



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

**REGULAÇÃO SEMIÓTICA NO *SELF* EDUCACIONAL DE ADOLESCENTES NA
TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: A ATUAÇÃO DA
EXOTOPIA DENTRE AS POSIÇÕES DO EU**

RAMON CERQUEIRA GOMES

Salvador-BA
2018

RAMON CERQUEIRA GOMES

**REGULAÇÃO SEMIÓTICA NO *SELF* EDUCACIONAL DE ADOLESCENTES NA
TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: A ATUAÇÃO DA
EXOTOPIA DENTRE AS POSIÇÕES DO EU**

Tese do curso de Doutorado em Psicologia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Psicologia.

Linha de pesquisa: Transições Desenvolvimentais e Processos Educacionais

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Virgínia Machado Dazzani

Co-orientadora: Prof^a Dr.^a Giuseppina Marsico

Salvador-BA
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

G633

Gomes, Ramon Cerqueira.

Regulação semiótica no *self* educacional de adolescentes na transição para o ensino médio profissionalizante: a atuação da exotopia dentre as posições do eu / Ramon Cerqueira Gomes. – 2018.

226 f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Maria Virgínia Machado Dazzani.

Co-orientadora: Prof^a Dr.^a Giuseppina Marsico.

Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

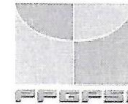
1. Transições escolares. 2. *Self* (Psicologia). 3. *Self* dialógico. 4. *Self* educacional. 5. Psicologia educacional. 6. Exotopia. I. Dazzani, Maria Virgínia Machado. II. Marsico, Giuseppina. III. Universidade Federal da Bahia. IV. Título.

CDD 155.4 - 20. ed.

Elaborada por Ana Sara Pereira de Melo - CRB-5: BA-001683/0



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



TERMO DE APROVAÇÃO

“REGULAÇÃO SEMIÓTICA NO SELF EDUCACIONAL DE ADOLESCENTES NA
TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: A ATUAÇÃO DA
EXOTOPIA DENTRE AS POSIÇÕES DE EU”

Ramon Cerqueira Gomes

BANCA EXAMINADORA:

Prof.ª Dr.ª Maria Virginia Machado Dazzani (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof.ª Dr.ª Lia da Rocha Lordelo
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof.ª Dr.ª Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira
Universidade de Brasília - UnB

Prof.ª Dr.ª Marina Assis Pinheiro
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof.ª Dr.ª Vivian Volkmer Pontes
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Salvador, 26 de julho de 2018.

RESUMO

As transições escolares se constituem como objeto de estudo de muitos pesquisadores em diversas áreas do conhecimento. Os estudantes, comumente, encontram alguma dificuldade em negociar as transições escolares ao longo de suas vidas acadêmicas. As demandas cognitivas, relacionais e institucionais dos contextos escolares convocam os adolescentes a solucionarem diversas tensões no *self* educacional, o que desencadeia, por vezes, transformações em suas identidades. O objetivo deste estudo foi compreender os processos de constituição do *self* envolvidos na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio profissionalizante, enfatizando as rupturas-transições e as Posições do Eu, que possam emergir na dinâmica que configura o *self* educacional. Para tanto, foi realizado um estudo longitudinal, durante um ano, utilizando-se de entrevistas narrativas numa instituição profissionalizante de nível médio e respostas de conversas por e-mail ao pesquisador. Participaram do estudo três estudantes (um estudante do sexo masculino e duas estudantes do sexo feminino) provindos de cidades diferentes, os quais foram acompanhados ao longo de um ano na escola. A fim de facilitar a organização da análise, os dados foram analisados concomitantemente, a partir de: 1) identificação de aspectos críticos na narrativa relacionados à transição escolar e a possíveis rupturas-transições; 2) seleção de períodos nos quais aparecem situações de interações dialógicas com outros significativos; 3) análise dos trechos de narrativa, tomando-se em consideração os conceitos de mediação semiótica, de Valsiner, o de *self* dialógico, de Hermans, Kempen e van Loon, o de *self* educacional, de Marsico e Iannaccone e o de estratégias de *bypass* semiótico de Valsiner e Josephs e 4) a metáfora da exotopia como uma propriedade de uma Posição de Eu, a partir das noções de Bakhtin. A partir da literatura sobre transições e dos estudos da psicologia cultural semiótica, pudemos propor quatro dimensões para o *self* educacional, as quais engendram Posições do Eu no sistema autodialógico: 1) Dialogicidade com atores significativos para a vida acadêmica; 2) A percepção de autoeficácia acadêmica; 3) Pertencimento à instituição e 4) Projeção acadêmica e profissional de si no futuro. A noção da exotopia, como uma metáfora bakhtiniana para a Teoria do *Self* Dialógico, é proposta como sendo uma propriedade e mecanismo regulatório das Posições do Eu. A exotopia é, portanto, uma característica intrínseca de toda e qualquer Posição do Eu. É somente diante da exotopia que estou autorizado a me deparar com algum outro, que uma Posição do Eu pode dialogar com outra. É essa uma das condições mais fundamentais para o estabelecimento da interação, da multivocalidade, da dialogicidade no funcionamento polifônico do *self*, especialmente em situações eminentemente transicionais.

Palavras-chave: 1) Transições escolares, 2) Self (Psicologia), 3) *Self* dialógico, 4) *Self* educacional, 5) Psicologia educacional, 5) Exotopia.

ABSTRACT

School Transitions are the object of study of many researchers in several areas of knowledge. Students commonly find some difficulty in negotiating school transitions along their academic lives. The cognitive, relational and institutional demands of school contexts invite adolescents to solve various tensions in the educational *self* and this sometimes provokes transformations in their identities. The objective of this study was to understand the processes of *self*-constitution involved in the transition from Elementary to Vocational High School, emphasizing the ruptures-transitions and the I Positions that can emerge in the dynamic that configures the educational *self*. For that, a longitudinal study was carried out for one year, using narrative interviews in a Vocational High School and conversations by e-mail between researcher and participants. Three students (one male student and two female students) from different cities were followed up for one year in school until the end of this study. In order to facilitate the organization of the analysis, the data were organized and analyzed concomitantly from: 1) identification of critical aspects in the narrative related to the school transition and possible ruptures-transitions; 2) selection of periods in which situations of dialogic interactions appear with significant ones; 3) analysis of the narrative excerpts, taking into account the concepts of Valsiner's semiotic mediation, the dialogical *self*, Hermans, Kempen and van Loon, the educational *self*, Marsico and Iannaccone, and the bypass strategies semiotic of Valsiner and Josephs e 4) the metaphor of exotopia as a property of a Position of *Self*, from the Bakhtin's notions. From the literature on transitions and studies of semiotic cultural psychology, we were able to propose four dimensions for the educational *self*, which engender I Positions in the *self*-dialogic system: 1) Dialogicity with significant actors for the academic life; 2) The perception of academic *self*-efficacy; 3) Belonging to the institution and 4) Academic and professional projection of themselves in the future. The notion of exotopy, as a Bakhtinian metaphor for the Dialogical *Self* Theory, is proposed as being a property and regulatory mechanism of the I Positions. Exotopy is therefore an intrinsic feature of any and all I Position. It is only through the exotopy that we are allowed to be in dialogue with any other, that is, one I Position can dialogue with another. This is one of the most fundamental conditions for the establishment of interaction, multivocality and dialogicity in the polyphonic functioning of the *self*, especially in situations that are eminently transitional.

Keywords: 1) School transitions, 2) Self (Psychology), 3) Dialogical self, 4) Educational Self; 5) Educational psychology, 6) Exotopy.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela companhia, pela amizade, pelo cuidado comigo em todos os momentos: graças a Ti.

Aos meus pais, por me acompanharem até aqui e tenho certeza que até sempre.

Às minhas irmãs que fazem parte da minha biografia e a quem me referi tantas vezes para me constituir como sou;

À minha esposa (Jeane), pelo cuidado, pelo suporte e tolerância em tantos momentos de desassossego e ausências para efetivar este trabalho.

À minha orientadora, Virgínia, com quem estabeleci uma relação de confiança profissional e pessoal, e apoiou todas as fases de execução desta pesquisa com otimismo e amizade;

À minha co-orientadora, Pina Marsico, por ter me oferecido a oportunidade de conhecer uma nova forma de pensar acerca da educação pela via psicológica (dialógica) e pelo cuidado com o meu processo formativo e com meu bem-estar durante todo o tempo (*Grazie mille per la tua preziosa attenzione*). ☺

À Ana Cecília pela escuta e discussão sempre bem-vindas acerca do conteúdo da pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa que de fato estiveram acompanhando minha trajetória e pelas trocas de conhecimentos e experiências. Em especial, a Verônica por sua atenção irretocável e ligações para saber como eu estava: sem preço.

À Valdinéia Antunes, que me despertou uma curiosidade mobilizadora acerca da filosofia bakhtiniana, pelos diálogos e trocas de nossas experiências.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Organização da revisão de literatura	24
Figura 2 –	Representação do espaço dialógico	55
Figura 3 –	O Alter-Ego-Objeto de Moscovici	60
Figura 4 –	Constituintes básicos do processo dialógico referentes à redução de tensões	73
Figura 5 –	Mapa da revisão de literatura	90
Figura 6 –	Caracterização dos participantes	95
Figura 7 –	Prisma semiótico	98
Figura 8 –	Caminhos metodológicos da pesquisa	100
Figura 9 –	Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia na entrada na escola estadual de Ensino Médio	117
Figura 10 –	Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia aumentada: emergência de Eu-estudante-empoderada-com-direitos	118
Figura 11 –	Representação do campo das Posições do Eu relacionadas e da exotopia controlada: nascimento do Eu-estudante-problemas-em-matemática	125
Figura 12 –	Representação do campo das Posições do Eu relacionadas e da exotopia aumentada: Posições do Eu em tensão	126
Figura 13 –	Representação do campo das Posições do Eu relacionadas e da exotopia aumentada: emergência do Eu-estudante-dedicada na Posição Maior	127
Figura 14 –	Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia nas aulas de filosofia no oitavo ano de Davi	136
Figura 15 –	Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia aumentada num fluxo invertido de movimentação semiótica: emergência do Eu-estudante-crítico no <i>self</i> de Davi	137
Figura 16 –	Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia na transição inicial para a nova instituição.	146
Figura 17 –	Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia aumentada: manifestação de maior rigor dos professores e de maior quantidade de tarefas escolares	148
Figura 18 –	Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia no fim do primeiro ano letivo	156
Figura 19 –	Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia aumentada: recuperação final em matemática	157

Figura 20 –	Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia aumentada: recuperação em matemática no fim do ano	165
Figura 21 –	Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia após a aprovação em matemática	166
Figura 22 –	Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia ao ter a notícia da reprovação do primeiro processo seletivo de Alice	179
Figura 23 –	Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia aumentada num fluxo invertido de movimentação semiótica: Posição Maior em tensão	180
Figura 24 –	Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia ao ter a notícia da reprovação do primeiro processo seletivo de Alice	184
Figura 25 –	Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia aumentada num fluxo invertido de movimentação semiótica: Posição Maior em tensão.	185

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1	TRANSIÇÕES ESCOLARES NA VIDA ACADÊMICA	24
2.2	O DESEMPENHO ACADÊMICO E A EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO	32
2.2.1	Fatores contextuais associados ao desempenho acadêmico	33
2.2.1.1	Os grupos de pares e seus efeitos no desempenho de estudante	34
2.2.1.2	A estrutura da escola, o tamanho da turma e da sala de aula como fatores relacionados ao desempenho de estudantes	35
2.2.1.3	O nível socioeconômico e sua relação com o desempenho de estudantes	38
2.2.1.4	Envolvimento parental e desempenho acadêmico dos filhos	41
2.3	EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE: CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DA HISTÓRIA E DO PÚBLICO-ALVO ATÉ A ATUALIDADE	44
3	MARCO TEÓRICO	51
3.1	PSICOLOGIA CULTURAL, <i>SELF</i> DIALÓGICO O <i>SELF</i> EDUCACIONAL	52
3.1.1	Adolescências e identidades	57
3.2	DIALOGICIDADE NA EXPERIÊNCIA HUMANA: CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO NA RELAÇÃO EU-OUTRO	59
3.2.1	Tensões no <i>self</i>: embates no encontro entre contextos	68
3.2.2	Estratégias semióticas para regulação de processos dialógicos	70
3.3	EXOTOPIA COMO CONSTRUCTO METAFÓRICO PARA A TEORIA DO <i>SELF</i> DIALÓGICO: DIMENSÕES ESPACIAL E PSICOLÓGICA	74
3.3.1	Da dimensão espacial da exotopia	74
3.3.2	Da dimensão psicológica da exotopia	77
3.4	RESPONSIVIDADE NO <i>SELF</i> EDUCACIONAL: ESTRUTURAÇÃO SEMIÓTICA NA NARRATIVA ACERCA DA VIDA ACADÊMICA	82
3.5	TRANSIÇÕES DOS ESTUDANTES NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA CULTURAL	86
4	DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	91
4.1	PROBLEMA	91

4.2	OBJETIVO	91
4.2.1	Objetivos Específicos	91
5	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	92
5.1	PARTICIPANTES	93
5.2	INSTRUMENTOS E PRODUÇÃO DE DADOS	95
5.3	ANÁLISE DE DADOS	97
5.4	ANÁLISE DOS DADOS	101
5.4.1	Caso Lina: regulação de tensão por meio de complexos de significado mediante a atuação de Posições do Eu: o papel da exotopia (excedente de visão)	101
5.4.1.1	Narrativa acerca da história de escolarização pregressa à instituição profissionalizante: poder de atuação da Posição dominante Eu-estudante-a-melhor	102
5.4.1.2	Ambivalência e tensão no <i>self</i> : aumento da exotopia na Posição Eu-estudante-a-melhor	111
5.4.1.3	Considerações Finais do Caso Lina	128
5.4.2	Caso Davi	129
5.4.2.1	Narrativa acerca da história de escolarização precedente: mobilização da Posição Eu-estudante-presos no fim do Ensino Fundamental II	129
5.4.2.2	Responsividade na emergência do <i>self</i> de Davi: endereçamento de voz ao professor como outro significativo perante a Posição Eu-estudante-crítico e projeções de si no futuro	131
5.4.2.3	Reprovação na primeira lista do processo seletivo: uso de estratégias de <i>bypass</i> semiótico na narrativa do episódio	140
5.4.2.4	Transição escolar: mobilizações no <i>self</i> educacional mediante processos regulatórios exotópicos dentre as Posições do Eu	143
5.4.2.5	Problemas de desempenho em matemática: intensificação de processos exotópicos no <i>self</i> educacional na transição para o Ensino Médio profissionalizante	153
5.4.2.6	Expansão de possibilidades de projeção futura de si após a aprovação no fim do ano letivo	161
5.4.2.7	Considerações finais do Caso Davi	167
5.4.3	Caso Alice	169
5.4.3.1	Atuação preponderante do Eu-estudante-esforçada no sistema autodialógico: responsividade diante de outros significativos	170
5.4.3.2	Enfrentamento da primeira reprovação no processo seletivo: atuação da exotopia no sistema autodialógico	174
5.4.3.3	Demandas transicionais no <i>self</i> educacional: atuação diminuta da exotopia no sistema autodialógico	181

5.4.3.4	Eu-estudante-esforçada na Posição Maior: proteção e continuidade no sistema autodialógico na narrativa de si no contexto escolar	189
5.4.3.5	Considerações Finais do Caso Alice	190
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
	REFERÊNCIAS	207
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES	216
	APÊNDICE B – E-MAIL PADRÃO ENVIADO AOS PARTICIPANTES	217
	APÊNDICE C – MAPAS DO <i>SELF</i> (EXCLUÍDO DO PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS)	218
	APÊNDICE D – ESTÍMULO PARA INTRODUÇÃO À NARRATIVA DO PARTICIPANTE	219
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	220
	APÊNDICE F- CRONOGRAMA	223
	APÊNDICE G – ORÇAMENTO FINANCEIRO DETALHADO	226

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta de pesquisa deriva do estudo desenvolvido ao longo do mestrado (Gomes, 2014), no qual objetivamos compreender os processos semióticos envolvidos na constituição do sistema do *self* educacional na trajetória acadêmica de três adolescentes, enfatizando a dinâmica dialógica, estabelecida na relação com os pais nesse processo e os posicionamentos (*I-Positions*) que emergiam na configuração do *self*.

Estávamos, naquela ocasião, interessados especialmente nos sentidos construídos pelos adolescentes, do Ensino Médio profissionalizante, acerca da participação dos pais na vida acadêmica dos filhos, atentando para os processos dialógicos de negociação, conflitos, alianças e coalizões estabelecidos frente às vozes dos pais no *self*.

Nesta investigação, estivemos focados nos processos semióticos que se desdobram no *self* educacional de adolescentes na transição para o Ensino Médio profissionalizante. As dinâmicas envolvidas nos momentos de tensões vivenciados pelos estudantes serão consideradas em especial. No que tange à análise dos processos regulatórios semióticos, enfatizamos a explanação de certos processos que subjazem a configuração autodialógica dos estudantes na regulação de seus *selves*.

O *self* compreende a totalidade subjetiva organizada na linha do tempo pela pessoa, apoiada em processos de significação que se estabelecem através da matriz de sugestões socioculturais que funciona por processos regulatórios de natureza semiótica (Branco & Valsiner, 1997). O *self* pode ser concebido como uma imagem pessoal singular, dependente da alteridade, e construída a partir das transações semióticas enquadradas culturalmente, dentro de práticas comunicativas concretas em contextos socioinstitucionais específicos; diz respeito a um senso prático-reflexivo de si próprio (Lopes de Oliveira, 2013).

A noção do *self*, na Psicologia Cultural, está relacionada com a ideia de que os processos psicológicos se configuram por meio de mediações semióticas (uso de signos), os quais se desdobram a partir da construção e compartilhamento da cultura na mente da pessoa e na vida social no tempo irreversível.

Nesta pesquisa, estivemos interessados na regulação semiótica do *self*, tomando como pano de fundo as vivências escolares. No que diz respeito às

experiências subjetivas vivenciadas por estudantes em contextos educacionais formais, a Psicologia Cultural tem enfatizado o conjunto de legados simbólicos advindos da escolarização formal e os processos semióticos envolvidos na constituição da identidade do estudante, como podemos constatar em Marsico e Iannaccone (2012), Iannaccone, Marsico e Tateo (2013), Hviid e Zittoun (2008), Zittoun (2008), Gomes e Dazzani (2015). Nesse sentido, tem havido o interesse em se investigar a construção do *self* durante a vida escolar, haja vista o papel relevante da instituição escolar tanto na sociedade, quanto na vida das pessoas jovens na contemporaneidade.

A fim de elucidar a perspectiva desses estudos em Psicologia Cultural, será necessário considerar desde já a noção de *self* educacional, utilizada por Marsico e Iannaccone (2012), a fim de aclarar o entendimento que norteou a pesquisa desenvolvida.

Para esses autores, o *self* do estudante na escola precisa lidar com distintas perspectivas sociais oriundas do encontro entre dois importantes contextos: escola e família. O *self* educacional se constitui como uma parte específica do *self* que emerge das experiências dos indivíduos nos contextos educacionais. Desenvolve-se durante os anos de escolarização, mas permanece durante toda a vida, entrando em cena (caráter emergente) toda vez que as pessoas estão envolvidas em atividades educacionais ou têm que lidar com contextos educacionais formais. Considerando as relações intersubjetivas que atravessam toda experiência da vida do estudante, Valsiner (2015) argumenta que o *self* educacional pode ser concebido como um construto que envolve o estudo da dramatização de alguém no ambiente escolar em interação com os vários atores envolvidos nesse contexto.

A justificativa para o uso do conceito de *self* educacional nesta tese leva em consideração os seguintes aspectos: 1) o conceito privilegia o papel relevante da instituição escolar como partícipe da construção da identidade dos estudantes no contexto escolar, 2) o conceito foi alvo de reflexões na pesquisa de mestrado do autor desta tese e 3) o conceito ainda precisa de maior elaboração teórica, por meio de investigações científicas.

No estudo do mestrado, nosso foco de interesse estava na dinâmica autodialógica de adolescentes no processo de construção de sentido acerca da atuação dos pais na vida acadêmica dos filhos. Percebemos, posteriormente, que o *self* educacional oferecia sinais de que era um construto maior e mais complexo que

a delimitação que estávamos nos propondo a realizar no início, quando nos detivemos exclusivamente na dinâmica das vozes parentais no *self* do adolescente, fazendo uma alusão à fronteira escola-família no *self*. Notamos que uma melhor compreensão dos relatos acerca da participação dos pais só seria possível a partir de um ponto de vista mais abrangente, incluindo a hierarquia de múltiplas vozes e suas relações no *self*, alinhando-se ao seu caráter sistêmico e dinâmico.

Isso permitiu constatar a interdependência entre a criação de sentidos acerca da participação dos pais e a interferência de posicionamentos relacionados a outros sociais significativos provindos de outras esferas da vida (religião, grupo de pares) por meio da atuação de vozes de outros significativos (pares, professores, pais, namorado) que atuaram no *self* educacional, os quais funcionaram como agentes catalisadores para a emergência do sujeito nas interações dialógicas estabelecidas com os pais.

Além disso, a despeito de haver certa ideia difundida na sociedade de que os adolescentes costumam neutralizar as vozes parentais e de que “não ouvem os pais”, as análises demonstraram que os adolescentes investigados utilizaram veementemente as vozes parentais em processos de reorganização semiótica relacionados a questões emergentes do contexto educacional. Ainda que utilizassem algumas vezes contraposições frente às vozes parentais, inclusive significando o pai ou a mãe como antimodelos¹, essas vozes parentais foram utilizadas e ativamente negociadas na cultura pessoal com vistas a definir posicionamentos principalmente relacionados ao Eu-estudante e ao Eu-filho (a). Uma vez proferidas vozes aos filhos, os mesmos precisam solucionar as tensões emergentes a partir dos discursos parentais, respondendo-as.²

Nas análises realizadas, identificamos o modo como os pais foram relatados pelos adolescentes nas suas respectivas trajetórias acadêmicas. Os pais foram atuantes em processos catalíticos que engendraram novos signos e reorganização do *self* dos adolescentes em momentos de ruptura-transição. Além disso, constatou-se que as vozes parentais têm seu poder de influência na hierarquia dialógica

¹ Para maiores esclarecimentos, ver Hermans e Hermans-Konopka (2010).

² De acordo com a metáfora bakhtiniana polifônica do *self*, existe uma multiplicidade de *I-positions* relativamente autônomas. (Hermans, Kempen and Van Loon, 1992), as quais necessitam responder a vozes externas ou internas que lhes tenham sido direcionadas.

modificada ao longo do tempo, devido à vivência de novos processos transicionais nas diversas esferas da vida.

A necessidade de refletir acerca do conceito do *self* educacional se mostra uma tarefa especialmente motivadora para o autor desta pesquisa, haja vista seu envolvimento, enquanto psicólogo escolar, com a formação educacional de jovens em educação profissionalizante.

No trabalho com os jovens, percebemos o quanto a rotina acadêmica pode ser desafiadora e que diferentes atores dentro e fora da escola são interlocutores de seus momentos de fracassos, de dúvidas, de decisões, de aprendizagens e de sucessos. Suas experiências, suas escolhas e seus posicionamentos frente aos atores envolvidos nas suas vidas acadêmicas participam gradativamente na construção da ideia que possuem acerca de si, por meio de complexos processos de significação pessoal, que reverberam em Posições do Eu atreladas à trajetória acadêmica.

Na prática profissional do autor desta pesquisa, a perspectiva do psicólogo escolar está atrelada majoritariamente ao eixo de trabalho voltado à Assistência Estudantil, que, conforme Feitosa e Marinho-Araújo (2016), planeja e executa, especialmente, ações envolvendo o acompanhamento do estudante em sua trajetória acadêmica e o apoio aos processos de aprendizagem e desenvolvimento junto ao trabalho docente e às políticas de assistência estudantil vigentes no Brasil. Como se percebe, é uma função fronteiriça, na qual o profissional precisa lidar com demandas provindas da coordenação de ensino, coordenação de assuntos estudantis, de pesquisa, de extensão e outros. Estudantes, familiares, professores e gestores apresentam suas queixas ou demandas por intervenções para o psicólogo escolar.

Especialmente no que tange à atuação profissional, será feito um breve resumo: o pesquisador é Coordenador do Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial (NAPSI) e está lotado na Coordenação de Assuntos Estudantis e Presidente da Comissão de Implementação da Política de Assistência Estudantil. Normalmente, o foco de trabalho tem sido “o(a) estudante”, apesar de participar de reuniões pedagógicas e oferecer informações em caráter de “consultoria” em questões ligadas ao funcionamento da escola pelos setores que solicitam auxílio. As reuniões de conselho de classe diagnósticas e prognósticas são uma oportunidade interessante para “escutar” as múltiplas vozes de professores, estudantes, técnicos

e docentes acerca do processo que envolve a tarefa de desenvolver cognitiva e socialmente os estudantes.

A partir de encontros, como esses, em que são escutadas informações acerca da realidade institucional, são propostos trabalhos preventivos e/ou interventivos para a melhoria da transição do estudante pela instituição: oficinas de administração do uso do tempo, organização de eventos com temáticas requisitadas pelos estudantes, ministração de palestras, oficinas de resolução de problemas na vida cotidiana e outros.

Além disso, há a possibilidade de atendimento privativo ao estudante, caso apresente necessidade, ou seja indicado por algum profissional. Os motivos, normalmente, envolvem queixas escolares e encontro com familiares nos casos em que seja identificada a necessidade de maiores alianças, na rede social, para a resolução de problemas identificados.

O momento de chegada dos estudantes adolescentes na instituição é comumente uma experiência excitante, porém ansiogênica para muitos deles (as). São observados acontecimentos como crises de ansiedade, choros intensos em momentos de avaliação, insegurança nas relações em construção na escola, desestabilização da autoeficácia³ e também da autoestima. Revelam, várias vezes, carência de recursos pessoais adequados para lidar com a transição escolar, ao apresentarem desorganização da rotina escolar, incompreensão do funcionamento da educação profissional e dificuldade de lidar com o nível mais alto de exigência dos professores e das regras escolares.

A partir, então, da pesquisa já realizada no curso do mestrado e da prática profissional no NAPSI, avaliamos como relevante a possibilidade de haver a perspectiva de aprimoramento do conceito do *self* educacional, haja vista a constatação de um mal-estar de vários adolescentes na transição para a educação profissionalizante. Com isso, faz-se necessária a compreensão das dimensões envolvidas na história de escolarização da pessoa e de sua constituição identitária, por meio dos posicionamentos frente aos distintos atores relacionados à esfera escolar.

Além disso, constatamos uma lacuna relevante nos estudos qualitativos acerca da escolarização de adolescentes, os quais são pouco “ouvidos” no que tange

³ Avaliação que as pessoas fazem acerca de suas capacidades para atingir determinados objetivos. (Bandura, 1994, como citado por Barros & Batista-dos-Santos, 2000)

aos processos escolares que vivenciam (Gomes, 2014), especialmente adolescentes em formação profissionalizante. Investigações que permitam uma abordagem mais aprofundada da experiência pessoal podem elucidar aspectos importantes das vivências dos estudantes na escolarização formal. É necessário destacar ainda que, conforme Mattos (2013), as mudanças relacionadas aos processos subjetivos são frequentemente negligenciadas nas pesquisas que envolvem adolescentes.

No entanto, uma reflexão mais detida acerca da experiência de escolarização no Ensino Médio profissionalizante dos adolescentes investigados e uma revisão preliminar de literatura acerca das transições escolares nos levou a considerar com maior destaque os processos de mudança vivenciados pelos estudantes ao adentrarem nesse tipo específico de educação, por meio das transições desenvolvimentais.

Para Zittoun (2008), essas são dinâmicas intra e interpessoais envolvidas nas reconfigurações semióticas num determinado contexto. Afinal, precisamos colocar em evidência que muitos estudantes enfrentam uma instituição, em diversos aspectos, distinta das escolas regulares a que eles estavam acostumados e, por isso, precisam reorganizar seus *se/ves*.

Ao entrarem na instituição profissionalizante, os adolescentes são incitados precocemente a negociar, com intensidade, posicionamentos no *self* relacionados à carreira profissional e ao treinamento para o desempenho no mundo do trabalho. Além disso, suas Posições do Eu relacionadas à escola, principalmente, são colocadas à “prova” na nova realidade educacional. Baseando-se nisso, questiona-se: afinal, como os estudantes solucionam as demandas transicionais na passagem para o Ensino Médio profissionalizante?

Há vários aspectos a serem considerados como importantes durante a passagem para a educação profissionalizante de Ensino Médio para diversos estudantes: aumento da carga horária (modificação para tempo integral), mudança outra cidade (em vários casos), perda e construção de novos vínculos no contexto escolar, alto nível de qualificação dos servidores e professores (muitos possuem de títulos de pós graduação *stricto sensu*, tais como Mestrado e Doutorado, devido ao incentivo do plano de carreira dos profissionais), o maior espaço físico da escola tanto em espaço físico e maior número de pessoas, mudança na participação

presencial dos pais na vida acadêmica e treinamento para o mundo do trabalho, dentre outros.

Quase todos esses aspectos contextuais sinalizam mudanças pelas quais os estudantes terão que se adaptar para responder adequadamente às novas demandas institucionais, cognitivas, relacionais e intrapessoais.

Essas demandas, que se apresentam por meio de signos (vozes, normas, resultados avaliativos e outros), e desencadeiam processos desenvolvimentais intrinsecamente associados a passagens de nível dentro de determinado contexto serão denominadas, nesta tese, como *demandas transicionais*.

Apesar de serem encontradas na transição para o Ensino Médio profissionalizante numa instituição federal, num sentido mais geral, essas características institucionais podem fazer parte da realidade escolar de muitos adolescentes inseridos no Ensino Médio sem profissionalização. Os achados da pesquisa que subjazem a este trabalho, com isso, podem fazer referência a constatações que se relacionem com a experiência do adolescente na tarefa de enfrentar uma nova instituição escolar.

Assim, consideramos que esse período da vida na escola o qual, geralmente, acontece por volta dos 13 aos 15 anos apresenta-se como especialmente crítico. Transições marcadas por frustrações, incertezas, questionamentos, mudanças e aprendizagens atravessam a rotina de muitos adolescentes na chegada ao Ensino Médio profissionalizante. Posicionamentos do estudante aos outros sociais significativos referentes às mudanças associadas à adaptação ao contexto escolar nas suas diversas demandas (relacionamentos interpessoais, desempenho acadêmico, motivação com a escolha profissional e outros) podem ser apontados como cruciais para sua permanência do estudante na instituição e, mesmo, para a qualidade da sua trajetória na escola, haja vista as reverberações na construção do próprio *self*.

Esses aspectos citados, embora sejam parte do curso de vida de qualquer pessoa, aparecem como especialmente significativos quando os estudantes estão atravessando “transições escolares”, ao se considerar o estágio ainda em curso de diversas modificações tangentes à identidade. Conforme Lopes de Oliveira (2006), o sujeito se vê, quando da transição para a adolescência, na necessidade de negociar uma ampla pauta de reconstruções identitárias. Isso torna essa fase da vida um momento delicado de (re)configuração de seus *se/ves* por meio de mudanças de

posicionamento subjetivo no jogo das relações sociais que a própria condição de adolescente traz.

Aliás, o papel da instituição escolar é um aspecto que precisa ser melhor investigado no que diz respeito às rupturas-transições vivenciadas pelos estudantes. Normas institucionais podem participar na configuração de certos processos catalisadores. No entanto, esse aspecto não tem sido objeto de interesse de pesquisadores de contextos educacionais. Desse modo, como o estudante negocia, no campo do *self*, com o sistema institucional de regras e de atores?

De modo geral, a passagem ou travessia do estudante para novos níveis de escolaridade ou novas escolas são denominadas pela literatura internacional como “transições escolares”, as quais já se constituem como objeto de estudo de muitos pesquisadores em diversas áreas do conhecimento (Tilleczek & Ferguson, 2007; Michinov & Michinov, 2007; Mizelle & Irvin, 2000). É importante ponderar que essa terminologia de transições escolares define um campo de estudo que enfatiza fatores pessoais ou contextuais relacionados principalmente ao desempenho acadêmico do estudante no novo contexto escolar. Nesses estudos, “transição escolar” é comumente compreendida como a passagem de um nível educacional para outro, de um sistema para outro, conforme destacado por Anderson, Jacobs, Schramm e Splittgerber (2000).

Enquanto isso, na Psicologia Cultural, a noção de rupturas-transições na vida acadêmica, desenvolvida por de Zittoun (2008, 2006), é substancialmente distinta: rupturas-transições constituem momentos nos quais as pessoas constroem novas identidades, ao definirem novos sentidos acerca de suas experiências. Por isso, ao se utilizar, aqui, o termo “transição escolar”, este será compreendido como passagem ou travessia dos estudantes pelos diferentes níveis ou sistemas culturais/sociais/educacionais/pessoais, já especificamente “transição” fará referência ao processo desenvolvimental do *self*.

A perspectiva de estudo das transições escolares envolve majoritariamente a compreensão dos fatores contextuais envolvidos na “passagem” do estudante de um nível de escolarização para outro. Enfatizam-se os fatores protetivos e de risco para uma transição mais adaptativa à nova escola ou ao novo nível educacional. Esses estudos carecem, no entanto, de uma perspectiva que leve em conta os processos pessoais estabelecidos na difícil tarefa de se lidar com a nova realidade, bem como os sentidos e posicionamentos do Eu envolvidos nas travessias pelos contextos

escolares. Dessa forma, nasce a seguinte questão, como os estudantes lidam semioticamente com a necessidade de participarem de um novo contexto escolar?

Esta questão faz-nos clara referência aos processos ou mecanismos semióticos presentes no sistema dialógico do *self* que são utilizadas, especialmente, em momentos de desestabilização. Conforme Carriere (2013), uma mediação semiótica pode ser concebida como uma ou mais funções que operam permitindo a transformação do significado de uma situação particular ou um signo. Na medida em que opera sobre vários signos, mecanismos semióticos são os fundamentos da própria mediação.

É importante ressaltar que, nesta tese, foi realizado esforço de investigação epistemológica com o intuito de compreender de maneira mais profunda a contribuição dos escritos de Bakhtin sobre a Teoria do *Self* Dialógico, o que nos permitiu elaborar teoricamente alguns mecanismos semióticos em jogo no *self* dos participantes. Nesse processo, alguns conceitos nos pareceram absolutamente adequados e coerentes à perspectiva dialógica da teoria citada. A ideia da responsividade foi trazida para explicar de modo mais preciso a inevitabilidade da constituição de respostas/posições na vida cotidiana e o quanto essa característica está imbuída da necessidade da relação dialógica com outro(s). Não há resposta/voz/ posição no *self* sem a referência a pelo menos um outro.

Identificamos, também, o conceito de exotopia que, nos meandros do processo de análise, apareceu-nos como uma ferramenta conceitual apropriada à compreensão do funcionamento da dinâmica de Posições do Eu.

A ideia foi trazer o conceito da exotopia (posição de exterioridade), oriundo de Bakhtin (1990, 1997), para analisar a movimentação exotópica dialógica narrativa nos participantes da pesquisa, em seus processos de devir, como um mecanismo semiótico regulatório, tanto de processos de estabilização quanto de mudança no *self*. A noção do excedente de visão inerente à definição desse conceito, proporcionou uma abertura analítica que configurou um novo processo de análise que se mostrou muito mais profícuo do que o que tínhamos outrora planejado (usar somente as noções de mediação semiótica, de ruptura-transição e a de *self* educacional).

A princípio, pareceu-nos mais adequado deixar explicações maiores acerca da analogia metafórica entre o conceito de exotopia de Bakhtin e a Teoria do *Self*

Dialógico para depois da análise, já que, a rigor, essa elaboração teórica surgiu após reflexões provindas da leitura de textos bakhtinianos e dos dados produzidos.

Todavia, postergar uma clarificação da relação entre exotopia e a Teoria do *Self* Dialógico poderia prejudicar sobremaneira a compreensão dos leitores das análises dos casos a serem tratados. Em virtude disso, optamos por abrir um capítulo na tese para explicar com maiores detalhes a relação entre o conceito bakhtiniano da exotopia e a Teoria do *Self* Dialógico, a fim de favorecer um melhor entendimento da análise proposta.

No que tange aos participantes, consideramos como significativo o fato de que os estudantes, nos três anos previstos para a conclusão do curso do Ensino Médio profissionalizante, passam por transformações no *self* que redefinem o modo como se posicionam não somente enquanto estudantes, mas também como pessoas em diversas esferas da experiência. Por isso, propomos analisar os processos semióticos de constituição dialógica do *self* no contexto escolar formal durante o ano de ingresso de estudantes para o Ensino Médio profissionalizante.

Os posicionamentos estabelecidos com os pares, professores, normas institucionais, a iniciação profissional e sua adaptação, bem como as projeções do *self* no futuro podem ser importantes sinalizadores para transições estudantis experienciadas nesse tipo de educação.

Embora haja uma profusão de pesquisas em educação e psicologia acerca da escolarização de crianças, abordagens que enfatizem a perspectiva do adolescente são raras nos estudos que investigam as transições desenvolvidas durante a vida escolar (Tilleczek & Ferguson, 2007). Torna-se, assim, relevante considerar os desdobramentos da mediação semiótica envolvida na negociação pessoal no primeiro ano dos estudantes na escola.

Essa ênfase sobre os processos pessoais de significação e de posicionamentos do Eu possibilita a investigação da constituição do *self* relacionado às vivências educacionais de adolescentes, atentando-se para os processos semióticos em jogo nas situações de mudança, uma vez que, conforme Duarte (2009), o *self* se (re)organiza perante o desafio de integrar novas posições discursivas no seu repertório prévio, ou seja, o estudante terá seus posicionamentos prévios desafiados no novo contexto escolar.

Como esse modelo de educação está em franca expansão no país, é necessário compreender brevemente para qual público esses institutos se

direcionam. Conforme a lei nº 11.892, de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, 50% das vagas oferecidas ao público devem ser oriundas de educação profissional técnica integrada e educação de jovens e adultos (EJA), ambos correspondentes ao Ensino Médio.

Esse aspecto sinaliza a amplitude da ação dos institutos no território nacional com adolescentes e com os adultos jovens. Além disso, um dos objetivos dos Institutos Federais é fornecer Ensino Médio prioritariamente na forma de cursos integrados (Lei 11.892, Art. 7º, I). Esses cursos devem, de acordo com o decreto nº 5.154, de 23/07/2004, ampliar sua carga horária total visando a aliar a formação geral e a profissional. Isso resulta, na prática, em muitos institutos, na permanência do estudante em mais de um turno na instituição (tempo integral). Os Institutos Federais de Educação totalizam, atualmente, 38 institutos federais e 644 *campi* em todo o Brasil⁴.

Ainda que sejam recentes, a expansão e a abrangência dos Institutos Federais de Educação no Brasil são cada vez maiores. No entanto, os estudantes que participam deste tipo de formação ainda são insignificativamente investigados. A investigação de estudantes do Ensino Médio profissionalizante se mostra absolutamente escassa, inclusive no grande campo de estudos da evasão escolar, como nos indicou a revisão de literatura realizada por Dore, Sales e Castro (2014).

Dessa forma, a investigação de adolescentes que estudam sob esse tipo de educação que alia o Ensino Médio e a educação profissional acrescentará conhecimentos acerca das mudanças vivenciadas pelo adolescente na passagem para a educação profissional. Com isso, uma nova questão se coloca; que processos semióticos podem ser constatados na negociação dialógica de significados que os estudantes experienciam ao ingressarem no ensino profissionalizante?

O objetivo deste estudo foi compreender os processos semióticos de construção do *self* envolvidos na passagem para o Ensino Médio profissionalizante, enfatizando as rupturas-transições, os posicionamentos do Eu (*I-Positions*) e os mecanismos regulatórios que podem emergir na dinâmica que configura o *self* educacional.

Ao iniciar as principais seções da tese, serão apresentados, como epígrafe, alguns relatos ouvidos de pessoas próximas, em situações informais, que fizeram

⁴ Ver <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acessado em 10 de junho de 2018.

alusão às reflexões desta pesquisa. A ideia é que qualquer teoria ou literatura acerca do homem só pode fazer sentido se fizer relação com a vida no seu cotidiano.

Algumas possíveis contribuições dessa pesquisa são aqui elencadas: a) traz reflexões sobre o construto *self* educacional, permitindo proposições para a aprimoramento de seu próprio conceito e, assim, o seu desenvolvimento teórico; b) enfatiza a experiência do sujeito nesse processo, buscando identificar o fenômeno a partir de sua perspectiva e c) traz subsídios para profissionais de educação e de psicologia repensarem suas práticas relacionadas aos adolescentes, considerando os aspectos psicológicos vivenciadas pelo adolescente ao lidar com demandas oriundas dos contextos educacionais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, serão apresentados tópicos referentes aos estudos encontrados na literatura que se aproximam da temática das transições escolares dos estudantes. Primeiramente, será realizada a descrição dos achados dos estudos acerca das transições escolares propriamente ditas. Depois, serão apresentados os estudos que relacionam contextos da vida do estudante com o desempenho acadêmico, o qual é apontado na literatura como marco da experiência de escolarização. Em seguida, serão trazidos achados acerca do *self* educacional e da história da educação profissionalizante no Brasil.

Dentre os estudos acerca das transições escolares, notamos que existe um grande grupo de pesquisas quantitativas que enfatizam os contextos relacionados à vida do estudante que visam a identificar fatores/ variáveis que possam impactar no desempenho acadêmico estudantil. Por outro lado, existe outro grupo de estudos culturalistas semióticos, em quantidade muito menor, que aborda o contexto escolar e o desempenho acadêmico como instâncias que são reguladas pelo *self* do estudante, mediante outros significativos e processos regulatórios sógnicos e dialógicos. Antes de tudo, será exibida uma representação acerca de como está organizada a revisão de literatura, como se segue, na Figura 1.

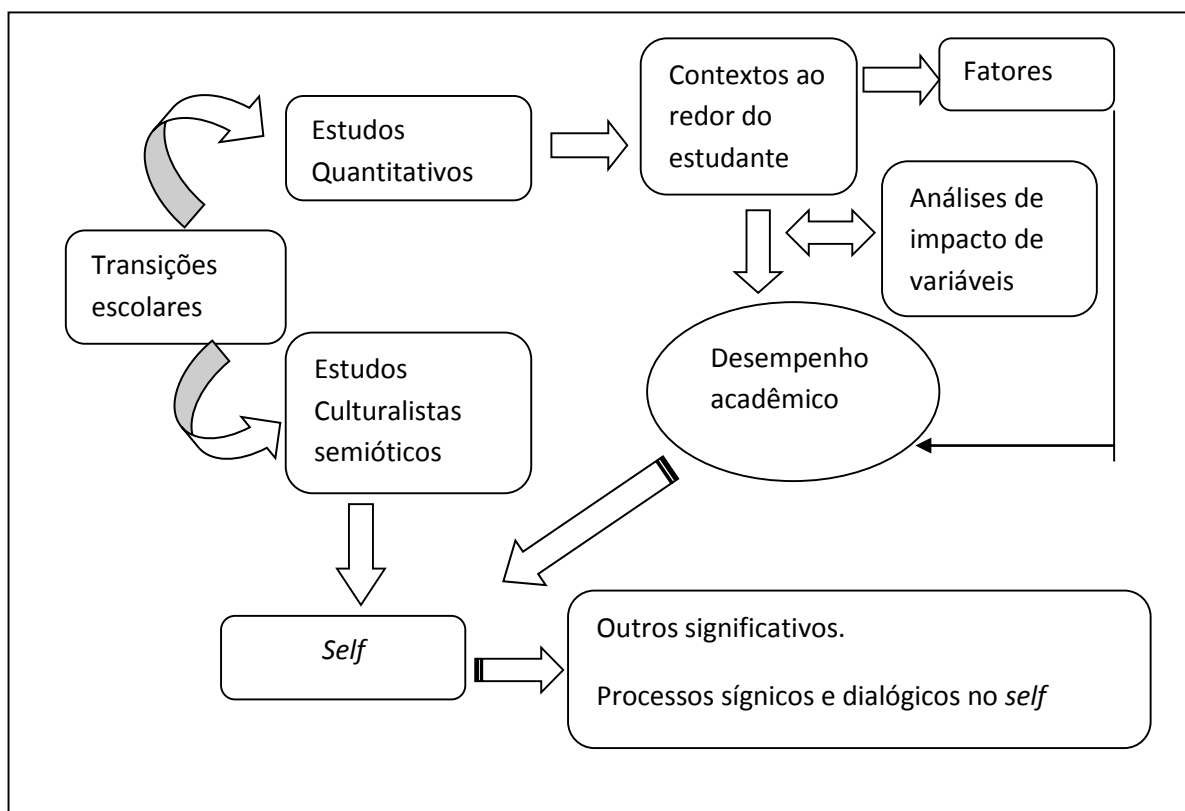


Figura 1 – Organização da revisão de literatura

2.1 TRANSIÇÕES ESCOLARES NA VIDA ACADÊMICA

Há muito tempo, psicólogos se interessam pela investigação de indivíduos em processos de educação formal. É comum, por exemplo, encontrarem-se ferramentas para estimar as condições das crianças para a educação (Andrada, 2007), estudos acerca dos fatores que afetam a vida acadêmica, tais como o envolvimento parental (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas & Zenakou, 2009; D’Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005; Sheldon & Epstein, 2004) e pesquisas que avaliam características psicológicas de crianças em processo de escolarização (D’Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005; Marturano & Loureiro, 2003).

Como se pode notar, estas investigações visam a analisar fatores individuais ou contextuais estritamente relacionados à aprendizagem ou ao desempenho acadêmico. Entretanto, Iannaccone, Marsico e Tateo (2013) têm levantado a necessidade de se compreender melhor os processos psicológicos envolvidos na escolarização do estudante que reverberam em sua construção identitária.

Nas tarefas da vida cotidiana, os jovens são convocados a atuarem e desenvolverem a constituição de suas identidades por meio de negociações diárias na escola, em casa, na comunidade, no trabalho e com os amigos. Essa

multiplicidade de contextos desencadeia o que Tilleczek e Ferguson (2007) definem como “*nested transitions*” ou “transições aninhadas” (tradução nossa), no desenvolvimento do adolescente. Por exemplo, as crianças estão em processo de transição da infância para a adultez no curso da vida, mas também estão em transição ao longo de suas trajetórias para terem sucesso na travessia de diversos outros contextos, tais como escolas, comunidades e famílias. Elas também podem estar, ao mesmo tempo, em transição do ensino fundamental para o Ensino Médio, ou seja, há um emaranhado de transições em diferentes níveis biológicos e contextuais que podem ocorrer simultaneamente. Nesse sentido, pessoas jovens estão em constante movimento e tensão entre serem e tornarem-se.

Os estudantes, comumente, enfrentam alguma dificuldade em negociar as transições escolares ao longo de suas vidas acadêmicas. Conforme Tilleczek e Ferguson (2007), determinados riscos podem agravar essas transições se não forem alvo de intervenção. Em decorrência disso, programas de facilitação das transições escolares de estudantes têm sido implementados em vários países.

Baseando-se na perspectiva cultural da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, os autores citados apontaram para aspectos significativos para a transição escolar do estudante, os quais podem denotar situações de risco ou facilitação para as transições escolares, considerando os três níveis contextuais (macrossistema, mesossistema e microsistema).

A seguir, serão identificados os níveis contextuais e, entre parênteses, os elementos contextuais associados às transições escolares: fatores de risco - macro (classe social, grupos minoritários), meso (mudanças de relações familiares, amigos e namoros, no currículo e na pedagogia) e micro (saúde mental, isolamento, quedas no desempenho podem induzir à evasão); fatores protetivos - macro (treinamento de professores sobre cultura e desenvolvimento; engajar encontros entre pais, estudantes e professores), meso (conectar estudantes em atividades entre amigos e pares, foco no senso de pertencimento e nos professores como desenvolvedores humanos) e micro (envolver pais e estudantes para identificarem a importância do desenvolvimento social e acadêmico, trabalhar com os jovens a noção de que a ansiedade na transição é em certa medida esperada e apropriada) (Tilleczek & Ferguson, 2007).

Como se pode perceber, família e amigos foram encontrados como elementos do nível meso significativos tanto para proteção quanto para risco na educação formal, como indicados no estudo de Gomes, Padovani, Dazzani e Ristum (2014).

Os estudantes experimentam várias transições correspondentes a processos intra e intersubjetivos que participam da vida do indivíduo no sistema educacional. Algumas transições são desenvolvimentais, marcadas por consideráveis mudanças físicas, intelectuais e emocionais. Outras, no entanto, são sistêmicas, como por exemplo, a passagem de um nível de escolarização para o outro, de um sistema educacional para outro (Anderson *et al*, 2000).

Partindo-se do fato de que todas essas transições ocorrem simultaneamente, pode-se inferir que a resolução dessas transições representa um momento crítico nas vidas dos adolescentes. Enquanto estudantes, eles enfrentam tanto novos começos, quanto falsos recomeços, uma vez que há continuidades e descontinuidades na escolarização. As transições podem ser tanto indutivas para o crescimento, quanto pontos potenciais de ruptura para os estudantes. (Tilleczek & Ferguson, 2007)

Embora existam variações, a maioria dos estudantes conclui o Ensino Fundamental e segue para o Ensino Médio durante o início da adolescência. Essa transição escolar tem sido objeto de interesse de pesquisadores que buscam encontrar fatores de risco e de proteção associados à travessia pelos diferentes níveis de escolarização.

Essas travessias entre níveis de escolaridade têm sido reconhecidas como um dos momentos mais relevantes para os estudantes (Tilleczek & Ferguson, 2007), especialmente para aqueles que estão em situação de risco⁵ (Ferguson, Tilleczek, Boydell, Rummens, Roth Edney, Michaud & Cote, 2005). Na perspectiva destes autores diz respeito àqueles que dificilmente se graduam no tempo etário esperado com as habilidades e a autoconfiança necessários para alcançar opções significativas nas áreas de trabalho, lazer, cultura, assuntos e relacionamentos.

⁵ No Brasil, estabelece-se como situação de vulnerabilidade e risco social: “famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e/ou no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social” (BRASIL, 2004, p. 27).

A transição escolar é inclusive, concebida como espécie de “rito de passagem” para diversos jovens, visto que essa mudança implica em ser um tipo de pessoa com certos direitos e expectativas distintos para outros sociais (Hargreaves & Earl, 1990). A transição escolar pode demandar reorganizações identitárias necessárias para a adaptação do estudante ao novo contexto.

A travessia para o Ensino Médio é, muitas vezes, acompanhada por processos psicossociais relevantes. As novas demandas educacionais, comumente, relacionam-se com mudanças institucionais (transferência de escolas), sociais (participação dos pais e da comunidade, maior circulação em ambientes sociais) e também psicológicas (identidade e posicionamentos), que tendem a provocar desestabilizações na dinâmica do *self* do estudante, mobilizando sua constituição identitária frente aos novos contextos. As transições escolares sinalizam para a delicada fase de desenvolvimento do adolescente que tem seu *self* desafiado na entrada no novo contexto escolar.

Nesse processo, são identificados, em muitos adolescentes, determinados fenômenos como queda na autoestima (Mizelle, 1995) e no desempenho acadêmico e aumento da ansiedade social (Galton, Gray & Ruddock, 2003), assim como crescimento crítico da probabilidade de evasão (Tilleczek, Ferguson, Edney, Rummens, Boydell & Mueller, 2011).

Conforme Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) publicado em 2013, o Brasil tem a terceira maior taxa de evasão escolar do mundo: cerca de 25,3% das crianças e adolescentes que entram no Ensino Fundamental abandonam os estudos antes de concluir o ensino básico e, ainda de acordo com o relatório, a porcentagem de evasão aumenta exatamente durante o Ensino Médio. A escolarização no Ensino Médio, portanto, pode afetar sobremaneira a construção de identidade do estudante e mesmo colaborar para definir sua própria continuidade na escolarização e projeção de si no futuro, já que a evasão escolar, nesse período, continua sendo um problema crucial para a escolarização da educação básica brasileira.

Os fatores relacionados com a permanência ou abandono de estudantes são plurais. Numa perspectiva culturalista semiótica, podemos salientar que questões de ordem psicossocial como relacionamento com escola, comunidade, família, pares e desenvolvimento do *self* do estudante podem configurar uma rede cultural que desencadeará processos pessoais de enfrentamento que definirão, no nível

individual, os significados da vida acadêmica. A compreensão do sujeito-como-estudante, na passagem para o Ensino Médio, requer considerar tanto aspectos coletivos, quanto pessoais, dos múltiplos desafios pelos quais o estudante precisa solucionar.

O Ensino Médio costuma ser percebido por estudantes como um nível de escolaridade mais difícil e exigente quando comparado com o ensino fundamental. Os adolescentes costumam ficar ansiosos e preocupados com a possibilidade de que os professores sejam mais rigorosos e que tenham de realizar muito mais trabalhos acadêmicos do que tinham antes. (Mizele & Irvin, 2000) Além disso, as escolas de nível médio têm sido associadas à menor tolerância, maior heterogeneidade, mais regras, maior preocupação com a construção de habilidades e menos pessoalidade nas relações com os atores institucionais, do que as escolas de ensino fundamental (Anderson *et al*, 2000).

Por conseguinte, as necessidades de estudar e gerenciar o tempo foram encontradas como uma das principais preocupações dos estudantes na travessia para o Ensino Médio (Mizele & Irvin, 2000).

Em ampla revisão de literatura realizada por Tilleczek e Ferguson (2007), os autores encontraram que os países que mais produziam pesquisas acerca das transições escolares e seus impactos nos estudantes eram Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Canadá Escandinávia e Nova Zelândia.

Ao investigar os achados dessas pesquisas acerca das dificuldades nas transições sistêmicas no contexto escolar, podemos destacar alguns preditores: 1) o gênero (meninas são mais afetadas negativamente pela transição, especialmente no que tange ao declínio na autoestima, aumento da probabilidade de episódios de depressão e de sentimentos de vulnerabilidade frente a outros atores escolares, como os professores, por exemplo); 2) problemas comportamentais na escola anterior; 3) baixo desempenho acadêmico prévio, o que pressupõe uma deficiência acadêmica para a transição para o próximo nível de escolaridade e 4) o *status* socioeconômico (SES), uma vez que níveis mais baixos desse *status* estão relacionados a desempenhos piores na escola. Esse último preditor é largamente pesquisado nos Estados Unidos (Anderson *et al*, 2000).

Como se pode notar, o Brasil apresentava produção incipiente nessa temática, haja vista a escassez de estudos brasileiros encontrados utilizando esse constructo “transições escolares”, o que permanece até os dias atuais.

Dentre todos os preditores encontrados, a indicação do gênero feminino como o mais vulnerável às transições escolares pode causar, talvez, estranheza. A distinção desse gênero como preditor na transição para a escola precisa, todavia, de maior ponderação no que diz respeito à indicação do gênero feminino como sendo mais vulnerável para a transição escolar, uma vez que, segundo Tilleczek e Ferguson (2007), os meninos costumam evadir mais da escola do que as meninas. É importante questionar, então: se as meninas são mais vulneráveis aos problemas nas transições escolares, como podem permanecer mais tempo na escola?

Para responder a esse questionamento, precisamos ir além da identificação do possível gênero mais frágil à transição escolar, pois é necessário compreender a experiência de escolarização como um sistema cultural, que afeta de diferentes maneiras as pessoas, interferindo na constituição de suas identidades.

O gênero é uma condição social e cultural que participa da rede de significados que orientam os comportamentos das pessoas. Ao longo do processo de escolarização, meninos e meninas enfrentam múltiplos desafios em diferentes níveis, a depender dos contextos aos quais pertencem e do modo como se posicionam enquanto pessoas no ambiente escolar. Com isso, a identificação do gênero feminino como o mais frágil na transição escolar é uma proposição limitada por não considerar os fatores pessoais que se desdobram na resolução das possíveis tensões vivenciadas no contexto escolar.

Por exemplo, estudantes que apresentem aquelas características preditoras para dificuldades nas transições escolares teriam, conforme esses estudos, maiores chances de fracassar na negociação das transições sistêmicas no *self*, o que pode iniciar ou acelerar o processo de desengajamento gradual da escola (evasão escolar) e promover o conflito entre o jovem e a instituição escolar (Roderick, 1993, como citado por Anderson *et al*, 2000).

De acordo com essa perspectiva científica acerca das transições escolares, se a escola, a família ou a comunidade não exercerem função suficientemente suportivas para o estudante no seu processo de transição escolar, aumentar-se-á a probabilidade de abandono ou fracasso escolar. Porém, como podemos compreender os processos autodialógicos que apoiam ou fragilizam a ação dessas instituições ou contextos no *self*? Como o estudante constitui progressivamente um

modo de “responder”⁶ às demandas escolares providas de seus atores institucionais?

Com base nos conhecidos fatores de risco às transições de estudantes na escolarização formal, foram criados, em alguns países, programas para a facilitação dessas transições, especialmente para aqueles estudantes em situação de risco. Esses programas de intervenção têm otimizado a adaptação pessoal às demandas escolares na vida do adolescente, auxiliando as escolas a funcionarem como “pontes” entre alunos, pais, professores e comunidades. Programas de facilitação bem-sucedidos têm promovido maior maturidade social, aumento das responsabilidades que permitem o desenvolvimento do pertencimento e da confiança no contexto escolar dos estudantes em situação de risco (Tilleczek & Ferguson, 2007).

Anderson *et al* (2000), ao refletirem acerca desses programas de intervenção, propõem que sejam atendidos três requisitos para a efetivação dos objetivos de facilitação das transições: em primeiro lugar, esforços para facilitar as transições sistêmicas bem-sucedidas devem ser abrangentes; em segundo, devem envolver os pais; em terceiro, as escolas devem acolher os estudantes e fazer todos os esforços para criar um senso de comunidade e de pertencimento.

Como já mencionamos, as transições desenvolvimentais e as sistêmicas, muitas vezes, estão intimamente relacionadas. Por exemplo, muitos alunos atravessam a puberdade (desenvolvimento) no momento em que passam do Ensino Fundamental para o Ensino Médio (sistêmica). Até o final da década de 1980, a maioria dos pesquisadores conduziam suas pesquisas de modo a enfatizar os problemas dos estudantes com as transições escolares como produtos principalmente de mudanças no desenvolvimento da pessoa (Eccles & Midgley, 1989; Harter, Whitesell & Kowalski, 1992; Schumaker, 1998, todos como citados por Anderson *et al*, 2000).

Já na década de 1990, verificou-se uma notável mudança de foco. Direccionou-se o interesse para o impacto dos fatores contextuais nas capacidades de os estudantes negociarem as demandas associadas com as transições sistêmicas

⁶ A noção de responsividade é derivada dos textos de Mikhail Bakhtin, o qual traz a ideia de que nos processos comunicativos “dar resposta” é uma espécie de obrigação linguística. No capítulo RESPONSABILIDADE NO SELF EDUCACIONAL: ESTRUTURAÇÃO SEMIÓTICA NA NARRATIVA ACERCA DA VIDA ACADÊMICA, desdobraremos melhor esse tema.

(Anderson *et al*, 2000). Com isso, cresceram os estudos com enfoque nos aspectos contextuais relacionados às transições escolares, os quais se fundamentaram majoritariamente em técnicas estatísticas correlacionais.

A maioria das pesquisas acerca das transições escolares é desenhada, principalmente, a partir de perspectivas metodológicas quantitativas (inquéritos, análise secundária de estatísticas, análise de banco de dados e questionários) (Tilleczek & Ferguson, 2007). Essa busca pelo conhecimento dos fatores contextuais envolvidos na transição dos estudantes revela uma atenção para as variáveis contextuais (abordadas quantitativamente) envolvidas nesse processo e uma necessidade de os pesquisadores identificarem quais delas estão relacionadas com a proteção ou com o risco para a vida acadêmica do estudante. Nessas pesquisas, o desempenho acadêmico é frequentemente utilizado como variável indicadora da “qualidade” da experiência escolar da pessoa, associando-o com outros fatores contextuais.

O interesse crescente, especialmente na abordagem metodológica quantitativa, em investigar os fatores relacionados às transições sistêmicas colocou em segundo plano os aspectos desenvolvimentais implicados no processo. Essa perspectiva quantitativa, embora apresente achados que associam características contextuais (tamanho da escola, grupo de pares, envolvimento parental e outros) à vida acadêmica do estudante (desempenho, assiduidade e outros), demonstra limitações no que tange à compreensão da experiência psicológica envolvida na interação entre condições contextuais e comportamento.

Esses estudos quantitativos carecem, também, das vozes dos estudantes que constroem narrativamente suas identidades na organização escolar. Com isso, questionamos: como podemos constatar a atuação do estudante enquanto agente na construção do seu *self*?

O papel negociador da pessoa frente aos fatores externos que lhe rodeiam é preterido. Com isso, foge ao escopo desses estudos compreender e situar a função do *self* do adolescente como organizador psicológico de sua experiência dialógica na transição escolar.

Essas questões revelam aspectos psicológicos da experiência do indivíduo na escola que podem esclarecer o funcionamento do *self* em contextos educacionais perante situações eminentemente transicionais.

A fim de aclarar como a temática das transições escolares tem sido abordada no meio científico, serão apresentados tópicos⁷ que organizam estudos que se dedicam a identificar as relações entre diferentes aspectos contextuais e o desempenho acadêmico.

Conforme Iannaccone, Marsico e Tateo (2013), a comunicação do desempenho acadêmico se constitui como fator crucial da experiência de escolarização na fronteira entre os contextos que participam da configuração do *self* educacional. Nessa perspectiva, serão apresentadas pesquisas que objetivaram encontrar relações entre fatores contextuais e o desempenho acadêmico, o qual é destacado, nesses estudos, como variável relevante para expressar a experiência de escolarização.

É importante ressaltar que, na maioria dessas pesquisas, processos subjetivos são preteridos, estão aquém de seus interesses. Não é estranho, portanto, que muitos deles isolam apenas uma variável observável, como o desempenho acadêmico, para expressar a realidade complexa da escolarização da pessoa. No entanto, conhecer o modo como esses estudos abordam a relação entre fatores contextuais e experiência de escolarização (nesses estudos, o desempenho acadêmico), possibilitará identificar a especificidade da nossa pesquisa, bem como sua contribuição para o campo científico.

2.2 O DESEMPENHO ACADÊMICO E A EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO

Na literatura científica internacional acerca dos efeitos das transições escolares para a vida acadêmica dos estudantes há, comumente, a indicação de que se observa um declínio no desempenho acadêmico na transição para a fase de escolarização seguinte (Mizelle, 1995, 2000; Anderson *et al*, 2000; McGee, Ward, Gibbons & Harlow, 2003; Tilleczek & Ferguson, 2007). Dentro da abordagem culturalista semiótica, a ênfase recai nos processos subjetivos de construção de significações, o que redireciona a atenção para a pessoa que negocia os signos externos e internos que compõem seu *self*.

Considerando que o conceito do *self* educacional está imbuído da noção de tensão nas fronteiras entre contextos no tempo-espço do *self* (Iannaccone, Marsico,

⁷ A descrição dos tópicos teve como principal referência a grande revisão de literatura realizada por Winne e Nesbit (2010) e por Tilleczek e Ferguson (2007). A investigação de pesquisas mais recentes revelou que os achados desses autores ainda representam adequadamente a produção científica do tema nos dias atuais.

& Tateo, 2013; Marsico & Iannaccone; 2012), é oportuno conhecer os fatores contextuais identificados como significativos para a vida acadêmica do estudante. Nesta seção, serão apresentados achados de estudos acerca da relação entre fatores contextuais e o desempenho de adolescentes na escola em estudos nacionais e internacionais.

2.2.1 Fatores contextuais associados ao desempenho acadêmico

2.2.1.1 Os grupos de pares e seus efeitos no desempenho de estudante

Os grupos de pares têm sido citados como importantes para o desenvolvimento do adolescente. Há uma necessidade reconhecida para se investigar o contexto do grupo de pares como fator significativo na socialização, motivação e desempenho do adolescente. A aprendizagem entre pares envolve o trabalho que lida com acordos, colaboração e cooperação em pequenos grupos de até seis membros (Nichols & White, 2001). É possível afirmar que existem múltiplos benefícios sociais, motivacionais, comportamentais, metacognitivos⁸ e acadêmicos relacionados ao trabalho com pares (Winne & Nesbit, 2010).

Abordagens sociomotivacionais para a aprendizagem cooperativa destacam o papel da interdependência positiva entre os membros do grupo e a responsabilidade individual de cada membro. Essas abordagens indicam que pode haver, na formação de grupos, heterogeneidade nas habilidades, gênero e etnia entre seus membros e sugerem que professores definam metas que exijam que os estudantes trabalhem juntos (Winne & Nesbit, 2010).

Intervenções de aprendizagem fundamentadas nos trabalhos entre pares são particularmente eficazes na promoção do desempenho, competência social, autoconceito de estudantes de baixa renda ou de minorias sociais (Rohrbeck *et al*, 2003) e de estudantes de modo geral. Uma hipótese plausível, porém, escassamente pesquisada é que a prática de controle metacognitivo no nível do grupo pode ajudar a internalizar o controle metacognitivo no nível individual (Winne & Nesbit, 2010).

⁸ Resumidamente, metacognição se refere a processos psicológicos envolvidos na tarefa de solucionar uma situação-problema de aprendizagem. O aprendiz precisa monitorar e negociar as percepções das características e recursos (pessoais ou sociais) de que dispõe, numa dada situação, e os padrões de recursos sugeridos por professores, pais e pares. Por fim, o aprendiz exercita o controle sobre esse processo criando formas ou estratégias para responder a demandas de aprendizagem (Winne & Nesbit, 2010).

Embora haja forte interesse nos aspectos socializantes das tarefas em grupos de pares e dos efeitos sobre o desempenho acadêmico, as pesquisas têm oferecido apenas conclusões incipientes acerca das muitas oportunidades para o monitoramento e controle metacognitivo na aprendizagem apoiada por pares. Ou seja, são escassos estudos que considerem comportamentos no grupo e sua relação com o trabalho metacognitivo, tais como solicitar e dar explicação, compartilhar e usar padrões e esquemas apropriados, os quais poderiam ser utilizados para monitorar o progresso metacognitivo entre os pares (Winne & Nesbit, 2010).

Em estudo realizado por Stewart (2008), os estudantes foram convidados a avaliar o quanto certas atitudes orientadas para a educação eram importantes para eles, tomando como referência seus pares mais próximos, escolhendo qual opção era mais adequada a eles, numa escala que variava de 1 (não importante) a 3 (muito importante). A escala continha três itens utilizados para medir associação com os pares positivos e incluía, por exemplo: "Entre os amigos que você anda, quão importante é para vocês estudar, tirar boas notas e concluir o Ensino Médio?".

Os itens foram somados para criar um índice de associação com os pares positivos. Os valores variavam entre 3 e 9, sendo que valores mais elevados indicavam maior associação positiva com os pares e, posteriormente, eram relacionadas com o desempenho. O coeficiente alfa para a escala foi 0,75. Desse modo, as associações de pares positivos foram significativamente associadas com o desempenho acadêmico.

Os pares positivos são aqueles colegas de classe que exibem atitudes e comportamentos valorativos e motivadores para a aprendizagem e permanência na escola. Segundo Horvat e Lewis (2003), adolescentes que se associam com os amigos que valorizam a educação e que estão comprometidos com atividades acadêmicas criam maior ligação com a escola e com os ideais associados a ela. Além disso, os pares positivos fornecem pontos de referência importantes para os estudantes e ajudam seus colegas a investirem na educação.

As descobertas que relacionam o desempenho acadêmico e as relações entre pares apontam para a existência de uma relação complexa entre ambas as variáveis. Em seu estudo sobre amizade, aceitação entre pares e participação no grupo, Wentzel e Caldwell (1997) concluíram que as relações entre colegas apresentam múltiplas funções na vida acadêmica dos jovens adolescentes. Além disso, eles sugeriram que tais relações podem ser especialmente influentes na promoção de

normas e valores que podem prejudicar ou facilitar o desempenho acadêmico. Adolescentes que se associam com seus pares positivos são mais propensos a levar em consideração as possíveis reações negativas dos pares, antes de agirem e são menos propensos a se envolver em comportamentos que não promovam o sucesso acadêmico (Nichols & White, 2001; Wentzel & Caldwell, 1997).

Em estudo de Gomes e Dazzani (2015) acerca da construção de sentido sobre a participação dos pais na vida acadêmica, os grupos de pares apareceram como significativos nas narrativas de estudantes, ao atuarem na mobilização da dinâmica e hierarquia do *self* relacionadas às vozes parentais, contribuindo para a modificação do significado da participação parental em suas vidas acadêmicas.

De acordo com Valsiner (2012), a pessoa está constantemente na fronteira do que é conhecido (por exemplo, meu sistema de sentidos pessoais: os significados subjetivos baseados em minhas experiências de vida até agora) e naquilo que ainda não é pessoalmente conhecido, mas que é socialmente sugerido por outros através do uso de dispositivos semióticos. Por isso, posicionamentos do estudante estabelecidos frente às vozes dos pares no *self* podem assumir consequências nos processos de significação pessoais em outros posicionamentos na vida.

Seria oportuno, por conseguinte, que os grupos de pares também fossem alvo de atenção de qualquer estratégia interventiva escolar, que objetivasse maior facilitação nas transições escolares. É necessário se considerar que o funcionamento da instituição escolar pode interferir no estabelecimento das relações entre os grupos de pares, a partir de suas múltiplas condições contextuais, facilitando-as ou dificultando-as.

A estrutura da escola pode, por exemplo, afetar a socialização dos estudantes e mesmo o aparecimento de problemas relacionados à disciplina e ao desempenho (Stewart, 2008). Por isso, seria interessante que a instituição escolar fosse investigada no que tange ao seu papel “catalisador” frente aos processos semióticos que sejam favoráveis às transições na escola.

Alguns desses aspectos contextuais da escola serão abordados quanto ao desempenho acadêmico, no tópico seguinte.

2.2.1.2 A estrutura da escola, o tamanho da turma e da sala de aula como fatores relacionados ao desempenho de estudantes

Escolas influenciam o desenvolvimento acadêmico e social de seus alunos, em particular o seu desempenho acadêmico, por meio de sua estrutura, recursos humanos, organização e clima organizacional. Pesquisadores educacionais têm investigado características escolares que fazem parte do seu cotidiano, tais como a estrutura física da escola (localização, tamanho) e os relacionamentos estabelecidos nesse espaço (pais-alunos, professores-alunos, alunos-outros funcionários), os quais podem influenciar o desempenho acadêmico do estudante (Stewart, 2008).

A estrutura organizacional escolar tem sido majoritariamente investigada por meio do tamanho (quantidade de alunos) verificado nas salas e na escola. Essa característica é abordada como uma variável que interfere nos desempenhos dos estudantes. Escolas com tamanhos menores, as quais são frequentemente associadas com maior atenção, maiores oportunidades para o envolvimento, menor anonimato para os estudantes e um maior cuidado com o ambiente acadêmico, promovem desempenhos e comportamentos positivos nos estudantes (Rumberger & Palardy, 2005).

Além disso, vários estudos têm demonstrado que escolas grandes têm escores de testes de avaliação menores, quando comparadas com escolas médias ou pequenas (Lee & Burkam, 2003). Escolas grandes são relacionadas com maiores problemas, como evasão escolar e expulsões, roubos, vandalismo, uso de álcool e outras drogas, venda de drogas nas dependências da escola e outras questões comportamentais, incluindo desordens, conflitos físicos ou verbais entre alunos, abuso físico ou verbal dos professores e presença de gangues (McMillen, 2004).

No mais, a relação entre o tamanho da turma e o desempenho acadêmico dos estudantes tem sido amplamente estudada. Essa questão tem atraído pesquisadores de múltiplas áreas do conhecimento, inclusive economia e sociologia.

O estudo realizado pelo projeto STAR (*Student Teacher Achievement Ratio*), conhecido como uma das maiores pesquisas já realizadas sobre o tema, oferece-nos uma perspectiva interessante acerca do assunto. O projeto avaliou aleatoriamente aproximadamente 12.000 estudantes do Ensino Fundamental e seus professores de salas pequenas (13-17 estudantes) e de salas de tamanho regular (22-25 estudantes).

Os estudantes, dessa pesquisa, entraram no estudo na Educação Infantil, no primeiro, no segundo e no terceiro anos. Embora a intervenção tenha sido concluída depois do terceiro ano, os dados de desempenho foram coletados até a nona série

(Winne & Nesbit, 2010). Na análise dos dados do STAR, Krueger (1999) concluiu que os estudantes, no primeiro ano de classes pequenas, tinham quatro percentis a mais na média dos desempenhos acadêmicos e essa vantagem aumentava um por cento ao ano nas séries subsequentes. Esse achado revela que o tamanho da turma está negativamente relacionado com o desempenho acadêmico.

É preciso ponderar, no entanto, que pesquisas relacionando o tamanho da classe com variáveis demográficas e com o desempenho falham exatamente em explicar como a aprendizagem é afetada por esses fatores (Wine & Nesbit, 2010).

Blatchford Russell, Bassett, Brown e Martin (2002, 2007), por exemplo, buscaram responder a essa lacuna. Eles conduziram um estudo com uma série de observações sistemáticas de ensino-aprendizagem em classes pequenas e classes de tamanho regular de estudantes com 11 anos ou menos na Inglaterra. Eles identificaram que crianças em classes menores interagem mais com seus professores, recebiam mais instrução face a face e prestavam mais atenção em seus professores.

Ainda assim, essa relação entre tamanho da escola e desempenho acadêmico dos estudantes carece de uma atenção aos processos subjetivos envolvidos nas significações pessoais. Numa escola grande ou pequena, é importante conhecer como o estudante significa as demandas que lhe são oferecidas pela escola. Como acontecem essas significações no *self* em estudantes pertencentes a uma escola grande? E numa escola pequena? Como a pessoa lida com as diferenças de tamanho da escola?

O tipo de escola, seu tamanho e características estruturais podem estar associados tanto com o desempenho acadêmico quanto com características socioeconômicas do próprio local onde a escola está inserida. Por exemplo, escolas urbanas grandes e escolas mais pobres em recursos e o baixo nível socioeconômico do estudante podem afetar negativamente o seu desempenho acadêmico (Stewart, 2008).

No campo de estudos que envolvem variáveis sociodemográficas, há um conjunto de pesquisas que se dedicam a relacionar fatores socioeconômicos com o desempenho acadêmico. No Brasil, esse tipo de pesquisa é comum na área da educação. Na próxima seção, identificaremos pesquisas que enfatizam a associação entre as condições socioeconômicas do estudante e seu desempenho na escola.

2.2.1.3 O nível socioeconômico e sua relação com o desempenho de estudantes

No Brasil, os estudos na área da educação que investigam a associação entre o *status* socioeconômico e o desempenho acadêmico tiveram notoriedade dentro da Psicologia, com a pesquisa de Patto (1990). Seu trabalho de maior destaque foi realizado em uma escola pública de Ensino Fundamental I num bairro periférico de São Paulo.

Nesse estudo, a autora investigou as dificuldades de aprendizagem escolar manifestadas por estudantes provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população. Ela demonstrou o quanto questões de ordem socioeconômica e também ideológicas interferiam ao dificultar a escolarização das crianças mais pobres, as quais se encontravam mais vulneráveis diante do sistema educacional. Diante da constatação realizada, a autora apresenta uma dura crítica à atuação de profissionais da educação e da psicologia que, em vez de promoverem o suporte e emancipação às pessoas menos favorecidas economicamente, apoiam e legitimam práticas escolares segregadoras e excludentes.

Essa compreensão da dificuldade de escolarização como resultado de combinação de fatores de desvantagem socioeconômica tem sido tão investigada que parece haver certo consenso de que variáveis dessa natureza impactam e predizem negativamente o desempenho acadêmico. De acordo com estudo de Soares e Collares (2006) acerca dos recursos da família relacionados ao desempenho do estudante no Brasil, os fatores que apresentaram a associação mais forte entre si com o desempenho foram os de ordem cultural (escolaridade da mãe e do pai, por exemplo) e econômico da família.

A relação entre o *status* socioeconômico e o desempenho cognitivo pode ser bastante complexa, com diferentes componentes do *status* socioeconômico contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas particulares de diferentes maneiras. Além disso, as condições socioeconômicas da pessoa também parecem afetar a frequência escolar e o número de anos de escolaridade (Bradley & Corwyn, 2002).

A relação entre características do *status* socioeconômico e desempenho acadêmico tem sido investigada, principalmente, no que tange à identificação de quais fatores desse *status* são mais preditores para o desempenho dos estudantes. De modo geral, a renda familiar, a educação materna e a educação paterna são

apontadas como preditores do desempenho intelectual dos quais o mais forte é a educação materna. Todavia, estudos que aliaram mais de uma medida do *status* socioeconômico como preditora do desempenho obtiveram maior variância no efeito dos fatores em relação ao desempenho, do que aquelas que utilizavam apenas uma medida (Bradley & Corwyn, 2002).

Utilizando uma modelagem multinível dos dados de 25 países, Park (2008) investigou o papel do ambiente da casa para a alfabetização (atividades precoces de letramento em casa, as atitudes parentais em relação à leitura e número de livros em casa) na mediação do relacionamento entre a educação parental e o desempenho de leitura. Ele encontrou que o ambiente de casa para a alfabetização prediz fortemente o desempenho para leitura, mesmo após controlar estatisticamente a escolaridade dos pais.

Existem pesquisas que relacionam a influência da participação dos pais na vida acadêmica dos filhos e das condições socioeconômicas sobre o desempenho acadêmico dos estudantes. Nesses estudos, há uma combinação de fatores tanto do nível socioeconômico como também do envolvimento dos pais na rotina do estudante.

No Brasil, por exemplo, pesquisadores que investigam os Recursos do Ambiente Familiar tem se preocupado em entender a função tanto das condições materiais que estão disponíveis para a criança quanto a dos pais na facilitação ou não da escolarização de seus filhos. Existe um instrumento chamado Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar (RAF) que é válido para predição de desempenho escolar em crianças de estrato socioeconômico baixo (Marturano, 2006).

Os Recursos do Ambiente Familiar abordam a relação entre práticas familiares, condições materiais do lar e escolarização. O construto é entendido como diversidade de atividades no tempo livre; passeios realizados; atividades com os pais em casa; disposição de brinquedos, jogos e outros materiais; diversidade de revistas, jornais e livros; supervisão do trabalho escolar; rotina diária com horários definidos; momentos em que a família se reúne; local e horário para a lição de casa e a existência de pessoas a quem a criança possa recorrer para solicitar ajuda (D'Avila-Bacarji *et al*, 2005).

D'Avila-Bacarji *et al* (2005) realizaram estudo com o objetivo de investigar recursos promotores de desenvolvimento e circunstâncias de vida adversas no ambiente familiar de crianças encaminhadas para atendimento psicológico, em razão

do baixo desempenho escolar, em comparação com dois grupos de crianças não encaminhadas, um com “desempenho escolar pobre” e outro com “bom desempenho”. Participaram do estudo 60 crianças de sete a 11 anos e suas mães, selecionadas em uma clínica-escola de Psicologia e uma escola pública. Avaliou-se da criança o nível intelectual, o desempenho escolar e a presença de problemas de comportamento.

Os resultados indicaram que, em relação aos demais grupos, as crianças encaminhadas demonstraram mais problemas de comportamento. Também foram identificados menos recursos promotores do desenvolvimento no ambiente familiar, assim como indícios de maior dificuldade dos pais em lidar com seus filhos. Por conseguinte, crianças com menor *status* socioeconômico estavam mais presentes no grupo de risco investigado.

As dimensões presentes no conceito de Recursos do Ambiente Familiar (D’Avila-Bacarji *et al*, 2005) fazem uma alusão clara às práticas de envolvimento parental no ambiente escolar (supervisão do trabalho escolar) e também aos recursos presentes na casa da família que nos remetem à identificação do *status* socioeconômico familiar (disposição de brinquedos, jogos e outros materiais, por exemplo).

Os Recursos do Ambiente Familiar, desse modo, ao serem investigados quanto a sua relação com a escolarização, tem dimensões similares àquelas trazidas pelas pesquisas que se referem ao envolvimento parental. Além disso, preocupam-se com a associação entre atitudes e ações parentais, condições socioeconômicas e desempenho e/ou comportamento da criança na escola.

Embora a identificação do *status* socioeconômico como preditor do desempenho acadêmico elucide uma relação importante entre os dois aspectos, existe uma dificuldade, nessa compreensão, de encontrar e justificar os casos conhecidos de diversos estudantes que viveram em situações econômicas desfavoráveis e, ainda assim, obtiveram êxito em suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Como se deu, do ponto de vista do *self* desses estudantes, as negociações de significados e Posições do Eu referentes à escolarização? Como, nesses casos, o *status* socioeconômico não conseguiu prever suas trajetórias escolares?

Os indicadores de *status* socioeconômico, quais sejam, renda, educação e ocupação costumam ser associados com melhor envolvimento parental que, por sua

vez, interfere, dentro da lógica quantitativa, no desempenho acadêmico por meio da participação dos pais em atividades escolares e no comportamento escolar dos filhos (DeGarmo, Forgatch & Martinez, 1999). No que se refere à participação dos pais na vida acadêmica dos filhos, especialmente no desempenho deles, a literatura científica é volumosa (Cia, 2009; Cia & Barham, 2009; Cia, D’Affonseca & Barham, 2004; Costa, Cia & Barham, 2007; Fan & Chen, 2001). Na próxima seção, apresentaremos alguns estudos que abordam esse tema, os quais, na maioria, relacionam os comportamentos dos pais enquanto variáveis independentes que interferem no desempenho dos filhos.

2.2.1.4 Envolvimento parental e desempenho acadêmico dos filhos

A participação dos pais na escolarização dos filhos constitui-se objeto de investigação de diversos pesquisadores educacionais, muitos dos quais apontam para a importância de facilitar as práticas de envolvimento parental na escola, apoiados nos resultados de muitos estudos (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas & Zenakou, 2009; D’Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005; Sheldon & Epstein, 2004).

Por isso, instituições sociais têm convidado psicólogos para oferecerem orientação acerca de como os pais podem colaborar com a educação formal dos filhos (Soares, Souza & Marino, 2004), o que tem contribuído para o fortalecimento da concepção de que a participação dos pais na escola é essencial para a qualidade da formação acadêmica de crianças e adolescentes (Fan & Chen, 2001).

Conforme revisão de literatura realizada por Gomes (2014), acerca do envolvimento parental, podem ser destacadas cinco constatações: 1) a necessidade de maior clareza e precisão na utilização do conceito de envolvimento parental, devido à polissemia do construto e à falta de conceituação específica; 2) a verificação de que, dentre os pesquisadores que investigam o tema, há uma ênfase quanto ao papel dos pais durante a fase de escolarização compreendida como ensino fundamental; 3) outras fases subsequentes do desenvolvimento, como a adolescência, carecem de maiores investigações; 4) há uma tendência atual de abordagem quantitativa acerca do tema, com predomínio de uso de questionários estruturados (*surveys*) e 5) há escassez de estudos que enfatizam os processos semióticos envolvidos na criação de sentido em adolescentes acerca da participação dos pais na vida acadêmica.

A investigação da família como um fator que afeta a vida acadêmica de estudantes se deve ao papel relevante do ambiente familiar no desenvolvimento, especialmente nos primeiros anos de vida. Em decorrência disso, estudos comportamentais que apontam para associações positivas entre envolvimento parental e desempenho acadêmico (Cia, Pamplin & Williams, 2008; Rocha, 2006; Cia, D’Affonseca & Barham, 2004; Bhering & Nez, 2002; Amato & Gilbreth, 1999) são utilizadas também para justificar cientificamente a implementação de programas de intervenção com os pais, a fim de capacitá-los para uma participação mais efetiva na escolarização dos filhos. Com isso, o envolvimento parental na vida acadêmica tornou-se alvo de interesse crescente de gestores, pesquisadores, educadores e psicólogos.

É importante perceber, todavia, que, nesses estudos, a participação parental na vida acadêmica é concebida, muitas vezes, de forma unidirecional: ações dos pais incitariam determinados resultados nos filhos, como baixo ou alto desempenho acadêmico. Nesse caso, não há interesse nos aspectos culturais e intersubjetivos que produzem configurações no *self*. Porém, são exatamente essas mudanças no *self* que possibilitarão a expressão de novas atitudes e ações na escola, bem como novas aberturas para a transformação da identidade nos meandros dos contextos educacionais formais.

Stewart (2008), ao se dedicar a compreender os fatores que influenciavam o desempenho de estudantes, analisou características estruturais da escola, o esforço do estudante, as associações de pares e o envolvimento parental. Utilizando informações de estudantes da 10ª série, constituintes do Estudo Longitudinal Nacional Educacional nos Estados Unidos, a autora obteve os seguintes resultados: o esforço do estudante, a discussão criança-pais e associações com pares positivos tiveram um papel substancial em aumentar o desempenho de estudantes.

Além disso, os resultados sugeriram que o clima escolar, em particular, o senso de coesão percebido por estudantes, professores e administradores é importante para desempenhos acadêmicos bem-sucedidos. De modo geral, as características da escola tiveram efeitos mais reduzidos sobre o desempenho, quando comparadas com aquelas de nível individual.

O estudo realizado por Ferreira e Barrera (2010), apesar de não pesquisar especificamente o contexto escolar, encontrou resultados que apontam para o papel da escola no favorecimento do desempenho acadêmico. Ao analisarem as relações

entre ambiente familiar e desempenho escolar na Educação Infantil não encontraram diferenças importantes quanto à constituição das famílias de crianças com baixo e alto desempenhos acadêmicos. Participaram do estudo 30 crianças, com idade entre cinco e seis anos, alunas do Pré-III⁹ de uma escola pública, e um informante familiar das mesmas. Todavia, as autoras encontraram associações positivas entre presença de objetos culturais e desempenho acadêmico.

Nessa pesquisa, os pais responderam a um questionário sobre condições socioeconômicas, educacionais, constituição familiar e também o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF). O desempenho escolar dos estudantes foi avaliado pelas habilidades de escrita dos alunos. Os resultados da pesquisa indicaram associação entre desempenho e recursos do ambiente familiar (RAF) – especialmente brinquedos, jornais, revistas e livros –, bem como a associação entre escolaridade materna e RAF.

A constituição familiar e nível socioeconômico (NSE) não se associaram ao desempenho, mas foi obtida correlação entre NSE e RAF. As autoras concluíram, portanto, que os principais fatores associados ao desempenho escolar são a presença de objetos culturais, que podem ser propiciados pela escola, discutindo-se a necessidade de esta rever certos mitos relativos às “causas familiares” do fracasso escolar.

Dentre as pesquisas que investigam a relação entre família e escola, as que abordam o envolvimento parental apresentam uma forte tendência a relacionar o conceito com o desempenho acadêmico (Fan & Chen, 2001). As distintas possibilidades de definições que os pesquisadores dispõem mostram, de modo geral, que, em vez de delimitarem o constructo do envolvimento parental através das dimensões específicas, adotam um conceito global que, às vezes, só é compreendido quando se investiga minuciosamente os procedimentos metodológicos utilizados nos estudos (Gomes, 2014).

Como se pode verificar, o campo de pesquisas em torno do envolvimento parental é extenso e o conceito é polissêmico. Nessa temática, estudos privilegiam a investigação de crianças nas séries iniciais da escolarização com achados recorrentes que apontam para a relação positiva entre envolvimento dos pais e

⁹ Pré-III corresponde, nesse estudo, ao primeiro ano do ensino fundamental nos dias atuais.

benefícios para a escolarização, tais como melhora no desempenho acadêmico, na frequência escolar e no comportamento disciplinar.

Nesse sentido, os adolescentes no Ensino Médio são menos investigados que as crianças. A maioria dos estudos traz resultados importantes para corroborar a ideia de que o envolvimento dos pais na escolarização possui efeitos positivos para os estudantes, inclusive no Ensino Médio. No entanto, essa proposição ainda não é consensual.

Em nosso estudo (Gomes, 2014), os pais se constituíram como vozes relevantes no espaço dialógico do *self* educacional dos adolescentes investigados. Embora todos os participantes tivessem demonstrado maior necessidade de autonomia frente aos assuntos acadêmicos, os pais foram identificados como agentes importantes em momentos de ruptura-transição na história de escolarização e foram catalisadores de importantes negociações para as decisões e escolhas pessoais dos adolescentes, inclusive relacionadas ao futuro. Todavia, outros atores sociais e outros contextos para além da escola-família foram importantes para a construção de sentido acerca da participação dos pais na vida acadêmica e para as transições experienciadas pelos adolescentes na escola.

2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE: CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DA HISTÓRIA E DO PÚBLICO-ALVO ATÉ A ATUALIDADE

Ao considerar que o presente estudo focaliza a investigação de estudantes na transição para a educação profissional no Ensino Médio, será preciso traçarmos algumas condições históricas que contribuíram para a instituição da educação profissionalizante no Brasil. Verificaremos, de modo geral, como se processou o desenvolvimento da educação profissionalizante para os adolescentes e jovens adultos ao longo da história. Serão enfatizadas as disposições governamentais e do setor privado para fins de formação de mão-de-obra com qualificação profissional na sociedade brasileira.

Nos seus primórdios, as antigas escolas federais profissionalizantes, que hoje denominam-se com legislação específica como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, surgiram a partir da consolidação de uma proposta de educação para os filhos das classes trabalhadoras.

No início da história da ocupação europeia no Brasil, os jesuítas figuraram como os primeiros “professores”, ao ensinar determinados ofícios aos escravos e

aos homens livres nas chamadas “escolas-oficinas”, para além da catequese. Mais tarde, durante o período imperial, a educação profissional foi ampliada, por meio de, primeiramente, a criação do Colégio das Fábricas no 1º Império, em 1809, oriunda de Decreto do Príncipe Regente da época, futuro D. João VI. Posteriormente, um Decreto Real organizou, em 1861, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, do qual os diplomados gozavam de preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado. De modo geral, havia uma separação estabelecida entre educação intelectual, para os mais favorecidos economicamente, e a manual, para os menos favorecidos (Bezerra, 2013).

A formação profissional também esteve bastante atrelada, no período do império, com o assistencialismo. No sentido de oferecer suporte a crianças órfãs e abandonadas, foram criadas várias sociedades civis chamadas de Liceus de Artes e Ofícios, dentre elas, a do Rio de Janeiro (1858), a de Salvador (1872), a do Recife (1880), a de São Paulo (1882), a de Maceió (1884) e a de Ouro Preto (1886). Embora não fossem instituições estatais, os Liceus usufruíram de recursos do Estado para a sua manutenção, fato que permaneceu no posterior regime republicano (Bezerra, 2013).

Na Primeira República, a educação profissional foi revista e transformada em política, embora continuasse bastante relacionada à assistência aos menos favorecidos e às crianças abandonadas. Por meio do Decreto nº 439/1890, foram estabelecidos os fundamentos da organização da assistência à infância “desvalida”. Eram considerados desvalidos crianças e jovens abandonados, órfãos, ou que não podiam ser mantidos e educados física ou moralmente pelos pais (BRASIL, 1890).

De acordo com Winckler e Santagada (2012), no período anterior à década de 1930, no início do século XX, as políticas de educação profissional tinham como escopo o controle das classes “desvalidas”. A partir de 1930, as políticas deliberadas de industrialização passaram a exigir a formação de um mínimo de educação profissionalizante, a fim de atender às demandas de mão-de-obra relativas à urbanização e industrialização no Brasil. Surgia, por isso, demanda para qualificação da população para inserção no trabalho da indústria.

Como respostas a essas demandas, foram promulgados diversos Decretos–Lei, a fim de normatizarem a educação nacional. Esse conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema,

em função do nome do ministro da educação, Gustavo Capanema, na década de 1940, ao criar, inclusive, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Esse esforço governamental evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio. (BRASIL, 2007)

O empresariado também constituiu, a partir dos anos 1940, serviços próprios de qualificação profissional para atender a demandas de mão-de-obra para a indústria. Esse patamar revelou-se relativamente compatível com o grau de desenvolvimento e com a base técnica do fordismo.

No que se refere à educação básica, a partir dos anos 1970, houve crescimento vertiginoso das matrículas iniciais no Ensino Fundamental, predominantemente público. O Governo Federal, então, esboçou a formação de uma rede própria de ensino profissional e acelerou programas de formação profissional, em função do “Milagre Econômico” (1968-73). Os estados federados, naquela época, em comparação com o Governo central, possuíam maior oferta de vagas no Ensino Técnico (Winckler & Santagada, 2012).

Nas décadas de 1960 e 1970, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Essa tendência levou o Brasil, na década de 1970, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior e a definir formação profissional aos egressos do Ensino Médio. No entanto, essa política de profissionalização universal criada pela Lei nº 5.692/71 se mostrou fracassada (BRASIL, 2000), em virtude da ausência de financiamento do processo de manutenção e à falta de uma política eficaz de formação de professores e de recursos humanos em geral. Além disso, havia sérios problemas da formação dos estudantes com a ausência de uma política de adequação do espaço e da infraestrutura pedagógica (Domingues, Toschi & Oliveira, 2000).

A modernização da sociedade e economia brasileiras, sua passagem de sociedade rural oligárquica, no início do século XX, a uma sociedade urbano-industrial, com todas as vicissitudes desse processo, entre os anos 1930 e 1980, deu-se dentro de um modelo capitalista de parâmetros tayloristas e/ou fordistas.

Nesse sentido, tem-se uma rigorosa separação entre atividades intelectuais e operacionais, o que conduziu a processos formativos pedagógicos fragmentados, com consequências nas práticas de organização dos sistemas de ensino, que tendiam a separar ensino propedêutico e profissional (Winckler & Santagada, 2012).

Em 1909, Nilo Peçanha, na ocasião presidente da República, criou nas capitais dos estados, por meio do Decreto nº 7.566/1909, dezenove escolas de aprendizes e artífices para o Ensino Profissional, primário e gratuito. O objetivo era criar os meios para que os filhos das classes trabalhadoras e desfavorecidas conseguissem a formação técnico-intelectual industrial, permitindo “adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastarão da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.” (BRASIL, 1909, p.1).

Prevalcia, ainda, uma perspectiva de educação profissional com finalidades voltadas à formação mais específica de aprendizagem profissional, sem uma visão mais global da formação da pessoa, para além do labor. Além disso, permanecia interessada “nas classes proletárias” (BRASIL, 1909, p.1).

As escolas de aprendizes e artífices tinham como público-alvo crianças e adolescentes entre dez e treze anos, que não sofressem de doença infectocontagiosa e que não apresentassem transtornos ou deficiências que os impossibilitassem ao aprendizado de ofício. A oferta de cursos primários era obrigatória para aqueles que não soubessem ler, escrever e contar (BRASIL, 1909). Essas escolas podem ser concebidas como as precursoras mais próximas dos atuais Institutos Federais de Educação no Brasil (Bezerra, 2013).

A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) que criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFET's) teve também a função de incorporar as antigas Escolas Técnicas Federais e a maioria dos Centros Federais (BRASIL, 2008). A proposta educativa dos IFET's empenha-se em se contrapor à valorização exclusiva das especializações técnicas e de curta duração, defendidas historicamente no ensino profissionalizante, e garantir o fortalecimento dos processos sociais e de trabalho construídos no decorrer da trajetória acadêmica da pessoa (Feitosa & Marinho-Araújo, 2016).

O IFET atual possui uma estrutura multicampi e uma clara definição do território de abrangência de suas ações. Na missão dessas instituições, deve haver um compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento

sustentável com inclusão social no território no qual está inserida a instituição. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas escolas deverão ser definidos por meio de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade (Pacheco, 2010).

A organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela possibilita o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado na mesma área profissional ou de conhecimento (Pacheco, 2010). Os estudantes, com isso, são incitados ao treinamento para o mundo do trabalho precocemente e lhes são apresentados, no cotidiano escolar, possibilidades de pesquisa e extensão, bem como contato com saberes, professores e colegas de níveis diferentes de formação acadêmica (Feitosa & Marinho-Araújo, 2016).

Os IFET's preveem, em sua estrutura administrativa, duas grandes áreas vinculadas à política de ensino e extensão: (a) Apoio Acadêmico e (b) Assistência Estudantil. A área referente ao Apoio Acadêmico é prevista para garantir o atendimento de demandas da educação básica, educação superior e pós-graduação dos Institutos Federais. No âmbito da Assistência Estudantil, são previstas ações capazes de promover o acesso, a permanência e o desenvolvimento do estudante na perspectiva do desempenho acadêmico, da inclusão e do bem-estar no contexto escolar (Feitosa & Marinho-Araújo, 2016).

O Decreto nº 5.154/2004 que regulamenta a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, quando da proposição da educação profissional, estabelece a possibilidade de vincular o Ensino Médio de forma aliada com a educação profissional técnica e descreve a modalidade integrada, a qual é oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, na medida em que o curso é planejado de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2004). Os projetos de curso, desse modo, precisam acolher numa única experiência formativa o desafio de harmonizar o conteúdo propedêutico (disciplinas básicas comuns) e o técnico (profissionalizante).

A educação profissional de nível médio, apesar de suas especificidades de treinamento e preparação para o mundo do trabalho deve seguir as mesmas finalidades para o Ensino Médio, as quais, de acordo com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, são:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. (BRASIL, 1996, p. 14).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) preconiza a priorização da formação genérica do estudante que o permita expandir suas possibilidades formativas e humanas. Mas, conforme Bezerra (2013), os projetos de curso em instituições profissionalizantes de Ensino Médio destacam sobremaneira os aspectos técnicos e profissionais da formação educacional, apesar de os Institutos Federais terem em suas concepções e diretrizes a proposição de que “a formação humana [e] cidadã precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento” (Pacheco, 2010).

A execução da proposta educacional das instituições federais profissionalizantes, como se vê, constitui um desafio no seu caráter pedagógico frente à necessidade de equilibrar a disposição ao estudante da formação humana e ética no percurso educacional integrada à educação profissionalizante.

Em 2007, O Ministério da Educação publicou o documento-base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007). Nesse documento, são apresentados os pressupostos para a concretização dessa proposta, suas concepções e princípios. Com isso, foi consolidada uma noção mais clara de concepção de educação profissionalizante integrada ao Ensino Médio, a partir de revisão de literatura pertinente e orientações ao planejamento educacional, especialmente o desafiador projeto político-pedagógico integrado.

Embora haja uma dualidade entre formação propedêutica e formação profissionalizante (Bezerra, 2013), é importante destacar que a formação profissional no Ensino Médio é um fenômeno complexo do ponto de vista histórico, político e educacional, atendendo a múltiplos interesses, inclusive do âmbito social, como por exemplo, a diminuição (esperada) da evasão no Ensino Médio, devido à vinculação do estudante à profissionalização. No entanto, para além das questões pedagógicas e organizacionais dos Institutos Federais, é preciso atentar para os “clientes” maiores

dessas instituições que são os estudantes em franco processo de transição institucional e, muitas vezes, pessoal.

Se no início da história política da educação federal profissional no Brasil as escolas técnicas tendiam ao assistencialismo e ao suporte aos menos validos na sociedade, atualmente essas instituições possuem grandes investimentos governamentais e se apresentam como espaços educacionais privilegiados dentro da realidade da educação básica no Brasil¹⁰.

Os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica recebem recursos financeiros para sanar dificuldades com moradia, alimentação, transporte e outros, durante o processo formativo. Os professores e outros profissionais da educação possuem planos de carreira que incentivam o aumento da qualificação profissional, o que contribui para elevar o nível acadêmico de todos os atores educativos da escola.

Porém, o momento transicional experienciado pelos estudantes na entrada no Ensino Médio profissionalizante precisa ser concebido como potencialmente um dos maiores desafios da sua vida acadêmica.

Conforme Hviid & Zittoun (2008) e Zittoun (2008), a transição para a educação profissional envolve três aspectos interdependentes: 1) aquisição de conhecimentos e competências; 2) processos de redefinições identitárias e 3) processos de construção de significado que as pessoas jovens conferem às situações de mudanças. Esses aspectos concorrem para a criação de tensões e significados na experiência de escolarização perante diferentes vozes e demandas provindas da escola, da família e da comunidade em que vivem.

No ensejo de toda essa conformação da educação federal profissionalizante, o estudante é colocado num contexto que o provoca a solucionar tensões de ordem psicológica, em termos identitários, de concepções de si condizentes ao seu desempenho, relacionado às demandas que lhe são conferidas pelo novo contexto de escolarização. Os Institutos Federais de Educação, por conseguinte, precisam também considerar em suas ações a dimensão pessoal da vida acadêmica e incluir a perspectiva identitária no processo educacional, bem como os problemas que

¹⁰ "Os institutos federais registraram média 564,93 no Exame Nacional do Ensino Médio de 2016, segundo tabulação da Folha de S.Paulo a partir de dados do MEC (Ministério da Educação), apenas 3% abaixo da rede privada (580,93)". Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados-83ypmfzthn6gx8v8nmb7fa7l>>, acessado em 11 de junho de 2018.

podem surgir em decorrência da transição de nível de escolaridade. Os estudantes estão construindo quem são à medida que solucionam ou fracassam em suas tentativas de sanar demandas provindas do processo de escolarização profissionalizante.

3 MARCO TEÓRICO

3.1. PSICOLOGIA CULTURAL, *SELF* DIALÓGICO E O *SELF* EDUCACIONAL

A Psicologia Cultural é um campo de conhecimento definido por Valsiner (2007) como uma ciência básica que busca construir modelos hermeneuticamente explicativos sobre o funcionamento cultural das pessoas, desencadeando modelos generalizados aplicáveis ao ser humano.

Ainda segundo Valsiner (2012, p. 28), a cultura pode se referir “[...] à mediação semiótica (por signos), que é parte dos sistemas das funções psicológicas organizadas”. No entanto, a conceituação precisa de cultura representa uma das questões desafiadoras desse campo de conhecimento. De modo geral, a cultura é compreendida como pertencente ao sistema psicológico individual, desempenhando algum papel funcional dentro dele (Valsiner, 2012).

Considerando a perspectiva da Psicologia Cultural de base semiótica, Valsiner (2007) afirma que o sistema de mediação semiótica pode ser visto como um sistema regulatório de significados que garantem o distanciamento psicológico do aqui-e-agora. Valsiner (2007) privilegia os processos intra e interpessoais na constituição da cultura, destacando o papel ativo da pessoa na apropriação dos signos e seus desdobramentos no *self* (eu) (Valsiner, 2005).

Nós, como pessoas dentro de nossos contextos sociais, criamos signos e os usamos para regular a nós mesmo e aos outros. Nós não somos “membros de uma cultura” (grupo social ou nação – como se é assumido na psicologia transcultural), mas sim a própria cultura em termos de semiose – é parte de nossa psique.

Psicologia Cultural é uma parte da psicologia geral com o foco sobre signos – em mentes e sociedades – como essas regulam a conduta humana. Nessa perspectiva, os processos semióticos regulam a invenção, desenvolvimento e proliferação de novas ideias, bem como seu esquecimento (Valsiner, 2011).

Perante a diversidade e a indeterminação da informação experiencial recebida, bem como devido à multiplicidade de pontos de vista associados ao

repertório de Posições do Eu, o *self* gera continuamente uma variedade de significados abstratos. Esses são traduzidos em signos ou instrumentos semióticos e organizados em estruturas hierárquicas de acordo com o seu nível de generalização (Duarte, 2009).

Alguns significados e suas Posições do Eu relacionadas adquirem um nível de abstração que lhes permite integrar os níveis superiores da hierarquia semiótica. Com isso, tornam-se dominantes enquanto importantes reguladores semióticos da conduta pessoal. Esses significados são o que Valsiner (2001) designa de mediadores semióticos hipergeneralizados e constituem um campo semiótico regulatório, os quais têm o poder de atuar em diversas esferas da vida pessoal, haja vista seu grande alcance semiótico no *self*. Conforme Duarte (2009), os valores pessoais que orientam a conduta individual ou conceitos extremamente gerais como “amor”, “justiça”, “liberdade”, “depressão”, entre outros, podem ser identificados como exemplos de significados hipergeneralizados – os meta-significados.

Os signos hipergeneralizados, embora forneçam conhecimento generalizado e abstrato acerca dos nossos mundos, também sinalizam para uma supergeneralização abstrata e imprecisa de significados. Isso poderia levar a problemas sérios nas interações dialógicas, se não houvesse outro processo: o de *especificação contextualizadora*, o qual acontece quando a pessoa especifica o uso de certo signo num contexto, dentro de uma situação de comunicação interpessoal/intersubjetiva (Valsiner, 2001).

Por exemplo, se um estudante fala para o professor: “Eu **curti** muito escrever o capítulo de um livro”, temos, na verdade, o uso do signo “curtir” e todo o outro campo impreciso de significados do “não-curtir”. Todavia, o professor pode assumir a sentença como de fácil compreensão, baseando-se na concepção generalizada do verbo e na sua interação com o estudante. Tanto o estudante, quanto o professor especificam o significado do verbo “curtir” naquele contexto, a partir da concepção generalizada do signo “curtir”, o que garante a especificação contextualizadora. Isso gera facilidade nas comunicações humanas, porém essa compreensão compartilhada do signo entre ambos pode ser uma ilusão, pois o professor pode não saber exatamente o que representa “curtir” como signo para o estudante.

Toda generalização envolve abstração de alguns aspectos do signo original e de seus referentes. Por meio da abstração, cada signo construído no presente é relacionado com outros previamente criados e/ou utilizados. O signo é, então,

separado do contexto no qual emergiu e é transferido para outros contextos novos, o que o torna capaz de assumir uma existência autônoma e de se constituir como um verdadeiro regulador semiótico (Valsiner, 2001).

Cada signo, em uso durante a “janela” de tempo infinitamente pequena a que se designa “presente”, é um dispositivo de mediação semiótica que se estende do passado para o futuro possível. Essa mediação semiótica acontece por meio de dois processos fundamentais das funções psicológicas organizadas intra e interpessoalmente: internalização e externalização (Valsiner, 2012).

A internalização pode ser concebida como o processo de análise dos materiais semióticos existentes externamente e de sua síntese sob uma nova forma dentro do domínio intrapsicológico. Além disso, é sempre um processo construtivo, ao transformar o material externo numa forma internamente diversa. A externalização, por sua vez, é definida como o processo de análise dos materiais pessoais-culturais intrapsicologicamente existentes (subjetivos), durante sua transposição do interior da pessoa para o seu exterior, e a modificação do ambiente externo como uma forma de nova síntese desses materiais (Valsiner, 2012).

Na versão semiótica da Psicologia Cultural, a teoria da mediação semiótica desenvolvida por Valsiner (2007, 2012), juntamente com a teoria do *self* dialógico, de Hermans, Kempen e Loon (1992), são importantes referências para se analisar os processos de mediação semiótica que transcorrem no *self* educacional, a partir transição dos estudantes em diferentes níveis de escolarização.

Dentro do movimento inevitável rumo ao nosso curso irreversível de duração de vida, operamos sob a antecipação do futuro. A construção de signos-significados que apresentam um quadro estático de nosso mundo de vida (enquanto, na verdade, enfrentamos sua indeterminação dinâmica) – é a força guiadora para os processos de abstração e construção de uma apresentação estática generalizada dessa realidade dinâmica. Nossa ilusão construída de estabilidade é necessária para nossos esforços para estabilizar o fluxo de duração do futuro imediato (Valsiner, 2011).

Para Valsiner (2017), todo fenômeno psicológico humano – das sensações elementares até as experiências complexas estéticas – são PESSOAIS (elas são minhas, não suas), ÚNICAS (elas ocorrem agora, podem somente ser lembradas após o que é “agora”) e ESTRUTURADAS (elas constituem padrões que podem ser

bem estruturados tais como opiniões, ou quase-estruturados tais como sentimentos sobre alguma coisa).

A dinâmica do *self* envolve, pois, uma instância pessoal, única e de algum modo estruturada em seus fenômenos expressos. O papel do *self* implica no agenciamento diante da necessidade de respostas/posições/signos a situações específicas e na noção da variabilidade na construção “do outro”, em diferentes níveis de abstração e generalização. Os significados podem se expandir desde “o ego nuclear”, até incluir outros (“você”, “nós”), chegando ao caso do infinito semiótico (“Eu enquanto todos nós”). Esse “outro” pode ser preenchido por uma pessoa real ou pode acarretar a construção de “outros sociais” reais ou imaginários, “outros sociais” no domínio intrapsicológico de alguém ou levar à criação de “vozes” dos “outros” no próprio *self* dialógico (Valsiner, 2012).

Em contraste à noção de um *self* individual, o *self* dialógico é baseado na suposição de que existem muitas Posições do Eu (*I-positions*) que podem ser ocupadas pela mesma pessoa. O Eu, numa posição, pode concordar, discordar, compreender, opor-se, contradizer, questionar, desafiar e mesmo ridicularizar um Eu que está em outra posição (Hermans, 2001).

A noção de voz, inspirada nas ideias de Bakhtin, está relacionada com a visão de que pensamento, sentimento e ação estão mutuamente imbricados em um conjunto articulado que se expressa, externaliza-se ou se manifesta por meio de vocalizações dentro do *self*. A voz expressa um ponto de vista, uma perspectiva, um posicionamento – uma *I-Position* – ou uma personagem de uma narrativa (Mattos, 2013).

A seguir segue figura ilustrativa de Hermans (2001) do espaço do *self* dialógico:

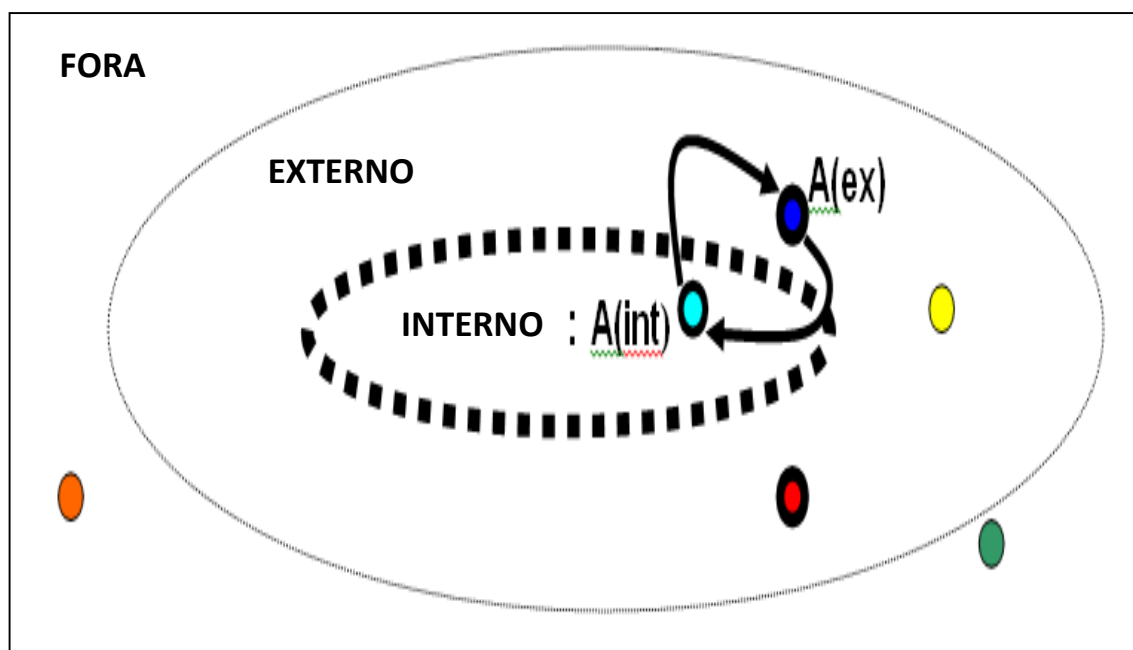


Figura 2 – Representação do espaço dialógico

Fonte: Hermans (2001)

O ponto azul claro na região interna corresponde a uma posição dialógica estabelecida em relacionamento com outros atores sociais que podem estar presentes em diferentes contextos. Com isso, qualquer Posição de Eu só será criada se tiver sido constituída alguma relação com algum outro significativo.

Suponhamos que o ponto azul claro na zona interna seja, por exemplo, o Eu-filho. Essa posição interna só terá existência se a pessoa tiver experienciado relacionamentos com figuras externas parentais ou substitutivas ou mesmo imaginárias. O que está no cerne na criação de Posições do Eu no espaço dialógico é a necessidade que cada Posição tem de responder a outros sociais de acordo com a composição narrativa na qual se posiciona esses outros.

A presença de outros significativos é um fato premente da própria constituição do *self*. A vida escolar é atravessada pela regulação semiótica e pelo estabelecimento de Posições, as quais se devem, dentre outras razões, à produção de significações estabelecidas nas relações entre os diferentes atores como pais, alunos e professores (Marsico & Iannaccone, 2012) e às transições (mudanças, rupturas, reposicionamentos) no *self* que participam da constituição identitária dos estudantes (Zittoun, 2006).

A constituição do *self* educacional ocorre numa dinâmica dialógica de Posições do Eu (*I-positions*) que atuam por meio de diferentes vozes oriundas da

experiência educacional pessoal com distintos atores (Marsico, Iannaccone & Tateo, 2013) com os quais elaboramos sentimentos, crenças e atitudes relacionadas à experiência com a instituição escolar.

Geralmente, essa multiplicidade de vozes que aparece tende a provocar tensões entre as diferentes perspectivas produzidas a partir das vozes internalizadas. Essa tensão de Posições do Eu pode construir, na cultura pessoal¹¹, formas diferentes de organização semiótica e adquirir novas configurações, as quais, segundo Zittoun (2009), podem emergir das rupturas-transições, isto é, períodos nos quais as pessoas definem novas identidades, novas habilidades e conferem significados para suas trajetórias e seus mundos, a partir da emergência do *self* (Zittoun, 2006).

Para Zittoun (2009), os processos semióticos que definem a experiência psicológica da pessoa ocorrem não somente por meio de continuidades, mas também e, principalmente, por momentos em que elas são interrompidas, reorientadas ou desafiadas. Os conceitos de ruptura e transição são construtos utilizados para o estudo desse processo de mudança na trajetória de vida e são definidos da seguinte forma: a) ruptura - sinaliza o fim de um modo de ajustamento, requisitando novas dinâmicas por meio de mudanças no desenvolvimento, as quais se expressam na subjetividade; e b) transição - sugere a ideia de que um estado psicológico conservativo está sendo modificado em outro. Comumente, a referida autora usa os dois conceitos de forma conjugada, ruptura-transição, por entender que um processo leva necessariamente ao outro.

Conforme Iannaccone, Marsico e Tateo (2013), o *self* educacional constitui um legado de recursos simbólicos construídos a partir de conhecimentos, crenças, narrativas e estados afetivos estabelecidos durante a vida educacional pessoal. Como se pode constatar, a definição desse conceito apresenta-se de forma ampla e, por isso, necessita de maior especificação das dimensões envolvidas no construto.

A compreensão do construto *self* educacional envolve a noção de que, durante a participação nas atividades de ensino, os estudantes progressivamente interiorizam e se apropriam de signos, aprendendo a administrá-los, a fim de elaborar, regular e refletir sobre o próprio *self*. Esse conjunto específico de recursos simbólicos (ferramentas e signos) é elaborado durante a infância, sendo reelaborado

¹¹ Significados pessoais subjetivamente construídos (Valsiner, 2012).

e usado de maneiras diferentes no curso do desenvolvimento humano. A ideia do *self* educacional envolve dois aspectos relacionados: a construção do *self* em idade escolar por meio da interação com o discurso dos adultos e a emergência do *self* quando um adulto interage dentro de um contexto educacional formal. (Iannaccone, Marsico e Tateo, 2013)

O *self* educacional pode ser, conforme Iannaccone, Marsico e Tateo (2013), descrito por meio das seguintes asserções:

a) o *self* é uma instância dialógica que organiza as diferentes vozes e identidades situadas em jogo nos relacionamentos sociais da pessoa;

b) o *self* educacional é aquela parte específica do *self* emergindo das interações dialógicas, tomando lugar nas atividades educacionais;

c) de acordo com o princípio de Vigotsky, da sócio-gênese das funções mentais superiores, o *self* educacional é construído por meio da internalização ativa do diálogo eu-outro que ocorre em toda atividade educacional e

d) o *self* educacional emerge toda vez que a pessoa está envolvida num sistema educacional de atividade (como estudante, pai/mãe ou professor) durante seu tempo de vida.

Embora haja uma definição acerca do funcionamento do *self* educacional e até mesmo do seu alinhamento epistemológico, o conceito ainda carece da delimitação de dimensões que permitam direcionar o “olhar” do pesquisador para as “partes” que o compõem. Afinal, que aspectos podem especificamente ser concebidos como pertencentes à noção do *self* educacional?

Os dados empíricos desta pesquisa, possivelmente, poderão contribuir para uma reflexão acerca desta questão, bem como compreender a constituição do *self* durante a adolescência.

3.1.1 Adolescências e identidades

A psicologia cultural e, especificamente, a abordagem narrativa são compreendidas como importantes recursos teóricos e metodológicos, respectivamente, para compreender o desenvolvimento na adolescência, atentando para continuidades e descontinuidades que possam ser encontradas (Zittoun, 2009).

De acordo com Lopes de Oliveira (2006), o sujeito se vê, quando da transição para a adolescência, na necessidade de negociar uma ampla pauta de reconstruções identitárias ditadas, num nível, pelo novo corpo e a nova autoimagem que ele dispõe,

mas principalmente pelas mudanças de posicionamento subjetivo no jogo das relações sociais, que a condição de adolescente traz. Pode-se afirmar, assim, que a identidade é o arranjo que se produz na internalização/externalização ativa de experiências capitalizadas em diferentes esferas da vida cultural e se expressa nas práticas narrativas.

As narrativas são o contexto do entrecruzamento de temporalidades, mediante permanente tensão entre a ilusão de continuidade e coerência temporal e o tempo vivido, experiencial, cíclico, ilógico. De um lado, tem-se a ilusão de continuidade (identidade), preservando a noção de que se é uma mesma pessoa, apesar das profundas mudanças que cada um experimenta no ciclo de desenvolvimento; de outro, a passagem do tempo (desenvolvimento) como a própria condição de inteligibilidade da narrativa (Lopes de Oliveira, 2006).

A noção de temporalidade – continuidade e coerência temporal – fornece o suporte para a construção de narrativas suficientemente lógicas para o compartilhamento social. A experiência de ser adolescente nos tempos atuais envolve o entrecruzamento de diferentes níveis temporais: o tempo retrospectivo da infância e o tempo prospectivo da vida adulta; o não-tempo no imediatismo do prazer e da passagem ao ato; o tempo ambíguo da falta de tempo para aprender, para a conquista de formas responsáveis de autonomia, para esperar a vez (Lopes de Oliveira, 2006).

Considerando que o *self* educacional se constitua por meio das relações produzidas na interface dos sistemas semióticos presentes na escola (Marsico & Iannaccone, 2012), podemos pressupor que os contextos educacionais formais apresentam recursos semióticos que participam da constituição identitária dos adolescentes em suas trajetórias desenvolvimentais.

Nesse sentido, é interessante refletir acerca da distinção entre *self* e identidade. DeSouza (2005) resgata a diferença entre as duas instâncias a partir de Wiley (1994) e Hermans e Kempen (1993). A partir de uma síntese das abordagens desses últimos, DeSouza (2005) afirma que o *self* é uma estrutura geradora de significados, constante, que atribui sentido ao mundo, organizando a experiência individual. Identidades, por outro lado, são significados gerados pelo *self*, surgidos mediante o contato social. Sua natureza é inerentemente provisória, uma identidade específica não é permanente, nem imutável.

A identidade de uma pessoa não pode ser encontrada em comportamentos, nem – por mais importante que seja – nas reações dos outros, mas sim na capacidade de dar continuidade a uma narrativa. A identidade de uma pessoa, para que seja possível manter interações diárias com outros no mundo cotidiano, não pode ser totalmente fictícia. Ela deve continuamente integrar eventos que ocorram no mundo externo e organizá-los em uma contínua história sobre si mesmo. (Giddens, 1991, como citado em Oliveira, 2011).

A dialogicidade desempenha função crucial, nesse processo, como característica inerente aos processos narrativos. Esse é provavelmente um dos maiores desafios subjetivos que os adolescentes precisam enfrentar – construir seus *selves* narrativamente – para construir minimamente continuidades numa fase da vida em que experimentações e mudanças pressionam muitos deles para descontinuidades no *self*, produzidas na relação eu-outro.

3.2 DIALOGICIDADE NA EXPERIÊNCIA HUMANA: CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA RELAÇÃO EU-OUTRO (S)

A dialogicidade nas ciências sociais representa um marco no estudo das ações humanas. A perspectiva dialógica permitiu conceber o ser humano de maneira definitivamente interativa. As ações do ser humano são concebidas, nessa vertente dialógica, como necessariamente imbricadas na experiência relacional e linguística entre as pessoas. O outro (alguém referente) que se relaciona de alguma maneira com uma pessoa em determinada circunstância é compreendido como elemento indispensável na análise dos processos humanos.

O Alter-Ego só pode ser concebido dentro dos parâmetros da comunicação. Alter, ao contrário de “o Outro” denota a ideia de “os Outros”, uma vez que Alter-Ego faz uma alusão à comunicação dentro e entre os grupos, subgrupos, comunidades, sociedades e culturas.

A dialogicidade, concebida como a capacidade de conceber, criar e comunicar as realidades sociais baseando-se na diversidade multivocalizada das interações humanas foi implantada durante a história de desenvolvimento filogenético da mente humana (Marková, 2006).

Ao longo do tempo, pensadores buscaram criar representações que ilustrassem o modo como as pessoas em suas relações constroem conhecimentos acerca do mundo em que vivem. A teoria do conhecimento social, fundamentada, na

relação Alter-Ego trouxe importantes contribuições para a configuração de teorias acerca de como o homem desenvolve formas de compreender suas experiências. O modelo triádico *órganon* de Buhler (1934) da comunicação e da representação, bem como a dinâmica Alter-Ego-Objeto, proposta por Moscovici (1984), demonstram elaborações teóricas com vistas a encontrar os elementos constitutivos da construção de conhecimento do mundo, a partir da presença do terceiro elemento - o Objeto. A seguir, na Figura 3, podemos ver o modelo proposto por Moscovici.

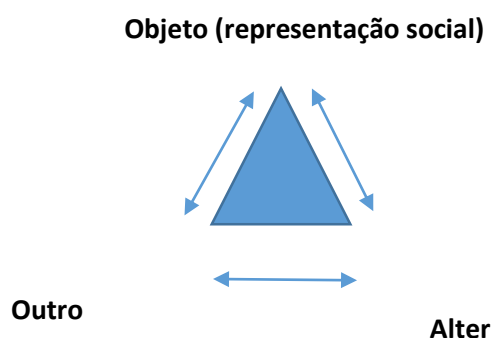


Figura 3 – O Alter-Ego-Objeto de Moscovici

Fonte: adaptado a partir de Marková (2006).

A partir daí, constatamos uma característica intrínseca dos processos dialógicos que constituem a experiência psicológica humana – a tensão, a qual fundamenta a relação Alter-Ego e, conseqüentemente, atua sobre o Objeto. Toda comunicação humana transcorre a partir da tensão que envolve os participantes comunicativos. Toda ação social só ocorre se houver oposições em tensão que se confrontem, negociem, avaliem e julguem (Marková, 2006). Com isso, a dialogicidade prevê uma constante iminência de mudanças dentre os participantes da comunicação, já que, em tensão, a emergência do sujeito sempre será uma possibilidade.

Embora a noção do “outro” na Teoria do *Self* Dialógico seja absolutamente fundamental, na realidade, o conceito de “outro” é algo que carece de explicitação em psicologia cultural, pois diferentes abordagens dialógicas situam a questão em bases filosóficas distintas. E, algumas as vezes, a psicologia dialógica ignora essas distinções e/ou mesmo, oposições (Lopes de Oliveira, comunicação pessoal, em 26, agosto, 2017).

Desse modo, a discussão acerca da ideia de “outro”, neste estudo, investigou a concepção da dialogicidade nas representações sociais, especialmente para

sinalizar a definição de “Alter-Ego” que aparece em algumas publicações que se debruçam sobre os fundamentos da dialogicidade e, especialmente, na filosofia bakhtiniana.

Entretanto, a concepção de outro que utilizaremos terá como referência os escritos bakhtinianos que consideram o “outro” como parte constitutiva de uma realidade eminentemente intersubjetiva, marcada por práticas concretas cotidianas e imbuída de ideologia. Essa referência funcionará como um guia para nosso olhar, mas não subsidiará, em sua totalidade, as reflexões da relação eu-outro nesta pesquisa, uma vez que nossa compreensão psicológica da dialogicidade envolve características específicas da Teoria do *Self* Dialógico.

É necessário, pois, ponderar que nossa ênfase recairá sobre a noção desse “outro” como participante da constituição intersubjetiva nas mentes das pessoas. Os aspectos que envolvem as discussões ideológicas caras à literatura bakhtiniana não serão objeto de atenção desta pesquisa.

Para aqueles que se interessam pelo advento da perspectiva dialógica nos estudos das ciências sociais pode ser especialmente interessante a leitura do ensaio de Mikhail Bakhtin – *Estética da Criação Verbal* – especialmente, o capítulo “O autor e o herói”, na primeira fase da produção do autor, conhecida como “fenomenológica”, segundo Todorov (1997). Nessa etapa, Bakhtin reflete especialmente acerca do processo de criação artística. Naquele texto, Bakhtin analisa com profundidade a relação entre o autor e sua personagem (eu-outro) ou, em outras palavras, a relação entre o criador e sua criatura no processo de elaboração estética literária.

Muito atento aos processos comunicativos na vida e na obra literária, Bakhtin, ao longo de seu ensaio, argumenta diversas vezes a noção de que a constituição mais elementar de qualquer experiência humana é intrinsecamente relacional e, portanto, atravessada pelo outro. Em suas palavras, “a inter-relação ‘eu-outro’ é concretamente irreversível” (Bakhtin, 1997, p.44). A discussão conduzida em “O autor e o herói” enfatizará os desdobramentos da inevitabilidade da interação entre o eu e o outro (herói) no processo de criação literária.

Os exemplos levantados por Bakhtin que apontam para a proeminência do imperativo relacional na vida cotidiana humana parecem ser apresentados, à primeira vista, apenas para contribuir para sua proposição de que “nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse” (Bakhtin, 1997, p. 55).

Nesse sentido, Bakhtin ressalta o papel do autor como peça fundamental para a composição do outro (herói), o qual inexistiria sem o trabalho criativo do autor. Mais que isso, após a constituição do herói, o autor se torna intrinsecamente envolvido para com o herói ainda que, após sua criação, o herói adquira autonomia.

No que diz respeito ao processo de criação literária, Bakhtin, em “O autor e o herói”, estava convencido da assimetria entre criador (autor) e criatura (personagem literária), justificando-a a partir da noção de que só seria possível construir uma personagem se o autor se pusesse num movimento do lado de fora da mesma, numa posição privilegiada no tempo-espaço. No processo criativo, o autor sai de si mesmo (exterioriza-se) para poder criar a personagem. Nesse sentido, busca captar o olhar do outro (personagem) e entender o que ele/ela olha, como ele/ela vê e, depois, retorna ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado (Amorim, 2014).

Nessa perspectiva, só haveria criação estética absoluta se o autor conseguisse realizar esse distanciamento, que se constituiria nos termos bakhtinianos como o excedente de visão – a exotopia, a qual nos faz olhar para o outro numa posição de exterioridade: esse excedente constante de nossa visão e de nosso conhecimento a respeito do outro é condicionado pelo lugar que “[...] sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias — todos os outros se situam fora de mim” (Bakhtin, 1997, p. 43).

Ninguém se vê por inteiro. Só quem está fora de nós que pode ver aquilo que não conseguimos ver em nós mesmos. Daí a superioridade do autor que é exterior ao herói e completa o conhecimento deficitário que a personagem possui acerca de si, por meio do acabamento.

Para discorrer seus argumentos em prol dessa hipótese – a relação assimétrica entre o autor e o herói – Bakhtin traz diversos exemplos da vida cotidiana para ilustrar seus conceitos e sua compreensão de mundo, como, por exemplo, acerca da exterioridade nas relações humanas – atribuímos ao outro sempre características e interpretações advindas de nosso lugar que é externo a esse outro e produzido a partir de valores, sentimentos e histórias que nos orientam, mas também delineiam a construção da ideia de outro alguém que faz parte de nossa vida .

Embora o autor traga esses exemplos como argumentos que sustentam sua ideia acerca da díade autor-herói, diversas constatações acerca do próprio

comportamento humano são levantadas. Suas referências a comportamentos humanos para elucidar seus pensamentos fazem clara alusão a fenômenos de ordem psicológica. Bakhtin afirmava não possuir interesse nos aspectos psicológicos envolvidos em sua teorização na obra “O Autor e o Herói” e Lopes de Oliveira (2013) esclarece o assunto ao ponderar que suas elaborações teóricas iniciais foram severamente críticas para o psicologismo, os conhecimentos em psicologia que separavam seres humanos de seus contextos de vida concretos.

Atento às funções de ambos, autor-herói, no processo criativo, naquele momento de sua vida, por volta dos anos 1920, Bakhtin parecia enxergar o papel do autor como munido de forças magníficas diante de seu produto estético, a personagem. Ele afirma: “O autor não só vê e sabe tudo quanto vê e sabe o herói em particular e todos os heróis em conjunto [...] sabendo até o que é por princípio inacessível aos heróis.” (Bakhtin, 1997, p.33).

O autor, com isso, gozaria de uma posição eminentemente dominante comparada com aquela da personagem. Por conseguinte, a ideia da inter-relação autor-herói na criação estética literária pode ser, nesse momento, concebida como estática e, mesmo, pré-determinada. Nessa concepção, não há escapatória para a personagem diante de uma produção estética absoluta, que parecia ser para Bakhtin, naquele momento, a ideal: a personagem estaria submissa às forças criadoras do autor que moldaria toda sua existência.

Essa relação de dominância na díade autor-herói parecia ser tão significativa para Bakhtin que o mesmo desenvolveu argumentos, inclusive, em torno da própria noção que o homem possui de seu corpo, discutindo o aspecto físico da exterioridade de si para o outro. Ao discutir a sustentação da imagem corporal, Bakhtin sugeriu que criássemos em nossas mentes uma representação de nossos corpos a partir de nossas sensações corporais. Conforme o autor, se conseguíssemos cumprir essa tarefa, essa imagem externa de si mesmo seria “vazia, ilusória e solitária” (Bakhtin, 1997, p.50). Mas, por que essa representação seria tão fragilizada de significado?

Para responder a essa questão, passaremos a sua segunda proposição: a de olharmos a nós mesmos no espelho.

Segundo ele, pode parecer que, ao visualizarmos nossa imagem representada no espelho, o faríamos sem mediação, sem necessidade da atuação de nenhum outro para efetivação do ato de se olhar. Seria isso mesmo? Vejamos a resposta de Bakhtin (1997, p. 52): “[...] o aspecto físico não nos engloba por inteiro,

estamos diante do espelho, mas não estamos dentro do espelho; o espelho só pode fornecer o material de uma auto-objetivação”. Na impossibilidade de construir uma experiência de identificação da imagem com nós mesmos, o recurso físico, nesse caso, seria insuficiente pela falta de material que nos englobasse como um todo.

É claro que é sabido que é possível, nos dias atuais, produzir uma imagem tridimensional do seu próprio corpo e ter acesso a todas as dimensões físicas de sua imagem, a partir de qualquer ângulo desejado com o auxílio de programas computacionais específicos.

De qualquer forma, existe a presença de algum outro, além da minha imagem, quando estou diante de um espelho? A fim de buscar elucidar essa questão, apresentaremos a concepção de Bakhtin acerca desse momento diante do espelho: a expressão, por exemplo, de nosso rosto refletido no espelho se comporia de três expressões que remeteriam a planos totalmente diferentes de nossa postura emotivo-volitiva, quais sejam: “1) a expressão de nossa postura emotivo-volitiva real [...]; 2) a expressão do julgamento do outro possível [...]; 3) a expressão de nossa atitude para com um julgamento desse outro possível: satisfação, insatisfação.” (Bakhtin, 1997, p. 52). Conforme o argumento apresentado, mesmo diante de um espelho, resgatamos a presença imaginária de alguém que nos observe e reagimos diante dele/a.

Desse modo, mesmo concebendo a unicidade e singularidade humanas, nossa experiência aconteceria atravessada pela existência de outro, do Alter, que nos acompanha, no sentido da vivência psicológica eminentemente comunicativa e para quem sub-repticiamente perguntamos: quem sou eu?

Mesmo diante de um espelho, sem a companhia física de alguém, ativamos alteridade(s) para nos observar: só mediante a presença concreta ou imaginária de outros é que conseguimos produzir uma ideia física e psicológica de nós mesmos.

A partir da investigação epistemológica baseada em leituras de Mikhail Bakhtin e seu Círculo (colegas pesquisadores), considerados um dos mais importantes fundamentos para a criação da Teoria do *Self* Dialógico, notamos que, na obra “A Estética da Criação Verbal”, Bakhtin explora, na forma de ensaio, o processo de elaboração estética do autor diante de sua criação – a personagem, o herói. Daí, reflete acerca de aspectos da relação entre o autor e o herói, como a forma espacial do herói (a exterioridade espacial) e sua temporalidade. Nesse meandro, costura-se uma lógica argumentativa a favor da defesa de que criar

esteticamente uma personagem ou herói no mundo exterior só pode ser concebível a partir da noção de que “[...] é um dom concedido por outra consciência (pelo autor contemplador), [...] uma relação criadora do autor-outro com o herói.” (Bakhtin, 1997, p. 15).

Nitidamente, Bakhtin (1997) aponta para o fato de que, sem a criação no espaço-tempo de outra Posição-exterior, não há possibilidade de criação estética, uma vez que somente essa Posição exterior (exotópica) autoriza a definição de novos horizontes de mundo, inclusive de novas personagens. De forma incisiva, ele afirma: “a divindade do artista reside em sua participação na exotopia suprema.” (Bakhtin, 1997, p. 205).

A exotopia, posição de exterioridade, é tratada por Bakhtin (1997) como característica fundamental do processo criativo literário, posto que apresenta a propriedade do excedente de visão. O autor-contemplador, a princípio, é concebido como uma espécie de divindade em relação ao herói, devido a sua condição de “ver além” do que a personagem poderia fazer por si própria. Esse autor-contemplador teria a habilidade de criação estética acionada em decorrência do estabelecimento de seu excedente de visão, numa posição absoluta e privilegiada.

Na obra *Problems of Dostoevsky's Poetics* (1929/1973), todavia, Bakhtin dá-se conta de que a lei da estética geral que criou não se sustentaria, uma vez que certos autores pareciam esquecer tal lei de superioridade necessária do autor frente à personagem, abalando a posição do autor até torná-la semelhante à de uma personagem. De um modo ou de outro, esses autores, afastados da lei estética criada, puseram os dois (autor e personagem) no mesmo plano, gesto que eliminou, de um lado, a verdade absoluta (do autor) e, do outro, a singularidade da personagem; existem apenas posições singulares e nenhum lugar para o absoluto (Torodov, 1997).

Acontece, dessa maneira, uma virada na concepção bakhtiniana do processo de criação literária. Para ele, o autor está, em sua nova compreensão, em pé de igualdade com as personagens, no sentido de que todos e todas estão funcionando sob o princípio dialógico, sem premissa definitiva de proeminência de um sobre o outro: todos são coautores, por fim. Conforme Lopes de Oliveira (2013), a experiência estética se revela em suas duas fases: provê as condições da experiência fenomenológica do interior do *self* e também das conexões *self-alter*.

Esse contínuo processo co-constitutivo, ao longo do tempo, leva ao desenvolvimento de um *self* situado e dinâmico.

Bakhtin atravessa essa concepção estática clássica da relação estética entre autor-herói para uma perspectiva polifônica. Para Todorov (1997), “[...] no lugar do absoluto encontramos uma multiplicidade de pontos de vista: os [pontos de vistas] das personagens e o [ponto de vista] do autor que lhes é assimilado; e eles não conhecem privilégios nem hierarquia.” (Todorov, 1997, p. 8).

Nessa perspectiva, o herói tem potencial de voz como o autor no processo de criação literária. Bakhtin avança de uma noção de uma exotopia dualista e rígida para uma concepção fluida, processual e flexível. O dialogismo, então, ocupa o lugar da ideia monológica anterior.

A arte “dialógica” tem acesso a um terceiro estado, acima do verdadeiro e do falso, do bem e do mal: cada ideia é a ideia de alguém, situa-se em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte a que visa. No lugar do absoluto encontramos uma multiplicidade de pontos de vista: os das personagens e o do autor que lhes é assimilado; e eles não conhecem privilégios, nem hierarquia (Todorov, 1997).

A construção da realidade, seja ela qual for, entre pessoas, está, assim, atrelada ao lugar que posicionamos essas pessoas em nossas vidas. Na relação entre o eu, o outro e o mundo ao redor, concebemos ativamente quem seja esse outro, num processo de co-construção das personagens sociais a serem internalizadas tendo sempre como pano de fundo algum objeto para o qual a relação Eu-outro dirigirá seus esforços representativos.

Nesse processo, a responsividade (produção de enunciados/vozes) não é somente uma capacidade linguística da pessoa, mas sim uma necessidade psicológica que enseja a constituição ativa da experiência de si no mundo. Com isso, haverá sempre um pouco de si mesmo em cada figura exterior internalizada por meio do estabelecimento de Posições do Eu, pois toda personagem das nossas narrativas só existirá se as concedermos nossos pontos de vistas particulares, com nossa história pessoal e social.

Para Lévinas (1993), como citado por Simão (2007), o relacionamento eu-outro envolveria uma ruptura primordial que precede qualquer tentativa e possibilidade de relação estabelecida pela temporalidade. O relacionamento eu-outro se dá na impossibilidade de coincidência entre o eu e o outro, num nível

primário de ruptura, contrário à continuidade. Ainda que sejamos seres eminentemente sociais.

A temporalidade se apresenta como paradoxal, ao impor a não-coincidência da experiência temporal entre as pessoas, mas também ao permitir que as pessoas se relacionem entre si e com o mundo. Apesar desse sentimento de não-coincidência, vivenciamos uma tensão pelo oposto que somos impelidos a buscar: a coincidência (Simão, 2007). Aliás, falamos, criamos relações, tomamos decisões, executamos planos, porque acreditamos na possibilidade de haver coincidências no eu-outro.

Todo e qualquer outro social participante do *self* de alguém é, portanto, o produto de determinado sistema semiótico pessoal que tratou de interpretar quem esse outro seja, a despeito de todas as desinformações que podemos ter a respeito dele/a. Posicionamos, dialogicamente, as pessoas no tempo-espço do *self* de acordo com o conjunto de Posições do Eu criadas e sustentadas narrativamente.

Com isso, esperamos determinados tipos de resposta¹², a partir da construção interna da figura (personagem) desse outro social. Comportamo-nos, na verdade, de modo a provocar certas respostas que fazem parte do posicionamento criado frente a outrem na estrutura autodialógica. Daí o papel essencial da responsividade no *self*.

Na vida diária, é comum haver situações em que nossas Posições do Eu são desestabilizadas na tarefa de responder a outros sociais. Nessas ocasiões, podemos não vivenciar, necessariamente, momentos de ruptura. Por exemplo, se você é cristão e encontrar uma pessoa que lhe diz razões para não acreditar em Deus, essa pode ser uma situação mobilizadora, mas não exatamente uma situação de ruptura. Outro exemplo: se você costuma obter bons resultados na escola, mas não consegue numa disciplina, isso pode ser uma experiência mobilizadora, mas não necessariamente implicar numa ruptura. Isso significa que nós podemos viver vários momentos diferentes de tensão e não os vivenciar como uma experiência de ruptura.

Especialmente em momentos de tensão, nossas Posições do Eu podem ver além e encontrar sinais e recursos semióticos através das outras Posições do Eu, o que possibilita o nascimento de sínteses e de novidade no *self* sem a experiência

¹² É importante ressaltar que essas respostas (vozes) aqui são compreendidas a partir da noção de responsividade de Bakhtin, que considera nossa atuação no mundo eminentemente comunicativa e reativa aos enunciados expostos por outros seres humanos. Na psicologia cultural, poderíamos considerar a ideia de uma “resposta semiótica”, a fim de enfatizar o caráter sógnico do ato comunicativo.

psicológica de uma ruptura-transição (quebra de um ciclo conservativo) como definida por Zittoun (2007). A seguir, discutiremos a relevância da tensão no *self* para a compreensão dos fenômenos dialógicos, eminentemente em situações de transições.

3.2.1 Tensões no *self*: embates no encontro entre outros sociais de diferentes contextos

Na perspectiva dos estudos acerca do impacto dos fatores contextuais na experiência de escolarização, os contextos (tamanho da escola, grupos de pares, nível socioeconômico, envolvimento parental) são concebidos como fatores/variáveis que afetam a escolarização (desempenho) dos estudantes. Podemos constatar que todos esses fatores contextuais são apontados como significativos para a escolarização.

No entanto, são desconsideradas, nesses achados de pesquisas, as tensões inerentes ao encontro ou desencontro de vozes de diferentes contextos na vida pessoal de cada um, bem como os modos particulares de resolução das demandas provindas dessas tensões, as quais se desdobram a partir de confrontos de vozes e posicionamentos pessoais. É preciso salientar que essa visão quantitativa da relação contexto-pessoa mantém aquém de seus interesses processos culturais coletivos e pessoais, bem como os aspectos desenvolvimentais da pessoa.

Faz-se necessário ponderar, também, que a experiência de vida acadêmica, embora tenha como referência principal de avaliação do processo, o desempenho acadêmico, não se restringe somente a esse.

Os estudantes em transições escolares podem estar enfrentando múltiplas demandas que transcendem a aprendizagem: eles estão entrando numa nova fase biológica com novos corpos, conhecendo pessoas completamente novas e imersos num sistema de regras distinto. Por isso, para além da aprendizagem, questões relacionadas à autoestima, autoconceito, relações interpessoais, o treinamento para o trabalho e projetos de vida pessoais e profissionais são aspectos que compõem a experiência de escolarização. Afinal, os estudantes estão descobrindo a cada dia quem eles são e o que serão.

O processo de escolarização do adolescente pode ser concebido como funcionando por meio de tensões oriundas das fronteiras entre diferentes contextos como escola, família, grupo de pares, religião e outros. Nesse jogo de tensões, o

estudante negocia seus diálogos internos anteriores com sua nova realidade presente, atualizando o *self*. Muito além do desempenho acadêmico, os estudantes estão construindo suas próprias identidades, ao se posicionarem durante a escolarização,

Na concepção de Tilleczek & Ferguson (2007), o nível contextual que demonstra maior lacuna de estudos científicos é o mesossistema, no qual se encontram as interseções entre a cultura e o indivíduo e onde nós podemos apreciar e descrever melhor as interações da vida diária de pessoas jovens com professores, amigos, pares e pais. Tomando-se em consideração esses atores pertencentes ao nível meso, pesquisas têm explorado aspectos da construção identitária de estudantes, por meio da interação com outros significativos que afetam a vida acadêmica dos estudantes, sua constituição de *self*. (Gomes & Dazzani, 2015; Marsico, Iannaccone & Tateo, 2013; Marsico & Iannaccone; 2012).

No que se refere à concepção de *self*, Valsiner (2012) afirma que a pessoa funciona por dois processos dialógicos: heterodiálogo (com outros, incluindo outros imaginários) e autodiálogo (dentro do próprio *self*). O *self* dialógico seria uma entidade teórica (*self*) que se organizaria por meio de um processo de relações dialógicas entre seus componentes (Valsiner, 2012).

Desse modo, a pessoa constrói sua experiência subjetiva de maneira dinâmica, mediante um fluxo contínuo entre *I-Positions* passadas, presentes e imaginadas (futuras), cada uma expressando uma voz que dá sentido às experiências que a pessoa está vivendo no aqui-e-agora (Mattos, 2013).

Conforme Marková (2006), a tensão se apresenta como característica intrínseca dos processos dialógicos que constituem a experiência psicológica humana, a qual fundamenta a relação Alter-Ego e, conseqüentemente, atua sobre o Objeto. A resolução de tensão pode ser uma tarefa psicológica, algumas vezes, árdua que envolve processos psicológicos desenvolvimentais, por meio da dialogicidade do *self*. Conforme Valsiner (2012), o *self* dialógico cria uma tensão entre ser como-é e a modelagem do ser como-se fosse um outro. Essa tensão pode ser o *locus* de nascimento do tornar-se: o movimento em direção a um novo estado. E pode ser empiricamente investigado como uma tensão no interior dos mundos de vida humanos pessoais-culturais.

Na nossa pesquisa, os contextos não determinam resultados na experiência de escolarização (desempenho acadêmico), eles fornecem distintos signos e atores

com os quais o estudante precisará lidar, por meio de diferentes Posições do Eu. No processo de investigação da construção do *self* educacional, o estudante é o protagonista.

O interesse está nos processos auto e heterorregulatórios presentes nas suas interações com os atores de vários contextos durante a escolarização, os quais afetam dialogicamente a constituição de Posições do Eu que serão utilizados no enfrentamento de suas demandas escolares diárias. Esses processos regulatórios são altamente acionados em momentos de tensão no *self*, como podem ser constatados em muitas transições escolares.

Lidar com as tensões inerentes aos fenômenos dialógicos humanos parece ser um dos maiores desafios do funcionamento do *self* diante, tanto da regulação semiótica para continuidade do sistema quanto da polifonia, que sinaliza sempre a possibilidade de emergência (continuidade x descontinuidade).

Valsiner e Josephs (1998) criaram um conceito de estratégias de *bypass* semiótico, as quais são comumente usadas pelas pessoas quando precisam minimizar conflitos autodialógicos no *self*. A seguir, veremos como funcionam essas estratégias, de modo a possibilitar maior estabilidade no sistema dialógico, de modo a protegê-lo da desintegração.

3.2.2 Estratégias semióticas para regulação de processos dialógicos

Na vida cotidiana, as interações dialógicas podem, muitas vezes, produzir tensões entre diferentes perspectivas que colidem, em negociação, na busca por encontrar significados menos mobilizadores. Uma das formas mais usadas pelos seres humanos para regular o relacionamento entre complexos de significado são, o que Valsiner e Josephs (1998) chamam de “*circumvention strategies*” ou estratégias de *bypass* semiótico.

Complexos de significado podem ser entendidos como signos que apresentam alguns aspectos do mundo, seus opostos implicados e qualificadores que estão relacionados com ambos ou seus opostos, tornando cada um ou ambos imprecisos.

Estratégias de *bypass* semiótico são reguladores do relacionamento entre complexos de significado, os quais organizam semioticamente diálogos e autodiálogos, estabelecidos dentre os complexos de significado. Essas estratégias estão relacionadas a metas mantidas constantemente e instantaneamente pelas

peças, no contexto aqui-e-agora, de suas vidas, daí o fato de serem nomeadas como estratégias (Valsiner & Josephs, 1998). Além disso, as estratégias de *bypass* semiótico permitem a operação de signos de nível superior (ou meta-significados) no processo de significação corrente e, dessa forma, mediam a resolução de situações de tensão ou conflito dialógico (Josephs, 2000).

Na Figura 4, a seguir, podemos encontrar alguns tipos de construções semióticas que possibilitam contornar ambivalências e reduzir tensões.

Estratégia de bypass. Foco em objetivos mais fortes e concorrentes:

apresenta-se uma meta ou objetivo mais forte e rival que autoriza a introdução de novo complexo de significado.

“Meu pão doce caiu no chão e acho que ele está sujo. *Mas eu estou com muita fome*, estou me sentindo fraco, então vou comer esse pão mesmo.”¹³

Estratégia de bypass. Proposição de preferências pessoais, que permite uma liberação temporária sem rejeitar, por outro lado, a ideia de certos limites e imposições firmes:

“Eu sei que meu médico reclama e me diz que álcool não me faz bem, mas eu adoro sair para beber com meus amigos que chegaram hoje na cidade”.

Estratégia de bypass. Coexistência harmoniosa de complexos de significado: domínios separados de crenças ou complexos de significado podem manter-se e aceitar-se em paralelo, apesar da sua óbvia incompatibilidade, garantindo assim uma enorme flexibilidade no pensamento pessoal.

“Ela teve mau desempenho nessa avaliação, porém ela é bastante inteligente.”

Estratégia de bypass. Foco em qualificadores semânticos. Eles qualificam os significados e abrem possibilidades de transformação de complexos de significação.

¹³ Todos os exemplos de trechos de relatos trazidos são fictícios e foram criados pelo autor dessa pesquisa, a fim de clarificar a teorização levantada por Valsiner e Josephs (1998).

“Eu gastei **muito** na minha última viagem, mas se considerar os tantos lugares que conheci, acho que minha viagem pode **nem ter sido tão** cara assim.”

Estratégia de bypass. Ação direta ou simbólica. Essa é umas das mais ponderosas formas de contornar um significado, pois muitas ações simbólicas têm vinculações com rituais ou crenças culturais disseminadas.

“Juli chega em casa da rua e vai pegar uma maçã para comer. A mãe adverte: ‘Antes, vá lavar as suas mãos!’ Juli apenas abre a torneira e molha as mãos rapidamente (sem uso de produtos assépticos) e vem pegar a maçã. A mãe entrega a fruta à filha”

Estratégia de bypass. Introdução de auxiliares simbólicos. Frases triviais, descontextualizadas que estão prontas para o uso e permitem que a pessoa se distancie de uma situação provisoriamente, o que contribui para a mudança de sentimento em relação a alguma tensão vivenciada, sem mudar necessariamente seu significado ou o próprio comportamento.

Ana tem sempre namoros com homens desrespeitosos. Termina seu relacionamento com seu último namorado e diz para si: “Fazer o quê? A vida é assim.”

Estratégia de bypass. Construção de abstrações, ou seja, de significados mais elevados e generalizados, sem necessidade de validação por fatos concretos.

“Eu não me importo com o destino do dinheiro que eu dou à igreja, pois o valor do dízimo é incipiente, se comparado a tudo que Deus já me deu. O dízimo é uma forma de gratidão”.

Introdução de organizadores simbólicos imunizados. Esses organizadores constituem símbolos de nível semiótico maximamente elevados; eles não herdam necessariamente as noções moralista e avaliativa dos macro-organizadores, embora estes possam ser derivados daqueles. A ideia da imunização provém de que nenhuma contraevidência baseada em fatos pode desafiá-los devido a sua natureza puramente simbólica:

<p>“Eu perdi meu filho muito cedo, mas Deus quis assim”.</p>
<p><u>Construção de macro-organizadores</u> moralistas ou prescritivos que são ferramentas que operam num nível semiótico mais generalizado, com uma natureza avaliativa que representa convicções, regras, valores e visões de mundo, podendo ser orientados para o <i>self</i> ou para objetos. Estes macro-organizadores garantem estabilidade, continuidade e previsibilidade nas nossas tentativas de fazer sentido da vida e aparecem sob a forma de frases como “devo” ou “tenho que”:</p> <p>“Eu tenho que trabalhar para ser alguém na vida”.</p>
<p><u>Atuação de um macro-organizador frente a um outro macro-organizador concorrente</u>, implicando que um macro-organizador prévio seja temporariamente ultrapassado por um macro-organizador de nível superior, notadamente moralista.</p> <p>“Eu sei que uma mãe precisa cuidar de seus filhos e estar disponível para eles (macro-organizador 1), mas eu também preciso ficar longe deles, porque tenho que trabalhar fora para sustentar minhas crianças (macro-organizador 2 supera o primeiro).”</p>

Figura 4 – Constituintes básicos do processo dialógico referentes à redução de tensões

É possível notar que a maioria das estratégias envolve a modificação da voz dominante no complexo de significado com vistas à resolução, ao menos transitória, do conflito dialógico. A modificação dessa voz, todavia, só pode ocorrer devido à viabilidade da propriedade da Posição do Eu de conseguir “olhar além” de si mesma e “escutar” o que outras Posições têm a lhe dizer. A exotopia, excedente de visão, indica desempenhar função significativa na transição das Posições do Eu no tempo-espaço do *self*. O excedente de visão autoriza a Posição do Eu “olhar” além, numa posição exterior, e encontrar soluções para a tensão vivenciada.

3.3 EXOTOPIA COMO CONSTRUCTO METAFÓRICO PARA A TEORIA DO SELF DIALÓGICO: DIMENSÕES ESPACIAL E PSICOLÓGICA

Grande parte da reflexão elaborada acerca da noção de exotopia em Bakhtin provém das obras *Estética da Criação Verbal* (1997) e *Art and answerability: early philosophical essays* (1990). No segundo livro, encontra-se a versão em inglês do primeiro com *Author and hero in aesthetic activity* (1990 [1920-1923]) (título mais amplamente conhecido), além de outros trabalhos como *Art and answerability* (1990 [1919]).

É importante ressaltar que o principal ensaio sobre o qual nos debruçamos epistemologicamente – *O autor e a personagem na atividade estética* –, para compreender melhor a herança bakhtiniana para a Teoria do Self Dialógico, é um produto fragmentado de uma composição *a posteriori*, realizada para fins de publicação.

De acordo com Áran (2014), *O autor e a personagem na atividade estética*, foi escrito aproximadamente em 1924, quando Bakhtin vivia em Vitebsk. A obra a que temos acesso é, na verdade, um texto mutilado, que parece ter sido parte de um projeto filosófico que se ocuparia do domínio ético, do estético e do cognitivo, as três esferas que formam a vida do homem na cultura. O ensaio pertence ao campo da estética, no qual Bakhtin trabalhava na época, procurando descobrir a configuração do objeto estético na obra de arte verbal.

Embora estejamos diante de um texto que, às vezes, desafia-nos a encontrar seu fio condutor, nas próximas páginas deste capítulo, faremos uma imersão nos escritos de Bakhtin tocantes aos conceitos da exotopia e do acabamento. Por fim, delinearemos uma proposta de relação desses conceitos com a Teoria do Self Dialógico.

3.3.1 Da dimensão espacial da exotopia

A dimensão espacial da exotopia é, talvez, seu aspecto mais fundamental. Na concepção bakhtiniana, a princípio interessada na produção estética literária, havia a constatação de que um autor só é capaz de construir uma personagem, na medida em que possa se colocar numa posição de exterioridade em relação à última. Essa seria uma condição indispensável dentro do processo de elaboração estética literária: se o autor se confundisse com a própria personagem, não haveria possibilidade para o nascimento da criação artística de modo profícuo.

Para isso, então, o autor-real precisaria se colocar numa outra posição – autor contemplador –, a fim de suscitar sua disponibilidade artística criadora. Somente de uma posição externa (autor-contemplador), o autor-real se colocaria numa condição de “olhar” para a personagem de um ponto de vista de exterioridade que implica, necessariamente, um excedente de visão. Nas palavras de Bakhtin (1990, p. 24), “[...] essas ações de contemplação, provenientes do excesso de minha visão externa e interna do outro ser humano, que constituem as ações puramente estéticas”. Esse seria, na sua visão, o pressuposto mais importante para o processo de criação estética.

Vejamos como Bakhtin delinea seu pensamento e, primeiramente, elucida a dimensão espacial física dos processos exotópicos:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a expressão do rosto —, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. (Bakhtin, 1997, p. 44).

Diante do outro, estou fora dele. Não posso viver a vida dele. Da mesma forma que ele não pode viver a minha vida. Mesmo para compreender o outro, vou até ele, mas volto ao meu lugar. Apenas do meu lugar, único, singular, ocupado apenas por mim, é que posso compreender o outro e estabelecer com ele uma “inter-ação” (Grupo de Estudos de Gêneros do Discurso, GEDE, 2009).

Como é possível notar, a dimensão espacial exotópica - a posição de exterioridade – disponibiliza a quem ocupa e exerce essa posição exotópica uma visão a mais acerca do outro: se A observa B, podemos afirmar que A possui um excedente de visão dos aspectos físicos de B, em contrapartida se B observa A, do mesmo modo, B, por sua vez, terá uma visão excedente que A, que de sua específica posição, não pode contemplar por si só. Na interação entre A e B, ambas as partes tem a habilidade de “ver além” do que cada uma pode poder ver de si mesma sozinha.

Esse aspecto espacial da exotopia é a condição primeira do processo de produção estética literária para Bakhtin (1990, 1997). Entretanto, pouco a pouco, o autor exemplifica as implicações do seu pensamento acerca do processo de criação literária para a vida cotidiana. De acordo com Todorov (1997), uma vida encontra um

sentido, e com isso, se torna um ingrediente possível da construção estética, somente se é vista do exterior, como um todo; ela deve estar completamente englobada no horizonte de alguma outra pessoa; e, para a personagem, essa alguma outra pessoa é, claro, o autor: nos termos de Bakhtin é exatamente a “exotopia” desse último (Todorov, 1997).

Do ponto de vista conceitual, é relevante considerar que, embora Bakhtin estivesse a princípio interessado na descrição fenomenológica do ato estético de criação literária, no seu processo argumentativo, o autor tece diversas considerações acerca de atitudes e comportamentos humanos na vida cotidiana.

Nesse caso, é relevante apontar para o papel da dimensão psicológica da exotopia, como uma metáfora referente à Teoria do *Self* Dialógico. Reconsiderando o fato de que cada Posição do Eu precisa de pelo menos um “outro” (personagem, voz, pessoa, Deus) para fazer referência, essa condição essencial estabelece relação significativa com a exotopia. Na concepção de Hermans (2002), cada Posição do Eu tem autonomia e capacidade autoral diante de cada outra e, como uma minissociedade, o *self* se organiza a partir de uma realidade polifônica, na qual múltiplas vozes internalizadas podem entrar em embate umas com as outras na dinâmica que envolve o desempenho da dominância ou silenciamento no *self*.

A ideia, portanto, da importância da posição de exterioridade na contemplação estética é um fundamento para a compreensão do papel da exotopia na elaboração literária. O autor-contemplador se põe do lado de fora da personagem, a fim de poder exercer seu poder criativo, num olhar exterior que possibilita o excedente de visão sobre as personagens.

A extralocalização é que põe meu compromisso ético nesse processo. Se outro vivesse minha vida, se pudesse ver o mundo como apenas eu vejo, se tivesse os mesmos pontos de vista que eu, então eu não precisaria pensar e expressar meu olhar único sobre as coisas e a vida. A exotopia é minha possibilidade de responder e, além disso, é também minha obrigação assumir essa minha responsabilidade. Ser responsivo e responsável são decorrências de minha extralocalização em relação ao outro (GEGE, 2009). Nessa perspectiva, é elucidativo observar o exemplo levantado por Bakhtin (1990):

[O homem] que sofre não experimenta a plenitude de sua própria expressão externa em ser; Ele apenas experimenta essa expressão parcialmente, e depois na linguagem de suas sensações internas de si mesmo. Ele não vê a tensão agonizante de seus próprios músculos, não vê a postura inteira, plasticamente consumada de seu próprio corpo, nem a expressão de sofrimento em seu próprio rosto. Ele não vê o céu azul claro no fundo do qual sua imagem

exterior sofredora é delineada para mim. E mesmo que ele pudesse ver todas essas características - se, por exemplo, ele estivesse na frente de um espelho - ele não teria a abordagem emocional e volitiva apropriada para essas características. Ou seja, essas características não ocupariam o mesmo lugar em sua própria consciência do mesmo modo chegam para o seu contemplador. [tradução nossa] (Bakhtin, 1990, p. 25).

Na vida interpessoal, em relações concretas, diante dos outros, assumimos uma posição exotópica em relação a eles, o que nos faz classificá-los como bons, ruins, inteligentes, sagazes e outros. Similarmente, cada Posição de Eu, ao estar diante de outra, numa posição exotópica (exterioridade), dispõe de sua propriedade de observá-la de fora e exercer, com isso, um excedente de visão. Ou seja, se para Bakhtin parecia óbvio que nas relações sociais concretas da vida, acabávamos exercendo essa habilidade de “ver além” do que o outro poderia por si só, o *self* como uma minissociedade dispõe de um sistema de Posições do Eu autônomas e plurais, análogas à vida social, que podem exercer a mesma característica e habilidade, só que do ponto de vista microgenético.

3.3.2 Da dimensão psicológica da exotopia

A relação entre autor e herói é uma relação entre um eu e um outro, uma relação de alteridade, fundada na dialogia, em relação de responsividade (GEGE, 2009). A premência da interação eu-outro na concepção bakhtiniana da exotopia aponta para a possibilidade de uso da perspectiva metafórica desse conceito exotópico com o funcionamento dialógico do *self*.

Nesse sentido, apresentaremos como essa noção de exotopia pode ser apropriada para um melhor entendimento da dinâmica que subjaz o sistema dialógico do *self*.

O *self* dialógico é definido por sua característica social, ou seja, pelo intercâmbio intersubjetivo e dominação social em seus processos (Hermans, 2002), além de ser reconhecido a partir do pressuposto de sua natureza sistêmica (Valsiner, 2012).

Hermans, Kempen e Van Loon (1992) conceituaram o “eu” em termos de uma multiplicidade dinâmica de Posições do Eu relativamente autônomas. Nessa concepção, o “eu” tem a possibilidade de passar de uma posição espacial para uma outra, de acordo com mudanças na situação e no tempo. O “eu” flui dentre diferentes e mesmo posições opostas e tem capacidade imaginativa para dotar cada posição com uma voz de modo que as relações dialógicas entre as posições possam ser estabelecidas.

O *self* dialógico é "social", não no sentido de que um indivíduo autônomo ou independente entra em interações sociais com outras pessoas externas, mas no sentido de que outras pessoas ocupam posições num *self* multivocalizado. Além disso, o *self* não é uma entidade que pode ser descrita apenas em termos de posições internas, como se fossem traços monológicos, mas deveria ser descrito no contexto de outras posições e/ou grupos de posições (Hermans, 2001).

Essa noção da existência de Posições do Eu autônomas e autoras de suas vozes, bem como a ideia do tempo e espaço como condições essenciais para se analisar os discursos das personagens são elementos da filosofia bakhtiniana que se tornaram muito profícuos para a Teoria do *Self* Dialógico, bem como a metáfora da novela polifônica, encontrada no livro *Problems of Dostoevsky's Poetics* (1929/1973). Para o próprio Hermans (2001), Bakhtin contribuiu com a ideia da dialogicidade de vozes de personagens que subsistiam em relações dialógicas num *self* multivocalizado.

Essas interações dialógicas são produtoras de novos significados no campo do *self*. No pensamento de Bakhtin, a relação autor-herói, de acordo com Todorov (1997), diz respeito a somente mais exemplo de interação humana. Nesse sentido, a função e característica eminente da exotopia nas relações humanas seria um fato a ser seriamente considerado. Vejamos:

O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se [...] o que nos importa são os atos de contemplação - atos, pois a contemplação é algo ativo e produtivo - que não ultrapassam o âmbito do dado representado pelo outro e se limitam a unificar e a ordenar esse dado; os atos de contemplação, que decorrem do excedente da minha visão interna e externa do outro, são, precisamente, atos propriamente estéticos. (Bakhtin, 1997, p. 44-45).

Somente é possível proferir algum discurso a partir de uma específica posição no tempo-espaço e a voz que discursa numa posição exotópica em relação a outra tem a "vantagem" de exercer e produzir sobre a última uma visão excedente. A localidade pressupõe também a extralocalidade.

Se uma voz precisa ser enunciada de alguma posição, então ela se encontra numa posição exotópica em relação a todas as outras (Posição A vê além e escuta as Posições B, C, D e E), mas se qualquer outra tiver a chance de vociferar; Posição B, por exemplo, então seu discurso exercerá a propriedade de uma posição exotópica sobre a posição A e todas as outras: B verá além e escutará A, C, D e F,

a partir de uma posição de um excedente de visão. É da palavra do outro que eu, como personagem social, recebo um acabamento no discurso dele/a.

Conforme GEGER (2009), Bakhtin desenvolve a noção de **acabamento** [grifo nosso], ao analisar a relação entre autor e personagem e a criação dessa última, mas essa noção também se encaminhará à compreensão da própria vida social.

No plano artístico, elementos da vida são reorganizados de modo a compor uma nova unidade, da qual o próprio “autor-criador” surge e assume ambas as funções, tanto a de constituinte, quanto a de organizador. No plano da vida (o plano ético), somente um excedente de visão permite completar um indivíduo naqueles aspectos que ele sozinho não pode completar-se. Ninguém, ao contemplar-se, pode realizar um acabamento de si, pois não lhe é possível abarcar todos os elementos plásticos e picturais, isso é, o horizonte atrás dele/a e a sua própria imagem externa, nem as expressividades volitivo-emocionais que constituirão um todo (GEGER, 2009).

O acabamento que o outro me der só será possível pela posição que ele ocupa em relação a mim; o outro me apontará para uma conferência de (novos) valores aos aspectos (que me completam) que me são inacessíveis. Acabamento é o produto do ato de contemplação, no qual alguém “completa” ou atribui significados ao todo do herói ou da pessoa, caracterizando-os suas existências num nível muito amplo (Bakhtin, 1997).

Isso ocorre, a partir do exercício da exotopia, a partir do lugar onde estou única e exclusivamente no tempo e no espaço. Daí a multiplicidade de possibilidade de vozes do (s) outro (s). É interessante considerar que, enquanto seres sociais que interagem com outros, esse acabamento pode ser provisório até o encontro com outra alteridade (GEGER, 2009).

Nas palavras de Bakhtin:

Estou situado fora dele, e a última palavra consumadora [acerca dele] me pertence. Esta última palavra é condicionada e exigida pelo fato de eu estar situado de forma concreta e completamente fora do outro - por minha exterioridade espacial, temporal e relacionada ao significado em relação à vida do outro como um todo, em relação à postura axiológica e responsabilidade do outro. [tradução nossa] (Bakhtin, 1990, p. 128).

Na concepção bakhtinina de criação estética, o produto do processo exotópico que subjaz o excedente de visão é o acabamento do autor-criador diante de sua personagem. Somente com o ato de acabamento, o autor-criador pode dar-de-si, de sua posição única para completar elementos acerca do todo que constitui a existência do herói/pessoa.

No entanto, como vimos, essa concepção, embora esteja majoritariamente relacionada à compreensão do processo criativo literário, está coerentemente associada à vida cotidiana dos homens em suas relações sociais, como Bakhtin diz “É nesse sentido que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo.” (Bakhtin, 1990, p. 128).

Bakhtin chega aos limites dessa concepção de acabamento, ao sinalizar que toda e qualquer relação humana está imbuída desse processo estético, ainda que fora do processo de criação artística em si, uma vez que o acabamento é, antes de tudo, um ato de contemplação:

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. [...] Quando tenho diante de mim um homem que está sofrendo, o horizonte da sua consciência se enche com o que lhe causa a dor e com o que ele tem diante dos olhos; o tom emotivo-volitivo que impregna esse mundo das coisas é o da dor. Meu ato estético consiste em vivenciá-lo e proporcionar-lhe o acabamento. [...] Devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive; faltará, [porém] nesse horizonte [do outro], toda uma série de fatos que só são acessíveis a partir do lugar onde estou. (Bakhtin, 1997, p. 45).

Por conseguinte, é possível notar que, apesar de Bakhtin estar principalmente interessado em compreender melhor o processo de criação estética literária, suas considerações e explanações acerca da exotopia e acabamento são claras alusões a processos psicológicos humanos que ele próprio opta por não enfatizar, visto que era um crítico ferrenho da psicologia da época que investigava um eu central e individual:

O primeiro momento da minha atividade estética consiste em identificar-me com o outro: devo experimentar — ver e conhecer — o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele (como, de que forma é possível essa identificação? Vamos deixar este problema psicológico de lado, limitemo-nos a admitir como incontestável o fato de que, até certo ponto, essa identificação é possível). (Bakhtin, 1997, p. 45).

Essa investigação epistemológica favoreceu uma melhor compreensão da contribuição das obras de Bakhtin para o dialogismo, o que possibilitou vislumbrar novas associações entre as reflexões filosóficas de Bakhtin e a Teoria do *Self* Dialógico. Numa compreensão mais microgenética do fenômeno, assumimos que a forma mais concreta da exotopia transcorre primeiro nas relações interpessoais do cotidiano, o que denota sua dimensão espacial, a exterioridade diante do outro. Do ponto de vista psicológico, podemos pressupor que esses mesmos processos eu-outro, na díade interno-externo e vice-versa, podem também ser identificados dentro

do *self* (interno-interno), em instâncias exclusivamente internalizadas, como as Posições do Eu.

Ao conceber as Posições do Eu como autônomas, autorais e dinâmicas em suas configurações no tempo-espaço do *self*, nossa proposição para o conceito da exotopia é de que, metaforicamente, as Posições do Eu, ao ocuparem posições únicas no *self*, com vozes autônomas umas diante das outras, apresentam processos regulatórios similares aos ocorridos nas relações concretas do cotidiano.

A principal diferença a ser destacada é a natureza microgenética desse processo no nível do *self* em suas posições, contraposições e coalizões no campo do *self*. Então, primeiramente as Posições do Eu exerceriam uma dimensão espacial diante uma das outras e, além disso, também exerceriam um processo regulatório psicológico, ir ao encontro de outras vozes, olhar além de si mesma (excedente de visão), escutá-las e retornar a suas posições prévias. Como veremos, essa movimentação semiótica ocorrerá privilegiadamente, em momentos de tensão.

Em todos os lugares, somos convidados por outras pessoas, perspectivas ou vozes para ocupar outra posição em relação ao tempo e ao espaço. Cada conversa pode nos trazer novas visões para nossas visões estabelecidas que cultivamos, às vezes, há muito tempo. Se pudermos colocar-nos nessa nova posição externa, por meio da exotopia e depois retornarmos à nossa posição anterior, essa última poderá não ser mais a mesma, porque a última palavra sobre mim (como outro social) não é necessariamente minha, mas está na visão exterior de outra pessoa; ele/ela vai praticar exotopia e criar alguma perspectiva para construir alguma ideia (acabamento) sobre mim relacionada às suas posições internas.

A exotopia é uma característica intrínseca da dinâmica de posições dentro do *self* e funciona como mecanismo regulatório em que alguma posição (A) vê outra (B) por meio da sua posição de exterioridade. Quando isso acontece, a posição "A" pode ver muito mais coisas do que a posição "B" poderia por conta própria. Por causa disso, a criação de significados é ativada: a posição "A" pode ver muito mais coisas sobre a posição "B" e, especialmente em alguns casos de tensão, a emergência no *self* poderá ocorrer, nos meandros do intercâmbio de excedentes de visão dentre Posições do Eu.

Esse intercâmbio de recursos semióticos dentre Posições do Eu é uma função concernente à capacidade do *self* em responder auto ou heteromensagens.

Na perspectiva bakhtiniana, o ato de responder é uma necessidade linguística: não há escapatória para o sujeito que compreende a não ser responder ao(s) outro(s). O enunciado clama por uma resposta alheia. Essa expectativa de encontro com outra voz para quem se dirigiu o enunciado é uma das características mais importantes para se compreender a noção de responsividade em Bakhtin e seu Círculo.

Em situações de transições escolares, por exemplo, diante de novas demandas que podem surgir na vida acadêmica, os estudantes são muitas vezes convidados a responder a vozes de outros sociais que expressam suas expectativas: pares, pais, professores e outros. No entanto, nesse ínterim, eles precisam regular em que medida se apropriam ou rejeitam as vozes provindas do exterior, a partir de Posições do Eu já estabelecidas em seus *selves* e todo esse processo ocorrerá a partir da regulação sobre até onde uma Posição pode escutar e “olhar” para a outra no jogo complexo de expansão e retração das fronteiras nas Posições do *self*, por meio do mecanismo exotópico.

No próximo capítulo veremos o papel da responsividade no funcionamento do *self* educacional que nos aponta para a premência da dialogicidade e do outro na sustentação do Eu em suas múltiplas Posições.

3.4 RESPONSABILIDADE NO *SELF* EDUCACIONAL: ESTRUTURAÇÃO SEMIÓTICA NA NARRATIVA ACERCA DA VIDA ACADÊMICA

A vida acadêmica é uma das dimensões mais importantes na trajetória de desenvolvimento de uma pessoa. A investigação do *self* educacional em contextos reais de escolaridade formal pode melhorar a nossa compreensão acerca da relação entre a dinâmica dialógica estabelecida com os atores institucionais da escola e de outros contextos (família, vizinhança, pares e outros) e a formação da identidade dos envolvidos, especialmente os estudantes.

Nesta seção, discutiremos a noção de "responsividade", por meio da noção do *self* dialógico, que pode ser considerado como a multiplicidade vocalizada de posições na mente de uma pessoa relacionadas com a mente de outras pessoas. A necessidade de o sujeito "responder" às mensagens ou vozes ouvidas e seus efeitos sobre a dinâmica do *self* educacional será enfatizada. Relacionar-se-á os conceitos de responsividade e *self* dialógico, a fim de elucidar como a dinâmica de respostas

frente aos atores envolvidos na escolarização formal pode desencadear ou inibir processos desenvolvimentais no *self* educacional.

As experiências acadêmicas, geralmente, apresentam uma série de desafios relacionados com o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e institucionais: transições de séries, mudança de professores, a chegada de novos colegas, novos temas, o envolvimento dos pais, entre outros. O estudante é convocado a negociar essas demandas que são produzidas a partir das interações estabelecidas em contextos educativos. Sua capacidade de "responder" de forma satisfatória às demandas emergentes no *self*, as quais são apresentadas pelas vozes de outros significativos é extremamente importante para a qualidade de transição de uma pessoa na escola.

O *self* dialógico pode ser concebido como uma multiplicidade dinâmica de Posições do Eu na sociedade da mente. Como um minissociedade, o *self* emerge a partir de uma intensa interligação com o meio ambiente (social) e está intrinsecamente ligado a posições particulares no tempo e espaço (Hermans, 2002).

Para exemplificar, podemos apontar para o fato de que temos diferentes posições sociais criadas em diferentes contextos (Eu-estudante, Eu-mãe, Eu-filho, Eu-trabalhor, etc). Essas podem ser identificadas como Posições do Eu, embora seja importante salientar que Posições do Eu não devem ser estritamente associadas a ideia de papéis sociais, já que a Posição do Eu envolve a noção de uma voz que carrega uma perspectiva autônoma no *self*, apresentando-se, muitas vezes, numa realidade multivocal. O Eu-estudante, como exemplo, pode apresentar várias facetas de vozes, posições, as quais podem entrar em aliança ou colidirem entre si em competição.

Todas essas posições são associadas a alguém, em algum contexto e funcionam como uma estrutura semiótica que permite a criação de respostas/vozes. Se, por exemplo, um estudante for para uma nova escola, sua Posição Eu-estudante, que já fora construída, será acionada por meio do posicionamento às vozes internalizadas de seus pares, professores, pais e outros significativos relativos à vida escolar. Por causa disso, as pessoas são constantemente desafiadas em novos contextos a lidar com novas posições que se relacionam com novos outros sociais significativos, que podem desequilibrar a continuidade do *self*, ao apresentar-lhe outras perspectivas, novos pontos de vista e outros pontos de referência.

A construção do *self* educacional por meio da dinâmica dialógica das Posições do Eu atua por meio de diferentes vozes advindas de diversos atores de contextos educativos experienciados. Compreender a constituição do *self* educacional envolve a noção de que, ao participar em atividades educacionais, os estudantes gradualmente internalizam e se apropriam de signos e aprendem a gerenciá-los, a fim de elaborar, regular e refletir sobre o próprio *self*, a partir das interações e recursos semióticos oriundos de experiências educacionais formais.

No entanto, é interessante considerar que, embora o desempenho acadêmico seja reconhecido como um fator crucial para a experiência de escolarização, as relações dentro da escola precedem e mediam todo o processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, a responsividade é considerada característica constitutiva dos processos de comunicação, por meio da cultura. Responsividade é, pois, um conceito derivado da perspectiva teórica de Bakhtin e seu Círculo. De acordo com a perspectiva bakhtiniana sobre a comunicação:

Qualquer compreensão do discurso vivo [...] é inerentemente responsiva. Qualquer compreensão está imbuída de uma resposta e necessariamente a provoca, de uma forma ou de outra: o ouvinte transforma-se no falante. (Bakhtin, 1997, p. 291).

Os estudantes desempenham um papel ativo no seu processo de formação, haja vista a forma como eles organizam sua dinâmica dialógica para responder às várias vozes em suas interações diárias, uma vez que suas posições relativas às vozes definem, propriamente, quem eles são.

Para Menegassi (2009), assume-se como uma prerrogativa o fato de que uma vez que a palavra seja dirigida a um outro, esperar-se-á, sempre, uma atitude e uma resposta. De acordo com Bakhtin (1986, p. 94), "[...] desde o início, o orador espera uma resposta [...] uma compreensão responsiva ativa. Todo o enunciado é construído, por assim dizer, na expectativa de encontrar essa resposta." (Bakhtin, 1986, p. 94).

A estruturação dessas respostas relacionadas a outras vozes, dentro da escola, pode ser entendida como uma condição fundamental para o estabelecimento do *self* educacional. Portanto, a responsividade a outras vozes pode nos dizer muito sobre a identidade da pessoa em desenvolvimento na escola.

Na visão de James, o *I* (eu) é equivalente ao *self*-como-conhecedor e possui três características: continuidade, distinção e volição. (McAdams, 2013). A continuidade do *self*-como-conhecedor é caracterizada por um senso de identidade pessoal, isso é, uma sensação de uniformidade através do tempo. Um sentimento

de distinção dos outros, ou individualidade, também decorre da natureza subjetiva do *self*-como-conhecedor, o qual é refletido na contínua apropriação e rejeição de pensamentos. Enquanto isso, o “Mim” é equivalente ao *self*-como-conhecido e é composto pelos elementos empíricos considerados como pertencentes a si mesmo (Hermans, 2001) – meus filhos, meus estudantes, minha mãe, meu cachorro e outros.

De acordo com Lopes de Oliveira (2013), o “Eu” pode somente perceber a si mesmo enquanto “Mim”, por meio da interpretação do “Você”. Por isso, é plausível argumentar em favor de uma comunicação direta “Eu - Você” e uma indireta (ou reflexiva) “Eu - Mim”, mediada pelo “Você”. A estrutura “Eu – Mim” é, por essa razão, reflexiva, o que indica sua natureza dialógica. Não há forma de prover o *self* com algum conhecimento acerca dele mesmo que não seja pela mediação de um outro *self*.

De acordo com Bakhtin e Voloshinov (1992), responsividade é um fator essencial para as práticas mais cotidianas da língua. Eles argumentam que o discurso dirigido a outrem, como uma resposta, é um ato no qual uma pessoa não só responde a determinado alguém, mas também a outros discursos que circulam na sociedade, porque a pessoa está imersa numa cultura ou sistema de vozes compartilhadas.

Para Menegassi (2009), o discurso interior está baseado no relacionamento com os outros e resulta da internalização e reconstrução das práticas sociais em que o sujeito participa ao longo da sua existência.

De acordo com Bakhtin (1981 como citado por Fecho, Collier, Friese e Wilson, 2010), enunciado, resposta e significado, peças construtoras do diálogo, são unidos num processo transacional. Não pode haver nenhum significado sem resposta. Não pode haver nenhuma resposta sem resposta futura. Qualquer pessoa que se envolva no uso da linguagem está ligada a todas as respostas passadas, presentes e futuras.

Para além da sua natureza psicológica, esse conceito é descrito por Bakhtin e seu Círculo como social e histórico: o sujeito da linguagem, tema de discurso, é um agente - ou melhor, um ser "interagente" que atua na presença imediata ou imaginária de outrem (Sobral, 2008).

Os processos subjetivos de responsividade são devidos à necessidade de dizer algo a alguém no campo do *self*, mesmo que esse processo seja absolutamente silencioso para outras pessoas. Além disso, palavras são configuradas sob a coação

das relações sociais mutuamente estabelecidas. Para Bakhtin e Voloshinov (1992), é relevante o fato de que a produção dos discursos sociais é substancialmente compartilhada, ou seja, toda fala pessoal, necessariamente, é também social, pois, é produzida em resposta a outros discursos que podem, algumas vezes, serem impostos.

Na nossa perspectiva, o discurso interior indica a construção de um padrão de responsividade estabelecido como dinâmica responsiva interna dominante, relacionada a outros significativos, em diferentes contextos. O estudante, ao responder e interagir com outras pessoas em contextos educativos, realiza-o por meio de certo tipo de dinâmica responsiva com determinadas Posições dominantes. A noção de responsividade, portanto, está diretamente relacionada com a concepção dialógica da linguagem, cujos significados são produzidos, conforme Menegassi (2009), por meio da presença constitutiva de intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal.

Tan & Moghaddam (1995) concebem que a força ilocucionária de atos de fala e comportamentos, em posicionamento intrapessoal, é determinada por um enredo mutuamente criado, os próprios pensamentos e comportamentos são interpretados no âmbito do enredo autobiográfico particular que está se desenrolando naquele momento. Ou seja, nos relatos, apresentamos sinais, por meio de palavras, para direcionar determinada perspectiva que almejamos alcançar numa narrativa, sempre com intenção de responder a outrem.

Como pode ser visto, a definição do *self* educacional alude claramente à noção dos limites que são estabelecidos na construção da identidade através das respostas às vozes dos atores em contextos educacionais. Nas interações estabelecidas entre família e escola, outras dimensões como práticas escolares e relacionamento com colegas e professores podem participar do movimento de emergência do *self*, que se desenrola ao longo das fronteiras envolvidas na relação plural e dinâmica entre essas instituições.

As narrativas de pessoas sobre suas vidas acadêmicas são importantes para revelar como elas respondem a outras vozes em seus *se/ves* educacionais e como elas imaginam suas vidas no futuro.

Nesse processo, podemos identificar as posições relacionadas com outros significativos através de respostas internalizadas. Compreender a responsividade em jovens nos contextos educacionais pode ser uma maneira frutífera de elucidar os

processos de construção de identidade no desenvolvimento do *self* educacional. Além disso, compreender a dinâmica presente no *self* educacional pode sinalizar para o tipo de dinâmica responsiva dominante que pode desencadear ou inibir processos desenvolvimentais no *self* educacional.

3.5 TRANSIÇÕES DO ESTUDANTE NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA CULTURAL

A perspectiva da Psicologia Cultural acerca dos processos psicológicos envolvidos na trajetória de escolarização tem voltado cada vez mais sua atenção para as mudanças desenvolvimentais, embora haja um crescente interesse, na psicologia em geral, pela função dos fatores sistêmicos nas transições escolares. Esse movimento da Psicologia Cultural retoma a perspectiva desenvolvimentista nos estudos acerca das transições, porém, numa perspectiva semiótica e, muitas vezes, idiográfica.

A ênfase tem sido recolocada sobre os processos de mediação semiótica na fronteira escola-família (Marsico & Iannaccone, 2012), nos contextos que participam na constituição do *self* educacional (Gomes, 2014) e nas transições estabelecidas no campo do *self* relacionadas à experiência de escolarização (Zittoun, 2008), por exemplo.

O processo de educação requer interações entre humanos, em relação a conhecimentos e habilidades culturalmente construídos, mediados por signos e artefatos, em contextos sociais específicos, sejam eles institucionais (por exemplo, uma escola) ou não-institucionais (por exemplo, um jardim). Espera-se que, através de tais interações, uma pessoa possa expandir sua capacidade de pensar e agir dentro ou fora do contexto educacional, seja no presente ou na sua vida futura (Hviid & Zittoun, 2008). A experiência da escolarização é caracterizada por mudanças e desafios ao longo do processo, os quais mobilizam, de acordo com Iannaccone, Marsico e Tateo (2013), o *self* educacional dos estudantes a partir da emergência do sujeito, nesse contexto.

A compreensão da trajetória acadêmica como um processo atravessado pela regulação semiótica se deve, dentre outras razões, à produção de significações estabelecida nas relações entre os diferentes atores como pais, alunos e professores (Marsico & Iannaccone, 2012) e às transições (mudanças, rupturas,

reposicionamentos) na escola que participam da constituição identitária dos estudantes (Zittoun, 2006).

O nosso interesse de pesquisa recairá sobre os processos vivenciados pelo estudante dentro do contexto educacional profissionalizante. Como já consideramos que a trajetória acadêmica pode ser transpassada por rupturas e transições, o nosso intuito será investigar os desdobramentos semióticos, produzidos a partir das transições estabelecidas dentro da escola na construção de sentidos acerca da escolarização, por meio da negociação ativa das Posições do Eu no contexto educacional.

Rupturas no sistema semiótico da pessoa podem ser entendidas como quebras de ciclos conservadores que forçam o sistema a se reestabelecer noutra ordem hierárquica. Esse restabelecimento multinivelado pode ser chamado de transição. Nesse caso, uma causalidade não linear sistêmica está em jogo. Nessa perspectiva, a criança pode ser vista como preservando a sua identidade como pessoa, num embate de forças propulsoras para a mudança ou para a resistência em um ambiente sociocultural em transformação (Zittoun, 2008).

Na concepção trazida por Zittoun (2008), o foco está em examinar o processo educacional dentro da trajetória de desenvolvimento de uma única pessoa. Concebe-se essa trajetória como pontuada por mudanças, rupturas e reposicionamentos. Tais mudanças são as transições, as quais são parcialmente criadas e afetadas por ambientes educacionais. Assim, essas transições podem revelar algo sobre o próprio processo de educação institucional. Como se pode perceber, as transições dentro da perspectiva culturalista semiótica são sempre desenvolvimentais e focadas nos processos semióticos que afetam as culturas tanto coletivas, quanto pessoais.

Desse modo, as transições sistêmicas só podem ser investigadas na psicologia cultural do ponto de vista desenvolvimental. Interessam aos estudos semióticos da cultura em contextos educacionais as negociações das tensões advindas do processo transicional experienciado pelos estudantes. As mudanças de posicionamentos ativadas no *self* educacional frente às diferentes vozes componentes do espaço dialógico constituirão sinalizadores relevantes para a compreensão da transição como um complexo de signos desestabilizadores que mobilizam o desenvolvimento no contexto escolar.

Conforme Hviid e Zittoun (2008), os estudos sobre transições na escola podem ser agrupados a partir de dois eixos principais. O primeiro eixo explora as

transições de diferentes tipos, variando de acordo com o nível de análise considerado. Vejamos: I) há uma ampla gama de literatura que estuda transições das pessoas entre as instituições ou contextos formais (transição escola-trabalho, ensino fundamental para o médio; médio para o superior e outros); II) outra vertente se interessa pelas transições entre duas fases dentro do curso da vida (infância para adolescência, adultez para parentalidade e outros) e III) a outra abordagem examina microtransições pertencentes, por exemplo, ao processo de aprendizagem.

Metodologicamente, as abordagens desse primeiro eixo comparam, principalmente, as condições de estágios hipotéticos A e B. Por exemplo, a ideia de transição é traduzida como "ajuste" de A para B. Isso pode ser realizado pelo exame de variáveis que podem influenciar estes resultados que são posteriormente interpretados como facilitadores para estas transições (Hviid & Zittoun, 2008). É claramente o que identificamos na revisão de literatura acerca das pesquisas que, por exemplo, enfatizam a relação entre fatores contextuais e desempenho acadêmico de estudantes.

O segundo eixo de estudos de transições escolares contempla diversas formas de teorizar a noção. A fim de simplificar, imagine a transição de "A" para "B". A primeira abordagem, nesse grupo, foca sobre os dois contextos, estágios ou fases "A" e "B". O termo transição designa o fato de "B" reposicionar "A". "A" é, então, comparado a "B". A segunda abordagem, nesse eixo, considera que são precisamente os processos pelos quais "A" transforma-se em "B" que são relevantes. O foco está em "A" tornar-se "B", sobre a emergência de "A" dentro de "B" ou sobre a emergência de "B" fora de "A" (Hviid & Zittoun, 2008).

Essa segunda abordagem, dentro do segundo eixo de estudos, busca identificar dinâmicas de mudanças. Isso pode ser realizado em vários níveis de análise – os microprocessos de ajuste interpessoal, a transformação da identidade ou uma configuração mais complexa de interações entre as pessoas e seu ambiente social e material. Esse grupo de estudos, que examinam as dinâmicas de transições imbuídas no tempo, são os mais susceptíveis de enriquecer a nossa reflexão sobre o processo educacional, por enfatizar a dinâmica de mudanças (Hviid & Zittoun, 2008).

A seguir, será exibida figura com o mapa da revisão de literatura, realizado a partir dos achados científicos envolvendo a temática das transições escolares, a fim de aclarar sinteticamente a produção científica nessa área. Nela, identificamos dois

grupos gerais de pesquisas: aqueles que investigam fatores internos e externos (contextuais e pessoais) associados às transições escolares e o grupo que investiga os processos semióticos (*self* educacional, rupturas-transições).

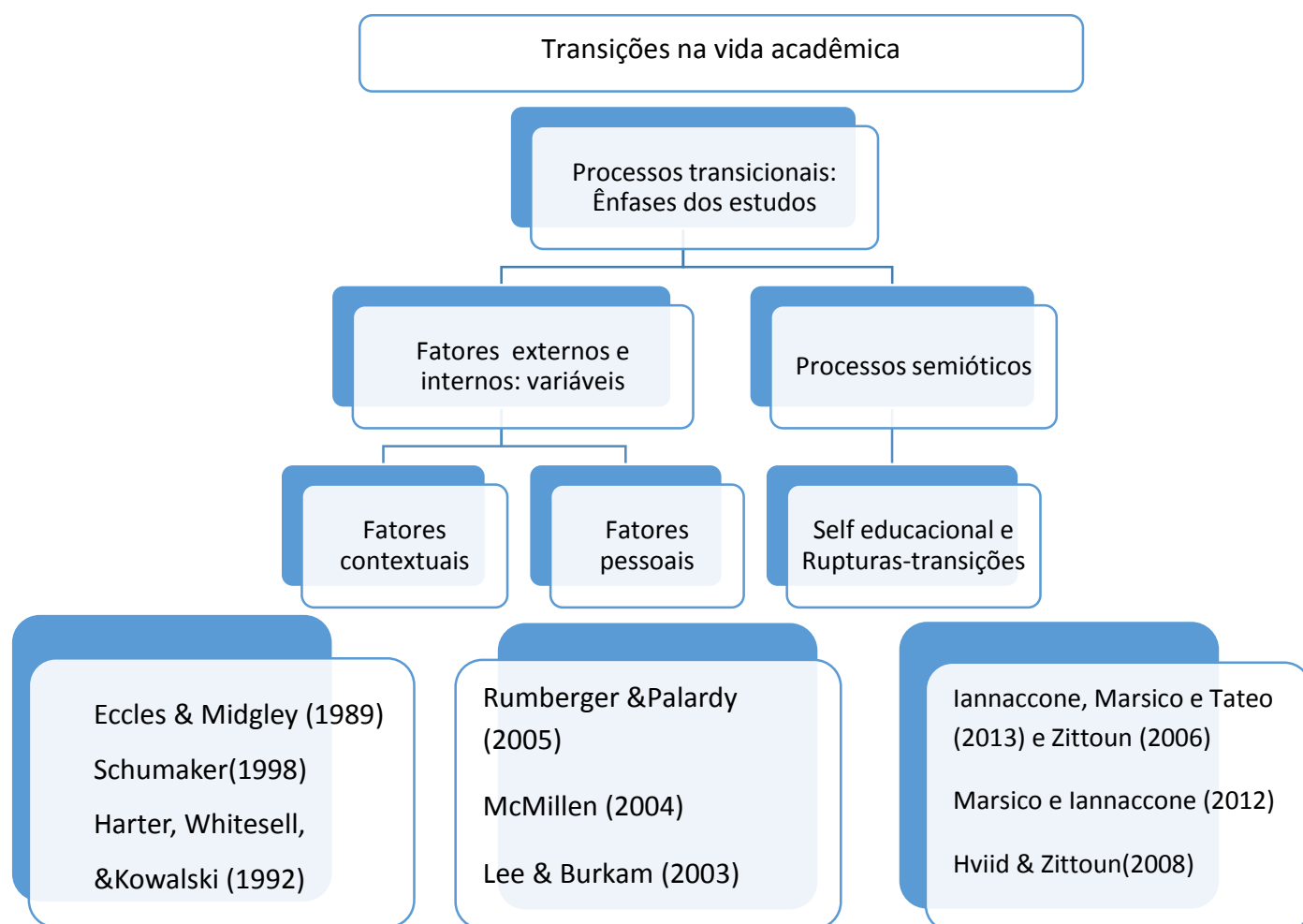


Figura 5 – Mapa da revisão de literatura

4 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O estudo das transições escolares dos estudantes entre os diferentes níveis de escolarização tem possibilitado tanto uma melhor compreensão do fenômeno quanto o aumento do interesse na intervenção, para a facilitação das transições de estudantes (Tilleczek & Ferguson, 2007).

Nesta tese, estamos interessados nos processos semióticos (dinâmicas dos posicionamentos do Eu, significações) envolvidos nas transições escolares dos estudantes do ensino fundamental para o Ensino Médio profissionalizante. Utilizaremos o conceito do *self* educacional, o qual possibilita compreender a dinâmica que envolve as possíveis rupturas-transições pelas quais os estudantes lidam no Ensino Médio profissionalizante, mediante as vozes e signos internalizados durante o processo de escolarização (Gomes, 2014).

4.1 PROBLEMA

Como adolescentes negociam significações na construção do *self* na transição para o Ensino Médio profissionalizante?

4.2 OBJETIVO

Compreender os processos semióticos de construção do *self* envolvidos na passagem para o Ensino Médio profissionalizante, enfatizando as possíveis rupturas-transições, as Posições do Eu (*I-Positions*) e, especialmente, os mecanismos regulatórios no *self* que possam emergir na dinâmica da configuração do *self* educacional.

4.2.1 Objetivos Específicos

- Analisar a dinâmica de construção do *self* de estudantes na entrada no Ensino Médio profissionalizante;
- identificar possíveis rupturas-transições relacionadas ao ingresso e experiências dos estudantes na nova instituição escolar;
- analisar possíveis processos regulatórios semióticos, que participam nas interações dialógicas dentre as Posições do Eu.

5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Conforme Bruner (1996), a escola é um palco de constituição de narrativas. A investigação do *self* no ambiente escolar, por conseguinte, mostra-se oportuna, uma vez que, na concepção de Valsiner (2012), o *self* é transpassado por histórias contadas pelos indivíduos.

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam as experiências em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constituem a vida individual e social (Jovchelovitch & Bauer, 2012). As narrativas se apresentam como dados relevantes para a pesquisa na escola, considerando que a constituição do *self* educacional se desenvolve durante o processo de escolarização no meandro dos discursos dos atores envolvidos (Marsico & Iannaccone, 2012).

Para Valsiner (2017), a Psicologia é uma ciência generalizante, que está baseada em eventos historicamente únicos. Nesse sentido, a abordagem metodológica desta pesquisa está alinhada com uma perspectiva de pesquisa qualitativa de cunho idiográfico, conforme as proposições de Valsiner (2011). O foco está na singularidade e na análise de processos em profundidade, que se desdobram nos fenômenos.

De acordo com Valsiner (2011), o método idiográfico está baseado na premissa de que todo fenômeno estudado é único e privilegia a análise e identificação de processos em curso. Com esse método, é possível construir generalizações com base na análise dos processos identificados nos estudos de caso, gerando conhecimentos que podem ser aplicados a novos casos com características similares.

Considerando a ênfase do método idiográfico nos processos dinâmicos, foi escolhida a abordagem metodológica longitudinal, a qual prevê o acompanhamento dos participantes durante certo período de tempo, com vistas a identificar como características ou variáveis se comportam ao longo do tempo. No nosso caso, a proposta é analisar como os estudantes negociam e regulam tensões no *self*, ao longo do primeiro ano do Ensino Médio profissionalizante. A temporalidade é uma condição fundamental para possibilitar a investigação dos processos semióticos pessoais em jogo durante essa transição escolar.

Desse modo, o método de Estudo de Caso mostra-se coerente com a proposta do estudo. Segundo Yin (2001), o Método do Estudo de Caso é adequado quando são propostas questões de pesquisa do tipo “como” e “por que”, e nas quais o pesquisador tenha baixo controle de uma situação que, por sua natureza, esteja inserida em contextos sociais. Utilizaremos, para este estudo, casos múltiplos, uma vez que almejamos identificar em diferentes trajetórias como as transições se configuram no *self* educacional.

Os fenômenos investigados nesta tese, os processos semióticos no *self*, a construção do *self* educacional e os posicionamentos do Eu, a partir dos processos pessoais de mediação semiótica, têm caráter dinâmico e singular, devendo ser estudadas através de metodologias capazes de acessar essas características. Esta pesquisa, por conseguinte, utilizará a técnica de entrevista narrativa, a fim de obter os dados referentes às histórias das experiências de escolarização de adolescentes submetidos à educação profissionalizante de nível médio, como modo profícuo de acessar o *self* educacional.

5.1 PARTICIPANTES

A faixa etária dos participantes atendeu ao que se propõe na Organização Mundial da Saúde, segundo a qual os limites cronológicos da adolescência são definidos entre 10 e 19 anos (Who, 1986), a fim de se alinhar ao requisito de definição de estágio da vida disseminado internacionalmente, o que implica em maior alcance do conceito da adolescência para outros contextos.

Foram sorteados sete estudantes do Ensino Médio profissionalizante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, de um *campus* do interior da Bahia, os quais tinham acabado de entrar no primeiro ano do Ensino Médio profissionalizante.

A técnica em assuntos educacionais do *campus* possibilitou o acesso às turmas. Na ocasião, os professores foram comunicados da proposta da pesquisa e houve autorização para entrar nas classes. Foram apresentados os objetivos da pesquisa, explicou-se como seria o funcionamento dos encontros, bem como a periodicidade dos mesmos. Após a explanação e abertura para questionamentos dos estudantes, solicitei que aqueles que se interessassem levantassem suas mãos.

A meta era selecionar seis estudantes por turma, a fim de criar um cadastro reserva de participantes, caso houvesse algum problema na continuidade de algum

deles no estudo. Como nas duas turmas houve quantidade superior de interessados, realizamos sorteio para escolher os participantes. Após a seleção e coleta de alguns dados, como telefone e nomes dos pais, iniciei a comunicação com os pais e/ou responsáveis para solicitar autorização para realização do estudo, bem como encaminhar o termo de consentimento. Por fim, sete estudantes tiveram autorização dos pais e a pesquisa foi iniciada com os mesmos.

Com o desenvolvimento da produção de dados, porém, três participantes foram removidos do conjunto de participantes selecionados. A participante sujeito feminino do curso de agroindústria 2 (S.F.Ag-2) desistiu de participar do estudo. O sujeito masculino do curso de agroindústria (S.M.Ag-3) foi excluído em virtude de apresentar desenvolvimento atípico, altas habilidades e superdotação, bem como suspeita de autismo. O sujeito masculino do curso de agroindústria (S.M.Ag.-2) foi excluído do estudo, devido à rara participação por e-mail e por dificuldade de contato com os pais para viabilizar a autorização do filho na pesquisa. Desse modo, restaram apenas quatro participantes que compuseram, definitivamente, o rol de sujeitos deste estudo.

Adiante descrevem-se, em quadro, os participantes selecionados para compor este trabalho, a partir do modelo ordenado por combinação das características Sujeito-Sexo-Curso. Por exemplo: S.M.Ap (Sujeito Masculino do Curso de Agropecuária).

Permaneceram no estudo três meninas e um menino. Dentre os participantes, duas são meninas do curso de Agropecuária, o qual não teve representante masculino. Os outros dois participantes são do curso de Agroindústria, dos quais uma é menina e o outro menino. A menina, no entanto, não foi analisada, tanto em virtude de adequação do tempo e volume da tese para fins de cumprimento de período de defesa, quanto do fato de os objetivos previstos com a pesquisa terem sido contemplados com os três casos a serem apresentados. A seguir, verificaremos o quadro dos participantes com algumas características sucintas.

	Feminino	Masculino
Curso	Sujeitos (S)	Sujeitos (S)
Agropecuária (Ap)	S.F.A.-1 (15 anos)	
	S.F.A.-2 (15 anos)	
Agroindústria (Ag)	S.F.Ag-1 (13 anos)	S.M.Ag-1 (14 anos)

Figura 6 – Caracterização dos participantes

5.2 INSTRUMENTOS E PRODUÇÃO DE DADOS

Foi utilizada entrevista narrativa, dirigida ao estudante, visando a coletar dados acerca da história de vida escolar e das transições experienciadas em tal contexto. Além do primeiro encontro, houve mais três entrevistas planejadas especificamente para cada participante, considerando seus relatos no primeiro encontro.

Também foram enviadas mensagens-padrão, por e-mail, a todos os participantes, uma vez por semana, ou pelo menos eventualmente, a fim de que enviassem informações acerca de suas vivências acadêmicas na nova escola.

Foram resguardados os princípios da ética em pesquisa com seres humanos de acordo com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e do Código de Ética do Psicólogo. Este estudo recebeu aprovação do Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, sob número 1.723.480.

Em primeiro lugar, foi solicitada autorização da instituição de ensino para a realização do trabalho. Posteriormente, os pais dos adolescentes foram comunicados e receberam o termo de consentimento livre e esclarecido. Os adolescentes leram, juntamente com o pesquisador, o termo de assentimento e o assinaram, antes do início da produção de dados.

Em seguida, os estudantes foram acompanhados ao longo do primeiro ano de escolarização, condizente com o tempo em que vivenciam mais intensamente a transição de nível de escolaridade, ou seja, período no qual constituem mais posições responsivas no contexto escolar.

Os estudantes foram entrevistados quatro vezes, ao longo do ano letivo, e responderam a e-mails com questões gerais acerca de como estavam na escola (ver Apêndice B). A primeira entrevista ocorreu na segunda semana de aula. Um mês após a escola entrou em greve que durou três meses, o que interrompeu a produção de dados. Um mês após o retorno das aulas, tivemos a segunda entrevista. Dois

meses depois, tivemos a terceira. No início do ano letivo seguinte, foi realizada a quarta e última entrevista.

Os participantes receberam instruções sucintas acerca de como funcionava a entrevista narrativa, de acordo com o formato proposto por Jovchelovitch e Bauer (2012). Em seguida, foi apresentado o termo de assentimento livre e esclarecido.

Os participantes receberam o estímulo para introdução às narrativas e foram convidados a observar as figuras e a pensar um pouco acerca delas. Quando deram o sinal de que já haviam observado suficientemente, foi pronunciada a questão geradora: “Então, eu gostaria que você me contasse acerca de sua vida escolar anterior até sua chegada aqui, como foi sua entrada na escola na infância, sua relação com seus colegas, com seus professores, com seus pais naquele tempo, conte tudo que você lembrar até o momento presente”.

O participante falava livremente sobre a história, sendo somente encorajado com expressões do pesquisador como “hum”, “sim”. Quando o participante sinalizava que havia terminado a história, era indagado: “É tudo que gostaria de contar?”. Se não tivesse mais nada a dizer, iniciava-se a fase de questionamento, com base nas questões previstas no roteiro. Concluída a entrevista, realizaram-se perguntas com o gravador desligado acerca de como foi falar sobre essas coisas, sobre a utilidade das figuras e o que ocorresse.

Por fim, aplicou-se o questionário sociodemográfico (Apêndice E) e agendou-se a segunda entrevista narrativa com questões específicas para cada participante. As entrevistas ocorreram individualmente e foram gravadas em áudio por dispositivo eletrônico. Posteriormente, foram transcritas.

Após cada entrevista, era realizada a transcrição da mesma, além de leitura e releitura cuidadosa, a fim de levantar questões para comporem a próxima entrevista, com o intuito de facilitar a compreensão da narrativa da (o) estudante e resguardar o objetivo da pesquisa. Desse modo, foram criadas três listas de questões possíveis a serem trazidas para os participantes nos encontros subsequentes à primeira entrevista.

Essas questões não tinham caráter rígido ou definitivo. Elas funcionavam como questões norteadoras para a continuidade do processo de produção de dados em consonância com os objetivos do estudo. Embora tenha havido um “mini roteiro”, os participantes foram encorajados a relatar livremente acerca de suas experiências

e novas questões foram introduzidas na própria interação com os participantes, em virtude da abertura prevista numa entrevista que se propõe narrativa.

No fim da primeira entrevista, os participantes foram orientados a criar um mapa do *self* para verificar o modo como representam os atores e os contextos relacionados à vida acadêmica (Apêndice C). Após o término da quarta entrevista, os participantes criaram novo mapa do *self*. Esse é o mapa do *self* dialógico, baseado no Family Circles Method (FCM), proposto por Chaudhary e Sharma (2008), no qual se desenham círculos correspondentes às representações de outras pessoas, domínios e áreas consideradas significativas.

No entanto, as entrevistas apresentaram dados muito mais enriquecedores para a análise do que os mapas, os quais foram excluídos da discussão analítica desta pesquisa.

Além das entrevistas presenciais, os estudantes receberam e-mails do pesquisador, com periodicidade variada, solicitando informações acerca da rotina escolar e das experiências que eles estavam vivendo na escola. No e-mail, há um quadro que exhibe um sinal previamente definido que indica se o estudante respondeu ou não ao e-mail anterior. Essa comunicação visou a criar um vínculo contínuo do estudante com a pesquisa, fornecendo informações sobre sua experiência, as quais puderam ser melhores desenvolvidas nos encontros presenciais.

5.3 ANÁLISE DE DADOS

Considerando as proposições de Zittoun (2008) sobre a possibilidade de se investigar as dinâmicas de transição, este trabalho enfatizou os processos semióticos em movimento, unificando a perspectiva da pessoa sobre o objeto, o sentido adquirido do objeto para a pessoa e o significado que ele poderia ter para outra pessoa presente ou na mente.

A ideia é a de que tais reconfigurações implicam constantes reajustamentos das habilidades e identidade das pessoas. A instituição escolar será discutida também quanto ao seu papel nas transições, uma vez que as dinâmicas intra e interpessoais envolvidas nas reconfigurações semióticas que transcorrem nessa escola sinalizarão como tal instituição, materialmente ou simbolicamente, guia ou mesmo limita as possibilidades de transições desenvolvimentais. A Figura 7 ilustra o modelo de análise e os subprodutos a serem identificados nas dinâmicas transicionais na instituição, especialmente identidade, sentido, significado,

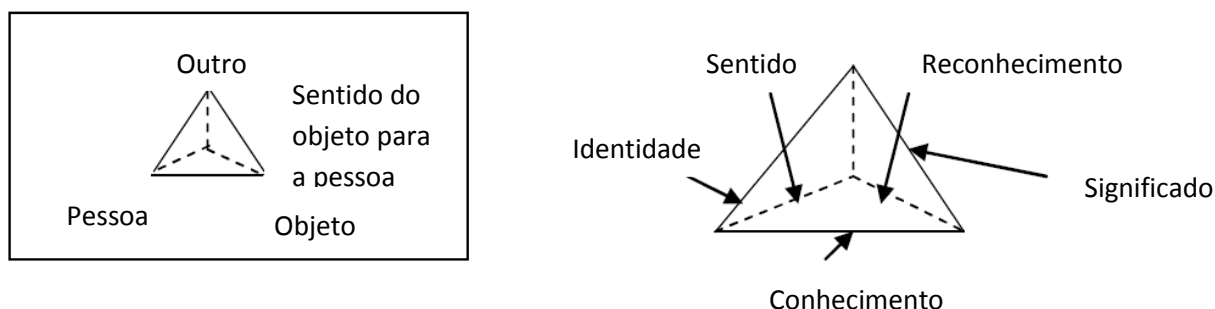


Figura 7 – Prisma semiótico

Fonte: Zittoun (2008)

A fim de facilitar a organização da análise, os dados serão dispostos e analisados concomitantemente a partir da 1) identificação aspectos críticos na narrativa relacionados transição escolar e possíveis rupturas-transições; 2) classificação das narrativas por temas teóricos aplicados aos casos; 3) seleção de trechos na narrativa do participante que tragam situações de interações com esses outros sociais significativos e 4) análise dos trechos de narrativa, tomando-se em consideração os conceitos de mediação semiótica, de Valsiner; o de *self* dialógico, de Hermans, Kempen e van Loon; o de *self* educacional, de Marsico e Iannaccone, o de estratégias de *bypass* semiótico de Valsiner e Josephs e o de exotopia de Bakhtin (1997).

Esse último foi inserido no processo de análise, após investigação epistemológica de alguns fundamentos bakhtinianos da teoria do *self* dialógico. Essa inserção de conceito analítico, além de estar alinhada à abertura de abordagens qualitativas, é condizente com a perspectiva de Valsiner (2011), o qual propõe que os métodos científicos funcionem como ciclos epistemológicos, tendo duas características principais: a intuição educada do pesquisador como o ponto de partida e a desejada meta de criação de conhecimento.

Os dados foram organizados, primeiramente, por temas analíticos à luz da teoria, compondo blocos de análise a partir dos períodos temáticos e, posteriormente, foram selecionados os trechos de narrativas que trazem situações dialógicas dos adolescentes com pessoas que participaram de suas rupturas e transições experienciadas na escola. Foram usadas também figuras que

representam os processos regulatórios nas Posições do Eu. Uma síntese da proposta metodológica está disposta na Figura 8, a seguir.

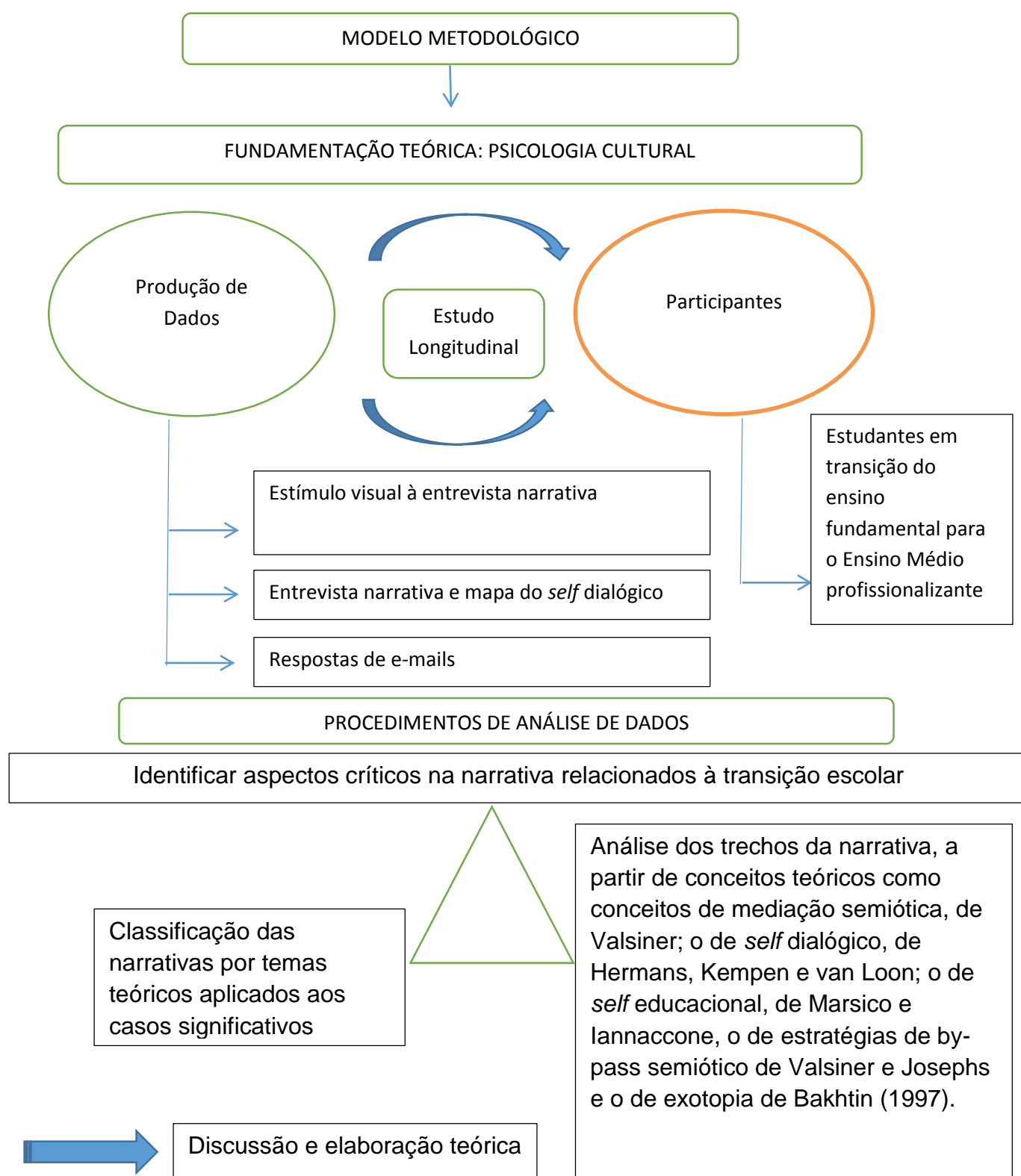


Figura 8 – Caminhos metodológicos da pesquisa

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

5.4.1 Caso Lina: regulação de tensão por meio de complexos de significado mediante a atuação de Posições do Eu: o papel da exotopia (excedente de visão)

A narrativa da participante Lina será abordada a partir do fluxo identificado ao longo de todo o período de produção de dados. Serão apresentadas as dinâmicas de posicionamentos do Eu, tomando como fio condutor o tempo-espço do *self*. Para isso, serão fornecidas informações acerca da narrativa da participante e, concomitantemente, serão indicados e analisados os trechos discursivos atrelados à negociação de significações acerca da experiência escolar, por meio da dinâmica autodialógica.

Para ingressar na instituição profissionalizante, ela precisou repetir a primeira série do Ensino Médio. Morava com o pai, a mãe e seus dois irmãos mais novos. A mãe trabalha como professora da educação infantil e o pai trabalha como agente de saúde. Porém, como a instituição fica noutra cidade, atualmente ela permanece na residência estudantil feminina que está situada na área territorial da instituição, a qual é administrada pela Coordenação de Assuntos Estudantis.

É necessário ponderar que a participante já havia estudado um ano do Ensino Médio numa escola estadual na sua cidade natal, pois não tinha sido aprovada na seleção para entrar na atual instituição pelo curso técnico em agroindústria. Embora a experiência de reprovação tenha sido muito frustrante, ela resolveu tentar novamente entrar na instituição, ao realizar nova prova seletiva, dessa vez, para o curso técnico em agropecuária, quando estava no fim do primeiro ano do Ensino Médio na escola estadual. Na ocasião, foi aprovada e decidiu mudar de escola, e “realizar o sonho” de estudar na instituição profissionalizante federal.

Lina tem 15 anos e, na primeira entrevista, estava na segunda semana de aula na instituição federal profissionalizante. A educação profissional, pelas peculiaridades que envolvem o Ensino Médio integrado ao profissionalizante, costuma ser alvo de diversas expectativas para o estudante e sua família, inclusive por sinalizar precocemente a transição para a adultez. Pode-se afirmar que Lina vivencia, ao longo do ano letivo, acontecimentos que tencionam seus posicionamentos e provocam rearranjos de Posições do Eu.

Identificaremos como, ao longo do tempo, desdobra-se sua experiência de tensão e ambivalência relacionadas, especialmente, na sua Posição Eu-estudante-a-melhor. Determinadas configurações dialógicas e semióticas que se apresentam, na entrada na escola, como surpreendentemente rígidas passam a ser mobilizadas por experiências desestabilizadoras durante sua rotina escolar.

5.4.1.1 Narrativa acerca da história de escolarização pregressa à instituição profissionalizante: poder de atuação da Posição dominante Eu-estudante-a-melhor

Lina, ao relatar acerca de sua vida escolar desde a infância até o momento presente (transição de nível de escolaridade) resgata diversas memórias envolvendo os atores significativos na sua escolarização. Seus relatos são bem vívidos e ela se mostra bastante motivada a contar suas lembranças.

Ela entrou na escola na educação infantil com quatro anos de idade. Desde o início de sua narrativa, revela rapidamente sua avaliação de si enquanto estudante, sinalizando sua posição no contexto escolar: “eu sempre fui a melhor da sala, sempre entendi bem, sempre fui muito assídua [...] sempre fui dedicada, sempre gostei de estudar e participar da aula principalmente.” Mais adiante ela relata novamente: “sempre fui, sempre fui a melhor da sala, e sempre fui a melhor da escola, já ganhei prêmios com isso, já fui, sabe, homenageada na frente dos professores e tudo”. Como se pode perceber, aparece já nos relatos do início da vida escolar indicativos do posicionamento muito valorativo e positivo acerca de sua posição de Eu no contexto escolar: Eu-estudante-a-melhor, que envolve a ideia de necessidade de ser destaque em desempenho e disciplina na escola.

A fim de aclarar a constituição de negociações no *self* durante a entrada de Lina na instituição, consideraremos, primeiramente, a noção de estratégias de *bypass* semiótico. A utilização desse recurso teórico será profícua para a identificação do trabalho semiótico de Lina para minimizar tensões no seu *self*. Por meio dessas estratégias, pode-se identificar as resoluções de conflitos dialógicos, por meio de vozes e da emergência de significados. No entanto, esses achados não explicam, por si, o processo que subjaz seu funcionamento no nível da posição do Eu.

Com isso, posteriormente, na análise, veremos como esse trabalho para amenizar a ambivalência pode ser compreendido, numa perspectiva microgenética, no nível do funcionamento das Posições do Eu e das fronteiras dentre elas, ao

ênfatizar a comunicação entre distintas Posições na arena de vozes que compõe o *self*.

Lina usa, especialmente, a estratégia de qualificadores semânticos, em sua narrativa. Conforme Valsiner e Josephs (1998), nessa estratégia, cada um dos qualificadores usados (“às vezes”, “sempre”, “geralmente”, “nunca” ou, uma sentença exclamativa: Como [...]!) modifica determinado complexo de significado da pessoa, trazendo-lhe abertura. Na frase já citada “eu sempre fui a melhor da sala”, pode-se destacar a configuração de um complexo de significado, bem como sua tensão: O significado “sempre-melhor da sala” (A) é concomitantemente seguido de seu campo oposto de significados imprecisos “[não] sempre-melhor da sala (não-A). Lina, nesse momento, apresenta um complexo de significado sem apresentar conectivos linguísticos que provoquem um desdobramento maior dessa afirmação de si enquanto estudante. Com isso, não aparece rivalidade de significados no seu enunciado: esse complexo de significado é construído e instantaneamente estabilizado pelo qualificador “sempre” (ver *Opposites depicted as fields*, em Valsiner & Josephs, 1998).

Note-se a presença repetida desse advérbio de tempo “sempre”, o qual surge sete vezes nos dois pequenos trechos apresentados. Essa qualificação sinaliza a dominância do complexo de significado trazido por Lina acerca de sua posição de Eu-estudante-a-melhor, a qual desempenha importante função reguladora na definição do *self* no contexto educacional. Lina intensifica o sentido positivo de si no contexto educacional, ao simplificar e, ao mesmo tempo, perenizar seu Eu-estudante-a-melhor como “sempre” existindo ao longo de toda sua escolarização pregressa à instituição profissionalizante.

Ela explica um pouco mais como acontecia esse reconhecimento de melhor aluna na escola:

Foi assim, foi no nono ano, isso a escola que eu estudava começou como como motivação aos alunos, a premiar os alunos [...] aí que começou da segunda, terceira e quarta unidade, nessas três unidades eu estava lá, e nas três eu ganhei o prêmio de melhor aluna da sala.

[...]

[A entrega dos prêmios] foi no auditório da escola e aí, com a presença de todos os professores e todos os alunos, e aí cada sala escolhia o melhor aluno e ia falando de todas as salas.

[...]

[Eles avaliavam] nota, comportamento em sala, comportamento fora de sala, comportamento em relação aos professores e em relação aos colegas... e participação nos eventos da escola também.

Além dos atores escolares, o pai e, especialmente, a mãe são envolvidos na configuração dessa Posição Eu-estudante-a-melhor, despontando como outros sociais significativos no *self* de Lina como ela mesma relata: “[Minha mãe] sempre se orgulhou muito, e por esse orgulho, por ela já saber que eu consigo ela sempre me deu todo o apoio, ela e meu pai, os dois.” Posteriormente, analisaremos com mais detalhes o papel da mãe como outro referente na constituição autodialógica de Lina, haja vista o poder de sua voz identificado no tempo-espaço do *self* da filha.

Apesar de reconhecer, às vezes, algumas dificuldades, essas são minimizadas e, de preferência, são destacadas as soluções encontradas para saná-las. Isso aparece quando relata suas primeiras dificuldades na escola associadas à aprendizagem em matemática no sexto ano (quinta série do ensino fundamental):

eu **consegui superar** (grifo nosso) através da ajuda de minha mãe, ela sempre procurou sentar comigo e até estudar comigo ela já estudou, e aí eu consegui aprender aos poucos e eu sempre tive um pouco de facilidade com matemática. [Porém] Por causa da troca mesmo de professores, do assunto ser um pouco mais puxado, [já que] eu era meio que criança ainda, mas fui estudando e prestando mais atenção nas aulas, fazendo todas as atividades, sempre que tinha dúvidas eu chamava a professora e pedia para explicar.

Ao relatar acerca de seu baixo desempenho em matemática no sexto ano, Lina destaca novamente o qualificador, ao relatar que “sempre” teve “facilidade com matemática”. Em seguida, atribui sua dificuldade naquele momento à troca dos professores e ao fato de ainda ser “criança”. Como se pode perceber, as informações fornecidas por Lina acerca de seus problemas com matemática na transição para o ensino fundamental II são ponderadas por fatores externos (“troca de professores”, “assunto mais puxado”, ‘ajuda da mãe’) e interno (ser “criança”). É relevante considerar, aqui, a presença de sua mãe como interlocutora diante de suas questões escolares, especialmente nesse momento, ao intervir em sua melhora de aprendizagem.

Há, por conseguinte, uma justificativa explícita à queda no desempenho em matemática que faz frente à posição Eu-estudante-a-melhor, a qual aparece quando Lina complementa que fazia todas as atividades e “sempre” que tinha dúvidas comunicava-as à professora: “**mas** (grifo nosso) fui estudando e prestando mais atenção nas aulas, fazendo todas as atividades, sempre que tinha dúvidas eu chamava a professora e pedia para explicar.”

No trecho citado, é importante ressaltar o aparecimento de outra voz indicada pela inserção da conjunção adversativa “mas”, que introduz um novo complexo de significado auto-orientado (estudar, prestar mais atenção, fazer todas as atividades

e chamar professora para explicar). O surgimento dessa nova voz é resultado de síntese oriunda da tensão criada da Posição Eu-estudante-a-melhor ao ter e contar a história de escolarização de Lina, de forma dominante: essa Posição cedeu signos estabilizadores, a fim de retornar para sua própria perspectiva de modo coerente.

Com a entrada dessa nova voz, o campo impreciso de não-A (Não-dificuldades em matemática) é transpassado por um novo complexo B (estudar, prestar mais atenção, fazer todas as atividades e chamar professora para explicar) e não-B. Esse é um dos processos constituintes da dinâmica autodialógica, “*takeover*”, ou sobreposição (tradução nossa), na qual um complexo de significado A – não-A é sobreposto por outro B – não-B.

Em contraposição ao complexo A, “Eu tive dificuldades em matemática”, é apresentada outra voz que pondera e justifica as dificuldades em matemática, as quais se alinham à perspectiva do Eu-estudante-a-melhor: realização de atividades e comunicação positiva com a mãe e com a professora. Lina abandona a ideia de se apresentar como uma estudante com dificuldades em matemática e a suplanta pela ideia oponente: “Eu estudo, presto atenção, faço todas as atividades e chamo a professora para explicar” (B), em sua construção narrativa.

Isso não denota que a sua Posição Eu-estudante-dificuldades-em-matemática foi extinta. Ela já faz parte do sistema dialógico de Lina e está disponível para produzir seu “relato”. Todavia, o poder que o Eu-estudante-a-melhor exerce no *self* de Lina desautoriza a continuidade da prevalência dessa Posição de Eu referente às dificuldades em matemática, silenciando-a, por meio dessa sobreposição (“*takeover*”) de complexos de significado. É, inclusive, importante destacar que, nesse momento, Lina estava relatando sua história de vida na escola na segunda semana de aula na nova instituição.

Sua mãe é relatada como uma interlocutora significativa no seu *self*, inclusive no que diz respeito à sua rotina escolar. Sua mãe é professora do terceiro ano do Ensino Fundamental e Lina, no início de sua vida escolar, esteve na mesma escola em que sua mãe trabalhava. Há diversos trechos nos quais Lina dialoga com a posição da mãe numa forte aliança: “minha mãe sempre falava, você entrega tudo, mas não deixa pela metade”, referente às suas atividades escolares.

No juízo que faz de si na posição Eu-estudante, Lina descreve seus comportamentos em sala de aula no Ensino Fundamental. E, nesse momento, a

figura da mãe surge como uma importante audiência que promove uma autorregulação de seu comportamento no contexto escolar:

Eu busco colaborar muito com a aula, porque assim eu tenho um aprendizado melhor e eu sempre fui comportada, nunca, nunca na vida minha mãe recebeu reclamação lá em casa, nunca! nunca chegou uma queixa da secretária em minha casa, nada do tipo, “Lina” está bagunçando, “Lina” está isto e está aquilo, nunca! nunca! [...] nunca fui de bagunçar, [...] mas eu sei hora de se comportar, hora de fazer as atividades.

Podemos constatar a forte coalizão entre o Eu-filha-bem-comportada e o Eu-estudante-bem-comportada. A atuação da voz da mãe tem grande poder no tempo-espaço do *self*, de tal forma que as duas Posições do Eu aparecem como que emaranhadas, entrelaçadas com o objetivo de atender às expectativas maternas. A mãe pode ser considerada como um grande outro no sistema dialógico de Lina, uma vez que tem forte poder de interferência na dinâmica autodialógica com vistas a atender a sua perspectiva que, como poderá ser visto, está em consonância com o estabelecimento da Posição Eu-estudante-a-melhor.

Lina repete **sete vezes** (grifo nosso) o termo “nunca” nesse pequeno trecho narrativo. Quando Lina diz “nunca na vida minha mãe recebeu reclamação lá em casa, nunca!”, ela está utilizando o qualificador “nunca” que atribui ainda mais estabilidade ao seu complexo de significado A: “Mãe nunca recebeu reclamação” e não-A: não-“Mãe nunca recebeu reclamação”, porém não soluciona absolutamente a tensão entre A e não-A, tanto que ela continua a vociferar com (B) “eu sei me dar com todo mundo, mas eu sei hora de se comportar, hora de fazer as atividades”.

Nesse momento, ela insere nova voz no seu complexo de significado numa perspectiva que dirige a responsabilidade do significado A para si própria também, afinal Lina se avalia como suficientemente disciplinada para não ser repreendida pela mãe.

Embora Lina use, nesse momento, um advérbio adversativo “mas”, não fica explícito que, de fato, ocorreu uma contraposição forte de significados, pelo contrário, há uma coexistência harmônica nos complexos “A” e “não-A” e “B” e “não-B”, uma vez que B “eu sei me dar com todo mundo”, elabora muito pouco o complexo “A” citado logo acima, ou seja, não há rivalidade estabelecida; então “A” continuará sendo “A”.

Nesse sentido, podemos verificar o papel tanto da estratégia de qualificadores semânticos, quanto da estratégia de manutenção da coexistência harmoniosa de complexos de significado, por meio da potencialização da negação da possibilidade

de ser repreendida pela mãe, ao fazer uso múltiplo dessas mensagens exclamativas repetidas e da elaboração mínima de B acerca de A.

A participante, ao se posicionar como Eu-estudante e Eu-filha bem comportadas, enfatiza a impossibilidade de punição materna proveniente de comportamentos inadequados na escola, visto que é uma estudante bastante disciplinada. Com isso, ratifica sua condição de estudante e filha louváveis e o alinhamento entre posições dominantes da participante com a perspectiva materna de conduta na escola e na vida social.

Os professores também são outros significativos com os quais Lina mantém interação e para os quais dirige sua atenção, a fim de negociar a sustentação de seu posicionamento Eu-estudante-a-melhor na escola:

[Os professores] sempre me colocavam na frente, porque eu também sempre tinha as responsabilidades [...] então, sempre falavam isto de mim: que eu era uma ótima aluna e que não tinham o que reclamar de mim, e **que eu puxei a minha mãe** (grifo nosso), porque ela também era uma ótima aluna. E que era isso, que eu era uma aluna exemplar e aplicada e muito dedicada.

Na configuração das relações dialógicas produzidas por Lina, para além da coalizão entre as Posições Eu-filha bem comportada e Eu-estudante-eficaz, há também a interferência de outras audiências, os professores, os quais verbalizam comentários avaliativos acerca da estudante, inclusive comparando-a com sua mãe. Em relação à Posição do Eu-estudante-eficaz, é importante salientar sua definição enquanto conceito tradicional na literatura psicológica.

A autoeficácia é constituída pelas crenças das pessoas a respeito de suas capacidades de produzir determinados níveis de desempenho que exercem influência sobre fatos que afetam suas vidas (Bandura, 1994, como citado por Barros & Batista-dos-Santos, 2000). Ou seja, é o juízo que as pessoas fazem acerca de suas capacidades para organizar e executar ações de modo a atingir determinados objetivos. Com isso, a autoeficácia não diz respeito somente àquilo a que alguém seja capaz de fazer, mas ao que esse alguém avalia como suficientemente hábil para realizar, a despeito de quais sejam suas demonstrações concretas de capacidades (Amaral, 1993).

Em relação à autoeficácia, existem fontes de informações que interferem na construção das crenças da pessoa. A experiência direta, a experiência vicária¹⁴, as

¹⁴ Em Bandura (1994), percebe-se que, para os adolescentes, ver pessoas parecidas a si mesmo, sendo bem-sucedidas por esforços mantidos, aumenta as crenças dos observadores de que eles possuem as capacidades e habilidades para dominar atividades comparáveis de forma bem-sucedida.

persuasões sociais (ou verbais) e os estados físicos e emocionais são considerados elementos fundamentais na transmissão de informações que fortalecem ou enfraquecem as crenças dos indivíduos a respeito das próprias capacidades. Todas essas informações proporcionadas pelas fontes de eficácia permitem aos indivíduos selecionar, avaliar, integrar e interpretar tais informações (Barros & Batista-dos-Santos, 2000).

Na nossa perspectiva, a noção de eficácia é trazida como uma Posição no *self* estabelecida em resposta a vozes de outros significativos na história desenvolvimental da pessoa. Lina, porém elabora nova Posição no seu *self* educacional que está atrelada ao Eu-estudante-eficaz, mas que o transcende muito em termos de significado. A composição de vozes acerca da experiência da estudante no contexto escolar engendra a constituição precoce da Posição Eu-estudante-a-melhor, a qual tem suas fronteiras fortalecidas estabelecendo-se como Posição Maior no *self*, haja vista a coalizão de vozes dos professores, da mãe e das próprias Posições internas referidas.

No entanto, é importante lembrar que, no momento em que enuncia essa avaliação de si, Lina está recordando suas vivências na escola desde os quatro anos de idade. Embora naquela época tivesse, talvez, pouca consciência de seu papel como estudante, Lina tende a se apresentar, a princípio, como personagem numa perspectiva linear.

Ao afirmar “eu sempre fui a melhor da sala”, assinala uma noção muito genérica acerca de si como estudante, num complexo de significado com sentido eminentemente positivo. Sua história de escolarização se desdobra a partir da sustentação de um grande posicionamento: Eu-estudante-a-melhor que se mostra suficientemente poderoso para influenciar toda a trama de sua narrativa, mesmo que, às vezes, apareçam embates para a prevalência de outras Posições do Eu.

É possível perceber, portanto, que determinadas Posições do Eu podem ser suficientemente fortalecidas ao longo da vida de uma pessoa que chegam a constituir uma espécie de Posição Maior, como um conjunto posicional geralmente em aliança. A Posição de Eu, Eu-estudante-a-melhor, é estabelecida com outros significativos com grande poder de influência no espaço dialógico da pessoa. Essa Posição ocupa um tipo de função como de chefia frente às outras Posições do Eu, emitindo, sempre que necessário, os recursos semióticos disponíveis para minimizar a tensão vivenciada por alguma Posição de eu, só que numa perspectiva mais ou menos

controlada por uma Posição Maior. Lina indica, várias vezes, um esforço para atender muito bem às tarefas que lhe são colocadas em suas diversas esferas da vida, em especial a escola. Sua Posição Maior indica um Eu-eficaz que está, até esse momento de sua narrativa, associado às grandes vozes de sua mãe e de seus professores no seu *self*. Essa Posição Maior atua sobremaneira na manutenção de sua Posição Eu-estudante-a-melhor.

No que diz respeito à sua relação com os pares, discorre: “Por conseguir boas notas, já fui muito **perseguida** (grifo nosso) na escola, a princípio no Ensino Fundamental, perseguida por colegas, umas não gostavam de mim, algumas até me batiam fora da escola.”.

Na perspectiva de Lina, ela foi “perseguida” desde sua entrada na escola na Educação Infantil. Numa recordação específica, relata que uma menina jogou sopa ou mingau em sua cabeça no momento do recreio e sua mãe, que trabalhava na escola na época, tomou providências para resolver a situação e cobrar uma reação da escola. No momento em que citou esse episódio, Lina aproveita a oportunidade para ressaltar o sentido de sua relação com os professores naquela época: “eu tinha entre seus quatro e cinco anos. Ela derramou em cima de minha cabeça; isto os professores gostavam de mim também e sempre me elogiaram.”.

Ainda que estivesse relatando uma lembrança de experiência ruim, ela resgata a posição que os professores lhe atribuíam e corrobora, na cena, o lugar privilegiado que ocupava na sala de aula frente aos colegas. Na descrição da experiência ruim de receber comida em cima de sua cabeça, há uma pausa na descrição dos acontecimentos sequenciados dos fatos para introduzir a ideia de que gozava de prestígio na sala de aula, apresentando as vozes dos professores. Essa reapresentação do fato ocorrido para o pesquisador acontece, portanto, com a atuação proeminente da Posição Eu-estudante-a-melhor que orienta a construção narrativa num esforço para tornar inteligível o sentido de si no contexto escolar.

A ideia de “perseguição” dos colegas é também atribuída pelo fato de ser destaque no desempenho na sala de aula:

Eu gosto de estudar, por isto mesmo que vim para cá, e aí, o tempo foi passando e eu fui descobrindo o porquê daquilo, que era, até porque as notas subiam, e elas ficavam com nota baixa, sabe? E aí é isto.

No contexto da vida educacional de Lina, a presença de colegas concebidos como “perseguidores” tem relevância para a compreensão de sua narrativa. Ela própria relata que essa interpretação das ações de alguns colegas só apareceu “depois de um tempo”. Logo no início, não conseguia entender o porquê. Essa interpretação e avaliação dos colegas como “perseguidores” aparece como intimamente relacionada ao desenvolvimento da posição Eu-estudante-a-melhor: na comparação com as colegas, ela se considerava a melhor: causava “inveja” e porque as colegas não podiam acompanhar suas notas que eram sempre maiores.

É possível notar o mecanismo semiótico utilizado pelo posicionamento Eu-estudante-a-melhor no *self* de Lina, ao criar uma justificativa coerente à sustentação de 1- seu lugar de destaque como a melhor dentre os colegas e 2- “justificativa” do comportamento dos colegas, devido ao sentimento de “inveja” deles para com ela. Essas respostas, oferecidas pela referida posição de Lina, contribuem decisivamente para a manutenção de um processo cíclico de proteção à desintegração de sua posição dominante no contexto escolar.

É interessante discutir o sentido da ideia construída de que foi “perseguida” na escola. O posicionamento Eu-estudante-a-melhor traz um papel de destaque para Lina na sala de aula, que reverbera em suas atitudes e ações diante dos professores e pares. Houve acontecimentos com colegas que tiveram comportamentos rivais e até agressivos com ela:

umas [meninas] não gostavam de mim, algumas até me batiam fora da escola [...] já atravessaram o pé na frente pra eu cair, já me colocaram apelidos muito, muito chatos, metida, exibida, querendo ser melhor que os outros [...] e estas coisas, e puxavam meu cabelo, e outras já tentaram me derrubar da bicicleta, e faziam fofocas com meu nome. (Primeira entrevista)

[..]

Eu recebia apelidos do tipo “queridinha do professor”, e acho que pelo fato de os professores sempre serem próximos de mim, porque eu sempre fui aquela aluna tipo “chegou, sentou na frente, participou da aula, fez tudo o que o professor mandou” e isso fez com que vários professores tomassem um carinho muito grande por mim, e por conta disso, depois de muito tempo eu vim perceber que era “queridinha do professor” ou “filhinha de papai” (Segunda entrevista)

A Posição Eu-estudante-a-melhor no tempo-espaço do *self* e no ambiente escolar aparece como lugar de reconhecimento e destaque. Mensagens negativas são concebidas como forma de “perseguição”, modo de resposta defensiva à manutenção da posição citada. Essa posição privilegiada, ocupada por Lina na escola, cria fronteiras entre ela e os pares, num movimento bidirecional (dela para com os pares e dos pares para com ela): “eu era muito fechada antigamente (antes

de entrar no Instituto Federal)” (Primeira entrevista). Ao ser posicionada como estudante-melhor, Lina experienciou certo isolamento diante de seus pares em suas escolas anteriores.

É relevante considerar que, na presente instituição federal, Lina, apesar de se manter com altas expectativas e sinalizar a continuidade da Posição Eu-estudante-a-melhor, terá sua posição de Eu posta à prova. Como será verificado, os pares surgirão como possibilidades de outras audiências contributivas para sua resiliência na nova instituição.

A participação proeminente da mãe e dos professores na consolidação dessa posição Eu-estudante-a-melhor tem potencial significativo na configuração dialógica de Lina. Duas audiências concebidas como socialmente assimétricas ao adolescente: mãe e professor verbalizam mensagens que criaram certa dominância de posição de Eu-Maior, num nível elevado de controle de fronteira, por meio de efeito similar ao de uma blindagem a outras perspectivas.

A Posição do Eu Maior (uma ou várias Posições em coalizão) exerce maior poder de atuação no *self*, liderando o fluxo de recursos semióticos sempre que necessário, a fim de proteger a manutenção do sistema. No entanto, essa Posição Eu-estudante-a-melhor vai passar por sérios momentos de tensão, quando for realizar a prova de seleção para ingresso na instituição federal profissionalizante e quando adentrar, de fato, na instituição. Será importante, portanto, analisar as estratégias de *bypass* semiótico usadas para aumentar a estabilidade na dinâmica autodialógica, bem como a exotopia.

5.4.1.2 Ambivalência e tensão no *self*: aumento da exotopia na Posição Eu-estudante-a-melhor

Lina relata que, desde quando começou a ter notícias da instituição federal profissionalizante, começou a ter vontade de estudar lá, a ponto de se tornar um verdadeiro “sonho” que, a princípio, foi frustrado com a reprovação no primeiro processo seletivo: “Eu fiquei muito triste sabe (A), eu chorei muito porque, eu queria sonhar com um ensino melhor e não tinha conseguido até aquele momento, mas também isso não me abalou não (não-A – B)”.

Ao relatar sua reprovação na seleção para entrar na instituição, Lina expressa muita tristeza. Esse complexo de significação é apresentado pelo qualificador “muito”, o qual engendra uma abertura para elaboração subsequente, tanto que, no

final da recordação desse momento, insere a conjunção “mas”, para permitir a entrada de novidade no complexo: “isso não me abalou” (B). Esse novo complexo criado B ocupa todo o inteiro campo de não-A. Com isso, o complexo A e não-A é sobreposto (*takeover*) por B e não-B, como numa reivindicação de dominância frente ao complexo A e não-A.

O trabalho de significação a partir daí (B), considerando o sentido de que não ficou abalada com a reprovação na seleção, será desdobrado a partir de suas vivências durante o primeiro ano na escola estadual e seu esforço para continuar investindo na possibilidade de entrar na instituição profissionalizante: a tristeza, portanto, sai de cena para dar lugar ao Eu-estudante-empoderado, como veremos a seguir.

Como não foi aprovada na primeira tentativa de entrar na instituição federal, Lina precisou estudar numa escola estadual. No entanto, ela identificou diversos problemas e expressava insatisfação à diretora da escola e também a alguns professores:

[Eu reclamava] sobre a baixa qualificação dos professores, as aulas falam muita coisa antiga, não chamavam a atenção dos alunos e isto acabava fazendo com que os alunos não prestassem atenção [...]. E também, [algumas] não sabiam muito como dar [aula], a falta de recurso nas escolas [...], a diretora que queria aula bruta, a gente não tinha aquela aula de humana e uma aula prática, é teoria, teoria, teoria, teoria, e isto torna as aulas cansativas e pela falta de recurso, a falta de interesse, de força de vontade da equipe escolar, levava com que isto acontecesse.

[...]

E o ensino lá é muito baixo, e os professores [...] qualificados em uma área dando [aula] em outra, os professores nem são qualificados e estão dando aula não sei como e até professores que assumem no meio do ano uma sala e não sabem nada.

Como é possível notar, Lina demonstra poder de atuação na escola e explicita suas queixas referentes ao funcionamento da instituição, com vistas a melhorá-la e reivindica: “eu venho pra um lugar onde eu tenho direitos iguais, eu direitos e deveres, então eu tinha o direito de reclamar”.

Com isso, Lina se apropria de um espaço nas interações na escola que envolve a expressão de poder na sua voz, enquanto estudante. Já que o Eu-estudante-a-melhor não dispunha de um contexto suficientemente desafiador para o aparecimento de Lina como destaque dentre seus pares, esta Posição entra em tensão:

O primeiro ano do Ensino Médio não, não foi legal assim, porque não estava conseguindo desenvolver a minha mente, porque todo mundo tem um grau de inteligência, e precisa ser desenvolvido, e a escola precisa estimular isso, e não era e não é isto que acontece [lá].

Diante da questão vivenciada, Lina vivencia tensão na Posição Eu-estudante-a-melhor, que não dispõe de signos no contexto escolar para a sustentação de sua dominância.

Afinal, a escola estadual não lhe oferece nenhum desafio ou possibilidade de manifestação de suas potencialidades como estudantes, haja vista a precariedade relatada na prática profissional de vários professores e da própria escola em termos de recursos materiais. As fronteiras desta Posição são, desse modo, fissuradas com a grande frustração vivida por ela. Ao “olhar além”, esta Posição observa e também escuta outras vozes, a fim de minimizar a tensão existente. Ela usa termos alusivos aos macro-organizadores semióticos, uma vez que coloca num nível elevado semioticamente a noção de que a inteligência **precisa** ser desenvolvida e que a escola **precisa** estimular isso.

Nota-se o movimento semiótico para sanar a tensão em sua Posição dominante Eu-estudante-a-melhor com uso do macro-organizador semiótico “precisa” que abre a possibilidade de Lina se apresentar como reivindicatória de seus “direitos” enquanto Eu-estudante-empoderada que aparece como uma síntese entre o Eu-estudante-a-melhor e o Eu-estudante-frustrada-com-a-escola. Essa síntese é construída, na medida em que, ao fissurar suas fronteiras, a Posição Eu-estudante-a-melhor busca reduzir sua tensão e dirige sua atenção à voz materna.

No que se refere às “perseguições” que sofreu na escola estadual, assinala: “Também nunca deixei de ter o apoio da minha mãe, mas muito pelo contrário”. Após essa declaração, Lina continua: “[Em relação] aos professores da escola estadual começaram a me perseguir, eu fiquei pensando: ‘Eles falaram isto?’; “só que eu vou fazer melhor e vou mostrar que não sou o que eles estão falando”.

Lina, por conseguinte, relaciona o apoio oferecido por sua mãe, à sua atitude empoderada de enfrentamento às vozes dos professores que a perseguiram (posteriormente será exemplificado um trecho relativo à “perseguição dos professores” na escola estadual. É importante ressaltar que os muitos elogios dos professores aconteceram no ensino fundamental).

Esse movimento autodialógico demonstra o papel da Posição Maior de Lina, que tende a se apresentar de maneira eficaz e superior. As reclamações de Lina à escola funcionam, não apenas com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, mas também para fornecer continuidade a uma perspectiva Maior no seu *self*, que é produzir resultados esperados (eficácia) e ser destaque em sua produção frente aos

pares (superioridade). Essas perspectivas estão intimamente associadas com a voz materna e dos professores que participaram de sua história de escolarização.

Ao ser matriculada numa escola estadual em sua cidade, Lina se deparou com uma realidade escolar que lhe era muito frustrante. Na transição para a escola estadual, na sua cidade natal, enfrentou dificuldades no âmbito pessoal, possivelmente relacionadas à frustração por não entrar na instituição profissionalizante, mas também ao fato de considerar a escola ruim e desestimulante. Além disso, sua família e, especialmente sua mãe, acabaram tendo um papel de suporte significativo para minimizar suas dificuldades na nova escola:

Isso acabou me deixando assim “será que eu vou conseguir alguma coisa se ficar eu aqui?”, e eu até pensei em desistir de fazer a prova esse ano [processo seletivo da instituição profissionalizante] e fiz porque a minha mãe sempre conversou comigo, e em relação a minha família, ela sempre foi o meu total apoio na escola. Era uma raridade perder aula, e ela sempre dizia, enquanto você estiver lá, é preciso ir porque uma aula que você perde é muita coisa que você perde de aluno também.

Diante da experiência frustrante de entrar na nova escola estadual, que lhe oferecia poucas oportunidades de aprendizagem, Lina manifestou sua vontade de sair da escola. Ela lidou com pensamentos emergentes e mobilizadores como: “será que eu vou conseguir alguma coisa se eu ficar aqui?”.

Para sua pergunta em sua dinâmica autodialógica, sua mãe lhe oferecia resposta que reduzia a instabilidade no seu *self*: “Ela sempre dizia: enquanto você estiver lá, **é preciso** (grifo nosso) ir, uma aula que você perde é muita coisa que você perde de aluno também”.

A resposta da mãe para sua problematização pessoal de seu futuro acadêmico inclui um significado que se apresenta como um macro-organizador semiótico (Valsiner & Josephs, 1998): “é preciso ir” se apresenta, pois, num nível semiótico mais elevado e generalizado, como um macro-organizador, que expressa regras, concepções e visões de mundo que são aplicadas para muitas situações. Aparecem, muitas vezes, com um tom de validade e aplicabilidade geral inquestionável, como um “dever”. Os macro-organizadores garantem estabilidade e previsibilidade dentro de um complexo de significado de alguém.

Nesse caso, Lina se reorganiza em sua frustração com a escola e até consigo própria, ao acolher a orientação da mãe de que “é preciso ir à aula, senão você perde **muita** coisa”. Essa voz é ainda mais fortalecida pelo uso do qualificador “muita” que potencializa a instrução fornecida.

No final do primeiro ano, Lina voltou a fazer a prova de seleção, só que dessa vez, para o curso de agropecuária:

E aí fui e comecei a estudar, estudar, estudar e passei a estudar pra prova do IF, fiz a prova, e foi com meu estudo. Não tive grande dificuldade, e se fosse pelo ensino que eu tive eu ia ter uma grande dificuldade na prova, e eu comecei a estudar muito e estudei, e entendi os assuntos, fiz uma boa prova, e aí consegui passar, para o curso de agropecuária.

Nesse momento, conseguiu a aprovação, o que lhe trouxe contentamento e boas expectativas, mas também problemas com professores que, conforme ela relatou, passaram a “persegui-la” em sua escola anterior, haja vista estar concluindo a primeira série do Ensino Médio numa escola estadual e teria de aguardar até entrar na instituição profissionalizante. Ela recorda uma situação com a professora de Redação:

[A professora] não aceitou trazer na escola depois [uma atividade] e acabou me dando a pior média que me deixou mais “pra baixo”, nunca recebi uma notícia tão ruim dentro da escola, que a média seria cinco e ela me dar três, ela me deixou na média com três. Eu fiquei abismada (A-não-A), eu, eu, por mais que aquela nota, não ter nada a ver a mais com meu escore (B-não-B), eu fiquei muito chateada, com aquela perseguição, todo dia ela vinha com uma história nova de IF e tal, querendo colocar na minha cabeça que a escola lá não é ruim, que culpa é dos alunos, pelo ensino.

[...]

Como o ensino lá é lento quando esses professores da Escola X começaram a me perseguir, eu fiquei pensando: ‘Eles falaram isto?’, ‘só que eu vou fazer melhor e vou mostrar que não sou o que eles estão falando’, então, aquela perseguição, foi a minha força e eu acho que ela dá até mais força de vontade de vencer hoje.

Reaparece o signo “perseguição”. A professora parece agir em defesa da “imagem” da escola, bem como de si própria enquanto professora de bom valor. No complexo em negrito apresentado, A “Eu fiquei abismada” define um significado que é seguido por outro complexo de significados B-não-B. Porém, esse último B “por mais que aquela nota, não ter nada a ver a mais com meu escore” aparece como uma estratégia de *bypass* por qualificador semântico, não foi capaz de sanar a tensão.

Isso persiste ao ponto em que Lina segue apresentando outro complexo de significado: “eu fiquei muito chateada”, com o uso do qualificador “muito”, mas agora atribui a chateação à perseguição sofrida por meio da professora ao não lhe autorizar entregar uma avaliação em nova data, o que lhe provocou uma nota abaixo da média: 3,0.

A Posição Eu-estudante-perseguida se sustenta ao longo de grande parte de sua narrativa pregressa à instituição profissionalizante. Esta Posição convive de forma harmoniosa com o Eu-estudante-a-melhor. A última Posição justifica a primeira, na narrativa de Lina: as pessoas perseguem, possivelmente, por causa da

inveja de ela ser a melhor da turma. Essas duas posições coexistem numa aliança que constrói significados, mediante as experiências de Lina dentro de uma perspectiva compactuada: uma precisa da outra para se fortalecer num processo de coalizão.

Na Figura 9, veremos uma figura com representação do campo de Posições do Eu mobilizadas, considerando a atuação da exotopia nesse processo.

Pode-se constatar a relação entre as Posições Eu-estudante-queixosa-da-escola e o Eu-estudante-frustrada-com-a-escola que, a princípio, estão reguladas pelo mecanismo exotópico de maneira limitada. Embora haja ainda, aqui, abertura das fronteiras das Posições do Eu referidas, essas apresentam flexibilidade mais restrita para escuta e “visão” das outras Posições, uma vez que não estão mobilizadas com tensão suficiente para fissurar as fronteiras de suas Posições.

Na Figura 10, temos outra conjuntura no campo de Posições do Eu, as quais encontram-se mobilizadas e com exotopia aumentada, devido à permanência da mobilização referente à frustração e queixas concernentes à qualidade da escola estadual. A continuidade da tensão com a experiência na escola estadual aguça a atuação da exotopia dentre as Posições do Eu, o que amplia a escuta e “visão” dentre as mesmas.

Nesse sentido, há uma ativação de recursos semióticos da Posição Maior (Eu-estudante-a-melhor e Eu-estudante-perseguida), de modo a prevenir a ruptura-transição no sistema. Desse intercâmbio de Posições e recursos semióticos, Lina aciona concepções acerca dos direitos dela como estudante e dos deveres da escola, a partir de sua relação com outros significativos, como sua mãe que é uma forte figura internalizada e já atuou outrora, na infância, quanto a problemas da filha para protegê-la da perseguição de colegas.

Emerge o Eu-estudante-empoderada-com-direitos que está em coalizão importante com a figura materna com quem exerce grande responsividade. A seguir, vejamos uma representação das Posições do Eu na entrada de Lina no Ensino Médio.

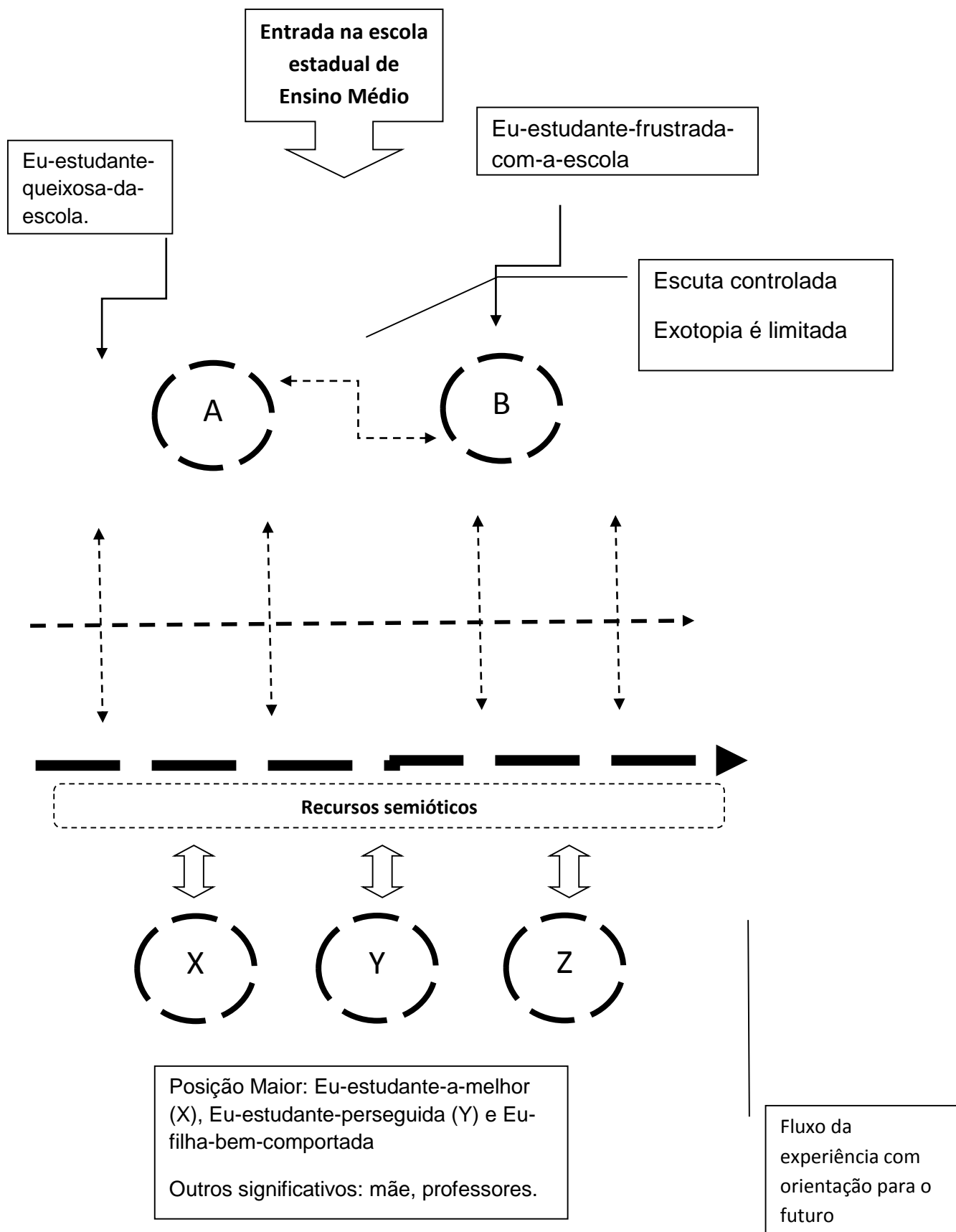


Figura 9 – Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia na entrada na escola estadual de Ensino Médio

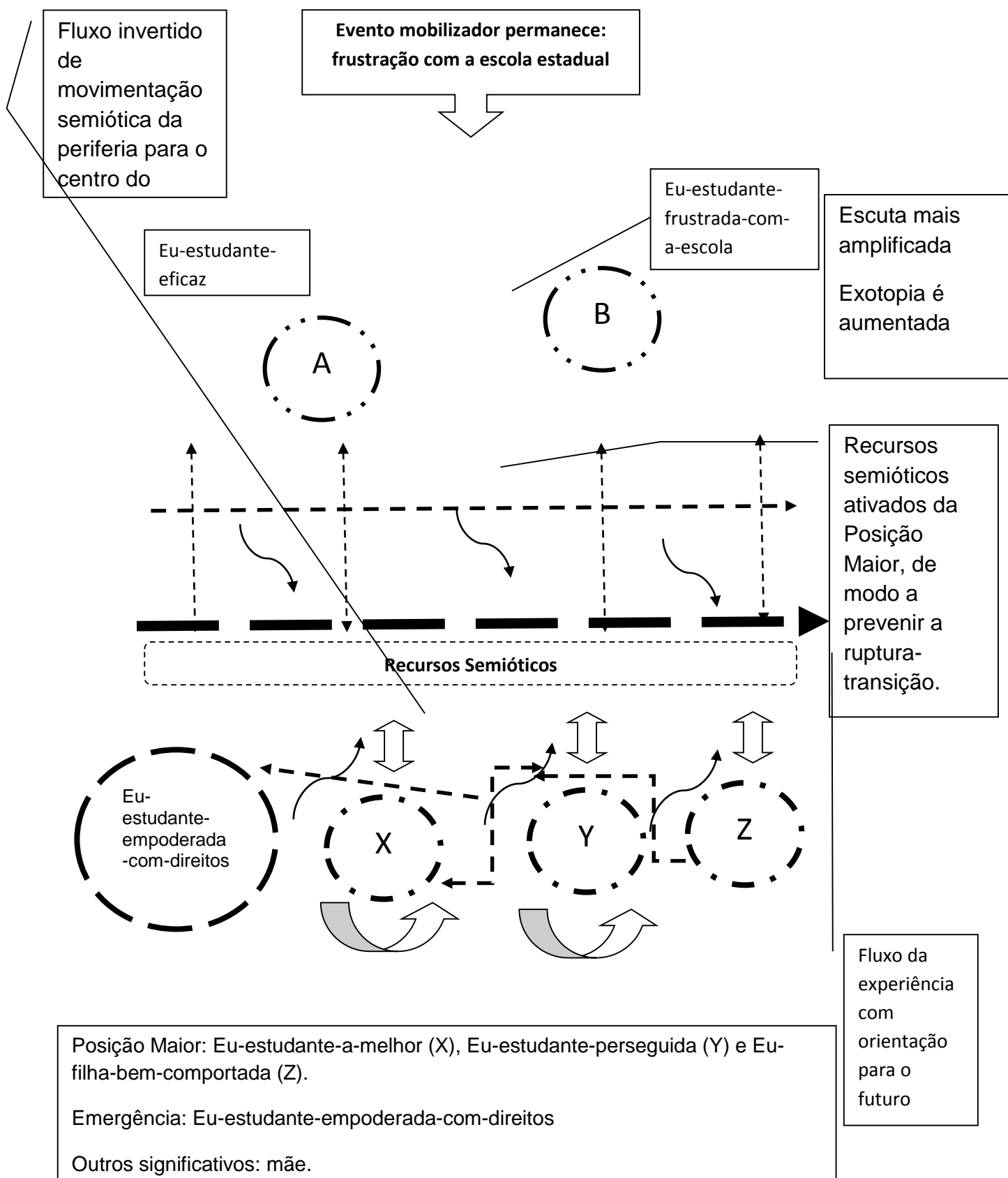


Figura 10 – Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia aumentada: emergência de Eu-estudante-empoderada-com-direitos

Em relação à entrada de Lina na instituição profissionalizante, ela demonstrou expectativas, interesse pela escola, pelos colegas e professores, bem como destacou a qualificação dos docentes. Mostra-se motivada com a escola e faz uma espécie de autoprofecia positiva acerca de seu futuro na instituição:

Até agora estou gostando, estou gostando. Está assim como eu esperava, sempre quero mais, peço muito mais, [...] os professores, os colegas são maravilhosos, e o estudo que já vi que é realmente qualificado, que só pela formação dos professores você percebe, é mestrado, doutorado, então, está sendo muito bom[...] e estou gostando muito e aprendi muita coisa, e tenho muito mais a aprender muito mais a usufruir da escola mais pra frente.

[...]

Digamos que na sala de aula serão os conteúdos que serão mais puxados, porque como meu ensino foi muito baixo, e aqui é ensino maior, de alta qualidade, e então vai ter essa certa dificuldade e se eu for esperar o que vai ser aplicado aqui, realmente vai ser o maior desafio, e a quantidade de coisas também, assim, três provas em um dia, duas provas e seminário, essas coisas, que é normal numa escola assim, mas, rrsrs, eu posso vencer.

Lina também demonstra fascínio pela estrutura da escola, pelo cumprimento das regras e pela disciplina, bem como pelo conteúdo ministrado pelos professores. Sinaliza elementos de uma microcultura da escola, como as regras, normas de funcionamento, de relacionamento, como regras para permanência na residência estudantil, além de que:

Professores exigem comportamento e silêncio pois se não o aluno perde, ou seja, esse ensino puxado, acaba que prende a atenção dos alunos, e acaba que a sala fica em silêncio, é uma coisa totalmente diferente, uma coisa que dá pra aproveitar, dá pra realmente aprender o que eu sempre quis, ter um conhecimento, bem maior e que fizesse a minha mente pensar entendeu? É muito diferente, a estrutura da escola é diferente, é tudo muito diferente.

É importante ressaltar, no trecho apresentado, aspectos da instituição que são participativos da configuração de transições a serem vivenciadas pelos estudantes. Conforme Zittoun (2008), mediante situações de transições no contexto educacional, as instituições têm um papel, na medida em que limitam e guiam material e simbolicamente possibilidades de mudanças nas pessoas.

O fato de a instituição prezar pelo cumprimento de regras e da disciplina é um dos aspectos contextuais da instituição que orientam processos de mudança únicos nas pessoas. Na concepção de Lina, essa característica é coerente com sua perspectiva pessoal de necessitar de desafios e superá-los frente aos seus pares na escola. Com isso, a instituição se torna ainda mais valorizada como contexto muito adequado ao cumprimento de seus objetivos pessoais, considerando sua Posição Eu-estudante-a-melhor.

No entanto, no que diz respeito ao desempenho acadêmico, Lina enfrenta, pouco a pouco, sérias dificuldades com a aprovação na disciplina de matemática e

isso cria tensões inesperadas no *self*, as quais estão relacionadas majoritariamente com a manutenção da Posição dominante Eu-estudante-a-melhor.

Desde o momento da segunda entrevista, Lina já tinha sinalizado algum problema em matemática. Ao relatar acerca de como avaliava seu desempenho na escola após três meses de aula, revelou: “eu avalio como muito bom, muito bom, eu só não avalio como perfeito assim porque, tem as dificuldades de várias matérias, tirando matemática, é excelente”.

Nesse momento, fazia alusão à quantidade grande de disciplinas e a desafios que se lhe apresentavam como o rigor e a necessidade de lidar com as disciplinas técnicas. No entanto, matemática já surgia especialmente como um problema a ser solucionado.

Na terceira entrevista, perto do fim do ano letivo, a participante relatou de maneira mais incisiva problemas de desempenho em matemática:

a maior dificuldade que eu enfrentei aqui dentro foi a disciplina de matemática, que é assim, não é uma dificuldade só minha, se você levantar o quadro mesmo [...] 95% de todas as salas estão com essa dificuldade em matemática, [...] já aconteceu de a gente conversar com a professora para ela ver o que está acontecendo. Porque é assim, eu não vejo condições de 95% de uma sala ficar [...] assim, e você não vê reclamações de outras matérias de jeito nenhum, [...] é reclamar em matemática, reclamar em matemática, quando você percebe, a única reclamação que tem é em matemática.

Lina demonstra inquietação pelo fato de não obter êxito na disciplina de matemática, porém não consegue elaborar claramente razões que lhe possibilitem explicar esse fato. Na busca por respostas para essa experiência mobilizadora, ela demonstra sentimentos negativos relacionados ao seu desempenho deficitário:

Eu fiquei muito triste, muito triste mesmo. Só que eu não deixei, assim, nos dois dias assim eu fiquei muito assim “nossa, logo eu, né?”, só que não deixei me abalar não, e aí, depois que eu fui vendo que [...] outras pessoas estavam com problemas iguais ou piores que os meus, tem pessoa em situação pior que a minha, então, fui ver mesmo que não é falta de esforço meu. Então eu não consigo entender direito o que aconteceu comigo aqui, mas, é uma coisa que eu estou tentando explorar, é horrível!

[...] no geral, não é normal isso acontecer, porque eu nunca fui disso, minhas notas atrás sempre foram maravilhosas.

Lina experimenta tensões prevalentes durante praticamente todo o ano letivo, no que diz respeito ao seu desempenho em matemática. Ela demonstrou sustentar tensão no sistema autodialógico durante muito tempo até criar síntese e nascimento de nova Posição do Eu, como veremos adiante. Isso desencadeou um processo de transformação no posicionamento de Lina: de uma posição enrijecida Eu-estudante-a-melhor, para uma abertura cada vez maior na busca de encontrar nova Posição do

Eu mais adequada e coerente com as novas demandas que lhe foram apresentadas na escola, principalmente na disciplina de matemática.

É interessante perceber que, apesar de haver uma inquietação quanto à situação de desempenho insuficiente em matemática, Lina não expressa avaliações negativas acerca da professora. Na verdade, a professora é resguardada por Lina de julgamentos negativos na tarefa de buscar explicações para suas notas baixas.

De modo geral, Lina apresenta forte aliança com os professores na configuração de seu *self* no ambiente escolar. A despeito de obter notas baixas em matemática ser uma experiência mobilizadora à posição do Eu-estudante-a-melhor, mesmo assim, ela ameniza sua avaliação da professora, destacando sua relação positiva com ela. Apenas indiretamente faz atribuição de crítica à professora, sugerindo uma reavaliação: “não tenho nada contra a professora, e assim ela como pessoa eu converso e não tenho nenhum problema com ela, mas é uma classe que merece ser reavaliada.”.

Na escola anterior, seu posicionamento era contrário, manifestava necessidade de enfrentamento, inclusive com críticas diretamente dirigidas à prática docente. No presente, ela almeja manter a professora no campo dialógico enquanto outro em coalizão num contexto eminentemente desestabilizador para seu *self*, em suas Posições do Eu atreladas à escola.

Os professores, incluindo a professora de matemática, são acolhidos como outros significativos no árduo trabalho semiótico de solucionar a tensão mantida no que diz respeito à consolidação de seu posicionamento Eu-estudante-a-melhor. A professora surge como possibilidade de buscar recursos para melhorar seu desempenho e, por meio de sua voz, reposicionar-se no contexto escolar.

Na antiga escola foi premiada em matemática, já na escola atual não possui o êxito esperado. Ao cultivar sua relação com a professora de matemática atual, Lina insiste em manter relação positiva com a mesma no sentido de encontrar na relação com ela possível resposta para sua condição deficitária em matemática. A resolução desse problema em matemática parece ter papel relevante para a dinâmica do *self* de Lina, uma vez que seu bom desempenho em matemática foi um importante sinalizador de sua Posição Eu-estudante-a-melhor na escola anterior. A diminuição dessa tensão visa também reduzir seu nível de incerteza, enquanto estudante, ao se projetar no futuro.

Lina encontra recursos semióticos em suas interações cotidianas na escola que lhe propiciaram diminuição na tensão criada:

o fato de se ter amigos, e essa conversa e diálogos que já tive com vários professores, me ajudou muito,..., a professora T... também a primeira vez que ela entrou na sala ela falou, que se sabia que muitas vezes que a gente ia pra casa e colocava a cabeça no travesseiro, será que eu vou conseguir, será que vai dar certo, e ela falou "vai dar certo sim, se você veio pra cá com o objetivo pode ter certeza que vai dar certo", então foi isso, ela falou e isso nunca mais saiu assim, e é isso que me dá ânimo, coragem pra lutar, mesmo quando não parece que eu nunca consigo.

Essa tensão de Posições do Eu pode construir, na cultura pessoal, diferentes formas de organização semiótica e adquirir novas configurações, que, de acordo com Zittoun (2009), podem surgir a partir de ruptura-transições, ou seja, períodos em que as pessoas definem novas identidades e novas habilidades e dão sentido às suas vidas e mundos (Zittoun, 2006).

Rupturas do sistema podem ser entendidas como quebras nos ciclos conservadores que forçam o sistema a ser restaurado em outra ordem hierárquica. Essas rupturas, por sua vez, "chamam para processos de transição que são períodos de catalisados de mudanças" (Zittoun, 2007, p. 192), uma vez que essa tal restauração pode ocorrer em vários níveis (Zittoun, 2008).

Quando um sistema é rompido por uma modificação significativa do seu ambiente que gera incerteza ou ambivalência – a ruptura – o sistema deve ser reorganizado ou alterado até encontrar a relativa estabilidade - a transição (Zittoun, 2007). No entanto, será enfatizada a ideia de Posição do Eu mobilizada, em vez de "sistema rompido", a fim de perceber o que está por trás de uma ruptura-transição. Embora Zittoun tenha seu centro de atenção na continuidade e descontinuidade dos sistemas, serão enfatizadas as Posições do Eu que enfrentam vários desafios e mudanças na busca para resolver a tensão entre igualdade vs. não-igualdade. Portanto, nossa atenção está em soluções encontradas pelas Posições do Eu no sistema para conseguir maior estabilidade.

Com isso, é proposta uma analogia entre a noção de Bakhtin da exotopia e as Posições do Eu. Primeiro de tudo, cada Posição precisa de, ao menos, um outro (pessoa) para fazer referência. Se houver um outro (personagem ou herói) referente, então haverá necessariamente um posicionamento. Uma Posição do Eu é como uma espécie de autor que tem a sua própria voz e pode criar a sua própria perspectiva sobre eventos sociais e outras pessoas contando histórias sobre eles.

Exotopia pode ser entendida como uma propriedade das Posições do Eu de ver além, por meio das fronteiras entre as Posições do Eu. Esse excedente de visão (exotopia) que lhe permite preencher a sua zona de sombra, desconhecido, ver além com sinais disponíveis, através de uma posição externa, por outro (Bakhtin, 1997). A exotopia – excedente de visão – pressupõe o movimento semiótico de ir ao encontro de outras vozes/posições, porém apresenta limites, porque precisa permitir à Posição do Eu retornar para sua posição anterior no tempo-espço do *self*. Se isso não acontecer, provavelmente, a Posição do Eu enfrentará uma ruptura.

Na vida de cada dia, é comum ter várias situações em que as nossas Posições do Eu são desestabilizadas. Essas situações não são necessariamente sempre momentos de ruptura. Por exemplo, se você é cristão e você encontrar uma pessoa diz-lhe razões para não acreditar em Deus pode ser uma situação de mobilização, mas não exatamente uma situação perturbadora. Ou se você tiver bons resultados na escola e não em uma disciplina específica, isso pode ser uma experiência mobilizadora, mas não uma ruptura propriamente dita. Isso significa que nós podemos viver vários momentos diferentes de mobilização, em virtude da tensão e não os vivenciar como rupturas. Nossas Posições do Eu podem ver além e encontrar sinais e recursos através de outros Posições do Eu sem uma quebra no ciclo conservativo do sistema.

Posições do Eu têm fronteiras que limitam e permitem a sua comunicação umas com as outras, através da escuta de outras Posições. No entanto, se uma Posição do Eu enfrentar um evento mobilizador suas fronteiras serão fissuradas por causa da tensão crescente. Nesse caso, a Posição do Eu terá mais possibilidades de encontrar recursos semióticos em outras Posições disponíveis, por meio da visão/escuta amplificada.

A Posição do Eu Maior pode exercer certo controle regulatório sobre todas as outras Posições do Eu. Elas protegem a oferta do sistema dialógico de recursos semióticos para as Posições do Eu que estão enfrentando alguma tensão forte. No entanto, se a Posição do Eu sofre um evento mobilizador e não tem outros recursos semióticos em posições disponíveis para resolver a sua tensão, torna-se uma boa oportunidade de viver uma mudança através da ruptura-transição.

As fronteiras das Posições do Eu serão cada vez mais fissuradas, de tal modo que a Posição do Eu poderá ser bifurcada. A pessoa irá substituir sua Posição anterior por uma outra, porque se um outro (pessoa ou personagem de uma

narrativa) apresentar a alguém uma situação mobilizadora, essa pessoa terá que dar uma resposta por meio da criação de uma Posição do Eu: "Qualquer entendimento está imbuído de resposta e necessariamente provoca-o de uma forma ou de outra: o ouvinte torna-se o falante" (Bakhtin, 1997, p. 290). Uma posição será sempre seguida por um outra. É assim porque, de acordo com Hviid e Zittoun (2008), as transições de identidade exigem experimentação de novas possíveis posições.

Os processos dialógicos procuram proteger o seu próprio posicionamento da mudança por meio da Posição de Eu Maior. No entanto, certos eventos podem ser difíceis de resolver a tensão, considerando os recursos semióticos disponíveis. Com isso, Posições vão abrir as suas fronteiras através exotopia muito mais, até encontrar as suas formas de minimizar a tensão ao transformar suas Posições do Eu. Através da tensão, uma posição pode abrir tanto a sua fronteira e ser transformada com o efeito da exotopia (escuta mais amplificada).

Nas figuras 11, 12 e 13, veremos o processo de mudança da Posição Eu-estudante-a-melhor para o Eu-estudante-dedicada, por meio da exotopia. Durante o início de sua entrada na instituição, as fronteiras das Posições do Eu estão controladas e a exotopia está equilibrada, o que favorece a manutenção do sistema.

No entanto, com o aumento da tensão e, por conseguinte, da exotopia e o passar do tempo na escola, as fronteiras da Posição Maior se tornam mais fissuradas, o que aumenta a disponibilidade de excedente de visão e intercâmbio semiótico com outras Posições do Eu. As fissuras ficam cada vez mais acentuadas na Posição Maior, a ponto de surgir emergência no sistema: a Posição Eu-estudante-dedicada passa a compor a Posição Maior. A Posição Eu-estudante-a-melhor, embora ainda existente no sistema autodialógico, é realocada no tempo-espço para uma região não-central do sistema, juntamente com o Eu-estudante-perseguida, haja vista a fissura significativa de suas fronteiras e a necessidade de emergência no *self*, considerando que ambas as Posições citadas não foram suficientes para amenizar a tensão que estava desestabilizando o *self* educacional.

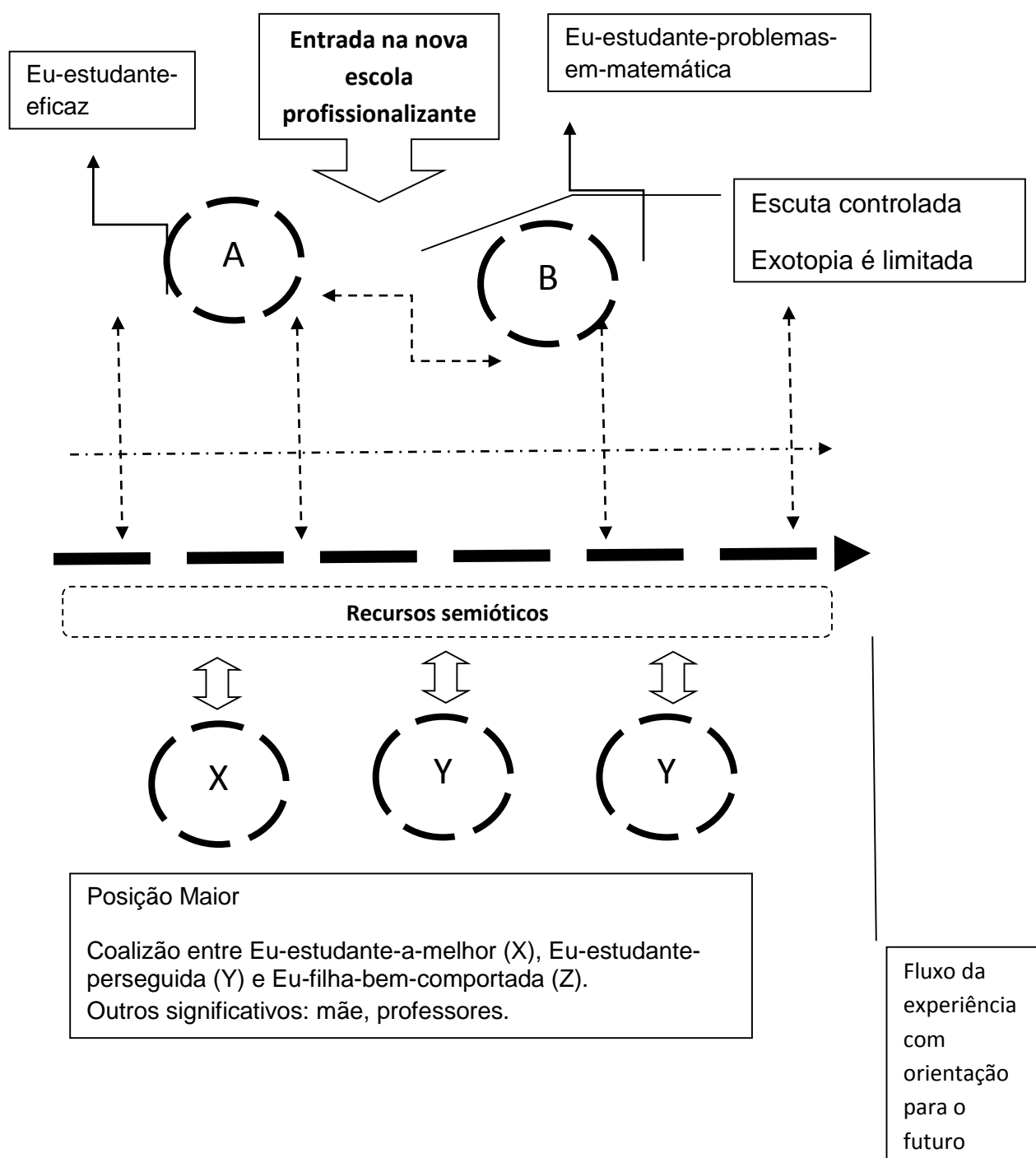


Figura 11 – Representação do campo das Posições do Eu relacionadas e da exotopia controlada: nascimento do Eu-estudante-problemas-em-matemática

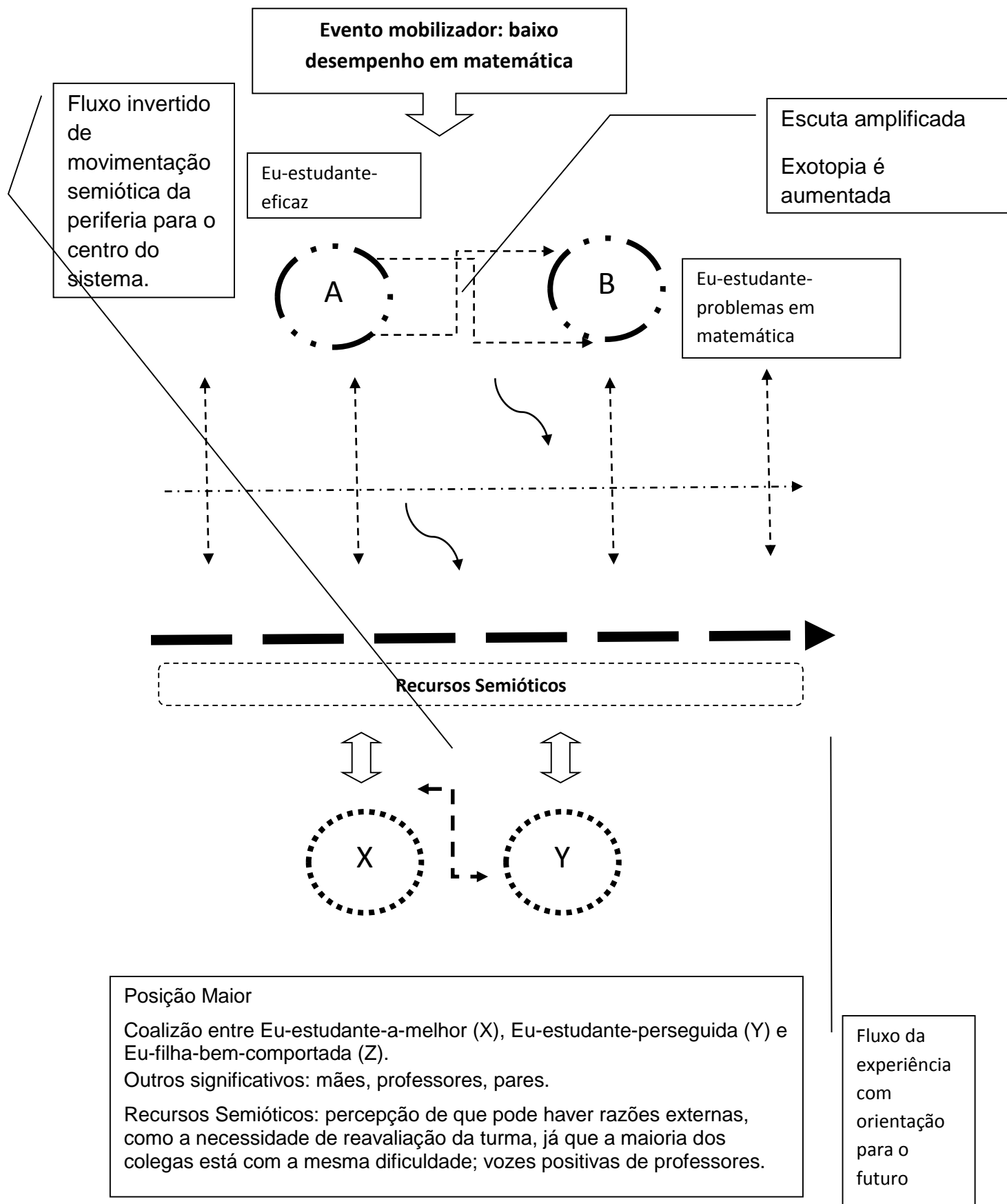
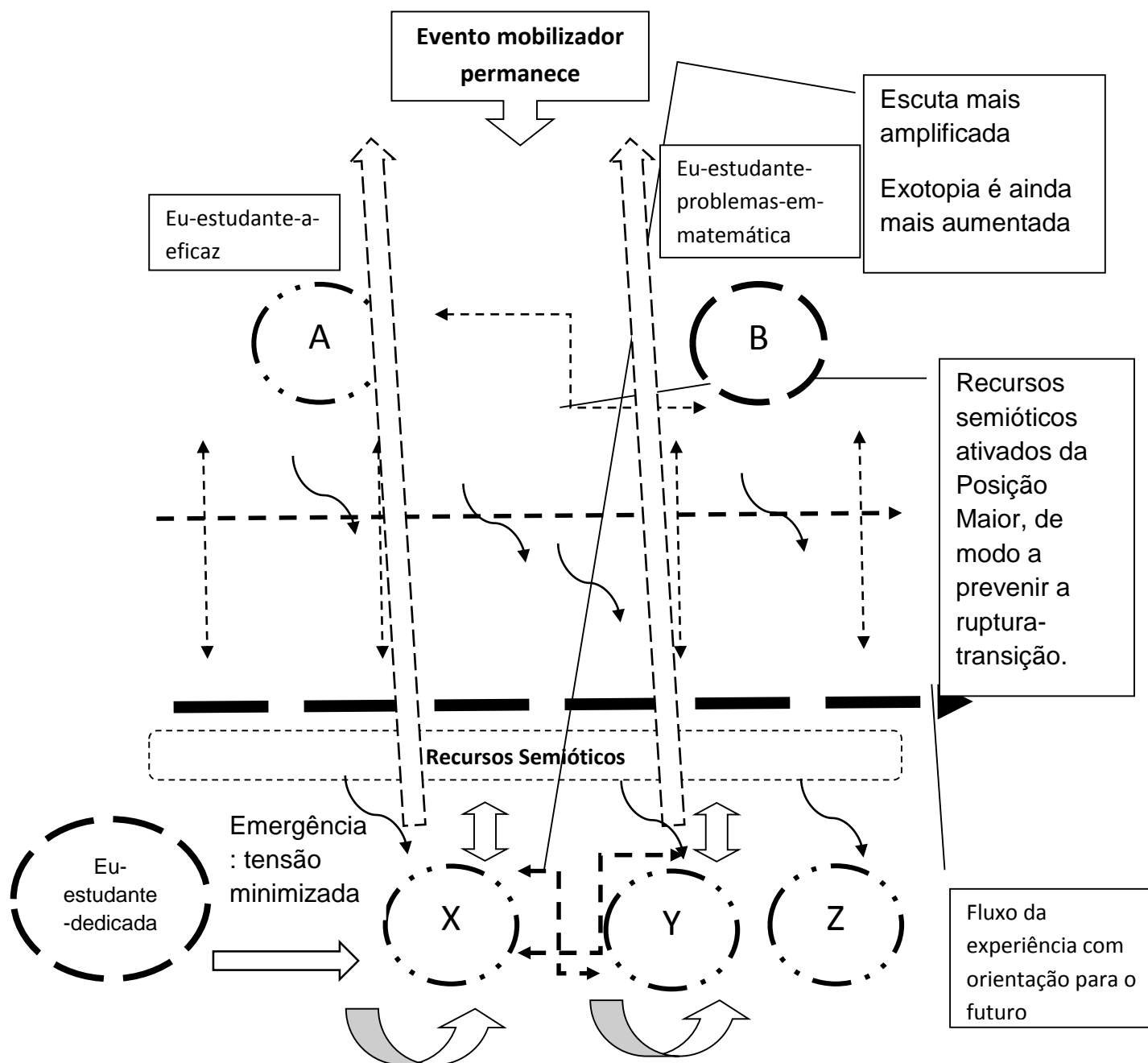


Figura 12 – Representação do campo das Posições do Eu relacionadas e da exotopia aumentada: Posições do Eu em tensão



Posição Maior: Eu-estudante-a-melhor (X), Eu-estudante-perseguida (Y) e Eu-filha-bem-comportada (Z).
 Emergência: Eu-estudante-dedicada/ Saídas das Posições X e Y da composição da Posição Maior.
 Recursos Semióticos: percepção de que pode haver razões externas, como a necessidade de reavaliação da turma, já que a maioria dos colegas está com a mesma dificuldade; vozes

Figura 13 – Representação do campo das Posições do Eu relacionadas e da exotopia aumentada: emergência do Eu-estudante-dedicada na Posição Maior

Percebe-se uma maior flexibilização da rigidez dialógica, na medida em que os posicionamentos precedentes não apresentavam mais os recursos semióticos suficientemente adequados para atender às demandas e expectativas de todos os atores significativos envolvidos na sua vida escolar atual, principalmente a professora de matemática e seu baixo desempenho nesta disciplina. As inquietações de Lina quanto à sua Posição Maior, frente aos acontecimentos no seu primeiro ano de letivo, durante a transição escolar, sinaliza-nos para o papel ativo da pessoa no sentido de proteger a manutenção de suas Posições mais dominantes que exercem maior poder responsivo na dinâmica autodialógica.

5.4.1.3 Considerações Finais do Caso Lina

A partir do caso apresentado, podemos constatar o intenso envolvimento da estudante na tarefa semiótica e dialógica de minimizar a tensão vivenciada no *self*, a partir de demandas transicionais escolares. Ao que parece, quanto maior o poder de atuação de uma Posição do Eu, mais recursos e esforços demandará para proteger a continuidade de uma perspectiva dominante no *self*. É sabido, no entanto, que nem sempre a proteção do sistema prevalece e, por vezes, a ruptura-transição pode ocorrer.

Diante de novas demandas transicionais, portanto, o sistema dialógico busca ativamente solucionar as tensões vivenciadas, em prol da continuidade e organização do sistema, a fim de evitar a efetivação de uma ruptura-transição no *self*, a qual requisita bastante esforço do sistema. A seguir, podemos observar uma figura representativa do fluxo de processos dentre e nas Posições e Eu, mediante a experiência de tensão dialógica, sob a luz do caso Lina discutido.

Lina vivencia eventos mobilizadores no seu *self* educacional que engendram tensão persistente no seu sistema dialógico. Isso potencializa a propriedade da exotopia (excedente de visão) na Posição de Eu Maior, que exerce poder significativo na organização autodialógica.

Qualquer fissura nas fronteiras dentre as Posições do Eu promoverá movimentação semiótica, a fim de prover a Posição em tensão de recursos semióticos que possam minimizar a tensão gerada. Isso, no entanto, nem sempre é possível e, nesse caso, surge no sistema dialógico do *self*, maior tensão e exotopia na Posição Maior, a qual encontra, nessas condições, uma situação suficientemente promotora de síntese/ emergência do sujeito. Se, por outro lado, não for produzida

uma nova Posição estabilizadora para a Posição Maior, essa sofrerá sérios riscos de atravessar, junto com o sistema dialógico, uma ruptura-transição.

5.4.2 Caso Davi

A narrativa do participante Davi será considerada, tomando como base as principais Posições do Eu que despontam nos seus relatos, dentre elas, especialmente à do Eu-estudante-crítico. Serão analisadas as dinâmicas de posicionamentos do Eu mediante a necessidade de regulação microgenética diante de momentos de tensão no *self*. A negociação de significações acerca dos acontecimentos da experiência escolar será enfatizada dentro da perspectiva de sua dinâmica autodialógica.

Davi mora na própria cidade na qual está a instituição de ensino. Sua religião é espírita. Seu pai é policial e sua mãe é dona de casa e tem um irmão que já estuda o curso técnico em agroindústria, no segundo ano. A instituição está situada na zona rural e ele precisa ir e vir todos os dias úteis da semana da instituição para casa e vice-versa.

Como forma de compreender melhor a composição narrativa por meio das Posições do Eu que vociferam seus relatos, apresentaremos, primeiramente, aspectos analíticos da história de escolarização pregressa de Davi à entrada na instituição profissionalizante. A identificação dessas Posições do Eu elucidam qual perspectiva ou voz o estudante privilegia ou deprecia ao relatar sobre sua vida, o que nos sinaliza acerca de como ele se organiza no tempo-espaco do seu *self* no presente.

5.4.2.1 Narrativa acerca da história de escolarização precedente: mobilização da Posição Eu-estudante-presos no fim do Ensino Fundamental II

Davi, ao recordar acerca dos acontecimentos passados na sua história de vida escolar, desde a infância, até a entrada na instituição profissionalizante, revela um quadro geral de sua experiência, com poucos detalhes ou descrição de cenas relevantes.

Por vezes, foi necessário questioná-lo mais de uma vez, pois ele expressava dúvidas acerca do significado das perguntas do entrevistador. Noutras vezes, Davi foi solicitado a esclarecer o conteúdo de seus relatos, a fim de clarificar o entendimento de sua narrativa. De todo modo, ele nos apresenta um panorama de

sua experiência escolar prévia que nos instiga à investigação do seu processo de escolarização vindouro.

No início de sua vida escolar, relata que a primeira escola em que estudou, no jardim de infância, foi pública, mas que, na época, somente passava o tempo lá e que não era uma escola “boa”. Logo após, foi para uma escola particular no Ensino Fundamental I, até o quinto ano, da qual revela pouquíssimas informações, apenas que não gostava de ficar “preso” na escola e que essa sensação perdurou durante muitos anos de sua vida escolar: a escola como lugar de privação de liberdade.

Em seguida, Davi entrou numa escola pública no sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental. Porém, a escola era avaliada por ele como muito ruim, visto que “as condições do local também são bastante precárias” e o mesmo começou a fazer críticas da escola ao pai que decidiu, no oitavo ano, transferi-lo para uma escola particular. Nessa nova escola, Davi experimenta uma nova realidade de ensino, novos pares e professores. Avalia, de modo geral, sua estadia na escola como muito positiva, na qual acabou “melhorando em questões do conhecimento”.

O processo de narração apresentava uma relação com a escola majoritariamente vociferada pelo Eu-estudante-presos. Entretanto, após entrar na nova escola, Davi conhece seu novo professor de filosofia, o qual produz a mobilização necessária para fissurar fronteiras de sua Posição de Eu vigente à época e abrir espaço para constituição de nova Posição de Eu regulada pela prática e voz do professor de filosofia, o que desencadeia a emergência do Eu-estudante-crítico.

No entanto, Davi apresenta uma perspectiva de si, numa Posição que revela sua insatisfação com o modo do funcionamento do sistema escolar. A quantidade de horas dedicadas a ficar dentro da sala era incômoda para ele que considerava mais relevante o contato com os pares: “Eu não gostava muito do fato de ficar muito preso dentro da sala de aula, mas era boa. Eu brincava bastante, brincava muito [...] interagia bastante com os colegas.”.

A Posição que possuía enquanto Eu-estudante-presos é, então, mobilizada pelas ações do novo professor de filosofia que, nas interações dialógicas com Davi, em sala, vocifera mensagens dirigidas a ele:

O professor de filosofia falou que eu era um bom aluno e discutia bem e [...] interagiu muito na aula e o professor, 'ah que bom isso! ', o professor de filosofia também já falou que eu também acabo discutindo bastante, tendo um bom diálogo.

Como se pode observar, o professor de filosofia verbalizava comentários acerca do desempenho de Davi nas interações e discussões em classe. Esses comentários indicam importantes vozes que são dirigidas ao *self* de Davi e que o mobilizam, em sua responsividade, a se perceber numa performance diferenciada enquanto estudante. Para Bakhtin e Voloshinov (1992) a pessoa, diante de uma mensagem advinda do exterior, necessariamente precisa linguística e interacionalmente oferecer uma resposta ao outro, nesse caso, esse professor de filosofia. Com isso, as ações do professor em sala de aula, bem como seus comentários concernentes ao desempenho de Davi, colocam a Posição Eu-estudante-presos em tensão que precisa fornecer respostas no *self* relacionadas às práticas e vozes desse professor. Na nova configuração contextual oferecida pela disciplina de filosofia no oitavo ano, Davi tem a possibilidade de se expressar e se engajar criticamente à procura de conhecimentos, o que lhe faz absoluto sentido – questionar a realidade lhe parece ser a melhor forma de se chegar ao melhor conhecimento (resposta internalizada de Davi ao professor).

Essa nova Posição de Davi constituída a partir do outro significativo, o professor de filosofia, acontece por meio da emergência de posicionamento eminentemente associado às atividades propostas pelo citado professor: críticas e questionamentos acerca das coisas e do mundo. Na relação com o professor, ele estabelece e consolida essa nova Posição de Eu que entrará em cena em seu processo de escolarização vindouro.

5.4.2.2 Responsividade na emergência do *self* de Davi: endereçamento de voz ao professor como outro significativo perante a Posição Eu-estudante-crítico e projeções de si no futuro

O novo professor de filosofia, no oitavo ano, desponta, em sua narrativa, como outro significativo no processo de emergência da nova Posição de Eu. A disciplina de filosofia mobiliza o estudante a elaborar diversos questionamentos e incita possibilidades de projeção de si no futuro. O modo como o professor leciona a disciplina motiva Davi a construir questionamentos acerca dos fatos no mundo. Especialmente o método usado pelo professor, que conferia liberdade argumentativa

aos estudantes, é acolhido por Davi como modelo de prática docente e de forma de se posicionar na vida:

[O professor de filosofia] me apresentou, uma coisa que eu gostei para mim, e que eu tenho, pretendo seguir [...] porque me proporcionou a indagar melhor, mais. Perceber uma perspectiva nova para as coisas.

[...]

Porque filosofia dá essa oportunidade para você, você pode expandir mais, engloba todas as matérias e acaba que você consegue mexer com tudo e com aspectos específicos e [o professor] com a forma de trabalhar [faz com que] todos os alunos acabassem discutindo, tendo uma oportunidade de desenvolver, não sei, ser crítico.

[...]

Em filosofia, acabei indagando mais, procurando mais.

[...]

Eu comecei a ver as coisas [...] analisar bem as coisas do que ficar fazendo, ver tudo de uma forma muito mais **crítica**, mas, e a partir da filosofia, com as discussões em sala de aula, que eu falo também que sou espírita, e na minha religião tem muito estudo, sabe, tipo propõe muito a discussão. Eu acho que a filosofia sempre me acompanhou, lá [no oitavo e nono ano]. O professor de filosofia e a matéria acabaram me incentivando a ser mais **crítico** na análise.

O professor, assim, insurge como outro significativo no *self* de Davi. Esse último passa a elaborar reflexões e indagar acerca da realidade que o cerca. A experiência na escola passa a ser conferida por novos sentidos. O professor provoca processos de responsividade no *self* de Davi que, ao acionarem seu agenciamento, possibilitam a emergência da Posição Eu-estudante-crítico, que responde majoritariamente ao professor de filosofia, principalmente no início de sua configuração.

No entanto, não somente o professor, mas também a religião enquanto contexto significativo de sua vida atua fortalecendo a perspectiva do professor no seu *self*. Ele ressalta a religião espírita como um contexto no qual vivencia possibilidades de reflexão e de olhar além do que o senso comum conseguiria. Essa valorização da discussão e reflexão elevadas acerca do mundo é uma característica já estabelecida no *self* de Davi, mas que não tinha ainda encontrado oportunidade de expressão nos contextos escolares pelos quais tinha passado até encontrar esse professor de filosofia. Há, com isso, o encontro de vozes provindas da escola e da religião que fortalecem o nascimento da nova Posição: Eu-estudante-crítico.

Nas interações na sala de aula, Davi percebe que esse professor de filosofia é diferente dos demais: não havia rigidez quanto à necessidade de tarefas e respostas padronizadas. Existia maior flexibilidade no fazer pedagógico, com maior concessão de oportunidades de manifestação de pontos de vista dos estudantes, num clima de valorização do pensamento crítico acerca do nosso mundo ao redor.

Os métodos usados pelo professor de filosofia são instigadores para Davi, que interage ativamente com as proposições oferecidas pelo professor, as quais, em sua maioria, envolvem questionamentos acerca do conhecimento:

[O professor] passava uma pesquisa ou um trabalho [para que você] indagasse sobre aquilo [...] Não era só em uma coisa, também está vendo o teu conhecimento [...] aplicando depois e indagava mais e você tinha que ir atrás do conhecimento e fazer esse conhecimento durar pelo resto da vida. Ele sempre indagava sobre seu conhecimento.

Na relação com o professor, Davi tem seu papel e lugar de estudante reposicionados no tempo-espço do *self*. Diante da mobilização do estudante com a aula do professor, está criada a abertura necessária no sistema de *self* de Davi, por meio da fissura das fronteiras das Posições do Eu existentes que acionam os mecanismos exotópicos dentre as mesmas, com vistas a promover possibilidades de uso de recursos semióticos disponíveis, bem como de novas sínteses no sistema.

Davi vivencia tensão no *self*, especialmente com a chegada do professor de filosofia, no entanto é importante considerar que tensão não necessariamente está correlacionada a sentimentos e emoções negativos. Nesse caso, a tensão de Davi envolve a desestabilização de sua Posição Eu-estudante-presos e a posterior emergência, no seu *self*, de nova Posição por meio de mobilização criada num contexto de aprendizagem na sala de aula que envolve, inclusive, elogios da parte do professor.

Como veremos, a Posição Maior - uma ou mais Posições aliadas que exercem forte poder na dinâmica autodialógica com resiliência diante da tensão – aparece, no caso de Davi, como uma coalizão entre o Eu-estudante-crítico e o Eu-estudante-mais-maduro. Esta Posição Maior de Davi exerce tamanha força em seu sistema dialógico que o mesmo engendra projeções de si no futuro, baseando-se nessa perspectiva proeminente em seu *self*. A atuação do professor de filosofia é forte no seu processo de transformação e Davi o concebe como uma figura modelo. Em sua projeção enquanto profissional no futuro, nas primeiras entrevistas, ele quer ser professor de filosofia.

No que diz respeito a essa escolha de carreira profissional, podemos perceber o quanto seu pai goza de prestígio no seu sistema dialógico, provocando processos regulatórios exotópicos, a fim de ampliar a visão de Davi acerca de suas possibilidades futuras de ocupação profissional. O pai é relatado como uma figura importante, inclusive, em momentos precedentes à entrada na nova instituição profissionalizante; por exemplo, quando precisou realizar recuperação paralela, o pai

dizia: “ah tem que estudar para não ficar em recuperação”. Enquanto isso, a mãe não é trazida como personagem significativa em sua história pessoal, mesmo no que diz respeito à sua escolha de profissão futura: “Minha mãe nunca falou nada também não”, além disso “minha mãe não se importa tanto [com minha vida escolar] igual ao meu pai, ele sim me incentiva mais a estudar”.

A escolha profissional de Davi, professor de filosofia, é alvo de críticas provindas da voz paterna que lhe incita a fissurar suas fronteiras e sua Posição Maior indo ao encontro da voz do pai. Nesse processo, Davi encontra uma síntese diante da situação mobilizadora e argumenta que tem potencial e interesse suficientes para aprender várias áreas de conhecimento, vislumbrando múltiplas possibilidades, como um estudante multi-interessado:

E eu gostava bastante daquilo, quando eu apresentava trabalhos, achava bem interessante e **sempre, sempre** fui vendo que queria ser professor mas não sabia de quê [...] eu tinha mais essa ideia de ser professor, e eu depois acabei querendo ser professor de filosofia, mas eu não quero ser só tipo, professor de filosofia, eu quero fazer diversas coisas, fazer de tudo que eu conseguir fazer, eu quero fazer... eu não quero [...] criar carreira em alguma coisa.

[...]

A maioria das pessoas, meus parentes já falaram para não fazer filosofia, ‘não dá dinheiro!’, ‘você vai passar fome com filosofia!’, tipo alguns primos meus, meu pai disse: ‘você sabe que filosofia não vai dar dinheiro’, mas eu [falo] ‘Está bom meu pai, eu não estou fazendo pelo dinheiro’.

[...]

[O gosto pelas disciplinas] tem a ver também com o professor, por exemplo, o professor que é aquele mais “caxias” que gosta de só falar e não abrir muito espaço ou aquele professor que não sabe direito [...] tem muito professor que, quando vai dar aula, dá uma aula sem muito rumo, sem estar ali realmente; parece que não sabe o que está falando, mas [...] eu **sempre** gostei de todas as áreas. Física... as que eu mais gostava eram física, história, filosofia e acho que química.

[...]

Eu falo assim ‘eu quero fazer quantas faculdades for’, ‘eu quero me formar em diversas coisas’.

Diante da resolução da tensão apresentada em sua narrativa acerca da sua projeção no futuro como professor de filosofia, que foi criticada por seu pai e parentes, Davi recorda o fato e utiliza, especialmente, a estratégia de qualificadores semânticos.

Conforme Valsiner e Josephs (1998), quando um significado emerge no curso de vida da pessoa no contexto do aqui-e-agora (por exemplo, “Eu estou triste”, considerando “triste” como um significado emergente), imediatamente e sem reflexão um campo confuso de opostos emerge: tudo que poderia se ajustar adequadamente dentro do campo de “não-triste”. A forma de tal complexo de significado é {A e não-A}, nesse exemplo {triste-não-triste}. Cada um dos

qualificadores (“às vezes”, “geralmente”, “nunca”), modifica o significado de “triste” no jogo de complexos de significados da pessoa.

No primeiro trecho narrativo ele pronuncia duas vezes o qualificador temporal “sempre”, já no segundo trecho, uma vez. O qualificador semântico modifica determinado complexo de significado da pessoa, trazendo-lhe flexibilidade. Na frase já citada “sempre, sempre fui vendo que queria ser professor [...] e eu depois acabei querendo ser professor de filosofia” (A – não-A), pode-se destacar a configuração de um complexo de significados, bem como sua tensão com a rivalidade com outro complexo de significados que se apresenta: “mas eu não quero ser só tipo, professor de filosofia, eu quero fazer diversas coisas” (B- não-B).

Nesse momento, o campo impreciso de significados “não – A” citado logo acima é sobreposto por outro: B – não-B. A narrativa de Davi se desdobra, então, a partir da nova voz inserida que define sua projeção de si no futuro: um estudante multi-interessado que terá várias formações, para além de professor de filosofia.

Nas Figuras 14 e 15, a seguir, veremos a representação das Posições do Eu precedentes e emergentes no processo exotópico de regulação do sistema autodialógico que, para Valsiner e Josephs (1998), refere-se a um processo que pode ser colocado em movimento a partir de sugestões oriundas de outros sociais, mas que procede dentro da esfera psicológica própria da pessoa.

Nesse caso, temos a Posição Maior posta em tensão e, por isso, posições periféricas são alvo do olhar exotópico, as quais fornecerão seus recursos semióticos disponíveis, de acordo com as principais Posições do Eu presentes. Acontece um fluxo invertido de movimentação semiótica da periferia para o centro do sistema. O professor de filosofia, enquanto Posição Externa, fornecerá recursos semióticos suficientes para minimizar a tensão e possibilitar o processo emergente de síntese de nova Posição interna no *self* de Davi.

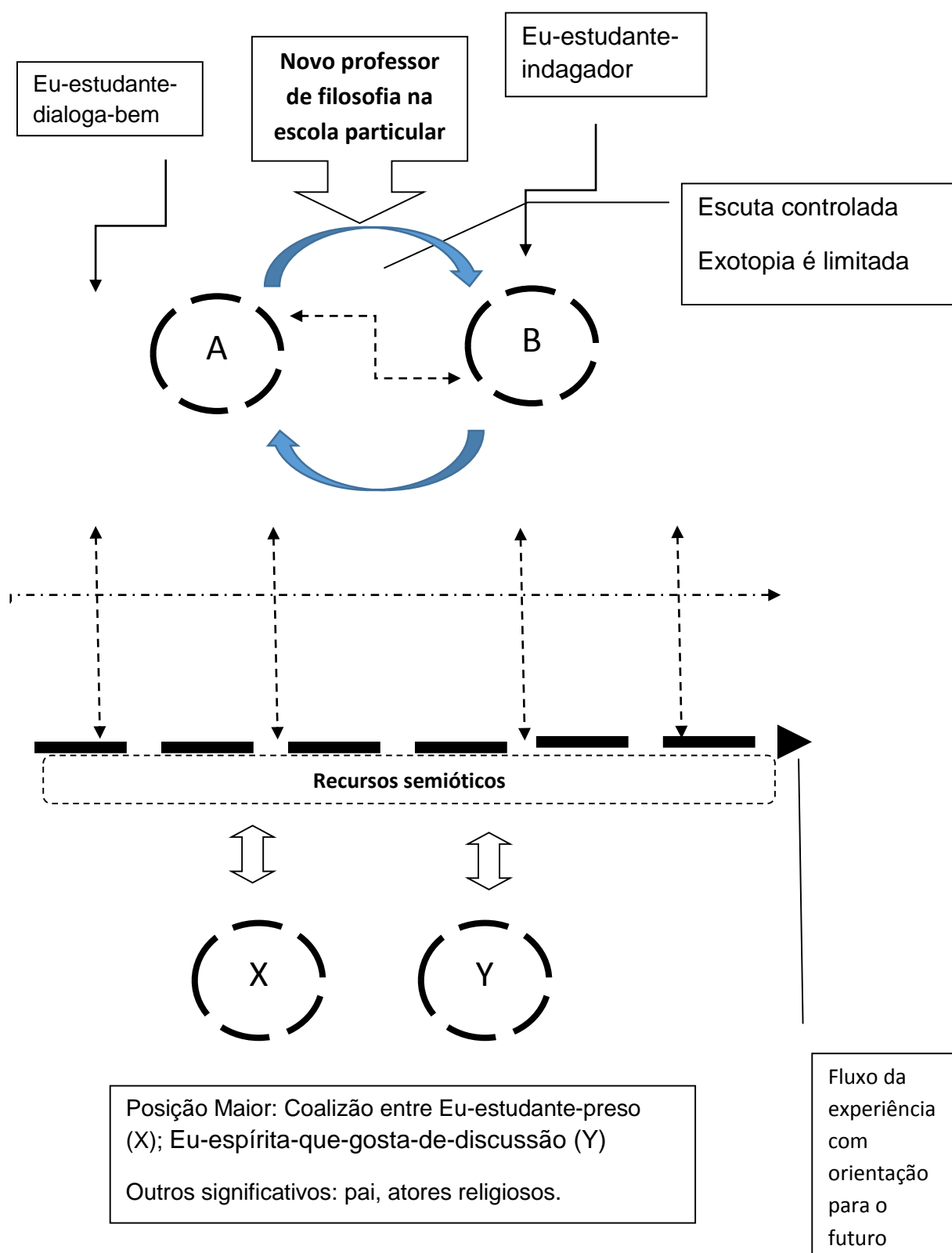


Figura 14 – Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia nas aulas de filosofia no oitavo ano de Davi

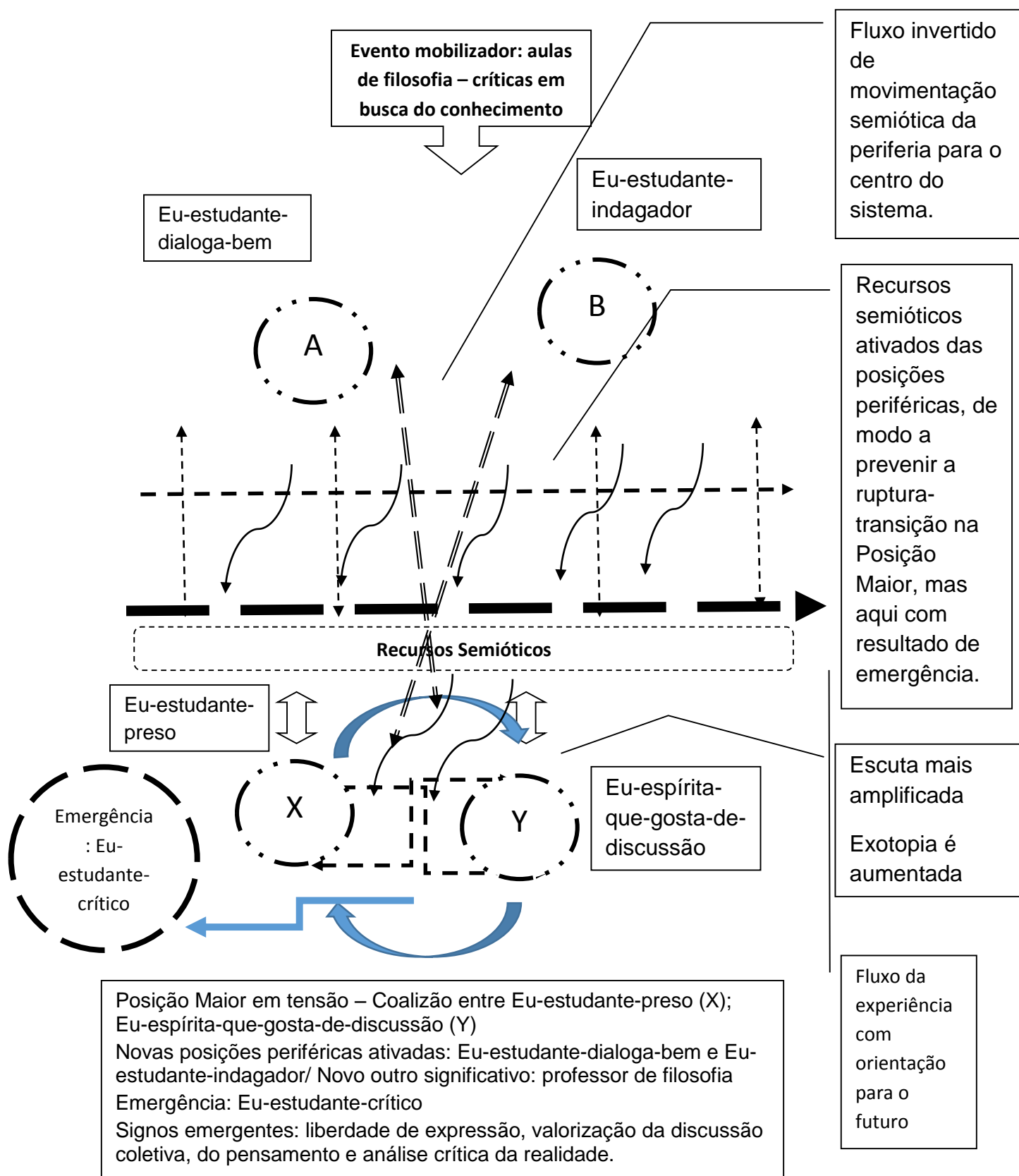


Figura 15 – Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia aumentada num fluxo invertido de movimentação semiótica: emergência do Eu-estudante-crítico no *self* de Davi

É interessante observar como o professor surge no relato de Davi como personagem decisivo na reconfiguração de seu sistema autodialógico, por meio da emergência da Posição de Eu referida.

Como o professor insurge como ator significativo no *self* de Davi, o qual passa a elaborar reflexões e a indagar acerca da realidade que o cerca, a experiência na escola passa a ser conferida por novos sentidos. Emerge o Eu-estudante-crítico que sinaliza abertura para questionamentos, expansão de ideias e a possibilidade de ser crítico, com mais liberdade. Para Hermans (2001), as palavras reais do outro real [ou presente] podem mesmo me forçar a reconstruir minha opinião enquanto a interação se desenvolve. De fato, o outro real [ou presente] questiona, desafia e modifica posições existentes no *self* e está hábil para introduzir até algumas novas.

Entretanto, é importante notar que esse processo ocorre de maneira dinâmica e não-diretiva, o outro não tem supremacia sobre mim. O *self*, por meio de processos regulatórios próprios, como os exotópicos, regula a intervenção de vozes externas, a partir de Posições Maiores disponíveis no *self*. Essa nova Posição é constituída como resposta não somente ao método e posicionamento do professor de filosofia na sala de aula, mas também como resposta contraposta à Posição interna pré-existente do Eu-estudante-presos. A Posição do Eu-estudante-crítico está associada a vozes correlatas à maior liberdade de expressão de opiniões e à valorização de interesses pessoais de conhecimento.

Essa ruptura-transição experienciada por Davi, na passagem para o oitavo ano na nova escola particular, pela emergência da nova Posição Eu-estudante-crítico o conduz a uma reflexão acerca de si como estudante mais maduro. Essa ideia de maior maturidade é concebida por Davi como um processo natural da escolarização formal. No entanto, temporalmente, ele localiza esse desenvolvimento de maior maturidade exatamente quando adentra na nova escola particular no oitavo ano, ocasião que conhece o professor de filosofia. Como ele diz:

Eu fui me adaptando na escola [no oitavo ano], e foi assim, acho que eu melhorei muito na minha maturidade, e eu ingressei na [nova escola], até porque ali fui apresentado a professores que me ajudaram a desenvolver este aspecto mesmo.

[...]

Meio que tendo liberdade e acaba que a maturidade da pessoa vai progredindo e já está aparente isso [...] consciente das coisas, consciente e aberto, mais aberto.

A Posição Eu-estudante-crítico silencia a perspectiva que estava vigente em seu *self*, Eu-estudante-presos, e, ao mesmo tempo, abre novas possibilidades de vozes, como aquela que aponta para a Posição Eu-estudante-mais-maduro, a qual está em absoluta harmonia com a primeira, funcionando como suportivas uma da outra. Suas vozes aparecem bastante imbricadas, mas considerando o destaque que o próprio Davi confere ao fato de ser crítico, a primeira Posição indica preponderância diante do Eu-estudante-mais-maduro, ainda que estejam em aliança.

Ao relatar acerca do trabalho de seu professor de filosofia no Ensino Fundamental, Davi vocifera por meio da Posição de Eu-estudante-crítico até mesmo ao se referir à atuação do docente. Assumindo a perspectiva de que é preciso questionar o que as coisas são, Davi reivindica o questionamento da própria ação profissional do professor de filosofia, ao indicar que, embora reconhecesse positivamente seu trabalho não iria exatamente seguir a sua linha, mas que é preciso seguir o próprio caminho.

Nessa perspectiva, enaltece o papel fundamental do filósofo, sua função ativa na produção de consciência e reflexão acerca das coisas, dos comportamentos e do mundo. Essa coerência de perspectiva sinaliza a função preponderante do Eu-estudante-crítico que, na sua exotopia, autoriza-o a questionar o fazer profissional de seu professor, ao mesmo tempo em que declara sua projeção de si como professor da mesma disciplina:

Seguir a mesma linha [do professor de filosofia]? [...] Pode ser que sim, mas também vai ser diferente, e eu acho que você não tem como seguir um ramo da mesma forma que a outra pessoa, você faz o seu próprio caminho.

[...]

É, na verdade, eu sempre quis ser professor, agora não se sabe do que, eu sei que eu queria ensinar, só não sabia o que fazer, aí pensei nas matérias, veio filosofia, filosofia [...] eu achei muito bom, eu acho bom, o interesse, a espontaneidade de trabalhar ali com essa área.

Davi se projeta no futuro tomando como referência o papel ocupado pelo professor de filosofia no seu *self* educacional que, segundo Iannaccone, Marsico e Tateo (2013), diz respeito a uma dimensão específica do *self* elaborada no contexto da vida educacional da pessoa. O professor de filosofia é configurado como modelo no seu *self*, como projeto de si, enquanto ator, no futuro. É notório, por conseguinte, que a posição do Eu-estudante-crítico é produzida e sustentada, especialmente, na relação com o professor de filosofia.

É interessante notarmos como essa Posição do Eu-estudante-crítico guiará a narrativa do estudante diante de suas principais tensões ao longo do primeiro ano do Ensino Médio.

Antes de Davi relatar exatamente acerca de sua entrada na instituição profissionalizante, ele insere na sua narrativa um momento para relatar acerca das inquietações surgidas em sua família com o fato de seu nome não ter aparecido na primeira lista de convocação do processo seletivo.

Identificaremos como as estratégias de *bypass* semiótico são utilizadas em seus relatos e sinalizam o trabalho semiótico para minimizar a tensão no *self* diante da reprovação na primeira lista de convocação para matrícula no curso técnico em agroindústria.

5.4.2.3 Reprovação na primeira lista do processo seletivo: uso de estratégias de *bypass* semiótico na narrativa do episódio

Ao se deparar com a possibilidade de se inscrever no processo seletivo para entrar na instituição profissionalizante, Davi relata duas figuras importantes: o pai e o irmão, os quais são relatados como atores relevantes para ele acatar a ideia de estudar na instituição.

Pai e irmão surgem como outros significativos que apresentam perspectivas acadêmicas futuras para Davi. No entanto, ele não é aprovado na primeira lista de convocação para matrícula e isso gera frustração na família, como ele mesmo diz:

Meu pai falou que era bom [...] e por influência, assim, e eu vim, e fiz a prova. Eu não estudei, acho que não estudei nos termos didáticos, eu acho que estudei, eu já sabia o suficiente, mas na redação e português assim, no conhecimento, eu não estava completamente bom, né?

[...]

Para falar a verdade, a frustração foi mais da minha família do que minha, porque eu não fiquei frustrado, eu fiquei assim “ah eu podia ter feito melhor” e “ ah eu se eu tivesse estudado realmente, eu poderia ter passado”. Eu fiquei meio assim, meio assim, **meio decepcionado**, tanto com a prova, fiquei [...] pensando depois, **que eu deveria ter me importado mais**, [...] eu meio que sabia que tinha capacidade de entrar, não sei... tinha meio que isso na cabeça que ia acabar entrando de uma forma ou outra, mas [...] quem ficou mais frustrado foi minha família, de eu não ter passado.

[...]

“ah, seu irmão passou, você não passa”. (Vozes da família no *self* de Davi)

[...]

Meu irmão acabou passando na primeira chamada [no ano anterior] e eu não passei direto, mas depois eu vi que isso não tem muito a ver não, teve um colega meu que passou de primeira chamada e está pior que eu nas matérias.

A frustração familiar com a ausência do nome de Davi na primeira lista de convocação da instituição o fez ficar “meio decepcionado com a prova”, embora ele mesmo afirme que a frustração primeira foi de sua família. Esse é um exemplo claro de ação da responsividade no *self*: a família verbaliza comentários acerca de sua frustração por causa da reprovação do membro da família na primeira lista de convocação e, com isso, Davi é incitado a problematizar a sua Posição de estudante, nesse momento.

A família almeja respostas no *self* de Davi atreladas à perspectiva que aponte para uma frustração com o ocorrido, apesar de ele próprio não ter essa vivência de frustração imediata.

No entanto, a fissura de suas fronteiras do Eu-estudante-crítico e do Eu-estudante-mais-maduro (Posição Maior) provocam um aumento de exotopia nessas Posições que se veem mobilizadas pelas vozes dos familiares. Segundo Magalhães Júnior (2010), a exotopia se realiza justamente quando, munido desse olhar do outro, retorno a mim mesmo e efetivamente coloco em ação o excedente de visão que o outro me proporcionou, o que atualiza muito da minha experiência sobre o mundo.

Davi, ao ocupar a Posição de frustração exterior assumida especialmente pelo pai e irmão, acolhe no seu *self* uma reconfiguração dessa voz exterior, internalizando-a num retorno de nova voz ao seu *self*, num movimento exotópico: “meio decepcionado com a prova” e faz uma autocrítica quanto ao seu papel na reprovação na primeira lista: “Eu não estudei, acho que não estudei nos termos didáticos, eu acho que estudei, eu já sabia o suficiente, mas, na redação e português assim, no conhecimento eu não estava completamente bom, né?”.

Essa autocrítica desenvolvida por Davi indica estar relacionada à possibilidade de decair frente ao “olhar” do seu pai e de seu irmão, por meio da necessidade de “resposta” a eles como outros significativos acerca de sua Posição Maior.

Nesse sentido, é particularmente interessante analisar as estratégias de *bypass* semiótico nesse momento de tensão vivenciado por Davi. Ele relata que lhe sobrevieram as seguintes vozes: “Eu fiquei **meio assim** decepcionado, tanto com a prova né, fiquei assim pensando depois, que **eu deveria** ter me importado mais”. Diante da situação de desestabilização vivenciada frente às vozes do pai e do irmão, Davi engendra vozes que atuam de modo a reduzir o desequilíbrio da aliança entre

a Posição Eu-estudante-crítico e o Eu-estudante-mais-maduro que já vigoravam em seu *self*.

No trecho selecionado anteriormente, podemos destacar o uso do qualificador semântico “meio assim” que, de acordo com Valsiner e Josephs (1998), qualifica os significados e oportunizam abertura e possíveis mudanças de complexos de significação. A intensidade do adjetivo trazido, “decepcionado”, é regulada pelo qualificador semântico usado por Davi, “meio”, o qual tanto reduz, na sua ação responsiva, a grande frustração percebida pelo pai e pelo irmão, quanto possibilita a abertura para um alinhamento à perspectiva em coalizão do Eu-estudante-crítico e do Eu-estudante-mais-maduro, uma vez que, logo em seguida, relata: “eu **meio** que sabia que tinha capacidade de entrar, não sei... tinha **meio** que isso na cabeça que ia acabar entrando de uma forma ou outra.”.

O uso do mesmo qualificador semântico usado no complexo de significado, “meio”, sinaliza a função significativa dessa estratégia de *bypass* semiótico no esforço resolutivo desse conflito autodialógico no *self*. O qualificador, ao trazer uma intensidade reduzida ao sentimento de decepção, ao ampliar as possibilidades de escuta de novas vozes, autoriza a declaração de sua auto profecia: iria ser aprovado ainda, de algum jeito, por isso não havia tanto motivo para maiores frustrações ou decepções.

Davi, ao recordar acerca dos motivos que o levaram a realizar a prova de seleção para entrada na instituição profissionalizante, expressa a função do pai, nesse momento, bem como alguns dos significados envolvidos. Num dos trechos narrativos apresentados, Davi demonstra claramente uma oposição de complexos de significados referentes à avaliação que faz de si, quanto ao fato de ter estudado para realizar a prova de seleção para ingresso no curso de agroindústria. Quando ele relata: “Eu não estudei, acho que não estudei nos termos didáticos, eu acho que estudei, eu já sabia o suficiente”.

Nesses complexos opostos de significado, é possível notar uma coexistência harmônica, uma das estratégias de *bypass* semiótico. Ambos os complexos coexistem, a despeito de expressarem concepções absolutamente distintas acerca da avaliação do ato de estudar para a prova de seleção: ao mesmo tempo em que não estudou exatamente para a prova de seleção, adquiriu conhecimentos e estudou durante sua vida escolar, conteúdos que eram previstos para o processo seletivo,

daí a tensão entre estudar/ não-estudar, que é equilibrada pela segunda proposição, de que o estudo, ao longo de sua trajetória escolar, é um fato indubitável.

No entanto, é muito interessante perceber que, embora o uso da coexistência harmoniosa de complexos tenha sido apresentada, a tensão continua e, logo em seguida, Davi modifica radicalmente a proposição narrativa ao rivalizar a referida oposição de complexos com nova voz: “mas, na redação e português assim, no conhecimento eu não estava completamente bom, né?” (B - não B). Ao inserir essa voz, novo significado é construído e num processo de “*takeover*”, sobreposição (tradução nossa), B toma o inteiro do campo de não-A.

Nessa sobreposição, há uma mudança qualitativa importante no encadeamento narrativo: o problema acerca do fato de ter estudado ou não adequadamente para a prova seletiva é substituído quase substancialmente por outra perspectiva discursiva: o que interessa no relato de Davi, agora, é que tinha conhecimento deficitário em português e redação. Como se pode constatar, há uma mudança do complexo de significado proposto que regula as fronteiras das Posições do Eu de Davi, com vistas a protegê-las da desintegração.

Afinal, a família está exigindo respostas quanto às posições internas de um estudante “crítico” e “mais maduro”, que responde destacando a fragilidade de conhecimentos prévios em português e redação, como forma de minimizar a tensão sobre sua Posição Maior no *self* educacional marcada pela coalizão entre Eu-estudante-crítico e Eu-estudante-mais-maduro. Essa busca por amenizar a tensão no *self* educacional é um aspecto muito relevante a ser destacado na narrativa, uma vez que revela seu trabalho dinâmico no sentido de trazer maior estabilidade ao sistema, mesmo diante de situações altamente mobilizadoras.

Após ser convocado, posteriormente, para a matrícula e iniciar os estudos, na instituição, Davi vivenciará tensões e problemas no cotidiano escolar. Sua Posição Maior será posta em xeque e o acionamento de processos regulatórios exotópicos mobilizarão seu *self* educacional, como veremos a seguir.

5.4.2.4 Transição escolar: mobilizações no *self* educacional mediante processos regulatórios exotópicos dentre as Posições do Eu

Ao adentrar a instituição, Davi se depara com uma nova realidade contextual, que lhe provoca desestabilizações no seu *self* educacional, diante de novas demandas institucionais que lhe são impostas. Ele demonstra ambivalência em seu

relato acerca de sua entrada na instituição, destacando aspectos positivos encontrados no novo contexto escolar, como a maior liberdade e, ao mesmo tempo, dificuldades que surgem quando se projeta no futuro da instituição ainda na segunda semana de aula:

Aqui [...] você está bastante longe de qualquer ponto de cidade ou alguma coisa, eu acho que a liberdade que você [tem de] ir e vir de um lugar ou fazer o que você pensa em fazer [...], acho que é maior, né? Porque por exemplo [se eu] sair da escola aqui, muitas pessoas não vão achar estranho, todo mundo está saindo, tem essa liberdade de ir e vir. E relacionado à sala de aula, o professor e o aluno já têm uma interação, uma forma de interagir diferente das outras escolas, [...] por isso que me interessei por filosofia, porque ficava com o professor de filosofia fazendo as coisas, assim, não fica só passando conteúdo, fica diversificando e aqui, da mesma forma, os professores [...] fazem meio que da mesma forma, interagindo mais, em vez de ficar só passando conhecimento e tem uma interação maior com o aluno.

[...]

Aqui eles cobram muito mais que na outra escola, porque antes na minha escola que eu estudava, tinha mais aulas, só que as formas de cobrança eram menores.

[..]

[Meu desafio aqui será] essa parte do aprendizado das matérias, dos conteúdos que são muitos que terão que ser estudados, e essa relação entre as pessoas, sou muito tímido, muito fechado, acho que são as maiores dificuldades, que sou muito tímido.

Como se pode observar, ele percebe que a nova escola traz possibilidades de maior liberdade para os estudantes, de ir e vir. Concebe, nesse primeiro momento, os professores como possuindo maior interação com os discentes, com maior diversificação de profissionais, não se restringindo à ênfase nos conteúdos.

Compara esses professores ao seu professor de filosofia do Ensino Fundamental II que, como já ressaltamos anteriormente, goza de prestígio no seu sistema autodialógico. Além disso, relata preocupações nesse início de transição escolar, ao salientar o maior rigor dos professores e uma percepção negativa de si quanto às interações sociais na escola, especialmente suas relações com novos pares, quando revela o problema que pode vir a ter devido ao seu Eu-estudante-tímido.

Essa constatação de Davi se assemelha aos achados de Mizele e Irvin (2000) e Anderson *et al* (2000) acerca dos problemas enfrentados pelos estudantes nas transições escolares, os quais asseveram que o Ensino Médio costuma ser vivenciado por estudantes como um nível de escolaridade mais difícil. Esses estudantes passariam a apresentar mais ansiedade e preocupação com os afazeres acadêmicos, além de menos personalidade nas relações com os atores institucionais do que quando estavam no Ensino Fundamental.

A instituição atual impõe demandas transicionais aos estudantes, como grande quantidade de disciplinas, multiculturalidade dos estudantes e servidores, além do convívio com estudantes de diferentes níveis educacionais. A instituição convoca os discentes a acelerarem o processo de devir. Por isso, essa passagem pode se configurar, para muitos estudantes, como uma experiência de ruptura-transição, ou pelo menos, de mobilização do *self*, a qual pode gerar processos dialógicos com possibilidades de surgimento de novidade, sem, no entanto, romper com um ciclo prévio de funcionamento do sistema.

A ruptura-transição ou, se for o caso, somente a mobilização no *self* podem acontecer em meio a um processo de aumento de tensão, conforme as demandas escolares começam a exigir habilidades e conhecimentos que, algumas vezes, ainda não fazem parte dos recursos simbólicos/semióticos disponíveis para o estudante. Nesse processo de tensão, suas Posições do Eu-estudante-crítico e Eu-estudante-mais-maduro coalizadas são mobilizadas. Davi precisa significar seu novo contexto escolar, através da intensificação da propriedade exotópica das Posições do Eu.

Embora seja um estudante que apresente uma perspectiva crítica acerca da realidade escolar, na qual valoriza a interação com os professores e maior liberdade do estudante no processo formativo, a referida coalizão é desafiada no novo contexto e, mesmo que Davi conceba inicialmente a existência de professores com práticas afins às de seu antigo professor de filosofia, as novidades plurais da instituição incitam seu *self* a buscar respostas noutras Posições do Eu.

O receio de ser reprovado aparece em virtude de já ter realizado recuperação em outro momento de sua vida escolar e, por meio do aumento da exotopia, acessa as vozes da Posição Eu-estudante-em-recuperação:

Eu fico meio preocupado com isso, do lado dos testes e conteúdos, a tendência é acabar perdendo né, eu nunca perdi de fato, desde que entrei [na escola formal], já perdi [somente] em forma de recuperação paralela.

Essa preocupação, a princípio, é silenciada, como veremos logo mais. Serão ilustradas algumas representações do funcionamento das Posições do Eu frente à necessidade de solucionar as tensões oriundas da transição para essa nova instituição.

Nessa tarefa, são acionados os processos regulatórios do *self*, especialmente, aqueles exotópicos que promovem uma ampliação de perspectiva de acesso a outras vozes já existentes dentro do sistema ou que possam vir a ser criadas no processo de emergência do sujeito. Diante da situação desafiadora, ele declara: “eu

acho que desistir, não é opção pra mim, porque [...] eu não posso desistir de várias [...] coisas, [...] não pode ficar desistindo do que eu quero fazer na minha vida.”

Diante da percepção da possibilidade de maior rigor, mais tarefas escolares e preocupação com as relações com os pares, Davi precisa encontrar respostas minimamente estabilizadoras para dar prosseguimento ao seu processo de transição à escola com recursos semióticos mais adequados à facilitação do ingresso a essa nova etapa escolar. Nesse primeiro momento, Davi está com um nível de tensão relativamente baixo considerando, especialmente, que relata, na primeira entrevista, que seus professores são parecidos com aquele professor de filosofia que lhe era uma figura bastante motivadora.

Nesse sentido, veremos que a elaboração dialógica estabelecida encontra respostas/vozes que reduzem, com celeridade, sua tensão que se coloca naquele momento de transição escolar inicial, na segunda semana de aula. No entanto, posteriormente, poderemos constatar que novos acontecimentos escolares promoverão desestabilizações persistentes no *self* educacional, ao longo do ano, as quais incitarão a atuação de processos exotópicos cada vez mais intensos.

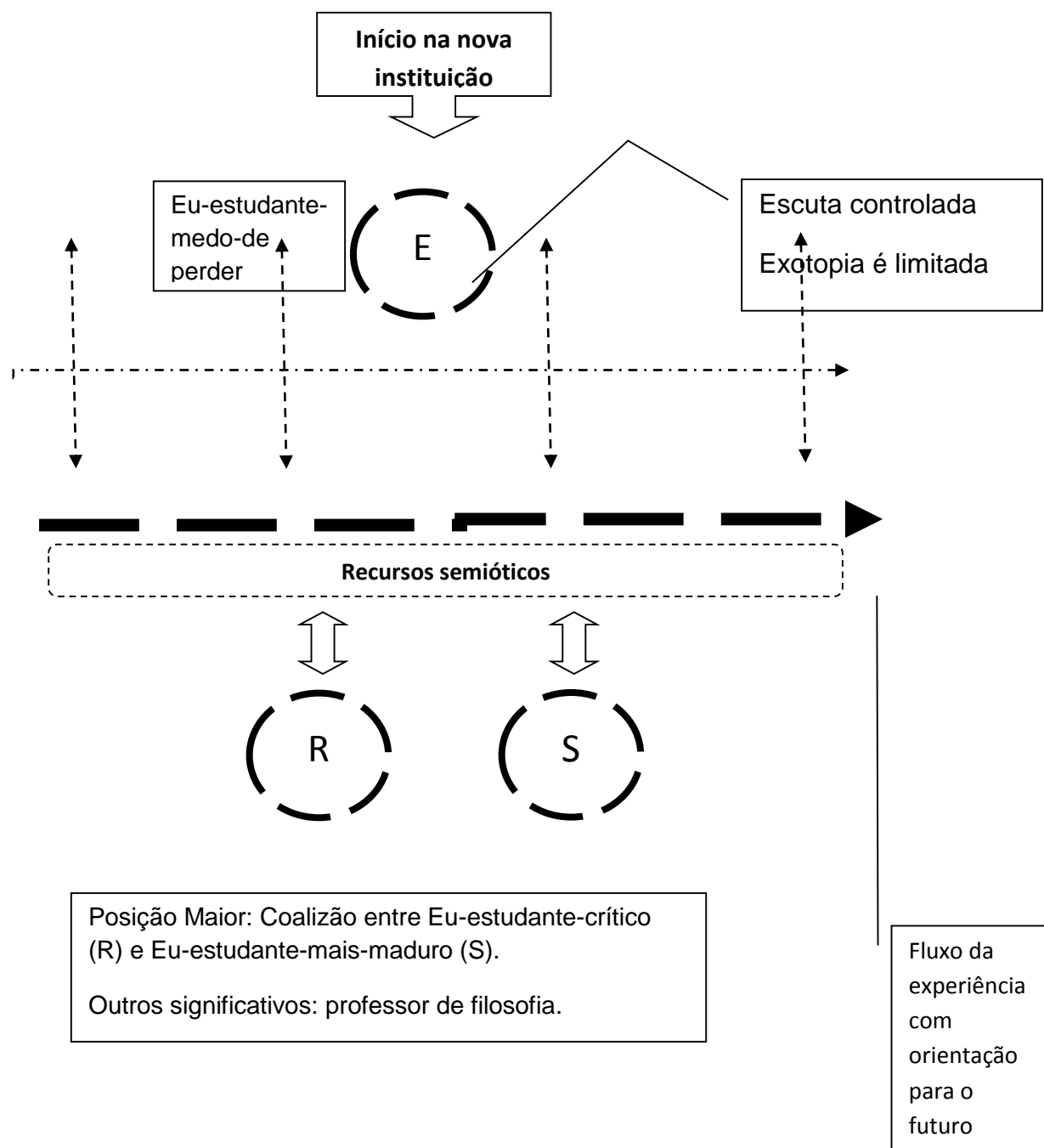


Figura 16 – Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia na transição inicial para a nova instituição.

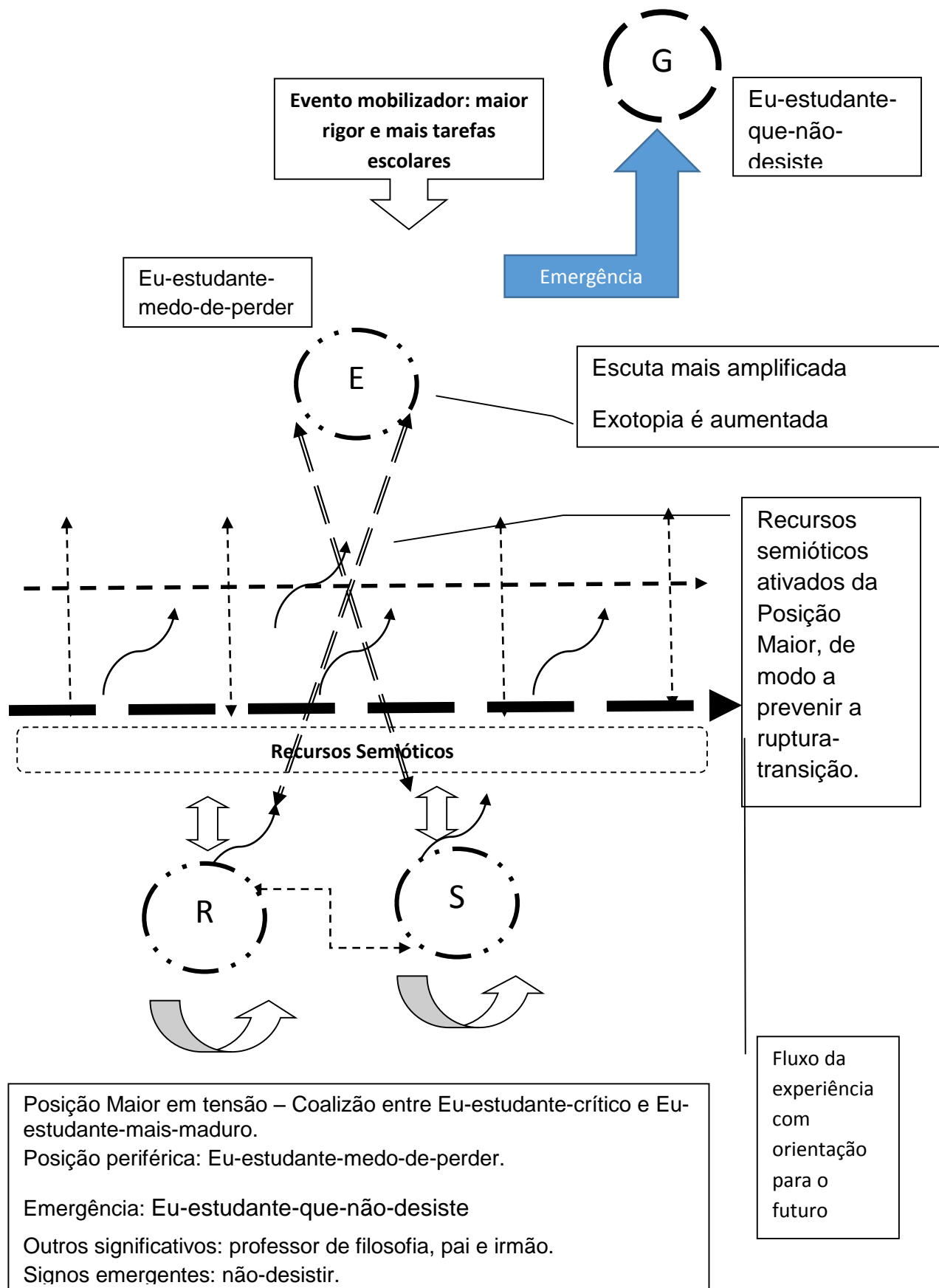


Figura 17 – Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia aumentada: manifestação de maior rigor dos professores e de maior quantidade de tarefas escolares

Davi, ao longo de seu percurso escolar, depara-se com um evento inesperado no seu cotidiano: greve dos funcionários, antes de completar um mês de aula. Em decorrência disso, ficou quase três meses sem aula. Se no início do curso, manifestava tensões relativas às diferenças identificadas na nova escola e receios quanto às projeções de si no futuro na escola, com a greve, teve sua Posição Eu-estudante-crítico acionada na experiência de tensão frente à mobilização provocada pelas dúvidas e questionamentos referentes à sua vida escolar. Além disso, a escola é repensada de maneira crítica quanto ao seu funcionamento, permitindo abertura da produção de significados a partir da vivência de tensão no *self* educacional.

A voz do Eu-estudante-crítico é mobilizada e expressa sua visão acerca do período em que precisou estar fora da escola por causa da greve. Problematiza o sistema educacional e expressa motivação para mudar, na sua rotina, a forma como lida com a aprendizagem. Questiona o modo com que o sistema educacional funciona, bem como a falta de continuidade e de relação dos conteúdos aprendidos ao longo do curso. Para Davi, o currículo funciona de maneira fragmentada e a experiência de aprendizado é bastante transitória. Essa percepção surge após seus conhecimentos adquiridos durante o período de greve, no qual aprendeu novos métodos de estudo, por exemplo, os mapas mentais¹⁵.

A greve aparece em sua narrativa como evento mobilizador que se manifesta, em Davi, por meio de seus estudos proativos acerca de temas correlatos a melhorias no processo de aprendizagem pessoal e para concursos. Esse movimento se apresenta como eminentemente atrelado à coalizão entre o Eu-estudante-crítico e o Eu-estudante-mais-maduro já constituída no seu *self* educacional, como Posição Maior. Ele relata:

O sistema educacional não funciona, geralmente não prepara o aluno, e também me inspirou a querer de certa forma mudar esse tipo de sistema, fazer com que o sistema de ensino possa funcionar.

[...]

Mas aqui na [escola], eu me considero um bom aluno, porque eu considero mais um aprendizado autodidata, [...] você [o professor] explica o conteúdo e muitas vezes você não faz bem com esse tipo de método.

¹⁵ Os mapas mentais (termo traduzido do inglês "*mind maps*") e os mapas conceituais ("*concept maps*", no original) são representações esquematizadas de informação que permitem demonstrar facilmente relações de significado e de hierarquia entre ideias, conceitos, fatos ou ações. Tal como o termo "mapa" indica, estas "ferramentas de organização de informação" recorrem a uma simbiose entre linguagem gráfica e textual e a uma disposição em rede ou "arborescente" por contraste com a tradicional leitura linear da informação com que estamos habituados a lidar em textos e livros. (Marques, 2008)

[...]

Se estuda aqui um conteúdo agora no primeiro ano, você estudou, mas você não vai ver isso lá no segundo ano, você vai esquecer [...] Aí você vai fazer o segundo ano, o terceiro, e aí quando você vai fazer o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), você acaba não pegando todo esse conhecimento [...] e aí você vai fazer e não consegue, tem que fazer curso [preparatório para o ENEM], e tem que ficar dois, três anos fazendo curso, e se você conseguir passar de primeira [para a universidade], passa de uma forma que depois que você faz essa prova, um mês depois, você já vai esquecendo os conteúdos, então para mim o melhor seria você estar aprendendo de uma melhor forma, usando técnicas que vão fazer você aprender e para um prazo muito longo e não aprender a curto prazo, [mas sim] aprender a longo prazo.

É importante ponderar que, no momento em que Davi levanta essas significações acerca do funcionamento do sistema educacional, encontra-se com dois meses de aula após o retorno da greve. Nesse processo de avaliar a si próprio e à escola, claramente demonstra inquietação com o funcionamento do sistema escolar e com o modo como os professores ensinam aos estudantes, ao defender que modos mais participativos e flexíveis de currículo seriam mais interessantes para a experiência estudantil.

Esse posicionamento crítico acerca da instituição escolar aparece em sua narrativa, nessa situação, graças ao processo exotópico acionado mediante a ocorrência de tensão oriunda frente às suas vivências de reflexão tanto no período de greve, quanto no presente na escola, o que o levou a realizar diversas projeções de si no futuro, que revelaram suas incertezas quanto ao modo como se daria sua transição ao novo contexto escolar e quanto ao seu desempenho acadêmico.

Conforme Magalhães Júnior (2010) o excedente de visão tem a ver com o que o outro vai me proporcionar, o qual pode criar uma diferença de visão do que posso pensar em mim, uma vez que só esse outro pode, do lugar em que habita, dizer-me a mim o que estou condenado a não me ver. Todavia, é relevante salientar que, na nossa pesquisa, o “outro” diz majoritariamente respeito a uma Posição do Eu no *self* que pode ser representada por um outro significativo internalizado ou mesmo por uma voz interna.

O “outro” na noção exotópica bakhtiniana diz respeito a outra(s) pessoa(s). Na concepção da Teoria do *Self* Dialógico, para Hermans (2001), o *self* é social, não no sentido que um indivíduo autocentrado entra em interações sociais com outras pessoas que estão do lado de fora, mas sim no sentido de que “outras pessoas” ocupam posições no *self* multivocalizado da mente.

As Posições Eu-estudante-crítico e o Eu-estudante-mais-maduro, diante dessas tensões, sofrem fissuras em suas fronteiras e precisam olhar além de si próprias, a fim de encontrar recursos semióticos passíveis de atenuar a

desestabilização no sistema autodialógico. A perspectiva trazida pelas leituras de Davi acerca dos métodos de aprendizagem é acolhida por suas Posições do Eu, em coalizão, que interpretam, por conseguinte, suas práticas de estudo e as de ensino da escola como deficitárias.

Essa posição externa dos ensinamentos dos métodos de ensino lhe possibilita interagir com o autor do livro de concursos como um “outro”, com o qual dialoga privilegiadamente. Nessa relação dialógica, por meio de processo exotópico, Davi, em suas Posições Eu-estudante-crítico e o Eu-estudante-mais-maduro, exerce o excedente de visão que ocupa o tempo-espço do autor do livro de concursos, momentaneamente e, ao retornar às Posições do Eu internas em coalizão, encontra um terreno semiótico fértil para a proliferação de narrativas, no sistema autodialógico, acerca dos sentidos do processo de escolarização, numa perspectiva problematizadora:

Você não escolhe de fato o que estudar, o que quer aprender, você aprende o que os professores acham que seria necessário para sua formação, mas [...] numa educação mais democrática, o aluno poder escolher o que ele quer, por exemplo: eu quero fazer música, mas não quero tal, artes e tal, e ao mesmo tempo fazendo com que o aluno veja [...] todas as matérias, sem forçar ele a fazer nada, entendeu? Que ele veja as matérias e possa criar curiosidade, sobre determinados conteúdos.

[...]

Eu acho que, além de tudo, a escola [...] está para ajudar o aluno a interagir socialmente também, por exemplo, muita gente se você tirasse a escola dela [...] muitas vezes essa pessoa não teria muitos amigos, não interagiria com as pessoas facilmente, então eu acho que a escola ajuda bastante a quebrar esse tipo de exclusão social.

Nessa visão crítica acentuada acerca do sistema escolar, Davi faz considerações também acerca das disciplinas técnicas profissionalizantes. Ele afirma: “mudei de ideia, com alguns conceitos nessa greve, que acho que percebo que realmente o curso profissionalizante ajuda a pessoa a ter um conhecimento maior que vai auxiliar ela nos concursos, esse tipo de coisa.” E pouco depois reconsidera: “muito bom você dar/ ter esse aprendizado a mais (A – não-A), mas tem algumas disciplinas que eu acho que não são acopladas de uma forma [...] **como deveria ser** (B – não-B).”

Embora Davi reconheça, nesse momento do ano letivo (pós-greve), o aspecto positivo das disciplinas profissionalizantes, como disposição de maior conhecimento e auxílio na execução de provas de concursos, logo em seguida critica a falta de integração entre as disciplinas e expressa uma rivalidade entre complexos de significados, que representa a notória tensão na produção narrativa. O *takeover* (sobreposição) é realizado pela substituição do campo inteiro de não-A, por B- não-

B. Ao realizar esse processo de regulação semiótica discursiva, ele utiliza a estratégia de *bypass* “deveria” por “construção de macro-organizadores”, os quais, para Valsiner e Josephs (1998), estabelecem valores e uma visão de mundo em prol da continuidade e previsibilidade das tentativas de construir sentido da vida.

Davi, assim, destaca qual seja seu modo ideal de funcionamento da escola, ao vociferar sua concepção avaliativa, baseada em sua coalizão de posições que se configuram como uma Posição Maior. Isso é, ao experienciar a novidade de aprender disciplinas técnicas profissionalizantes, Davi reconhece certos aspectos positivos, mas imediatamente depois reconsidera seu complexo de significado produzido, sobrepondo-o, em rivalidade, com outro “não são acopladas de uma forma [...] **como deveria ser**” (B - não-B), que conquista lugar proeminente em sua narrativa.

Esse último complexo está relacionado à profusão de vozes guiada pela coalizão entre as Posições Eu-estudante-crítico e o Eu-estudante-mais-maduro, a Posição Maior em seu *self* que problematiza o sistema educacional.

Como se pode notar, a perspectiva inicial que apresentava alguns aspectos positivos das disciplinas profissionalizantes foi deslocada para outra linha discursiva crítica que abre novas possibilidades de visão acerca do sistema escolar, no que tange às disciplinas técnicas. Ele cita o exemplo de uma professora da área técnica:

Ela [...] mandou um monte de conteúdo e depois pediu uma coisa totalmente específica demais que acaba fazendo que você não aprenda muito bem. Isso que eu falo do ensino ser tão ruim, e na prova oral a maioria tira 2 ou 3 pontos, valendo 10, que realmente ela botou ali de certa forma pro aluno perder, porque [colocou] muito conteúdo específico, [colocou] muita coisa até que [ela] não falou direito e jogou na prova, **mas a matéria em si é boa**, eu gosto de estudar esse tipo de matéria.

A afirmação que Davi faz de que “a matéria em si é boa”, diante de sua crítica acerca da atuação da professora pode, talvez, parecer que denota uma rivalidade importante de complexos de significados. No entanto, se formos compreender sua construção narrativa como um inteiro, poderemos constatar que, nesse momento, ele reafirma sua condição de ser um estudante multi-interessado em distintas áreas do conhecimento, a despeito das práticas pedagógicas, de modo geral, mal avaliadas por ele, persistentemente, ao longo do primeiro ano no curso técnico em agroindústria.

A narrativa de Davi se alinha, portanto, à sua perspectiva de estudante mais-maduro, crítico e, por vezes, multi-interessado. Com o passar do tempo e o aumento de tensão no *self* educacional, também provocada devido à dificuldade de aprovação

em matemática, poderemos analisar como a avaliação que Davi elabora acerca das disciplinas técnicas e da escola será cada vez mais negativa e dura.

Isso acontece a partir da intensificação de processos exotópicos regulatórios no *self* que, ao mesmo tempo em que permitem a possibilidade de mudança, também viabilizam a utilização de recursos semióticos disponíveis tanto nas posições externas (com outros significativos), quanto internas para apoiar a continuidade de sua Posição Maior.

5.4.2.5 Problemas de desempenho em matemática: intensificação de processos exotópicos no *self* educacional na transição para o Ensino Médio profissionalizante

As elaborações narrativas críticas desenvolvidas por Davi acerca do seu processo de escolarização e dos sistemas de ensino se tornam ainda mais prevalentes à medida que ele começa a ser comunicado de seus desempenhos deficitários em matemática. Desde o primeiro semestre, ele já percebia que tinha problemas com o desempenho em matemática e, na terceira entrevista, relatou: “eu acho tão difícil [...], é bem mais difícil essa matéria”.

Quanto às suas expectativas para o semestre seguinte, declarou “por enquanto estou indo até bem em tudo, indo de semana a semana na aula na escola, estou aprendendo, estou passando, só falta matemática em si.”

O fato de receber notas abaixo da média esperada pela escola provoca tensão em Davi, que já considerava a aprovação em matemática uma dificuldade a ser superada. A constatação disso se dá por meio de reflexões acerca de projeções de si no futuro, nas quais passa a escutar vozes que já estavam até silenciadas em seu sistema autodialógico, como por exemplo, a voz do Eu-estudante-presos, por meio da atuação de processos exotópicos:

Eu chego em casa eu quero é dormir, o dia foi cansativo, você fica o dia inteiro aqui, porque, também você tem que ter algum momento mais... de lazer [...], se você for ter algum momento de lazer mais calmo, de lazer, você acaba sacrificando momento de estudo. E compromete muito e você perde muita coisa aqui dentro, por isso eu **não acho um bom lugar para estudar**, ainda mais que você tem que ficar **preso** a horários do ônibus, você é **preso** ao horário do ônibus, muita coisa aqui dentro que você tem que ficar **preso**.

[...]

[Aqui] não é um local que eu goste de estar, não pelo fato de ser ruim, mas pelo fato de me lembrar muito a inutilização do meu tempo, e você acaba não tendo muito tempo para focar no que você realmente quer e você perde muito tempo aqui [na escola], não tem tempo para o lazer, e coisa do tipo, nem para estudar de fato e é interessante que é uma escola integral onde você tem, você fica até 12 horas no local e não tem tempo de estudar no local, então você vê lados negativos disso.

Davi, nesse processo de tensão, ao escutar vozes providas de sua Posição, outrora silenciada, abre possibilidades de emergência no *self*, a partir de processos autodialógicos em jogo na situação. A coalizão entre o Eu-estudante-crítico e o Eu-estudante-mais-maduro tem a oportunidade de vociferar comentários avaliativos acerca da rotina cansativa da escola, na medida em que expressa “não acho um bom lugar para estudar”, além de [a escola] “me lembrar muito a inutilização do meu tempo”.

No fim do ano letivo, Davi foi para a recuperação de matemática e isso o mobiliza bastante. Quanto a ocorrência desse fato, relatou: “horrrível, pressão imensa você está ali naquela final de matemática e você começa desistir das coisas e fica naquela pressão imensa de passar e passar e é muito ruim, eu acho que é horrrível”.

É possível constatar que o nível de tensão vai aumentando até o fim do ano, em relação à dificuldade de aprovação em matemática. Devido à desestabilização crescente, a coalizão tem suas fronteiras fissuradas o que intensifica a atuação da exotopia no tempo-espço do *self*. As Posições Eu-estudante-presos e Eu-estudante-com-medo-de-perder passam a ser escutadas e seus recursos semióticos, por meio de vozes, são novamente acolhidos no sistema dialógico, tendo em vista a abertura exotópica produzida no sistema.

É preciso destacar também que, nesse momento, Davi está enfrentando problemas quanto à noção de autoeficácia, no que diz respeito ao desempenho escolar. O receio de ser reprovado mobiliza seu *self* educacional: existe uma preocupação acerca do quanto realmente ele pode atender as expectativas da escola quanto aos desempenhos acadêmicos.

Segundo Marsico e Iannaccone (2012), as avaliações realizadas pela escola podem produzir significados mais proximamente associados à definição de identidade e “autovalor”, transpondo a avaliação do desempenho acadêmico para a avaliação da pessoa. Em vez de se tratar especificamente do desempenho relacionado ao contexto escolar, os discursos produzidos por pais e professores fazem claras alusões a avaliações gerais que reverberam na própria ideia de eficácia de si no contexto escolar, como também em outras esferas da experiência de vida.

A continuidade da tensão, porém, com a preocupação acerca do desempenho em matemática e a crítica que elabora a cerca do funcionamento da escola e da rotina pesada imposta aos estudantes contribuem para a emergência de novos signos em Davi. É levantada a possibilidade de sair da instituição no terceiro ano, a

fim de poder se preparar melhor para o ENEM e vestibular. Essa possibilidade de ser transferido da escola para outra aparece mesmo após ele ter apontado para o sentimento de frustração da família quando seu nome não apareceu na primeira lista de aprovação, ou seja, ele mantém essa Posição mesmo ciente de que essa ideia pode não ser apoiada pelos seus familiares.

Nesse sentido, surge novamente a sinalização de matemática como uma disciplina com problemas de execução didática, juntamente com outras:

Eu acho que... é mais vantajoso pra mim em outra escola, porque você tem mais tempo para estudar e ainda mais que vou fazer vestibular e ENEM, e ai eu tenho que estar mais preparado e aqui, não vou conseguir me preparar muito, aqui entra muita dificuldade, não, não, não, e não sai nada de conteúdo, o professor vai e fica,...., ele dá, ele começa a dar o conteúdo, ele enrola muito o conteúdo e quer apressar a turma no final do semestre, e acaba que não dá os conteúdos todos e ai você fica sem ter muita matéria, e matemática a gente ficou sem ver o conteúdo, história, português, a maioria das matérias a gente ficou sem ver todos os conteúdos do Ensino Médio,..., tem biologia, biologia o professor até conseguiu dar os conteúdos todos; eu preferia sair daqui e, nesse meio tempo, acabar estudando as matérias todas nesse tempo que eu fiquei, que eu ainda estou aqui, e chegar no terceiro ano e poder ter mais tempo e me preparar melhor para o ENEM e o vestibular, porque aqui [na minha escola] tem qualidade no ensino, porém não tem o comprometimento em si igual nas outras escolas tem, nas escolas particulares tem, em que o aluno aprenda.

[...]

Por isso os amigos que eu conheço do segundo ano, eles estudam, matemática estão vendo coisa do primeiro [ano], porque não tinham terminado ainda os assuntos do primeiro ano, no ano passado.

A sinalização de problemas pedagógicos no cumprimento do conteúdo previsto nas disciplinas argumenta mais uma vez em prol de sua insatisfação e frustração com a escola, como também deflagra um processo de exotopia à procura de respostas/vozes em novas Posições do Eu. Nesse caso, assistimos a uma emergência de novo signo ainda não pertencente ao seu *self*, mas que emerge no sistema: vontade de ser transferido de escola.

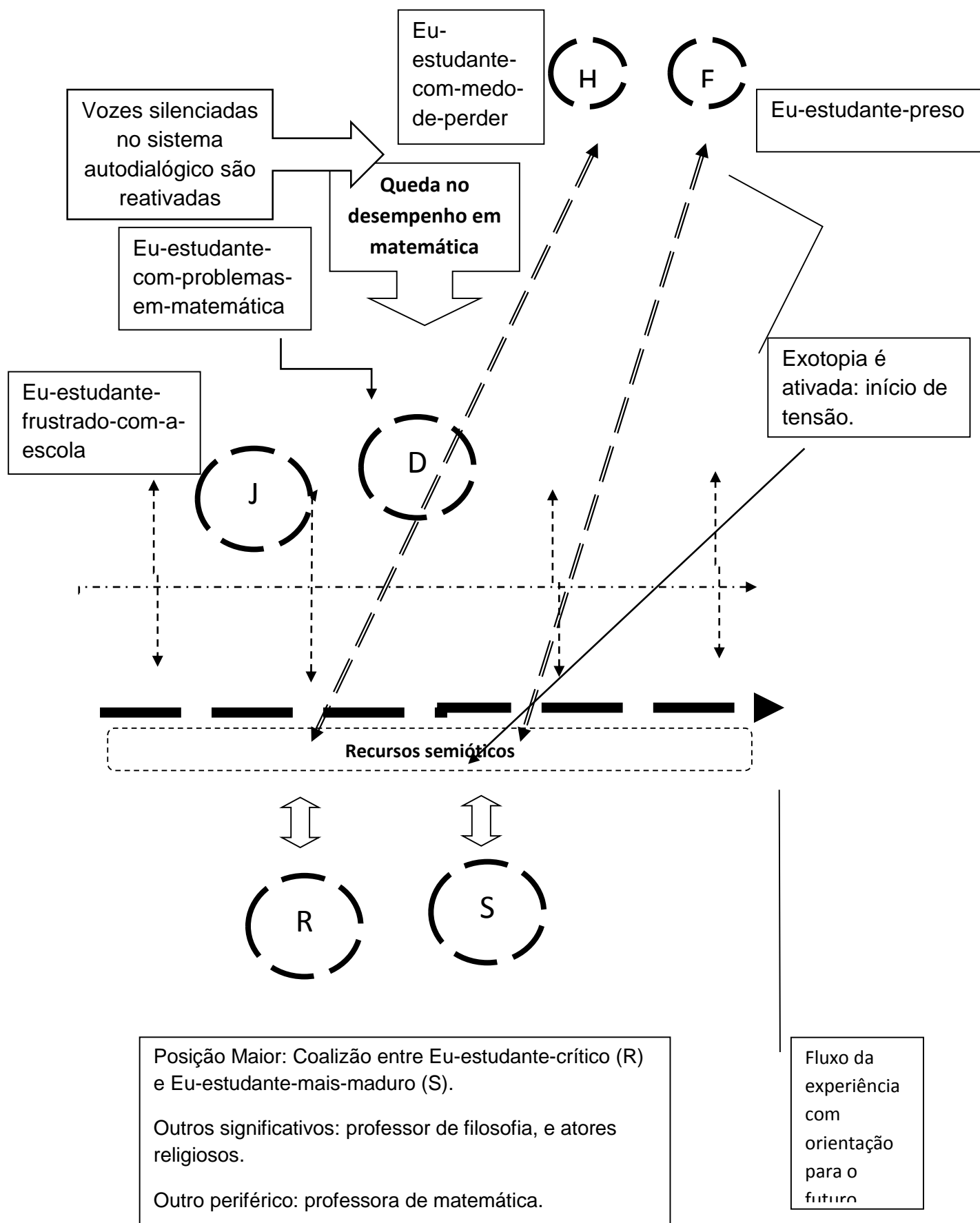


Figura 18 – Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia no fim do primeiro ano letivo

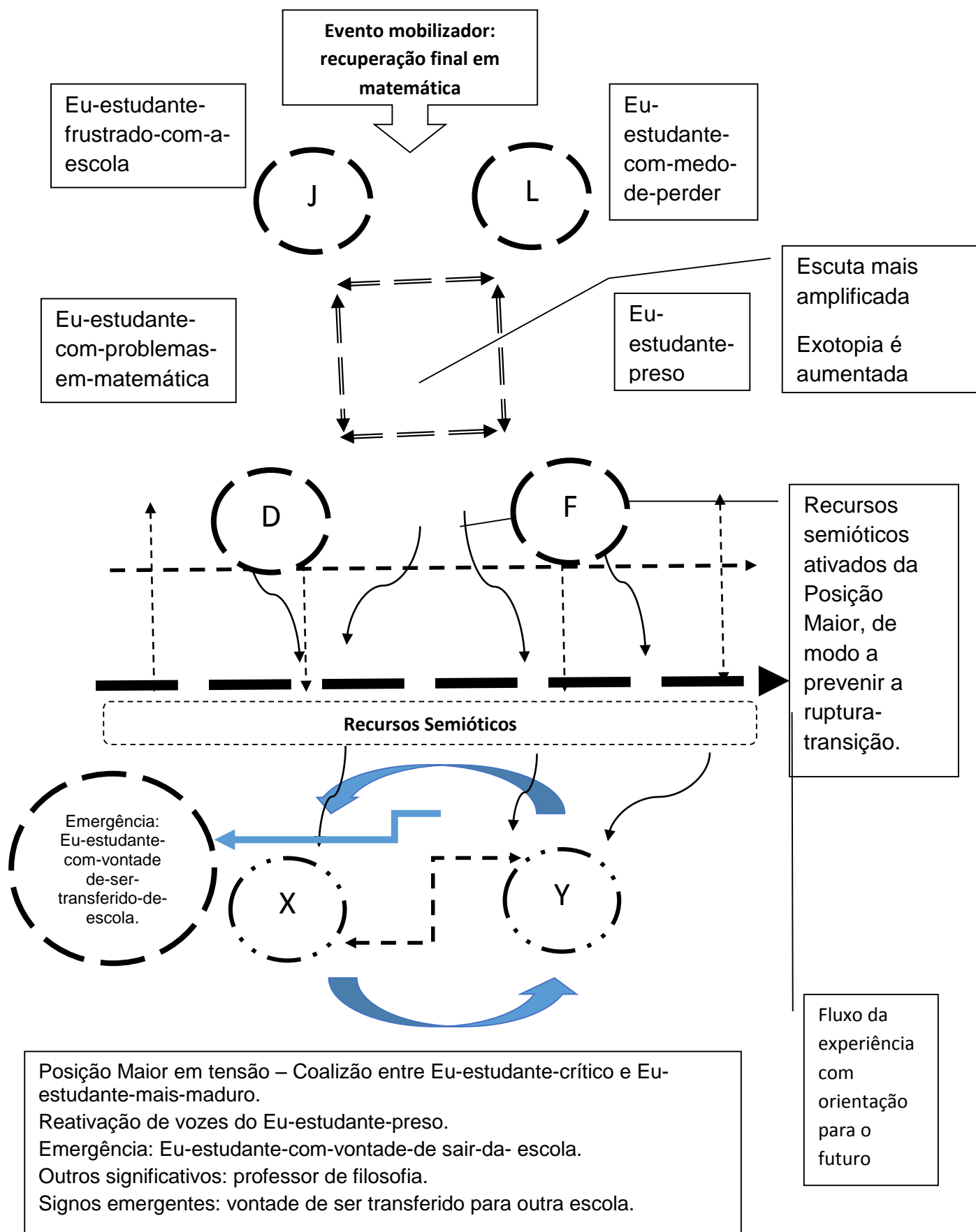


Figura 19 – Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia aumentada: recuperação final em matemática

A vivência de baixo desempenho em matemática suscitou, inclusive, mobilização suficiente para promover busca de novas atitudes e ações no contexto escolar. A alta demanda por tarefas escolares exigiu de Davi reorganização de sua rotina, no intuito de alcançar melhorias no desempenho acadêmico:

No começo e um pouco desse segundo semestre eu tinha um monte de coisa para fazer e aí quase não fiz nada, eu fui naquela onda [...] não me importei com as coisas e fui agora mais para cá e que eu não estava numa situação tão boa [...], tive que melhorar, comecei a estudar mais, foi o que eu tinha dito antes, o que não era o meu caso, eu não fazia muita coisa, só fazia o que era exigido, tipo, trabalho, prova que eu tenho que estudar. Eu fazia igual nas outras escolas e isso me comprometeu bastante, porque eu não foquei muito em estudar antes.

[...]

Eu percebi que eu almejo muitas coisas e acabo não me dedicando a nenhuma delas [...] sabe aquela situação que você chega e não tem o “a mais” [plus], ou sabe alguma coisa que se destaque, alguma coisa que você tem ideia que vai se destacar.

[...]

Aqui é praticamente a mesma rotina de faculdade ou até mais intensa que algumas. Porque você fica aqui integralmente e com a cobrança muito grande. [...] Tudo bem, isso é um lado positivo [da minha escola], essas matérias técnicas, criam algo a mais, e a cobrança que vai te preparar, mas se você não tem tempo para uma coisa que está ali... se você não tem tempo para pesquisar bem [...] não adianta estudar, então eu acho que tenho que ter tempo para estudar e progredir na qualidade de ensino.

Ele compara a instituição atual com a realidade de uma faculdade e ressalta que a escola pode ter essa função de “preparar” o estudante para uma rotina de estudos mais intensa como acontece no nível superior. Apesar de reconhecer esse aspecto positivo da escola, logo depois invalida a proeminência desse benefício, ao reconsiderar a questão do tempo escasso para se dedicar mais aos estudos, o que inviabiliza um aprofundamento de conhecimento.

Quando relata: “Tudo bem, isso é um lado positivo (A – não-A) [...] mas, se você não tem tempo pra uma coisa que está ali, se você não tem tempo para pesquisar bem, então não adianta estudar” (B- não-B). Nesse trecho narrativo, pode-se constatar uma rivalidade de complexos de significados, no qual por meio do *takeover*, uma nova voz é inserida num diálogo entre complexos de significados e tem o poder de suplantar o complexo que o antecedia: novo complexo “B – não-B”, nos termos de Valsiner e Josephs (1998), “destrói” o anterior estabelecido “A – não-A” na produção discursiva.

É importante salientar, porém, que, embora os autores utilizem o termo “destruição”, referindo-se ao complexo de significado anterior, esse termo pode não expressar exatamente o papel do *takeover* na resolução de conflitos autodialógicos, considerando-os como pertencentes a um sistema. Essa “destruição” seria, do nosso

ponto de vista, melhor compreendida como um “silenciamento” do complexo anterior, haja vista nenhuma voz ser absolutamente destruída no sistema dialógico tendo já sido internalizada. Portanto, parece-nos mais pertinente considerar que houve um processo de sobreposição de vozes, por meio de silenciamento do complexo de significados prévio.

Durante a transição para o Ensino Médio, Davi nota que é preciso mais esforço e dedicação, que é necessário ser destaque em algo no processo de aprendizagem. Essa perspectiva está alinhada à noção que traz de que precisa buscar meios pessoais de desenvolvimento, como fizera outrora quando houve um período de greve na instituição e estudou autonomamente. Ele sente falta de aprofundamento nos estudos e denuncia a fragmentação dos conteúdos por disciplinas do núcleo comum do Ensino Médio e da área profissionalizante. Busca valorizar os interesses, motivações e o real conhecimento a ser aprendido ou produzido pelo estudante.

Davi almeja se tornar destaque em áreas de conhecimento, nas quais possa se dedicar mais, ainda que tenha outras demandas escolares. Embora possa parecer que haja uma contradição na narrativa de Davi acerca de sua concepção pessoal de estudante crítico e mais maduro e o fato de ter apresentado problemas quanto à organização de estudos, é importante ressaltar que, na visão de Davi, um estudante mais maduro é aquele está mais apto para dar conta de si, sem precisar ter tanto acompanhamento dos pais, sendo mais aberto e livre quanto à vida escolar:

[A maturidade, na medida em que tenho] liberdade, e acaba que a maturidade da pessoa, vai progredindo [no ensino fundamental] e já está aparente isso já, já é no começo já, que consciente das coisas, consciente e aberto.

[...]

Minha mãe não obriga, a estudar para prova esse tipo de coisa, você chega em casa, eu que vou estudar, então, como eu estou aqui, de certa forma acho que todos que estão aqui, eles têm uma maturidade [...] não sei as outras pessoas, pelo menos eu, se você chegar em casa, e não disser nada, minha mãe não vai falar, ‘vai estudar pra prova’, até porque não tem um calendário, ou... aqui tem mais é controle de notas.

A noção de maturidade para Davi, portanto, não tem relação com disciplina e organização para estudos, mas com liberdade e abertura da pessoa, com menor intervenção de agentes adultos, como os pais. Nesse sentido, sua narrativa ainda é coerente com as dificuldades encontradas por ele na transição para o Ensino Médio. No entanto, é exatamente essa noção de liberdade e abertura de sua Posição Eu-estudante-mais-maduro que é alvo de tensão, pois, na escola atual, Davi encontra

regras mais rígidas, alta carga horária presencial e menos liberdade de investigar seus próprios interesses.

A crítica que noutra momento fizera acerca das disciplinas técnicas é também agora potencializada. Aponta falhas no modelo de ensino e à forma como as disciplinas são apresentadas de maneira fragmentada e sem aprofundamento:

Acho as disciplinas aqui do curso técnico, [...] você não tem muito enfoque, você não foca muito naquela disciplina e o curso fica muito sem rumo, você tem disciplinas comuns e tem as disciplinas técnicas, e você não rende bem nem para uma, nem para outra, porque você fica sem foco no ensino, em entregar logo a matéria, e você trata cada matéria como qualquer matéria, então com as matérias do curso são a mesma coisa, você pega o conteúdo, estuda e faz a prova, eu acho que é isso que mais atrapalha aqui nessa escola, porque o aluno não estuda previamente.

A escola atual é vista por ele como um lugar mais limitador que potencializador de suas habilidades. Percebe-se restringido pelo modo de funcionamento do sistema, que lhe consome boa parte de seu tempo útil. Queixa-se da baixa disponibilidade para fazer outras coisas da vida, como o lazer, por exemplo. Essa percepção crítica que narra acerca de sua escolarização presente revela, inclusive, o papel da instituição escolar no que tange à diminuição do investimento pessoal nos interesses de conhecimento pessoais:

Quando eu saí da minha antiga escola que eu passei tempo, que eu fiquei de férias e acabei estudando várias coisas mais por prazer e não por pegar um livro de matemática e ir estudando e só.

[...]

[Ao] estar aqui no IF não sinto uma vontade de chegar em casa e acabar estudando os assuntos ou estudar, sei lá, filosofia ou estudar línguas, [...] aqui dentro eu fui mais, sabe, fechando, sem vontade de fazer as coisas, fazendo mais por obrigação, e ensino, [...] sem nada, sem se destacar.

[...]

Ainda mais com essa questão de nota, atrapalha muito o aluno, em geral em qualquer escola faz atrapalhar muito o aluno e, ainda mais, quando você tem uma gama de matérias, muitas matérias você tem que tirar notas.

Durante o período fora da escola, nas férias e também durante a greve, estudava por prazer, mas, atualmente, essa motivação já não existe, inclusive para matemática. Aliás, é interessante notar que ele traz espontaneamente a disciplina de matemática para exemplificar que não estuda por prazer, posto que apresenta dificuldades nessa disciplina que também o mobilizam na coalizão entre o Eu-estudante-crítico e Eu-estudante-mais-maduro.

Ele justifica dificuldades no processo de escolarização, a partir de um processo exotópico que expande fronteiras de observação e escuta de outras Posições, a fim de encontrar recursos semióticos passíveis de solucionar os

problemas que despontam no novo contexto escolar. Aqui, quatro Posições do Eu dialogam fortemente: Eu-estudante-crítico, Eu-estudante-mais-maduro, Eu-estudante-com-problemas-em-matemática e o Eu-estudante-frustrado-com-a-escola.

5.4.2.6 Expansão de possibilidades de projeção futura de si após a aprovação no fim do ano letivo

Davi continua buscando realizar projeções de si no futuro para além dos ensinamentos estabelecidos no contexto escolar, como já realizava no período de férias, mas tinha se desmotivado ao longo do ano. Com o período de recesso do fim do ano letivo, ele retorna aos estudos de assuntos de interesses pessoais:

Comecei a me interessar mais e a praticar de verdade, e aí depois, um pouco mais para agora eu entrei na área de memorização e técnicas de aprendizagem, memorização para concurso, e tudo isso eu comecei a me especializar mais por agora recentemente, eu já sabia um pouco, mas comecei a me especializar mais de agora... e dentro da área de hipnose para cá, eu comecei a entrar na área de PNL que é a programação neurolinguística mais a fundo, [e também] *coaching*.

[...]

Eu também estou meio que inclinado para a área de empreendedorismo, por isso que eu mudei muito meu, minha expectativa de como eu vou me profissionalizar e como vou aderir ao mercado de trabalho.

Apesar de manifestar interesse em muitas áreas de conhecimento, Davi está envolvido mais atualmente com as técnicas de hipnose que tem aprendido e aplicado com seus pares da escola. Essa prática com os pares vem atender a uma necessidade já expressada por Davi, desde o início do ano, de ser reconhecido como destaque em alguma área de conhecimento, alguma habilidade. No entanto, a tensão e a desmotivação vivenciada por ele ao longo do ano, silenciam a Posição Eu-estudante-multi-interessado, que cede oportunidade de voz à coalizão da Posição Maior no *self* educacional diante dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

A habilidade que desenvolve como hipnotizador, a partir de um curso breve realizado em sua cidade, chama sua atenção e ele decide se aprofundar no assunto, buscando informações na internet:

As pessoas veem a hipnose como uma coisa muito mística.

[...]

Eu mais uso para entretenimento, faço algumas coisas para entretenimento e as pessoas [...] acham e ficam meio maravilhadas né, coisa de outro mundo, mas para mim já se tornou algo [que] é mais comum, mas é algo bem divertido.

[...]

Eu acho muito bom, porque é uma coisa também que contribui bastante na hora de hipnotizar as pessoas, é [o fato de] as pessoas saberem que você faz isso.

[...]

[Por exemplo] você vai pegar a pessoa e vai induzir ela a ficar com as mãos coladas com os dedos atraídos, a gente cola na cabeça; são vários testes, depende da concentração que a pessoa tem.

Davi passa a gozar de prestígio dentre os pares devido à manifestação especificamente dessa nova habilidade. Anteriormente, quando manifestava majoritariamente a Posição Eu-estudante-crítico e Eu-estudante-mais-maduro era visto com mais estranheza pelos pares que consideravam suas opiniões muito diferentes. No presente, suas práticas de hipnotização o tornaram mais conhecido na escola como um “mago”.

É interessante notar como os pares se tornam cada vez mais importantes na dinâmica autodialógica de Davi. Tanto que ele busca formas de se tornar mais reconhecido dentre eles, na medida em que executa suas habilidades em desenvolvimento de hipnose no cotidiano. Nesse sentido, faz-se necessário destacar a conclusão que Davi elabora no fim do período letivo: “Meus pares me ajudam a passar algumas dificuldades”.

Ao longo do tempo, ele pouco a pouco vai perdendo o interesse pela formação específica em filosofia. Justifica o fato devido às práticas do novo professor na escola atual que não lhe são atrativas, pois é muito diferente do professor da escola anterior. Essa mudança acontece acompanhada de sua perspectiva associada à coalizão Eu-estudante-crítico e Eu-estudante-mais-maduro que problematiza o modelo de ensino geral e da instituição a qual pertence no momento, incluindo as aulas de filosofia:

O professor chega na sala e não dá o filósofo e sai totalmente da ideia daquele filósofo e não foca no conhecimento em si, ele foca e começa a fazer algumas discussões e aí encerra e discussões que muitas vezes que não tem tanto a ver com o tema em si e são poucas aulas; eu acho que ele deveria focar mais no assunto em si. E não que eu odeie que tenha as discussões, é uma coisa geral em filosofia, mas saber trabalhar tudo isso, o que eu acho que não está sendo feito aqui, por isso também perdi muito o foco, o interesse nem tanto, mas o foco na matéria como tinha antes já perdi muito.

[...]

Eu pretendo trabalhar nas áreas que eu falei para você e me formar em psicologia, mas por conta que eu quero trabalhar com essas áreas [hipnose e outras] no tratamento de pessoas.

Na medida em que percebe a reação das pessoas e o lugar privilegiado em que é posto, como um “mago” dentre os pares, Davi começa a vislumbrar a possibilidade de utilizar os conhecimentos da hipnose como prática profissional terapêutica, no âmbito da psicologia. Como se pode constatar, há uma mudança qualitativa considerável em sua perspectiva de si futura, no que diz respeito às

possibilidades profissionais. No momento, encontra-se motivado pela hipnose, dentre outros assuntos, e a psicologia lhe parece ser a opção de carreira mais ajustada aos seus interesses.

Em relação à avaliação que realiza acerca de como se deu o ano letivo, Davi sinaliza mudanças:

Uma mudança pessoal, uma mudança nos meus hábitos, mudança na minha forma de ver as coisas, acho que estou vendo as coisas de forma mais crítica, e pensando mais antes de fazer, de falar e agir, então eu acho que me ajudou bastante estando aqui, eu também acho que criei uma autonomia maior, estando aqui dentro e isso acabou me auxiliando muito e mais como falei, acho que foi lucrativo o tempo que fiquei aqui.

[...]

Provavelmente vai ter greve, vai demorar ainda mais e é quase 100% de certeza que vai ter greve ou esse ano ou ano que vem então não adianta muito ficar aqui e então acho melhor sair de vez e seguir o que eu quero mesmo e acho que vou evoluir bastante lá fora, e pretendo fazer isso pretendo me desenvolver mais

Devido à sua aprovação e a seguinte menor tensão, sua exotopia no sistema autodialógico encontra-se mais limitada, o que minimiza o poder de voz do Eu-estudante-crítico que, embora ainda possa atuar, não dispõe mais da Posição Eu-estudante-com-problemas-em-matemática, nem do Eu-estudante-frustrado-com-a-escola para dialogar no processo exotópico de modo intenso. Com isso, Davi reavalia sua situação e destaca as mudanças positivas enfrentadas durante seu primeiro ano na escola. A redução significativa de tensão, portanto, protege a Posição Maior, bem como silencia Posições emergentes criadas que, no momento, tem a relação fragilizada com a Posição Maior, em decorrência do processo exotópico restrito.

Nas Figuras 20 e 21, poderemos observar como o processo exotópico atua de modo a facilitar ou dificultar a expressão de nova voz dentro do sistema autodialógico. As vozes emergentes: “Eu-estudante-com-vontade-de-sair-da-escola”, “Eu-estudante-com-problemas-em-matemática” estão ainda presentes no sistema, mesmo que Davi já tenha sido aprovado no ano letivo.

Na Figura 20, encontramos uma representação do estado da sua dinâmica autodialógica no fim do ano letivo e, na Figura 21, podemos constatar como a diminuição significativa da tensão reduz as possibilidades de diálogo com o Eu-estudante-com-vontade-de-sair-da-escola e o Eu-estudante-com-problemas-em-matemática. Tanto que, quando Davi novamente vocifera o “Eu-estudante-com-vontade-de-sair-da-escola”, apresenta como argumento principal a possibilidade de a escola entrar novamente em greve, o que, de fato, pode não ocorrer.

É preciso, então, ponderar que o fato de uma voz não ocupar mais o lugar de destaque no sistema, ela está, na verdade, em algum nível de silenciamento que, neste caso, é razoável, visto que o “Eu-estudante-com-vontade-de-sair-da-escola” ainda dispõe de oportunidade no tempo-espaço do *self* educacional para se manifestar. Porém, agora, com um pouco mais de limitação, pois sua relação com a Posição Maior está diminuída.

Desse modo, é concebível que existem vários níveis de silenciamento que operam a partir do processo exotópico e dos recursos semióticos disponíveis na dinâmica autodialógica.

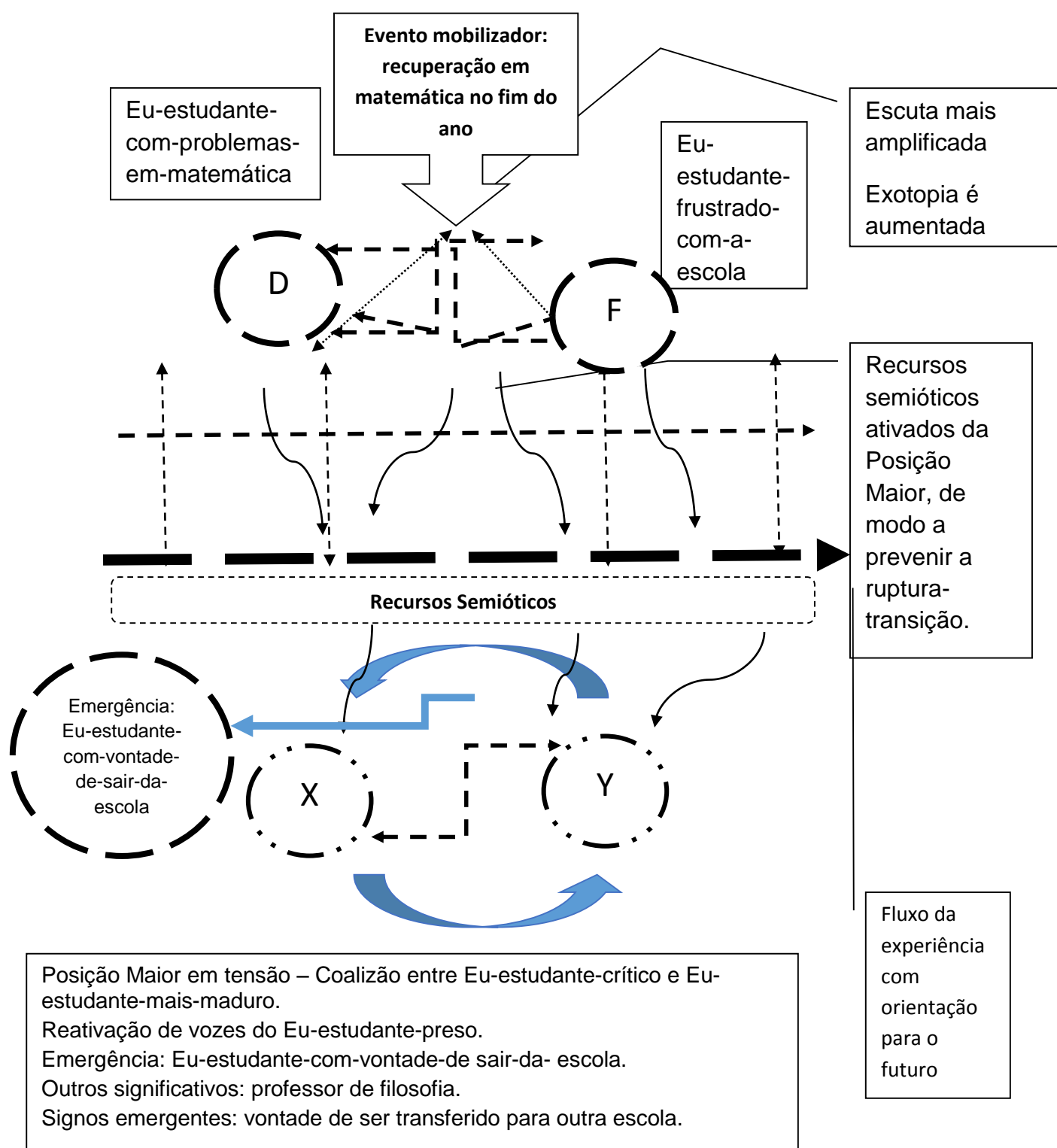


Figura 20 – Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia aumentada: recuperação em matemática no fim do ano

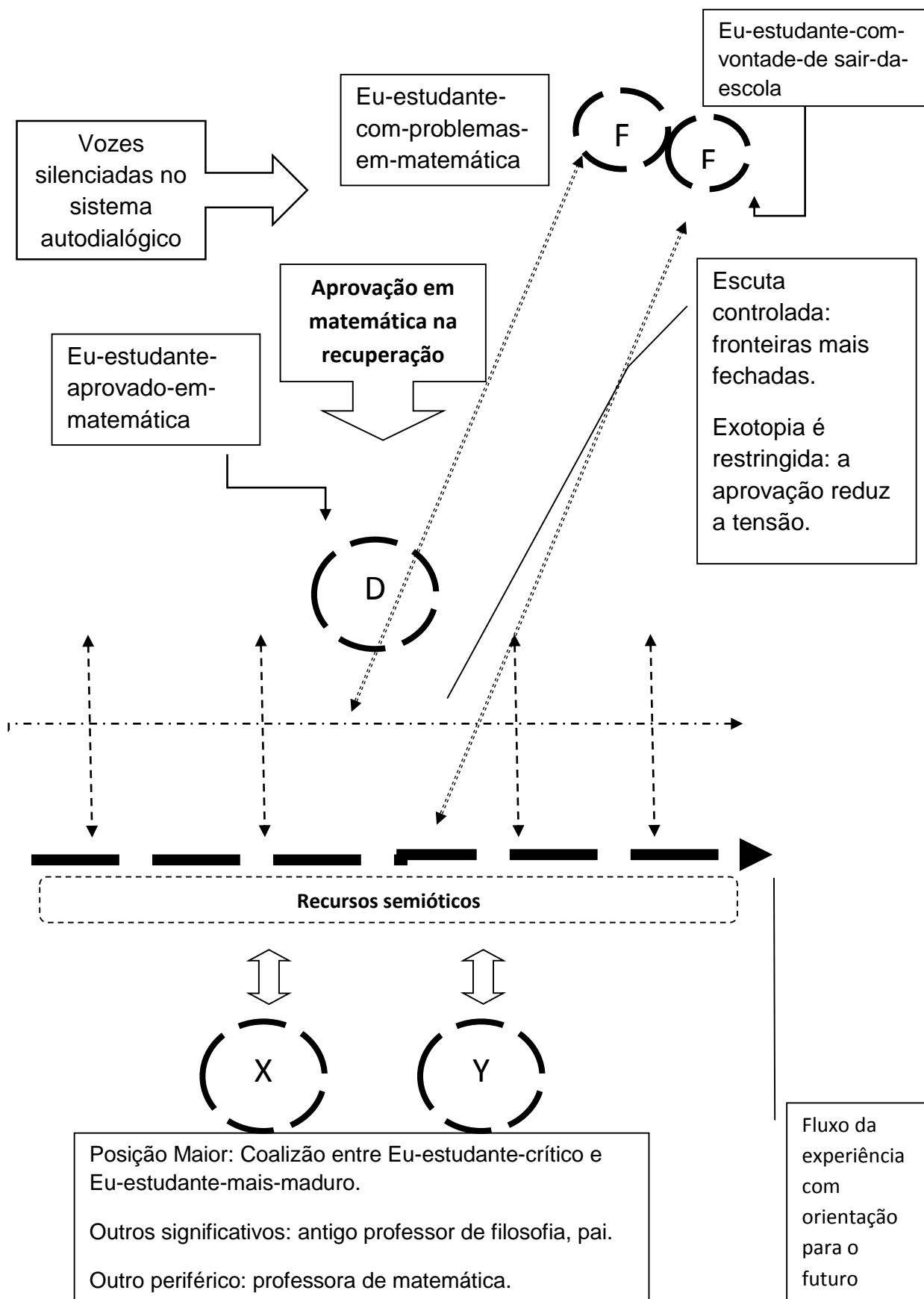


Figura 21 – Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia após a aprovação em matemática

5.4.2.7 Considerações finais do Caso Davi

Davi, na maior parte de sua construção narrativa acerca dos anos de escolarização prévios à entrada na instituição, percebe-se como um estudante “preso” na escola. Essa sensação só começa a mudar quando constrói a nova Posição Eu-estudante-crítico na interação dialógica estabelecida, principalmente, com o novo professor de filosofia no oitavo ano. Esse processo de mudança acontece, a partir da regulação das fronteiras entre as Posições já existentes e a presença do professor de filosofia como novo outro significativo no sistema autodialógico de Davi.

Nesse momento, é importante considerar que a Posição Maior, na coalizão entre o Eu-espírita-que-gosta-de-discussão e o Eu-estudante-presos, ao entrar em estado de tensão no sistema, por não dispor de recursos semióticos passíveis para lidar com as inquietações e elogios provindos das aulas do professor de filosofia, experiencia um processo inverso de regulação exotópica – da periferia para o centro do sistema.

Posições periféricas passam a ser buscadas pelo olhar exotópico, as quais fornecerão seus recursos semióticos, de acordo com as disposições dialógicas contextuais acessíveis a Davi no presente, incluindo o professor de filosofia que atribui seu excedente de visão a Davi que, por sua vez, tem seus processos exotópicos internos acionados no *self* para acessar a voz do referido professor.

Para GEGE (2009), quando alguém atribui a outro seu excedente de visão, permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinha. Diante da impossibilidade de nos vermos completamente por inteiro, é a capacidade da exotopia do observador que, possibilitado de ver alguém de fora, constrói um excedente de visão, ou seja, vê no outro um excedente que o próprio sujeito não vê de si.

Em relação a esse assunto, podemos identificar que há um encontro de potenciais exotópicos: do outro externo e das próprias Posições do Eu internas no *self*. Portanto, o professor de filosofia se constitui como outro significativo que fornecerá, por sua posição exotópica (extralocalidade no tempo e espaço), recursos semióticos suficientes para minimizar a tensão e possibilitar o processo de emergência no *self* de Davi.

Nesse ponto, é interessante colocar que a religião participa desse processo dinâmico no *self* de Davi, uma vez que ele já tem uma Posição interna estabelecida mediante sua atuação nos grupos de discussão na religião espírita. O novo professor de filosofia, então, aparece como um aliado dialógico frente a uma Posição interna já configurada: Eu-espírita-que-gosta-de-discussão. Dessa aliança dialógica desponta uma nova Posição emergente: o Eu-estudante-crítico que pouco depois terá outra Posição parceira em coalizão: Eu-estudante-mais-maduro, os quais em atuação vociferam mensagens avaliativas críticas acerca do funcionamento do sistema escolar de modo genérico, mas também de sua escola, em particular.

O Eu-estudante-com-vontade-de-sair-da-escola, mesmo após a diminuição considerável de tensão com a aprovação na recuperação em matemática, no fim do ano, reaparece no sistema. No entanto, no último encontro, Davi ressalta a vontade de sair da escola sem levantar críticas ao funcionamento da instituição, mas prefere sinalizar a possibilidade de a escola entrar em greve novamente e isso prejudicar seu processo de aprendizagem. Nesse momento, indica condições negativas mais amenas da escola que coadunam com a diminuição de tensão significativa em sua Posição Maior. A crítica permanece, porém, apresenta elaboração narrativa menor, mesmo porque a greve, talvez, não aconteça.

De modo geral, o caso Davi nos apresenta um percurso narrativo com tensões, eventos e problemas oriundos do processo de escolarização que reverberam em seu *self* educacional. De acordo com Hermans, Konopka, Oosterwegel e Zomer (2016), um campo de tensão permite não somente movimentos entre diferentes Posições do Eu, mas também a emergência de novas Posições ou coalisões de Posições que não existiam antes do processo de intercâmbio ser iniciado. Nessa dinâmica, Posições do Eu têm a liberdade de expressarem elas mesmas e se comunicarem com outras Posições de seus pontos de vista e experiências específicas próprias.

Por meio da análise das dinâmicas de posicionamentos do Eu, foram identificados momentos importantes de processamentos autodialógicos, especialmente aqueles relacionados à atuação regulatória da exotopia dentre as Posições do Eu.

Esses processos produziram abertura regulada no sistema, o que possibilitou, por vezes, a emergência de novas Posições no *self* e, noutras vezes, a proteção de Posições estabelecidas no sistema autodialógico. A exotopia mostrou-se como uma

propriedade das Posições do Eu mediante as interações auto e heterodialógicas vivenciadas por Davi ao longo de sua transição para o Ensino Médio profissionalizante.

O mecanismo exotópico, identificado nos relatos de Davi, mostram-nos quão importante é que as Posições do Eu nos sistemas dialógicos estejam aptas ao excedente de visão, a fim de encontrarem com celeridade recursos semióticos para reduzirem as tensões provindas das experiências da vida.

Para GEGE (2009), a exotopia é minha possibilidade de responder. Nessa perspectiva, o mecanismo exotópico é uma característica presente nas Posições de Davi à procura de vozes/respostas satisfatórias em suas Posições internas ou externas, ao olhar além de si mesmas, encontrando momentaneamente essas Posições e retornando a suas Posições prévias, a fim de vociferar os significados necessários às vivências do sujeito em sua narrativa.

5.4.3 Caso Alice

Alice tem 15 anos e mora na zona rural de uma cidade distante da instituição escolar, no interior da Bahia. Por isso, atualmente reside na própria escola na residência feminina. Estuda o curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio. Sua religião é católica. Seu pai é agente de saúde e sua mãe, que outrora já realizou trabalho como professora, nos dias atuais, é dona de casa. Possui também uma irmã mais nova.

A narrativa da participante Alice acerca do seu processo de escolarização nos oferece um exemplo notório de como um (a) estudante pode atravessar uma transição escolar com menor desestabilização no seu *self* educacional. É interessante constatar como sua narrativa, imbuída de poucas tensões, indica-nos a sustentação de uma Posição do Eu suficientemente suportiva à manutenção de seu sistema autodialógico, considerando-se os outros sociais significativos envolvidos.

A principal Posição do Eu que aparece em seus relatos é a do Eu-estudante-esforçada que possui absoluto privilégio na hierarquia autodialógica, exercendo poder relevante no tempo-espço do *self* educacional. Nas dinâmicas de posicionamentos do Eu, verificaremos como o mecanismo exotópico dentre as Posições do Eu é acionado em situações de ligeira tensão, o que resulta num acréscimo diminuto da exotopia no sistema. É interessante observar que, mesmo nesses casos, de pequena intensificação do mecanismo exotópico, sua Posição do

Eu várias vezes encontra com celeridade recursos semióticos que favorecem a estabilização e a continuidade da referida Posição do Eu.

5.4.3.1 Atuação preponderante do Eu-estudante-esforçada no sistema autodialógico: responsividade diante de outros significativos

A narrativa de Alice acerca de sua vida acadêmica se desdobra sem grandes preocupações com explicações de detalhes ou descrições de fatos ocorridos no passado. De preferência, a participante prefere relatar o modo como se posicionava diante das situações e discorrer “vozes” de outros significativos que participaram de sua vida acadêmica. Ela nos oferece um quadro bastante interessante de como uma Posição do Eu pode ser protegida de modo a se estabelecer com privilégio hierárquico na dinâmica autodialógica responsiva mediante a interação com outros sociais significativos.

Em diversos momentos nos quais relata acerca de sua história de escolarização pregressa à entrada na nova instituição, Alice destaca sua Posição do Eu majoritária em seu *self* educacional, Eu-estudante-esforçada: “eu quero aprender o máximo possível, o que eu puder, eu quero agarrar com força e conseguir, aprender e conseguir ‘formar’ com boas notas sem entrar em recuperação, e tentar, aprender o máximo possível, aprender de novas formas”.

Essa ênfase em sua narrativa, ao trazer expressões discursivas como o “máximo possível”, “agarrar com força e conseguir” fazem clara alusão à ideia de esforço em busca de seu objetivo principal: alcançar êxito em seus desempenhos escolares. Ao longo de seus relatos, podemos identificar os outros significativos envolvidos no processo dialógico estabelecido com a citada Posição do Eu: pais, professores e pares na escola. Todos esses são apontados como outros significativos com os quais Alice se refere para estabelecer uma relação dialógica desencadeadora de outras Posições do Eu importantes em seu *self* educacional:

Meu pai sempre me incentivou muito a estudar.

[...]

Todos os professores são muito marcantes, sempre, quando a gente se vê, se cumprimenta, e os colegas, todos, sempre foram uma família.

[...]

Minha entrada aqui foi assim, fiquei sabendo da comunidade, os alunos que já estudaram aqui e que fizeram a prova, e conseguiram passar, além do que a escola é muito boa, e falavam que o ensino era melhor [...] e sempre em escola federal o ensino é bem melhor, e além de tudo, tinha o curso integrado.

[...]

[Minha mãe] olha as tarefas, [meus pais] sempre estavam presentes. Minha mãe principalmente, sempre presente.

Alice tem estabelecido, ao longo de sua trajetória escolar, relações dialógicas com diversos outros significativos com quem intercambia recursos semióticos referentes à vida escolar. Ela narra vários momentos nos quais relembra vozes que esses outros lhe proferiram, as quais fazem parte até hoje do seu *self* educacional. As vozes, de modo geral, são bastante encorajadoras e delineiam o papel preponderante de sua Posição: Eu-estudante-esforçada, a qual está em coalizão com distintos outros sociais significativos e outras Posições, como Eu-estudante-incentivada e Eu-estudante-amiga-dos-professores o que lhe confere favorecido suporte dialógico no seu sistema de *self*:

Desde sempre, sempre fui dedicada, aplicada, estudiosa, que busca aprender, e que pretende estudar cada vez mais, estudar cada vez mais, nunca parar.

[...]

[Meus professores] falavam muito bem de mim.

[...]

Tem uma professora mesmo que ela [...] toda vez que ela me vê, ela me cumprimenta, professora L., foi segunda série, ela sempre falou que eu sou muito esforçada.

[...]

Sempre eu lembro também que os professores eram bem assim, incentivadores e gostavam bastante de ajudar, e prestar atenção se eu tinha alguma dificuldade, então eles me ajudavam bastante.

[...]

Sempre em busca dos meus objetivos, sempre fui dedicada no que eu quero, sempre busquei não desistir, sempre fui até meu limite. No que eu posso fazer, eu faço e no que eu não posso, eu reconheço e tento mudar, mas por enquanto até hoje eu consegui alcançar o que eu quis.

Essa rede semiótica de signos provindos das relações com outros significativos desempenha função importante na proteção do sistema à quebra do ciclo conservativo, que poderia acontecer, por exemplo, por meio de uma ruptura-transição, que é mais onerosa para o sistema, do ponto de vista da reorganização semiótica. Alice revela a existência da Posição preponderante Eu-estudante-esforçada, em coalizão com outras, que exerce grande poder de atuação no *self* educacional, na medida em que interfere, por meio de sua voz, na busca ativa de recursos semióticos, vozes, em diversas situações de tensão no sistema autodialógico.

No último trecho narrativo, Alice repete quatro vezes a expressão “sempre” que sinaliza a utilização da estratégia de *bypass* do qualificador semântico (Josephs & Valsiner, 1998) diante do complexo de significado que apresenta rivalidade: A-

“Sempre em busca dos meus objetivos” e não-A “Não-Sempre em busca dos meus objetivos”. Em decorrência de rivalidade de campos opostos de significados, a participante usa várias vezes o qualificador “sempre”, a fim de amenizar a rivalidade e fortalecer a perspectiva narrativa representada pelo Eu-estudante-esforçada.

Para Hermans (2001), o “eu” circula entre essas diversas posições, espacialmente situadas e, imaginativamente, dota-as de voz, o que possibilita o diálogo entre elas. Cada voz, como uma personagem, pode estabelecer narrativas sobre seu respectivo mim, e esse diálogo incessante e multifacetado constitui um *self* narrativamente estruturado e descentralizado.

O Eu-estudante-esforçada exerce poder significativo no *self*, porém numa perspectiva democrática, conforme apontam Hermans, Konopka, Oosterwegel e Zomer (2017), não se pode conceber um *self* totalitário, especialmente numa sociedade globalizada. O *self* pode ser democrático somente se essas Posições dominantes contribuírem para a tomada de decisão após a consulta, em diálogo, de outras Posições que são menos dominantes no *self*.

Apesar da noção apresentada acima do *self* democrático apresentar um estado “ideal” do funcionamento do *self*, tomando como referência a sociedade global em que muitas sociedades estão inseridas, essa concepção faz relação com uma das características principais no conceito do *self* educacional que é exatamente o fato de ser um sistema aberto.

Lina, por exemplo, destaca o papel da mãe como outro significativo, com a qual faz grande referência em sua constituição de *self* educacional, ao longo de sua vida escolar, inclusive em sua Posição Eu-estudante-esforçada. Essa configuração em seu sistema de *self* educacional está aberta, em interações dialógicas em seu *self*, o que poderia gerar, em certas circunstâncias específicas de grande tensão, ruptura-transição.

No entanto, o Caso Alice demonstra uma surpreendente continuidade do sistema autodialógico, haja vista a importante rede de coalizões estabelecidas, particularmente com a mãe, que se revela, na narrativa de Alice, como personagem preponderante com quem dialoga suas experiências e necessidades oriundas do contexto escolar. É interlocutora privilegiada no seu *self* educacional e, no momento da entrevista, a mãe se encontra matriculada na mesma série da filha, visto que retornou aos estudos recentemente. Nesse sentido, mãe e filha estabelecem uma interação dialógica que inclui, muitas vezes, os conteúdos escolares. A mãe tem a

oportunidade de ajudar a filha, mas a filha pode auxiliar a mãe, especialmente em matemática e é apontada como outro significativo que exerce ampla atuação no tempo-espço do *self* educacional de Alice, que responde a mensagens maternas privilegiadamente.

Esse intercâmbio de informações acerca das experiências escolares de cada uma favorece a reativação contínua da função da mãe, como outro significativo, em sua vida escolar.

A Posição Eu-estudante-esforçada tem, nesse contexto, vozes reativadas pela interação de ambas, o que contribui para o estabelecimento desta posição no *self* educacional como uma Posição Maior:

[Minha mãe] não teve a formação muito boa, mas ela já foi professora leiga¹⁶ e [...] sempre foi melhor em tudo, tudo, tudo, tudo, e até hoje, sempre ‘pega na minha mão para copiar’, e enfim sempre fez tudo, sempre acompanha desde o início.

[...]

Mas como [ela pode ser professora no passado]? Ela não era formada, nem nada! [autoquestionamento], mas antigamente tinha assim, porque ela deu [aulas] primeiramente de primeira à quarta série e depois ela deu [aulas] para educação de jovens e adultos (EJA). E acho assim muito interessante, algo que minha mãe, ela tem facilidade para aprender, para dividir conhecimento, eu gostei bastante de saber [que a minha mãe foi professora leiga], até porque ela me ajudava bastante também, e me ajuda até hoje. Com apoio moral e tudo, mesmo que ela não tenha o nível [escolaridade para docência] até hoje, mas ela continua estudando, ela ajuda bastante com opiniões e incentivo.

[...]

Ela se esforçou muito para eu conseguir uma alfabetização melhor, numa escola particular.

Ao relatar acerca do papel de sua mãe em sua vida acadêmica, Alice tece elogios e posiciona a mãe num nível hierárquico elevado, no campo de suas posições externas do *self* educacional.

A participante se emociona ao falar da mãe e chora durante a entrevista. Essa emoção pode ser compreendida como mais um aspecto semiótico que desponta na interação com o pesquisador. A ênfase levantada acerca do papel significativo da mãe no processo de escolarização pessoal envolve sentimentos profundos de reconhecimento do trabalho materno como professora leiga de crianças de sua cidade, mas também da própria Alice no ensino de conteúdos quando era mais jovem e do acompanhamento das experiências escolares até os dias atuais.

Em seguida, ela salienta mais uma vez acerca da relevância de sua mãe em sua vida acadêmica:

¹⁶ Professora leiga é aquela que não possui formação requisitada para o trabalho docente, de acordo com informações da participante. Porém, ela era remunerada para exercer essa função na zona rural.

Como minha mãe sempre me ajudou a identificar as cores, sempre desde os três anos, identificar as cores, sempre me ensinou algumas letras, sempre, sempre me ajudou, nessa parte de escola, era a parte toda de escola, então entrei já bem [...] aí quando entrei na escola, eles viram que eu já estava um pouco adiantada, então o jardim I era para as crianças que ainda não identificavam as cores, as vogais e aí eu consegui passar para o jardim II, diretamente, passei para o jardim II por causa dessa facilidade que eu já tinha, [porque] minha mãe sempre me ajudou e sempre me ensinou.

Nesse trecho, Alice usa o qualificador “sempre” para delinear, de maneira mais decisiva, o complexo de significados que envolve a constatação de que sua mãe lhe era um outro significativo proeminente em seu *self* educacional, funcionando como grande aliada em suas configurações de Posições do Eu, incluindo sua Posição Maior: Eu-estudante-esforçada e suas coalizões.

Como podemos identificar, essa é uma típica descrição de complexo de significados, no qual não há relação tensional exposta. Nesse caso, o complexo A - “Minha mãe sempre me ajudou e sempre me ensinou” e não-A “não-Minha mãe sempre me ajudou e sempre me ensinou” tem poucas chances de ser transformado na experiência autodialógica, já que se apresenta com bastante estabilidade no presente com o auxílio da estratégia de qualificador semântico “sempre” que ressalta, fortalece e ameniza a tensão do significado “A” acerca da participação da mãe em sua vida na escola.

Alice descreve sua passagem de séries, da alfabetização para a segunda série, pulando a primeira série, devido à facilidade que tinha com o aprendizado, o que possibilitou realizar esse avanço, após ser aprovada numa aplicação de um “provão”, como diz: “com o provão eu mostrei capacidade para ir pra segunda série, e fui pra segunda série [...] consegui passar em todas [as matérias], tinha facilidade”.

A Posição Eu-estudante-esforçada é aqui também já sinalizada como atuante em seu *self* educacional: “sempre procurei esclarecer minhas dúvidas”, o que demonstra que há um trabalho ativo da estudante no sentido de sanar suas dificuldades na escola, ao apresentar esforço para obtenção de êxito no processo de escolarização.

5.4.3.2 Enfrentamento da primeira reprovação no processo seletivo: atuação da exotopia no sistema autodialógico

Embora mãe, pai e comunidade tenham fornecido vozes mobilizadoras para Alice realizar o processo seletivo para entrar na instituição, ela foi reprovada na primeira tentativa. Por isso, precisou estudar o primeiro ano do Ensino Médio numa

escola pública comum, enquanto aguardava a realização da nova prova de seleção e, quanto ao fato de precisar repetir o primeiro ano do Ensino Médio, relata: “não é nenhum sacrifício, e eu estava disposta a fazer isto, até porque vai ser mais um ano de aprendizado, não vou perder nada”.

A meta de Alice era ter acesso à educação de melhor qualidade para favorecer um desempenho melhor nas provas de seleção para entrada nas universidades: “Minha mãe me incentivou bastante com meu pai, que eles já sabiam [da escola] e tem um conhecido nosso que já se formou aqui, e faz faculdade, está terminando a faculdade esse ano”.

Alice dialoga com essas vozes ao estabelecer relação responsiva ativa e ressaltar sua decisão “queria muito vir pra cá (escola profissionalizante), por isso que fiz a prova duas vezes”. Devido ao fato de entrar na escola ser um evento valioso e esperado por sua família e comunidade, Alice mantém a proposição dessas vozes como orientação sîgnica em sua projeção de si no futuro: ter acesso a uma educação de melhor qualidade permitirá melhores vagas em universidades, bem como atendimento a expectativas de outros significativos para quem responde, por meio de suas Posições do Eu.

As vozes provindas dos familiares e dos vizinhos lhe apresentaram uma perspectiva positiva, de que poderia tentar novamente realizar o processo seletivo e conseguir noutro momento entrar na instituição. Esse alinhamento de vozes, no sentido de fortalecer a ideia de que Alice tinha capacidade suficiente para buscar novamente a aprovação, é relevante para a configuração de uma dinâmica autodialógica que minimiza a tensão no sistema, ao oferecer novas perspectivas futuras de obtenção de êxito no processo seletivo, o que controla a atuação da exotopia.

Diante da experiência que teve de ser reprovada na primeira seleção que realizou para entrar na instituição, Alice não expressa tensão importante em seu *self* educacional. Ao relatar acerca do resultado insatisfatório de sua prova para a seleção, destaca que, quando viu o gabarito, já tinha constatado que poderia não ser selecionada e que “não me preocupei muito com isso, eu segui normal, aí esse ano quando eu entrei aqui eu percebi que eu não estava preparada pra vir, que agora [entrar] esse ano foi melhor assim”. Essa sentença, na verdade, como a própria participante relata, é uma resignificação de sua experiência passada a partir da entrada na instituição, quando teve de estar longe de sua família. A vivência de

saudade de seus membros familiares foi um fato que intensificou seu processo exotópico, devido à ocorrência de tensão. Com isso, a partir da fissura das fronteiras de sua Posição Maior, Alice consegue ver além e produzir novos significados acerca da experiência de ser reprovada na primeira seleção, embora tenha revelado que tinha esperanças reais de que a aprovação poderia acontecer no ano seguinte.

Diante de um *self* descentralizado, os autores preveem momentos transitórios de unidade, que não seria considerada propriedade *a priori*, e sim, um estado provisório. Destarte o *self* é um sistema cujo funcionamento visa à unidade, por meio das relações dialógicas entre suas posições, embora tal estado nunca seja atingido de forma mais duradoura. A transitoriedade das relações entre as posições segue alguns padrões, implicando na existência de hierarquia. (Santos & Gomes, 2010)

De acordo com Bakhtin (1990), é exatamente a irreplicabilidade de uma Posição ocupada por alguém no tempo-espço que autoriza e possibilita uma visão excedente sobre qualquer outra Posição. Correlativamente, por meio da metáfora da exotopia com a Teoria do *Self* Dialógico, as Posições do Eu, ao terem sua disponibilidade de visão aumentada pela existência da tensão, incrementam suas buscas por novos signos dentro do sistema dialógico.

Portanto, é importante destacar a dinâmica envolvida na produção de significados na participante que está em coalizão com esses outros significativos que participam de sua história de escolarização. As mesmas vozes que a mobilizam para a realização do processo seletivo são as que possibilitam uma minimização de sua tensão diante do evento da primeira reprovação:

[Pais e vizinhos] me incentivaram bastante, [disseram] que [essa primeira reprovação] era o primeiro obstáculo, que não tinha passado, mas que tinha outros, e eu conseguiria mais para frente [entrar na instituição], me incentivaram bastante.

[...]

Pela pontuação que eu tive na primeira [prova de seleção], eu percebi que se eu estudasse bastante e tirasse uma nota melhor, eu conseguiria na segunda vez e, como eu era nova, e que tinha chance de passar.

Ao constatar sua pontuação na primeira prova de seleção, Alice se projeta no futuro e, ao acionar sua Posição Maior (Eu-estudante-esforçada, Eu-estudante-incentivada e Eu-estudante-amiga-dos-professores) ela encontra recursos semióticos que contribuem para o direcionamento de uma perspectiva positiva de si no futuro. Ao conceber a possibilidade de estudar bastante e tirar notas melhores, ela resgata o cerne da voz de sua Posição Maior, que sinaliza para sua atuação comprometida com os estudos. Essa perspectiva é corroborada pelos outros sociais

significativos que vociferam mensagens atenuantes de sua tensão vivenciada, ao entrarem em consonância com a voz presente em sua Posição Maior.

Alice já dispõe de uma Posição de Eu bastante consolidada em seu *self* educacional, que é especialmente o Eu-estudante-esforçada. Com isso, é possível notar que essa posição que se coloca no *self* como uma Posição Maior, em aliança com outras, apresenta a voz que discursa acerca da disposição e do esforço para cumprimento das tarefas e regras escolares no tempo-espaço do *self*.

A ideia de destaque acadêmico não está imbuída nessa Posição Maior, o que contribui para lidar com tensões advindas da primeira reprovação com maior resiliência, uma vez que ela não precisa ser melhor e alcançar sempre suas metas: o que rege a perspectiva dessa Posição do Eu é a noção de que é preciso se dedicar e se esforçar para realizar as atividades acadêmicas.

Como já ressaltado, essa voz de Alice é fortalecida pelos outros sociais significativos que a rodeiam, os quais tratam sua reprovação como fato que pode ser transpassado noutra tentativa, o que sinaliza responsivamente o papel que Alice representa para esses outros, como pessoa. Ela responde a esses outros com a noção de que pode vir a falhar, mas que poderá tentar novamente e que essa tentativa é absolutamente possível de ser bem sucedida, visto que é uma estudante suficientemente esforçada, o que indica uma clara alusão à noção de autoeficácia quanto aos assuntos escolares.

Essa interdependência do *self* para com “outros” internalizados pode ser considerada um dos maiores fundamentos da noção de um *self* dialógico. De acordo com Lopes de Oliveira (2013), o “Eu” pode somente perceber a si próprio como um “Me”, por meio da interpretação do “Você”. Portanto, é plausível argumentar em favor de uma comunicação direta “Eu-Você” e uma indireta (ou reflexiva) comunicação “Eu-Me”, mediada pelo “Você”. A estrutura “Eu-Me” é, por essa razão, reflexiva, o que sinaliza para sua natureza dialógica. Não há outra forma de prover o *self* com algum conhecimento sobre ele, mesmo que não seja pela mediação de outro *self* (Lopes de Oliveira, 2013).

O “Eu” é um autor que constrói uma história sobre o mim (ator), que é o protagonista, quem atua, na narrativa (McAdams, 2013).

Na verdade, toda a ideia de construção do conceito de autoeficácia está atrelada à noção de sucesso para a conquista de objetivos na vida, nos meandros das relações da pessoa com alguém. No que diz respeito à rotina do estudante, um

dos principais indicativos de seu “sucesso” tanto para si, quanto para outros atores sociais costuma ser o desempenho acadêmico que se dá minimamente na relação com o professor. Aliás, a comunicação do desempenho acadêmico realizada pela escola aos estudantes e suas famílias representa um momento crucial para a percepção do estudante acerca de como se sente como aprendiz e de como se avalia nessa posição.

No entanto, conforme Marsico e Iannaccone (2012) essa autoavaliação na escola, permeada pelas vozes de outros sociais significativos, acaba refletindo na avaliação de si em outras esferas da vida. A relevância que o sucesso ou o fracasso escolar desempenham na vida do estudante pode ser primeiramente reconhecida nos diálogos estabelecidos na fronteira escola-família como questão central que mobiliza o discurso sobre si.

É diante da inevitabilidade de responder às vozes advindas do exterior que Alice vai consolidando semioticamente sua Posição Maior. Perante a necessidade de responder a esses outros, ela produz significados oriundos privilegiadamente do Eu-estudante-esforçada, que está sustentado por diversos outros significativos (pais, professores, amigos, vizinhos). Isso possibilita cultivar semioticamente sua Posição Maior no tempo-espço do seu *self*, uma vez que essa precisa responder a esses outros significativos que lhe concedem mais recursos semióticos (vozes). Eles protegem o processamento exotópico do Eu-estudante-esforçada, como a própria Alice afirma: “basta se dedicar e buscar também porque aqui é assim, está aí pra você aprender, mas tem que correr atrás”. Como se pode notar, ao ponderar acerca de sua experiência nos primeiros meses na escola, destaca exatamente o papel da dedicação e esforço na promoção de seu êxito na instituição.

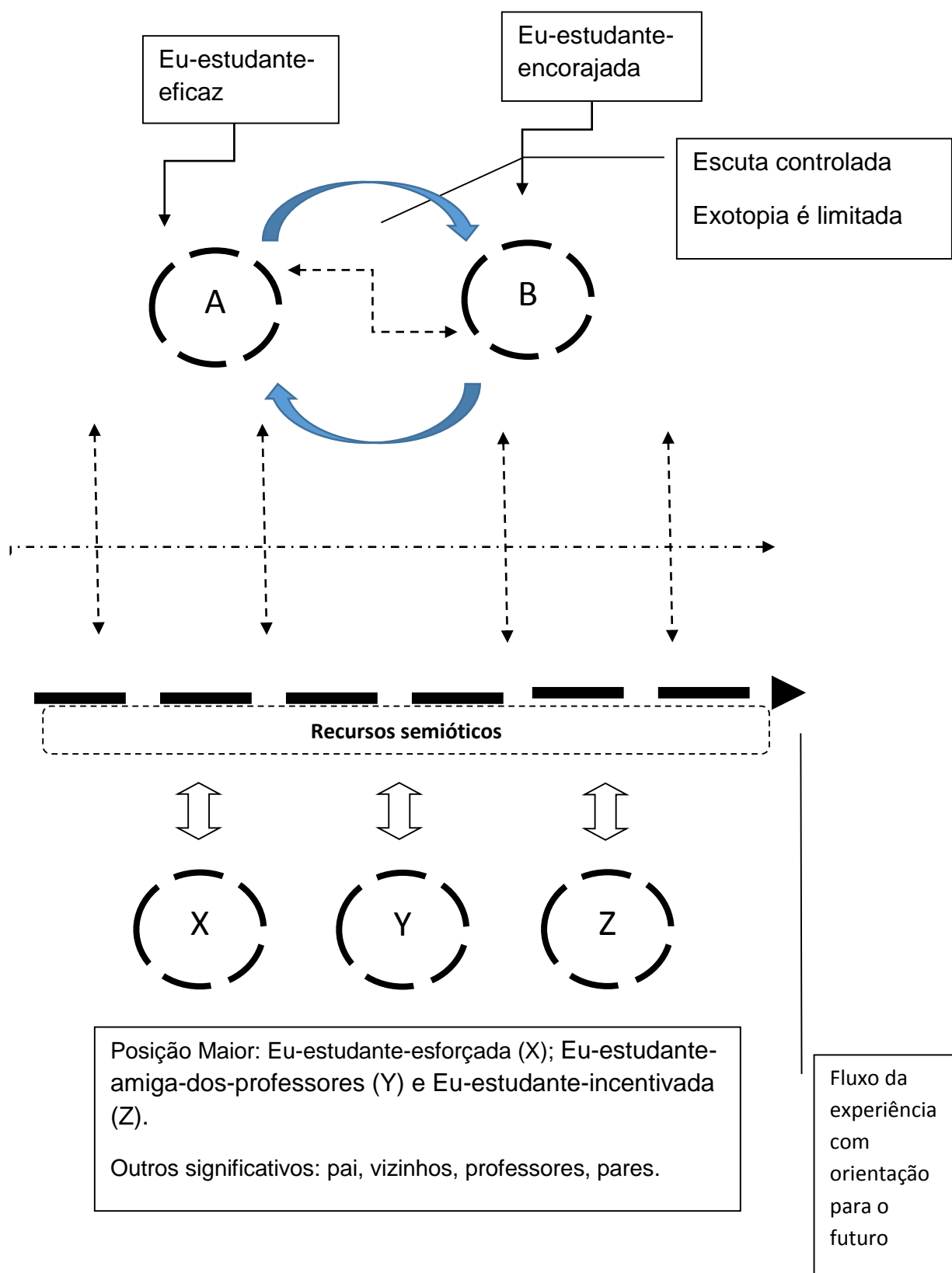


Figura 22 – Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia ao ter a notícia da reprovação do primeiro processo seletivo de Alice

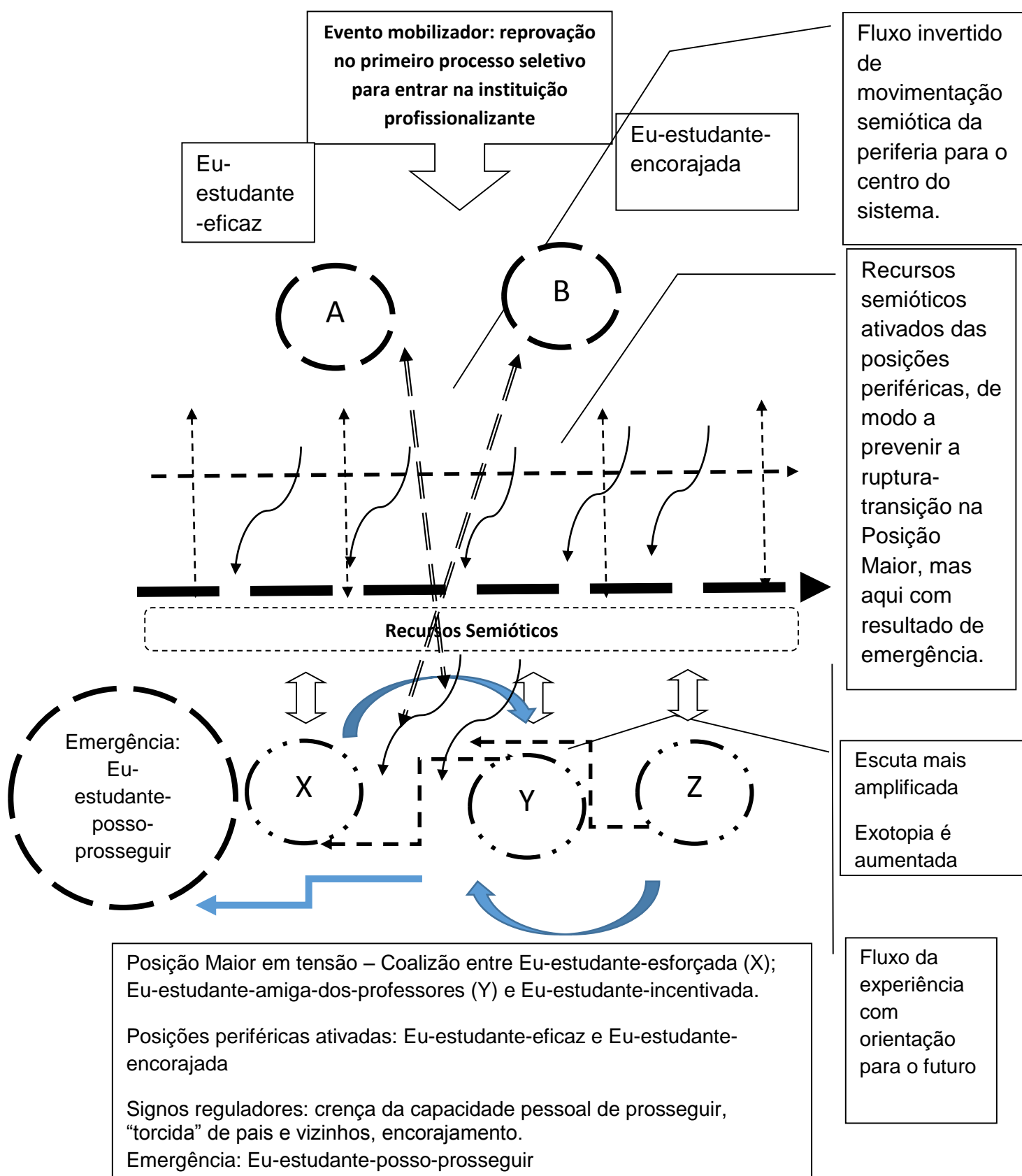


Figura 23 – Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia aumentada num fluxo invertido de movimentação semiótica: Posição Maior em tensão

A narrativa de Alice envolve uma sequência de complexos de significados sem tensões expostas, mesmo que estejamos diante de uma situação potencialmente promotora de ambivalências, dado que, embora esteja entrando na escola que almejava, terá de repetir mais um ano em sua vida escolar.

A ideia de conquistar, com a persistência, um objetivo educacional estabelecido, a partir da coalizão de vozes internas e externas, conduz-lhe a produzir uma narrativa que envolve a constatação da realização de uma meta que está coerentemente associada à perspectiva do Eu-estudante-esforçada, empoderando-o na hierarquia dialógica.

Os pais forneceram vozes que mobilizaram Alice a buscar estudar na instituição profissionalizante, que fica distante de sua cidade natal. Como Alice demonstra uma coalizão relevante com a figura materna, as vozes oriundas da mãe são privilegiadamente significadas no seu *self* educacional como dignas de valor e consideração.

Os conselhos maternos são especialmente importantes no *self* de Alice. A mãe, como pertencente ao Eu exterior de Alice, é uma extensão importante do *self* da estudante, uma parte significativa de sua dinâmica dialógica pessoal. A comunidade do entorno de Alice também vociferou mensagens motivacionais para que ela buscasse uma vaga na instituição profissionalizante. Ela relata o caso do filho de um primo que teve uma trajetória bem positiva na escola e conseguiu estudar em São Paulo, devido ao seu bom desempenho. Relata também o caso de um primo e de um conhecido seu:

Meu pai começou a pesquisar mais sobre [a instituição profissionalizante]... na comunidade mesmo, e aí ele ... teve uma prima nossa que veio e conseguiu na mesma época que J. veio também, e eles transmitiam assim uma imagem muito positiva e falaram que aqui é muito bom. E assim eles lutaram bastante para que eu pudesse: “vá estudar, Alice, vamos ver se você consegue passar porque vai ser melhor”, sempre foi assim, “você consegue uma faculdade melhor se você for lá, por causa do nível de conhecimento”

5.4.3.3 Demandas transicionais no *self* educacional: atuação diminuta da exotopia no sistema autodialógico

Em relação à entrada na nova instituição, Alice relata dificuldades oriundas das primeiras semanas na escola. Porém, logo em seguida, destaca também os aspectos positivos da instituição, num processo de resignificação, a partir da mobilização da exotopia no sistema:

Você entra 7:30 h e sai 5:30 da tarde, então é muita informação e mesmo que nem todos os dias tenham todas as 8 aulas, mas mesmo assim no dia que não tem as 8 aulas, mas as aulas vagas, o professor coloca pra fazer atividade, fazer trabalho e estudar pra prova, seminário, é muita coisa. Só que isso de certa forma é bom pra gente se organizar melhor, ter tempo pra estudar e quanto mais você é pressionado mais você corre atrás pra conseguir. Então, de certa forma, foi um choque no início porque eu só estudava num período e não era tão puxado igual aqui. [...] Agora estou me acostumando.

[...]

Eu gosto bastante [das disciplinas técnicas], porque assim complementa muito bem as outras disciplinas do médio, igual eu tenho agricultura e fala sobre o solo e nutrientes e aí biologia e geografia entram complementando o que a professora de agricultura fala e aí fica mais fácil. Zootecnia fala de animais e biologia também, e aí é complemento, e isso facilita bastante.

[...]

[Os professores] nos incentivam bastante a não desistir, a correr atrás e quando eu vim aqui, as primeiras mensagens que eles passaram foi 'se você não der conta, procure ajuda, porque nem sempre a gente dá conta', eles mostram muito a realidade assim, porque muitos professores do ensino fundamental, vamos dizer assim, eles incentivam, falam 'corra atrás dos seus sonhos, seus objetivos, você consegue e tal', e aqui eles mostram mais a realidade, 'é difícil é desse jeito, é desse jeito e pronto, mas se você correr atrás você consegue', então é um tipo de incentivo mais concreto vamos dizer assim.

[...]

Minhas notas por exemplo, estão crescendo de acordo com o meu nível que eu vou estudando; quanto mais se dedicar mais você vai conseguir, mais você se desempenha e se surpreende.

Embora o tempo integral tenha sido para ela como um “choque”, na verdade, Alice demonstra ter transitado relativamente bem para o Ensino Médio profissionalizante. Ela apresenta um nível alto de esforço para atender adequadamente às expectativas dos professores acerca das atividades propostas. Na medida em que consegue responder de maneira bem-sucedida às regras escolares e às avaliações aplicadas, Alice desconstrói a noção de “choque” com a entrada na instituição e passa a se acostumar com sua rotina atarefada. Em sua concepção, a escola exerce bem suas funções pedagógicas, com intercâmbio de conhecimento entre disciplinas do currículo.

Como veremos nas Figuras 24 e 25, as fissuras na Posição Maior, primeiramente provocadas pelo processo transicional escolar, são minimizadas pelos signos que Alice já dispõe em seu *self* educacional: estudante esforçada, dedicada, que acredita no seu potencial. Além disso, as notas adquiridas ao longo do processo e as mensagens transmitidas por vários professores, de que seria preciso esforço e persistência para continuar, perfazem um conjunto de signos que se alinham à Posição Maior no seu *self* educacional: Eu-estudante-esforçada, Eu-estudante-incentivada e Eu-estudante-amiga-dos-professores, dos quais a primeira é a mais importante.

Isso reduz a tensão no sistema autodialógico e protege sua Posição Maior de desestabilizações relevantes, o que implica numa baixa propensão à ruptura-transição no *self*.

A princípio existe o Eu-estudante-eficaz como sendo uma das Posições que participam, para além da Posição Maior, no seu *self* educacional. Mediante a experiência de tensão vivenciada na escola com o acúmulo de atividades e de aulas, sua Posição Maior é atingida por algumas fissuras em suas fronteiras, o que desencadeia maior movimentação dialógica. No intercâmbio favorecido de vozes, outros significativos são acionados, a fim de concederem recursos semióticos para minimizarem a tensão.

Os professores se mostram como outros significativos para quem Alice estabelece relação dialógica importante, a partir de sua Posição Maior. Diante de acontecimentos e dificuldades que surgem, por exemplo, com as disciplinas. Alice aciona seus processos exotópicos, porém sem muito grande mobilização no *self* educacional.

Com isso, o leve incremento do funcionamento da exotopia encontra nas vozes dos professores grandes aliados no sentido da minimização da tensão criada, o que possibilita a Alice direcionar seus esforços no sentido de efetivar a “profecia” dos professores de que se houver dedicação, esforço e estudo haverá sucesso escolar por parte dos discentes. A entrada das vozes dos professores no sistema autodialógico é privilegiada em decorrência da Posição Eu-estudante-amiga-dos-professores estar em coalizão com o Eu-estudante-esforçada e Eu-estudante-incentivada na composição da sua Posição Maior.

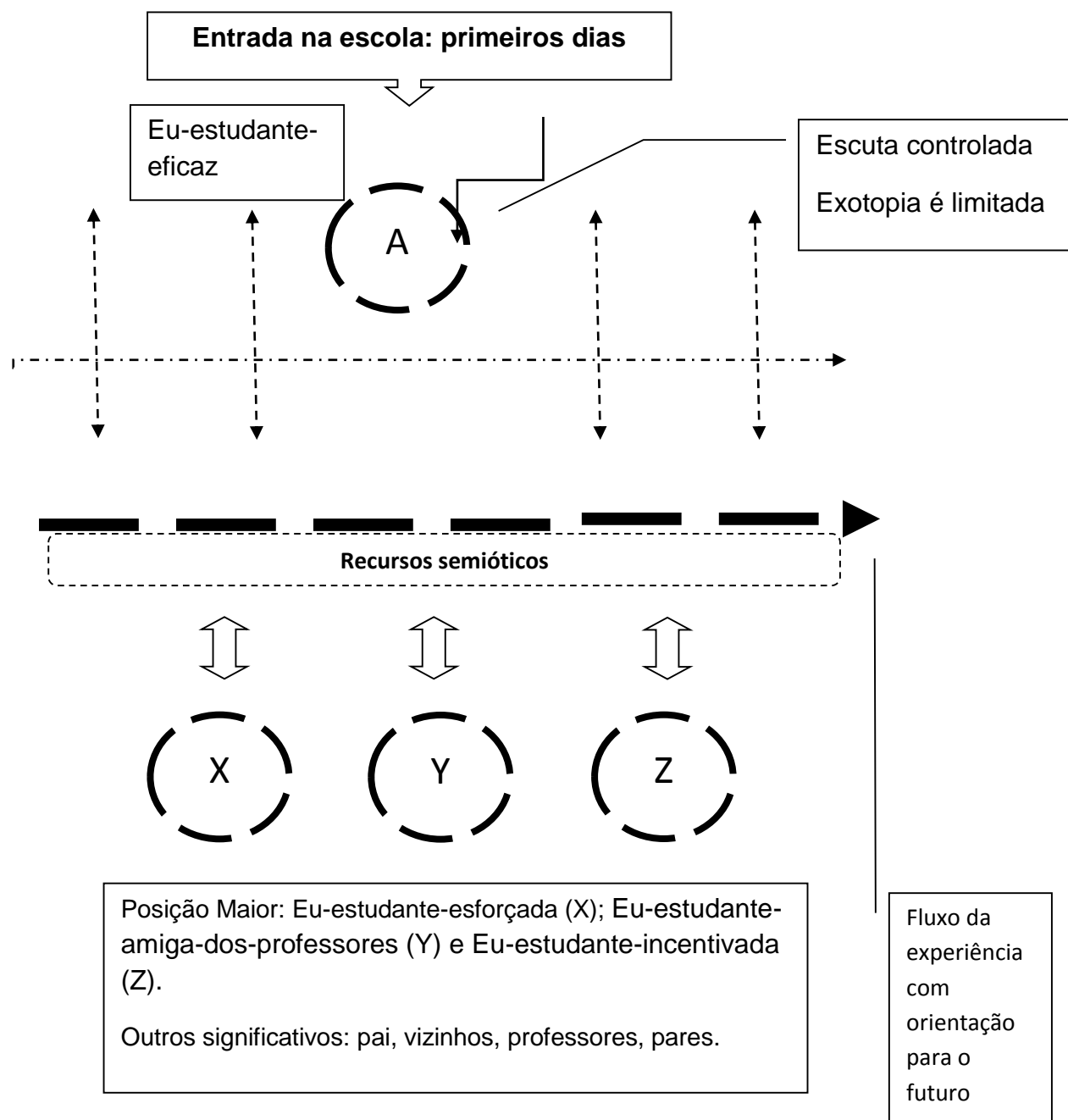


Figura 24 – Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia na entrada na escola

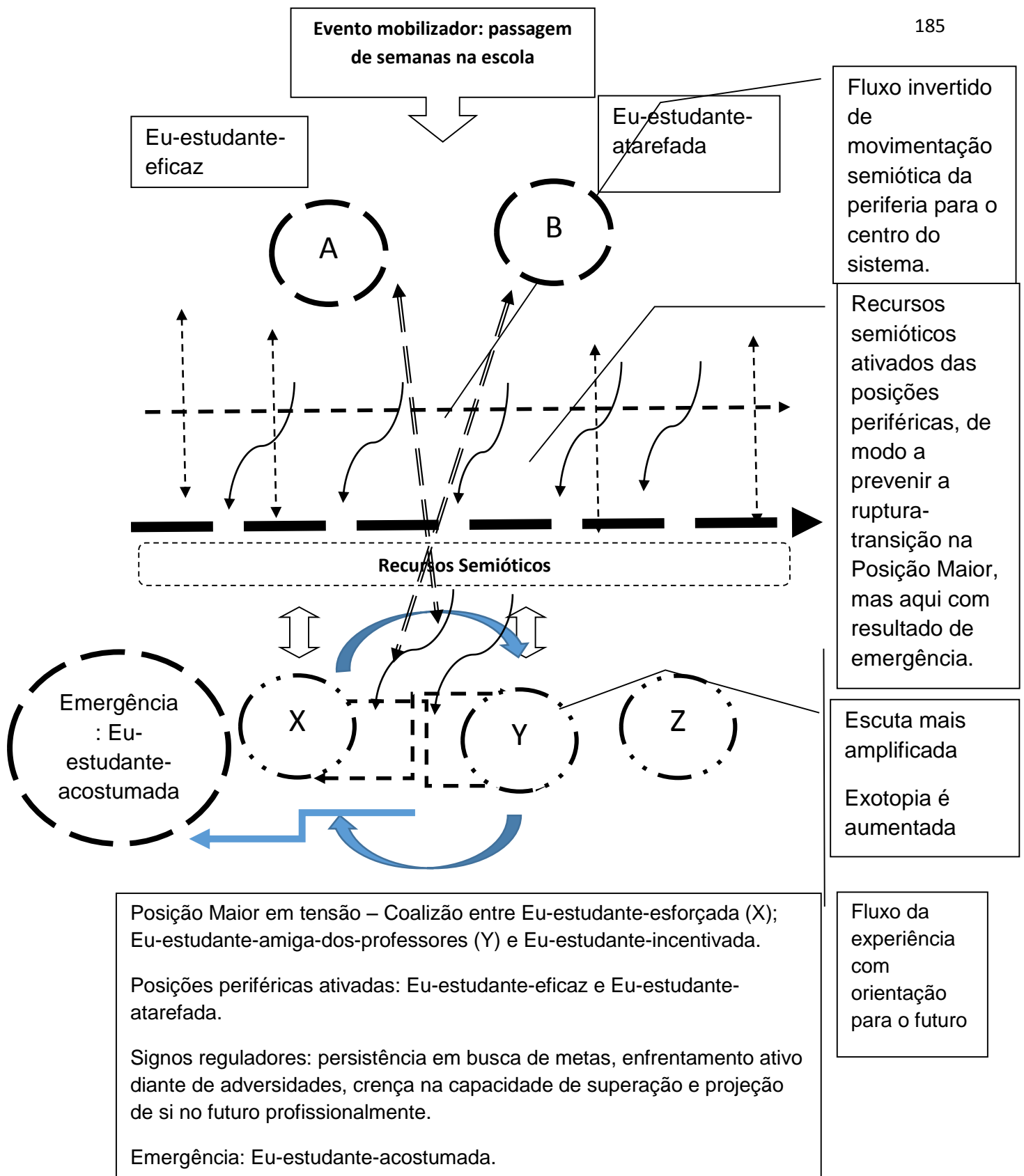


Figura 25 – Representação do campo das Posições do Eu mobilizadas e da exotopia aumentada num fluxo invertido de movimentação semiótica: Posição Maior em tensão.

Em relação à nova escola, Alice, já no início, expressa uma concepção positiva acerca dos professores e dos pares que, ao longo de sua trajetória escolar, são notados como outros sociais significativos intimamente envolvidos na consolidação de seu Eu-estudante-esforçada. Alice traz vozes dos professores na instituição atual que, para ela, são condizentes com as que seus professores antigos lhe proferiram: há ênfase na ideia de persistência e foco nos objetivos educacionais.

Os pares aparecem como outros significativos que demandam respostas no *self* educacional referentes à projeção de si no futuro. As discussões sobre escolhas profissionais e os objetivos educacionais são experiências comuns dentre os pares de Alice na nova escola. É muito interessante perceber que os significados cultivados por Alice acerca de suas primeiras experiências na escola são atreladas às vozes proferidas pelos professores antigos e atuais, bem como às de seu pai, mãe e comunidade.

Isso demonstra a atuação importante da responsividade no *self* educacional, na medida em que a Posição Eu-estudante-esforçada, dentre muitos signos disponíveis, destaca aqueles que lhe fazem maior referência, considerando os outros significativos envolvidos, assim como as vozes condizentes: persistência em busca de metas, enfrentamento ativo diante de adversidades, crença na capacidade de superação e projeção de si no futuro profissionalmente. Relata:

Eu gostei bastante, eu acho os professores muito acolhedores, que as matérias são em período integral então, já é assim um tipo de choque, mas vou tentar acompanhar, estou disposta a conseguir.

[...]

Os professores incentivam muito e [...] não há muita diferença dos professores das outras escolas, porque sempre tive uma boa relação com professores e eles sempre falaram, “ah estuda mais e tal, não desiste”, e “vai buscar o que você quer, seus objetivos” e isso aqui falam a mesma coisa.

[...]

Nas escolas anteriores nem todos queriam alguma coisa na vida tipo, não especificar ‘ah eu quero formar nisso’, “eu vou focar nisso, buscar isso, para que eu consiga”, e aqui não, todos querem alguma coisa, todos, você procura e “eu quero fazer isso” e já tem certeza do caminho que quer seguir.

No entanto, ainda que haja uma estrutura responsiva suficientemente suportiva à manutenção de sua Posição Maior no *self* educacional, a experiência de transição escolar é vivenciada com certa tensão que se mostra diminuta, uma vez que não demonstra poder de atuação suficiente para intensificar a atuação da exotopia no sistema autodialógico. No trecho narrativo a seguir, podemos constatar:

Ficar longe da família é um [dos maiores desafios], porque eu sempre fui muito ligada a minha família, e as dificuldades das matérias que são sempre mais difíceis, vão ser uma barreira, mas eu vou tentar quebrar.

O Eu-estudante-esforçada vocifera, aqui, sinalizando mais uma vez seu papel no tempo-espaço como Posição Maior no *self* educacional. Nesse trecho apresentado, diante da diminuta tensão que se apresenta para Alice na tarefa vindoura de lidar com problemas como a ausência da família e dificuldades com as disciplinas, é reconhecível o uso do processamento dialógico do *takeover* (sobreposição) dentro do complexo de significados.

Ela afirma que aqueles problemas “vão ser uma barreira (A-não-A), mas eu vou tentar quebrar (B-não-B).” Há, por conseguinte, a entrada de nova voz no complexo que apresenta rivalidade importante com o complexo A - não-A anterior, o que revela a tensão narrativa. Diante do exposto, a Posição Eu-estudante-esforçada é acionada, ao vociferar a nova voz no sistema autodialógico, que insere novo complexo B-não-B, que sobrepõe o anterior, alinhando-se à perspectiva maior de que haverá esforço necessário para suplantar as “barreiras” que porventura possam surgir.

A experiência de escolarização, considerada uma das tarefas do desenvolvimento humano na contemporaneidade (Masten & Coastworth, 1998), confere recursos simbólicos à constituição da pessoa, a partir de uma dimensão específica do *self* que vai se constituindo ao longo da vida: o *self* educacional. Esse é concebido como parte constitutiva do *self* com as especificidades dos legados simbólicos que envolvem a experiência de escolarização em seus desdobramentos subjetivos tanto dentro de contextos educacionais formais, quanto fora deles. Mobilizações no *self* educacional são, em última instância, mobilizações do *self* da pessoa. Um não está apartado do outro.

Alice relata como os professores participavam da constituição de seu *self* educacional. O acompanhamento na execução das atividades propostas e a “amizade” que eles tinham para com ela, buscando ajudá-la, além dos elogios direcionados a ela, indicam que as vozes dos professores exerceram efeito na constituição do seu *self*, ao terem se colocado como posições externas com as quais ela precisou lidar.

Nesse caso, Alice acatou as mensagens que lhe foram endereçadas, o que também contribuiu para o estabelecimento da sua Posição Maior. Isso diz respeito a um processo de agenciamento da pessoa diante de suas relações. Conforme

Hermans e Hermans-Konopka (2010), apropriação e rejeição são como expressões da agência do sistema do *self* que toma lugar tanto no relacionamento das pessoas consigo mesmas, quanto no relacionamento com outros. Tão logo uma posição interna seja apropriada, ela se torna “pertencida” e recebe um lugar como uma Posição aceita no *self*:

[Os professores] sempre, sempre me orientaram, toda vez que eu tinha uma dúvida, eu perguntava e eles me respondiam, sempre prestei atenção nas aulas. Nunca discuti com nenhum professor e assim eles sempre me orientavam. Uma atividade que tinha dúvidas, tirava essas dúvidas. Sempre foram meus amigos.

[...]

[Os professores] sempre, sempre me colocavam como exemplo de uma boa aluna, que dedicava e que era inteligente e sempre me foram como exemplo, sempre que tive dificuldades em alguma matéria, eles me colocavam como uma pessoa que respondia rápido, que tinha facilidade de aprender.

Ao relatar acerca do enfrentamento de suas dificuldades na entrada na nova escola, Alice descreve situações de sua vida na infância e ressalta o esforço de sua mãe para colocá-la numa escola particular, mesmo enfrentando dificuldades materiais em casa.

É interessante notar como a perspectiva do esforço, como um signo, é acolhida no *self* educacional de Alice, que parece responder majoritariamente à mãe para a composição de sua Posição Eu-estudante-esforçada. Tendo em vista o papel exercido pela mãe para possibilitar à filha uma melhor educação, a emoção de Alice ao tocar no assunto nos remete ao grande significado que essa lembrança representa para ela. No *self* educacional de Alice, a mãe é sua grande interlocutora por quem e para quem dirige boa parte de suas questões escolares. Nesse sentido, o estabelecimento de sua Posição Maior se apresenta como uma posição que insurge em grande medida a partir de sua relação com a mãe:

Ela é dona de casa e aí eu era muito pequena ainda, minha irmã também, não tinha água encanada, não tinha nada, não tinha energia elétrica, era muito difícil vamos dizer assim, e aí meu pai trabalha até hoje como agente comunitário de saúde, e eles se esforçaram bastante para que eu pudesse ter uma alfabetização assim, de qualidade.

[...]

Meu pai participa [...], ajuda a fazer o trabalho e tal, mas meu pai é mais informação, porque ele ama jornal, e tópicos tipo texto, paródia que eu tenho dificuldade de fazer, ele me dava a informação, pra eu conseguir fazer aquilo e incentivo: ‘não desista, você consegue’, [...] sempre foi assim.

A mãe aparece como uma figura muito ajudadora na vida escolar. Com a mãe, ela estabelece uma relação dialógica preponderante que, em coalizão, contribui sobremaneira para um alinhamento entre a perspectiva materna e a da filha, considerando que ambas valorizam muito a escolarização.

O apoio dos pais para o desenvolvimento escolar de Alice relaciona-se com a Posição de Eu-estudante-esforçada que ela apresenta. A estudante é encorajada pelos pais em seus desafios escolares, estabelecendo-se um intercâmbio responsivo no sentido de favorecer a continuidade da perspectiva de Alice acerca de suas possibilidades futuras de sucesso na escola e na vida futura.

5.4.3.4 Eu-estudante-esforçada na Posição Maior: proteção e continuidade no sistema autodialógico na narrativa de si no contexto escolar

O processo de resolução das tensões oriundas da transição para a educação profissionalizante no Ensino Médio engendra mudanças experienciadas ao longo do ano letivo que são significadas positivamente, visto que se mostra envolvida com a instituição, seu modo de funcionamento, além de estar atendendo bem às expectativas escolares quanto ao desempenho acadêmico:

É uma emoção muito grande estar aqui dentro com Lina, e com meus colegas, e desde quando a gente entra aqui, você pensa que é uma coisa, assim, e nossa que é uma barra pesada, e tal e aí você vai evoluindo, você vai, vendo como é direito e tal, e você vê isso no primeiro semestre, e aí no segundo semestre é mais tranquilo, você já sabe como funciona, coisas que já sabe mais ou menos em que matérias precisa se dedicar mais, ou menos, é muito legal, é uma evolução muito grande.

As relações de amizades são consideradas muito relevantes, devido ao fato de impactarem no estado de bem-estar da pessoa na instituição. Os pares aparecem como figuras significativas na construção de uma rede dialógica de outros sociais com os quais Alice mantém alianças em relacionamentos, que lhe fornecem suporte necessário em momentos de necessidade: “eu acho que foi um suporte muito grande, nossa turma assim, porque desde o início a gente é muito unido, desde o início”.

No entanto, obter notas abaixo da média pode ser algo bem desestabilizador. No caso de Alice, quando isso acontece, sua Posição Eu-estudante-esforçada é ligeiramente fissurada, o que lhe convoca a “olhar além” e escutar as vozes internalizadas dos pais e dos professores que lhe apontam para o que fazer e para onde seguir, a fim de conseguir melhorar seu desempenho acadêmico.

O fato de estar fora de sua família para residir na própria escola torna sua experiência de relações interpessoais no contexto escolar ainda mais intensa: embora tenha internalizado as vozes parentais e de professores no seu *self* educacional, enquanto sujeito ativo, Alice tem necessidade de oferecer respostas a outros sociais, com os pares da escola, a partir de suas Posições do Eu prevalentes:

“a gente vem de outra cidade e [...] é mais fácil formar afeto aqui, porque a gente está fora da família, então você tem que construir outro ambiente familiar pra você.”

Deus também é apontado como um outros significativos com quem mantém relação dialógica durante suas experiências. Ao relatar acerca do que vivenciou no seu primeiro ano na escola, destaca: “superação, gratidão, agradecimento primeiro a Deus, por estar aqui, por ter vivenciado isso tudo”.

Essa procura por outros sociais significativos está atrelada à busca por meios de fornecer signos/respostas que estão disponíveis em nosso sistema dialógico. Esses signos/ respostas estão associados com sentimentos, vozes, posições que configuram uma organização, a qual sustenta o funcionamento do *self*. Esse aspecto sinaliza para a relevância da responsividade como característica intrínseca da constituição do *self*: clamamos por outros que nos escutem, que legitimem aquilo que fomos, estamos sendo ou que almejamos ser.

5.4.3.5 Considerações Finais do Caso Alice

É interessante constatar como Alice desdobra seus relatos acerca de sua vida acadêmica, a partir da grande voz do Eu-estudante-esforçada que está em aliança com o Eu-estudante-incentivada e o Eu-estudante-amiga-dos-professores. Suas narrativas atendem à necessidade de responder a outros sociais significativos que passaram ou estão passando em sua vida. Nesse processo, aciona signos provindos dessas interações dialógicas, a fim de minimizar as tensões que surgem ao vivenciar as demandas transicionais na passagem para o Ensino Médio profissionalizante.

A exotopia, nesse caso, acontece de maneira menos intensa, quando comparada com situações de tensão identificadas nos casos anteriores. Mesmo assim, podemos observar o poder de sua atuação, ao minimizar a desestabilização do sistema, favorecendo abertura para acessar signos disponíveis em outras Posições internalizadas.

As fissuras que enfrenta em sua Posição Maior não são suficientemente relevantes para fragilizar sua continuidade num nível hierárquico privilegiado no tempo-espaço do *self*, uma vez que a ligeira intensificação do mecanismo exotópico já é capaz de possibilitar o acesso a signos que reorientam o autodiálogo no sentido da perseverança e da crença na autoeficácia no contexto escolar.

Embora exista uma literatura que aponte para os problemas comuns enfrentados por estudantes nas transições escolares, Alice demonstra como o

legado de recursos simbólicos decorrentes da história de escolarização e as Posições do Eu estabelecidas nesse percurso atuam de maneira incisiva na disponibilização de signos que podem favorecer ou dificultar o processo de resolução das tensões advindas das transições escolares. No caso de Alice, ela dispunha de vozes internalizadas que contribuíram sobremaneira no enfrentamento de suas dificuldades reais e imaginárias no contexto escolar.

A atuação da exotopia, nesse caso, pode, também, ilustrar como esse mecanismo semiótico auxilia na regulação do sistema autodialógico. As fissuras produzidas por momentos de tensão, no Eu-estudante-esforçada, só puderam ser minimizadas por causa do excedente de visão promovido pela atuação na exotopia. A existência, no entanto, de Posições do Eu consolidadas e suportivas no *self* educacional disponibilizaram vozes, signos que contribuíram com certa ligeireza para reduzir a tensão no sistema autodialógico.

Alice dispõe de uma rede de outros sociais internalizados com quem exerce responsivamente intercâmbio importante de signos. Isso nos aponta para a característica relevante do *self* em funcionar dinamicamente de modo a prevenir o sistema do enfrentamento de uma ruptura-transição.

A exotopia, como um mecanismo semiótico regulatório, é ambivalente do ponto de vista funcional, uma vez que tanto promove abertura em direção ao intercâmbio dialógico, quanto a proteção do sistema, ao incitar a busca de signos estabilizadores mais facilmente disponíveis na dinâmica autodialógica em curso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, interessada nos processos semióticos do *self* educacional envolvidos na transição de adolescentes para o Ensino Médio profissionalizante, ao adotar o método idiográfico no campo de estudos da Psicologia Cultural Semiótica, propôs-se a trazer uma perspectiva dialógica e semiótica acerca desse tema.

O interesse esteve em compreender os processos semióticos de construção do *self* envolvidos na passagem para o Ensino Médio profissionalizante, enfatizando as possíveis rupturas-transições, as Posições do Eu e, especialmente, os mecanismos regulatórios no *self* que emergiram na dinâmica da configuração do *self* educacional. Como pudemos observar, os participantes geralmente demonstraram mobilização no *self* educacional durante a entrada no Ensino Médio profissionalizante e buscaram ativamente minimizar tensões, a partir do uso da exotopia dentre as Posições do Eu.

A partir de reflexões oriundas da análise e produção dos dados já apresentada e considerando a conceituação já trazida pelos autores do *self* educacional, identificamos aspectos contextuais e dialógicos envolvidos nas transições e propomos, sob a perspectiva culturalista semiótica, como esses aspectos podem contribuir para a proposição de dimensões para o conceito de *self* educacional, destacando a intersubjetividade presente nos processos dialógicos de significações.

Para Marsico e Iannaccone (2012), as pessoas jovens, ao interagirem com adultos, experienciam um espaço contratual e dialógico no qual as vozes destes e dos pares promovem diferentes possibilidades de “como se”, colaborando para sinalizar o que uma pessoa poderia imaginar ser no tempo presente e no futuro.

De modo geral, a participação dos pais na trajetória escolar é compreendida como elemento relevante nas interações semiótico-dialógicas da criança e do adolescente, constituindo-se como aspecto importante para a formação do *self* educacional. Dessa forma, as negociações frente às vozes dos pais desempenham função significativa na experiência do *self* educacional.

É possível afirmar que as interações provindas das vozes de outros sociais significativos acerca da comunicação do desempenho acadêmico também se relacionem com a percepção de autoeficácia na escola que afeta as experiências dialógicas do *self* educacional. Ainda que na definição de Marsico e Iannaccone (2012) os adultos tenham função relevante nos processos de negociação pessoal no

que tange à comunicação quanto ao desempenho acadêmico, as vozes dos pares também podem ser indicadas como potencialmente atuantes no espaço dialógico do *self* educacional.

Além disso, podemos sugerir também que a instituição escolar enquanto sistema de regras e de recursos físicos pode promover situações que venham a mobilizar o *self* educacional dos estudantes. Essa perspectiva está de acordo com a proposição de Zittoun (2008) de que a instituição escolar pode guiar ou limitar materialmente ou simbolicamente, as possibilidades de transições desenvolvimentais, por meio das dinâmicas intra e interpessoais envolvidas nas reconfigurações semióticas que transcorrem na escola.

Ou seja, a escola, enquanto sistema institucional, pode interferir no modo como os relacionamentos se desdobram, na forma como os pais participam da vida acadêmica dos filhos, nas relações com os pares, na criação de estratégias metacognitivas para a aprendizagem dos estudantes e no seu desempenho acadêmico. A instituição escolar pode afetar todas as dimensões a serem propostas para o *self* educacional, considerando o sistema de regras, atividades específicas e relacionamentos promovidos ao estudante.

Todavia, é necessário ponderar que construções arquitetônicas ou regras de funcionamento são alvo de significações por parte das pessoas. Assim, propomos que a estrutura física de recursos disponibilizados pela escola aos estudantes, bem como o sistema de regras de funcionamento da instituição são aspectos com os quais os estudantes precisam lidar semioticamente para solucionar tensões entre as demandas da instituição e as necessidades emergentes do *self* educacional, na cultura pessoal.

As transições no *self* educacional envolvem diferentes aspectos da experiência do estudante na escola, como o relacionamento com os pares, professores, pais, parentes, bem como o envolvimento com as regras da escola e os desempenhos acadêmicos obtidos. As respostas a essas experiências delineiam, pouco a pouco, a constituição de suas identidades, de seus *selves* durante o percurso de escolarização.

Na medida em que esta tese se utilizou da abordagem da Teoria do *Self* Dialógico, todas as dimensões propostas envolvem a noção de que o *self* educacional pode ser compreendido como um conjunto específico de Posições do Eu que, localizadas no tempo-espaço do *self*, aproximam-se devido à relação com

temas/atores/demandas oriundas do contexto escolar. Portanto, a partir dos estudos e casos analisados, delineamos quatro dimensões para o *self* educacional, as quais engendram Posições do Eu no sistema autodialógico:

1) Dialogicidade com atores significativos para a vida acadêmica (pais, professores e atores de outros contextos – pares, pastor, vizinhos ou outros) acerca de assuntos referentes à vida acadêmica – diz respeito à capacidade e necessidade de criar sentido acerca da experiência de escolarização por meio da dinâmica de vozes internalizadas. Essas vozes podem promover ou inibir atitudes referentes à escolarização (Eu-estudante-a-melhor, Eu-estudante-crítico, Eu-estudante-amiga-dos-professores).

2) A percepção de autoeficácia acadêmica, refere-se ao juízo que o estudante faz acerca de o quanto é capaz de orientar satisfatoriamente sua vida acadêmica, como uma Posição do Eu (Eu-estudante-a-melhor, Eu-estudante-esforçada, Eu-estudante-dedicada).

3) Pertencimento à instituição, diz respeito ao modo como o estudante negocia as regras e demandas institucionais relacionadas ao seu processo formativo. Essas negociações podem envolver ideias e afetos favoráveis às vivências dentro da escola, bem como aos seus objetivos educacionais ou podem ser contrárias, marcadas por transgressões e dissociação com os objetivos educacionais da escola, aliando-se a atitudes e ações conflitivas com o ambiente escolar. O estudante pode criar posicionamentos como concordar ou discordar, colaborar ou prejudicar, reconstruir regras ou padrões ou abandonar a tarefa de “pertencer” à instituição e de permanecer nela (Eu-estudante-com-vontade-de-sair-da-escola).

4) Projeção acadêmica e profissional de si no futuro: o estudante apresentará concepções acerca de como se vê num tempo futuro dentro e fora da escola, sinalizando Posições do Eu acerca da vida profissional, continuidade ou interrupção dos estudos, por exemplo (Eu-estudante-posso-prosseguir).

Essas dimensões propostas para o *self* educacional configuram-se como Posições do Eu. Toda resposta, qualquer Posição do Eu, só existe e/ou persiste se houver uma posição, um outro, uma audiência. A distância entre mim e o outro, entre uma posição e outra é o que caracteriza a viabilidade e presença da exotopia nos sistemas dialógicos. Esses outros para quem dirigimos nossos relatos podem inquietar, fortalecer ou fragilizar as Posições do Eu ávidas por audiências que as reconheçam dialogicamente.

Primeiramente, no caso Lina, havia uma tendência considerável em interpretar os eventos em sua história escolar como eminentemente positivos. Existiu uma forte organização de seu posicionamento intimamente entrelaçado a outros sociais significativos, quais foram: mãe e professores, que usufruíam de privilégio durante muito tempo no seu *self* educacional, o que a protegeu de vivenciar ruptura-transição, especialmente no que tange ao estabelecimento de sua Posição Maior representada pelo Eu-estudante-a-melhor. Ela se coloca na narrativa como estudante destacada dentre seus pares, no sentido da autodisciplina e desempenho, “eu sempre fui a melhor da sala”.

Lina, no entanto, experimenta tensões persistentes durante praticamente todo o ano letivo, especialmente no que diz respeito ao seu desempenho em matemática. Ela, anteriormente já tinha sido premiada como melhor estudante de sua turma na escola do Ensino Fundamental. Na escola atual, porém, demonstrou sustentar tensão no sistema autodialógico, por bastante tempo, até o aparecimento de emergência e nascimento de nova configuração dialógica pela entrada da Posição Eu-estudante-dedicada na Posição Maior. Isso desencadeou um processo de transformação no posicionamento de Lina: da proeminência de uma posição enrijecida, Eu-estudante-a-melhor, para uma abertura cada vez maior na busca de encontrar nova Posição Eu-estudante-dedicada, reposicionada no *self* educacional, e mais estabilizadora, diante das novas demandas que lhe foram apresentadas pela escola.

No processo resolutivo da tensão vivenciada na transição para a nova escola, foi possível identificar como a exotopia funcionou como um processo regulatório diante de situações potencialmente desestabilizadoras. Lina, após a entrada na nova escola profissionalizante, encontrou-se em pleno processo de reelaboração e constituição de respostas/vozes para outros significativos em seu movimento de estruturação do *self* educacional.

A instituição profissionalizante, ao apresentar a Lina as variadas demandas cognitivas, relacionais e institucionais a serem solucionadas, atuou de modo significativo para a mobilização do seu *self* educacional. As posições/respostas/vozes encontradas para as tensões criadas referentes ao processo de escolarização mobilizaram dialogicamente a estudante a revisar posições prévias e, com isso, abrir possibilidades de emergência. A exotopia, nesse processo, insurgiu como propriedade semiótica das Posições do Eu e permitiu

abertura do sistema psicológico para o fluxo de novos signos e emergência de novas Posições.

No caso Davi, identificamos majoritariamente, na construção narrativa acerca dos anos de escolarização prévios à entrada na instituição, o estabelecimento da Posição Eu-estudante-presos no *self* educacional. Ele passa por um processo de transformação e bifurcação de nova Posição do Eu, quando conhece seu novo professor de filosofia no oitavo ano. Mediante as interações estabelecidas com esse professor, Davi explicita o aparecimento de novidade no sistema com a Posição Eu-estudante-crítico.

A Posição Maior de Davi é, primeiramente, representada pela coalizão entre o Eu-espírita-que-gosta-de-discussão e o Eu-estudante-presos, os quais entraram em estado de tensão no sistema, por não disporem de recursos semióticos passíveis de lidarem com as inquietações e elogios provindos das aulas do professor de filosofia. Isso o leva a experienciar um processo inverso de regulação exotópica – da periferia para o centro do sistema. Nesse caso, em vez de a Posição Maior ser acionada para enviar recursos semióticos à periferia, são exatamente as Posições periféricas que foram acionadas pela exotopia intensificada na Posição Maior. Essas Posições periféricas forneceram seus recursos semióticos, considerando as disposições dialógicas contextuais acessíveis a Davi naquele momento.

Os problemas que Davi, pouco a pouco, foi enfrentando no cotidiano escolar fissuraram as fronteiras de sua Posição Maior que passou a intensificar processos exotópicos, a fim de amenizar a tensão vivenciada. Com isso, Davi cogitou a possibilidade de se transferir para outra escola para aproveitar mais o tempo, já que se sentia enclausurado pela escola, o que nos remete a outra Posição interna, que já estava relativamente silenciada em seu *self*: o Eu-estudante-presos.

Isso nos convida a refletir que embora haja uma Posição do Eu silenciada, essa pode reemergir no sistema, a partir do processo exotópico e dos recursos semióticos disponíveis na dinâmica autodialógica. Em situação de tensão, vozes há muito tempo silenciadas poderão ser reativadas por processos exotópicos no *self* – uma Posição tensa poderá olhar além de si e buscar respostas, por meio de signos noutras vozes do sistema, mesmo naquelas já silenciadas.

No caso Alice, podemos identificar a voz do Eu-estudante-esforçada que está em aliança com o Eu-estudante-incentivada e o Eu-estudante-amiga-dos-professores. Suas narrativas atendem à necessidade de responder a outros sociais

significativos que passaram ou estão passando em sua vida. Nesse processo, aciona signos provindos dessas interações dialógicas, a fim de minimizar as tensões que surgem ao vivenciar as demandas transicionais na passagem para o Ensino Médio profissionalizante.

Embora a sua mãe, o seu pai e a comunidade tenham fornecido vozes mobilizadoras para Alice realizar o processo seletivo para entrar na instituição, ela foi reprovada na primeira tentativa. Ao constatar sua pontuação na primeira prova de seleção, Alice se projeta no futuro e, ao acionar sua Posição Maior (Eu-estudante-esforçada, Eu-estudante-incentivada e Eu-estudante-amiga-dos-professores) ela encontra recursos semióticos que contribuem para o direcionamento de uma perspectiva positiva de si no futuro.

A despeito da existência de uma literatura (Mizelle, 1995; Anderson *et al*, 2000; McGee, Ward, Gibbons & Harlow, 2003; Tilleczek & Ferguson, 2007) que aponte para os problemas comuns enfrentados por estudantes nas transições escolares, o legado de recursos simbólicos decorrentes da história de escolarização de Alice, bem como as Posições do Eu estabelecidas nesse percurso atuam de maneira incisiva na disponibilização de signos/vozes que puderam favorecer o processo de resolução das tensões advindas das transições escolares.

As fissuras que Alice enfrenta em sua Posição Maior não são suficientemente relevantes para fragilizar sua permanência num nível hierárquico privilegiado no tempo-espaço do *self*, uma vez que a ligeira intensificação do mecanismo exotópico já foi capaz de possibilitar o acesso a signos/vozes que reorientaram seu autodiálogo no sentido da perseverança e da crença na autoeficácia no contexto escolar.

A exotopia, nesse caso, acontece de maneira menos intensa quando comparada com situações de tensão identificadas nos casos anteriores. Mesmo assim, podemos observar o poder de sua atuação ao minimizar a desestabilização do sistema, favorecendo abertura para acessar signos disponíveis em outras Posições internalizadas.

As fissuras que enfrenta em sua Posição Maior não são suficientemente relevantes para fragilizar sua continuidade num nível hierárquico privilegiado no tempo-espaço do *self*, uma vez que a ligeira intensificação do mecanismo exotópico já é capaz de possibilitar o acesso a signos que reorientam o autodiálogo, no sentido da perseverança e da crença na autoeficácia no contexto escolar.

No que se refere à produção de dados, consideramos que as narrativas, no estudo longitudinal, forneceram informações das vivências dos estudantes que, às vezes, expressavam suas questões e relatos de acontecimentos que estavam transcorrendo no momento. Embora tenha havido, neste estudo, uma produção imagética oriunda dos mapas do *self* baseado no *Family Circles Method* (FCM), proposto por Chaudary e Sharma (2008), estes não foram utilizados uma vez que as narrativas mostraram-se muito profícuas para o alcance dos objetivos propostos, ao revelarem tensões, dinâmicas e mecanismos dentre as Posições do Eu, a partir dos conceitos escolhidos para elaboração teórica.

Embora a pesquisa tenha especificado o período de transição do estudante para o Ensino Médio profissionalizante, foram enfatizados e aprofundados os aspectos psicológicos envolvidos no *self*, tais como a responsividade, a dialogicidade e a própria noção da exotopia como um mecanismo regulatório do *self*. Essa escolha pelo aprofundamento na investigação da Teoria do *Self* Dialógico e de seus fundamentos epistemológicos (teoria bakhtiniana da dialogicidade) privilegiou a discussão e reflexões teóricas acerca de aspectos psicológicos, em seus mecanismos regulatórios semióticos. Se por um lado, essa escolha permitiu uma envergadura maior na compreensão das relações teóricas entre Bakhtin e a Teoria do *Self* Dialógico, por outro minimizou a discussão acerca da escolarização profissionalizante e sua relação com as transições escolares.

Ao longo da pesquisa, foi possível notar que o fato de estarmos investigando adolescentes, no primeiro ano do ensino médio profissionalizante, pode ter contribuído para que as questões voltadas à profissionalização tenham obtido pouco espaço nas narrativas dos participantes. Apesar disso, decidimos por continuar a especificar o período e tipo de educação a que estavam submetidos, já que a educação profissionalizante configurava-se como uma informação relevante acerca do contexto no qual a pesquisa transcorreu.

As constatações identificadas nas análises demonstraram que os processos semióticos ali encontrados fazem referência ao modo como o(a) estudante se re(organiza) diante de demandas apresentadas pelo contexto escolar e seus múltiplos atores. Ao mesmo tempo, também verificamos que a proposição da relação teórica entre a exotopia e as Posições do Eu mostrou-se atrelada ao funcionamento dialógico da pessoa em situação transicional em qualquer esfera da vida.

É importante salientar que em virtude da escassez de estudos com um viés semiótico-cultural e qualitativo acerca do tema proposto, foram apresentados relatos de pesquisas que utilizaram abordagem quantitativa. Esse fato pode ter impresso à nossa revisão de literatura uma característica, em termos de estrutura e conteúdo, mais próxima de uma pesquisa distinta daquela proposta neste estudo.

Nosso trabalho de revisão de literatura acerca das transições escolares revelou um significativo número de publicações marcadas por uma abordagem quantitativa. Embora esses trabalhos ofereçam uma limitada compreensão sobre os processos subjetivos envolvidos nas transições escolares, sinalizam o nível de relevância de certos aspectos relacionados ao contexto de vida dos estudantes. Essas informações contribuíram para nortear o pesquisador na sua fase de análise e produção de dados, tanto quanto na elaboração das questões dirigidas aos estudantes entrevistados.

Essa análise autocrítica foi profícua, na medida em que nos distanciamos desses estudos e nos aprofundamos nas narrativas dos participantes, ao compreender a experiência vivida na “transição escolar”, numa perspectiva microgenética, sobre os processos regulatórios no self.

Mikhail Bakhtin tem sido considerado um dos teóricos fundamentais para a compreensão de alguns dos pressupostos teóricos propostos pela Teoria do *Self* Dialógico. A partir do ensaio intitulado “A Estética da Criação Verbal”, Bakhtin (1997) explora o processo de elaboração estética do autor diante de sua criação – a personagem, o herói.

Como já discutimos anteriormente, a exotopia, posição de exterioridade, é tratada por Bakhtin (1997) como característica fundamental do processo criativo literário, visto que apresenta a propriedade do excedente de visão. O autor-contemplador, a princípio, é tratado como uma espécie de divindade em relação ao herói, devido a sua condição de “ver além” do que a personagem poderia fazer por si própria. Esse autor-contemplador é aquele que teria a habilidade de criação estética acionada em decorrência do estabelecimento de seu excedente de visão, numa posição absoluta e privilegiada.

Posteriormente, no entanto, essa concepção bakhtiniana de superioridade do autor em relação ao herói sofreu uma reviravolta. Nessa nova perspectiva, o herói tem potencial de voz como o autor no processo de criação literária. Bakhtin avança de uma noção de uma exotopia enrijecida para uma concepção muito mais

processual e dinâmica. O dialogismo, então, ocupa o lugar da ideia monológica anterior.

No processo investigativo que conduziu a esta tese, notamos o quanto a ideia bakhtiniana de exotopia nas relações entre autor-herói, bem como nas interpessoais, poderia ser útil para uma compreensão do *self* como uma minissociedade. Tendo em vista que a ocorrência de tensões é inerente às relações humanas, chamou-nos atenção os modos como esses momentos de tensão acionam a polifonia no *self*. Mediante situações desestabilizadoras, os participantes do estudo relataram profusão de vozes num jogo dinâmico de disputa de poder (na relação de exterioridade umas com as outras) no tempo-espaço do *self*.

Como uma minissociedade, cada Posição do Eu tem a condição de estar numa Posição de exterioridade em relação a outras Posições e, por isso, também apresenta a propriedade de “ver além” (excedente de visão). Do mesmo modo que uma pessoa que está diante da outra consegue ter uma perspectiva visual completamente diferente da pessoa que está a sua frente, cada Posição do Eu na minissociedade da mente tem a condição e propriedade de “ver além” do que qualquer outra poderia, pois, no tempo-espaço, podemos ocupar um lugar que é absolutamente único e irreproduzível. Esse entendimento, porém, não se limita aos aspectos sensoriais e físicos da “visão”, mesmo porque a ideia de exotopia é aqui tratada como uma metáfora para uma ampliação da concepção do funcionamento do *self* dialógico, o que inclui, nesse caso, a perspectiva psicológica do conceito.

Nos casos aqui relatados, foi possível identificar o quanto uma Posição do Eu em tensão, como uma voz, uma personagem ou mesmo um outro internalizado, é instigada a “olhar além” de si própria, intensificando sua característica exotópica. Constatamos que a metáfora da exotopia no sistema do *self* dialógico apresentou-se como um processo, mecanismo regulatório, especialmente mediante situações de tensão. Identificamos a existência de uma coalizão de Posições do Eu que se configuraram como uma Posição Maior no *self*, a qual orienta e guia a disponibilização de recursos semióticos para minimizar a tensão vivenciada por alguma Posição do Eu no *self*, exercendo maior poder organizador no sistema.

Com isso, o mecanismo exotópico mostrou atuar tanto como uma propriedade das Posições do Eu, quanto como um mecanismo regulatório semiótico. Nesse último caso, podemos destacar o fato de que o processo regulatório é ambivalente, na medida em que a abertura no sistema para maiores interações dialógicas

(excedente de visão) possibilita tanto 1) a minimização da tensão na Posição do Eu (se houver signos/ posições estabilizadoras disponíveis), quanto 2) a emergência no *self* (no caso de haver persistência da tensão e aumento da exotopia). Existe, por conseguinte, uma dinâmica prevalente no *self* que envolve a continuidade x descontinuidade das Posições do Eu, por meio da exotopia.

Considerando os achados deste trabalho, concluímos haver uma estrutura responsiva constituída de Posições do Eu que costuma orientar o modo como agiremos, a partir de respostas (vozes) internalizadas comumente pertencentes à Posição Maior. Os momentos de tensão significativa, ou seja, que estão a ponto de provocar ruptura-transição no *self*, parecem ser situações ideais para o estabelecimento de novas redes de significados, devido ao aumento da exotopia no sistema.

Diante de situações disruptivas ou que ameacem seriamente a sustentação de determinadas Posições do Eu, cruciais para a atuação satisfatória em determinadas esferas de vida da pessoa, o *self* será ativado a buscar, seletivamente, novas respostas (vozes) do passado, do presente ou mesmo imaginadas para si no futuro, com possibilidade de emergências no *self*.

A pessoa, ao responder a demandas disruptivas de algum de seus contextos de vida, procurará modos de responder/posicionar, baseados na estrutura responsiva existente, a partir de suas posições disponíveis, para proteger sua posição em tensão de determinada esfera da vida (família, trabalho e outros). A princípio, em situações de tensão, as estruturas responsivas já estabelecidas das posições são mais acionadas. Porém, se não forem encontrados signos/vozes de outros sociais internalizados que possibilitem a resolução das tensões iminentes, novos recursos semióticos podem ser acionados, a partir de outras vozes externas ou mesmo pela atuação mais incisiva da exotopia ao mobilizar as fronteiras das Posições do Eu internas, fissurando-as, o que pode provocar aumentado intercâmbio de vozes e aumento de chances de ocorrência de sínteses: novas Posições do Eu, o que pode resultar no estabelecimento de novas respostas/vozes/posições.

No que diz respeito à noção da exotopia, é importante ressaltar que, embora possa haver alguma relação com a ideia já estabelecida nas discussões da Teoria do *Self* Dialógico acerca das metaposições (Hussain, 2015) e das posições-promotoras (Hermans, 2017; Hermans & Hermans-Konopka, 2010 e Valsiner, 2004), a proposição da exotopia, como mecanismo regulatório e propriedade das Posições

do Eu, se apresenta como uma elaboração teórica com relevantes distinções; por isso, é necessário esclarecê-las.

Diante do problema teórico que envolve a necessidade de se conceber como a pessoa consegue manter uma noção de *self* no meandro de muitas Posições do Eu autônomas, houve a elaboração na referida teoria acerca de que, nessa multiplicidade de vozes, haveria algumas que seriam especiais para estabelecer, conforme Hermans e Hermans-Konopka (2010), a coerência e organização necessárias dentro do sistema do *self*. Nesse sentido, foram concebidos dois tipos de posições que atendem a essa função: metaposições e posições promotoras.

A metaposição, como uma metacognição, provê uma visão geral de Posições do Eu mais específicas, incluindo seus padrões e inter-relacionamentos. Ela se apresenta com a capacidade de exercer uma visão distanciada de uma grande variedade de posições específicas, seus relacionamentos mútuos e suas vozes e narrativas associadas. Por exemplo, se uma jogadora tem um certo desempenho numa partida de tênis, ela pode refletir especificamente acerca de sua performance naquele momento; pode refletir acerca de como funciona como jogadora de tênis ou num nível ainda mais elevado, posicionar-se como jogadora de tênis, a partir de outras posições no *self*, como mãe, esposa, estudante. Isso complexifica o processo, produzindo autocrítica e autoconflito, que sinalizam para um rol mais elevado de posições que caracteriza as metaposições, haja vista seu elevado grau de reflexividade considerando um campo mais largo de posições no sistema (Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

Uma metaposição, às vezes também descrita como um "*self* observador" ou "metacognição", tem algumas qualidades específicas:

- (a) permite uma certa distância das outras posições, embora seja atraída, cognitivamente e emocionalmente, para algumas posições mais do que outras;
- (b) fornece uma visão abrangente de modo que várias posições podem ser vistas simultaneamente e seus mútuos relacionamentos tornam-se visíveis;
- (c) leva a uma avaliação da revisão de posições e de sua organização (por exemplo, "descobri que algumas posições foram seriamente negligenciados em minha vida até agora");

- (d) torna possível ver as ligações entre as posições como parte de sua história pessoal ou a história coletiva do grupo ou cultura a que um pertence (por exemplo, "estou me tornando ciente das limitações da cultura em que fui criado");
- (e) o indivíduo percebe as diferenças na acessibilidade das posições (por exemplo, "eu me tornei ciente de que o meu lado lúdico, que foi bastante proeminente quando eu era jovem, tornou-se menos acessível quando envelheci");
- (f) a importância de uma ou mais posições para o futuro desenvolvimento do *self* torna-se aparente;
- (g) facilita a criação de um espaço dialógico (em contato com os outros ou consigo mesmo) em que posições e contra-posições engajam-se em relações dialógicas;
- (h) fornece uma base mais ampla para a tomada de decisões e para encontrar a direção na vida. (Hermans, 2003).

A metaposição pode ser considerada como um exemplo máximo da atuação da exotopia no sistema autodialógico, já que está numa Posição que autoriza a observação distanciada e acentuada do funcionamento do *self*, o que gera maior reflexividade no espaço dialógico. Metaforicamente, a metaposição é aquela que é capaz de alcançar um "mirante" no *self*, ocupando uma posição que a possibilita observar o comportamento dialógico das Posições do Eu, o que garante uma visão mais ampla do *self*, diferentemente das outras Posições fora do "mirante". Todavia, essas Posições que estão fora do "mirante" também exercem suas propriedades exotópicas. Ainda que estejam numa condição, no tempo-espaco, que limitem o alcance de suas visões, estas acontecem todo o tempo. O que diferencia a capacidade do excedente de visão de uma Posição do Eu é a função e o nível hierárquico ocupado pela mesma no sistema.

Com isso, podemos afirmar que as Posições do Eu exercem suas propriedades exotópicas ao terem a capacidade de exercerem o excedente de visão que cada uma tem a oferecer a qualquer outra. Toda e qualquer Posição (dominante, silenciada, promotora e metaposição) poderá ter sua função e nível hierárquico modificados no tempo-espaco do *self* na dinâmica de tensões inerentes ao funcionamento do *self*. No complexo dialógico de vozes, quanto maior a tensão, mais a Posição do Eu intensificará a sua propriedade de "ver além", a fim de buscar

signos/vozes atenuantes da desestabilização e isso pode incluir o acionamento de vozes já há muito tempo silenciadas no sistema. Neste exemplo, as vozes silenciadas só podem ser acionadas em decorrência da propriedade exotópica que também possuem; de outro modo, jamais seriam ativadas, jamais seriam convocadas a exercer sua potencialidade de “olhar além”.

Enquanto isso, posições promotoras desempenham outra tarefa também relevante no *self*. De acordo com Valsiner (2004), é possível definir as seguintes características das posições promotoras: a) implicam uma considerável abertura para o futuro e tem o potencial para produzirem campo diverso de posições mais especializadas, porém qualitativamente diferentes no futuro do *self*; b) abertura e ampla largura de banda [capacidade de transmissão de dados ou, nesse caso, signos – tradução nossa] que integram uma variedade de novas e já existentes Posições do Eu (por “integração”, traduz-se que posições estão organizadas de tal forma que elas resultam num *self* mais adaptativo); c) por seu lugar central no repertório de posições, elas têm o potencial de reorganizar o *self* para um nível mais alto de desenvolvimento; d) elas funcionam como “guardas” da continuidade do *self*, mas, ao mesmo tempo, elas dão espaço para a descontinuidade.

Considerando que a continuidade é garantida pela sua capacidade de ligar o passado, presente e futuro do *self*, um certo grau de descontinuidade resulta do fato de que as posições promotoras funcionam como uma fonte de novas posições. Nesse sentido, as posições promotoras funcionam como inovadoras do *self*. A posição promotora distingue-se pela sua relevância para o desenvolvimento futuro do *self*, pelo seu potencial para produzir uma gama diversificada de posições mais especializadas e pelo seu poder de integrar e sintetizar posições. Por exemplo, o “Eu-artístico”, o “Eu-amante” e o “Eu-espiritual” geralmente atuam como posições promotoras nas pessoas, uma vez que contribuem para a integração do repertório pessoal e sua expansão como parte de um inteiro mais abrangente (Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

Em suma, metaposições exercem o poder de observar o funcionamento do sistema autodialógico de modo a efetivar uma visão abrangente das Posições do Eu, o que possibilita uma revisão e reflexão mais elevada acerca do *self*, tomando-se para isso um campo mais largo de Posições a serem consideradas, o que gera maior disposição de abertura no sistema. Já as posições promotoras conseguem atuar como protetoras da continuidade do *self*, na medida em que promovem uma abertura

para o futuro dentro de suas perspectivas e têm a capacidade de integrar várias posições, além de criar outras específicas, se necessário, de modo a organizar o funcionamento do self no trabalho semioticamente articulado de alinhar o passado, o presente e o futuro.

Como se percebe, tanto a metaposição, quanto a posição promotora são posições que exercem certas funções no sistema, as quais podem ser transitórias: podemos criar outras meta-posições ou outras posições promotoras. Em contrapartida, a noção da exotopia, como uma metáfora bakhtiniana para a Teoria do Self Dialógico, é proposta como sendo uma propriedade e mecanismo regulatório das Posições do Eu. A exotopia é, portanto, uma característica intrínseca de toda e qualquer Posição do Eu, seja ela dominante ou silenciada, promotora ou metaposição.

Em relação ao self educacional, a indicação das dimensões: 1) dialogicidade com atores significativos para a vida acadêmica; 2) A percepção de autoeficácia acadêmica, 3) Pertencimento à instituição e 4) Projeção acadêmica e profissional de si no futuro ocorreu a partir da revisão de literatura e das análises dos casos. A noção do self educacional mostra-se como um recurso teórico que enfatiza uma experiência do self que se constitui a partir das vivências das pessoas em contextos educacionais. A singularidade dos contextos educacionais formais, ao promoverem embates e profusão de vozes mediante as múltiplas tarefas (sociais, relacionais, cognitivas e institucionais) a serem executadas pelos estudantes contribuiu sobremaneira para a verificação da presença de vários outros significativos envolvidos e das tensões presentes, inclusive no que tange à comunicação do desempenho acadêmico. Isso nos levou a ponderar acerca do papel da exotopia como reguladora da experiência desenvolvimental dos estudantes que são convocados várias vezes a se depararem com signos novos.

Em pesquisas futuras, seria interessante compreender as condições psicológicas que podem modificar a atuação da exotopia no *self*. Qual seria a função dos sentimentos e dos valores neste mecanismo regulatório? Diante da necessidade de responder a vozes externas e internas, como o modo de atuação da exotopia pode expressar também o modo de constituição identitária da pessoa? Já que é a exotopia que autoriza a relativa flexibilidade associada ao funcionamento psicológico mais saudável, como poderíamos analisar certas condições psicopatológicas por meio do mecanismo regulatório exotópico?

Estamos convencidos, a partir desta pesquisa, que é somente diante da exotopia que estamos autorizados a nos depararmos com algum outro, que uma Posição do Eu pode dialogar com outra. É essa umas das condições mais fundamentais para o estabelecimento da interação, da multivocalidade, da dialogicidade no funcionamento polifônico do *self*, especialmente em situações eminentemente transicionais.

REFERÊNCIAS

- Amaral, J. da C. (1993). *Autoeficácia, autorregulação e desempenho na realização de tarefas cognitivas*. Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), Portugal.
- Amorim, M. (2014). Cronotopo e exotopia (2.ed.). In: Beth, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning?. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325-339.
- 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, Brasil.
- Bakhtin, M. (1990). *Art and answerability: early philosophical essays*, Edited by: Holquist, M. and Liapunov, V. Austin: University of Texas.
- Bakhtin, M., Volochinov, V. (1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (6.ed., trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel. In: M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, trans.; pp. 259–422). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. McGee, Trans.; C. Emerson & M. Holquist, Eds.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (2. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1973). *Problems of Dostoevsky's poetics* (2nd ed.; R.W. Rotsel, Trans.). Ann Arbor, MI: Ardis. (Original work published 1929)
- Bandura, A. (1998). *Self-Efficacy*. In: Ramachaudran, V.S. *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press. v. 4, p. 71-81, 1994. Reprinted In: Friedman, H. (Ed.). *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press.
- Barros, M. & Batista-dos-Santos, A. C. (2000) Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico*, 112, 1-9.
- Bezerra, D. S. (2013) *Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular*. Natal-RN: IFRN.
- Blatchford P., Russell A., Bassett P., Brown P. & Martin C. (2007). The effect of class size on the teaching of pupils aged 7-11 years. *Sch. Eff. Sch. Improv.* 18:147-72
- Bradley & Corwyn. Socioeconomic status and child development. *Annu Rev Psychol*, 2002; 53:371-99.

- Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K., Rummens, J.A., Cote, D and Roth-Edney, D. (2005) *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School*. Final Report submitted to the Ontario Ministry of Education, May 31, 2005.
- Branco, A. U., Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientation in social interaction. *Psychology and Developing Societies*, (9), 35-64.
- Brasil (2008). Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 30 de junho de 2018.
- Brasil (2004). *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.
- Brasil (2004). Decreto n. 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acessado em 03/09/2016
- Brasil (2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 03/09/16.
- Brasil (1996). Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004 (2004). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 20/05/2012.
- Brasil (1890). Decreto n. 439, de 31 maio 1890. *Estabelece as bases para a organização da assistência à infância desvalida*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-439-31-maio-1890-503049-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em 03/09/2016.
- Brasil (1909). Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. *Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito*. Legislação, Brasília, DF, [200?]. Disponível em: <<https://legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03/09/2016.
- Brasil. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base*. Brasília: MEC. SETEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 03/09/16.
- Carriere, K. (2013). Introduction to the Special Issue: Semiotic mechanisms in everyday life. *Psychology and Society* (5) 3. 5-18.

- Chaudhary, N., Sharma, N. (2008). Mapping the *self* and the family. In: Anandalakshamy, S, Chaudhary, N., Sharma, N. *Researching families and children: culturally appropriate methods*. University of Delhi: Sage.
- Cia, F., Barham, E. J. (2009, Janeiro-Março). O envolvimento paterno e o desenvolvimento social de crianças iniciando as atividades escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 14 (1), 67-74.
- Cia, F., D’Affonseca, S. M. & Barham, E. J. (2004). A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. *Paideia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 14(29), 277-286.
- Costa, C, S. L.; Cia, F. , Barham, E. J. (2007, Julho-Dezembro). Envolvimento materno e desempenho acadêmico: comparando crianças residindo com a mãe e com ambos os pais, *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11 (2), 339-351.
- D’Avila-Bacarji, K. M. G, Marturano, E. M & Elias, L. C. S. (2005, Janeiro-Abril). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 10(1), 107-115.
- DeGarmo, D.S., Forgatch, M.S., Martinez, C.R. (1999). Parenting of divorced mothers as a link between social status and boys’ academic outcomes: unpacking the effects of socioeconomic status. *Child Dev.* 70:1231–45.
- DeSouza, M. L. (2005). *Self semiótico e self dialógico: Uma investigação da reflexividade da consciência*. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Domingues, J. J., Toschi, N. S. & Oliveira, J. F. de. (2000). A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, 21(70), 63-79.
- Dore, R.; Sales, P. E. N. & Castro, T. L. (2014) Evasão nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais. In: Dore, R. (Org.). *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento* (pp. 379-413). Brasília: IFB.
- Duarte, A. F. (2009). *Ensaio a maternidade: estudos sobre o processo de construção dialógica de uma identidade maternal*. Tese de doutorado em Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment "t: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In: Ames, C. & Ames, R. *Research on motivation in education: Goals and cognitions*, vol. 3 (pp. 139-186). New York: Academic Press.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students’ academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.

- Fecho, B., Collier, N. D., Friese, E. E. G., & Wilson, A. A. (2010). Critical conversations: Tensions and opportunities of the dialogical classroom. *English Education*, 42(4), 427-447.
- Feitosa, Lígia Rocha Cavalcante & Marinho-Araujo, Claisy Maria (2016). Psicologia Escolar nos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Oportunidades para atuação profissional . In: Viana, Meire Nunes e Francischini, Rosângela. *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* (p. 176-186).
- Ferreira, S. H. A & Barrera, S. D. (2010, Outubro-Dezembro). Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil, *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, 41 (4), 462-472.
- Galton, M., Gray, J.M., & Ruddock, J. (2003). Transfer and Transitions in the Middle Years of Schooling (pp. 7-14). Continuities and discontinuities in learning. Cambridge: Queen's Printer.
- Grupo de estudos de Gêneros do Discurso (GEGE). (2009). Palavras e Contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin (caderno de estudos para iniciantes). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self -identity: self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford Univ. Press.
- Gomes, R. C. (2014). A constituição do *self* educacional em adolescentes: a produção dialógica de sentidos acerca da participação dos pais na vida acadêmica dos filhos. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 171 f.
- Gomes, R. C.; Dazzani, M. V. M. (2015) The Formation of the Subject in the Family-School Boundary during Adolescence. In: Giuseppina Marsico; Maria Virginia Dazzani; Marilena Ristum; Ana Cecilia Bastos. (Org.). EDUCATIONAL CONTEXTS AND BORDERS THROUGH A CULTURAL LENS LOOKING INSIDE. VIEWING OUTSIDE. *Springer*, v. 1, p. 60.
- Gomes, R. C.; Padovani, A. S.; Dazzani, M. V. M. & Ristum, M. (2014) Significados construídos por adolescentes acerca do processo de escolarização (pp.75-88). *Psicol. educ.* [online], 39.
- Hargreaves, A., Earl, L. (1990) *Rights of Passage: A Review- of Selected Research About Schooling in the Transition Years*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Harter, S., Whitsell, N. R., Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29, 777-808.
- Hermans, H., Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self: meaning as movement*. San Diego, CA, US: Academic Press.

- Hermans, H. J. M. (2017). *Society in the self: a theory of identity in democracy*. New York: Oxford University Press.
- Hermans, H. J. M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89–130.
- Hermans, H. J. M. (2002). The dialogical self as a society of mind: an introduction. *Theory and Psychology*, 12 (2), 147-160.
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G. & van Loon, R. J. P. (1992, January). The dialogical self: beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, Washington, DC, 47 (1).
- Hermans, J. M. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-282.
- Horvat, E. M., & Lewis, K. S. (2003). Reassessing the “Burden of ‘acting White’”: The importance of peer groups in managing academic success. *Sociology of Education*, 76, 265-280.
- Hussain, D. (2015). Meta-cognition in mindfulness: a conceptual analysis. *Psychological Thought*, 8, 132– 141.
- Hviid, P., Zittoun, T. (2008). Transitions in the process of education. *European Journal of Psychology of Education*, 2008, Vol. XXIII, nº 2, 121-130.
- Iannaccone A., Marsico, G., Tateo, L. (2013). Educational Self: a fruitful idea? In: Ligorio, M. B., César, M. The Interplays Between Dialogical Learning and Dialogical Self. Charlotte, N.C.: *Information Age Publishing*, 219–252.
- Iannaccone, A., Marsico, G., Tateo, L. (2013). Educational Self: a fruitful idea? In: Ligorio, M. B., César, M. Interplays Between Dialogical Learning And Dialogical Self. Charlotte, N.C.: *Information Age Publishing*, 219–252.
- Josephs, I., Valsiner, J. (1998). How does autodiologue work? Miracles of meaning maintenance and circumvention strategies. *Social Psychology Quarterly*, 61, 68 – 83.
- Jovchelovitch, S.; Bauer, M. W. (2012). Entrevista narrativa. In: Bauer, M.W.; Gaskell, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (trad. Pedrinho A. Guareschi, p. 90-113). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30, 311-318.
- Krueger, A.B. (1999). Experimental estimates of education production functions. *Q. J. Econ.* 114, 497-532.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro* [The time and the other]. Barcelona, Spain: Paidós [Translated from *Le temps et l'Autre*. (Original work published 1979)]

- Lopes De Oliveira, M. C. S. (2013). The Bakhtinian *self* and beyond: Towards a dialogical phenomenology of the *self*. *Culture & Psychology* 19(2) 259–272.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006, maio-agosto). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, (11) 2, 427-436.
- McAdams, D. P. (2013). The psychological *self* as actor, agent, and author. *Perspectives on Psychological Science*, 8, 272-295.
- Magalhães Júnior, C. P. (2010) *O conceito de exotopia em Bakthin: uma análise de O filho eterno*, de Critovão Tezza / Caibar Pereira Magalhães Júnior. Dissertação de mestrado. – Curitiba.
- Marsico, G., Iannaccone A., (2012). The work of schooling. In: J. Valsiner (Eds). *Oxford handbook of culture and psychology* (p.830-868). New York: Oxford University Press.
- Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Marques, A. M. M. (2008). *Utilização Pedagógica de Mapas Mentais e de Mapas Conceituais*. Dissertação de Mestrado em Expressão Gráfica, Cor e Imagem. Universidade Aberta. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/1259>>. Acesso em 12/01/2017.
- Masten, A. S., Coastworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Mattos, E. de (2013). *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, Brasil.
- McGee, C., Ward, R., Gibbons, J., & Harlow, A. (2003). *Transition to Secondary School: a Literature Review*. Ministry of Education, New Zealand Queen's Printer.
- McMillen, B. J. (2004). School size, achievement, and achievement gaps. *Education Policy Analysis Archives*, 12(58).
- Menegassi, R. J. (2009) Aspectos da responsividade na interação verbal. *Revista Línguas e Letras*, (10)18, 147-170.
- Michinov, E., Michinov, N. (2007). Identifying a transition period at the midpoint of an online collaborative activity: A study among adult learners. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1355-1371.
- Mizelle, N. B. (1995). *Transition from middle school to high school: The student perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

- Mizelle, N. B., Irvin, J. L. (2000). Transition from middle school into high school. *Middle School Journal*, 31(5), 57–61.
- Nichols, J. D., & White, J. (2001). Impact of peer networks on achievement of high school Algebra students. *Journal of Educational Research*, 94(5), 267-273.
- Oliveira, P. (2011, janeiro./abril.). Narrativas identitárias e construções subjetivas: considerações teóricas e análise empírica de identificações entre jovens das classes populares. *Civitas*, Porto Alegre (11) 1, 156-171.
- Pacheco, E. (2011). *Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Moderna: São Paulo.
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educ. Res. Eval.* 14, 489-505
- Patto, M. H. S. (2010). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Pnud- (2013). *Desenvolvimento Humano 2012*, Nova York: EUA.
- Roderick, M. (1993). *The path of dropping out*. Westport, CT: Auburn House.
- Rumberger, R. W., Palardy, G. J. (2005). Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of high school performance. *American Educational Research Journal*, 42, 3-42.
- Santos, M. A., Gomes, W. B. (2010). Self dialógico: Teoria e pesquisa. *Psicologia em Estudo*, 15 (2), 353-361.
- Schumacher, D. (1998). *The transition to middle school*. ERIC Digest (On-line). ED433119. Abstract from: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Champaign, IL. Disponível em : http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed422119.html. Acesso em 30-06-18.
- Sheldon, S. B., Epstein, J.L. (2004). Getting students to school: using family and community involvement to reduce chronic absenteeism, *School Community Journal*, 14 (2), 39-56.
- Soares, J. F., Collares, A. C. M. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro, *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 49(3), 615-481, 2006.
- Soares, M. R. Z., Souza, S. R., Marinho, M. L. (2004, Setembro/Dezembro). Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 21 (3), 253-260.
- Sobral, A. (2008). O Ato “Responsível”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente, *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 11/1, 219-235.

- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement the influence of school-and individual-level factors on academic Achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204.
- Simão, L. M. (2007). Why “otherness” in research domain of Semiotic-cultural Constructivism? In: Valsiner, J., Simão, L.M. (Ed.), *Otherness in question: labyrinths of the self*. Advances in Psychology cultural.
- Tilleczek, K, B. Ferguson. (2007). *Transitions from Elementary to Secondary School: A Review and Synthesis of the Literature*. Toronto, Hospital for Sick Children: Report of the Ontario Ministry of Education.
- Tilleczek, K., Ferguson, B., Edney, D. R., Rummens, A., Boydell, K., Mueller, M. (2011). A contemporary study with early school leavers. *Canadian Journal of Family and Youth/Le Journal Canadien de Famille et de la Jeunesse*, 3(1), 1.
- Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K., Rummens, J. A., Roth Edney, D., Michaud, J., Cote, D. (2005) *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School. Final Report*. Toronto, ON: Ontario Ministry of Education and Training, Special Education Branch.
- Todorov, T. (1997) Prefácio. In: Bakhtin, M. (1997) *Estética da criação verbal* (2. ed., pp.1-21). São Paulo: Martins Fontes.
- Valsiner, J. (2017). *From methodology to methods in human psychology*. Aalborg: Springer Briefs in Psychology.
- Valsiner, J. (2015). *Workshop com Valsiner*, Salvador-BA, 14 a 17/04/15.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2011). *A Guided science: history of psychology in the mirror of its making*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies*. LA/New Delhi: Sage, Foundations of Cultural Psychology.
- Valsiner, J. (2005). Scaffolding within the structure of dialogic self: Hierarchical dynamics of semiotic mediation. *New Ideas in Psychology*, 23, 197-206.
- Valsiner, J. (2004). The promoter sign: Developmental transformation within the structure of the dialogical self. XVIII Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Ghent, July 11–15.
- Who, (1986) *World Health Organization. Young People’s Health - a Challenge for Society*. Report of a WHO Study Group on Young People and Health for All. Technical Report Series 731. Geneva: WHO.
- Wiley, N. (1994). *The semiotic self*. Chicago: The Univ. Chicago Press.

- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198-1209.
- Winckler, C. R., Santagada, S. (2012) A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? *Revista Indicadores Econômicos FEE*, Porto Alegre, 39 (3), 97-110.
- Winne, P. H., Nesbit, J. C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual review of psychology*, 61, 653-678.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso – planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zittoun, T. (2009) Dynamics of life-course transitions: a methodological reflection. In J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra, & N. Chaudary (Ed.). *Dynamics process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 405-430) New York, NY: Springer.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: the role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181.
- Zittoun, T. (2007). Dynamics of interiority: Ruptures and transitions in self-development. In Simão, L.M., Valsiner, J. (Ed.), *Otherness in question: Labyrinths of the self* (pp. 187–214). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions: development through symbolic resources*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.



APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTÕES

- Questão disparadora: Gostaria que você me contasse acerca de sua vida escolar anterior: como foi sua entrada na escola na infância, sua relação com seus colegas, professores, seus pais, conte-me tudo que você lembrar até o momento presente.

POSSÍVEIS QUESTÕES	
1º Encontro	
Área Temática	Questões
A transição para a nova escola: processo decisório, percepções iniciais da nova instituição.	✓ Como foi que decidiu estudar aqui?
	✓ O que está achando da escola?
	✓ Quais as maiores diferenças comparadas à escola anterior?
Expectativas relacionadas à vida escolar	✓ Quais são suas expectativas em relação aos estudos e aos seus relacionamentos aqui?
Autoavaliação enquanto estudante	✓ Quais você acha que serão seus maiores desafios aqui? ✓ Me fale como você se avalia como estudante hoje.

APÊNDICE B - E-MAIL PADRÃO ENVIADO AOS PARTICIPANTES

Prezado (a) xxxxxx,

Sou Ramon, estive com você na semana passada e conversei contigo assuntos relacionados à pesquisa. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer por aceitar contribuir com o estudo. Sua participação é valiosa para mim. Na ocasião, combinamos de manter contato toda semana para eu poder conhecer melhor a rotina de vocês na escola. Por isso, quero saber como tem sido seus últimos dias no campus xxxxx. Como tem sido as aulas? O que aconteceu de novo? Está enfrentando alguma dificuldade? Sinta-se à vontade para me contar como tem sido seus dias na instituição. Qualquer situação que considerar importante poderá ser contada por você. Toda vez que responder ao meu e-mail você receberá uma tabela de Acompanhamento de Participação do Estudante com o sinal de que responderam a minha mensagem, o qual  será o seguinte: Caso não responda constará um ponto  de interrogação: ?

Qualquer questão, por favor, mande para mim. aguardo seu retorno assim que possível. Sua participação é muito importante.

Acompanhamento de Participação				
1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana	5ª semana

Observação: A tabela anterior será preenchida por mim, a partir da próxima mensagem.

Atenciosamente,

Ramon.

APÊNDICE C - MAPAS DO SELF (EXCLUÍDO DO PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS)

Após a entrevista, os participantes serão orientados a construir o mapa do *self* dialógico baseado no *Family Circles Method* (FCM), proposto por Chaudary e Sharma (2008). O participante é instruído a desenhar um círculo que represente seu *self*. Em seguida desenham-se outros círculos correspondentes às representações de outras pessoas, domínios e áreas consideradas significativas.

Primeiramente, o participante deverá desenhar um círculo representando seu *self* como funcionava na escola anterior, considerando a imagem de si, suas relações com os atores escolares ou com outras pessoas significativas envolvidas com a vida escolar, como pais, irmãos, vizinhos e outros. Posteriormente, desenhará como está agora o *self* no momento da transição. Concluída a representação gráfica, serão feitos questionamentos ao estudante acerca do que desenhou.

No último encontro, será solicitado ao estudante que desenhe como se encontra no presente e, logo depois, como se imagina no futuro. Ao fim da representação gráfica, o participante será questionado acerca dos desenhos registrados. Todos serão postos à mesa e o participante será convidado a observar cada uma das figuras, atentando para as pessoas representadas e para o modo como elas aparecerem no desenho. Após isso, serão questionados acerca do que perceberam de semelhante e de diferente ao longo nos desenhos trazidos. O objetivo é proporcionar ao participante a possibilidade de ser também um “analisador” de seus próprios dados, sugerindo relações, identificando presenças, ausências de personagens e os significados envolvidos.

APÊNDICE D - ESTÍMULO PARA INTRODUÇÃO À NARRATIVA DO PARTICIPANTE



APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA
DOUTORADO****FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Nome do (a)

Estudante:.....

Quantos anos você tem?.....

Data de nasc. do(a) estudante:/...../.....

Cidade onde a família

mora:.....

Religião:.....

Trabalha? () não () sim

Se sim, o que

faz?.....

Você queria estudar nesta escola? Por que veio estudar aqui?

Qual é a renda familiar?

- Até 01 salário mínimo –R\$ 788,00 ()
- De 01 a 02 salários mínimos – R\$ 1576,00 ()
- De 02 a 03 salários mínimos – R\$ 2364,00 ()
- Mais de 04 salários-mínimos – R\$ 3152,00()

Alternativa de contato

(nome):.....

Telefones:.....

Data e local da

entrevista:.....

APÊNDICE F- CRONOGRAMA

Fases do Projeto de Pesquisa	Período											
	2015											
	Mês											
	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Aprimoramento do Marco Teórico												
Aprimoramento do Marco Teórico												
Aprimoramento Metodológico												
	Período											
	2016											
	Mês											

Refinamento da tese												
Exame de Qualificação												
Melhoramentos da tese												
Período												
2018												
Defesa da tese												
							Defesa (Julho de 2018)					

APÊNDICE G – ORÇAMENTO FINANCEIRO DETALHADO

Recurso	Fonte	Destinação	Quantidade	Valor Unitário	Valor Total
Impressão do roteiro de questões (3 páginas)	Financiamento Próprio	Execução do Projeto de Pesquisa (Coleta de Dados)	1 (3 páginas)	R\$ 1,50 (R\$ 0,50 por página)	R\$ 1,50
Impressão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (1 página)	Financiamento Próprio	Execução do Projeto de Pesquisa (Coleta de Dados)	1 (2 páginas)	R\$ 0,80 (R\$ 0,80 por página)	R\$ 1,60
Reprodução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (2 páginas)	Financiamento Próprio	Execução do Projeto de Pesquisa (Coleta de Dados)	4 (8 páginas)	R\$ 0,10 (R\$ 0,10 por página)	R\$ 0,80
Canetas esferográficas (2 canetas)	Financiamento Próprio	Execução do Projeto de Pesquisa (Coleta de Dados)	2	R\$ 0,50	R\$ 1,00
Transporte do Pesquisador ao Campus de Pesquisa (ônibus coletivo)	Financiamento Próprio	Execução do Projeto de Pesquisa (Coleta de Dados)	Bom Jesus da Lapa - Guanambi 4 Entrevistas 8 Viagens (Ida e volta)	R\$ 24,00 (unidade)	R\$ 192,00
Valor Total					R\$ 196,90