar críticas ou queixas em relação às figuras parentais. Qualquer queixa é seguida de elogio, como mecanismo de compensação pelo aspecto revelado como negativo. Porém, as queixas escolares seguiram emergindo na sua trajetória justamente nos períodos de agravamento do quadro clínico da mãe, como se a sua condição de desenvolvimento escolar saudável não fosse possível frente à condição de adoecimento da materna.

É possível notar vulnerabilidade da estudante frente às situações experienciadas em casa em relação ao quadro clínico da mãe. Há uma aliança forte de Gisela com a figura materna. É possível analisar esse vínculo, na medida em que emergem no discurso inúmeros elogios, uma associação direta das queixas apresentadas na escola com o adoecimento da mãe, relação esta deflagrada pela própria adolescente. Nota-se pouca negociação com a voz dessa agente de referência, fator que será discutido mais adiante. Na medida em que a mãe apresenta uma recaída, um agravamento na saúde física, Gisela apresenta comportamentos não saudáveis para o seu desenvolvimento emocional e psicológico na escola, produzindo queixas antes consideradas “*Sanadas*”. Utilizo aqui a expressão “*Sanadas*”, justamente para enfatizar esse movimento indiferenciado, dependente da figura da mãe vinculado ao signo “*Saúde*”. O mesmo signo “*Recaída*” é compartilhado por ambas; porém, o significado aparece distinto nos posicionamentos que ocupam. A queixa escolar de Gisela surge como sintoma, no momento em que a jovem se posiciona como “*Recaída*” e, não mais, “*Retraída*”.

Quando Gisela muda de posicionamento de “*Retraída*” para “*Recaída*”, ela sai do lugar de aluna isolada, em conflito, para o de uma aluna não saudável no contexto escolar, implicando uma necessidade de atenção da família, da escola e da psicoterapia. A estudante “*Retraída*”, aos nove anos, foi encaminhada para psicoterapia, a estudante “*Recaída*” é a que permanece em acompanhamento psicoterapêutico até os dias atuais.

5.2.4 Contexto Clínico

A estudante começou a frequentar a psicoterapia aos nove anos de idade, quando cursava o quinto ano do Ensino Fundamental I. Seus pais buscaram ajuda de um profissional, após a indicação da psicopedagoga da escola, pois a relação de Gisela com outras crianças estava prejudicada por conflitos, *bullying* e isolamento frequente, conforme o já referido.

Gisela falou que adorava ler e escrever e projetou sua carreira a partir desse seu interesse; afirmava que queria ser escritora. O signo “*Escritora*” emergiu em seu discurso e foi sustentado por pais e professores, vozes de agentes de referência que incentivaram sua produção escrita, valorizando esse talento e respeitando o desejo de gênero literário eleito por Gisela, como mais relevante: ficção. A adolescente afirmou na entrevista que já escreveu oito livros de ficção e estava escrevendo o seu nono, todos envolvendo magia e realidade. Ela conta que seus livros falam sobre uma vida que todas as pessoas gostariam de ter. Considerando-se o quadro clínico da mãe e os desafios enfrentados por Gisela na escola, a busca pelo misto entre magia e realidade, na comunicação escrita, revela um desejo particular de construção de um sistema ideal, um mundo imaginário.

Seus pais apareceram como grandes incentivadores na dinâmica dialógica da estudante, através da comunicação oral e escrita, visto que um dos motivos que a levou buscar a psicoterapia foi a necessidade de expressar verbalmente sentimentos aparentes no comportamento de conflito e isolamento. Além dos pais e professores, alguns autores serviram de inspiração para Gisela nessa atividade de expressão através da língua escrita.

A estudante afirmou ter enfrentado alguns problemas com colegas de escola que, por não gostarem dos mesmos gêneros e temas que ela, a consideravam infantil, imatura: “*eu gostava de coisas que eles achavam que, para nossa idade, já não era mais necessário – magia, por exemplo*”. As vozes dos agentes de referência, colegas de classe, aparecem muito na descrição desse período, através de falas dos pais, aconselhando Gisela no sentido de não se importar com as opiniões alheias, enfatizando a necessidade de respeito às diferenças, e sugerindo à estudante não modificar seus gostos ou comportamentos em função das expressões das vozes dos colegas.

O signo “*Infantil*” foi catalizador na transição, deslocamento de posicionamento de Gisela em direção a um novo posicionamento “*Eu-Colega Infantil*”. Esta se tornou uma demanda terapêutica, uma vez que se sentiu desencorajada a fazer coisas que gosta ou escrever sobre os temas que eram de seu interessante. A pouca autoestima apareceu no discurso como um obstáculo da atualidade. Gisela encontrou, nas vozes parentais e da

psicoterapeuta, reforço para lidar com o signo “*Infantil*” que causava um sentimento de desconforto e exclusão.

Os seus pais interviram conversando com a adolescente sobre os comentários dos colegas da escola: “*Eles disseram que eu não deveria ligar para essas coisas, porque escrever e gostar desses temas, é uma coisa minha e que se eles não gostam, eu não preciso mudar, não devo mudar por causa deles. E eu segui o conselho*”. Essas falas de regulação semiótica possibilitaram que Gisela retomasse seu interesse por literatura, com seu gênero favorito, buscando apoio em narrativas que ofereciam suporte para seu movimento enquanto escritora. A ênfase no talento para escrita tornou signo “*Escritora*” promotor, na medida em que possibilitou o reposicionamento da adolescente, de um lugar considerado “*Infantil*” para um, de talento, correspondente às projeções futuras da própria adolescente. Surge, então, o (Re)Posicionamento “*Eu-Escritora*”, possibilitando na trajetória acadêmica um lugar de destaque, relevante para o sistema do *self* educacional de Gisela, não mais relacionado à problema de autoestima, mas ao movimento de construção identitária e consolidação presente a partir de aspirações futuras.

Segundo Valsiner (2007/2012), o sistema de *Self* dialógico pode ser considerado autorregulador, uma vez que possibilita a criação de um senso pessoal sobre o que está acontecendo. O indivíduo possui, portanto, um papel ativo na construção da sua trajetória, de forma a atingir seus objetivos de vida (Moreno, 2015).

A adolescente se posicionou ativamente, empoderada na sua escolha no que se refere às suas aspirações profissionais futuras. Engajada em seus investimentos com a leitura e escrita, sua projeção profissional foi acolhida e incentivada pelas figuras parentais, tendo também na escola um espaço de valorização e reconhecimento por parte dos professores que elogiam as suas produções escritas. Ela não revela quais elogios foram expressos por essas vozes dos agentes de referência pais e professores.

A noção de irreversibilidade do tempo possibilita considerar que um indivíduo não pode voltar a um estado anterior; suas experiências tornam-se singulares por esse motivo. Todos os participantes da cultura, segundo Moreno (2015), são importantes para o desenvolvimento do indivíduo, principalmente os que possuem vínculos afetivos considerados pela autora como privilegiados: pais, professores, irmãos etc.

As vozes dos pais de Gisela aparecem, em toda sua narrativa, como agentes de referência, participantes, incentivadores, presentes no suporte frente a obstáculos enfrentados por ela na escola. Gisela acatava opiniões, se aliando às vozes dos agentes de referência –os pais – aceitando as propostas dessas vozes. Ela considerava que as falas parentais deveriam

nortear seus comportamentos. Confiava e seguia os conselhos considerando as falas positivas para seu desenvolvimento presente e futuro. A estudante não apresentou discordâncias em relação às narrativas parentais, enquanto agentes de referência: “*Eu gosto dos meus colegas como amigos, eu respeito e, se não quiserem gostar de mim, eu vou respeitar eles. Uma coisa é: eles não podem me desrespeitar... meus pais dizem exatamente isso. Que eu tenho que respeitar, que eu não tenho que gostar, da mesma maneira, que eles precisam respeitar, mas, não têm que gostar de mim*”. Essa pouca negociação com as vozes parentais pode estar relacionada à hierarquia de vozes dos agentes de referência, uma vez que essas falas são mais comuns e significativas para a estudante no seu percurso acadêmico.

O *self* torna-se um espaço favorável para negociação entre o eu e o outro, que vão além de negociações de papéis sociais, referindo-se, também, aos estados afetivos e significados reflexivos (Hermans, 2001 citado por Mattos, 2016). O *self*, portanto, pode ser visto como um sistema de posicionamentos, uma estrutura, em um campo de possíveis sentidos de si mesmo, tornando-se um espaço de negociação de valores e crenças que predominam em esferas diferentes da experiência humana (Mattos, 2016)

O caso Gisela apresenta valores relacionados à representação das figuras parentais. A dificuldade em negociar com essas vozes ou, até mesmo, queixar-se delas, pode estar relacionada à fragilidade experienciada no núcleo familiar em função do adoecimento materno. Essa proteção denota um cuidado de Gisela com as figuras parentais, em retribuição aos cuidados que as mesmas possuem com a adolescente, na medida em que é acolhida frente aos conflitos e violências experimentados na relação com os colegas.

Signos diversos aparecem nos casos contribuindo para transições, mudanças de posicionamento da estudante, que contribuem para a percepção de si enquanto agente de transformação na cultura coletiva e pessoal.

O sistema do *self* educacional de Gisela apresenta uma estudante, ainda, pouco autônoma na trajetória educacional, apesar de muito envolvida com temas e contexto escolar. O caso torna-se rico posto que estabelece, em sua análise, uma ponte que possibilita relacionar educação e saúde, enfatizando a necessidade de mais estudos acerca do tema da queixa escolar, a partir da aliança entre escola, família e clínica, como contextos promotores do desenvolvimento e relevantes na construção identitária do sujeito.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Do fim ao começo
 Todo passo
 Corre o risco de tropeço.
 A esperança ao caminhar
 É a semente que brota
 Na planta do pé.
 O pesquisador que se propõe andar,
 Precisa reconhecer que é
 Possível errar e acertar
 O caminho.
 Importante saber
 Que a água do broto do saber
 É a possibilidade de crescimento
 No avesso do conhecimento.
 (Marina Lima Duarte Moreira)*

A dinâmica de posicionamento no *self* dialógico e as projeções futuras aparecem relacionadas ao sistema do *self* educacional das duas estudantes entrevistadas, porquanto contemplam mudanças de valores através da mediação semiótica e posicionamento no contexto educacional. Isto favorece a construção de uma identidade de estudante através do reconhecimento de trajetórias construídas, pontes entre uma posição e outra, promovendo a formação identitária das adolescentes, reconhecimento de si mesmas nas histórias narradas, considerando-se o contexto escolar como palco para cenas positivas e negativas, rupturas e transições marcadas como significativas nas entrevistas narrativas.

As duas adolescentes escolheram narrar suas trajetórias a partir do período em que iniciaram a psicoterapia, apesar de terem sido convidadas a narrar desde o ano inicial da trajetória escolar. Esse dado pode ser relacionado ao fato de terem tido conhecimento da pesquisa, através do termo de assentimento, cujo tema “queixa escolar” faria interface com a área da Psicologia.

Em ambos os casos, o *bullying* apareceu como um dos motivos pelos quais procuraram a psicoterapia, expressando violências vividas pelas duas adolescentes em contexto escolar. Apesar de ser um tema recorrente em instituições de ensino, pouco se é validado, enquanto fator que implica na saúde emocional de estudantes acerca da queixa escolar. Em ambos os casos, as narrativas não descreveram suporte oferecido pela escola nesses casos de violência. O *bullying* é citado como demanda de busca pelo acompanhamento terapêutico, mas intervenções do espaço escolar não são expressas nas narrativas analisadas. O caso Beatriz revela, inclusive, a busca parental pelo apoio clínico frente ao não posicionamento da

instituição de ensino.

Outra similaridade pôde ser notada – as jovens trouxeram as vozes parentais como mais presentes em comparação aos outros agentes de referência. A idade de ambas pode ser um fator contribuinte para o posicionamento elevado dessas vozes de referência, uma vez em que ambas as adolescentes apresentam pouca negociação, sem tentativas de enfrentamento ou rejeição das expectativas parentais. As adolescentes não apresentam queixas escolares de conduta desviante ao padrão coletivo; as queixas revelam estudantes mais passivas frente às vozes adultas, sem posições de enfrentamento a essas figuras. Gisela enfrenta colegas, mas traz sofrimento frente aos conflitos e Beatriz coloca-se em posição passiva, apenas crítica em relação aos demais estudantes.

Professores e psicoterapeutas são citados nas narrativas e valores lhes são atribuídos, mas as falas não são expressas nas narrativas das estudantes. São enfatizadas, apenas, ações positivas que reverberam na motivação das estudantes diante das dificuldades encontradas no ambiente acadêmico. As figuras dos psicólogos são valorizadas no acolhimento e suporte, principalmente referente à demanda de *bullying*, possivelmente por se tratar de uma queixa escolar que envolve violência.

Vozes de colegas, enquanto agentes de referência, aparecem expressas em atos violentos e negativos. Poucas falas desses agentes de referência surgem de forma positiva, apesar das adolescentes identificarem como importantes, e queridas, as amigas que possuem, denotando uma ambivalência em relação aos colegas de sala. Os grandes amigos são citados, mas suas vozes não aparecem expressas nas narrativas enquanto suporte ao enfrentamento das demandas educacionais.

Foi possível notar pouca negociação com as vozes dos agentes de referência parentais. As duas adolescentes correspondiam às expectativas dos agentes de referência parental. Beatriz apresentou mais ambivalência em relação à concordância com as vozes, mas não se posicionou de forma a contrariá-las na sua trajetória educacional, nem nas projeções futuras, aceitando como suas as aspirações projetadas e incorporadas como pessoais. Gisela, por sua vez, conseguiu deslocar-se do posicionamento “Eu-Colega Infantil” prejudicial para sua estima, conseqüente da interação com as vozes dos demais estudantes, para a valorização do “Eu-Escritora” a partir das narrativas de incentivo dos professores, pais e terapeutas. Nesse caso, em particular, mais vozes foram descritas e expressas como promotoras.

A partir do estudo, foi identificada a necessidade de aprofundamento da pesquisa, no sentido de investigar a negociação com as vozes dos agentes de referência no *self* educacional das estudantes, de forma a oferecer às vozes identificadas, não apenas o espaço de expressão,

mas de relação com as mudanças de posicionamento das estudantes, a partir das negociações estabelecidas. O estudo contribuiu para a identificação dos contextos em que as vozes dos agentes de referência predominam: acadêmico, familiar, clínico.

Os posicionamentos e reposicionamentos das estudantes, relacionados às rupturas e transições experimentadas, participaram dos seus sistemas do *self* educacional, na medida em que permitiram reflexões acerca de escolhas presentes e projeções futuras, contribuindo para a construção identitária das adolescentes, a partir das vozes dos agentes de referência que surgiram em seus respectivos percursos de escolarização, sendo expressas nos dois casos as vozes parentais, com mais frequência.

As vozes dos agentes de referência expressas receberam significados variados para as estudantes, que escutaram e orientaram trajetórias educacionais pertencentes ao curso de vida de ambas. As expressões das mesmas foram mais significativas no núcleo familiar, mas essa representatividade não excluiu a possibilidade de significação das demais vozes a partir das ações dos agentes de referência presentes no contexto. O sistema do *self* educacional não pode ser analisado separadamente do movimento dialógico que ocorre em contexto educacional; este aparece nesse período de jornada acadêmica e promove mudanças, tanto na constituição da identidade, quando nas projeções de futuro, envolvendo, no caso de ambas as estudantes, projeções de carreira voltadas para instituições de ensino superior que levariam ao exercício de profissões ambicionadas, por elas, no futuro.

Por fim, deixo, através da expressão de minha própria voz, enquanto estudante de mestrado e agente de referência em instituições educacionais, a possibilidade de recomeço, a partir dos novos questionamentos que poderão ser levantados na leitura do estudo realizado. Deixo aqui, não um ponto final, mas reticências ou um ponto de continuação para aqueles que ambicionam favorecer o estudo sobre queixa escolar, *self* educacional, vozes, identidade, dialogicidade, posicionamento do eu e educação. Com a esperança de acerto em minhas análises, finalizo este trabalho, no intuito de que novos olhares possam focar outras vertentes e interfaces para enriquecê-lo, levantar novas questões, a partir de lacunas possivelmente deixadas no decorrer da escrita. Que os produtos contemplem a reflexão sobre como articular esses conhecimentos florescendo saberes que possam ser semeados, preenchendo os buracos fertilizados para germinar novas sementes com qualidade e maturidade de frutos para uma excelente colheita.

REFERÊNCIAS

- 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*, 12(1), 69-88. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100006&lng=en&tlng=pt.
- Anache, A.A. (2010). Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. *Em Aberto*, Brasília, 23(83), 73-93.
- Anderson, H. (1997). *Conversation, language, and possibilities: a postmodern approach to therapy*. New York: Basic Books.
- Andrada, E. G. C. (2007). *O Treinamento de suporte parental (TSP) como fator de promoção do suporte parental e do desempenho escolar de crianças na primeira série*. Tese de doutorado. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Bakhtin, M. M. (1993). *Toward a philosophy of the act* (V. Liapunov, Trad.) Austin, TX: University of Texas Press.
- Bamberg, M.; De Fina, A., & Shiffrin, A. (2011). Discourse and identity construction. In Seth J. Schwartz, Koen Luyckx, Vivian L. Vignoles. (Eds). *Handbook of identity theory and research*. New York : Springer. pp. 177-199.
- Barros, R; Mendonça, R., Santos, D., & Quintaes, G. *Determinantes do desempenho educacional no Brasil*. Texto para discussão nº 834. IPEA, 2001. Recuperado de http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2160/1/TD_834.pdf.
- Braga, S. G., & Morais, M. L. S. (2007). Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação. *Psicologia USP*, 18(4), 35-51. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642007000400003>.
- Brasil. *Resultados do Saeb 2003 Brasil*. Ministério da Educação. Brasília, 2004. Recuperado de <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. London: Sage.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Cabral, E., & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 143-155.
- Castro, L. R., & Souza, S. J. (1994). Desenvolvimento humano e questões para um final de século: tempo, história e memória. *Psicologia Clínica*. Rio de Janeiro. Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro. Centro de Teologia e Ciências Humanas.
Departamento de Psicologia, 6.

- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos quantitativo, qualitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, C. A. C. (2007). *Processos dialógicos de auto-organização e mudança: um estudo microgenético*. (Tese de Mestrado em Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal). Retirado de:
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7261/1/Processos%2520Dial%25C3%25B3gicos%2520de%2520Auto-Organiza%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520e%2520Mudan%25C3%25A7a_Um%2520Estudo%2520Microgen%25C3%25A9tico_Carla%2520Alexandra%2520Castro.pdf
- Dazzani, M. V. M., Cunha, E. O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. V., & Santos, G. L. (2014). Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar*, 18(3), 421-428.
- Duarte, M. R. T., & Junqueira, D. S. (2013). A propagação de novos modos de regulação no sistema educacional brasileiro: o Plano de Ações Articuladas e as relações entre as escolas e a União. *Pro-Posições*, 24(2), 165-193. Retirado de
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000200012&lng=en&tlng=pt.
- Ebbeck, M.; Saidon, S. B.; Rajalachime, R.; Teo, I. Y. (2013). Children's voices: providing continuity in transition experiences in singapore. *Early Childhood Educ J*, 41, 291-298.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gergen, K. & Kaye, J. (1998). Além da narrativa na negociação do sentido terapêutico. In: S., McNamme, S. & Gergen, K. (Orgs.). *A terapia como construção social*. (pp. 201-222). Tradução por Cláudia Dornelles. Porto Alegre: Artes Médicas
- Gomes, R. C. (2013). *A constituição do self educacional de adolescentes: a produção dialógica de sentidos acerca da participação dos pais na vida acadêmica*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson Learning.
- Grandesso, M. (2011). *Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Grossen, M.; Salazar Orvig, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), 491-509.

- Hermans, H.J.M. (1992). Unhappy self-esteem: A meaningful exception to the rule. *Journal of Psychology*, 126, 555-570.
- Hermans, H. J. M. (1999). Dialogical thinking and self-innovation. *Culture & Psychology*, 5, 67-87.
- 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.
- Hermans, H.J.M. (2013). The dialogical self in education. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 81-89.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- Jesus, C. R. C. (2016). *A relação professor-aluno e a constituição do self educacional em adolescentes do ensino médio*. (Dissertação de mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In: M. W. Bauer & G. George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Ligorio, M. B. & César, M. (Eds). (2013). *The interplays between dialogical learning and dialogical self*. Charlotte: Information Age Publishing, Inc.
- Linell, P. (2007). Dialogicality in languages, minds and brains: is there a convergence between dialogism and neuro-biology?. *Language Sciences*, doi:10.1016/j.langsci.2007.01.001.
- Marcondes, K. H. B., & Sigolo, S. R. R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola?. *Paidéia*, 2012. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2012000100011&lng=en&nrm=iso> Acesso em 03/05/2015.
- Marsico, G., & Iannaccone A., (2012). The work of schooling. In J. Valsiner (Ed). *Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 830-868), New York: Oxford University Press.
- Mattos, E. (2013). *O desenvolvimento do self na transição para a vida adulta: um estudo longitudinal com jovens baianos*. (Tese de doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- Mattos, E. (2016). A mediação semiótica da "responsabilidade": um estudo sobre a construção de valores na transição para a vida adulta. *Psicologia USP*, 27(2), 178-188. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-6564D20160002>.
- Moreno, M. R., & Branco, A. M. (2014). Desenvolvimento das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 599-610.

Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000400599&lng=en&tlng=pt. 10.1590/1413-73722189303.

- Moutinho, K., & De Conti, L. (2016). Análise narrativa, construção de sentidos e identidade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), 1-8. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v32n2/1806-3446-ptp-32-02-e322213.pdf>.
- Moysés, M. A. A. A medicalização da educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. Caxambu-MG, 2008. Acesso: 04 jul. 2013
- Molenaar, P. C. M., & Valsiner, J. (2008). How generalization works through the single case: A simple idiographic process analysis of an individual psychotherapy. In S. Salvatore, J. Valsiner, S. Strout-Yagodzynski, & J. Clegg (Eds.), *Yearbook of idiographic science* (Vol. I) (pp. 23–38). Rome: Firera Publishing.
- Neves, M. M. B. J., & Marinho-Araujo, C. M. (2006). A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Aletheia*, (24), 161-170.. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300015&lng=pt&tlng=pt. o
- Oliveira, R. P. (2007). Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, 28(100), 661-690.
- Oselka, G., & Troster, E. J. (2000). Aspectos éticos do atendimento médico do adolescente. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 46(4), 306-307. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302000000400024&lng=en&nrm=iso.
- Patto, M.H.S. (2010). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo. (Trabalho original publicado em 1999).
- Pereira, M. L. I. E. M. (2004). *Projeto Prisma: uma alternativa de trabalho com crianças com queixa escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.
- Pires, A. (2008). Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: Poupart, Jean et al. (org.) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Salgado, J., & Hermans, H. J. M. (2005). The return of subjectivity: From a multiplicity of selves to the dialogical Self. *E-Journal of Applied Psychology: Clinical Section*, 1, 1-13.
- Salvatore, S., & Valsiner, J. (2008). Idiographic science on its way: towards making sense of psychology. In S. Salvatore, J. Valsiner, S. Strout, & J. Clegg (Eds). *Yearbook of idiographic science*. Vol. 1. Roma: Firera Publishing Group.
- Silva, R. L. M., & Rodrigues, M. C. (2014). Atendimento à queixa escolar: experiência do projeto Seape no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF. *Psicologia em Revista*, 20(3),

479-493. Disponível em: [https://dx.doi.org/DOI - 10.5752/P.1678-9563.2013v19n1p119](https://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9563.2013v19n1p119).

Tateo, L., Marsico, G., & Iannaccone, A. (2013). Educational *Self*. A fruitful idea? In Ligorio, M. B. & César, M. (Eds). *The interplays between dialogical learning and dialogical self*, (pp. 219-252). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.

Valsiner, J. & Cabell, K. (2012). *Self-making through synthesis: extending dialogical self theory*. In H. J.M. Hermans & T. Gieser (Eds.) *Handbook of dialogical self theory*. (pp. 82-97). NY: Cambridge University Press.

Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies*. Foundations of Cultural Psychology LA/New Delhi: Sage, pp. 19-57.

Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.

Wagner, A. (2011). *Desafios psicossociais da família contemporânea*. Porto Alegre: Artmed.

Wheeler, P. (1992). Promoting parent involvement in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 76 (546), 28-35.

Zittoun, T. (2006). *Transitions: development through symbolic resources*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions [Versão eletrônica]. *Young*, 15, 193-211.

APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista Narrativa com o adolescente

Pergunta disparadora: Eu gostaria que você me falasse da sua vida escolar, de quando começou a estudar até os dias atuais.

Apêndice B – Ficha de Dados Sociodemográficos

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Caso: _____

Nome do(a) estudante: _____

Data de nascimento: _____

Endereço:

Motivo do encaminhamento/demanda: _____

Telefones: _____

Religião: _____

Escolaridade: _____

Trabalha? ()sim ()não. Se sim, qual a ocupação? _____

Seus pais moram juntos? _____

Seus pais trabalham? Se sim, em que eles trabalham? _____

Até que série seus pais estudaram? _____

Quantas pessoas moram com você? Quem são? _____

Grau de parentesco	Idade

Qual a renda da família?

Até 01 salário mínimo ().

De 01 a 02 salários mínimos ().

De 02 a 03 salários mínimos ().

Mais de 04 salários mínimos ().

Alternativa de contato:

Nome: _____

Telefone: _____

Data e local da entrevista _____

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal da Bahia – UFBA
 Instituto de Psicologia – IPS
 Programa de Pós-graduação em Psicologia – PPGPSI
 Mestrado e Doutorado



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu,, responsável legal pelo(a) estudante, convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "**Vozes Parentais no Sistema do *Self* Educacional de Adolescentes com Queixa Escolar .**" Proposta por mim, Marina Lima Duarte Moreira, sob orientação da professora Dr.^a Maria Virginia Machado Dazzani. Tal estudo tem como objetivo analisar como adolescentes com queixa escolar, encaminhados para o serviço de Psicologia, negociam a participação das vozes parentais no sistema do *Self* educacional, atentando para os posicionamentos criados e suas reverberações na organização do *Self* educacional. Pesquisas sobre queixa escolar são alvo de interesse de profissionais de diferentes áreas e os resultados podem contribuir ajudando profissionais de educação e de saúde que buscam participar mais efetivamente no processo de escolarização de estudantes. Também poderão ser beneficiados profissionais que trabalham no atendimento clínico de adolescentes com esse histórico. O estudo possui um desenho de pesquisa qualitativo que tem como objetivos específicos investigar a partir das narrativas dos adolescentes as experiências que permitam: (a) Conhecer as trajetórias escolares de estudantes com queixa escolar; (b) Conhecer as continuidades e discontinuidades nas trajetórias de vida de sujeitos em processos de escolarização; (c) Identificar e analisar concepções sobre a queixa escolar entre os estudantes; (d) Identificar e analisar as vozes parentais relacionadas ao processo de escolarização de estudantes com queixa escolar; (e) Identificar as expectativas dos adolescentes sobre a vida acadêmico-profissional e sua relação com o processo atual de escolarização; (f) Analisar possíveis tensões relacionadas às expectativas contidas nas vozes parentais. Para a execução da pesquisa, O estudante responderá, individualmente, a entrevistas narrativas, que serão gravadas em áudio.

Receberá resposta a qualquer dúvida sobre a pesquisa em qualquer momento que desejar. Assim como terá total liberdade para retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo para você ou para terceiros. Seu anonimato será assegurado, buscando respeitar a integridade moral, intelectual, social e cultural, isto é, não será divulgado quem forneceu as informações. Os possíveis riscos desta pesquisa envolvem o receio de suas falas se tornarem públicas e inibição por expor informações pessoais e conjugais. Tendo em vista que os instrumentos remetem, entre outros aspectos, à trajetória de acolhimento, poderão gerar ansiedade ao tocar aspectos subjetivos de suas vidas. Tais riscos serão minimizados mediante esclarecimentos adicionais sobre a natureza da pesquisa e sobre o sigilo, sempre que for solicitado ou que o pesquisador identifique que seja necessário. Além disso, caso os participantes manifestem interesse ou necessidade, será garantido o atendimento psicológico especializado em instituições com serviços gratuitos ou com baixo custo. O sigilo será resguardado e a entrevista será em local reservado. A participação não acarretará custos ou terá compensação financeira. Caso seja verificado algum prejuízo com a pesquisa, será indenizado se comprovado o prejuízo mediante avaliação judicial.

O benefício relacionado à participação será uma melhor compreensão de como adolescentes com queixa escolar, encaminhados para o serviço de Psicologia, negociam a participação das vozes parentais no sistema do *Self* educacional, atentando para os posicionamentos criados e suas reverberações na organização do *Self* educacional. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para a construção de relatórios de pesquisa, bem como para a divulgação para fins científicos.

No momento em que houver necessidade de esclarecimentos sobre sua participação na pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores através do telefone (71) 98878-2430, bem como com o Comitê de Ética em Pesquisa responsável. Desta forma, se concordar, por sua livre vontade, em participar desta pesquisa, por favor, assine este termo de consentimento livre e esclarecido ficando com uma cópia para si.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)	
Domicílio: (rua, praça, conjunto):	
Bloco: /Nº: /Complemento:	
Bairro:/ CEP:/ Cidade:/ Telefone:	
Contato de urgência: Sr(a)	
Domicílio: (rua, praça, conjunto):	
Bloco: /Nº: /Complemento:	
Bairro:/ CEP:/ Cidade:/ Telefone:	
Endereço dos responsáveis pela pesquisa MARINA LIMA DUARTE MOREIRA Instituição: Universidade Federal da Bahia Domicílio: (rua, praça, conjunto): Rua Professor Carlos Ott, 142 Bloco: /Nº: /Complemento: Casa 10 Bairro:/ CEP:/ Cidade:/ Telefone: Stella Maris. 41600-665. Salvador, BA. (71)988782430	
Endereço dos responsáveis pela pesquisa MARIA VIRGÍNIA MACHADO DAZZANI Instituição: Universidade Federal da Bahia	
ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia Rua Aristides Novis, estrada de São Lázaro, 197 CEP 40210-730 – Salvador, BA Telefax: +55 71 3283- 6442/ +55 71 98707- 1083	

Cidade: _____, BA, _____ de _____ de _____

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
_____ (Assinatura do pesquisador responsável. Deve-se rubricar todas as páginas)	
_____ (Assinatura do pesquisador responsável. Deve-se rubricar todas as páginas)	

Apêndice D – Termo de Assentimento

Termo de Assentimento

Eu,, Estudante convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "**Vozes Parentais no Sistema do *Self* Educacional de Adolescentes com Queixa Escolar .**" Proposta pela Psicóloga, Marina Lima Duarte Moreira, sob orientação da professora Dr.^a Maria Virginia Machado Dazzani. Tal estudo tem como objetivo analisar como adolescentes com queixa escolar, encaminhados para o serviço de Psicologia, negociam a participação das vozes parentais no sistema do *Self* educacional, atentando para os posicionamentos criados e suas reverberações na organização do *Self* educacional. Pesquisas sobre queixa escolar são alvo de interesse de profissionais de diferentes áreas e os resultados podem contribuir ajudando profissionais de educação e de saúde que buscam participar mais efetivamente no processo de escolarização de estudantes. Também poderão ser beneficiados profissionais que trabalham no atendimento clínico de adolescentes com esse histórico. O estudo possui um desenho de pesquisa qualitativo que tem como objetivos específicos investigar a partir das narrativas dos adolescentes as experiências que permitam: (a) Conhecer as trajetórias escolares de estudantes com queixa escolar; (b) Conhecer as continuidades e descontinuidades nas trajetórias de vida de sujeitos em processos de escolarização; (c) Identificar e analisar concepções sobre a queixa escolar entre os estudantes; (d) Identificar e analisar as vozes parentais relacionadas ao processo de escolarização de estudantes com queixa escolar; (e) Identificar as expectativas dos adolescentes sobre a vida acadêmico-profissional e sua relação com o processo atual de escolarização; (f) Analisar possíveis tensões relacionadas às expectativas contidas nas vozes parentais. Para a execução da pesquisa, O estudante responderá, individualmente, a entrevistas narrativas, que serão gravadas em áudio.

Receberá resposta a qualquer dúvida sobre a pesquisa em qualquer momento que desejar. Assim como terá total liberdade para retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo para você ou para terceiros. Seu anonimato será assegurado, buscando respeitar a integridade moral, intelectual, social e cultural, isto é, não será divulgado quem forneceu as informações. Os possíveis riscos desta pesquisa envolvem o receio de suas falas se tornarem públicas e inibição por expor informações pessoais e conjugais. Tendo em vista que os instrumentos remetem, entre outros aspectos, à trajetória de acolhimento, poderão gerar ansiedade ao tocar aspectos subjetivos de suas vidas. Tais riscos serão minimizados mediante esclarecimentos adicionais sobre a natureza da pesquisa e sobre o sigilo, sempre que for solicitado ou que o pesquisador identifique que seja necessário. Além disso, caso os participantes manifestem interesse ou necessidade, será garantido o atendimento psicológico especializado em instituições com serviços gratuitos ou com baixo custo. O sigilo será resguardado e a entrevista será em local reservado. A participação não acarretará custos ou terá compensação financeira. Caso seja verificado algum prejuízo com a pesquisa, será indenizado se comprovado o prejuízo mediante avaliação judicial.

O benefício relacionado à participação será uma melhor compreensão de como adolescentes com queixa escolar, encaminhados para o serviço de Psicologia, negociam a participação das vozes parentais no sistema do *Self* educacional, atentando para os posicionamentos criados e suas reverberações na organização do *Self* educacional. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para a construção de relatórios de pesquisa, bem como para a divulgação para fins científicos.

No momento em que houver necessidade de esclarecimentos sobre sua participação na pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores através do telefone (71) 98878-2430, bem como com o Comitê de Ética em Pesquisa responsável. Desta forma, se concordar, por sua livre vontade, em participar desta pesquisa, por favor, assine este termo de consentimento livre e esclarecido ficando com uma cópia para si.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)	
Domicílio: (rua, praça, conjunto):	
Bloco: /Nº: /Complemento:	
Bairro:/ CEP:/ Cidade:/ Telefone:	
Contato de urgência: Sr(a)	
Domicílio: (rua, praça, conjunto):	
Bloco: /Nº: /Complemento:	
Bairro:/ CEP:/ Cidade:/ Telefone:	
Endereço dos responsáveis pela pesquisa MARINA LIMA DUARTE MOREIRA Instituição: Universidade Federal da Bahia Domicílio: (rua, praça, conjunto): Rua Professor Carlos Ott, 142 Bloco: /Nº: /Complemento: Casa 10 Bairro:/ CEP:/ Cidade:/ Telefone: Stella Maris. 41600-665. Salvador, BA. (71)988782430	
Endereço dos responsáveis pela pesquisa MARIA VIRGÍNIA MACHADO DAZZANI Instituição: Universidade Federal da Bahia	
ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia Rua Aristides Novis, estrada de São Lázaro, 197 CEP 40210-730 – Salvador, BA Telefax: +55 71 3283- 6442/ +55 71 98707- 1083	

Cidade: _____, BA, _____ de _____ de _____

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
--	---

<p>_____</p> <p>(Assinatura do pesquisador responsável. Deve-se rubricar todas as páginas)</p>
<p>_____</p> <p>(Assinatura do pesquisador responsável. Deve-se rubricar todas as páginas)</p>