



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em psicologia

TORNAR-SE ADOLESCENTE: A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO
DA TRANSIÇÃO DA INFÂNCIA PARA A ADOLESCÊNCIA

Luciana de Oliveira Campolina

Brasília, março de 2007



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em psicologia

TORNAR-SE ADOLESCENTE: A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO
DA TRANSIÇÃO DA INFÂNCIA PARA A ADOLESCÊNCIA

Por

Luciana de Oliveira Campolina

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Psicologia, área de
concentração Desenvolvimento Humano em Contexto
Sociocultural

ORIENTADOR(a): PROF(a). Dr(a). Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Brasília, março de 2007

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira - Presidente

Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Regina Lúcia Sucupira Pedroza - Membro

Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Solange Jobim e Souza - Membro

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof(a). Dr(a). Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino - Suplente

Universidade de Brasília

Brasília, março de 2007

AGRADECIMENTOS

À profa. Maria Cláudia, orientadora sempre respeitosa e dedicada. Pelas discussões e sugestões inspiradoras e transformadoras.

À professora Regina Lúcia Sucupira Pedroza, minha admiração e gratidão pela amizade, generosidade e incentivo desde a graduação, que contribuíram imensamente para minha formação acadêmica e pessoal.

À profa. Lúcia Pulino Cavasin Zabotto pelos saberes compartilhados e pelo interesse que sempre demonstrou pelos meus trabalhos e pesquisas.

À professora Solange Jobim e Souza por ter aceitado participar da banca examinadora.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, agência financiadora desta pesquisa.

À escola que acolheu meu trabalho, sempre de modo respeitoso e estimulante. Meu agradecimento todo especial aos professores e alunos da escola que fizeram parte da pesquisa, com os quais aprendi muito sobre a convivência e a participação coletiva.

Aos meus amados pais Antonio Campolina e Vera Violeta e meus queridos irmãos Rafael e Danilo, por todo apoio seguro, constante e incondicional.

Aos meus queridos amigos e amigas, gratas surpresas da vida. Por todo o carinho e cumplicidade que sempre transformaram a minha vida, em momentos divertidos e calorosos.

A todas as professoras e colegas do Laboratório de Microgênese das Interações Humanas, pelo apoio e possibilidades de trocas de experiências e aprendizagem.

As minhas colegas de universidade Jacqueline Marangoni, Lílían Berttoldi, Tatiana Yokoy, Thirza Reis, Raquel Gomes e Ana Flávia Madureira; pelas calorosas discussões, sugestões e dúvidas compartilhadas.

Às professoras Ângela Branco, Silviane Barbatto, Diva Maciel; e professores Luiz Pasquali e Fernando González Rey pelos caminhos teóricos e metodológicos indicados não somente para esse trabalho, como também para minha formação acadêmica.

RESUMO

Este trabalho se insere no campo de investigação da psicologia do desenvolvimento humano. O objetivo do estudo é investigar a transição da infância para a adolescência no contexto da escola. As teorias tradicionais de psicologia enfocam a transição infância-adolescência a partir da maturação biológica e, consideram a puberdade como o evento disparador de todo o processo, ao qual se seguem as transformações psicossociais, emocionais e motivacionais. As teorias socioculturais, por outro lado, compreendem os processos de desenvolvimento em relação dialética com os sistemas culturais e práticas sociais. No que se refere à transição infância-adolescência, a perspectiva histórico-cultural a concebe como fenômeno sociocultural, no qual a experiência subjetiva é interdependente dos significados culturais em um contexto particular. Diante do panorama das sociedades urbanas contemporâneas, há necessidade de estudos voltados a compreensão do desenvolvimento da adolescência. Foi realizada uma pesquisa empírica em escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal (DF). Foram utilizadas diferentes estratégias metodológicas, baseadas em princípios de investigação qualitativa. Os participantes da pesquisa eram alunos de 5ª a 7ª série, com idades de 10 a 18 anos, e 02 professores da escola. A fase exploratória da pesquisa utilizou um instrumento com o objetivo de identificar comportamentos, hábitos e concepções relacionados ao objeto do estudo. Posteriormente, a pesquisa principal enfatizou a observação sistemática do cotidiano da escola; e foram realizadas entrevistas individuais com oito crianças e adolescentes. Os resultados evidenciaram que as interações entre professores e alunos e, entre os alunos, estão permeadas de representações coletivas dominantes e por discursos historicamente construídos sobre a infância e a adolescência. Por outro lado, as narrativas construídas pelas crianças e adolescentes durante as entrevistas revelaram perspectivas singulares sobre o processo do adolescer. Destacaram transformações significativas nos relacionamentos com pessoas da família e com colegas da escola e ainda; mudanças importantes no que se refere ao desenvolvimento da identidade e da autopercepção. Concluímos apontando a necessidade de investigação dos processos de transição que marcam o desenvolvimento e revelam contradições e tensões entre a perspectiva singular do sujeito e as significações construídas culturalmente.

Palavras-chave: Infância; Adolescência, Transição de desenvolvimento; Escola; Processos de subjetivação.

ABSTRACT

This research concerns Developmental Psychology. Its main goal is to investigate the transition from childhood to adolescence in school. Most traditional psychological theories see the transition from childhood to adolescence as deriving from biological maturity, and consider the key point of this process as being puberty, followed by social, emotional and motivational transformations. The sociocultural theories about childhood and adolescence, consist of the developmental processes in dialectical relation with social systems and cultural practices. Considering the contemporary panorama in urban societies, it is necessary to understand the development during adolescence. An empirical research was conducted in a state elementary school located in the central area of Brasilia, Brazil. Different methodological strategies were adopted, based on principles of qualitative inquiry. The participants were students in the 5th to 7th grades, between the ages of 10 to 18, and two school teachers. In initial study a questionnaire was used in order to identify behaviors, habits and concepts of the students about the research topic. The main study involved observational sessions in the school context; and individual interviews with 08 children and adolescents were also conduct. The results demonstrated that the interactions between teachers and students and among students themselves are determined by collective representations and discourses about childhood and adolescence historically buried. However, narratives constructed by children and adolescents in the interviews, revealed singular perspectives on the process of becoming an adolescent. So, the subjects emphasized as relevant transformations, the relationships among family members and among school peers; they also pointed out important changes in the field of identity and self-perception. In conclusion, we suggest further research into the transitional events along development which reveal contradictions and tensions between singular senses and cultural meanings.

Key-words: Childhood; Adolescence, Transition on of development; School; Subjective Processes.

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Sumário.....	vii
Lista de Tabelas.....	ix
Lista de figuras.....	x
Apresentação.....	01

CAPÍTULO 1: DESENVOLVIMENTO HUMANO E CULTURA

1.1. Premissas básicas para compreensão do desenvolvimento humano.....	04
1.2. A construção social infância e adolescência.....	07
2.1. Desenvolvimento na transição da infância para a adolescência.....	15
2.2. Noção de <i>self</i> para a psicologia do desenvolvimento.....	20
3.1. Escola e o desenvolvimento: contribuições históricas.....	25
3.2. Cultura escolar e a relação com o cotidiano.....	32
3.3. Escola como contexto de desenvolvimento do <i>self</i> (si mesmo) e da identidade.....	34

CAPÍTULO 2: OBJETIVOS.....39

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA.....40

1. Referencial metodológico: considerações epistemológicas.....	41
2. Método.....	45
2.1. A escola.....	47
2.2. Sujeitos participantes.....	48
2.3. Procedimentos de construção de informações.....	49
2.3.1 Instrumento exploratório.....	49

2.3.2 Observações.....	50
2.3.3 Entrevistas.....	51
2.4. Material utilizados.....	56
2.5 Procedimentos e cuidados éticos.....	56
2.6 Procedimentos de análise das informações.....	57
CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO	
Nível 1 – Análise do contexto social.....	59
1. Análise das informações geradas pelo instrumento.....	60
2. Análise dos episódios representativos do cotidiano da escola.....	72
Nível 2 – Análise intensiva e microgenética.....	105
1. Análises dos enunciados gerados pelo instrumento.....	105
2. Análises dos segmentos de entrevistas.....	117
3. Discussão.....	148
CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	162
ANEXOS.....	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos participantes das entrevistas quanto ao sexo, idade e série escolar.....	49
Tabela 2: Gravuras utilizadas nas entrevistas.....	55
Tabela 3: Sumário dos eixos temáticos e respectivos itens do questionário.....	62
Tabela 4: Descrição das atividades, frequência por sexo, frequência total e porcentagem.....	64
Tabela 5: Temas e caracterização dos episódios.....	73
Tabela 6: Descrição dos critérios para sistematização dos enunciados em relação aos temas.....	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sub-regiões do DF onde residem os participantes do estudo.....	61
Figura 2: Atividades escolares preferenciais.....	63
Figura 3: Horas diárias dedicadas a assistir televisão.....	66
Figura 4: Programas que assistem na televisão.....	66
Figura 5: Formas de uso do computador.....	67
Figura 6: Tempo de estudo em casa.....	67
Figura 7: Pessoas da família com quem reside.....	69
Figura 8: Frequência que conversa sobre drogas e sexo.....	70
Figura 9: Tipos de Relacionamento com pares e namoro.....	70
Figura 10: Autocaracterização quanto à fase de desenvolvimento.....	71
Figura 11: Temas que informam as diferenças entre criança e adolescente, segundo os participantes.....	110

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho surge a partir do meu interesse pelos processos do desenvolvimento na infância e adolescência, especialmente relacionados ao desenvolvimento na escola. Desde a graduação, tenho dedicado meus estudos e pesquisas ao entendimento da criança, suas particularidades e potencialidades. A adolescência revela-se como campo de investigação que fomenta meu olhar para as questões da vida contemporânea. A necessidade de integrar esses dois grandes temas de interesse e de investigação fez emergir este estudo.

Esta pesquisa está inserida no campo da psicologia do desenvolvimento, área que busca compreender os fenômenos relacionados às mudanças psicológicas nos sujeitos ao longo de suas vidas. Assumimos como princípio fundamental que os sujeitos em desenvolvimento vivenciam de modo intermitente, processos dialéticos de permanência e mudança, e que essas se relacionam aos contextos socioculturais os quais os sujeitos participam e transformam. Constitui uma pesquisa sobre o papel da instituição escolar na transição da infância para a adolescência. Sob o referencial teórico aqui adotado concebemos a infância e a adolescência como transformações fundamentais nos processos de formação da pessoa.

A infância e a adolescência são consideradas processos do desenvolvimento humano que se particularizam na sociedade contemporânea e refletem concepções que têm uma raiz histórica e cultural. Portanto, buscamos apreender os fatores históricos pelos quais foram constituídas e, de que forma a compreensão que se tem hoje sobre a criança e o adolescente se expressam nos discursos e representações construídas ao longo de sua existência como condição social.

Pretendemos entender como as transformações que acontecem ao longo do desenvolvimento se relacionam ao modo de vida e funcionamento psicológico de crianças e adolescentes em contextos histórico-culturais particulares, tais como a contemporaneidade urbana. Outro aspecto relevante acerca do tema pesquisado se refere às evidências do encurtamento da infância na atualidade. Mudanças no cenário atual, como o acirramento das diferenças sócio-econômicas, as práticas da sociedade do consumo, as novas formas de circulação de informação e presença da mídia têm impacto sobre as experiências coletivas e singulares de crianças e adolescentes.

A escola é entendida como um espaço privilegiado em que processos importantes do desenvolvimento do sujeito se entrecruzam a questões de caráter cultural e histórico. Nesse sentido, destacamos o papel da instituição escolar como espaço/contexto de produção da infância e adolescência, à medida que ajuda a conferir a este momento do ciclo de vida um *status* social diferenciado da idade adulta.

No geral, os estudos sobre desenvolvimento humano no contexto escolar resumem-se aos processos sociais e interpessoais. Uma particularidade da proposta desta pesquisa é compreender as transformações psicológicas nos sujeitos durante a transição da infância para a adolescência no contexto escolar, tratando igualmente da experiência subjetiva desta transição.

Estabelecemos como objetivo, examinar a construção da passagem da infância à adolescência no contexto sócio-institucional por meio de observações do cotidiano da escola. Também analisamos os discursos produzidos pelas crianças e adolescentes, a partir do uso de entrevistas e de um instrumento elaborado para a pesquisa, com a intenção de dar voz aos próprios sujeitos, revelando experiências e transformações singulares no processo de tornar-se adolescente.

Buscando articular as perspectivas teóricas e os princípios metodológicos, o presente estudo apresenta três partes.

O capítulo de fundamentação teórica está sistematizado em três seções que contemplam: (a) o exame do desenvolvimento humano à luz da perspectiva sócio-histórica, o qual fornece elementos para a reflexão sobre a construção social da infância e adolescência; (b) a análise crítica do desenvolvimento na transição da infância para adolescência, com ênfase nas questões referentes ao desenvolvimento do *self*, dado nosso interesse na dimensão subjetiva desta transição; e, (c) a apreciação da escola como contexto privilegiado do desenvolvimento, no qual práticas sociais se articulam a práticas discursivas, fomentando um olhar sobre as interações e a formação da identidade e do *self*.

O capítulo metodológico situa a pesquisa no paradigma epistemológico da investigação qualitativa e apresenta o método que construímos no percurso do estudo. No capítulo seguinte, os resultados e as análises estão sistematizados em dois níveis, que articulam análises produzidas em torno das diferentes estratégias de construção de informações utilizadas: o *nível 1* refere-se à análise do contexto social; e o *nível 2*, à análise intensiva e microgenética das narrativas e enunciados. Ao final do capítulo, apresentamos uma discussão geral que integra diferentes informações do estudo, destacando significações e contradições presentes nos práticas comunicativas e sociais de alunos e professores. Finalmente, apresentamos as considerações finais do estudo, onde nos deparamos com o desafio de tecer uma reflexão coerente com nossos objetivos, articulando nosso olhar sobre o desenvolvimento humano e sobre o processo na transição infância-adolescência, a fim de avaliar a contribuição da presente pesquisa e potenciais cenários futuros de investigação.

DESENVOLVIMENTO HUMANO E CULTURA

1.1. Premissas básicas para compreensão do desenvolvimento humano

A Psicologia do Desenvolvimento é um campo de saber e investigação que descreve, sistematiza e explica as mudanças ao longo da vida dos sujeitos. Ela assume como premissa básica que existe uma relação mutuamente implicada entre as dimensões sociais, culturais e pessoais dos processos de mudança (Bruner, 1997b, Cole, 1992; Gaskins, Miller & Corsaro, 1992). Segundo o enfoque sócio-histórico, estabelece-se uma dinâmica fundamental entre o desenvolvimento do sujeito humano em seu processo de diferenciação e mudança em relação ao contexto social e cultural (Bruner, 1997a; Castro, 1998; Vygotsky, 2000).

Bruner (1997a) enfatiza que as ciências humanas, no início do século XX, sustentaram a relação entre o substrato biológico e o psicológico, levando à determinação de leis universais de comportamento. O autor critica a versão científica de que a cultura se sobrepõe à natureza biológica e que o comportamento humano encontra na biologia do organismo o substrato para se desenvolver. Em contraposição a tal visão, argumenta que o foco dos estudos da psicologia do desenvolvimento não deve ser sobre o aspecto cultural ou biológico, mas na realidade mutuamente constitutiva de ambas as dimensões.

É possível identificar teorias psicológicas que utilizaram a biologia como influência marcante sobre o desenvolvimento humano, especialmente os estudos sobre a maturação biológica (Bruner, 1997b, 2001). Essas versões científicas foram especialmente valorizadas sob o ponto de vista das explicações causais e generalizáveis em que o sujeito assumia características comuns que se sobrepunham às peculiaridades e à singularidade.

O estudo do desenvolvimento humano deve possibilitar a compreensão de que os processos psicológicos e a subjetividade são fenômenos complexos, dado o seu caráter

multidimensional, recursivo e contraditório (Martinez, 2005a). Os estudos que pretendem a compreensão dos significados e sentidos construídos nos diferentes espaços sociais permitem a articulação entre o social e o individual, o cultural e o histórico como dimensões do desenvolvimento.

Gaskin, Miller e Corsaro (1992) apontam que o processo de desenvolvimento é interdependente do processo de participação da pessoa na cultura, orientando-se para os sistemas de significados. De acordo com os autores, na relação entre o indivíduo e a cultura, as experiências dos sujeitos se entrelaçam à produção da ordem social e cultural. Nesse processo, os seres humanos formam suas experiências singulares, como também contribuem para a produção e transformação cultural.

A cultura tem importante papel no desenvolvimento, não como algo a ser acrescentado à formação dos sujeitos, mas como dimensão constitutiva do ser humano. Conforme discutem Geertz (1978) e Bruner (2001), a cultura é um conjunto de sistemas simbólicos que perpassa as práticas sociais e as experiências individuais, bem como é um meio em que os significados são colocados em uso. Bruner (2001) destaca que, além de ser um conjunto de ferramentas para lidar com o mundo, a cultura é também “um modo de lidar com os problemas humanos: com as transações humanas de todo o tipo, representadas em símbolos” (p. 99).

Ao assumir a interdependência entre sujeitos e contexto, deve-se buscar entendê-los em sua complexidade, abordando-os em sistemas particulares de significados, sem criar domínios independentes de comportamento. Assim sendo, os processos psicológicos são situados nos contextos sociais e culturais de modo que as trajetórias de desenvolvimento se diversificam, não sendo possível encontrar um único sentido para os diferentes processos de desenvolvimento. As ações dos sujeitos, manifestações de habilidades e de afeto, por exemplo, são significadas de maneira peculiar a depender dos significados que lhe são

atribuídos nos processos de negociação entre os sujeitos, em uma determinada situação social e histórica (Gaskins & cols, 1992; Valsiner, 1994).

Vygotsky¹ afirma que o mesmo ambiente e/ou situações semelhantes podem influir o desenvolvimento humano de diferentes formas (1929/1994). Neste caso, os mesmos fatores e aspectos se refletem diferentemente na experiência do sujeito, atuando de modo singular sobre o desenvolvimento, como um todo. Uma vez que o contexto intervém de maneira complexa sobre as experiências singulares de crianças, adolescentes e adultos, os significados mediados pelas interações e práticas sociais assumem papel central em todo o processo.

As práticas sociais emergem como elementos constitutivos dos contextos e assumem especial relevância para se apreender como o desenvolvimento é produzido. Também as práticas discursivas revelam como os sujeitos sociais são portadores de discursos particulares, que se inter-relacionam com as significações culturais (Bakhtin, 1986; Bruner, 1997a). Assim, investigar e analisar as práticas sociais e discursivas constitui um meio de fundamental importância ao buscarmos sistematizar as mudanças ao longo do desenvolvimento. Em relação a isso, é necessário dizer que os significados culturais do contexto no qual participam os sujeitos não são homogêneos, bem como a cultura não é estática e separada da realidade psíquica. Os significados culturais mediam as sensações, as percepções, a memória, a linguagem e os outros fenômenos psicológicos.

Vygotsky (2000a) analisa a linguagem como constituinte da dimensão psíquica. Ele focaliza os significados que emergem nas situações concretas em relação dialética, na qual o sujeito e o contexto afetam-se mutuamente. Os processos psicológicos detêm natureza social e semioticamente mediada; as experiências subjetivas são ao mesmo tempo

¹ Na literatura, conforme o autor e a língua de origem da obra, são encontradas diferentes formas de grafias para o nome de Lev Vigotskii. Optamos por adotar neste texto a forma “Vygotsky” que corresponde à grafia anglo-saxônica, origem de grande parte das obras que servem de fonte a este trabalho. Todavia, nas referências bibliográficas, fomos fiéis à grafia dos originais consultados.

permeadas de significados coletivos e impregnadas de sentidos pessoais (Bakhtin, 1986; Vygotsky, 2000a).

Bakhtin (1986), ao buscar a articulação das dimensões sociais e individuais, revela a importância da linguagem e do discurso, argumentando que a função primordial de ambos é a comunicação, não somente a expressão. Para o autor, o fenômeno social da interação verbal conduz à multiplicidade de significações criadas em torno de uma determinada situação concreta. A significação não está na palavra como produto da enunciação, mas no processo de compreensão ativa e responsiva dos interlocutores – no diálogo –, à medida que a palavra, em seu sentido particular, está orientada a um contexto. Dessa forma, compreender os significados que permeiam o desenvolvimento dos sujeitos e a ele se entrelaçam exige assumir uma perspectiva explicativa e interpretativa das relações sociais, das significações coletivas, assim como dos sentidos subjetivos.

Sob esse enfoque, é importante não somente conhecer as transformações nos significados culturais nos diferentes contextos. É também indispensável investigar como esses significados se processam no sujeito particular, produzindo formas de ações, pensamentos e afetos traduzidas em trajetórias de desenvolvimento particularizadas.

1.2. A construção social da infância e adolescência

Sob a perspectiva sociocultural² do desenvolvimento, a visão crítica sobre a noção naturalizada e normatizada de infância e adolescência é fundamental como suporte para a compreensão dos processos constitutivos do ser humano (Bruner, 1997a). Nessa direção, a história social demonstra como a infância foi produzida e transformada historicamente por meio de dispositivos morais, sociais e políticos. A noção de criança e de adolescente recebe um *status* social diferenciado a depender das transformações que se processam ao

² Neste trabalho, os termos teoria histórico-cultural e perspectiva sociocultural são utilizados de maneira congruente, embora estejamos cientes das diversas posições teóricas que muitos autores assumem diante dos termos em referência.

longo do tempo. As transformações econômicas e de organização da sociedade ocidental também promovem práticas que inscrevem na infância e na adolescência marcas de uma subjetividade diferenciada (Castro, 1998).

Corazza (2000) aponta que a infância é uma construção histórica complexa, fundada na sociedade ocidental urbana, instituída por poderes e conhecimentos relacionados às práticas morais e de cuidado. Semelhante enfoque recebe a criança retratada em Ariès (1981). O autor relata que o sentimento em relação à infância surge na sociedade pré-industrial e se transforma no tempo, até se constituir como categoria social na sociedade moderna.

Nas variações das práticas de cuidado, a lógica médica predominou historicamente demarcando corpos e instituindo formas higiênicas de se relacionar com a criança (Corazza, 2000; Gondra & Garcia, 2004). Segundo Gondra e Garcia (2004), a cronologia das idades da infância tornou-se o critério adotado para especificar as práticas de base higienista no Brasil, por volta do século XIX. Os autores destacam a tentativa de uniformização das práticas de cuidado infantil orientadas pela hierarquização etária e articuladas à preocupação com os aspectos corporais e biológicos. Ressaltam ainda que a lógica etária se prolongou durante todo o período de modernização das sociedades ocidentais.

A partir do exame histórico, é possível reconhecer que a razão higienista ajudou a delinear o conceito moderno de infância. Costa (1989) aponta que as representações de criança e de adolescente que se preservam ainda hoje no campo social adotam a lógica da cronologia etária do desenvolvimento como princípio regulador das práticas. Segundo o autor, o predomínio de princípios morais teve forte impacto também na caracterização das práticas no contexto social e familiar, bem como foi assimilado pelas instituições escolares, fomentando intervenções institucionais com crianças, adolescentes e jovens.

Gondra e Garcia (2004) apontam que a visão médica e higienista, assim como os critérios etários, continuam a servir como referência nas representações sobre a infância. Nos dias atuais, no campo social e nos meios de comunicação contemporâneos, ainda persiste uma visão estigmatizada de criança e de desenvolvimento:

Basta um exame minimamente atento para detectarmos a representação dominante e universalizante da infância que circula por intermédio desses diferentes veículos, os quais tentam modelar de forma regular e continuada, o modo como devemos conceber os sujeitos na mais tenra idade, bem como aquilo que com eles devemos praticar (Gondra e Garcia, 2004, p. 82)

Na história social da criança, a noção das idades cronológicas está também relacionada ao processo no qual a escola passa a assumir a função de separação demográfica entre a infância e a vida adulta. Atendo-se aos processos sociais ocorridos na França, Ariès (1981) relata que os valores burgueses levaram à organização normativa da escola em classes, a fim de abrigar a adolescência urbana, como também posteriormente a segunda e a primeira infância. No que se refere às classes do campo, a educação ficava restrita ao ensino de tarefas práticas, sem a preocupação moral e de transmissão de valores de classe que sempre permeou as práticas pedagógicas em escolas urbanas.

No início da vida escolar (séc. XV), não havia a demarcação rígida das classes, organizadas conforme as idades. A separação por idades foi se processando no interior das sociedades urbanas, em via de estruturação, como resposta às práticas de higienização e moralização dos costumes. Segundo Ariès (1981), no século XIX, estava consolidado o modelo de organização escolar que separava as crianças de 10 a 14 anos dos adolescentes de 15 a 18 anos, contribuindo de modo decisivo para a distinção social desses dois grupos. Ele conclui que “o período da segunda infância-adolescência foi distinguido graças ao estabelecimento progressivo e tardio de uma relação entre a idade e a classe escolar” (p. 177), que persevera ainda hoje como fator de organização de práticas sociais e expectativas culturais dentro e fora da escola.

Sob essa perspectiva, há razões teóricas e empíricas para a assunção de que as noções que hoje persistem acerca da infância e da adolescência são construtos históricos, derivados de noções e práticas sociais consolidados no tempo. Portanto, é fundamental entender as mudanças físicas e psicossociais que marcam a transição da infância para a adolescência como fenômenos histórico-sociais. Não significa que essas mudanças devam ser pormenorizadas ou negligenciadas, mas que outras transformações sejam trazidas à luz dos processos de formação da identidade e da auto-imagem intimamente relacionados aos discursos e aos significados sociais.

A infância e a adolescência podem ser compreendidas a partir da Modernidade como trajetórias em direção a um *telos* da vida adulta (Castro, 1998). A concepção normatizadora da infância e da adolescência presente na sociedade moderna se orienta pela desvalorização desses segmentos em relação ao adulto. A mentalidade que situa crianças e adolescentes em posição de menos valia e a homogeneização normativa das condutas são marcas importantes da representação da criança moderna. São aspectos estruturalmente relacionados ao projeto de ciência e aos ideais sociais da modernidade. Bruner (1997b) critica a compreensão do desenvolvimento infantil a partir da visão naturalista e adultocêntrica, segundo um modelo que concebe que a criança, sozinha, vai dominando o mundo e se socializando à medida que adquire normas e condutas ideais. O autor esclarece que a criança “aprende como significar” as próprias experiências, a partir dos significados fornecidos pelo contexto. Ao longo do tempo, ganha um saber prático sobre “como ser criança”, assim como as experiências da adolescência ensinam “como ser adolescente” (Castro, 1998).

Em relação à adolescência, é possível destacar semelhantes expectativas que perpassam a visão naturalizada do adolescente como aquele que se prepara para encarar o futuro e o mundo do trabalho, supostamente, orientado para o sucesso. A preocupação

presente nas práticas educativas dirigidas para o futuro, encontradas tanto na escola, como na família, revela a lógica projetada para o desenvolvimento rumo a um objetivo final ou ao *telos* dominante (Castro, 1998). No caso das sociedades ocidentais modernas, o *telos* se refere ao projeto de tornar cada adolescente um futuro adulto autônomo e independente economicamente.

No entanto, essa lógica pode ser questionada quando se reconhece a diversidade e a pluralidade de experiências relacionadas à infância e à adolescência. Uma vez que se considera que as práticas de socialização de crianças e adolescentes se diferenciam a partir das classes sociais, do contexto urbano ou rural, como também se relacionam às questões de gênero, identificam-se diferentes expectativas com relação à adolescência (Castro, 1998; Lopes de Oliveira, 2006b).

Vale destacar que a própria adolescência é concebida como transição da vida infantil para a vida adulta. Muitas pesquisas enfocam as mudanças relativas à adolescência como passagem e, portanto, como um momento provisório do desenvolvimento. Estudos como os de Cárdenas (2000); Cardoso e Cocco (2003) e Schoen-Ferreira, Farias-Aznar e Silveiras (2003) investigam o processo de formação social do adolescente na escola e na comunidade, enfocando aspectos como o projeto de vida e profissional. Esses estudos demonstram que o processo de construção das identidades dos adolescentes está atualmente condicionado pelo projeto sociocultural. Dessa forma, são percebidos na perspectiva de futuros adultos produtivos e maduros, visão utilizada como referência social e subjetiva.

De acordo com Lopes de Oliveira (2006b), o desenvolvimento na adolescência expressa não somente aspectos históricos e culturais, como também se destacam processos psicológicos de reconstrução do senso de si e de identidade. No entanto, as mudanças relativas ao contexto contemporâneo – a saber, a intensificação das mudanças tecnológicas,

o acirramento dos contrastes econômicos e o aumento do desemprego e da pobreza – contribuem para o aumento das exigências de adaptação dos sujeitos a essa realidade. A autora destaca que a tarefa do “*adolescere*” se torna ainda mais complexa nos contextos dinâmicos e contraditórios que vêm marcando a contemporaneidade. Nesse sentido, a vida do adolescente é constituída pela trama que une a família, a escola e a sociedade, e se relaciona às novas configurações familiares, à intensa inserção no mundo midiático, bem como às significativas transformações na qualidade das relações afetivas e de gênero.

As condições particulares do contexto engendram formas de subjetivação e podem revelar eventos e contradições que têm impacto sobre o processo de formação das identidades infanto-juvenis. A compreensão ampla do desenvolvimento na infância e na adolescência não pode se limitar à concepção naturalizada dos processos; também a transição de uma à outra não deve se legitimar por aspectos supostamente universais relativos às transformações hormonais e corpóreas da puberdade.

Na perspectiva da antropologia cultural, estudos demonstraram que em muitas culturas tradicionais há correlação entre os papéis sociais e as faixas etárias, em que o período de transição pode implicar em ritos de demarcação (Reis e Zione, 1993). A passagem da infância para a adolescência é marcada por rituais, em que sinais inscritos no corpo e cerimônias simbolizam essa mudança. No entanto, na maior parte das sociedades complexas do mundo ocidental, incluindo a sociedade brasileira, não há uma clara definição, no sentido antropológico, de ritos de passagem da infância para a adolescência. Dessa maneira, a transição pode ser vivida por meio de experiências não normativas como as dramatizações episódicas e conflitos intra e interindividuais (Reis e Zione, 1993).

O exame das culturas fomentou, para as ciências sociais e humanas, a compreensão de que os fenômenos biológicos não estão necessariamente orientando as manifestações culturais (Reis e Zione, 1993). De fato, aspectos biológicos podem ser marcantes, mas não

geram efeitos fora dos sistemas de significação produzidos e sustentados historicamente. Quando tais aspectos são representados e significados culturalmente, as comunidades elegem formas privilegiadas de simbolizar e eventualmente celebrar essas mudanças. Reis e Zione (1993) destacam a importância da cultura sobre o fenômeno da puberdade e na construção da adolescência, ao afirmarem que:

[...] os fatos evidentes agrupados sob as noções de puberdade e pubescência só adquirem valor e significado quando interpretados socialmente. A adolescência pode ainda ser, em certas sociedades, ignorada ou, ao contrário em outras, ser valorizada a ponto de mobilizar e catalisar em torno de si vastos setores dos comportamentos organizados do conjunto da sociedade. Decorre daí, ainda, que os eventos bio-pubertários, que marcam caracteristicamente tanto os meninos como as meninas, podem ser tratados, em nível social, de maneira bastante diferenciada pelas cerimônias ritualistas que celebram em última instância a adolescência (p. 473).

Em diferentes contextos, as mudanças corporais e os processos psicológicos assumem um caráter ritualístico mais ou menos acentuado e produzem formas de simbolização dessa passagem a partir de outras experiências. Tais experiências, segundo Salles (1998), envolvem a inserção no mundo do trabalho e a valorização de novas práticas sociais na escola, na família e no grupo de pares, como por exemplo, o namoro. Na sociedade ocidental destaca-se também a participação da mídia no processo de construção das representações de adolescente, bem como nas mudanças geradas nos valores e práticas sociais relacionados ao consumismo (Castro, 1998; Salles, 1998).

As concepções do senso comum também exercem forte influência sobre as práticas sociais e significações culturais acerca da transição da infância para a adolescência. Nesse sentido, Bruner (1997b) aponta a força das teorias populares sobre o imaginário e as concepções construídas no âmbito social e científico, que se concretizam em ações e modos de relação entre os sujeitos, consolidados no tempo. As teorias populares mascaram o caráter construído da realidade, convertendo-se em “versões verdadeiras” do real, que buscam explicar as motivações, as emoções e as transformações que caracterizam o desenvolvimento humano.

Entre as teorias populares sobre o desenvolvimento humano, algumas tratam da transição da infância para a adolescência. Destacam-se idéias relacionadas ao amadurecimento do corpo nos meninos e nas meninas, como principal sinal de maior ou menor maturidade rumo à adolescência. Vários exemplos podem ser enumerados do uso da linguagem em expressões populares que correlacionam tamanho e maturidade, tais como: “João já não é mais criança, já está bem grandinho”, ou “Joana é uma adolescente, já está toda formada”. Ou ainda associando maturidade aos processos biológicos da puberdade, como em “Joana já está com corpo feito, já é uma mulher feita”; e “João é um homem crescido, já tem até barba na cara”.

Nas concepções populares, a transição da infância para adolescência pode estar relacionada ao abandono de características psicológicas consideradas tipicamente infantis, como a ingenuidade e a fragilidade. Corazza (2002), ao analisar a história da infância, reconhece ainda no imaginário popular contemporâneo a presença de elementos simbólicos que caracterizam a criança como ser inocente e frágil. Esses elementos simbólicos adquirem força social ao serem transformados em práticas de cuidado e proteção, que se naturalizam nas relações entre crianças e adultos.

Muitas dessas concepções arraigadas exprimem idéias contraditórias, convertendo-se em práticas discursivas reproduzidas nos contextos sociais como a família e a escola, além de se refletirem no processo identitário de crianças e adolescentes. Essas concepções também acabam por influenciar as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento.

As teorias implícitas são exemplos da forma como o contexto participa das teorias científicas, originando idéias sobre comportamentos que se configuram em perfis e fases psicológicas. Idéias sobre a aquisição de comportamentos considerados tipicamente adolescentes, como a rebeldia e a irresponsabilidade, transbordam o senso comum e chegam às próprias teorias psicológicas, conforme menciona Ozella (2002). O autor

discute que a idéia de adolescência como período crítico traz implicitamente a visão de desenvolvimento humano como fenômeno universal, procedendo de modo linear e harmonioso, no qual as vivências de crise constituiriam um impasse. Aponta que a concepção de crise adquire sentido se considerada nas condições reais da existência subjetiva, situada histórica e culturalmente.

É em meio a esse cenário de imagens, discursos e práticas que crianças e adolescentes negociam significados, transformam-se na linha do tempo e nos diversos ambientes de convivência, como a escola e a família. A psicologia do desenvolvimento tem como papel investigar, compreender e explicar a multiplicidade de significações que cercam o fenômeno do desenvolvimento, não perdendo de vista a dimensão individual nem a social. Nosso particular interesse é a compreensão do fenômeno da transição da infância para a adolescência.

2.1. Desenvolvimento na transição da infância para a adolescência

Na análise da literatura clássica sobre a infância e a adolescência apresentada em compêndios de desenvolvimento, as mudanças são circunscritas a estágios seqüenciais e explicadas a partir das dimensões biológicas, psicológicas, sociais, físicas e morais, quase sempre nessa ordem. Uma grande falácia que essa organização didática pode gerar é a compreensão de que os processos do desenvolvimento ocorrem separados uns dos outros ou derivam do aprimoramento de habilidades e competências, num *continuum* na linha do tempo. O caráter integral e dinâmico do desenvolvimento não é enfatizado. Desconsidera-se que as mudanças são interdependentes das relações sociais e do contexto histórico e cultural amplo e não se resumem ao plano individual (Bruner, 1997a; Cole, 1992; Gaskins e cols, 1992; Vygotsky, 2000a).

Muitas teorias sobre o desenvolvimento enfatizam que os processos biológicos são geradores de recursos para as outras dimensões do sujeito. No caso da transição da infância para a adolescência, o ponto de partida dos estudos é, via de regra, o conjunto das mudanças físicas e o processo biológico da puberdade (Bee, 2003; Berger, 2003; Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1995; Sprinthall & Collins, 2003).

De acordo com Mussen e cols. (1995), as teorias sobre o desenvolvimento das características da criança e do adolescente apontam que a ocorrência da maturação física e sexual promove a necessidade de integrar as mudanças corporais a outras transformações no plano da identidade do adolescente. Os autores explicam:

Um sentido claro da identidade como pessoa requer entre outras coisas um sentimento de constância e estabilidade pessoal no tempo. Não é fácil para os adolescentes manterem esse sentimento, uma vez que se confrontam com muitas mudanças internas rápidas que acontecem durante a puberdade (p. 522)

Ao considerar que as mudanças da puberdade demandam outras transformações no desenvolvimento, os autores se põem de acordo com a visão de que os processos biológicos antecedem e determinam os processos psicossociais da adolescência, ao mesmo tempo que estabelecem direção e causalidade para o desenvolvimento posterior. Os eventos pubertários assumem o *status* de causa geradora do desenvolvimento na transição da infância para a adolescência, que tem como tarefa o “crescer para a maturidade” (Mussen e cols, 1995, p. 522).

A descrição da transição da infância para a adolescência explicitada por Berger (2003) inclui que as mudanças biológicas da puberdade têm caráter universal, embora possam variar na expressão, ritmo ou extensão. A puberdade é concebida como fenômeno que finaliza a infância e se caracteriza por mudanças hormonais que têm impacto sobre as mudanças emocionais. Sob essa perspectiva, o autor ressalta que o impacto das mudanças visíveis no corpo é influenciado pelos valores e expectativas da família, do grupo de pares e

da cultura da pessoa em desenvolvimento. O autor dedica pouca ênfase a essas transformações, apresentando uma visão bastante ampla e genérica das mesmas.

Tratando do mesmo tema, Papalia e Olds (2000) apontam a relevância da transição da infância para a adolescência e destacam que “é possível que o início da adolescência, a saída da infância, seja o período mais intenso de o todo o ciclo de vida” (p 310). Destacamos, no entanto, que a ênfase na intensidade das transformações vividas durante a transição não relativiza as experiências do desenvolvimento que, por sua vez, não ocorrem independentemente da cultura e dos contextos sociais (Ozella, 2002).

Estudos como os de Vieira e Lima (2002) e Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini e Hultz (2005) tratam da transição da infância para a adolescência como mudanças nos padrões de comportamento, avaliando que a mesma abrange momentos de crise e, ao mesmo tempo, a conquista de maior responsabilidade sobre o cotidiano. Os dois estudos sustentam que as condutas da infância assumem caráter de preditores sobre a adolescência, sendo a transição de uma à outra um possível momento de agravamento e exacerbação de condutas não-desejáveis, como os comportamentos anti-sociais, delinquentes e o uso de drogas (Farrington e Veirmeiren, citados por Pacheco e cols, 2005).

Graber e Brooks-Gunn (1996) chamam a atenção para um aspecto relevante da questão, ao identificarem que os eventos relacionados à puberdade e à escola são freqüentemente apontados como pontos-chaves que sinalizam a entrada na adolescência. Esses autores elucidam que tal transição é caracterizada por uma constelação de eventos, nem todos necessariamente disruptivos, provocando crises que levam a intensas reformulações na identidade dos sujeitos (Graber & Brooks-Gunn, 1996). A questão crítica com a qual nos deparamos em relação à visão de crise na transição é como predefinir que eventos, no curso do desenvolvimento dos sujeitos, são aqueles com efeitos disruptivos e quais são os que não geram esses efeitos.

Sob a perspectiva do desenvolvimento que compartilhamos, a qual toma como referência o princípio da construção social das experiências, não é possível conceber a transição da infância para a adolescência tendo como causa ou origem os eventos biológicos. Ao contrário, é necessário concebê-la como processo de construção de significações do sujeito articulado às condições socioculturais concretas em que se dá o desenvolvimento psicológico.

Castro (1998) argumenta que a própria constituição biológica do corpo é produto de simbolização e da potencialidade humana de produzir cultura. A cultura e os processos biológicos se fundem em uma síntese complexa que dá origem a transformações constantes no sujeito, conforme as relações sociais e o contexto histórico.

De acordo com Vygotsky (2000b), é um erro tentar abarcar com uma fórmula única o período de transição da infância à fase adulta, que constitui a adolescência. Dada a natureza histórico-cultural do desenvolvimento, cada nova etapa do desenvolvimento modifica os mecanismos da conduta e sua própria força motriz. Para o autor, a adolescência é marcada fundamentalmente pela mudança nos interesses da infância, em que as tendências dinâmicas e integrais do sujeito determinam novas orientações para as ações e emoções. Os novos interesses não constituem fatores isolados, mas se desenvolvem em relação complexa com o surgimento da novidade e com esferas da atividade e comportamentos já existentes. Os interesses são compreendidos como tendências dinâmicas que orientam o funcionamento psíquico para novas direções, exprimindo a complexidade do desenvolvimento do adolescente.

Portanto, a transição não deve ser resumida a uma mudança brusca ou à ruptura provocada por processos eminentemente biológicos, como ainda prevalece na literatura psicológica. Uma leitura abrangente desse processo pode envolver a investigação dos significados sobre a infância e a adolescência, bem como sobre “ser criança” e “ser

adolescente”, que se implicam às referências sociais e são negociados na escola, na família e na comunidade.

Não necessariamente, a transição pode marcar o fim de uma etapa e início de outra, uma vez que se consideram as continuidades e descontinuidades no desenvolvimento como importantes aspectos, conforme especifica Galvão (1995), a respeito das idéias de Wallon, e Graber e Brooks-Gunn (1996), sobre os *turning points* do desenvolvimento. Na mesma direção, as autoras Oliveira, Rego e Aquino (2006) apontam para a necessidade de uma lógica complexa para a compreensão do desenvolvimento. A previsibilidade e a organização por etapas devem dar lugar ao entendimento da transição da infância para a adolescência “como processo que inclui simultaneamente, avanços e retrocessos, ganhos e perdas e, principalmente, ambigüidades, rupturas e descontinuidades” (Oliveira e cols, 2006, p. 121).

Sob esse enfoque, as experiências do desenvolvimento, particularmente na transição, podem revelar ao mesmo tempo o caráter singular e plural do sujeito como parte da cultura. Os modos de inserção dos sujeitos no contexto e suas formas de apropriação dessas condições ganham importância coletiva e/ou particular a partir das experiências idiossincráticas da pessoa. Esses eventos significativos, a que Oliveira e cols. (2006) denominam pontos de viragem³, surgem como referências subjetivas, que dialogam com as referências constituídas na cultura e podem expressar contradições e ambigüidades entre a perspectiva particular do sujeito e a perspectiva coletiva constituída nas relações sociais. Assim, para uma pessoa, o ponto de viragem para a adolescência pode ser a mudança de uma escola a outra; para outra, o primeiro beijo e, para outra ainda, mudanças de círculo de amizades devidas à mudança de endereço.

³ Expressão adotada pelas autoras como tradução para *turning points*

Sob a perspectiva deste estudo, o que interessa para a compreensão da transição da infância para a adolescência não é unicamente a separação marcada pelo critério etário, como se faz na escola, ou os eventos biofisiológicos, como é costume na área de saúde. Para entender como ocorre a mudança de um *status* infantil para o *status* adolescente, os processos de significação que produzem as subjetividades e configuram as identidades dos sujeitos assumem lugar central. É necessário investigar a transição da infância para a adolescência que ocorre nos espaços de convivência e permanência como a escola, a família e os grupos de pares, onde aspectos institucionais e culturais se entrelaçam às dimensões sociais, às interações comunicativas e às vivências subjetivas. O foco se movimenta em direção à construção da identidade na transição mesma, com atenção aos aspectos sociais e comunicativos, considerando o papel significativo da escola nos processos de transformação e formação dos sujeitos.

2.2. Noção de *self* para a psicologia do desenvolvimento

A Psicologia, em sua história voltada ao estudo dos processos mentais, buscou explicações e formulou conceitos para compreender a qualidade da experiência humana relacionada ao si-mesmo (Bruner, 1997a). As noções como *self*, identidade e subjetividade estão implicadas a modelos teóricos que buscam conhecimentos sobre a totalidade da pessoa, não sobre comportamentos isolados e funções mentais independentes (Lopes de Oliveira, 2006a). No entanto, a maior parte dos modelos explicativos que se apoiaram na noção de identidade e *self* buscaram a integração dos processos psicológicos, mas colocaram ênfase nas funções psicológicas internas, não na pessoa em relação de interdependência com o meio externo. Ainda que esses modelos apresentassem a preocupação com a questão da unidade, enfocavam a pessoa sob uma perspectiva subjetivista, valorizando a dimensão interna em detrimento dos aspectos sociais.

Duas tendências históricas podem ser reconhecidas a partir das primeiras teorias sobre a questão da individualidade. A primeira, que remonta aos primórdios da psicologia, é marcada pela visão de um si-mesmo como essência pura e ontológica. O modelo preconizado por Tichener, por exemplo, propôs a concepção do si-mesmo como um conceito criado pela pessoa, tal como qualquer outro conceito construído pela mente humana (Bruner, 1997a).

Por outro lado, Willian James (1904/2007) argumentou sobre o “si-mesmo” como um sistema que incorpora as posses e congrega as relações sociais estabelecidas na família e com amigos. O *self* “estendido”, como compreende o autor, pressupõe a identidade pessoal constituída nas relações ao longo do tempo, não como uma substância a ser revelada. Envolve a síntese de interações entre sujeito e ambiente e de relações entre as pessoas, ao longo do ciclo de vida. Nesse modelo, a ênfase não recai sobre o aspecto interno, mas sobre o processo construtivo do si-mesmo, no qual a identidade pessoal exprime um senso de individualidade e unidade desenvolvido na relação de alteridade.

A teoria histórico-cultural, aqui representada pelas idéias de Vygotsky (1929/1994), fornece-nos também elementos para compreender a singularidade do sujeito, ao examinar o papel do ambiente nos processos de desenvolvimento psicológico. O autor destaca que a existência do sujeito é dialeticamente constituída na relação entre as pessoas e a cultura e ainda refratada pelo prisma da experiência singular, a qual Vygotsky denomina de *perezrivanie*⁴. Essa palavra russa exprime a noção de que a relação do sujeito com a cultura expande-se, como condição produtora de significados e sentidos. A apropriação semiótica da cultura é produto das complexas relações entre as pessoas e não resulta somente da experiência afetiva nem da interpretação da realidade condicionada pela atividade mental. Para o autor, investigar a dinâmica do desenvolvimento pessoal é ser capaz de encontrar as

⁴ Essa expressão russa permite a aglutinar numa mesma idéia de que a mesma situação pode ser interpretada, percebida, experienciada ou vivida de diferentes formas.

possíveis formas de relacionamento existentes entre a pessoa e o seu ambiente, buscando compreender como a pessoa se torna consciente, interpreta o contexto e se relaciona com determinado evento.

Mais recentemente, a análise de Bruner (1997a) argumentou sobre as contribuições de Willian James a respeito do si-mesmo, que levaram à mudança do realismo ontológico do *self* para um modelo transacional, no qual as relações entre os sujeitos assumem vital relevância. O foco se deslocou, então, para os sujeitos na posição de integrantes de relacionamentos, diálogos e trocas intersubjetivas. Dessa forma, a teoria psicológica sobre o *self* passou a se comprometer com a visão de que a ação do sujeito está situada nas relações sociais (Bruner, 1997a, 1997b).

Segundo Bruner (1997a), na década de 1980 emerge a idéia de *self* como “um produto das situações nas quais ele opera” (p. 96). A noção do *self* aparece vinculada a uma posição particular que o sujeito ocupa no espaço e no tempo, estabelecendo um elo entre a permanência e a mudança. O si-mesmo é marcado primordialmente pela singularidade e alteridade, sendo produto da dinâmica relação entre os sujeitos. Essa novidade complementa a compreensão transicional do *self* por enfatizar a implicação do sujeito, em que o si-mesmo exerce papel ativo em constante processo de negociação com a cultura.

Essa nova acepção do *self* expõe duas ordens de fatores relacionados à forma como o sujeito se orienta em relação à cultura: a primeira se refere à capacidade humana de implicar passado e presente. Nesta perspectiva, o tempo passado e a atualidade podem ser revisados reflexivamente e modificados, um em dependência do outro. A segunda ordem de fatores diz respeito à potencialidade humana de produzir novas alternativas sobre formas de agir, de ser e de se engajar na cultura (Bruner, 1997a). O si-mesmo, ao articular essas capacidades, age e se posiciona diante das diretrizes da cultura, assumindo papel

participativo no processo constitutivo de sua própria existência. O *self* é construído a partir do movimento de ir e vir na história, em uma dinâmica em que a história da cultura e da sociedade se alinha à história do sujeito.

A natureza cultural do desenvolvimento assume seu caráter dinâmico e construtivo e marca a compreensão de que o sujeito não se restringe a uma essência estável que se encerra em si mesma. A noção de *self* elaborada por Hermans (2001) integra as perspectivas de Willian James e Mikhail Bakhtin. No que se refere ao primeiro, Hermans assinala a importante distinção entre *eu (I)* e *mim (Me)*, na qual o *eu* corresponde à individualidade e às ações volitivas do sujeito e o *mim* corresponde ao que é vivido e percebido como sentimentos de posse, tais como as relações pessoais e os objetos. As formulações de Bakhtin, elaboradas originalmente no campo da literatura, contribuíram com as noções de vozes e de polifonia como elementos que identificam a dimensão social na interação comunicativa, criando uma multiplicidade de perspectivas em diálogo.

A concepção de *self* dialógico (Hermans, 2001), a partir da multiplicidade de relações dialógicas, propõe superar a concepção de personalidade como processo linear e estrutural, passível de compreensão a partir de uma lógica causal. Para Hermans (2001), o *self* está em relação dinâmica com a historicidade e implicado às significativas relações afetivas com outros *selves*. Funciona como um sistema, que negocia significados, pode entrar em contradição interna ou interpessoal, acatando ou questionando outros posicionamentos do *self*. Transita, então, com relativa autonomia entre diversas posições criadas por relações dialógicas. Essa dinâmica posicional implica tomada de decisão ou escolha por parte do *self*, que atua a partir dos elementos transitórios do contexto (Hermans, 2001). A constituição do *self* envolve um duplo processo, visto que deve organizar as experiências ao longo do tempo e, ainda, manter um senso de individualidade e de pertencimento em relação ao contexto.

Como aspecto primordial da relação entre *self* e contexto, Polkinghorne (1988) enfatiza o sentido de pessoalidade. Este é construído pela história pessoal numa cultura particular e transformado no ato de narrar. A narrativa assume o papel de organizadora da atividade humana, à medida que as pessoas transformam em discurso sua experiência no mundo. Nesse sentido, o domínio lingüístico oportuniza que os sujeitos se conceituem, entendam uns aos outros, bem como fabriquem simbolicamente a realidade circundante. O *self* passa a ser apreendido em relação às suas ações narrativas que ocorrem nas interações sociais.

Bruner (1997a) destaca como a forma e o conteúdo de uma narrativa podem revelar os significados pelos quais o *self* é definido e ainda explicitar as práticas sociais nas quais os significados relacionados ao *self* são criados e colocados em uso. Para o autor, a história da pessoa não apenas é revelada, mas construída nos discursos e na ação narrativa. Expressa a capacidade do sujeito à agentividade, uma vez que é capaz de assumir diferentes posições frente aos eventos que relata. A forma narrativa permite delinear a identidade a partir de uma ação que opera com fatos, eventos e episódios configurados pelo sujeito em um enredo pessoal.

Ao mesmo tempo que a narrativa se organiza no tempo e no espaço, é também parte do processo de engajamento do sujeito para construir o *self* e a identidade, como destaca Bamberg (2002). O autor explica que nem o *self* nem a narrativa são “fatos consumados”, mas constantemente negociados nas situações comunicativas e interacionais que se constituem como a base do processo (p. 153).

Concebemos que o estudo das subjetividades e da identidade deve compreender a experiência singular enquanto reveladora de transformações pessoais e resultante também das relações entre sujeitos e as práticas sociais. Pressupõe que as práticas narrativas sejam tomadas sob o pano de fundo do contexto sócio-institucional em que a interação acontece

(Lopes de Oliveira, 2006a). Isso requer atenção ao estudo da pessoa e das formas pelas quais a própria história é narrada e de como essa história é relacionada às histórias de outros.

Entendemos que o estudo do processo de transição da infância para adolescência exige compreender o desenvolvimento do *self* e da identidade daqueles em processo de transição, por meio dos discursos e narrativas dos sujeitos. É fundamental investigar as transições de desenvolvimento em referência ao contexto em que as experiências subjetivas ocorrem. No cenário de desenvolvimento da criança e do adolescente, consideramos a escola como um importante campo de constituição do sujeito, que revela uma multiplicidade de significações e sentidos, essenciais para a compreensão dos processos relativos à infância e à adolescência contemporâneas.

3.1. Escola e o desenvolvimento: contribuições históricas

A escola é um contexto privilegiado de desenvolvimento, caracterizado por diferentes aspectos relativos ao espaço-tempo de convivência que se estabelece entre crianças, adolescentes e adultos. É um espaço importante pelo aspecto simbólico adquirido a partir da era moderna, quando passou a desempenhar significativo papel na formação e transmissão de valores culturais. Segundo Boto (2003), a escola é uma organização instituída pela história e pela cultura, em que os hábitos, conhecimentos e valores assumem características próprias e se tornam elementos intrínsecos à sua própria organização.

Conforme Forquin (1993) e Romanelli (2005), o processo histórico que acompanha sua constituição esteve fortemente ligado às forças econômicas, às mudanças políticas e à própria matriz cultural da sociedade ocidental. Examinar a relação entre os acontecimentos históricos e as transformações na educação possibilita perceber que a escola é um contexto vivo, orgânico e dinâmico. Enfatizamos que as transformações históricas interessam para a

compreensão do processo educacional do ponto de vista crítico, à medida que oferecem elementos para a reflexão sobre as bases do sistema educacional, suas práticas sociais e seu cotidiano.

De acordo com Ariès (1981), desde sua origem na Idade Medieval, quando existia como simples sala de aula, até a atualidade, a escola constitui uma parte importante da construção social da infância e da adolescência. A instituição escolar deu vida à infância, separando-a da vida adulta e originando um tipo de vida social próprio, a que Ariès (1981) caracteriza como a vida escolar. Nesse sentido, em sua gênese, a escola serviu à demarcação dos limites entre espaços públicos e privados, bem como foi destinada a estabelecer a separação das idades, primeiramente entre a criança e o adulto e, posteriormente, entre o adolescente e a criança (Ariès, 1981; Costa, 1989).

Antes da institucionalização da vida escolástica, ocorrida na Europa durante a Idade Média, a passagem da infância à vida adulta não era representada como questão social. Nas primeiras escolas, crianças e adolescentes integravam um mesmo grupo, que estava submetido a um regime social diferente daquele que governava os adultos. Segundo Ariès (1981), um lento processo ocorreu até que se passou a isolar em salas diferentes grupos mais ou menos homogêneos quanto à idade. Isso se deu à medida que as práticas pedagógicas passaram a se orientar pela lógica da aquisição progressiva de capacidades intelectuais. Esse processo de diferenciação da massa escolar em grupos de idade foi o germe das classes escolares, que serviu para enquadrar os grupos e caracterizar necessidades pedagógicas de cada um, o que envolveu também disciplinarização e moralização. O autor analisa como a separação das classes por idades passou a se caracterizar como um dispositivo de organização intrínseco e típico à escola, resultando em uma correspondência cada vez mais estreita entre as idades e as classes escolares.

Segundo Boto (2003), no séc. XVI a escola passou a ter na alfabetização sua função central. Seu papel passa a ser, cada vez mais, substituir a família no projeto de formação de homens adultos integrados à cultura, por meio da leitura e da escrita. Para concretizar o projeto de dominar a natureza e as próprias capacidades, o sujeito da modernidade obtinha na escola os recursos necessários à concretização desse ideal. A autora caracteriza a educação moderna como a ação exercida pelas gerações adultas na preparação das mais jovens para a vida social. A aprendizagem de competências intelectuais, físicas e morais necessárias à atuação na sociedade torna-se a função principal da educação, que se realiza no cotidiano da escola.

Assim, a educação passou a obedecer a uma lógica de formação de hábitos, conhecimentos e valores legitimados socialmente (Boto, 2003; Forquin, 1993). O processo de institucionalização da escola foi marcado pela situação histórica e cultural na qual ela se originou. Ele ganhou importância ao atender, por meio da mesma intervenção, os objetivos de moralização, de organização da sociedade e de acesso aos conhecimentos e saberes. A escola passou por transformações no tempo, sendo levada, a partir do séc. XIX, a estabelecer íntimas relações com o sistema de produção econômico, com a ordem social e moral, relacionada às modificações na própria sociedade ocidental (Boto, 2003; Romanelli, 2005).

Romanelli (2005) constata que a economia interfere claramente na evolução da organização do ensino, uma vez que o sistema econômico cria demandas de recursos humanos a serem preparados pela escola. Também a herança cultural influi sobre os valores e as escolhas da população, que busca na escola os conteúdos mais valorizados socialmente, que a escola passa a oferecer (Forquin, 1993).

Para contextualizar tais relações, propomos examinar o processo histórico brasileiro. A institucionalização da educação brasileira guarda semelhanças com os

processos ocorridos na França (Gondra e Garcia, 2004). Saviani (2006) destaca a importância da igreja e da família como instituições precursoras da educação brasileira, seja como “suporte direto ou indireto da escola, seja como instituições em disputa com a escola quanto à primazia educativa” (p. 31).

Do ponto de vista histórico, Romanelli (2005) aponta a falta de enraizamento do sistema educacional brasileiro, que, desde a época da colonização, importou modelos europeus já instituídos em países como França, Portugal e Espanha. De início, a educação ficou destinada a um pequeno grupo de pessoas pertencentes à classe dominante, e a grande massa de escravos e mulheres ficava excluída dos bancos da escola. A igreja e o poder disciplinador da religião caracterizaram a educação elementar da população branca e indígena, no período em que estiveram presentes no Brasil os membros da Companhia de Jesus (Romanelli, 2005).

A educação jesuíta, transformada em educação de classes, atravessou o período colonial brasileiro e atingiu o período republicano, sem ter sofrido modificações estruturais. No século XIX, surgiram novas ordens sociais impulsionadas por transformações econômicas e políticas, que resultaram no enriquecimento da burguesia. A ascensão da burguesia ocorreu de forma contraditória, pois esse grupo se ligou à classe dominante devido a sua dependência econômica. Em contrapartida, buscou as idéias de contestação da antiga ordem aristocrata-feudal (Romanelli, 2005). Essa contradição teve impacto no processo histórico brasileiro, especialmente relacionada à ordem social e à organização do sistema educacional, pois provocou ruptura nas classes sociais concretizada pela abolição da escravatura e proclamação da república.

A despeito das inovações trazidas pela burguesia, a educação com a marca da aristocracia sobreviveu longamente na ordem social brasileira, continuando a se caracterizar pela força da tradição. A educação popular ficou abandonada a segundo plano

e a educação média se restringiu a um número reduzido de iniciativas particulares, originando o sistema dual de ensino que refletia a própria organização social brasileira: de um lado, a educação da classe dominante, a cargo das poucas escolas superiores e secundárias, e, de outro, a educação do povo, caracterizada pelo ensino primário e profissional (Romanelli, 2005).

A partir da intensificação da urbanização no Brasil, desde a primeira república, as formas de produção no campo se deterioraram. O processo de industrialização crescente contribuiu para a complexificação da sociedade. Essas transformações geraram demandas que modificaram o perfil do sistema escolar, resultando em uma expansão para melhor atender os estratos populares e médios da sociedade. Por volta de 1930, ocorre a crise no sistema escolar provocada pelas necessidades do modelo econômico capitalista e pelo aumento da demanda social para escolarização. A emergência de novos estratos sociais não se reflete na expansão das escolas. Instaure-se um processo de defasagem entre a demanda da população crescente e sua absorção pelo sistema educacional. De acordo com Maia e Maia (2005), essa discrepância se perpetua, de certo modo, até os dias atuais, mesmo com as reformas educacionais e as iniciativas políticas importantes.

Reconhecemos que a educação no Brasil refletiu o jogo de poder entre as forças histórico-culturais, econômicas e religiosas. Nesse sentido, caracteriza-se como produção cultural e reflete o caráter histórico do homem. Entretanto Freire (1982), reitera que a educação exprime sua determinação social e, ao mesmo tempo, oferece possibilidades de mudança pessoal e transformação nas relações sociais. Como manifestação exclusivamente humana, a educação problematiza as relações entre os homens e a realidade circundante e se concretiza a partir do encontro entre homens mediatizados pelo mundo.

Para Forquin (1993), entender a escola implica contemplar a cultura, uma vez que essa última “é o conteúdo substancial da educação (no sentido do passado, do patrimônio),

sua fonte e sua justificação” (p. 14). O autor sustenta que a escola promove uma seleção e faz uma reelaboração dos conteúdos simbólicos da cultura. Perpetua elementos culturais que provêm de diferentes épocas e de várias fontes.

Os conteúdos selecionados para reprodução no contexto escolar são produtos das ações dos sujeitos, uns sobre os outros e sobre a realidade. Assim a escola e os professores fazem a seleção dos seus conteúdos simbólicos a partir da cultura. À seleção e reelaboração desses elementos dá-se o nome de “transposição didática” (Forquin, 1993, p. 16). A importância do processo de transposição didática decorre do fato de que os elementos culturais selecionados e recontextualizados em textos escolares originam uma cultura escolar própria. Assumem valores de forma e regras, criam modelos sobre maneiras de ser, de pensar e comunicar. Segundo o autor, a escola é “um mundo social que tem características de vida próprias, seus ritmos, seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos” (Forquin, 1993, p. 167).

É conhecido que as divisões etárias e de classe são dispositivos importantes para a organização e funcionamento da escola, mas é sabido também que obedecem à lógica social e cultural transportada para o interior da escola. As classes escolares são ordenadas e se organizam em espaços que configuram a correspondência entre a idade cronológica e certas habilidades e competências, supostamente adquiridas ao longo do tempo pelos sujeitos. Esse modo de organização dos grupos de aprendizagem na escola tem como princípio a uniformidade de interesses, necessidades e competências, segundo a idade. Parte da idéia de que o desenvolvimento é determinado pela noção psicológica de fase de desenvolvimento e faixa etária.

Louro (1997) trata da forma como a escola construiu uma tradição marcada pela diferença, ao produzir ordenamentos internos que balizam, além das idades, os gêneros e o

status social e econômico. A autora argumenta que existe uma lógica fortemente estabelecida por detrás da “naturalidade” das hierarquizações e separações intrínsecas à organização da escola. Os dispositivos que marcam a vida escolar dos sujeitos são constituídos pela situação histórica e são, eles mesmos, produtores das diferenças. A autora argumenta que a escola foi se convertendo, com o tempo, em espaço talhado para construir desigualdade:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (p. 57).

Coerente com a perspectiva de Louro (1997), compreendemos que a escola reproduz processos de ordenamento e hierarquização próprios de uma sociedade de classes, transportando para o seu interior a lógica das diferenças presente na sociedade. Isso engloba as diferenças relativas às idades, às representações sociais dos gêneros e às classes sociais. De fato, essa lógica esteve presente na escola desde seus primórdios e acompanhou a complexificação da própria sociedade (Ariès, 1981; Forquin, 1993). A produção social da diferença pela escola assinala os processos de desenvolvimento dos sujeitos; distingue as relações entre crianças, adolescentes e adultos, assim como delimita e especifica os diferentes espaços e tempos da escola.

Concebemos que a escola produz modelos e envolve os sujeitos em uma trama complexa de práticas, discursos e dispositivos pedagógicos. Os elementos da vida escolar atuam na dimensão das relações entre os sujeitos, pois modulam as práticas e modos de convivência. Aprender como as representações a respeito da criança e do adolescente, bem como as práticas escolares, reforçam os processos de formação dos sujeitos e implicam-se às questões identitárias é objeto de investigação deste trabalho.

Para tanto, importa reconhecer que a escola se configura e se modifica em relação ao contexto sociocultural amplo. Por meio das interações e relacionamentos estabelecidos

no cotidiano, a escola participa da constituição dos sujeitos que ali se encontram, originando uma realidade particular. O cenário escolar considerado como contexto complexo e dinâmico torna-se objeto de investigação e análise quando nos oportuniza apreciar no cotidiano as significações construídas nos seus espaços de convivência. Dessa forma, concebemos que a escola influi significativamente os processos de desenvolvimento psicológico na infância e adolescência, bem como a passagem da primeira à segunda.

3.2. Cultura escolar e a relação com o cotidiano

A compreensão dos processos sociais internos às instituições escolares a partir das teorias reprodutivistas da educação indicou que as escolas repetem a lógica e as contradições da sociedade em que se inserem. Essas teorias criticaram também a apropriação do *habitus* dominante de uma sociedade pelo seu sistema educacional. Nogueira e Nogueira (2004) esclarecem, a partir da análise das obras de Bourdieu, que o *habitus* é um sistema de disposições estruturadas de acordo com o meio social predisposto a funcionar como princípio gerador e estruturador das práticas e representações. Ele, ao mesmo tempo, reproduz e recria as práticas sociais legitimadas historicamente.

No entanto, não é possível supor que a reprodução social se constitua a partir de um processo mecânico de assimilação passiva das estruturas sociais. O que ocorre é que os sujeitos, desde o início de suas vidas, vivenciam experiências marcantes que estruturam suas disposições internas e subjetivas. Essas disposições orientam suas ações sobre a vida social e oferecem, ao mesmo tempo, sistemas simbólicos que organizam as percepções e os conhecimentos sobre a realidade.

A teoria de Bourdieu se revela bastante crítica em relação à escola e seu *modus operandi*, visto como caracteristicamente reprodutor. O compromisso com a reprodução das estruturas sociais leva a escola a almejar, ao mesmo tempo, um acesso mais amplo à

educação pelas camadas sociais e manter as hierarquias de poder entre classes sociais (Nogueira & Nogueira, 2004).

Segundo os estudos advindos das teorias reprodutivistas e culturais (McLaren & Giroux, 2000; Veiga-Neto, 2003), comprometidos com a visão teórico-crítica da escola, esta não pode ser considerada como um espaço neutro, mas que produz sua dimensão cultural própria. Os diferentes elementos da cultura escolar são enumerados por Faria, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004): as normas e práticas internas da escola, os agentes sociais, os dispositivos de poder, bem como a disciplina formal e os conhecimentos e saberes. Esses autores definem os espaços e os tempos da escola como elementos organizadores que a especificam e distinguem de outros contextos institucionais. Por estabelecerem modos de relação, os símbolos e as imagens distribuídos no interior da escola podem funcionar como modelos que regulam as interações, impõem comportamentos e criam interditos (Louro, 1997).

Também as práticas sociais delimitam espaços e tempos de convivência para os sujeitos da escola, cujos elementos simbólicos e significados culturais podem funcionar como mecanismos de controle e modelos de relação entre crianças, adolescentes e adultos. Práticas corriqueiras da escola, símbolos e rituais por ela utilizados funcionam para imprimir entre os atores sua marca institucional, caracterizada por uma nova forma de socialização, diferente de outros espaços, tais como a família (McLaren, 1992).

Forquin (1993) considera a sala de aula o espaço privilegiado para se observar interações e práticas do cotidiano escolar. As relações e a dinâmica da sala de aula exprimem o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, organizados e normatizados pelos dispositivos pedagógicos. Dessa forma, refletem valores e saberes que estão subjacentes à realidade social e cultural, implicada diretamente à escola.

A escola é espaço rico em diversidade, considerando o processo de formação dos grupos e a singularidades dos próprios sujeitos (Louro, 1997; McLaren, 1992). É atravessada por múltiplos significados culturais que não se restringem às questões pedagógicas, mas estendem-se às interações informais e cotidianas. Autores tais como Bruner (1997b, 2001), Louro (1997), McLaren e Giroux (2000) destacam o papel fundamental da linguagem como aspecto formativo que atravessa todas as práticas escolares. A linguagem é entendida como campo que expressa relações e poderes e como veículo que institui diferenças, ao demarcar lugares sociais para os sujeitos.

A presença dos elementos simbólicos da escola pode ser reconhecida nos discursos e nos rituais da escola, na organização da rotina e na convivência em sala de aula. Consideramos que o cotidiano da escola pode ser explorado e permite identificar dimensões a serem problematizadas a partir de uma perspectiva crítica e interpretativa.

As práticas discursivas e sociais são dimensões que investigadas de modo minucioso no cotidiano da escola podem gerar conhecimento contextualizado sobre os processos de desenvolvimento de crianças em transição para a adolescência. A linguagem situada nos sistemas simbólicos, que funciona como veículo de comunicação e fator constituidor do desenvolvimento humano, oferece-nos elementos para o entendimento de contradições e tensões produzidas internamente no contexto da escola. Dessa forma, oportuniza-nos examinar a escola segundo seu potencial formativo das identidades dos sujeitos que ali atuam e transformam a realidade.

3.3. Escola como contexto de desenvolvimento do *self* (si mesmo) e da identidade

Costuma-se representar a escola a partir de sua dimensão cognitiva, que envolve o desenvolvimento de habilidades específicas de pensamento e comunicação. Sob nossa perspectiva, interessa abordar o desenvolvimento na escola a partir de seu papel identitário,

enfocando os processos simbólicos e as significações construídas no cotidiano. No contexto educacional, as práticas da linguagem e as práticas pedagógicas se entrelaçam em um todo complexo que expressa não somente as regras, rituais e normas próprias à escola, como também a forma pela qual os sujeitos se entendem e representam o mundo e a si mesmos.

Em relação aos processos de construção das identidades, Bruner (2001) afirma que a escola fornece instrumentos de participação na cultura e na vida social da comunidade ao ensinar aos sujeitos, meios de ação. A convivência e os relacionamentos humanos constituem interações que criam a dimensão da alteridade e oferecem dessa maneira possibilidades de construção de si-mesmo. O desenvolvimento do *self* ocorre como efeito dos envolvimento do sujeito com os vários contextos de vida social. A família pode ser considerada o primeiro meio cultural de que o sujeito participa, enquanto a escola representa um dos envolvimento institucionais mais fundamentais na formação do *self*, pela duração, extensão e intensidade da exposição de crianças e adolescentes à cultura escolar, ao longo dos anos de escolarização (Bruner, 2001).

Na mesma direção, Boto (2003) também expressa que a escola, além de sua função pedagógica, tem um papel identitário. A forma como a vida escolar é estruturada – especialmente a maneira como os sujeitos são postos em convivência – influi intimamente nas subjetividades construídas. A partir desse princípio, a autora conclui que a escola é parte significativa da construção da identidade:

Definir a identidade da escola como instituição requer indagar dela seu projeto, mas requer, como contraponto, interrogar também o meio social onde a instituição se coloca: o que esperam da escola seus diferentes atores e seus contemporâneos. Revelar a estrutura formal da instituição não parece suficiente para apreender as operações intelectuais e rituais das quais ela se vale para conferir significado ao mundo (p. 383)

A escola pode ser entendida como lugar de articulação entre o singular e o coletivo, uma vez que se considera o sujeito constituído pela trama de experiências subjetivas e sociais. A escola assume papel significativo no desenvolvimento porque participa da

transformação de crianças, adolescentes e adultos. Concretiza-se como espaço social diferenciado, marcado pelas relações entre professores e alunos e pelas formas de aprendizagem e ensino dos saberes (Prata, 2005).

Entendemos a escola como contexto de investigação dos processos de desenvolvimento que celebra modos de relação e exprime concepções de sujeito no jogo complexo da linguagem e das práticas sociais. Os processos discursivos da escola manifestam a complexidade dos objetivos educacionais, como defende Bruner (2001), mas não apenas isso. A instituição escolar é um microcosmo que opera marcas nos processos relacionados às construções identitárias e não atua somente por meio da formalização do ensino. O autor se interessa pelas transações humanas que ocorrem na escola mediadas pela linguagem e aponta que “a escola é uma cultura em si, não apenas um ‘*preparo*’ para a mesma” (p 98, *grifo do autor*).

Bruner (2001), McLaren e Giroux (2000) apontam que a instituição escolar e a pedagogia não fazem jus à importância da linguagem e suas formas de instituir engajamentos com o mundo. A linguagem propicia diferentes leituras do mundo, não somente no plano consciente ou intencional, mas na dimensão intersubjetiva. Bruner (2001) enfatiza como os significados colocados em uso pela linguagem entrelaçam-se às experiências subjetivas formando discursos construídos nas interações entre os sujeitos da escola, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos.

A linguagem comunica intenções, valores e saberes e se inscreve também como prática formativa das identidades. Não se limita às palavras, mas expande-se à interpretação da experiência, bem como às formas de expressão e de comportamentos. As ações discursivas que permeiam as interações entre crianças, adolescentes e adultos podem indicar as formas de relações e os poderes simbólicos que emergem na realidade da escola. Podem também manifestar discursos construídos histórica e culturalmente sobre a infância

e a adolescência. Para tanto, o registro e análise de situações em que a linguagem marca particularidades da instituição escolar podem revelar aspectos relacionados à transição da infância para a adolescência. Também fornecer indicadores sobre quais significações a respeito de “ser criança” ou “ser adolescente” estão sendo construídas e comunicadas dentro da escola.

Por seu poder modulador e constitutivo, a linguagem merece atenção especial, uma vez que torna possível a mútua compreensão entre os sujeitos e gera possibilidades de construção individual a partir do contexto. As concepções e valores comunicados no cotidiano da escola se revelam ao mesmo tempo particularizados pela cultura da instituição escolar e se relacionam ao macrocosmo social e histórico.

Bruner (2001) aborda as interações entre professor e alunos observando que a linguagem, em suas formas variadas de discurso e narrativa, exerce o papel fundamental. É ao mesmo tempo campo de negociação de significados que propicia meios para a intersubjetividade. O autor considera a intersubjetividade o talento humano mais bem-desenvolvido e a caracteriza como o que possibilita a transação de significado:

Não são apenas as palavras que tornam isso possível, mas nossa capacidade de compreender o papel dos contextos nos quais as palavras, os atos e os gestos ocorrem. [...] É isso que permite que “*negociemos*” significados quando as palavras se perdem (p. 29, *grifo do autor*)

A comunicação permite que os sujeitos se entendam e construam visões uns sobre os outros e sobre si mesmos. Ao reconhecer ainda a construção dos múltiplos discursos na escola, Bruner (2001) retoma o valor da narrativa como meio de estabelecer, no contexto social, diferentes formas de subjetivação. O autor destaca como o modo narrativo de construção da identidade ajuda o indivíduo a encontrar um lugar na cultura e argumenta que a escola deve cultivá-lo. Por meio das ações narrativas dos sujeitos, torna-se possível perceber como a história pessoal se enlaça a outras histórias sociais. Manifesta sentimentos

de posse e o senso de pertencimento, tão fundamentais para a construção da identidade e do *self*.

Assumimos que, ao investigar o contexto escolar, estão implicadas as dimensões do desenvolvimento e da cultura. Entendemos, também, que a cultura e a sociedade têm maneiras próprias de administrar o seu sistema educacional, mas é inegável que a educação seja parte crucial dos processos formativos do ser humano. Reconhecemos que a escola estabelece íntima relação com a situação social e histórica e no seu cotidiano coexistem elementos do passado histórico-cultural que se articulam a concepções e valores comunicados pelos seus atores. Portanto, se concordamos que o contexto escolar produz uma realidade cultural distinta, é importante apreender que força constitutiva a escola exerce sobre as subjetividades de crianças e adolescentes.

A linguagem, pelo seu potencial formativo construído no contexto social que se articula às significações subjetivas, destaca-se como forma de engendrar na consciência dos sujeitos significações sobre a vida escolar e sobre a infância e adolescência. As experiências subjetivas de crianças e adolescentes na escola são importantes de serem examinadas por meio dos processos discursivos, pois se relacionam ao contexto cultural da escola, mas se tornam singularizadas ao serem refratadas pelo prisma da experiência do sujeito (*perezhivanie*). A escola, por meio de narrativas e práticas sociais, carrega significados coletivos e expressa sentidos subjetivos acerca das experiências de transição da infância à adolescência. Desse modo, torna-se fundamental no estudo sobre a participação da escola na formação dos sujeitos e sobre os processos de construção das identidades das crianças e adolescentes, investigar as práticas discursivas e os processos narrativos, como meio de compreensão do contexto coletivo e da singularidade.

OBJETIVOS

- 1) Investigar a construção sócio-institucional da passagem da infância para a adolescência no contexto de uma escola pública de ensino fundamental do Plano Piloto (DF).
- 2) Analisar, por meio de observações, questionário e entrevistas os múltiplos impactos da participação da escola no processo de construção do *self* e identidade de crianças e adolescentes.
- 3) Compreender o papel representado pelas relações sociais na escola de ensino fundamental no processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes no contexto da contemporaneidade.

METODOLOGIA

Na perspectiva sócio-histórica, que busca a compreensão dos processos constitutivos do desenvolvimento, a metodologia é parte fundamental da pesquisa, inteiramente relacionada ao próprio processo investigativo e à abordagem teórica do pesquisador (Creswell, 1998; Denzin & Lincoln, 1998; González Rey, 1997, 1999; Marimón, 1999). A Psicologia que tem como objeto de estudo o desenvolvimento humano, procura investigar os processos de mudança e a transformação dos fenômenos psíquicos na linha do tempo.

Para Vygotsky (2000b) e a psicologia histórico-cultural, o método deve contribuir para a compreensão dos fenômenos psíquicos a partir de processos, não de produtos decompostos em momentos e variáveis estáticas. O autor enfatiza a inter-relação dos princípios metodológicos com o problema investigado, argumentando sobre o método histórico e com enfoque cultural:

Contar com um apoio de um método autêntico, entender suas relações com outros métodos, precisar seus pontos fortes e débeis, entender seus fundamentos principais e saber utilizá-lo adequadamente significa elaborar, em certa medida, um enfoque correto e científico de toda a exposição futura dos problemas mais importantes da psicologia infantil desde seu aspecto histórico do desenvolvimento cultural (p. 48).

A importância do método se relaciona à possibilidade de conhecer o objeto a partir de sua natureza dinâmica e histórica. Portanto, a psicologia não se limita à descrição do objeto nem se trata de um teste de hipóteses em busca de comprovação. Envolve a compreensão do contexto, considerando dimensões sociais e culturais implicadas à produção do conhecimento científico (González Rey, 1999).

Vygotsky (2000b) valoriza a investigação dos processos de criação e construção dos significados como o verdadeiro projeto epistemológico da psicologia. Argumenta que, em termos epistemológicos, a psicologia não deve reduzir os fenômenos a diferenças

quantitativas. A investigação deve conhecer o processo de transição das formas de influência social exterior ao indivíduo e como elas são apropriadas e se manifestam como processos da personalidade.

Na mesma direção, Bruner (1997a) indica a centralidade do processo ativo do sujeito ao se relacionar com seu meio e a permanente construção dos significados coletivos e sentidos pessoais. Critica o reducionismo dos métodos cognitivos que desumanizam o sujeito ao construir significações a respeito da realidade. Afirma, ainda, a necessidade de métodos em psicologia que possibilitem a construção de uma ciência “em torno do conceito de significado e dos processos pelos quais as significações são criadas e negociadas dentro de uma comunidade” (Bruner, 1997a, p. 21).

1. Referencial metodológico: considerações epistemológicas

Na transição da psicologia desde a condição pré-científica para a de ciência, destaca-se o paradigma positivista. Dentre suas premissas estão a radicalidade da separação entre sujeito e objeto do conhecimento e a busca pela descrição neutra da realidade, com vistas ao controle e predição dos fenômenos (Bruner, 1997a; Denzin & Lincoln, 1998; González Rey, 1997). Na ciência positiva, o conhecimento é reflexo direto da realidade e o método é concebido em termos de técnicas objetivas e instrumentos precisos de pesquisa. O sujeito que produz o conhecimento é pouco valorizado, importando descobrir respostas neutras e precisas, que conduzam a leis universais.

De acordo com Marimón (1999), a busca de leis científicas pelo paradigma positivista “é uma necessidade, se não da natureza, ao menos do pensamento científico, que sempre teme perder-se ante a diversidade e a complexidade dos fenômenos que pretende estudar” (p. 16). Ao criticar a ciência positivista por sua visão de conhecimento supostamente neutro, objetivo e livre do caráter humano do pesquisador, a pesquisa

qualitativa apresenta como alternativa a possibilidade de compreensão da realidade psicológica a partir de seu caráter multifacetado e complexo (Denzin & Lincoln, 1998; González Rey, 1999). O conhecimento qualitativo valoriza novas formas de produção da informação e o caráter ativo do pesquisador, que participa intensamente dos momentos de construção das informações contribuindo para o constante diálogo entre teoria e método (Linell, 2000).

O paradigma qualitativo vem renovar de modo amplo o projeto científico da psicologia, o qual deixa de estar primordialmente comprometido com a acumulação de resultados parciais e lineares e se torna um processo construtivo. Fraser e Gondim (2004) destacam a diferença da epistemologia qualitativa a respeito da compreensão dos fenômenos, argumentando sobre a coerência do método:

[...] não significa [...] defender um relativismo subjetivista, de acordo com o qual cada um tem a sua verdade, mas reconhecer que as visões de mundo dos grupos humanos se sustentam nos níveis de compartilhamento vivenciados por eles: época, lugar, processos de socialização, nível de desenvolvimento da ciência e da sociedade, hábitos e costumes culturais, língua, ambiente etc. (p. 147).

Sob essa perspectiva, a pesquisa gera um conhecimento contextualizado sobre os sujeitos e situações, abrangendo as dimensões sociais, culturais e os significados pertinentes àquele contexto. O lugar do pesquisador é enfocado e sua experiência como agente da pesquisa é considerada parte integrante e fundamental do processo interpretativo das informações. Conforme discute González Rey (1997), a pesquisa valida o caráter humano-subjetivo da construção do conhecimento. Produz significados e contribui para a explicação da realidade sociohistórica, da qual o próprio pesquisador participa e transforma.

Segundo González Rey (1997; 1999), a investigação qualitativa se constitui de maneira complexa, como processo interativo e reflexivo do pesquisador junto aos sujeitos, nos contextos específicos dos quais participam. O pesquisador assume uma postura

investigativa de “aprendiz ativo”, cujo objetivo é trazer informações relevantes para entender os fenômenos (Creswell, 1998, p. 18).

Pedroza (2003) destaca que o pesquisador é um produtor de idéias e toma decisões teórico-metodológicas que afetam o curso da pesquisa. Ela o concebe como “um sujeito interativo, motivado, intencional, que assume lugar ativo comprometido com a construção do conhecimento” (p. 92). Nesse sentido, a seleção dos métodos e procedimentos exprime o processo de construção do conhecimento por parte do sujeito-pesquisador acerca do objeto investigado e permite elaborações sobre o conhecimento produzido. A relação implícita entre as características do contexto de estudo e as particularidades da perspectiva teórica orientam escolhas coerentes em torno do método.

A seleção e escolha do método dependem dos objetivos da pesquisa e da atividade do pesquisador, pois diferentes metodologias têm contribuições a oferecer (Bauer, Gaskell & Allum, 2004). Dessa forma, a perspectiva teórica está presente interferindo dinamicamente no arranjo metodológico. Funciona como base que sustenta e dá sentido às perguntas e interpretações sobre o fenômeno.

Assumimos que o conhecimento gerado a partir de uma perspectiva qualitativa é produzido pelos sujeitos em atividade, situados em sistemas sociais e em constante diálogo com o paradigma científico (Creswell, 1998; González Rey, 1997). O contexto do estudo, o fenômeno investigado, a relação pesquisador-pesquisado são aspectos que se implicam diretamente, formando um complexo de inter-relações constitutivas e geradoras de conhecimentos e novas perguntas. Sob o panorama atual da psicologia do desenvolvimento, a pesquisa qualitativa se torna um marco epistemológico para os processos de construção das informações.

Autores como Gaskins e cols (1992) assumem a abordagem interpretativa do desenvolvimento, que tem como premissas básicas três aspectos: 1) o caráter social e

historicamente situado do desenvolvimento; 2) o processo de criação de significados e 3) o poder constitutivo da linguagem. Para tanto, consideram que o pesquisador deve tomar sujeito e contexto de maneira conjunta, como um sistema. Destacam que a natureza sistêmica se estende à relação do investigador e do investigado, visão na qual o método não é apenas um conjunto de técnicas a ser utilizado, mas um sistema interpretativo coerente com as questões e procedimento da pesquisa.

Os métodos estão relacionados à perspectiva teórico-metodológica do pesquisador que integra e busca dar sentido às informações do campo de estudo. Refletem o caráter qualitativo ao serem utilizados como forma de compreender a situação de desenvolvimento dos sujeitos. A multiplicidade de métodos adotados, tais como os narrativos, as observações participantes, assim como as entrevistas qualitativas, têm caracterizado a pesquisa qualitativa em psicologia (Denzin & Lincoln, 1998).

A abordagem histórico-cultural, que investiga o desenvolvimento nos contextos mediados culturalmente, abrange diferentes níveis de investigação e análise pela adoção de um método genético. Japiassu (1998) considera que o nível macrogenético se refere à compreensão das condições sociais, econômicas, históricas e culturais em que se desenvolve o grupo do qual o sujeito faz parte, e o nível microgenético se relaciona à experiência pessoal, a partir do entendimento das interações e de determinadas experiências do sujeito em contexto sociocultural específico.

Finalmente, entendemos que a pesquisa qualitativa está em permanente movimento de construção das informações e procura responder às necessidades da própria investigação. Portanto, buscamos elaborar suas etapas a partir de uma postura dinâmica, orientada pelas perguntas inicialmente delineadas e para as novas questões que surgiram no curso da pesquisa.

2. Método

Propusemo-nos investigar a função da escola no desenvolvimento das crianças e adolescentes e a transição da infância para a adolescência, por meio da participação no cotidiano escolar e, posteriormente, em interação com os próprios adolescentes e crianças. O nosso foco durante o curso da investigação pautou-se nas interações relacionadas às práticas sociais e discursivas de crianças, adolescentes e professores.

A pesquisa começou a ser delineada a partir de um aprofundamento nas questões teóricas relacionadas ao desenvolvimento humano e cultura e, mais especificamente, sobre as questões relacionadas ao significado subjetivo e social da transição de desenvolvimento, da infância à adolescência.

No processo de construção das informações, os instrumentos e procedimentos mantêm relação direta com os objetivos e campo de estudo. Os métodos foram utilizados para a produção de idéias e explicações a partir dos indicadores construídos no curso da investigação (González Rey, 1999). São fontes de informações acerca dos sujeitos pesquisados e das relações sociais situadas no contexto sócio-histórico.

Assim sendo, a pesquisa desenvolveu-se na forma das seguintes etapas:

(a) observação do contexto escolar investigado, que caracterizou uma etapa exploratória: considerando a complexidade da escola e particularidades dos sujeitos participantes, julgamos necessário o delineamento de um momento inicial de caráter descritivo e informativo. Nesta etapa, foi utilizado um instrumento do tipo questionário (Anexo 1), construído pela pesquisadora com o objetivo de levantar as concepções de um grupo de 161 alunos, acerca da infância, da adolescência e da transição de uma a outra forma de experiência de desenvolvimento. Este recurso visou aprimorar as questões da pesquisa a serem melhor investigadas posteriormente, orientando o desenho da segunda etapa da pesquisa de campo caracterizada pela observação sistemática (Creswell, 1998).

(b) observações do cotidiano escolar e das atividades realizadas na escola: as observações tiveram como objetivo focar as práticas sociais entre os grupos de crianças e adolescentes na escola, bem como as interações entre professores e alunos em sala de aula, visando à imersão no cotidiano escolar. Fomos ao campo construir informações, sabendo que o contexto não se reduz ao que é observável e organizável formalmente (Oliveira & Alves, 2001). Portanto, as observações são momentos importantes de registro de material empírico e se caracterizam como um processo permanente de construção das informações.

(c) realização de entrevistas: na parte final do estudo, o foco da pesquisa se deslocou para os sujeitos em desenvolvimento, momento em que a entrevista se constituiu como recurso metodológico importante. Realizamos entrevistas individuais com oito crianças e adolescentes, que oportunizaram interações e trocas dialógicas entre pesquisadora e participantes.

Considerando a dimensão ética da pesquisa envolvendo sujeitos humanos em psicologia, destacamos a necessidade de procedimentos que assegurassem a confiabilidade e a privacidade das informações, garantindo a não-utilização das mesmas em prejuízo das pessoas e/ou instituição. Na pesquisa, reconhecemos a importância dos cuidados éticos especificamente relacionados à proteção da infância e adolescência, de acordo com os quais o pesquisador deve se comprometer no tratamento respeitoso aos sujeitos e/ou representantes legais. Por conseguinte, utilizamos um termo de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis e para as crianças e adolescentes solicitando a permissão do estudo.

2.1 A escola

Investigamos a realidade de uma escola pública do Distrito Federal, considerando a relevância do contexto escolar para a emergência de processos de desenvolvimento. A opção pela investigação de uma escola pública apóia-se na crença da pesquisadora em que a instituição pública reúne alunos de diferentes origens sociais, apresentando maior diversidade socioeconômica, o que tende a enriquecer as informações da pesquisa.

A escola se localiza na parte central de Brasília e funciona em período integral. No período matutino, a escola atende aos alunos de 7^a e 8^a séries. No turno vespertino, freqüentam a escola somente os alunos de 5^a e 6^a séries. As salas de aula são organizadas como sala-ambiente, designadas para cada disciplina escolar. Portanto, os alunos se deslocam entre as mesmas a cada 50 minutos, quando uma sirene é acionada para assinalar a mudança de aula.

O espaço da escola é dividido em parte interna e externa. A parte externa é dividida por uma cerca e possui pátio recreativo. Na parte interna, localizam-se as salas de aula, a parte administrativa e demais dependências da escola, como cozinha e biblioteca.

Para que a investigação pudesse ser realizada durante ano letivo de 2006, fizemos contato com a instituição no final do ano de 2005. Apresentamos a proposta da pesquisa para a direção da escola com o intuito de esclarecer os objetivos e procedimentos. Para discussão dos detalhes da proposta, foram necessárias três reuniões envolvendo diretora, coordenadora e professores. Por sugestão da diretoria da escola, os procedimentos da pesquisa ficariam vinculados às atividades de Projeto Interdisciplinar⁵ e Ensino Religioso, sob a responsabilidade de dois professores, respectivamente, para 5^a/6^a séries e 7^a/8^a séries.

⁵ Na rede pública do DF, foi criada a disciplina “Projeto Interdisciplinar”, que tem por objetivo o desenvolvimento de projetos e atividades acerca dos temas transversais, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a saber: Ética e Cidadania; Orientação sexual; Pluralidade cultural; Trabalho e consumo; Ecologia.

2.2 Sujeitos participantes

Participaram como sujeitos dessa pesquisa alunos de 5^a, 6^a e 7^a séries da escola, cursando o Ensino Fundamental. Realizamos a pesquisa com alunos de 5^a a 7^a por avaliarmos junto à escola que os alunos das 8^{as} séries estavam preparando-se para o ingresso no Ensino Médio e, por essa razão, sem disponibilidade para outras atividades senão àquelas destinadas à programação e agenda escolar pré-definidas.

Na etapa exploratória, envolvendo a aplicação do instrumento, participaram 161 alunos, distribuídos em duas turmas para cada série, sendo que cada turma é composta por 30 alunos, aproximadamente. As idades dos participantes variaram de 10 a 18 anos, sendo que a maior concentração foi entre 11 e 13 anos, representando 80% do total dos participantes. Em relação à distribuição nas séries, 36% eram alunos da 5^a série; 27% estavam cursando a 6^a e 36%, a 7^a série.

Durante a realização das observações, acompanhamos aulas e atividades escolares extra-classes das turmas que haviam participado da etapa exploratória, incluindo mais uma turma de cada série, totalizando três turmas de cada série (5^a, 6^a e 7^a séries). Observamos aulas dos professores do período matutino (7^a série) e vespertino (5^a e 6^a séries), sendo que a maior frequência de observações ocorreu nas aulas dos professores de Projeto Interdisciplinar e Ensino Religioso, conforme orientações da própria escola.

Para a realização das entrevistas, os sujeitos selecionados eram também alunos das turmas e séries observadas que haviam participado da etapa exploratória. Participaram das entrevistas conduzidas pela pesquisadora oito alunos de 5^a a 7^a séries. As idades dos alunos entrevistados variaram de 10 a 14 anos; quatro entrevistados eram do sexo masculino e quatro, do sexo feminino.

Para uma caracterização geral dos entrevistados, apresentamos a Tabela 1.

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos participantes das entrevistas quanto ao sexo, idade e série escolar

Número	Sujeito (nomes fictícios)	Sexo	Idade	Série
01	<i>Júlia Lima</i>	<i>Feminino</i>	<i>10 anos</i>	<i>5^a</i>
02	<i>Antonio Vidal</i>	<i>Masculino</i>	<i>11 anos</i>	<i>5^a</i>
03	<i>Aline Moraes</i>	<i>Feminino</i>	<i>12 anos</i>	<i>5^a</i>
04	<i>Gabriel Azevedo</i>	<i>Masculino</i>	<i>12 anos</i>	<i>6^a</i>
05	<i>Larissa Soares</i>	<i>Feminino</i>	<i>11 anos</i>	<i>6^a</i>
06	<i>Fábio Mendes</i>	<i>Masculino</i>	<i>13 anos</i>	<i>7^a</i>
07	<i>Beatriz Pinho</i>	<i>Feminino</i>	<i>14 anos</i>	<i>7^a</i>
08	<i>Guilherme Cabral</i>	<i>Masculino</i>	<i>13 anos</i>	<i>7^a</i>

2.3 Procedimentos de construção de informações

2.3.1 Instrumento exploratório

Os instrumentos são ferramentas interativas capazes de gerar conhecimentos que se articulam a outras fontes de informação. Definem-se primordialmente pelo que significam no contexto da pesquisa e não apenas pela análise abstrata das respostas dos sujeitos (González Rey, 1999).

O instrumento criado teve por objetivo reunir indicadores sobre o grupo de alunos participantes e suas concepções gerais sobre o objeto da pesquisa. Ressaltamos que se trata de instrumento de caráter exploratório e não validado. Foi sistematizado em forma de questionário (Anexo 1), composto por questões abertas e fechadas, contemplando informações pessoais sociodemográficas e aspectos como hábitos e interesses do respondente em relação a temas da infância e adolescência contemporâneas. As questões foram elaboradas para serem respondidas pelos próprios alunos.

O questionário foi aplicado nas 5^a, 6^a e 7^a séries, em duas turmas de cada série, nos horários de aula da disciplina Projeto Interdisciplinar. As aplicações aconteceram nas salas de aula, em horários previamente indicados pela coordenação, tendo em conta a

disponibilidade dos professores em cederem uma parte do tempo à pesquisadora. O preenchimento das respostas ocorreu sempre na presença da pesquisadora.

Antes de iniciarmos as aplicações, informações gerais sobre o instrumento e sobre a pesquisa foram prestadas aos sujeitos: tema, objetivos da pesquisa; caráter facultativo da participação dos alunos e detalhes sobre a realização das entrevistas.

Após entregar os questionários aos alunos que concordaram em respondê-lo, as instruções sobre a forma de preenchimento foram apresentadas detalhadamente, deixando-se claro que dúvidas poderiam ser esclarecidas a qualquer momento com a pesquisadora. As aplicações duraram, em média, 40 minutos, e, ao final da aplicação, os alunos que manifestaram interesse em participar das entrevistas preencheram um protocolo de identificação para contato posterior da pesquisadora.

2.3.2 Observações

O cotidiano da instituição assumiu importância fundamental na geração de informações sobre os processos relacionados ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Com o propósito de investigar a dinâmica da instituição e seu papel na construção da transição da infância à adolescência, nosso foco durante as observações se voltou para as práticas sociais e comunicativas que se desenrolaram entre os alunos e entre alunos e professores. O nosso interesse foi seguir a trama interacional, com atenção aos espaços de comunicação e aos processos de negociação de significados que se concretizavam no cotidiano da escola.

Para tanto, realizamos observações participantes nas salas de aula, nos horários de recreio e saída dos alunos da escola. Tínhamos como objetivo conhecer a realidade da sala de aula, a relação entre os alunos e entre professores e alunos. Procuramos durante as

observações compartilhar a dinâmica da instituição, com o objetivo de elaborar idéias sobre as situações observadas, não somente fazer descrições da escola.

Observamos os contextos em que interações entre estudantes e professores ocorreram, seguindo o funcionamento particular da escola, em termos da rotina da sala de aula e das atividades pedagógicas. Com o auxílio do diário de campo, registramos falas e diálogos entre professores e alunos que surgiram durante as aulas observadas, bem como nossas impressões preliminares acerca dos contextos e relações observados. É importante destacarmos que o registro das observações não constitui um recorte estático do contexto escolar. A participação do pesquisador é fundamental, pois o registro permanente das situações cotidianas é um duplo processo de observação e interpretação. Pressupõe a atividade do pesquisador na elaboração de idéias que conduzem às interpretações posteriores (González Rey, 1999).

As observações foram realizadas a partir do início do ano letivo de 2006, ocorrendo de fevereiro até julho, com frequência de três vezes por semana, e se alternando nos horários matutino e vespertino.

O diário de campo foi utilizado para o registro sistemático das observações relativas à instituição e sua organização, de situações do cotidiano da escola, bem como falas e diálogos de professores e alunos. O registro foi feito durante e depois da permanência da pesquisadora na escola. As informações foram identificadas de acordo com sua natureza, discriminando comportamentos, fatos e ocorrências; interpretações e análises preliminares da pesquisadora.

2.3.3 Entrevistas

Entendemos a entrevista como método fundamentado nas noções de dialogia e intersubjetividade. Na pesquisa comprometida com a investigação da subjetividade, os

sujeitos entrevistados não se limitam a responder perguntas formuladas pelo investigador. A entrevista é convertida em diálogo constante, em que se fazem presentes as emoções, opiniões e visões de mundo de ambos (González Rey, 1999).

A entrevista foi concebida como recuso metodológico que possibilita a conversão dos participantes em sujeitos ativos, que construam suas próprias perguntas e desenvolvam suas reflexões. Nesse sentido, constitui uma situação comunicativa complexa, em que entrevistador e entrevistado estabelecem uma dinâmica interativa que pode favorecer a criação de um vínculo e expressão da singularidade no coletivo. Dessa forma, não se caracteriza por ser um instrumento neutro, mas por criar situações dialógicas que podem revelar os sentidos das experiências vividas e os significados negociados nesta interação particular (Lopes de Oliveira e Barcinski, 2006c).

O objetivo das entrevistas foi compreender como as crianças e adolescentes se descrevem, narram e dão sentido às suas vivências a partir das relações sociais na escola e experiências singulares. As entrevistas foram realizadas na tentativa de favorecer a expressão de significações a respeito da transição de desenvolvimento da infância à adolescência, segundo a perspectiva das crianças e/ou adolescentes para os quais a transição estava em curso.

É importante destacar que a escolha pela entrevista dependeu fundamentalmente do tipo de pergunta da pesquisa e das características dos sujeitos e do campo. O uso de entrevista com crianças, embora pouco explorado nos estudos psicológicos, pode fornecer informações sobre as percepções e concepções de crianças sobre os fenômenos do desenvolvimento (Carvalho, Beraldo, Pedroza e Coelho, 2004).

Entendemos, que na entrevista com crianças e adolescentes, os fenômenos em estudo devem ser abordados sob o ponto de vista do próprio sujeito e não a partir da visão adultocêntrica do pesquisador isolado na situação investigativa. A intenção na realização

de entrevistas foi especialmente a valorização das crianças e dos adolescentes como interlocutores de suas experiências singulares.

Para a realização da entrevista semi-estruturada com as crianças e adolescentes do estudo, foram delineados sete temas, definidos a partir de sua relevância para as experiências relativas à infância, adolescência e para a transição entre essas duas condições. Os temas foram identificados e selecionados a partir da articulação entre as informações geradas na etapa exploratória, com as questões teóricas motivadoras da pesquisa. Com objetivo de engajar os sujeitos entrevistados a relatarem e narrarem experiências, foram escolhidas gravuras que julgamos capazes de motivar a expressão singular dos participantes, no momento da entrevista. Os seguintes temas serviram de base para a seleção das gravuras: 1) Família; 2) Escola; 3) Adolescentes; 4) Crianças; 5) Namoro; 6) Lazer; 7) Símbolos da cultura infantil e adolescente contemporânea.

Foram apresentadas sete gravuras, representando cada um dos temas, conforme Tabela 2. A escolha final das gravuras utilizadas, entre 12 originalmente selecionadas, contou com a colaboração de duas crianças e adolescentes de 11 e 13 anos, em entrevistas-piloto. Eles foram solicitados a identificar quais gravuras eram as mais significativas em relação aos temas apresentados.

Utilizamos um roteiro de entrevista (Anexo 2) contendo orientações gerais sobre condução da dinâmica comunicativa. Foi solicitado que os sujeitos escolhessem as gravuras em ordem livre e falassem sobre elas. A partir da dinâmica estabelecida, a pesquisadora formulava questões e comentários que buscassem explorar a narrativa, bem como estimular a expressão dos sujeitos sobre os sentidos singulares da experiência da transição da infância para a adolescência.

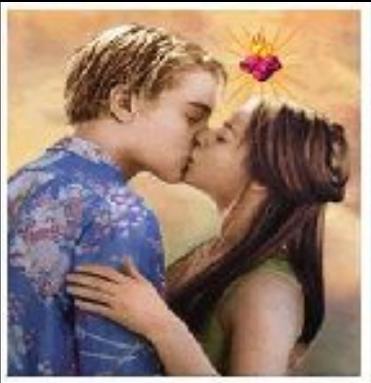
Ressaltamos que o conteúdo das gravuras serviu como norteador e motivador para o estabelecimento do diálogo entre a pesquisadora e os sujeitos entrevistados. A relação

entre os temas e as gravuras não estava definida *a priori*, deixando-se ao entrevistado conduzir a atribuição de significados e a elaboração de reflexões e opiniões. Pelo caráter interpretativo e projetivo que as gravuras adquirem, poderiam ser gerados diferentes temas, fazendo emergir outros aspectos significativos para os sujeitos na situação da entrevista. Nesse sentido, Souza e Lopes (2002), destacam que as imagens oferecem a criação de um campo dialógico que pode ser explorado no processo de construção narrativa, na expressão de sentidos e significados.

Uma vez definidos os participantes, realizamos uma entrevista com cada um dos oito alunos, durante os meses de junho e julho de 2006. As entrevistas foram individuais, e estiveram presentes somente a pesquisadora e o sujeito entrevistado. No início de cada entrevista, foram lembrados os objetivos da pesquisa, esclarecendo que se tratava de uma pesquisa sobre a infância e sobre a adolescência na escola. Pedíamos a permissão para gravar e dávamos orientações de acordo com o roteiro da entrevista.

As entrevistas ocorreram na própria escola em espaço reservado, bem iluminado e arejado, destinado para esse fim. Duraram em média 67 minutos, sendo que aquela com menor tempo durou 52 minutos e a com maior duração, 85 minutos.

Tabela 2: Gravuras utilizadas nas entrevistas

<p><i>Gravura 1 – Tema “Família”</i></p> 	<p><i>Gravura 2 – Tema “Escola”</i></p> 
<p><i>Gravura 3 – Tema “Adolescentes”</i></p> 	<p><i>Gravura 4 – Tema “Crianças”</i></p> 
<p><i>Gravura 5 – Tema “Namoro”</i></p> 	<p><i>Gravura 6 – Tema “Lazer”</i></p> 
<p><i>Gravura 7 – Tema “Símbolos da cultura infantil e adolescente contemporânea”</i></p> 	

2.4. Materiais utilizados

Para o registro de observações, foram utilizados bloco de papel, lápis e canetas. As entrevistas foram gravadas utilizando-se um gravador digital, totalizando nove horas e três minutos de gravação. As gravuras utilizadas nas entrevistas foram impressas em papel especial para fotografias.

2.5 Procedimentos e cuidados éticos

Segundo as apreciações e resoluções éticas da ementa que dispõe sobre a pesquisa em psicologia⁶ (CNS, 1996; CFP, 2000) o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília. Com a autorização desse comitê e, a partir dos esclarecimentos sobre a proposta de pesquisa, fomos autorizadas pela instituição a frequentar a escola a partir do início do ano letivo.

Considerando que a pesquisa envolvia a participação de crianças e adolescentes, os pais e responsáveis e as próprias crianças deveriam dar seu consentimento livre e esclarecido. Foram utilizados dois termos de consentimento diferentes, um para as crianças e ou adolescentes, outro para o responsável (Anexos 3 e 4).

Foi realizado na escola um encontro individual com cada um dos sujeitos que se dispuseram a participar da entrevista. Foram esclarecidos os objetivos e assegurado a todos os participantes o sigilo quanto à identidade. Cada aluno confirmou sua participação na pesquisa e, com o aval do responsável, autorizou o termo de consentimento livre e esclarecido.

⁶ Resolução do Conselho Nacional de Saúde, no. 196/1996 do Ministério da Saúde, de 10 de outubro de 1996; Resolução do Conselho Federal de Psicologia, no. 016/2000, de 20 de dezembro de 2000.

2.6 Procedimentos de análise das informações

As informações foram analisadas considerando a complexidade da instituição escolar e as dimensões interativas e relacionais entre os participantes daquele contexto. Buscamos focar na análise os elementos que ofereceram evidências sobre o fenômeno da transição e sobre a participação da escola no desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Nesse sentido, articulamos informações do diário de campo e as informações construídas pelo instrumento, bem como trechos significativos das entrevistas, estabelecendo dois níveis de análise:

O nível 1 de análise explora e correlaciona as informações derivadas das questões fechadas do instrumento e as observações realizadas na escola. Essas foram analisadas segundo os procedimentos abaixo descritos:

- 1) Para a análise das respostas do instrumento exploratório, utilizamos recursos de sistematização do programa estatístico *SPSS, versão 13.0*. As informações foram analisadas quantitativamente. Foram elaboradas tabelas e figuras a fim de favorecer a melhor compreensão.
- 2) Tendo em conta os objetivos da pesquisa e o conteúdo das informações construídas no registro das observações, foram identificados trechos significativos do material empírico. A pré-análise desse material orientou a seleção de extratos das observações realizadas, que deram origem a episódios analíticos. A seleção e a análise dos episódios seguiu a orientação de Pedroza e Carvalho (2005), que os concebem como seqüências interativas que se desenvolvem a partir de um arranjo no grupo de sujeitos ou a partir de atividades realizadas em conjunto. Os episódios selecionados trazem situações do cotidiano da escola que envolvem interações, comportamentos e diálogos entre professores e alunos, e entre os próprios alunos.

O nível 2 de análise integra as respostas dadas pelos alunos às questões abertas do instrumento e as entrevistas com as crianças e adolescentes. Tais informações foram assim analisadas:

- 1) As respostas às questões abertas foram sistematizadas pela pesquisadora e por uma assistente de pesquisa. Foram analisadas qualitativamente conforme os temas e as significações atribuídas pelos participantes.
- 2) As entrevistas foram transcritas pela pesquisadora e pela auxiliar de pesquisa. As transcrições foram sistematizadas e analisadas a partir do conteúdo qualitativo da fala dos sujeitos, com o objetivo de identificar informações relevantes para a compreensão do fenômeno da transição infância-adolescência e do papel da escola no processo. Realizamos uma análise intensa das informações, com o foco nos processos narrativos, identificados a partir da análise das significações produzidas pelos sujeitos na construção de seu posicionamento subjetivo e intersubjetivo como crianças e adolescentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

NÍVEL 1 - ANÁLISE DO CONTEXTO SOCIAL

O nível 1 contempla duas dimensões de análise e teve por objetivo compreender o contexto social da escola e seu papel na construção e reprodução de representações coletivas sobre a infância e adolescência como parte das práticas pedagógicas. A primeira dimensão envolve as informações construídas a partir das respostas dadas ao instrumento (Anexo 1). Fizemos uma caracterização do grupo de participantes do estudo e de seu perfil sociodemográfico. As demais informações do instrumento foram analisadas em quatro eixos temáticos que se às questões do desenvolvimento na infância e adolescência no contexto social contemporâneo.

A segunda dimensão trata das observações realizadas em diferentes *settings* na escola. A análise intensiva das observações levou à identificação de episódios significativos, os quais ajudam a compreender as concepções dos atores da escola sobre a transição da infância para a adolescência. Os episódios estão associados a quatro eixos temáticos que representam um conjunto de significações correntes acerca do tema da infância e adolescência presentes na vida cotidiana, e reproduzidos na escola. Estes foram diferenciados e sistematizados em quatro temas. Cada tema sintetiza o conteúdo que caracteriza as seqüências interativas e comunicativas presentes nos episódios, bem como expressa significações correntes acerca do desenvolvimento na infância e adolescência.

1. Análise das informações geradas pelo instrumento

1.1 Informações pessoais e demográficas

A relação entre a faixa etária e as classes escolares tem sido marca notável do processo de escolarização desde o momento em que a vida escolar se consolidou para as crianças e adolescentes na sociedade ocidental (Ariès, 1981; Forquin, 1993). A partir das informações fornecidas pelos participantes, podemos notar na escola investigada a adequada distribuição das idades dos sujeitos nas respectivas séries, ou seja, o predomínio de alunos de 11, 12 e 13 anos, respectivamente na 5ª, 6ª e 7ª séries. Essas informações confirmam a expectativa escolar com relação à correspondência idade-série dos alunos, considerando que tenham ingressado na escola aos 7 anos e seguido na carreira escolar sem repetência. Nesse sentido, podemos notar uma coerência dessas informações em relação ao Censo Escolar (INEP, 2005⁷) segundo o qual, predomina, para os alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental no DF, a faixa etária de 11 a 14 anos (71%).

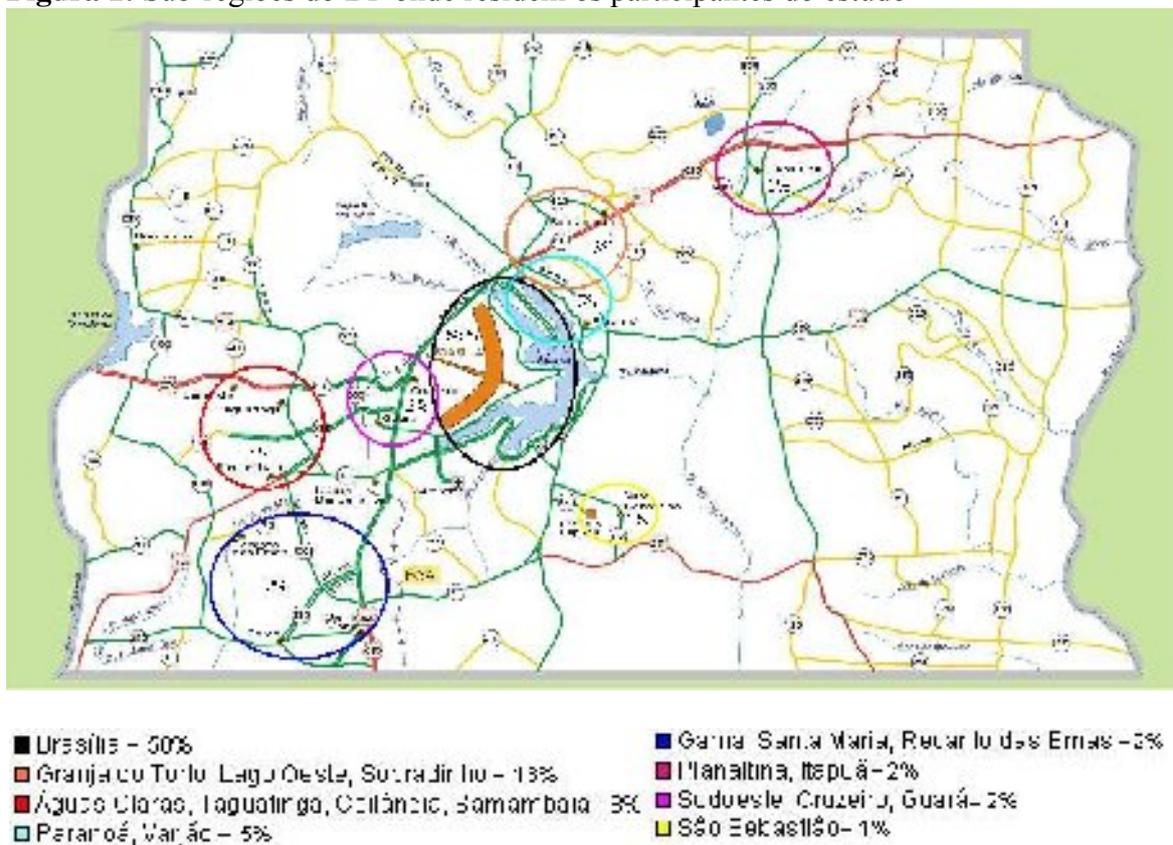
Quanto à distribuição do sexo, notamos ligeiro predomínio do feminino (53%) sobre o masculino (47%) em todo o grupo, com exceção da 6ª série, em que o número de alunos de ambos os sexos foi exatamente igual. Esse dado é também correlato ao Censo Escolar de 2005, em que observamos o predomínio do sexo feminino em relação ao masculino na rede pública de ensino do DF. No entanto, esse padrão se inverte nas primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), quando ocorre no DF o predomínio do sexo masculino sobre o feminino. Carvalho (2001) identifica pesquisas brasileiras demonstrando que a evasão e o fracasso escolar têm sido mais acentuados para alunos do sexo masculino, especialmente nas últimas séries do ensino fundamental.

É de conhecimento que as escolas localizadas na região central do DF (Plano Piloto), identificadas como mais bem-equipadas e menos acometidas pela violência, têm

⁷ As informações relativas ao censo escolar de 2006 tinham ainda caráter incompleto.

atraído um número crescente de alunos residentes nas regiões periféricas, em busca de melhor qualidade de ensino. Buscamos identificar onde reside o grupo de participantes dessa etapa da pesquisa. Notamos que 58 % dos alunos moram em Brasília e 35% residem nas demais localidades do DF e algumas cidades do entorno⁸. Para visualização das distâncias das cidades em relação à escola utilizamos um mapa do DF (Figura 1)⁹ com a distribuição dos alunos em relação às regiões localizadas no DF.

Figura 1: Sub-regiões do DF onde residem os participantes do estudo¹⁰



A fim de reunir indicadores sobre hábitos de vida e acesso a bens e serviços, informações foram solicitadas. Do total dos respondentes, 99% possuem geladeira e televisão; 97% possuem liquidificador; 91% e 90% possuem telefone e vídeo/dvd respectivamente. Ainda 83% dos alunos possuem automóvel; 74% indicaram que possuem

⁸ A região do Distrito Federal e entorno, criada em 1998, abrange a área do DF, 19 municípios de Goiás e 3 de Minas Gerais. A população total dessa área abrange 3 milhões de pessoas e é uma das mais pobres do país (IBGE, 2000), contrastando com o PIB do Plano-Piloto que é um dos mais altos do país.

⁹ Mapa retirado do site <http://www.transportes.gov.br/> em 12/10/2006.

¹⁰ A distribuição em regiões agrupadas a partir de um critério espacial com relação à proximidade das cidades e bairros.

computador e 64%, microondas. Um ou mais dos seguintes eletrodomésticos foram especificados por 36% dos alunos: som, freezer, máquina de lavar e videogame.

Quanto aos bens duráveis, considerados pelo IBGE (2000) como os bens mais populares (fogão, geladeira e rádio), a média do grupo para cada um desses itens foi superior à média nacional. A média do grupo foi bastante elevada em relação à posse de automóvel particular, em que a média nacional é de 40% e para o grupo corresponde a 83%. Apesar das médias elevadas com relação aos bens duráveis, é importante enfatizar que o rápido processo de ocupação do DF gerou fortes diferenças socioeconômicas entre o Plano Piloto e as áreas vizinhas. O Censo Demográfico (IBGE, 2000) demonstrou que, no entorno de Brasília, 60% dos domicílios não tinham água tratada, e, enquanto a média nacional de casas com sistema de esgoto varia entre 40% a 50%, na região do entorno o número não passava de 20%.

Essas informações revelam que a escola atende crianças e adolescentes de origens sociais diversificadas e se configura em um contexto que pode oferecer possibilidades para a ocorrência de interações entre sujeitos de diferentes classes e grupos sociais (Japiassu, 1998). Nesse sentido, convida-nos a refletir sobre a multiplicidade de condições no espaço da escola em que a heterogeneidade se destaca e se torna importante de ser considerada (Veiga-Neto, 2003).

1.2 Análises dos eixos temáticos

Tabela 3: Sumário dos eixos temáticos e respectivos itens do questionário

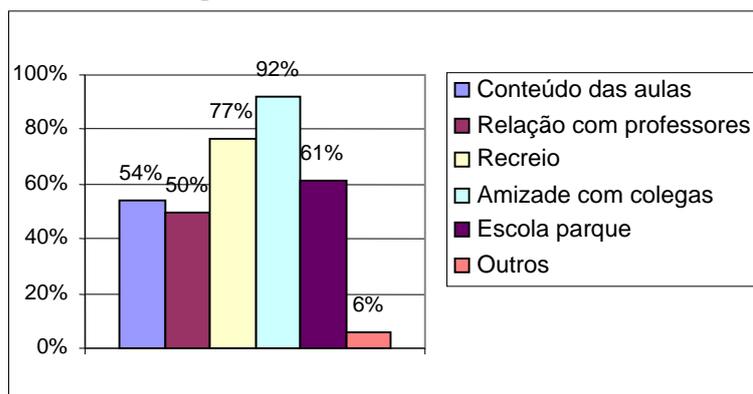
Eixo temático	Informações e questões específicas do questionário
1) Escola	<i>Gosta de estudar, atividades da escola;</i>
2) Atividades cotidianas e de lazer	<i>Atividades nos período da manhã, tarde e noite; horas que assiste televisão, tipo de programação; formas de uso do computador, tempo de estudo em casa;</i>
3)Relacionamento familiar e com pares	<i>Pessoas da família com quem reside, conversa com adultos sobre sexo e drogas; relacionamento com pares e namoro;</i>
4) Autocaracterização como criança, pré-adolescente e adolescente	<i>Como se considera (criança, pré-adolescente e adolescente)</i>

Eixo temático 1: Escola

Como resposta às perguntas sobre a qualidade da relação com a escola, a maioria (54%) diz que gosta de estudar “*mais ou menos*”, enquanto 38% disseram “*sim*” e 8% disseram “*não*”. Isso parece significar que a experiência escolar não assume um caráter absoluto e unânime. Por essa razão, concebemos que as atividades realizadas na escola podem ser qualificadas positivamente ou negativamente segundo a preferência, interesses e motivações dos alunos.

Em relação às aulas, cotidiano escolar e relação com os professores e pares, as respostas dos participantes indicaram que 92% gostam da amizade com colegas e 77% preferem a hora do recreio. Do total, 61% mencionaram a escola parque¹¹; 54%, o conteúdo das aulas e 50% destacaram a boa relação com professores (Figura 2).

Figura 2: Atividades escolares preferenciais



Tomando-se como base as respostas, a relação entre pares e a recreação parecem ser mais significativas para o grupo, comparadas à dimensão didática e o relacionamento com o professor. Sobre esse aspecto, a escola é um espaço social e de convivência diária, em que crianças e adolescentes permanecem juntos durante muitas horas do dia. Segundo Salles (1998) pesquisas sobre o significado da escola indicam que aquilo de que adolescentes mais gostam na escola é o relacionamento entre professores e alunos, dos

¹¹ Escola parque é destinada a atividades intelectuais com atividades práticas como artes aplicadas, plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia, oferecidas no turno oposto ao da escola regular.

amigos que fazem e do clima de liberdade que encontram. Também consideramos valiosas as experiências vividas na escola para o desenvolvimento social e pessoal dos adolescentes. A escola deve promover entre os estudantes atividades que valorizem os relacionamentos interpessoais, como também as que estimulem o pensamento crítico e o debate. Sob esse ponto de vista, os relacionamentos com pares e com professores são aspectos essenciais da constituição da subjetividade e da identidade na escola, não mera consequência da escolarização, na qual os estudantes são organizados em grupos (Bruner, 2001; Louro, 1997).

Eixo temático 2: Atividades cotidianas e de lazer

As respostas dadas sobre a rotina de atividades realizadas em cada turno separadas por períodos (manhã, tarde e noite) permitiram que reconhecêssemos que, além do tempo de permanência diária na escola, os alunos também indicaram, no contraturno, atividades relacionadas à escola, tais como: “fazer dever de casa”; “se arrumar para ir à escola”, “pegar transporte para ir à escola”, “se alimentar para ir à escola”. As outras atividades mais freqüentes relatadas pelos alunos foram “alimentar-se” e “dormir”. No contraturno escolar e à noite, os sujeitos indicaram que a atividade mais freqüente em seu cotidiano é “assistir televisão”. Esse padrão se manteve entre os alunos de 5ª, 6ª e 7ª séries, tanto do sexo feminino como masculino (Tabela 4).

Tabela 4: Descrição das atividades, freqüência por sexo, freqüência total e porcentagem

Descrição da atividade	Sexo masculino	Sexo feminino	Freqüência total	%
Assistir televisão (à noite)	41	64	105	65%
Assistir televisão(contraturno)	43	51	94	58%
Alimentar-se	28	38	66	40%
Estudar	24	27	51	32%

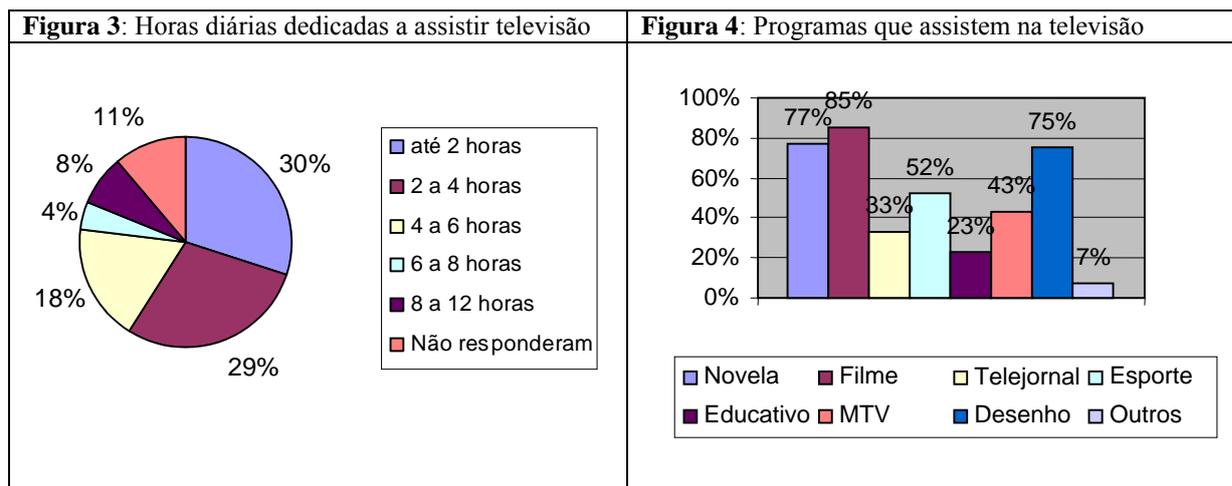
Considerando a freqüência relativa da atividade de assistir televisão, notamos sua constante presença no cotidiano de crianças e adolescentes na sociedade contemporânea. Souza e Pereira (1998) nos convidam a refletir sobre a organização do espaço e do tempo

na contemporaneidade, em que as tecnologias eletrônicas assumem o lugar de protagonistas na vida de crianças e adolescentes. A televisão, assim como o computador, tornaram-se o passatempo predominante de crianças e adolescentes e inauguraram uma série de experiências nas quais a realidade é avaliada e interpretada a partir da imagem passada nas telas (Castro, 1998).

A comunicação televisiva vai paulatinamente se sobressaindo aos demais tipos de comunicação e acaba por substituir as interações com pares e adultos. Nesse sentido, a construção da realidade social e material perpassa as formas de uso da televisão, como argumenta Castro (1998). A mídia uniformiza as necessidades e desejos, assegurando a todos um lugar na sociedade de consumo, de modo a se constituir como “o *único e prevalente* instrumento de construção da realidade” (p. 59, *grifo da autora*).

Tomando-se as respostas sobre a categoria “Atividades de que mais gosta” (item 08 do questionário), a atividade preferencialmente indicada pelos alunos foi também “*Assistir televisão*”, para os alunos do sexo feminino e masculino, em todas as séries. As demais atividades citadas em ordem de frequência foram “*Estudar*” (para a 5ª e 6ª série), “*Mexer no computador*” (para a 5ª e 6ª série), “*Brincar*” (para a 6ª série) e “*Dormir*” (para a 7ª série).

Podemos igualmente reconhecer o impacto da presença da televisão no cotidiano quando os próprios alunos avaliam o tempo diário destinado a essa atividade: 30% dos alunos indicaram que assistem até 2 horas e 29% deles assistem 2 a 4 horas; 18% descreveram que assistem de 4 a 6 horas, 8% e 4% assistem de 8 a 12 e de 6 a 8 horas por dia, respectivamente (Figura 3).



Os dados da Unicef (2002) reafirmam a participação intensa da televisão no cotidiano dos adolescentes brasileiros. Esse estudo indica que o tempo médio diário por eles dedicado à televisão é 3h55min. Podemos não somente apreender dessas informações que há preferência pela televisão, como também refletir sobre a falta de alternativas culturais e de lazer para os adolescentes no espaço das cidades (Castro, 1998).

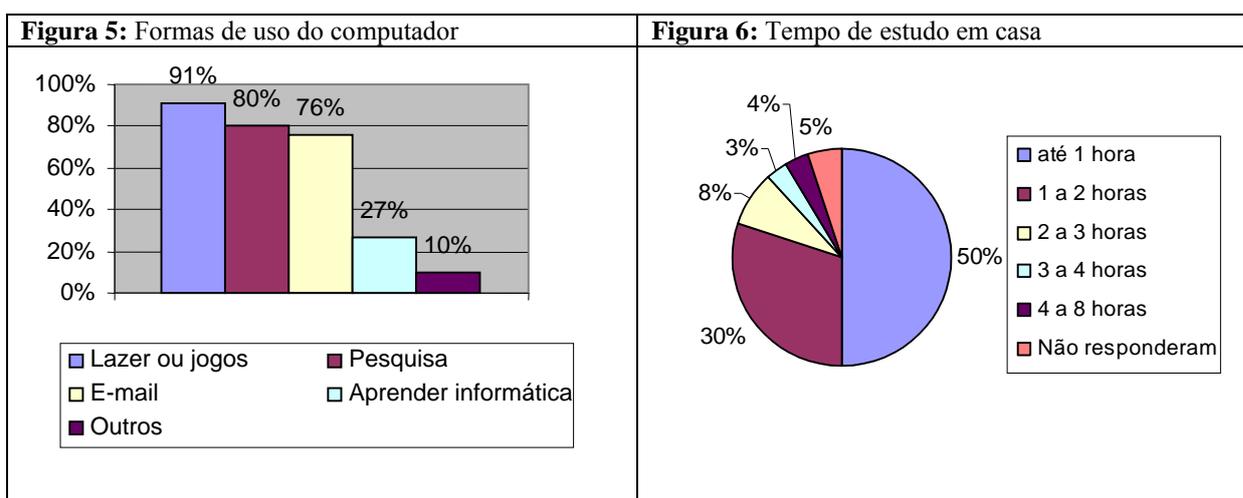
É também esclarecedor observar o tipo de programação pela qual o grupo se interessa. Encontramos uma distribuição ampla entre os programas vistos e notamos que filmes, desenhos, novelas e esporte são os predominantes. Os programas menos vistos são os telejornais e educativos (Figura 4).

A preferência por programas de entretenimento pode ser relacionada ao uso da televisão como atividade recreativa, mas também como possibilidade de criar uma inteligibilidade sobre a realidade. Para Lopes de Oliveira (2006b), o número elevado de horas de exposição à TV acaba por inserir crianças e adolescentes em cadeias de consumo, tanto por meio de propagandas quanto pelo formato e conteúdo dos programas infanto-juvenis. A cultura televisiva, assim como a cultura de consumo, cria possibilidades identificatórias, ao expor a criança e o adolescente a modelos, estímulos e mercadorias que delineiam perfis subjetivos na contemporaneidade. Um exemplo disso são produtos de consumo, como roupas e/ou brinquedos, que determinam pertencimento a grupos a partir

da preferência e da posse de determinados objetos. Tais produtos, no entanto, pela dinâmica acelerada em que são colocados em circulação na mídia, acabam por se tornar momentâneos e inconstantes (Darriba & Castro, 1998).

Considerando que 74% dos respondentes possuem computador, relacionamos as formas de seu uso por categorias de atividades citadas, identificando: jogos e lazer (91%); pesquisa (80%); *e-mail* (76%); aprender informática (27%) e outros (10%), incluindo: escutar música; uso de programas como *msn* e *orkut*; assistir filmes; animações engraçadas; desenho e *blogs* (Figura 5).

Como informação complementar sobre a relação entre a escola e o cotidiano desses alunos, o instrumento também verificou o tempo diário dedicado ao estudo fora do horário das aulas. A metade (50%) descreveu que estuda menos de 1 hora por dia; 30% apontaram que estudam de 1 a 2 horas. Ainda 8% dos alunos relataram que estudam de 2 a 3 horas, e o restante (7%), com o tempo variando de 3 a 8 horas. Nota-se que a relação é inversamente proporcional, posto que a porcentagem diminui à medida que o tempo de estudo cresce em valor (Figura 6).



Entendemos que o tempo dedicado ao estudo pela maior parte do grupo é pequeno.

Tudo levar a crer que a TV está ocupando o tempo que deveria ser dedicado ao estudo diário. O pouco tempo dedicado ao estudo diário pode prejudicar o aproveitamento escolar,

e sua frequência e qualidade podem indicar os interesses e motivações dos alunos em relação ao processo de escolarização.

A escola participa do desenvolvimento de crianças e adolescentes e tem importância na organização do cotidiano, constituindo-se como o principal espaço relacional a atuar sobre a formação de hábitos e estilos de vida. Em um ensaio crítico sobre o valor do trabalho escolar, Qvortrup (2001) analisa que, na escola, crianças e adolescentes se convertem naqueles que serão orientados pelos padrões dos adultos e da sociedade a fim de se tornarem membros úteis e produtivos. Isso vale ao menos para os padrões socioculturais da sociedade ocidental capitalista, em que a escolarização é obrigatória e se norteia por valores de produção e consumo.

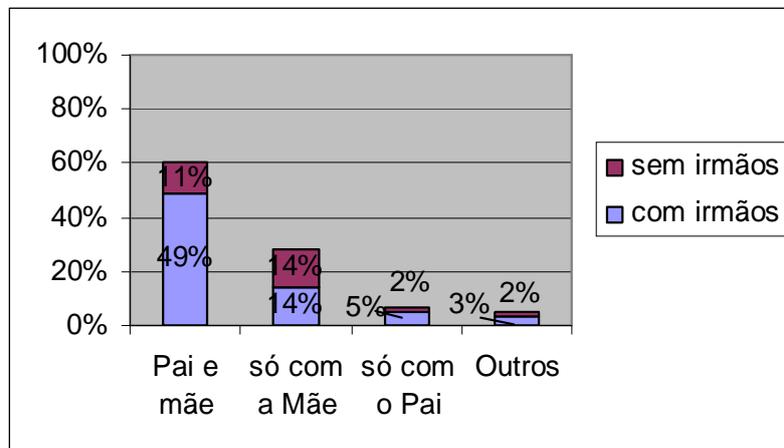
A escola, tendo institucionalizado seu papel de “formadora para o futuro”, desenvolveu práticas e recursos pedagógicos em que as crianças e adolescentes são “ensinados” a passar seu tempo investindo em aprendizagens. Paralelamente, desenvolvem no seu cotidiano alternativas de lazer que parecem cada vez mais dependentes de recursos tecnológicos, como a televisão e o computador. Portanto, é plausível afirmar que, entre as crianças e os adolescentes participantes dessa etapa da pesquisa, a escola e a televisão tornam-se as maiores ocupações no cotidiano. Esse fato reitera a necessidade de melhor compreendermos o impacto desses dois contextos sobre os processos de desenvolvimento da subjetividade.

Eixo temático 3: Relacionamento familiar e com pares

Com relação às questões referentes às pessoas com as quais residem, identificamos nas respostas diferentes arranjos familiares (Figura 7). A maioria dos sujeitos indicou que reside com pai, mãe e irmãos (49%) ou apenas com pai e mãe (11%). No caso dos arranjos monoparentais, a incidência foi maior para os filhos que residem com as mães e irmãos (14%) e mãe sem irmãos (14%). Somente 5% indicaram que residem com os pais e, com

os pais e irmãos, 2%. Ainda identificamos outros casos em que os alunos residem com tios e/ou avós (5%).

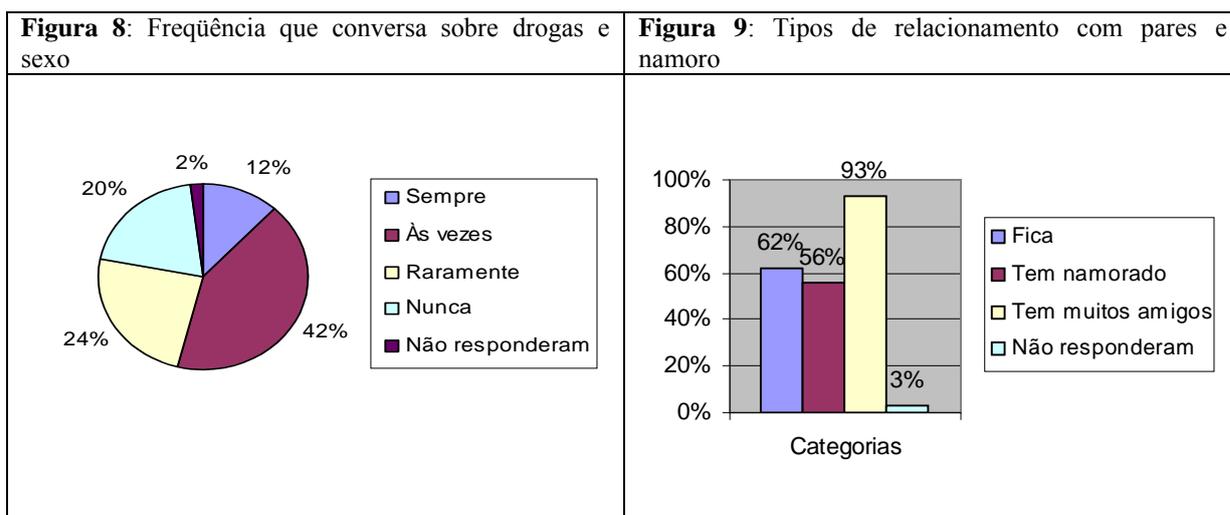
Figura 7: Pessoas da família com quem reside



As configurações familiares dos participantes refletem as que estão presentes na sociedade contemporânea. Apesar do predomínio das famílias nucleares, formadas pelo casal com seus filhos, as pesquisas brasileiras já mostram como as configurações vêm se modificando ao longo do tempo, especialmente nas últimas três décadas (Wagner, Ribeiro, Arteche & Bornholdt, 1999). Novos arranjos passam a ser frequentes, tais como as famílias monoparentais e as famílias recasadas, nas quais ocorre a entrada de novos membros. É importante considerar que os novos arranjos promovem mudanças nos tipos de vínculo familiar e papéis na família. Entretanto, entendemos que é da qualidade do relacionamento entre os membros da família que depende o bem-estar psicológico da criança e do adolescente, não no arranjo familiar propriamente dito (Wagner & cols, 1999). Neste caso, destacamos ainda a existência de tabus e mitos que apontam a configuração familiar como causa de dificuldades no relacionamento com adolescentes.

Outras pesquisas enfatizam a importância do diálogo na convivência familiar para o desenvolvimento da identidade do adolescente. Segundo Gunther (citado por Wagner & cols, 1999), o bem-estar dos adolescentes fica muitas vezes prejudicado devido à falta de

compreensão e aos problemas de comunicação com os pais. Tendo em conta esses aspectos, investigamos como os alunos dessa escola avaliam a ocorrência de conversas sobre sexo e drogas com adultos da família ou outros adultos (professores, por exemplo). A maior parte dos respondentes avaliou que conversa “às vezes” e “raramente” (42% e 24%, respectivamente); 20% indicaram que nunca conversa e 12% que conversam sempre (Figura 08).



Também foi nosso interesse saber das formas de relacionamento extrafamiliares, especialmente com os pares, considerando sua relevância para a formação da identidade do adolescente. As informações ressaltam a importância da participação do grupo de pares na vida do adolescente. Salles (1998) comenta que “a passagem do mundo da criança para o mundo adulto exige um grupo de socialização entre pares para se construir novas identidades e estabelecer novos vínculos” (p. 65). Do total dos alunos, 93% disseram que têm muitos amigos, 62% disseram que “ficam” e 56% que têm namorado(a) (Figura 9). Para os adolescentes, as amizades são pontos de referência, e suas escolhas consideram a semelhança de aspirações e comportamentos, bem como os interesses de lazer (Salles, 1998). Logo, enfatizamos o grupo de pares e o namoro como formas de relacionamento que fomentam processos de identificação e definição de novas referências de

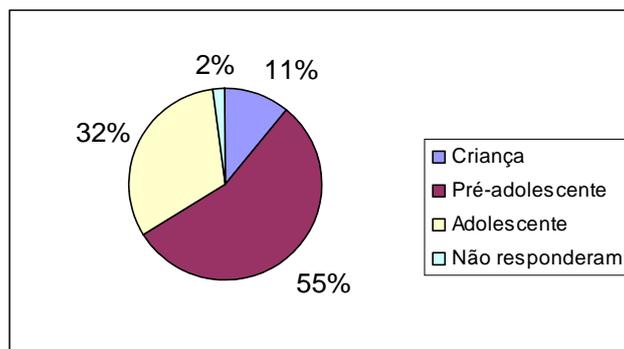
comportamento, não somente na adolescência, mas também na transição da infância para a adolescência.

Eixo temático 4: Autocaracterização como criança, pré-adolescente e adolescente

Incluimos três categorias (criança, pré-adolescente e adolescente) para que os sujeitos pudessem se autocaracterizar. A categoria de pré-adolescente foi incluída como forma intermediária entre a criança e o adolescente e/ou como expressão de uma condição transitória e de ambigüidade. Apesar de não haver um conceito elaborado e definido nas teorias psicológicas, utilizamos o termo “pré-adolescente” pelo seu uso freqüente no senso comum.

A análise das respostas revelou que a maioria dos participantes (55%) se considera pré-adolescente, 32% se consideram adolescentes e 11%, crianças (Figura 10).

Figura 10: Autocaracterização quanto à fase de desenvolvimento



A relação entre idade dos sujeitos e sexo revelou que os sujeitos com idades de 11 e 12 anos, em sua maioria, consideram-se pré-adolescentes. A partir da idade de 13 anos, nenhum participante se considera criança, dividindo-se entre pré-adolescentes e adolescentes. Na idade de 13 anos, os meninos em sua maioria se consideram adolescentes, diferentemente das meninas, que se distribuem equilibradamente entre pré-adolescentes e adolescentes.

2. Análise dos episódios representativos do cotidiano da escola

Os episódios analisados para a compreensão das concepções dos atores da escola sobre a transição da infância para a adolescência e a apreciação das interações significativas entre alunos e professores foram sistematizados em quatro temas. Os episódios se converteram em temas a partir das análises empreendidas segundo as interpretações pertinentes aos conteúdos dos episódios que mantêm coerência com os objetivos da pesquisa. Cada tema sumariza no seu título os significados analisados nos episódios e expressa correlação ao enfoque teórico-interpretativo do estudo.

Os episódios e seus temas referentes estão especificados em seguida na Tabela 5. Apresentamos também a contextualização dos *settings* em que os episódios ocorreram, a caracterização dos participantes no contexto observado e as interações enfocadas e analisadas em cada um dos episódios.

Tabela 5: Temas e caracterização dos episódios

Temas	Episódios	Contexto do episódio	Participantes	Situação focada no episódio
A) Biologização do processo adolescente	Episódio 1 – “Sexualidade se aprende, sexualidade se ensina”	- Situação formal de sala de aula	- Turma de 7 ^a série com 30 alunos - Professora - Pesquisadora	- Interações entre professora e alunos a partir da atividade pedagógica com o tema sexualidade
	Episódio 2 – “Não precisa ter vergonha, todo mundo já foi adolescente”	- Situação formal de sala de aula	- Turma de 7 ^a série com 30 alunos - Professora - Pesquisadora	- Interações entre professora e alunos na continuação da aula sobre o tema sexualidade
B) Transitoriedade do estado juvenil	Episódio 3 – “Você pensa assim porque você é jovem”	- Situação informal de sala de aula	- Turma de 6 ^a série com 25 alunos - Professora - Pesquisadora	- Diálogos informais entre professora e alunos
C) Relações familiares e adolescência	Episódio 4 – “Adolescência em cena: fazendo arte para entender a vida”	- Situação formal de sala de aula	- 4 grupos de alunos (2 grupos de alunos de 5 ^a e 2 grupos de alunos de 6 ^a) - Professor - Pesquisadora	- Enredos criados e apresentados pelos alunos em peças teatrais, durante as aulas
D) Apropriação lúdica do espaço escolar	Episódio 5 – “O jogo do corre-bate-volta e o desafio de sair da escola”	- Situação informal durante o recreio	- Grupo de 12 alunos de 5 ^a e 6 ^a séries (meninos e meninas) - Pesquisadora	- Jogos e brincadeiras no espaço da escola

Tema A) Biologização do processo adolescente

Episódio 1: “Sexualidade se aprende, sexualidade se ensina”

Contextualização do episódio

Aula ministrada pela professora de Projeto Interdisciplinar em uma turma de 7ª série. O tema da aula era sexualidade. Nesse episódio, a professora utilizou jornais e um texto impresso, como material pedagógico para leitura e para promover a participação dos alunos.

A professora esperou que os alunos fizessem silêncio e explicou para a turma que eles iriam trabalhar com sexualidade em todas as matérias e na matéria dela era diferente porque não era só o aspecto do corpo, da biologia, mas “da maneira como se relacionam com a sexualidade”. Pediu à turma que se organizasse para trabalhar individualmente e solicitou que falassem o que achavam que era sexualidade, afirmando que eles poderiam falar o que quisessem. Um aluno que estava sentado próximo à professora falou que era “relação sexual”; do fundo da sala, outro gritou que era “sexo”. Os alunos riram e a professora perguntou o que mais era sexualidade além de sexo. Outro aluno disse que era “gênero feminino e gênero masculino”. A professora concordou e entregou jornais para a turma. Pediu que cada aluno escolhesse alguma imagem do jornal que tivesse a ver com sexualidade. A professora avisou que quem desejasse poderia falar para a turma o que encontrou no jornal. Um aluno pediu para falar e perguntou se podia mesmo dizer o que tinha encontrado no jornal. Ela concordou e ele leu um anúncio da parte dos classificados, descrevendo: “mulher com 1,70m, 60 kg, com bunda grande e gostosa, procura homens boa companhia”. A turma toda riu e a professora disse que isso tinha a ver com a sexualidade. Outros alunos continuaram a enumerar e falaram ainda “mãe com filho”, “mulher bonita” e “casais de homens e mulheres”. Em seguida, a professora entregou um texto cujo título era “o que é a sexualidade”¹² e disse que todos deveriam ler juntos. O texto descrevia que sexualidade não se limitava a relação sexual, mas incluía fazer coisas com prazer tais como: dançar, nadar, ficar com alguém, pois o que dá prazer à pessoa se relaciona à sexualidade. A professora perguntou o que poderia acontecer com a pessoa que utiliza a sua sexualidade de um “jeito ruim” e um aluno falou que a pessoa podia pegar Aids ou sífilis. Ela complementou dizendo que a pessoa poderia se envolver numa relação ruim e desgastada e perguntou o que eles achavam que acontecia exatamente na fase que eles estavam ou na “fase de descobrir a sexualidade”. Uma aluna disse que a pessoa poderia “se assustar com o próprio corpo, com as mudanças que estavam ocorrendo”. Depois da leitura do texto, a professora falou que eles deveriam saber o que era sexualidade, que precisavam chegar na 8ª série sem dúvidas. Comentou, então, que de agora em diante estava

¹² No impresso entregue pela professora não constava a autoria do texto.

proibido que houvesse risos de deboche na sala dela ao tratar do assunto sexualidade e escreveu no quadro a palavra “risos”. Concluiu a aula dizendo que a sexualidade ia ser tratada com uma “bênção, pois desde o início dos tempos as pessoas nasciam para ser pais e mães” e com esse instinto e destino.

A sala de aula é um contexto de negociação de significados. Ela expõe a dinamicidade de influências e representações sobre objetos da cultura e práticas sociais relacionados ao cotidiano da escola, bem como aquelas implicadas ao contexto mais amplo da sociedade (Bruner, 1997b, 2001; McLaren e Giroux, 2000). No episódio, o tema explorado pela professora e pelos alunos nos convida a refletir sobre as interações comunicativas e as noções construídas a respeito da infância e adolescência no contexto da sala de aula.

No início do episódio, observamos a professora estabelecer o enquadre da aula, oferecendo aos alunos o escopo interpretativo das informações apresentadas. Inicialmente, ela assinalou a importância do tema “sexualidade”, que seria objeto de várias aulas, e ao mesmo tempo informou que, diferentemente das demais disciplinas, o que seria tratado em sua aula estava orientado às experiências subjetivas sobre a sexualidade.

No episódio, a professora, ao trazer textos para sala de aula e interrogar seus alunos, utiliza uma estratégia pedagógica para instigar a participação coletiva. Quando propõe que os alunos digam o que é sexualidade, a primeira resposta que surge refere-se à noção de “*relação sexual*”. Posteriormente, ao elaborarem idéias e noções sobre a sexualidade, os enunciados dos alunos expressam diferentes acepções promovendo uma interação participativa.

Como a relação do conhecimento é sempre mediada por outro (Bruner, 2001; Vygotsky, 1998), os alunos e a professora se engajam em um processo de comunicação que é complementado por entendimentos mútuos entre os alunos e deles com a professora. Dessa forma, torna-se possível a negociação de várias significações sobre o tema, entre as

quais diferentes acepções potencialmente férteis para a discussão sobre sexualidade emergem, tais como as idéias sobre “*casais de homens e mulheres*” e “*mãe com filho*”. No entanto, a professora valoriza algumas idéias expressas pelos alunos em detrimento de outras que não são incorporadas à sua exposição como objetos da discussão. Pelo jogo de palavras, enunciados e discursos, a sala de aula se transforma em uma arena de negociação e possibilita que diferentes e contraditórios significados possam circular entre os sujeitos (Bakhtin, 1986).

Na situação dialógica estabelecida, a professora perguntou aos alunos sobre as conseqüências de se utilizar a sexualidade de “*um jeito ruim*” e o que surge como resposta dos alunos é a possibilidade de contrair doenças. As idéias declaradas sobre sexualidade nesse contexto aparecem relacionadas a outros contextos, tais como o da saúde, família e religião, como pode ser evidenciado quando a professora afirma que a sexualidade é como uma “*bênção*”, e que “*as pessoas nascem para serem pais e mães*”. Segundo Louro (1998), os professores tendem a vincular sexualidade a valores e expectativas e descrevê-la em estreita articulação com a família e a reprodução. Nesse sentido, “o casamento constitui a moldura social adequada para seu ‘*pleno exercício*’ e os filhos, a conseqüência ou a benção desse ato” (p. 41, *grifo da autora*).

O caráter moral relacionado aos enunciados sobre a sexualidade na adolescência pode ser identificado na prescrição da regra e no argumento do próprio aluno, quando interroga a professora sobre a permissão para ler o que tinha encontrado no jornal. Historicamente, o dispositivo moral esteve presente na educação por meio de antigos manuais escolares que ensinavam os mestres sobre os modos e comportamentos a serem ensinados, deixando marcas da escolarização até mesmo no corpo dos sujeitos, como reforça Louro (1997). No século XVII, as noções disseminadas sobre a chegada da adolescência, enfatizavam o interesse de meninos e meninas pelo sexo oposto e as

instituições escolares trataram de regular e prevenir a manifestação sexual de crianças e jovens por meio de discursos moralizantes e de vigilância constante (Costa, 1989).

No episódio, a situação comunicativa entre professora e alunos fez emergir significados relacionados ao processo de transição da infância para a adolescência, especialmente quando ela perguntou aos alunos o que achavam que acontecia na fase de “*descobrir a sexualidade*”. Uma das alunas respondeu a tal indagação explicitando a preocupação com as transformações do corpo ocorridas na puberdade. Nesse momento específico do episódio, a aluna enfatiza o impacto da mudança corporal sobre o aspecto emocional, o que pode fornecer pistas de que as transformações no corpo geram dúvidas e temores particulares nessa fase. Destacamos, porém, que as transformações do corpo são situadas e significadas pelas referências da cultura. Ao retomar as idéias de Foucault, Castro (1998) argumenta que as mudanças do corpo só fazem sentido se entendidas no contexto sociocultural. Sendo assim, as transformações da puberdade podem ser acompanhadas de preocupações relacionadas à mudança no corpo, mas parecem intimamente conectadas às experiências cotidianas e valores socialmente construídos.

A experiência do sujeito durante a passagem para a adolescência evidencia o envolvimento sujeito-cultura e depende, sobretudo, dos posicionamentos identitários dos sujeitos frente às situações em que o corpo se torna objeto de atenção de práticas sociais e discursivas. Concebemos que significações produzidas na escola nas situações coletivas se encontram implicadas na construção de significados a respeito das experiências da adolescência e da transição. Tal como na sociedade contemporânea, a escola também caracteriza, por meios simbólicos e discursivos, o que é particular ao adulto, ao adolescente e à criança (Bruner, 2001; Louro, 1997). Vale retomar, então, a visão naturalizada da transição da infância para a adolescência, que foca a centralidade dos processos de mudança nos eventos biopubertários. Isso nos permite vislumbrar que os sujeitos se

apropriam e fazem uso dessas significações para darem sentido particular às suas experiências relacionadas à dimensão emocional.

Concebemos a situação comunicativa da sala de aula como uma trama de significados interpretados pelos alunos e pela professora. O diálogo criado pelos alunos e professora, pelo seu caráter polissêmico, concede aos sujeitos oportunidades de construir suas próprias versões a respeito dos objetos da cultura e das ações humanas, na medida em que situam suas experiências dentro do contexto coletivo. Por outro lado, contradições geradas nas ações discursivas e contrastes criados pelos objetivos verbalizados e objetivos efetivamente promovidos indicam formas de regulação social orientadas por enquadres morais e visões naturalizadas. Dessa forma, podem gerar ambigüidades e tensões que contribuem para a reprodução de noções estigmatizadas sobre os processos do desenvolvimento na adolescência. Um exemplo disso ocorre quando em sala de aula a argumentação do adolescente é interpretada pelo professor como sinal de uma “natural” rebeldia e agressividade.

Entendemos que o tema da sexualidade assume característica de conteúdo programático quando a professora enfatiza que seus alunos devem “*chegar à 8ª. série sem dúvidas*” acerca do que é sexualidade. A relação entre o tema e as disciplinas didáticas da escola se orienta pela proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que preconiza a pertinência da temática da sexualidade para o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. De acordo com o documento, o critério é “a faixa etária dos alunos dos terceiro e quarto ciclos, de 11 a 14 anos, caracterizada como pré-adolescência e adolescência” (p. 103).

O critério que condiciona o tema para essas séries é demarcado pelo currículo, bem como pela correspondência entre faixa etária e série escolar. A sexualidade é considerada como assunto pertinente para o contexto pedagógico de 5ª a 8ª séries, segundo princípios

do desenvolvimento considerados típicos aos sujeitos dessas séries. Segundo a proposta dos PCNs (Brasil, 1998), o tema da sexualidade inclui informações sobre fisiologia e anatomia do corpo, conhecimentos básicos sobre métodos contraceptivos e prevenção de doenças. A especificação enfatiza a dimensão biológica, à medida que focaliza aspectos relacionados ao funcionamento do organismo. Entretanto, as facetas do processo de adolecer relacionadas ao desenvolvimento psicológico e social não adquirem a mesma importância que o significado biológico da sexualidade no contexto pedagógico.

Os discursos e ações que permeiam a sala de aula quando a sexualidade é abordada têm forte impacto sobre as concepções aprendidas por crianças e adolescentes. Ribeiro, Souza e Souza (2004) destacam tal dimensão constitutiva, que acaba por se tornar uma das formas de fabricar as pessoas em sua cultura, e descrevem que:

As práticas culturais – pedagogias – que ensinam tipos de pensamento e de ações em relação a si, aos outros e ao mundo não se limitam às instituições escolar e acadêmicas e às práticas aí instituídas, mas se estendem a diferentes práticas – as midiáticas, as sexuais, as escolares, as familiares, etc – que ao produzir e compartilhar determinados significados, ensinam configurando tipos particulares de identidades e de subjetividades (p. 110)

A visão acerca da sexualidade como processo biológico que conduz as transformações de crianças e adolescentes diretamente condicionadas ao critério etário traduz a implicação entre maturação biológica e idade. Tais noções enfocam a sexualidade como conteúdo a ser aprendido e por seu poder moralizador tendem a inscrever nos sujeitos gestos, valores, prazeres e desejos. Nessa direção, destacamos que, nesse episódio, a situação em sala de aula fez emergir significados negociados coletivamente e sentidos pessoais, como também evidenciou saberes construídos historicamente e a presença de discursos atravessados por ambigüidades e conflitos.

Episódio 2 – “Não precisa ter vergonha, todo mundo já foi adolescente”

Contextualização do episódio:

O episódio se refere à aula de Projeto Interdisciplinar para uma turma de 7ª série, que deu continuidade ao tema da sexualidade iniciado na aula a que se refere ao episódio anterior.

A professora começou a aula e perguntou aos alunos o que era amor próprio. Um aluno disse que “era igual à auto-estima”. Ela respondeu que é como a pessoa se valoriza e comentou “quando vocês entram na adolescência, a criança que antes eram, toda certinha, fica com os braços compridos, orelha grande, põe boné na cabeça, abaixa a cabeça porque tá com vergonha. Essas coisas começam a acontecer quando vocês estão na adolescência”. Em seguida a professora contou uma história envolvendo uma colega que teve quando estava cursando o ginásio, que havia ficado menstruada na aula de educação física. Ela iniciou comentando que “na minha época não falava nada sobre sexualidade, se perguntasse para a mãe, a mãe inventava qualquer coisa para evitar que a pessoa se relacionasse com os outros”. A professora continuou a contar que a menina estava de bermuda e alguns de seus alunos riram. Ela explicou que não precisavam rir porque não fazia tanto tempo e as meninas usavam bermudão na escola, e que só depois passaram a usar saias. Disse que nessa época os meninos eram mais espertos que as meninas, porque faziam tudo escondido. Ela continuou a história e disse que a tal professora de educação física mandou a menina para casa e não explicou o que estava acontecendo, não explicou para ela que agora ela poderia se tornar mãe. A professora dirigiu-se a um aluno que estava recostado na carteira e disse: “tira a mão do rosto, não precisa ficar com vergonha”. Ele respondeu prontamente: “vergonha de quê, professora, de falar de menina? Eu não! Eu acho bom”. Ela riu e a turma também. A professora comentou que o mundo de hoje é muito diferente, que muitos alunos não se abriam com os pais por vergonha de falar sobre sexualidade. Disse que não deveriam ter vergonha porque a sexualidade não era pecado, é uma coisa positiva em todas as pessoas. A professora completou “não tem porque ter medo, todo mundo já foi adolescente, vocês estão na mesma fase e estão passando pelas mesmas coisas e têm as dúvidas e as necessidades”. A professora perguntou novamente o que é amor próprio, mas ninguém na sala respondeu. Ela contou para os alunos que nas escolas de educação infantil as professoras colocam nas salas de aula espelhos para as crianças se verem e se identificarem. Em seguida ela sugeriu aos alunos que se olhassem no espelho quando chegassem em casa. Pediu que observassem o que mudou, o que estava diferente neles. Ela então explicou “não tem por que vocês não se aceitem, mesmo tendo o tronco mais curto, uma perna comprida, as espinhas, isso é próprio da idade, é próprio das mudanças de vocês”.

No processo de seleção e conversão que a escola opera com elementos simbólicos da cultura, o professor é figura fundamental. Afinal, é ele quem seleciona os significados e

os expressa em opiniões, julgamentos e conceitos em sala de aula (Forquin, 1993). No início do episódio, a professora apresenta a pauta da aula que enfatiza a noção de infância, caracterizada como “*certinha*”, em oposição à imagem do adolescente com “*braços compridos, orelha grande*”, aspecto que lhe provoca vergonha.

Em seguida, a professora questiona seus alunos sobre o que quer dizer “*amor próprio*”. Estabelece a relação entre a infância-adolescência com as transformações físicas da puberdade, ao comparar a criança e o adolescente. Nesse sentido, a professora explica que a primeira muda sua aparência e modifica, em consequência, seu comportamento.

Pelo enunciado da professora, logo no início da aula, de que “*a criança que antes eram, toda certinha, fica com os braços compridos, orelha grande, põe boné na cabeça, abaixa a cabeça porque tá com vergonha*”, podemos reconhecer que sua percepção parece ancorada nas características físicas consideradas naturais a essa faixa etária. A concepção reafirma a imagem do adolescente em que predominam aspectos associados ao crescimento físico e exprime que a passagem da infância à adolescência é caracterizada por modificação nos aspectos corporais. Aponta como causa “natural” desse estado a fase em que se encontram e que a transformação do corpo é pista para o sentimento de vergonha que o adolescente supostamente experimenta.

A comparação estabelecida entre a infância e a adolescência traz a imagem do corpo segundo a visão da ordem biológica do desenvolvimento (Castro, 1998). Também, a ênfase que a professora dá à transformação corporal, vem atrelada ao juízo de valor negativo sobre o processo de adolecer. Ao falar da criança “*toda certinha*” em relação ao adolescente “*com braços compridos, orelhas grandes*”, as transformações físicas são indicadas como causa de vergonha e sentimentos de baixa auto-estima para o adolescente. Pelo processo comunicativo estabelecido, a ação pedagógica da professora acaba por selecionar e fixar características para identificar a criança e diferenciá-la do adolescente.

Na situação dialógica de sala de aula, a professora narrou uma história sobre a experiência da colega de escola e a localizou no contexto social e cultural em que viveu sua própria adolescência. A professora compartilhou com os alunos uma perspectiva histórica e utilizou elementos de sua história pessoal para elucidar a época quando era adolescente: *“na minha época não falava nada sobre sexualidade”*. Na realidade construída socialmente e semioticamente pelos processos de significação, aparecem os discursos, as histórias e narrativas como elos entre a vida humana e as subjetividades (Braga, 2006).

O que é ressaltado por meio da história descrita pela professora sobre suas experiências na adolescência é a diferença na comunicação entre os pais e filhos e o aspecto dos uniformes da época. A professora sustenta com a narrativa que o tabu acerca da sexualidade não tem mais a mesma força que assumia quando ela era adolescente. Entretanto, o discurso liberal que ela propaga acerca da sexualidade na adolescência, de que não é pecado, é positiva, é contradito pela ênfase dada à necessidade de afirmar o caráter natural não vergonhoso da passagem infância-adolescência.

Entendemos que a relação que a professora estabelece com seus alunos está de acordo com a imagem construída por ela, a partir dos temas sociais como a sexualidade. Conforme Salles (1998) argumenta, uma particularidade da visão dos professores acerca da adolescência contemporânea é a idéia que possuem sobre o modo de vida do adolescente. Muitos professores acreditam que este modo de vida mais liberal é resultado da qualidade da relação com os pais, comparada com a que desfrutaram em suas próprias adolescências. Por essa razão, professores manifestam opiniões sobre comportamentos relacionados ao exercício da sexualidade orientados e embasados por visões estigmatizadas sobre o desenvolvimento na adolescência.

Nessa direção, o foco de análise recai sobre a interlocução entre a professora e o aluno. Possivelmente baseada na postura (mãos cobrindo o rosto) e no comportamento manifesto em sala de aula, a professora interpreta que o adolescente sente vergonha de si mesmo. Contrariando a expectativa da professora, o aluno responde que não sente vergonha e gosta de “*falar de menina*”. Pela capacidade intersubjetiva desenvolvida no contínuo processo de se relacionar com o outro, testemunhamos o aluno experimentar uma perspectiva diversa do que expõe a professora. Ele constrói um posicionamento diferente, rejeitando a representação estigmatizada, vinculada pelo discurso da professora.

Enfatizamos que crianças, adolescentes e adultos são considerados construtores das relações sociais em sala de aula. Transformam-se participando ativamente da rotina e das atividades institucionais, e a dimensão particularizada da experiência do aluno é constituída pela condição relacional com o outro, na qual o diálogo assume papel central. Nesse sentido, a experiência particular emerge das relações com o meio social, quando deriva daquilo que impacta, é compreendido e significado pelos interlocutores do diálogo. Segundo Smolka (2006), na raiz da experiência está “aquilo que se produz na relação com o outro, que afeta os participantes na relação, que redimensiona e transforma a atividade humana, possibilitando a produção de sentidos” (p. 08).

Mais ao final do episódio, a comparação entre a criança e o adolescente manifestou-se novamente, quando, pelo exemplo das professoras da educação infantil, a professora sugeriu que seus alunos utilizassem um espelho. Reafirma que “*na entrada da adolescência*”, o corpo mostra-se de modo disforme e com espinhas no rosto. A professora sinaliza os eventos pubertários como cerne da passagem para a adolescência.

Ao focalizarmos, nessa situação de sala de aula, os termos em que a adolescência é definida, notamos que essa definição vem fortemente influenciada e permeada pela visão de constituição biológica. Nesse sentido, ressaltamos como os critérios para definir o

amadurecimento biológico exprimem a lógica normatizadora do desenvolvimento na infância e na adolescência e se reproduzem atualmente de modo marcante. Persistem como referências significativas não somente para o senso comum, como também para as instituições sociais (Reis & Zioni, 1993).

Conforme a seqüência dos eventos e do que é dito em sala de aula, entendemos que, apesar da professora iniciar a abordagem com a interrogação sobre a auto-estima, o enfoque dado continua sendo o aspecto biológico. Sua orientação para objetivos pedagógicos vai ao encontro do que constatam Tonato e Supiro (2002). Eles analisaram a atuação do professor em sala de aula e concluíram que os docentes têm poucos recursos e subsídios para trabalhar com temas como a sexualidade e “geralmente acabam por relegá-la a um enfoque totalmente biologizante” (p. 168).

Ao reduzir as mudanças na adolescência exclusivamente ao enfoque biológico, outros aspectos, como as transformações psicológicas e as relações sociais, acabam negligenciados. A escola, ao reiterar essa visão da passagem para adolescência, exclui outras abordagens relacionadas a mudanças psicológicas e a elementos do cotidiano de crianças e adolescentes como, por exemplo, os primeiros relacionamentos amorosos e a reconfiguração das relações familiares. Sob o foco estreito da biologia, os alunos têm dificuldades em estabelecer relações diretas entre o que é estudado e sua própria experiência subjetiva. Desse modo, acabam por não construir um aprendizado integral e significativo sobre o que lhes é comunicado em sala de aula, principalmente quando o enfoque sobre a sexualidade é voltado para os aspectos da conduta sexual e da relação saúde-doença (Tonato & Supiro, 2002).

Sobre os processos de negociação de significados, Bruner (1997a) argumenta quanto à necessidade de explorar as possíveis formas como os significados são colocados em uso em contextos específicos como a escola. Ele questiona, a partir das transações

entres os sujeitos, quais elementos da cultura são determinantes ao condicionarem as práticas sociais e discursivas. Dessa forma, ressaltamos a existência de um universo ambíguo de representações, que comporta elementos contraditórios entre a infância e a adolescência. Interações dialógicas no cotidiano evidenciam como os discursos que circulam na escola são carregados de noções biológicas e, possivelmente, compõem os processos de construção das subjetividades das crianças em passagem para a adolescência.

Tema B) Transitoriedade do estado juvenil

Episódio 3 – “Você pensa assim porque você é jovem”

Contextualização do episódio

O episódio se refere a uma aula para uma turma de 6ª série. No início da aula, antes das atividades formais de correção de deveres e exercícios, a professora conversa informalmente com seus alunos.

A professora entrou na sala e a maioria da turma já tinha chegado. Ela perguntou para os alunos como tinha sido a Páscoa deles, se eles tinham comido muito chocolate. Algumas alunas disseram que infelizmente sim. Uma aluna completou “agora só falta esperar as espinhas”. A professora comentou que, depois da Páscoa, o ano passava voando, que isso era o que ela sempre ouvia dizer. Um aluno disse “Isso é mentira, professora, o ano passa sempre do mesmo jeito”. A professora falou “Você pensa assim, porque você é jovem, depois você vai ver que é”. A professora comentou que tinha recebido de presente uma caixa de chocolate, mas que não iria trazer porque não podia comer dentro de sala de aula. Outro aluno comentou que a professora de português tinha comido uma caixa de bombom na sala e que ele tinha ficado com vontade de comer também. A professora ouviu, mas não comentou nada.

A escola, segundo Bruner (1997a), é a expressão de modos canônicos de pensar, sentir e fazer. A linguagem da educação é atravessada por um conjunto de crenças populares sobre a forma como a mente dos outros funciona. É o que Bruner (1997b) denomina de pedagogia popular, cujas práticas educacionais se baseiam e são profundamente afetadas pelas teorias cotidianas sobre como pensam e sentem os outros.

Na situação observada, a professora inicia uma interação comunicativa com seus alunos perguntando sobre a Páscoa e apresentando sua impressão sobre a mudança no ritmo do ano após essa data. Na situação dialógica, professora e aluno, assumem posição diversa acerca da passagem do tempo.

Possivelmente motivado pela idéia da professora, um dos alunos respondeu ao seu comentário e discordou de que o tempo passaria mais rápido depois da Páscoa. Nesse momento, a professora, ao resistir ao argumento do aluno, explicita na sua fala que a forma como ele pensa corresponde à sua condição de sujeito jovem. Acrescentou em seguida, “*depois você vai ver que é*”, afirmando que ele ira mudar a forma de pensar posteriormente.

Sob esse prisma, reconhecemos que a concepção que um professor tem do aluno molda a instrução que ele aplica. Bruner (2001) destaca a força que essas crenças adquirem na prática institucional da escola. Explicita um princípio comumente partilhado de que “nós humanos mostramos, contamos ou ensinamos algo a alguém apenas porque reconhecemos, primeiramente, que eles não sabem, ou que o quê eles acreditam é falso” (p. 56).

A idéia de uma direção pré-determinada para o modo de pensar, manifestada por “*depois você vai ver que é*”, pode ser colocada em oposição ao questionamento sobre a veracidade do que diz a professora. Entendemos que a resposta da professora ao aluno está implicada a expectativas que correspondem a noções pré-concebidas sobre o sujeito. Parece relacionada a uma ordem discursiva que situa o devir dentro de um curso linear, em que a condição do adulto se diferencia da condição do jovem ou do adolescente. A professora estabelece uma direção ao desenvolvimento do aluno, atribuindo-lhe uma condição previsível, um projeto para o “amanhã”. A experiência atual do aluno não ganha tanta importância quanto a promessa do vir-a-ser.

Percebemos a posição da professora no diálogo, enfatizando a direção equivocada do pensamento do aluno. A crítica sobre seu modo de pensar se sustenta na noção de juventude como estado efêmero, que o enquadra em condição transitória. Dessa maneira, o modo de pensar do “*jovem*” se apresenta em condição de *menos valia* diante do amadurecimento da razão e do pensamento do adulto (Souza, 1997).

Neste episódio, o discurso da professora parece assentado nos princípios de amadurecimento. O estudo do processo histórico tem revelado que as noções de infância e adolescência estão intimamente conectadas aos lugares sociais que esses sujeitos ocupam nas relações com os adultos. Souza e Pereira (1998) nos convidam a refletir sobre a educação como um instrumento que legitima “a dominação e o expurgo da natureza infantil” (p. 33).

Em relação à infância, o desenvolvimento assume a forma de um fluxo contínuo, voltado para o futuro. A criança, em seu processo de amadurecimento, tende a se tornar sujeito da razão, conforme indicam Pan e Faraco (2005). A normalização e moralização da infância operadas na escola pretendem pela via educacional o aperfeiçoamento do ser humano, para que ele se torne consciente e dotado de razão.

Finalmente, entendemos que a adjetivação, diferentemente atribuída aos sujeitos, presente nas práticas discursivas tende a ser uma ferramenta na construção das diferenças e tem um efeito identitário no desenvolvimento dos sujeitos na escola. Pela sua força ilucocionária, promove a demarcação de lugares sociais diversos para crianças, adolescentes e adultos (Louro,1997). Dessa forma, a escola contemporânea reproduz discursos e teorias populares que fixam as identidades da criança, do adolescente e do sujeito jovem.

Tema C) Relações familiares e adolescência

Episódio 4 – “Adolescência em cena: fazendo arte para entender a vida”

Contextualização do episódio

O episódio descrito se origina das atividades do projeto de teatro realizado para as 5ª e 6ª séries, como parte da disciplina Projeto Interdisciplinar, ao longo do primeiro bimestre do ano letivo de 2006. Os alunos tiveram que elaborar, preparar e apresentar para a turma peças de teatro espontâneo. O tema pré-definido pelo professor era “família”. Os alunos se organizaram em grupos, não recebendo nenhuma orientação direta de como desenvolver a peça. Assim, os próprios alunos criaram as histórias, ensaiaram nas aulas e combinaram entre si o que iriam fazer, como iriam agir, falar e se comportar. Foram registrados os enredos das peças teatrais descritos aqui a partir da assistência à apresentação dos alunos. As histórias articulam questões referentes às relações familiares na adolescência. São apresentadas quatro delas, duas peças de alunos da 5ª e mais duas de alunos da 6ª série.

5ª Série

Peça 1 –

A peça contava a história de uma adolescente que tinha namorado um traficante. A menina ficou grávida e o namorado foi embora, deixando-a sem nada. Sem saber o que fazer, ela deixou a criança na porta da casa de uma família rica. A família encontra a criança, resolve adotá-la, mas a chegada do bebê provoca ciúmes em uma das filhas. Os anos se passam, a menina cresce e a família permanece brigando. A filha mais velha cresce se sentindo injustiçada pelos pais, por causa da atenção dirigida à outra criança. Um dia, a filha adolescente resolve tentar matar os pais com a ajuda do namorado, mas a menina adotada consegue impedi-la, na hora exata. Eles são presos e, no final, um dos componentes do grupo diz que a moral da história é: “Adote uma criança, pois ela pode salvar a sua vida”.

Peça 2 –

A peça relatava a história de uma família composta pela mãe, pai e duas filhas adolescentes. A mãe contratou uma empregada chamada Divina. Uma das filhas adolescentes gostava de música funk e se vestia com roupas da moda funk; e a outra filha adolescente era “patricinha”. Um dia, a filha “funkeira” chega a casa e não encontra a mãe, mas vê a empregada dando em cima do pai e conta para a mãe quando ela chega. A mãe não acredita na filha e diz que a empregada era muito boa e não faria isso. A filha fica com raiva da mãe e sai de casa. Dias depois volta para casa e quando chega dá um flagrante na empregada e no pai se beijando na

cozinha. Ela tenta novamente contar para a mãe, mas ela não acredita e fala para a filha parar de perseguir a empregada. A filha, magoada com a mãe e com o pai, sai de casa definitivamente. Um dia a mãe chega a casa, vê o marido beijando a empregada, briga com ele e o manda sair de casa. Ela vai atrás da filha e pede para ela perdoá-la, dizendo que ela estava cega e enganada com a empregada. As duas se abraçam e fazem as pazes.

6ª série

Peça 3 –

A peça contava a história de uma família, de pai, mãe e duas filhas. Os pais chegam da rua e levam presente para uma das filhas. A outra pede para sair à noite, seus pais concordam e ela se arruma e sai. Ela volta para casa bem mais tarde e entra em casa na ponta dos pés, sem fazer barulho. No outro dia, os pais chegam a casa e entregam outro presente para a mesma filha e saem de casa. As duas irmãs começam a conversar e discutir o porquê de uma ganhar presentes e a outra não. A irmã que ganha os presentes fala que os recebe porque não pode sair à noite como a outra faz. Os pais voltam para casa e as vêem brigando e discutindo. Separam a briga e perguntam por que elas estavam se desentendendo. Elas dizem a razão do desentendimento e os pais explicam que é porque uma é menor e não pode fazer tudo o que quer, e que a outra já é maior, tem mais juízo e pode sair sozinha porque é maior, já sabe o que faz. Os pais pedem para elas sentarem e explicam que cada uma está numa fase, a menor precisa de alguém que dê as coisas para ela, a maior já trabalha e sabe o que faz. Os pais pedem que elas peçam desculpas para a outra. Elas se desculparam. No final, o grupo deu as mãos e disse que a moral da história é sobre o conflito familiar, que se resolve conversando e com o diálogo.

Peça 4 –

A peça relata a história de uma menina vestida em estilo “patricinha” (com roupas e bolsas da moda). Ao passear na cidade, foi parar em um beco. Ao chegar lá, vê um grupo de adolescentes usando drogas. Ela pede para comprar a droga, mas vê que estava sem dinheiro. Ela pede para trazer o dinheiro depois, eles concordaram e dão maconha para ela fumar. Depois ela volta para casa, a mãe e o pai dela percebem que ela estava tonta, mas não falam nada. No outro dia, ela volta para o beco, bebe e se droga. Ao voltar para casa, ela sofre um acidente de carro e passa por uma cirurgia. Ela fica parálitica. No final o grupo se reúne e diz que a moral da história é: “Não ir para o caminho das drogas, que isso faz sofrer muito, tanto a pessoa quanto a família”.

As peças teatrais dos alunos foram elaboradas e criadas a partir da atividade coletiva de cada grupo, sem orientações cênicas formais e preocupação com os resultados estéticos prévios. Japiassu (1998) argumenta sobre a importância do ensino das artes nas escolas de Ensino Fundamental, como fórum privilegiado que pode promover a negociação

de significações socioculturais, em contraposição à visão de que as artes ficariam restritas ao lazer, ao estímulo recreativo, com uma conotação supérflua. Para Telles (2005), o ensino das artes se transforma numa linguagem que possibilita formas alternativas de participar nas interações sociais e de compreender a vida cotidiana e o conjunto da cultura.

No contexto dessa atividade, as peças teatrais implicaram na criação de um espaço relacional para a construção coletiva de um enredo sobre o tema da família. Sob o prisma das ações individuais no coletivo da escola, os alunos foram agentes nas interações mediados pela linguagem teatral, com o objetivo de comunicarem histórias.

O conteúdo da história narrada, o gestual e a entonação criam um espaço de comunicação que se utiliza dos sistemas de representação semióticos. A elaboração coletiva dos alunos gerou histórias representativas das interações por eles estabelecidas no contexto familiar por meio da negociação intersubjetiva dos significados. Além disso, as peças apresentadas estavam intencionalmente dirigidas a uma platéia de ouvintes, composta pelos próprios alunos e pelo professor. A partir da alternância de turnos entre os alunos que apresentavam e os que assistiam, todos participaram como espectadores e ouvintes.

Ao mesmo tempo, entendemos que as peças promoveram uma situação dialógica em que os sujeitos puderam comunicar experiências uns aos outros em uma relação situada social e historicamente (Linell, 2000). Japiassu (1998) também defende a importância do teatro na escola e sua relação com o desenvolvimento cultural do sujeito. As peças construídas pelos alunos assumem um caráter lúdico, pois “todos são *‘fazedores’* da situação imaginária, todos são *‘atores’*” (p. 84, *grifo do autor*). Pela dimensão dramática que envolve o teatro, a situação presente também constituiu possibilidades de assumir papéis e recontar histórias do “eu” por meio de personagens encenados.

As histórias contadas nas peças podem ser concebidas como narrativas na medida em que envolvem uma organização temporal de eventos significativos da experiência humana (Polkinghorne, 1988; Bruner, 1997a, 1997b). A atividade de narrar pressupõe a participação da consciência e da linguagem, articulando cultura e significado em campos semióticos. Na situação presente, o campo semiótico se refere, particularmente, à família e à adolescência, que aparecem conectadas em enredos que costuram relações estabelecidas entre os eventos, em cada uma das histórias.

Os enredos organizam os significados das ações humanas por meio da linguagem e seu uso ordinário. Carregam significados e os difundem entre as pessoas ao comunicarem mensagens que podem ser acessadas por aqueles que ouvem. As narrativas articulam, então, o nível da experiência pessoal e o nível da experiência cultural, que dá coesão às crenças compartilhadas e transmitem valores (Polkinghorne, 1988). As peças teatrais são como narrativas coletivas que possibilitam a utilização e manipulação dos papéis sociais.

Entendemos que as narrativas sobre a adolescência, no contexto das peças formuladas pelos alunos, estão de acordo com as narrativas da sociedade para essa etapa da vida, se considerarmos as questões da sociedade ocidental contemporânea quando expressam modos de relação e convivência na família. As peças possuem um enredo que se configura a partir do reconhecimento da centralidade do tempo e da mudança e oferece explicações das ações dos sujeitos a partir das ações de outros. É o que Bruner (1997a) chama de valor canônico, aquilo que surge como uma possível explicação da variabilidade das atividades humanas a partir da cultura.

Na situação da atividade pedagógica, cada peça envolve uma temática específica que pode ser relacionada à vida do adolescente no cotidiano da família. Também as histórias contadas se passam todas no presente e mantêm relação com o contexto urbano contemporâneo. Expressam marcas da situação histórica atual, ao relacionarem na mesma

trama a família, os adolescentes e as significações típicas da adolescência na sociedade ocidental. Os dramas apresentados nas peças envolvem conflitos que se originam diretamente nas relações entre os membros da família ou ainda envolvem uma gama de experiências e temores vivenciados pelos adolescentes como gravidez, envolvimento com drogas e conflitos intrafamiliares. É interessante notar que em todas as histórias narradas pelos grupos, o adolescente aparece como figura emblemática do conflito e protagonizando um drama pessoal ou familiar.

Podemos observar, então, que as quatro peças apresentam histórias que articulam diferentes personagens. Nos enredos, assumem papéis e lugares sociais na família como de pai, mãe, filha, filho, irmã, bem como personagens da vida cotidiana como adolescente, criança, namorado, traficante, empregada doméstica, *funkeira* e *patricinha*.

A peça 1 conta a história de uma adoção e da geração de um conflito na família, como também expressa significações correntes sobre a adolescência que enfatizam a experiência do namoro e da gravidez. Na trama, a adolescência aparece retratada em duas versões. Na primeira, como a mãe que engravida e é deixada pelo namorado; na segunda, como a adolescente que sente ciúmes da irmã adotada. Em ambos os casos, as personagens adolescentes do sexo feminino experimentam a rejeição. Nessa narrativa, a adolescência manifesta-se fundamentalmente pela visão de crise. A resolução da trama ocorre com a participação da criança adotada, colocada no lugar de quem salva a família da ameaça de violência. Criança e adolescente parecem ser construídos narrativamente como em oposição: o adolescente como o sujeito do conflito e da violência; a criança, a imagem serena, sujeito da inocência.

Gondra (2002) reconhece no imaginário coletivo a presença naturalizada da visão simbólica da criança como ser inocente e ingênuo, cujas necessidades são atendidas em práticas de cuidados e atenção. A figura do adolescente, muitas vezes universalizado como

sujeito conturbado, rebelde, padece do sensacionalismo presente em certos meios de comunicação, pelo qual o atribuem a ele característica naturalmente tumultuada. De acordo com Cádernas (2000), essa forma de representar a adolescência tem contribuído para a manutenção de estereótipos sobre a “tempestade adolescente”, inferida a partir de certos casos e generalizada para a maioria dos adolescentes.

Na peça 3, a história caracteriza a família nuclear tradicional: pai, mãe e filhas. O conflito e os dramas pessoais do enredo mantêm íntima relação com o lugar social ocupado pela criança e pelo adolescente. A narrativa relata a tensão entre as irmãs a quem a família provê diferentes graus de autonomia e independência. A filha adolescente que trabalha pode sair à noite. A filha criança ou pré-adolescente é impedida de sair, mas é recompensada pela proteção dos pais.

No enredo, estabelece-se uma polarização. De um lado, o adolescente maduro referenciado pela formação social do adulto (Cárdenas, 2000; Cardoso & Cocco, 2003; Schoen-Ferreira & cols, 2003); de outro, a filha mais nova – criança ou pré-adolescente – que é a “menor”, é quem “precisa de alguém”. Na narrativa, a contradição é gerada conforme os poderes simbólicos instituídos pelas noções normatizadas. As concepções expressam relação ao processo histórico de construção das representações de criança. Interpõem à infância, tempo e lugar de passagem, de imaturidade e transitoriedade: quase refêm das práticas de controle do tempo futuro (Pan & Faraco, 2005). Na resolução da trama, os valores dos pais atuam como mediadores, explicam a lógica da diferença incorporada na família enquanto o diálogo aparece como recurso solucionador do conflito.

A peça 2 e 4 trazem as figuras da adolescente *funkeira* e da adolescente *patricinha*. Ambas trajam roupas e artefatos emblemáticos da moda, porém orientadas por diferentes símbolos da cultura adolescente e da cultura de consumo. Essa forma de representar o adolescente tem sido aspecto marcante da vida social contemporânea. Vestir-se de

determinada maneira, compartilhar interesses, comportamentos e até mesmo consumir de forma semelhante significa encontrar identidade no pertencimento a um grupo ou tribo (Lehmann, Silveira, Afonso & Castro, 1998).

A caracterização a partir da utilização do corpo e da aparência parece homogeneizar o perfil dos sujeitos, a partir de pensamentos e emoções, distinguindo-os nas relações sociais. Tal expressão, por sua vez, tem a função de comunicar uma lógica identitária, pois “a semelhança na aparência, via mutação ou modelagem do corpo e da imagem, funciona como elemento significativo para marcar o pertencimento” (Lehmann, & cols, 1998, p. 134)

Na peça 2, a adolescente denuncia a situação familiar. A traição do pai e o caráter desleal da empregada doméstica impulsionam a adolescente a revelar o fato. A mãe desacredita a filha e provoca a ruptura familiar: a filha sai de casa. Nesse momento, o enredo da narrativa se configura pelo drama da injúria que depois culmina no desfecho marcado pelo perdão da filha à mãe. Na trama, o conflito apresenta base relacional, que envolve primordialmente mãe e filha e, ainda, mãe e pai como casal.

A adolescência e a relação familiar como campos de significado explorados na narrativa ancoram os processos relacionais. Sales (1998) descreve o processo de redefinição de papéis na família, pelo qual podem passar alguns adolescentes. Influenciado por estereótipos e papéis sociais de homem e de mulher na sociedade, a separação da família possibilita ao adolescente questionar regras de conduta familiar, pois o exercício do poder autoritário dos pais sobre os adolescentes tende a se relativizar.

Na peça 4, a adolescente *patricinha*, se depara com a realidade urbana contemporânea retratada pelo o grupo de adolescentes do beco usando drogas. A combinação da situação fortuita e a pressão do grupo estimulam o comportamento da adolescente. Na história, ela consome a droga e não é impedida pela família, representada

pelo pai e pela mãe. O acidente ocorrido no final da trama é a culminância que permite posicionar a adolescente como vítima das drogas.

Nesta narrativa, a adolescência mostra-se representada pela ótica do consumo e das tribos urbanas, tipificada pela figura emblemática da patricinha. São assinaladas as contradições sócio-econômicas e marginalidade, representadas pelo grupo de adolescentes que traficam no beco. Os paradoxos da contemporaneidade deflagram vários modos de inserção social do adolescente, implicando em distintas possibilidades e trajetórias de desenvolvimento.

Ressaltamos como as leituras sociais em relação às manifestações da adolescência são marcadas pelas representações evocadas pelo contexto urbano e pela condição de marginalidade e violência presente nos contextos menos favorecidos economicamente (Neto e Quiroga, 1998). Por um lado, o campo social e a mídia representam a adolescência como o grupo emblemático do tempo livre, do lazer e do consumo; por outro, destaca-se a incoerência entre a inserção sócio-econômica do adolescente, que quando procura trabalho se depara frequentemente com a falta de perspectivas profissionais. Nesse cenário contraditório, os sujeitos em formação denunciam as representações conflitantes do próprio adolescente e sofrem o impacto dos discursos e valores sociais na constituição de suas identidades.

As histórias narradas se relacionam às práticas discursivas reproduzidas na família e na escola. Segundo Matheus (2003), a pesquisa sobre o discurso adolescente na atualidade revela questões que envolvem problemas sociais que afetam a todos. É pertinente reconhecer que crianças e adolescentes percebem a realidade pautada pela violência, pela desigualdade e pelas contradições inerentes ao sistema de valores da sociedade contemporânea.

Sendo assim, o autor explicita como os sujeitos constroem discursos a partir de referências disponíveis no âmbito familiar ou na comunidade à qual pertencem. Dessa forma, reagem ativamente ao que lhes é proposto, buscando formular respostas próprias que façam sentido para eles e lhe permitam inserção social. Com essa preocupação, o autor argumenta em favor da escuta dos adolescentes:

Ao invés de responsabilizar o adolescente pelo futuro da sociedade, estigmatizando-o como aquele a quem caberá reformular o que está quase perdido, ou como carrasco de um fim anunciado, vale escutá-lo para pensar os laços sociais estabelecidos em nossa sociedade em seus impasses, que envolvem todos que dela fazem parte (Matheus, 2003, p. 92)

Portanto, cada narrativa construída coletivamente traduz a complexidade da relação familiar, o contexto contemporâneo e o desenvolvimento na adolescência, pois comunicam dramatizações episódicas e conflitos interindividuais. Essas experiências têm sido a marca dos processos que envolvem a passagem da infância para a adolescência na nossa sociedade, uma vez que não decorrem de práticas ritualísticas culturalmente estabelecidas (Reis & Zione, 1993).

As peças elaboradas pelos alunos fazem parte do processo de construção de referências coletivas e pessoais sobre o desenvolvimento da adolescência em contexto. Valorizamos esses momentos do cotidiano da escola como a expressão peculiar das crianças e adolescentes quando expressaram representações sobre a infância e a adolescência. Destacamos também que a maioria das personagens mais significativas das tramas são meninas e representam a figura feminina em diversos *settings*, o que nos leva a considerar a importância das questões relacionadas ao gênero e suas representações na sociedade contemporânea.

Ao reconhecermos que as histórias contadas pelos alunos apresentam uma conclusão sobre a moral da história, podemos notar o impacto dos discursos moralizantes sobre a construção das representações da infância e adolescência. Em contrapartida, o campo semiótico criado e os significados compartilhados pelos alunos na elaboração e na

apresentação das peças não é estático. Permite, pela sua dinamicidade e polissemia, que diferentes significações possam ser incorporadas na construção de referências sociais e históricas sobre a adolescência.

Nesse sentido, situações como essa do cotidiano da escola, além de oportunizarem para os alunos a prática do confronto de valores éticos, lingüísticos, morais, econômicos e sociais, permitem estabelecer interações entre os sujeitos que contribuem para reconfigurações da experiência pessoal (Japiassu, 1998). Concebemos, portanto, que as narrativas criadas pelos próprios alunos a respeito da adolescência e da família constituem, elas mesmas, elementos simbólicos das narrativas pessoais, que fazem parte do processo de construção das subjetividades de crianças e adolescentes.

Tema D) Apropriação lúdica do espaço escolar

Episódio 5 – “O jogo do corre-bate-volta e o desafio de sair da escola”

Contextualização do episódio

O episódio foi extraído das observações realizadas durante o recreio na escola. Trata-se de situação interativa envolvendo um grupo de alunos das 5ª e 6ª. séries, na frente do portão principal da escola. Durante os recreios do período vespertino, esse portão ficava permanentemente aberto. Recentemente, o portão havia sido mudado de lugar, saindo da lateral da escola e passando a se localizar no centro da cerca que delimita o pátio externo. Com a reforma, o portão tornou-se mais largo e, se antes funcionava eletronicamente, passou a ser aberto manualmente.

Um grupo de cerca de doze meninos e meninas estava conversando e brincando na frente do portão principal da escola, que permanecera aberto durante o recreio. Os meninos competiam entre si, disputando qual deles iria mais longe fora da cerca da escola em direção à rua. Para isso, utilizavam um campo de areia que fica em frente ao pátio externo, entre a cerca que delimita a área externa da escola e o parque infantil, localizado na área da quadra residencial. A brincadeira consistia em trespassar o portão correndo muito rápido e, no menor tempo

possível, ir ao mais longe e voltar para dentro do pátio. Alguns passavam pelo campo de areia e encostavam na cerca do parquinho. Outros saltavam a cerca e voltavam correndo para dentro da escola. As meninas presentes não seguiam os meninos na corrida. Elas ficavam mais atrás, torcendo por um ou outro colega, rindo, e acompanhavam o movimento deles. Não havia nenhum porteiro da escola no pátio naquele momento. O grupo de meninos e meninas olhava constantemente para a porta do pátio interno da escola de onde poderiam vir o diretor, o vice-diretor ou funcionários da escola. Um dos meninos comentou que estavam fazendo um “desafio” entre eles, para ver quem conseguia se afastar o mais longe da escola. Outro aluno completou que estavam contando o tempo em que corriam até onde conseguissem alcançar, para depois voltarem para dentro da escola. As meninas ouviram as explicações do “jogo” dos meninos e depois afirmaram que eles estavam fazendo isso para desafiar, pois quem fosse pego iria levar advertência. O portão estava completamente aberto, mas os alunos não ultrapassavam a cerca da escola a não ser aquele que fosse começar a corrida. Os meninos desafiaram as meninas a entrar na brincadeira, falando que elas não tinham coragem de competir. Uma delas exclamou: “Isso é coisa de adolescente, ficar desafiando a autoridade do diretor da escola”. O jogo continuou durante poucos minutos, mas o sinal sonoro tocou para anunciar o fim do recreio e todos os alunos voltaram para as salas de aula.

A escola é delimitada espacialmente por uma cerca de arame, e o portão principal dá acesso ao espaço público da rua. Como contexto circunscrito pelo espaço físico, a escola é caracterizada pela rotina temporal, por meio dos horários pré-estabelecidos para início, recreio e fim de aula. Tem como prática corriqueira ativar com um sinal sonoro a entrada dos estudantes nas dependências da escola. O dispositivo sonoro sinaliza a partir daquele momento que o espaço de convivência e permanência das crianças e adolescentes fica restrito ao espaço institucional. Assim, pelas normas da escola, qualquer ação que viole essa regra merece ser examinada e eventualmente punida pelo professor, coordenação e/ou direção, conforme o caso.

A análise histórica das práticas sociais relacionadas à infância e adolescência evidencia como os dispositivos morais ajudaram a delinear o conceito moderno de infância e as representações no campo social de criança e adolescente. Da mesma forma, a organização da rotina da escola e a implantação de seu *modus operandi* na sociedade

contemporânea mostram como essas forças ainda exercem um papel importante sobre as experiências subjetivas da infância e adolescência.

Costa (1989), ao analisar o papel moralizador da instituição, demonstra como o objetivo de estabelecer a ordem moral nos colégios esteve historicamente relacionado com “a implantação de uma disciplina e de um regulamento fundamentado na ordem” (p. 181). Os regulamentos determinavam detalhes e aspectos físicos da construção dos prédios, a organização disciplinar do tempo e o controle e a disciplina do próprio corpo físico. Sobre os espaços físicos dos colégios, organizados para agrupar e separar os alunos em idades e séries, calculava-se um tempo reservado às atividades específicas. Nos internatos, em especial, horários rígidos para o banho, alimentação, estudo e sono contribuíam para a conformação do corpo à ordem institucional. Costa (1989) relata que o tempo disciplinar separava-se basicamente entre o tempo de alimentação e o tempo intelectual, ambos destinados a manter a disciplina e evitar o ócio, extremamente indesejado por parte dos mestres.

A rotina da escola é organizada também a partir de regras e valores culturalmente construídos em torno das práticas de socialização da infância e da adolescência (Ariès, 1981; Costa, 1989). Nesse sentido, regras e normas são criadas na escola, orientadas por crenças culturais sobre como ocorre o desenvolvimento da autonomia, capacidade de julgamento moral e de avaliação de riscos. A sistematização e o ensino de regras dentro da escola estão pautados em uma série de pressupostos sobre as crianças e os adolescentes. Conforme explicita Bruner (2001), as crianças podem ser vistas como teimosas e precisam de correção; como inocentes e precisam ser protegidas de uma sociedade vulgar ou até mesmo como egocêntricas que precisam ser socializadas. Essas versões sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, plausíveis ou não, têm impacto sobre as atividades cotidianas da escola e sobre as formas de negociação de regras (Bruner, 2001).

No episódio, o jogo criado pelos alunos para extrapolar os limites espaciais da escola, num tempo destinado à alimentação e a distração como o recreio, convida-nos a refletir sobre os dispositivos morais que a escola utiliza para manter a ordem e cumprir seu papel legitimado socialmente. Nesse sentido, a função pedagógica da escola se exerce pelas práticas sociais e morais e pela via das ações permanentemente educativas. A escola, em sua dimensão cultural, especifica para os sujeitos formas de convivência e símbolos que marcam o tempo e o espaço, como também produz referências e significações sobre como crianças e adolescentes podem dar sentido às suas experiências singulares no contexto coletivo (Bruner, 2001). Como nos apontam Castro (1998) e Bruner (1997b), as experiências da infância ensinam a criança a ser criança, e o adolescente, a partir das situações que vivencia, aprende a ser um adolescente, cujos comportamentos, afetos, aspirações e sentidos subjetivos refletem seu contexto histórico-cultural. Desse modo, as experiências escolares forjam a criança-aluna e o adolescente-estudante.

No episódio, o jogo se implica aos limites simbólicos instituídos pelo contexto sociocultural da escola. A permanência do portão aberto, uma novidade no cotidiano, gerou comportamentos relacionados aos limites pré-estabelecidos pela norma reguladora da instituição. Notamos que as ações dos alunos se manifestam em contraposição à regra impeditiva de se deixar a escola durante o tempo de aula. Ou seja, ultrapassar o limite espacial da escola em horário acadêmico pareceu significar para esses estudantes experimentar uma violação das regras explícitas.

A interação do grupo de alunos diante dos limites da escola parece criar um sentido diferente para a situação. Por meio da atividade lúdica, as crianças e adolescentes ritualizam em um jogo, revelando outra forma de se relacionar com os limites simbólicos da escola. O portão, que culturalmente possui um significado fixado como local de

passagem e de fronteira, passa a ser utilizado como marco a ser ultrapassado em “*um desafio*”.

Como relata McLaren (1992), os rituais na escola têm um papel fundamental na vida do estudante, na medida em que se relacionam simbolicamente às ideologias sociais e culturais e à capacidade de resistência dos sujeitos. Especificamente o que denomina de “rituais de resistência” evoca aqueles que emergem como formas culturais sutis, que se mostram contrárias às normas de conduta autoritárias estabelecidas pelos agentes disciplinadores da escola. A brincadeira de grupo criada pelos alunos pode ser entendida como um ritual que expressa a oposição entre a norma formal e as disposições e motivações daquelas crianças e/ou adolescentes para o jogo.

Ao longo de todo o episódio, os alunos permanecem olhando para a porta de onde poderiam sair o diretor, o vice-diretor ou a porteira da escola. Esse comportamento revela também o caráter vigilante incorporado às práticas das próprias crianças e adolescentes no tempo de permanência na escola. Sob esse aspecto, a história social da criança tem a contribuir para compreendermos como a vida social da infância esteve atrelada à vida escolar, especialmente relacionada à responsabilidade instituída moralmente pelos mestres da escola. Como nos mostra Ariès (1981), a disciplina da escola começou a ser introduzida pela organização moderna dos colégios, quando pela norma “o diretor e os mestres deixavam de ser *primi inter pares* para se tornarem depositários de uma autoridade superior” (p. 180). Dessa maneira, o controle autoritário e hierarquizado dos colégios permitiu, desde o século XV, o estabelecimento e fortalecimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso.

Ariès (1989) complementa ainda que o sistema disciplinar das escolas por volta do séc XVI e XVII esteve pautado na vigilância constante, na delação e nos castigos corporais. Muito embora os castigos corporais não sejam práticas legitimadas na

atualidade, mesmo que ainda ocorram nas instituições educativas, esse dispositivo não se manteve como norma pedagógica ao longo de tempo. Uma das razões que podem ser apontadas para o seu abandono foi o surgimento das pedagogias que caminharam de uma moral rígida para uma perspectiva mais humanista, caracterizada pelo respeito e dignidade com a criança e o adolescente (Ariès, 1981).

Nessa direção, destacamos no episódio a intervenção virtual do dispositivo da vigilância dos mestres e do diretor. Ainda que ali não houvesse a presença física de qualquer representante da ordem moral e disciplinar da escola, os alunos temiam a delação ou a retaliação por parte da autoridade, como eles mesmos disseram sobre levar advertência. Ao mesmo tempo, estavam motivados a desafiar a autoridade da figura do diretor, com suas ações lúdicas.

Do ponto de vista da experiência intersubjetiva dos alunos, o jogo criado por eles constitui uma forma lúdica e criativa de confrontar os poderes simbólicos instituídos historicamente e as normas da rotina pré-estabelecida. A contradição aparece também pela necessidade de extrapolar os limites espaciais em seu aspecto simbólico e simultaneamente voltar aos limites da escola, em um movimento transitório e oscilante.

Vygotsky (1998) argumenta que o caráter lúdico da atividade humana oferece a possibilidade de unir a ação real ao significado simbólico. A brincadeira, e mais especificamente o jogo, criam uma relação entre a dimensão do significado social e a experiência individual em seu sentido subjetivo. Do ponto de vista do desenvolvimento, o jogo “conduz a ações que estão subordinadas aos significados e a criança age de acordo com elas” (Vygotsky, 1998, p. 136).

O jogo criado pelas crianças e adolescentes mescla regras inerentes à situação concreta, como, por exemplo, correr até o limite do parque e voltar para dentro da escola, e as regras simbólicas de não sair da escola em horário acadêmico. Em última instância, o

jogo se torna um desafio à medida que gera uma competição entre aqueles que correm e vão mais longe dos limites espaciais da escola.

A explicação de uma das meninas do grupo sobre o comportamento dos meninos acerca da experiência, como “*coisa de adolescente, ficar desafiando a autoridade do diretor da escola*” é especialmente interessante. O enunciado foi produzido por uma aluna, não por algum professor ou diretor da escola, o que convida a refletir sobre o impacto dos discursos naturalizados e morais expressos pelas vozes das próprias crianças e adolescentes. Pode-se questionar que essa explicação traz implícita a idéia de que no comportamento do adolescente é considerado “normal” ou “natural” desafiar a autoridade. Possivelmente explicita a noção do senso comum que se apropria do significado do comportamento do adolescente e o traduz como rebeldia (Ozella, 2002).

Dessa maneira, os textos da escola se tornam correlacionados ao contexto mais amplo da sociedade, contribuindo fortemente para a construção da subjetividade dos estudantes. A dimensão constitutiva da linguagem como potencialidade de gerar entendimentos e representações sobre a escola e sobre próprios sujeitos pode estar a serviço de legitimar e reproduzir os discursos naturalizados sobre a adolescência (McLaren e Giroux, 2000).

Como nos aponta Castro (2001), os sujeitos em desenvolvimento – crianças e adolescentes – mostram-se engajados na cultura, participando ativamente dos processos construtivos da cultura e de suas próprias identidades. Para a construção das identidades, crianças e adolescentes fazem uso de estereótipos sobre os papéis sociais e de representações embasados em atributos fixos e reificados sobre as características do desenvolvimento na adolescência. No seu desenvolvimento psicológico, relacionam de maneira complexa as referências sociais comunicadas pelos agentes sociais sobre os

próprios comportamentos e os significados atribuídos às ações de outros sujeitos em uma dada situação (Castro, 2001).

Portanto, o significado atribuído a esse jogo dos alunos só pode ser compreendido situando-o nas práticas sociais que tornaram essa ação possível. O comportamento e a descrição sobre o “*desafio*” do grupo em relação à escola não pode ser compreendido isoladamente ou de maneira neutra, mas no jogo das influências sociais e culturais dentro e fora da escola. A experiência concreta do grupo, atrelada aos discursos e símbolos da cultura escolar, permite enfocar a participação da instituição na constituição e legitimação das práticas de socialização da infância e da adolescência na atualidade. A escola, portanto, assume papel importante sobre as formas de engendrar na consciência subjetiva significações da vida social e cultural quando estabelece limites para as ações dos sujeitos (Bruner, 2001).

NÍVEL 2 – ANÁLISE INTENSIVA E MICROGENÉTICA

Conforme detalhado no capítulo relativo ao método, o nível 2 de análise contempla as informações referentes aos enunciados elaborados pelos sujeitos para responderem à parte aberta do instrumento aplicado entre os alunos na etapa exploratória do estudo (Anexo 1), bem como o conteúdo das entrevistas realizadas pela pesquisadora com as crianças e adolescentes da escola, como parte do estudo principal. O objetivo das análises foi examinar, nos enunciados dos sujeitos, em ambas as situações de construção de informações, a expressão singular das representações coletivas sobre a infância, a adolescência e sobre a passagem da infância para a adolescência.

1. Análises dos enunciados gerados pelo instrumento

A análise incidiu sobre o conteúdo expresso nas questões abertas do instrumento, que solicitavam a caracterização e a diferenciação de criança, pré-adolescente e adolescente. Por meio da análise dos elementos presentes nas definições dadas pelos sujeitos, chegou-se a um conjunto de temas. Priorizamos a interpretação dos enunciados que expressam significados e sentidos pessoais que mantêm relações com os processos do desenvolvimento na infância-adolescência. Apresentamos, na seqüência, as análises e interpretações construídas para os dois itens finais do instrumento.

1.1 Análise do item 11 do instrumento: “Por que se considera criança/pré-adolescente/adolescente?”

As respostas apresentam explicações e justificativas sobre porque se consideram criança, pré-adolescente ou adolescente, a partir de relações semânticas entre os termos

lingüísticos, das idéias manifestas e dos significados atribuídos para cada categoria separadamente.

Para os sujeitos que se consideraram **crianças**, a principal justificativa foi gostar de brincar: *“Porque eu sou muito brincalhão e sincero”*(5ª.série, menino); *“Eu brinco e gosto muito de deitar na cama dos meus pais”* (6ª.série, menino)

As meninas explicaram que se consideravam **criança** utilizando como principais referências a idade cronológica e a apresentação de qualidades e características consideradas como próprias de cada estágio: *“Porque pré-adolescente tem mais de 13 anos”*(5ª.série, menina); *“Eu tenho um jeito meio de criança”* (7ª. série, menina); *“Eu ainda não tenho nenhuma característica de adolescente”*(7ª. série, menina)

Entre aqueles que se caracterizaram como **pré-adolescentes**, os sujeitos também utilizaram como critério a idade cronológica; muitos especificaram a idade de 12 anos como marcador da entrada na adolescência. Tudo leva a crer que a citação dessa idade deve-se às informações divulgadas pela mídia e, talvez, na escola, já que o Estatuto da Criança e do Adolescente caracteriza como sendo nessa idade o início da adolescência: *“Porque me falaram que pré-adolescente é entre 12 e 14 anos”*(6ª.série, menina); *“Porque eu vi no jornal que depois de 11 anos você já é pré-adolescente”* (5ª. série, menino); *“Porque eu já tenho 12 anos e, no Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir de 12 anos já não é mais criança”*(5ª. série, menina).

Os sujeitos ressaltaram a idade enquanto noção pré-definida para as três categorias. A noção de idade cronológica, presente nos enunciados, é comum nos discursos sobre a infância e adolescência como forma de assinalar as transformações ao longo do desenvolvimento. Nesse sentido, a idéia de sujeito marcada pela idade tem sido elemento constituinte da vida social e histórica da criança e do adolescente na sociedade ocidental e foi se tornando ao longo dos séculos um aspecto inerente e supostamente universal ao desenvolvimento (Ariès, 1981; Castro, 1998). A noção cronológica tem sido de tal maneira

naturalizada no senso comum, que muitas vezes a idade por si só é elemento normativo suficiente para explicar mudanças físicas, cognitivas e emocionais nos sujeitos.

O uso de expressões (verbos) no gerúndio foi marcante para caracterizar o **pré-adolescente**, sendo mencionadas entre os participantes em todas as séries e em ambos os sexos. Apareceu nos enunciados para exemplificar experiências de crescimento e mudança: “*Porque o corpo está desenvolvendo*” (6ª. série, menina); “*Porque estou mudando meu modo de agir e de pensar*” (7ª. série, menina); “*Porque estou entrando no ensino fundamental e não posso andar no banco da frente do carro*” (5ª. série, menino).

Destacamos ainda outro conjunto de explicações que trazem a dimensão da transitoriedade da experiência de ser criança ou adolescente, ressaltando-se o uso de expressões, “*quase*”, “*ainda*” e “*às vezes*” para distinguir a condição de ser ora criança, ora adolescente: “*Porque não deixei de ser criança, mas ainda não sou adolescente*” (7ª. série, menina); “*Porque não acho que sou adolescente, estou quase lá*” (7ª. série, menina); “*Às vezes eu pareço criança*” (6ª. série, menino).

Com relação à distinção entre pré-adolescente e adolescente, foi possível perceber no grupo de enunciados a utilização de expressões lingüísticas no gerúndio, que, segundo as normas da língua portuguesa (Catarino, 1999), expressam ação em curso ou uma ação simultânea à outra. No caso do verbo estar, “*estou mudando*”, “*está desenvolvendo*”, exprimem a idéia de progresso. Nesses enunciados, reconhecemos visões que remetem a um senso de mudança na esfera das características físicas, dadas pela puberdade. Também abrangem mudanças relativas às novas experiências na vida escolar e a aquisição de novos comportamentos. De modo semelhante, o uso de palavras (advérbios), tais como *ainda* e *já*, e de expressões como *às vezes* exprimem uma circunstância temporal. Nesse sentido, tais enunciados elaborados manifestam a noção de passagem, quando denotam o curso da transformação em direção à adolescência.

Em relação à categoria **adolescente**, as explicações mencionaram a idade, como ocorreu também para as categorias de criança e pré-adolescente: *“Porque eu já tenho 13 anos”* (7^a.série, menino); *“Eu sei que sou maior de idade”* (7^a.série, menina).

Para assinalar transformações da adolescência os sujeitos especificaram a puberdade e alguns eventos pubertários associados a mudanças comportamentais e de interesses: *“Gosto de garotas, tenho espinhas e pêlos pubianos”* (7^a. série, menino); *“Eu estou começando a ter cólica, meu corpo está se formando e eu me cuido muito mais do que antes”* (5^a.série, menina). *“Eu me considero uma mulher porque meu corpo é um corpo de mulher”* (7^a.série, menina).

Para o grupo de meninos e meninas, o termo *“maturidade”* e *“maduro”* apareceu enfatizando a autonomia diante da família, em relação ao trabalho, como também associado a ter maior responsabilidade: *“Porque já me sinto amadurecido, trabalho, meu pai me deu uma moto e já namoro”* (7^a.série, menino); *“Porque estou começando a amadurecer, já tenho muitas responsabilidades”* (7^a.série, menino)

Um conjunto de enunciados mencionou experiências da adolescência a partir de processos de identificação relacionados a fatores como forma do corpo, sexualidade e uso de drogas: *“Eu faço coisas que adolescentes fazem, próprias de adolescente, já sou moça, já tenho corpo de adolescente”*(6^a.série, menina); *“Porque eu conheço muitas coisas sobre a adolescência e me comparei, só penso em sexo e em drogas”*(7^a.série, menino).

Em relação aos enunciados elaborados para a categoria adolescente, destacamos as palavras e expressões que mencionam a maturidade como componente pessoal que distingue características típicas dos adolescentes. Nesse sentido, as descrições evocam a visão de adolescente conectada às dimensões psicossocial e emocional e parecem implicadas aos valores comunicados no contexto sociocultural contemporâneo. A compreensão moderna de infância e de adolescência vem sendo marcada como trajetória de desenvolvimento em direção à vida adulta, caracterizada socialmente pela maturidade e pela autonomia econômica (Cárdenas, 2000).

De modo semelhante, os sujeitos também construíram enunciados que manifestam idéias relacionadas à sexualidade, ao envolvimento com as drogas e as modificações corporais, como indicadores de transição à adolescência. As expressões “*próprias da adolescência*”, “*coisas da adolescência*” designam ações e comportamentos dos sujeitos que qualificam a adolescência como período do desenvolvimento com características e atributos intrínsecos. A imagem corporal, as atividades e interditos para a ação do adolescente servem como referência para a atribuição de qualidades inerentes à adolescência.

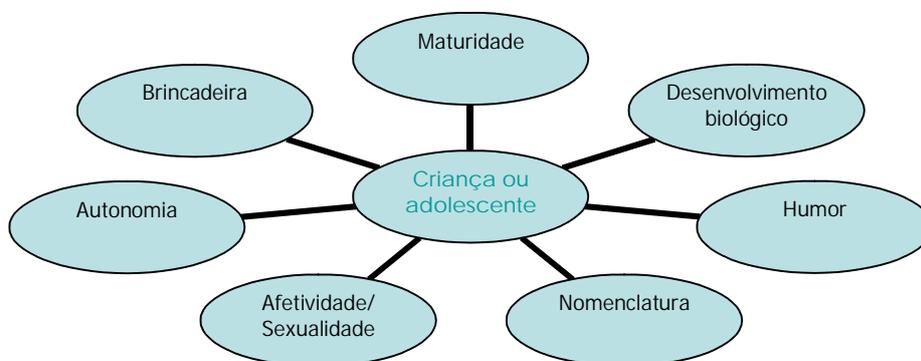
Finalmente, entendemos que esses enunciados compõem um grupo de representações que evidenciam significações correntes sobre a infância e adolescência. Os significados expressos nos enunciados revelam a participação do contexto cultural na formação dos sujeitos quando explicitam crenças, noções construídas historicamente, papéis sociais e informações sobre a adolescência. Ao enfatizarem conteúdos específicos das representações coletivas, os sujeitos se convertem em mediadores ativos que comunicam, por meio de suas próprias versões, significações construídas e negociadas nos contextos socioculturais de que participam.

1.2 Análise do item 12 do instrumento: “Diferenças entre criança e adolescente”

A análise do item do instrumento “**Diferenças entre criança e adolescente**” revelou uma multiplicidade de perspectivas, envolvendo um posicionamento ativo dos sujeitos nas relações sociais e interpessoais com outros. Os sujeitos construíram seus argumentos de forma semelhante às explicações dadas sobre o porquê de se considerarem crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Os enunciados criados pelos sujeitos para expressar as diferenças entre criança e adolescente geraram temas que se encontram

representados na Figura 11. Os temas representam uma categoria geral, que sintetiza em um nome o conteúdo específico dos enunciados.

Figura 11: Temas que informam as diferenças entre criança e adolescente, segundo os participantes.



As definições de cada tema, extraídas dos elementos dos enunciados, apresentam-se sintetizadas na tabela 6.

Tabela 6: Descrição dos critérios para sistematização dos enunciados em relação aos temas

Tema	Crítérios	Freqüência
1) Maturidade	<i>Enunciados que contrastam crianças e adolescentes quanto ao grau de maturidade</i>	32
2) Brincadeira	<i>Enunciados que mencionam o brincar, a brincadeira ou caracterizam a ação de brincar</i>	28
3) Desenvolvimento biológico	<i>Enunciados que mencionam a idade, o tamanho do corpo e o desenvolvimento físico</i>	18
4) Autonomia	<i>Enunciados que se referem ao poder de ação, liberdade e independência para agir e pensar</i>	17
5) Humor	<i>Enunciados que discriminam para as crianças e os adolescentes, estados de ânimo ou disposição afetiva</i>	10
6) Afetividade/Sexualidade	<i>Enunciados que tematizam namoro, ficar, beijar, sexo e sexualidade</i>	09
7) Nomenclatura	<i>Enunciados que indicam a terminologia para caracterizar crianças e o adolescentes</i>	02

Com relação ao tema **Maturidade**, apresentado como característica psicológica típica do adolescente, os enunciados revelaram a contraposição entre criança e adolescente, utilizando a relação *mais/menos, tem/não tem*. Também diminutivos foram utilizados para caracterizar a criança: “A maturidade, o adolescente é mais maduro que a criança”; “Adolescente é mais responsável, maior na mente e mais liberado”; “Criança é aquela pessoa meio idiotinha e adolescente não, já é mais amadurecido”.

Ao estabelecerem comparações, os sujeitos construíram enunciados que enfatizaram a responsabilidade do adolescente em comparação à inocência e diversão da criança: *“A criança não tem muito que se preocupar com a vida, é só diversão”*; *“O adolescente quando está formado já tem responsabilidade”*; *“A criança não é tão responsável quanto o adolescente”*.

Podemos notar que os sujeitos empregaram a locução negativa para ressaltar o antagonismo entre a criança e o adolescente. Pelos enunciados, os sujeitos comunicaram que a criança se caracteriza pela imaturidade em relação às capacidades e competências, se comparada ao adolescente. As idéias descritas representam a criança em um estado passageiro, no qual sua trajetória de vida se direciona para a adolescência, como forma de capacitação e como garantia de maior maturidade e responsabilidade. Desse modo, os enunciados expressaram significação negativa da infância em relação à adolescência.

As representações construídas nos enunciados parecem ter semelhança à concepção da infância em relação ao adulto. Souza (1997) identifica representações que atribuem simbolicamente à infância a qualidade de menoridade em relação ao adulto, quando validando a visão linear do tempo, enfatizam na criança sua condição passageira e incompleta. Essa representação da infância longamente presente pode ser evidenciada na psicologia do desenvolvimento, em teorias que ressaltam a acúmulo de capacidades e subtraem da criança seu potencial enquanto sujeito ativo e competente, no presente de sua condição infantil (Castro, 1998, 2001).

No que diz respeito ao tema **Brincadeira**, os sujeitos estabeleceram novamente relações de oposição entre criança e adolescente. Para tanto, utilizaram a brincadeira como ação típica da criança, enquanto o namoro foi considerado peculiar ao adolescente: *“A criança gosta de brincar e o adolescente de namorar, conversar e passear”*; *“Criança ainda é muito mais brincalhona não quer saber de estudar e o adolescente já namora, fica e não quer saber de estudar”*; *“Adolescente não gosta de brincar no parquinho e criança gosta”*.

Entendemos que a atribuição da brincadeira como característica da criança retrata o adolescente como ente distinto, com interesses e características peculiares. Os brinquedos e as brincadeiras separam e distinguem a criança do adolescente, que namora, tem interesses em conversar, passear e estudar. Ao estabelecerem a distinção, a partir da atribuição de características inerentes a um e outro, os sujeitos parecem ressaltar que não são iguais entre si; desse modo, ou são crianças ou são adolescentes. A partir de tal posicionamento, criam um contraste que os distancia e os qualifica como grupos sociais diferentes.

A oposição *brincar-namorar* evidencia a imagem socialmente vinculada à infância como aquela que “*ainda é criança, ainda gosta de brincar*” ou da adolescente-menina, que “*já é moça, já quer namorar*”. Essas imagens parecem evocar versões oriundas da vida cotidiana, que modelizam a infância como fase do prazer e dos jogos, uma vez que o interesse pela brincadeira tem sido considerado peculiar à criança.

Sobre o tema **Desenvolvimento biológico**, houve a atribuição da condição de criança àqueles que não se desenvolveram, ou porque não têm idade ou porque ainda não sofreram as devidas mudanças. Enquanto que, para o adolescente, os sujeitos destacaram a ocorrência de mudanças físicas e psicológicas: “*Eu acho que criança é para quem não chegou aos 12 anos*”; “*As crianças não sofreram mudanças físicas ou psicológicas*”; “*A criança não se desenvolveu ou está se desenvolvendo fisicamente e mentalmente*”.

Os enunciados apresentaram a descrição da criança por meio de expressões negativas. A idéia manifesta sobre a criança como ser incompleto, que ainda vai se transformar, destaca noções que enfatizam na infância a instabilidade, novamente caracterizada como estado passageiro rumo à estabilidade e à maturidade. Assim, a infância aparece assinalada pelas próprias crianças e adolescentes como estado provisório e temporário, qualificada como aquela que precisa crescer, *se formar*, e *se desenvolver* para se tornar sujeito dotado de razão e participar no campo social (Castro, 1998; Souza, 1998).

No que se referem ao tema **Autonomia**, os enunciados elaborados pelos sujeitos ressaltaram a liberdade de ação do adolescente, ao passo que a criança é dependente da ajuda do adulto: *“Adolescentes podem fazer coisas mais divertidas e criança não”*; *“O adolescente já sabe o que faz e a criança tem coisas que precisa da ajuda do pai”*; *“Quando se é criança, você é mais protegido e quando é adolescente é menos protegido, e sexos opostos se interessam”*.

Podemos notar que a infância é diferenciada da adolescência, dada a condição de dependência da primeira, sua necessidade de proteção e auxílio. Ao considerarem a liberdade e o poder de ação dado aos adolescentes, os sujeitos parecem envolver-se em julgamentos sobre a condição da criança e do adolescente na sociedade contemporânea. Isso porque construíram enunciados que destacam poderes simbólicos e valores compartilhados socioculturalmente sobre a condição do adolescente. Nessa direção, indicam o adolescente como sujeito pronto para assumir mais responsabilidades, ter mais autonomia e, futuramente, tornar-se um adulto.

O tema **Humor** exprimiu uma multiplicidade de qualidades para a criança e para o adolescente. Ora a criança aparece como chata e o adolescente, como legal, ora o adolescente é chato e a criança, feliz: *“Criança é chata e adolescente é mais descolado, ‘massa’”*; *“Adolescente é mais bruto, criança é mais feliz”*; *“Criança é mais legal e o adolescente já é um pouco mais chato”*.

A forma de contrastar a criança e o adolescente com base nas disposições de humor ressalta o reconhecimento, por parte dos sujeitos, de manifestações relativas à dimensão afetiva e emocional. Embora sejam apresentados com humores diferentes, não há a atribuição de uma característica única para a criança, em comparação ao adolescente. Tanto a criança, quanto o adolescente aparecem qualificados a partir da manifestação da característica do temperamento e da disposição afetiva.

O tema **Afetividade/Sexualidade** tipifica ações e disposições do adolescente para se envolver em namoro, drogas e se manifestar sexualmente, em comparação ao

desinteresse e desconhecimento da criança sobre tais aspectos: “*Criança gosta bastante de assistir desenho e adolescente só quer saber de namorar, sair e ir para festa*”; “*Criança não namora, adolescente já, criança não tem muitos conhecimentos sobre drogas e sexo e adolescente já tem, a criança é mais imatura*”; “*Criança é infantil e adolescente é mais esperto e pensa em sexo*”.

Ao compararem as crianças e os adolescentes, os sujeitos centraram-se na descrição do adolescente em relação ao namoro e à sexualidade. Outros elementos correlatos também aparecem, como o conhecimento sobre drogas e a autonomia para sair. Enquanto nesses enunciados a visão sobre o adolescente evidencia novos comportamentos sociais e a sexualidade, a descrição da criança evoca as imagens de ingenuidade e imaturidade.

Ao representarem a infância e a adolescência, os sujeitos empregaram valores simbólicos correntemente associados à criança e ao adolescente, na vida cotidiana. A versão da infância como tempo da inocência (Corazza, 2000), em contraposição à adolescência, revelada pelas experiências como o namoro e o sexo, têm sido consideradas típicas da adolescência moderna e contemporânea (Castro, 1998).

O último tema, **Nomenclatura**, expressa a atribuição das diferenças entre crianças e adolescentes à própria denominação diferente, mas rejeita os juízos de valor que atribuem à criança, a condição de menos-valia social. Destacamos que somente os dois seguintes enunciados refletiram esse tema: “*Criança tem uma fantasia que é melhor ser mais velho, e os adolescentes se acham melhores, mas para mim não tem essa diferença, a única coisa que muda é a nomeação que cada um dá a si mesmo*”; “*Eu prefiro respeitar um e outro*”.

O primeiro enunciado é bastante interessante por manifestar-se criticamente à visão fantasiosa da criança em relação ao adolescente. É uma descrição que parece evocar a dimensão do poder simbólico do adolescente em relação à criança, como possibilidade de subvertê-la. Quando o sujeito menciona “*os adolescentes se acham melhores*”, enfatiza a posição de menoridade da criança e destaca o *status* social superior da adolescência com relação à infância.

1.3 Os enunciados e a construção da identidade

Pensamos nos enunciados escritos pelos sujeitos a partir da relação dialógica com o coletivo. Segundo Algebaile (1997), seguindo Bakhtin, podemos afirmar que o falante nunca é o primeiro a falar, pois, ao usar a palavra, esta se implica a outras falas de outras pessoas, em outros momentos. Portanto, as declarações dos sujeitos são tomadas sob o pano de fundo dos discursos sobre a infância e adolescência, que enfatizam suas características consideradas típicas e “naturais”.

A análise nos evidenciou que a noção de infância parece ser, repetidas vezes, qualificada pela experiência de *menos valia* em relação à adolescência. Essa última, no entanto, parece ser valorizada a partir de um *status* diferente, ocupando na relação com a criança um lugar social de maior responsabilidade e maturidade. Estaria refletida na compreensão dos sujeitos a visão adultocêntrica, segundo a qual a adolescência ocuparia posição privilegiada em relação à infância, por estar mais cronologicamente próxima da vida adulta?

Ao evidenciarmos que a brincadeira e o namoro aparecem como fenômenos que qualificam, respectivamente, a experiência da criança e do adolescente, não pretendemos dizer que o brincar não tenha papel fundamental no desenvolvimento da criança. Tampouco negligenciar a importância das relações afetivas para os adolescentes. Destacamos, no entanto, que a presença de concepções naturalísticas dominantes têm sido marca expressiva da visão homogeneizadora sobre a criança e o adolescente, que encontra nas próprias teorias do desenvolvimento humano argumentos legitimadores.

Os sujeitos parecem, então, destacar as diferenças entre a infância e a adolescência utilizando significados fornecidos pelo contexto (Bruner, 1997b), bem como endossar algumas das representações presentes nos discursos dominantes. As expressões utilizadas nos enunciados são entendidas não somente como referências lingüísticas, mas se

articulam de forma complexa aos discursos conservados e praticados nos contextos sociais, como a família e a escola (Forquin, 1993; McLaren e Giroux, 2000). Tais expressões recebem um poder modulador quando evocam outras representações e se tornam passíveis de serem comunicadas intersubjetivamente, criando possibilidades de construções individuais a partir do contexto.

Apesar dos enunciados nos darem freqüentemente a impressão de discursos normatizados, compostos pelas vozes das próprias crianças e adolescentes, destacamos que a participação do sujeito não pode ser desprezada. No processo de elaboração dos enunciados escritos, os sujeitos expressaram suas contribuições pessoais (singularidade) para o coletivo, e não somente reproduziram versões compartilhadas culturalmente.

A reprodução ou rejeição das imagens e noções presentes nos discursos que circulam sobre os sujeitos são parte crucial da construção da identidade. Envolvem um processo dialético que relaciona a visão de si-mesmo e como desejam ser vistos pelos outros. Nesse sentido, concebemos que as crianças e adolescentes, ao elaborarem seus enunciados, construíram posicionamentos pessoais em relação aos discursos sociais e em relação a si mesmos (Bruner, 1997; Howarth, 2002).

Portanto, entendemos que existe uma relação íntima entre as representações coletivas e a construção da identidade, posto que esta envolve o processo de compreensão e construção de uma posição própria nas relações sociais. Como indica Howarth (2002), ao estabelecerem comparações e fazerem julgamentos, crianças e adolescentes fomentam o processo de identificação e criam aliança a um grupo em particular. Dessa forma, isolam-se dos significados e valores simbólicos que o outro grupo incorpora.

Tal processo acontece para que os sujeitos possam compreender e construir uma posição nas relações entre os grupos e em relação ao complexo de representações coletivas. Segundo Howarth (2002), crianças e adolescentes estabelecem uma divergência entre os

sujeitos e grupos para enfatizar que não podem ser identificados como tal e, conseqüentemente, buscam se proteger dos estigmas que percebem ou dos quais têm consciência.

Se considerarmos que crianças e adolescentes experimentam os acontecimentos de modos diferentes e elaboram explicações diversas sobre os eventos do contexto, concebemos que os conceitos e valores são criações sociais, não fatos naturais. Nesse sentido, não há relação determinística entre as construções identitárias dessas crianças e adolescentes a partir de referências dominantes e estigmatizadas. No entanto, entendemos que tais representações comunicadas nos enunciados constituem, elas mesmas, elementos simbólicos das construções identitárias e das subjetividades de crianças em passagem para a adolescência.

2. Análises dos segmentos de entrevistas

A narrativa é uma forma de organizar os eventos da vida em relação às interações sociais e adquire um caráter configuracional da experiência (Polkinghorne, 1988). É por meio da ação narrativa que a pessoa constrói um senso de si-mesmo e revela os significados pelos quais o *self* é definido. O ato de narrar ocorre na elaboração das histórias e situações e depende do engajamento do sujeito para expressar e negociar significados nas interações sociais e comunicativas.

Segundo Brockmeier (2004), o estudo da narrativa permite vislumbrar um espectro de perspectivas sobre os acontecimentos na trajetória de vida, pois o sujeito cria versões narrativas que ligam eventos relevantes, utilizando marcas causais, condicionais e temporais. As narrativas se configuram em relação às experiências e enfatizam motivações e emoções, resultados de sucesso e fracasso, bem como relações significativas com outras pessoas (Nelson & Fivush, 2004; Polkinghorne, 1988).

Quanto às relações estabelecidas entre os eventos, o nexu temporal é uma forma culturalmente usual. Baseia-se em uma visão diacrônica do tempo em que os eventos são ordenados um depois do outro. No entanto, as narrativas criadas pelos sujeitos para construir significados sobre suas experiências singulares podem não necessariamente seguir a diacronicidade. Conforme explica Galvão (2005), a narrativa pode apresentar os acontecimentos narrados por meio da relação que envolve a simultaneidade, isso quando descrevem episódios que ocorrem em situações específicas ao mesmo tempo. Dessa forma, representa uma situação que implica transformação em condições particularizadas, em que as relações causais e condicionais entre os eventos são marcas importantes da ação narrativa. Logo, o significado de cada evento pode ser analisado segundo o papel que desempenha na narrativa (Polkinghorne, 1988).

Considerando que o sujeito assume uma postura particularmente ativa quando elabora situações e histórias para enfatizar os eventos ocorridos a outro alguém, a situação comunicativa é condição essencial para o engajamento do sujeito. Dessa forma, a narrativa emerge do diálogo e é construída na dinâmica interativa que se estabelece entre o falante e o ouvinte. Na situação criada pela entrevista, baseada em princípios dialógicos, sujeito e pesquisador se engajam em um processo de negociação de significados (Lopes de Oliveira & Barcinski, 2006c). O pesquisador interrompe, pede clarificações e questiona, de modo a incentivar os sujeitos a construir e aprofundarem suas narrativas. Portanto, a narrativa que emerge do diálogo assume um caráter conversacional, conforme enfatiza Brockmeier (2004).

Concebemos que as entrevistas realizadas com as crianças e adolescentes da escola seguiram a dinâmica conversacional, na qual o diálogo constituiu possibilidade de conhecer a perspectiva singular do sujeito sobre os eventos e situações narradas. Nos trechos extraídos das oito entrevistas, estão presentes os enunciados dos sujeitos, mas

também as perguntas da pesquisadora, na tentativa de preservar nas análises a dinâmica das interações entre entrevistado e pesquisadora, em que a narrativa foi produzida. As perspectivas de ambos são importantes para a compreensão dos significados construídos dialogicamente sobre a passagem da infância para a adolescência, bem como sobre os significados das experiências de desenvolvimento na escola.

Como dito anteriormente, na seção do método, as gravuras serviram como estímulos motivacionais empregadas como ponto de partida para a entrevista, permitindo aos sujeitos elaborarem suas próprias versões narrativas. Salientamos que as gravuras foram interpretadas de tal maneira que a infância e a adolescência consistiram temas freqüentes das conversas e diálogos, sendo exploradas de forma singularizada a partir das experiências descritas pelos sujeitos.

As idéias relacionadas à brincadeira como atividade típica da infância, presentes nos enunciados de autocaracterização dos sujeitos, e a “Brincadeira” como tema emergente dos enunciados sobre as diferenças entre criança e adolescente (Figura 11) reaparecem significativamente nas entrevistas. Com freqüência, são apontadas pelos entrevistados como experiências particulares da infância, apesar de serem mencionadas também como práticas e atividades dos adolescentes. Pelo seu conteúdo simbólico, implicam-se às representações coletivas sobre a criança e o adolescente, como pudemos observar nas seções de análises anteriores. Todavia, a dinâmica comunicativa criada nas entrevistas permitiu que as significações relativas à brincadeira e o brincar fossem aprofundadas pelas descrições e detalhamento das situações em que a destacam como o foco da narrativa.

Na entrevista com **Guilherme Cabral, 13 anos, 7ª série**, a gravura com o tema “crianças” foi escolhida para iniciar e finalizar a entrevista. Ele enfatiza que se identifica com as crianças porque é muito “*brincalhão*”. Guilherme argumenta que é um “*pouco*”

criança”, por ainda brincar, mas também se caracteriza como adolescente porque “*conversa mais*” do que brinca:

Guilherme: *Porque eu sou um pouco criança, assim... brincalhão... tudo isso dessa foto aí.*

Pesquisadora: *Você acha que é típico da criança brincar muito?*

Guilherme: *Acho.*

Pesquisadora: *E do adolescente, o quê você acha que é?*

Guilherme: *Brincar também... mas começa a fazer menos brincadeira...conversar mais...*

Que eu hoje converso mais do que antes... antes eu fazia bem mais brincadeiras do que hoje em dia...Quando... eu... de dez anos pra baixo assim... eu brincava mais do que hoje em dia...

Para Guilherme, ser “*brincalhão*” faz parte de quem ele é, mas ao mesmo tempo é típico do comportamento da criança. De modo análogo, “*conversar mais*” significa se relacionar de forma adolescente. A noção da brincadeira, presente em outros enunciados dos sujeitos, mantém relação estreita com a noção de infância como tempo de brincadeira. A brincadeira aparece como item proeminente na definição cultural de infância na sociedade ocidental (Oliveira e cols, 2006).

O sujeito localiza em sua trajetória de vida a mudança em seu comportamento de brincar pelo interesse em conversar, utilizando a idade de dez anos como indicador temporal. A expressão “*antes*” designa a noção de tempo e a idade cronológica situa temporalmente a intensidade da brincadeira na trajetória de vida de Guilherme. A mudança atribuída por ele a seu próprio comportamento nos informa que a brincadeira aparece como experiência cuja intensidade é modulada, variando em proporção ao desenvolvimento. Combina-se à percepção da passagem do tempo e indica a continuidade do si-mesmo, mas também se modifica ao longo do tempo. O reconhecimento que Guilherme expressa sobre sua transformação se torna possível porque um senso de si-mesmo é construído no ciclo de vida.

Durante a entrevista, Guilherme comenta a família, que é tema importante em sua narrativa. Guilherme se descreve como filho mais novo e comenta a relação com sua mãe

e irmãos, que reiteram sua condição de “*mais novo*”. Descreve que é percebido diferentemente pelas pessoas com quem convive, a depender de seu comportamento:

Guilherme: *Sou mais novo, caçula...*

Pesquisadora: *Você é o caçula, é? E aí como é que é ter irmão mais velho?*

Guilherme: *Às vezes é um pouco chato, que eles puxa muito o saco, assim... antes, tudo bem que eu era **pequeno**, eles falava assim... “Ah! Bonitinho”, essas coisas... mas hoje eu não gosto tanto não! Que hoje... parece que meus irmãos... não! Mais com minha mãe, faz muito isso, que parece que eu não tenho a minha idade, parece que sou bem mais novo e aí ela me trata como se fosse bem **mais novo**... É do jeito.... Meus pais falam isso que, quando tô assim perto de pessoas da minha idade, sou completamente diferente... quando tô perto de alguém que é mais velho, alguma coisa assim, as brincadeiras mudam...*

Pesquisadora: *Seus pais dizem isso para você?*

Guilherme: *É! Que eu sou assim... uma outra pessoa... Fica muito ruim por que aí o pessoal da minha idade vai falar... aí, fala um jeito que eu sou... e de outra idade fala de outro jeito que sou... jeito diferente!*

Nessa seqüência dialógica, notamos Guilherme qualificar-se como “*pequeno*”, quando novamente situa sua experiência no tempo de vida e no contexto familiar. Ele descreve a forma como seus irmãos e mãe o tratavam afetivamente. O termo “*pequeno*” se associa à idéia do amadurecimento no tempo e exprime o reconhecimento de uma condição passageira, qualificada como ser velho ou ser “*novo*”.

No entanto, Guilherme enfatiza sua percepção de que sua condição se transforma com o aumento da idade. O sujeito descreve que seus pais apontam que seus comportamentos se modificam a depender das pessoas com as quais ele interage, em determinado momento. Ele se sente incomodado quando algumas pessoas lhe dizem que ele age de modo diferente. Guilherme parece reclamar do fato de que os seus pais e irmãos o infantilizam, para em seguida o criticarem por ele ter um comportamento infantil em família, quando em grupo ele se comporta de modo mais maduro. Nesse sentido, seus familiares parecem projetar nele a responsabilidade pelo que pode ser efeito da dinâmica familiar.

A narrativa pessoal de Guilherme aparece situada nas relações sociais, de modo que a percepção que tem de si mesmo está relacionada com o que os outros dizem sobre ele. Sobre o processo de construção da identidade, sabemos que senso de si-mesmo se fundamenta nas relações sociais, mas também se implica às interações narrativas que decorrem dos encontros interpessoais (Miller & Mangelsdorf, 2005). Por essa razão, parece ter sido importante para Guilherme enfatizar na cena interativa o que seus pais e irmãos dizem sobre ele.

A situação comunicativa continua e sujeito e pesquisadora discutem a diferença na forma de se comportar, percebida por seus pais e por ele mesmo. Ele descreve como se sente e se comporta quando está em um lugar com determinado grupo de pessoas. O comportamento de Guilherme está implicado diretamente aos relacionamentos que estabelece com as pessoas.

Guilherme: *Quando eu tô aqui no colégio com o pessoal, eu faço brincadeira de correr, tipo pique pega, essas coisas assim... e quando eu tô com pessoal **mais velho** eu só converso, faço uma gracinha ou outra assim, num falo muito assim...*

Nesse trecho da narrativa, a experiência vivida por Guilherme e a maneira como descreve suas atitudes está dependente do contexto relacional em que se encontra. Como ele mesmo situa, quando está com o pessoal “*mais velho*”, a brincadeira varia de intensidade e está sintonizada aos relacionamentos sociais. Na narrativa de Guilherme, seus comportamentos se modificam e a brincadeira dá lugar à conversa e ao diálogo. As atividades caracterizadas como sendo da criança (o brincar) e do adolescente (conversar) aparecem com significados situacionais e se implicam às práticas sociais dos grupos com os quais o sujeito estabelece relacionamentos significativos.

Destacamos a importância dos relacionamentos humanos para o processo de construção das identidades, uma vez que a capacidade de compreender as relações situadas nos contextos sócio-culturais produz o que Bruner (2001), seguindo Vygotsky, denomina

de intersubjetividade. Tal capacidade, entendida como a possibilidade de interpretar os comportamentos dos outros e de compreender o próprio comportamento à luz dos modelos, valores e conceitos fornecidos pelo outro, tem um efeito identitário. A intersubjetividade é, assim, capaz de prover aos sujeitos conhecimentos sobre as influências sociais e papéis sociais no grupo.

Perspectiva semelhante à de Guilherme se destaca na entrevista com **Gabriel Azevedo, 12 anos, 6ª série**. Ele estabelece uma distinção entre a brincadeira do adolescente e a brincadeira da criança. Na situação comunicativa, Gabriel explica que os adolescentes “*vão parando*” de brincar.

Gabriel: *É... por que já acha as outras brincadeiras de criancinha e tal... essas coisas... aí **vão parando**... vai brincando de outras coisas... como os adultos também, tem outros tipos de brincadeiras, aí também eles já são mais velhos e ficam contando piada que as vezes que pra criança **não tem sentido** nem graça.*

Pesquisadora: Você acha que os adolescentes ficam achando que as brincadeiras das crianças são como?

Gabriel: ***São paias** assim... eles acham que por ser brincadeiras de crianças acha **ridículo**, coisas mais sem sentido! **Pega mal**...*

Gabriel expõe uma noção de processualidade, quando enfatiza que os adolescentes vão parando de brincar ou que vão brincando de outras coisas. Os termos lingüísticos e os tempos verbais no gerúndio, utilizados por Gabriel, dão a idéia de transformação e descrevem variabilidade no comportamento, ao longo do tempo. No entanto, a razão para tal mudança apontada por ele é que as brincadeiras deixam de ser interessantes para os adolescentes. Ser “*ridículo*”, ser “*paia*”, “*pega mal*”, são termos que exprimem qualidades negativas e denotam um juízo de valor negativo sobre o comportamento da criança. Aparecem no diálogo para enfatizar o julgamento sobre a posição do adolescente frente à brincadeira na infância.

Ao fazer a distinção entre a criança e o adolescente pelo tipo de brincadeira que praticam, Gabriel especifica a idade para localizar a fase em que está. Ele argumenta que algumas pessoas podem não crescer “*mentalmente*”. Descreve a fase em que se encontra a partir da combinação entre ser criança e ser o jovem.

Gabriel: *Dos 11 aos 16, 17 anos... tem gente que nunca cresce né! Agora tem uns que cresce assim... cresce... mas no sentido, agora... **mentalmente** nunca cresce, eu acho que é assim... tem que ter o espírito de criança, mas também... não exagerar assim... por que também é chato assim, mas quando vai crescendo assim... por exemplo, na minha idade eu tenho **um pouco de espírito jovem e um pouco de espírito de criança...** acho que para mim já tá bom!*

Pesquisadora: *Você acha que você tem um pouco de criança e um pouco de jovem? E como é que é ter essas duas coisas?*

Gabriel: *Acho que é mais divertido, por que já achando que é só uma coisa assim... já acho que não tem graça... aí já pensa que é uma outra coisa, já pensa que é **maior... mais responsabilidade** assim... só por estar ficando maior... não, eu sei que tem... só que assim já acha que já pode mandar em muita coisa assim...*

Pesquisadora: *E sobre o que você acha que tem do espírito da criança e do espírito do jovem?*

Gabriel: *Do espírito da criança eu acho que das brincadeiras que faço e às vezes do jeito que eu falo... e do espírito jovem às vezes do jeito que eu ajo... do jeito que eu falo assim, principalmente porque às vezes eu falo com voz fina e às vezes mudo o meu tom de voz... fico com a voz grossona, aí eu não sei, acho que é por causa disso.*

Gabriel explica que o crescimento é inevitável, no entanto utiliza um argumento que cria uma contradição entre crescer e crescer mentalmente. A criança cresce, mas não necessariamente adquire a mentalidade do adolescente. Na versão de Gabriel, crescer não é suficiente para se transformar. No diálogo com a pesquisadora, Gabriel diferencia os significados que refletem as condições para ser jovem, como ficar “*maior*” e ter mais “*responsabilidade*”.

Bruner (1997a) argumenta que narrar é um ato expositivo e retórico, requer do sujeito o domínio lingüístico e o conhecimento do cenário cultural. Dessa maneira, possibilita que o sujeito coloque o argumento de forma convincente. No diálogo com a pesquisadora, a estruturação do argumento de Gabriel conduz a uma contradição. Ele

oferece como alternativa adotar a posição híbrida de ser um pouco de criança e ser um pouco de adolescente. Da perspectiva coletiva, que enfoca as ações de outros, Gabriel assume uma posição particular. Toma para si a possibilidade de associar dois estados diferentes, sintetizados por “ter um pouco de um” e “ter um pouco de outro”.

Na narrativa de Gabriel, o termo *espírito* assume importante significação no processo de elaboração de sua experiência singular de transição à adolescência. O termo descreve dois estados e parece referenciar tendências diferentes. Hermans (2001) argumenta que no processo de construção do *self*, existe a capacidade do sujeito assumir diferentes posições relativizadas pelo contexto. Nesse sentido, o conhecimento narrativo do *self* pode combinar elementos simbólicos distintos que revelam flexibilidade, pela alternância de uma disposição em relação à outra. Quando Gabriel fala que às vezes tem espírito jovem e às vezes de criança, modula sua experiência enfatizando a dinâmica transicional.

No diálogo com a pesquisadora, o sujeito destaca que a condição de criança e de jovem está associada às brincadeiras e ao jeito de falar. Ele discrimina a sua condição de jovem pela forma de agir e, especialmente, a partir da mudança na voz. É sabido que na adolescência aparecem os caracteres sexuais secundários, e que estes se tornam evidentes no nível biológico. A mudança de voz é freqüente nos meninos, quando estão em processo pubertário (OMS¹³, 1993). A literatura clássica, sobre a passagem para a adolescência, indica que podem aparecer sentimentos de vergonha, timidez e ansiedade, no contexto familiar e na escola. No entanto, as alterações corporais são vivenciadas de forma singular por cada sujeito (Castro, 1998). Na narrativa de Gabriel, a mudança de voz não aparece

¹³ De acordo com a Organização Mundial da Saúde, são considerados caracteres sexuais o aparecimento de pêlos nos órgãos genitais e axilas, desenvolvimento corporal por aumento da massa muscular, desenvolvimento dos órgãos sexuais para ambos os sexos, aparecimento de acne, maior secreção e produção do hormônio testosterona, crescimento dos seios e menstruação mensal (para as meninas) e mudança na voz (para os meninos).

caracterizada como motivo de vergonha, mas representa uma novidade em seu desenvolvimento, que não é necessariamente significadora como motivo de conflito.

Outro aspecto marcante em algumas das entrevistas se refere às transformações percebidas pelos sujeitos nas relações com a escola e nos próprios relacionamentos com os atores do cenário escolar. Nelson e Fivush (2004), em estudos sobre o desenvolvimento de narrativas, entendem que, por meio das elaborações dos sujeitos, os eventos são relacionados a outras experiências que compõem a vida moderna, como, por exemplo, a trajetória escolar.

Foi o caso da entrevista realizada com **Júlia Lima, 10 anos, 5ª série**, na qual o tema central dos diálogos entre sujeito e pesquisadora foi a escola. Quando fala sobre si mesma, Júlia utiliza a escola e sua trajetória escolar como contexto importante, que circunscreve suas experiências singulares e estabelece relações com suas próprias transformações. Os comportamentos e atitudes dos atores da escola são significativos para Júlia descrever a experiência na infância e adolescência. Durante a entrevista, Júlia compara a própria escola com a gravura da “sala de aula”. Ela explica para a pesquisadora que aconteceram mudanças e enfoca o processo de aprender sob o ponto de vista dos interesses dedicados aos estudos. A perspectiva pessoal é trazida para o contexto dialógico, e Júlia argumenta que os interesses que tinha agora estão dando lugar a outros.

*Júlia: Ah! Que eu tô me **desinteressando** pelos meus estudos, por exemplo... pela matemática. Minha mãe manda eu estudar a tabuada, eu estudo, estudo... estudo, eu decoro, mas daqui a pouco já esqueço tudo, pelo desinteresse... Essas coisas de Rebelde... até minha mãe tá falando... mas eu também percebi! Que eu tô muito desinteressada por essa parte que ela tá mandando eu estudar, estudar pra prova... e eu tô **deixando de lado** essas coisas de estudar, não de fazer dever de casa mas de estudar pra prova... Essas coisas de estudar, por exemplo, eu tô me interessando pelas coisas de Rebelde, pra ver... pra juntar coisa, pra trocar cards... trocar figurinha.*

Na narrativa, Júlia trata de seus interesses pelo estudo no tempo presente, e faz escolhas gramaticais como “*desinteressando*”, “*deixando de lado*”, que expressam a noção

de substituição e transformação. Em sua narrativa, Júlia destaca a novidade de seus interesses pelas figurinhas de Rebelde¹⁴, em oposição ao desinteresse em relação às disciplinas da escola. Ela destaca também o que sua mãe lhe diz, ao sinalizar para ela seu desinteresse pelas disciplinas escolares.

No entanto, essa não é a única mudança que Júlia narra em relação às experiências vividas em sua trajetória escolar. As relações sociais são igualmente fator de mudança, e os comportamentos dos colegas manifestam a transformação. Júlia compara a escola em que estudava até a 4ª série do ensino fundamental com sua escola atual, que atende aos alunos de 5ª e 6ª séries, no período vespertino.

Pesquisadora: O que mudou pra você?

*Júlia: O jeito dos meus colegas desse ano e o jeito dos meus colegas do ano passado. Meus colegas do ano passado já eram mais somente **brincadeira**, a gente não... a gente é mais, agora esse ano a gente é mais pra **ficar conversando**... não é muito pra brincadeira.*

*Júlia: É assim, porque você não ver mais pessoas pequenas, crianças pequenas. Assim... aqui, já é... vamos dizer, bagunçado na hora do recreio do que lá, porque lá era só uma turma de cada vez pra ter recreio, aqui não, **mistura** 5ª e 6ª série, geralmente não dá muito certo...*

Ela explica para a pesquisadora as distintas formas de se comportar na escola quando a pessoa é criança. A brincadeira e a conversa são apontadas por Júlia como ações que indicam mudanças de conduta situadas nas relações sociais da escola. Na narrativa, essas ações aparecem situadas no contexto institucional e localizadas temporalmente na trajetória escolar, utilizando como marcadores as séries escolares. Na experiência singular de Júlia, o recreio constitui momento bastante revelador, em que as diferenças entre crianças e adolescente emergem. O recreio é destacado como situação social e relacional que cria uma “mistura” dos alunos da 5ª e da 6ª série.

¹⁴ Rebelde, novela mexicana transmitida no canal de TV aberta SBT, que trata de um grupo de adolescentes em um colégio interno. Também se refere ao um conjunto musical que divulga imagens em álbuns de figurinhas, sites e pôsteres.

A escolha semântica da palavra *mistura* nos convida a refletir sobre a escola como espaço relacional, pois no contexto da narrativa manifesta idéias sobre combinação e união de grupos diferentes. A compreensão da narrativa de Júlia é maior se tomada sob o pano de fundo das relações sociais na escola. Entendemos como significativo para o desenvolvimento na escola a marca das classes escolares, que destina aos estudantes a convivência em grupos. Essa organização vem caracterizando a vida escolar na sociedade ocidental moderna e contemporânea (Forquin, 1993; Louro, 1997; McLaren, 1992).

A situação dialógica continua, e sujeito e pesquisadora exploram o sentido da narrativa de Júlia, a partir de sua experiência cotidiana, em relação aos alunos da 5ª série e 6ª série. Descreve o comportamento dos alunos da escola qualificando-os a partir de suas atitudes:

*Júlia: Por exemplo, a 6ª série, na aula da Escola Parque se eles estão naquele certo lugar, não pode ir criança de 5ª série porque já chama de **pirralho**... porque aquele lado lá já não é pra ir **gente da 5ª série**... na 6ª série, acontece muito isso. Não pode chegar porque é muita criança, não sabe daquilo, não pode fazer aquilo porque é **muito criancinha**... muito careta. Aí geralmente as 6ªs séries fazem isso com as 5ªs. Eu acho que é errado, só porque a pessoa é de 5ª série tem esse **preconceito** todo! Só porque tá se achando... Por exemplo, eu conheço pessoas daqui da 6ª série que não são assim que já anda mais com pessoas de 5ª, que não é desse tipo de ficar xingando as pessoas de careta...*

Na narrativa de Júlia, aspecto interessante emerge acerca das relações sociais na escola. São descritas interações entre os alunos que simbolizam as diferenças entre as classes escolares. A narrativa de Júlia expõe os domínios simbólicos de um grupo em relação a outro. Os lugares físicos demarcados para a permanência de um e outro, e para o estabelecimento das relações dos grupos, assinalam lugares sociais referenciados pela lógica progressiva da hierarquização de séries do ensino formal. O *status* de uma série em relação à outra aparece como marcador de poderes sobre o espaço da escola (McLaren,

1992). Dessa forma, sob o ponto de vista dos relacionamentos entre os sujeitos, a escola acaba por ritualizar o poder das diferenças, pela separação das idades em séries escolares.

Podemos conceber como a seriação escolar modula as relações e especifica os espaços diferentemente para cada grupo, o que pode acabar por naturalizar poderes, relações e, até mesmo, comportamentos de crianças e adolescentes. Entretanto, em sua narrativa, Júlia se posiciona diante da atuação dos grupos na escola. Quando os alunos da 6ª série nomeiam os alunos da 5ª série de “*pirralho*” e “*muito criancinha*”, para ela constitui uma questão de “*preconceito*”.

A forma como Júlia expõe o seu argumento na narrativa enfatiza os julgamentos feitos pelos alunos acerca das capacidades da criança. Manifesta as qualidades atribuídas à criança como aquela que não tem as mesmas capacidades e não compartilha os mesmos saberes que os adolescentes. Discutindo a realidade construída nos processos de negociação de significados, Louro (1997) reitera o papel da linguagem como ferramenta na construção das diferenças entre os sujeitos na escola.

Entendemos que o meio social circunscreve práticas que revelam poderes e se articulam às histórias dos grupos e das instituições sociais. A experiência singular de Júlia em relação às interações na escola revela tensões resultantes das práticas sociais entre os sujeitos e demonstra como essas práticas presentes na escola produzem efeito identitário sobre os grupos, quando dotam os sujeitos de poderes para lidar com as referências da cultura (Bruner, 2001).

De modo semelhante aos significados das experiências na escola, **Fábio Mendes, 13 anos, 7ª série**, descreve a diferença entre criança e adolescente em relação à escola. Relata que percebe a diferença quando a pessoa é aprovada e muda de série. Ele conta a história de colegas que reprovaram de ano, não modificaram seus comportamentos e, para

ele, “*não cresceram*”. Fábio descreve em sua narrativa o processo de transformação pelo qual não passaram seus colegas.

Fábio: *Eu acho assim... só olhar assim de cara acho que já sabe... e também é mais ou menos assim, porque quando eu tava na segunda série eu tinha uns amigos pequenininho, aí a gente ficava brincando com eles... aí quando foi na quarta série eles reprovaram... aí foi reprovando, reprovando... aí vi eles aqui... aí eles tá na quinta série ou quarta série ainda... Aí quando vou passando assim... pela rua eu vejo assim... eu vejo que eles tão **do mesmo jeito** e continua... aí **nunca cresceram**... nunca mudou o rosto.*

Pesquisadora: *É? Eles tinham a mesma idade que você? Eles têm a mesma idade que você?*

Fábio: *A mesma idade que eu... um ano mais novo, porque eu entrei atrasado na escola.*

Pesquisadora: *Mais como é que dá pra saber assim se eles têm a mesma idade que você? Você acha que então eles não mudaram, não tem cara assim, de quê?*

Fábio: *Não tem **cara de adolescente** não... mais **cara de criança**... porque normalmente as crianças assim... brincam mais, num parque essas coisas. Já o adolescente não... vai ali joga uma bola, faz alguma coisa... sai pra algum lugar pra lanchar... e as crianças não... quando forem lanchar vai tudo com o pai.*

A transformação física é enfatizada, acompanhando a mudança de série, e a reprovação significa permanecer do “*mesmo jeito*”. Na dinâmica comunicativa, Fábio explica para a pesquisadora que seu amigo não mudou, continua a ser criança, a ter “*cara de criança*” e não se tornou adolescente porque reprovou de série. Da descrição física, Fábio fala da mudança de comportamento e estabelece a causalidade. Situa o comportamento da criança como aquela que brinca e do adolescente como aquele que age diferente, destacando a autonomia deste último em oposição à dependência da criança diante dos pais.

A noção de ordem temporal aparece implicada novamente à dinâmica da trajetória escolar, em que passar de ano significa também engendrar um processo de autotransformação. Habermas e Bluck (2000), ao analisarem as narrativas de crianças e adolescentes, argumentam que, ao descreverem suas experiências, eles desenvolvem diferentes explicações sobre as mudanças de comportamento ao longo do tempo. Essa

diferença foi percebida pelos pesquisadores porque, inicialmente, as crianças indicaram os atributos físicos e externos como causas das transformações ao longo do ciclo de vida. Posteriormente, os adolescentes incorporaram às suas narrativas descrições que estabelecem relação entre as modificações e situações específicas, discriminando comportamentos e papéis sociais. Dessa forma, as ações narrativas se complexificam e revelam o entendimento dos sujeitos sobre as influências situacionais nas transformações psicológicas das pessoas.

A seqüência dialógica continua, e Fábio argumenta que o colega tem a mesma idade que ele, mas não é adolescente. Ele explica a contradição gerada por seu argumento, descrevendo como o processo de mudar de série interfere na transição da infância para a adolescência. Fábio comenta com a pesquisadora que a reprovação pode “*prejudicar*” a pessoa no processo de se tornar adolescente.

Pesquisadora: Só que ele não é adolescente esse seu amigo?

*Fábio: Ele é...mas só que tem a mesma idade que eu, só que parece uma criança. É porque... também eu acho que do que a pessoa vai mudando de série essas coisas... eu acho que vai **conversando** mais... **conhecendo** mais... conhecendo as pessoas e vai crescendo assim... em vez de ficar parado em alguma série pode se **prejudicar** em alguma coisa.*

O sujeito destaca que a mudança da condição de criança para a de adolescente ocorre em função do relacionamento com outros, especificamente pelo conhecimento produzido no contato com outras pessoas. Ele estabelece uma correlação entre a ampliação das oportunidades de conversar e conhecer (representadas nas expressões como “*conversando*” e “*conhecendo*”) e o crescimento, que culmina com a transição para a condição adolescente. Quando o sentido da experiência é examinado na dinâmica comunicativa, a narrativa elaborada por Fábio revela a posição de que a transformação em direção à adolescência acompanha a trajetória escolar, mas decorre principalmente das relações intersubjetivas.

Sobre o desenvolvimento do *self* e da identidade na adolescência, ressaltamos as mudanças significativas que ocorrem na vida do sujeito, no que se refere à questão da autopercepção e auto-imagem: a participação em novos grupos de pares e também a emergência de diferentes papéis e expectativas sociais na família e na escola. De acordo com Lopes de Oliveira (2006a), o *self* adolescente deve negociar múltiplos significados e sentidos, impulsionado pelas mudanças que experimenta nas relações com os outros e consigo mesmo. Sobre esse aspecto, a autora argumenta que “[o] *self* adolescente, assim, 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” (p. 432).

A perspectiva subjetiva e emocional é enfocada nesse momento da entrevista em que Fábio aponta sua própria transformação. Ele se refere à vergonha que sentia e diz que o namoro e o beijo foram eventos significativos para sua experiência. Ele descreve a gravura como o tema “namoro”, diretamente associada à sua experiência singular.

Fábio: *Essa daqui é mais porque quando eu tinha muita **vergonha** de vê alguém beijando que eu já me escondia... aí quando eu comecei a beijar... a fazer essas coisas já não... eu já beijo assim... já comecei a brincar com o povo, aí eu paro no meio assim e saio correndo.*

Pesquisadora: Você tinha mais vergonha assim, antes?

Fábio: *É, porque antes eu tinha muita vergonha porque eu num brincava com ninguém aí já hoje não... eu fico fazendo palhaçada toda hora... todo mundo fala que eu sou muito divertido em tudo que eu faço.*

Fábio: *Foi lá pela a quinta série, aí eu tava... tinha muita vergonha... e aí conheci uma amiga minha... aí todo dia que ela me via... ela vinha me **dá um beijo** na bochecha, vinha e me dava um beijo na bochecha... aí teve um dia que ela veio e me deu um beijo aí eu fiquei olhando pra um lado... olhando pro outro... aí fiquei parado... aí comecei a **namorar**... aí... em dia de festa também.*

Fábio narra sua vivência no relacionamento com os colegas da escola e conta que sua colega deixou de ser amiga e se tornou namorada. Após a primeira experiência de namoro ele não se percebe mais do mesmo jeito. Para o sujeito, namorar teve como

consequência parar de ter “*vergonha*”. Na narrativa, sua autopercepção se modifica, o que inclui a intensificação das relações e se reflete nos comportamentos com os colegas.

Destacamos como as mudanças na autopercepção relacionadas com os eventos pubertários e a iniciação no namoro assumem relevância para as experiências da adolescência. No entanto, entendemos que essas experiências estão situadas nos contextos e se concretizam a partir da articulação de processos psicológicos e sociais revelados no cotidiano. Recebem na narrativa o colorido emocional dado pelo sujeito e revelam como o *self* é construído por múltiplas determinações, que se configuram em um arranjo pessoal, sempre singular.

As narrativas autobiográficas criam possibilidade de rever eventos prévios e permitem a integração de aspectos auto-referentes de um modo flexível e individualizado (Habermas & Bluck, 2000). **Beatriz Pinho, 14 anos, 7ª série**, descreve situações e experiências, ao longo do tempo. No exame de suas motivações atuais, ela se declara adolescente, ao narrar mudanças na sua maneira de pensar e agir. Sobre a percepção que Beatriz tem de si mesma em sua história de vida, é na construção de uma situação de diálogo que ela descreve como era quando criança. Argumenta que gosta de brincar, mas que as outras pessoas com quem convive dizem que ela não “*tem mais idade*” para a brincadeira.

Pesquisadora: Quando você era criança como que você era?

*Beatriz: Ah! Do mesmo jeito que sou agora, adoro fazer tudo que eu fazia (inaudível), então eu brinco até hoje nem que seja sozinha... minha mãe assim... desde pequena eu peço para ela os brinquedos da Barbie, aí tem vez que fala que é casa toda da Barbie... aí fico em casa sozinha... começo a brincar como eu sempre brinquei, nunca me **incomodei** com isso. Porque as pessoas falam assim... “ah! Não, mas você não **tem mais idade** pra brincar de boneca”, eu não acho... acho assim... que vou brincar de boneca, porque brincar de boneca vai me fazer **feliz**, entendeu... Não é a idade que vai dizer que tem que brincar de boneca ou não... se achar que é legal eu vou querer fazer...*

Na narrativa, Beatriz revisita o passado ao historiar para a pesquisadora a sua motivação em relação ao brincar. Descreve que outras pessoas argumentam que brincar não é pertinente para a idade que tem. A narrativa elaborada por ela relaciona eventos de sua trajetória de vida ainda quando criança e significados das suas experiências pessoais. Expressa a contradição entre seu desejo e a perspectiva coletiva na qual a brincadeira é aceitável para a criança, mas não para o adolescente.

Considerando que os eventos significativos da vida dialogam com as referências construídas na cultura, emerge a contradição entre a perspectiva singular do sujeito, seus desejos e motivações e as estratégias de regulação sociocultural. Na narrativa, Beatriz assume uma posição singular e enfoca sua experiência emocional ao revelar-se “*feliz*”, em contraposição à inadequação da brincadeira para a adolescência.

Como forma de estabelecer uma coerência temporal entre os eventos, Beatriz seleciona e revisa detalhes do passado para criar uma narrativa de *self* coerente, que funciona como justificativa para suas ações no presente (Polkinghorne, 1988). Quando descreve ser do mesmo jeito que era, Beatriz compara passado e presente e estabelece o senso de continuidade ao longo do tempo. Nesse sentido, notamos o sujeito criar uma configuração subjetiva singular, que ordena valores sociais e sentidos pessoais, a partir da construção da narrativa.

Na continuação da interação comunicativa, Beatriz descreve a diferença que percebe sobre a criança e o adolescente. Apresenta a criança sem “*preocupação*” em oposição ao adolescente que se interessa pela visão que os outros têm dele:

Beatriz: *Ah! Existe... diferença existe... As crianças não têm preocupação, sabe... não se importa com o que os outros vão pensar... elas fazem assim, ah! Tão brincando ali na rua tão felizes, tô brincando de boneca... tô feliz. Não se importa “ah! não vou brincar de boneca na frente da minha amiga, porque ela vai dizer que sou muito infantil, ah! Não se importa com esse tipo de coisa.... Então, são felizes naturalmente tudo pra elas é uma alegria, já pro adolescente não... a*

gente tem mania de... “Ah! Fulano vai pensar isso de mim, eu não vou fazer isso, vou deixar de fazer as coisas que eu gosto por causa do que os outros vão pensar”

Pesquisadora: E o quê que muda, no jeito de pensar pra esse outro jeito?

*Beatriz: É a **convivência** com mais pessoas... assim, você convive com pessoas assim... na maioria das vezes tem os mesmos pensamento que você, sabe... As crianças não... tão ali pra estudar e pra brincar que os professores falam muito assim... “ah, agora a gente vai brincar”... aí vai crescendo... vai mudando, assim... os pensamentos mudam, de convivência, você convive com muito mais pessoas... quanto mais pessoas tem, mais pensamentos diferentes tem, então são coisas assim tipo... É como convive com mais pessoas, com mais pensamentos... fica mais difícil de você saber o quê que você quer... você começa a pensar o quê que os outros vão pensar de você.*

Em sua narrativa, Beatriz descreve a criança como sendo feliz porque está constantemente brincando e não se importa como os outros a avaliam. Em contrapartida, descreve o adolescente como quem se incomoda com a forma como os outros o percebem. Ela explica que a “convivência” com outras pessoas modifica as formas de pensamento que o adolescente passa a ter. Diferente da situação da criança, cuja experiência está fundamentada na distinção clara entre brincar e estudar, a condição do adolescente é marcada pela indecisão, ambigüidade e dificuldade em saber o que deseja.

A narrativa vem assinalada por significações que se relacionam a representações sobre “ser criança” e “ser adolescente”. A criança é colocada em uma posição naturalmente feliz, enquanto o adolescente começa a conviver com muitas pessoas e a conhecer diferentes pensamentos. Beatriz narra a experiência do adolescente que sofre a influência dos outros no processo de configuração de sua auto-imagem. Lopes de Oliveira (2006a) argumenta que a pluralização da experiência psicossocial impulsiona o sujeito a negociar elementos de identificação nas trocas sociais.

A narrativa de Beatriz é construída segundo uma organização temporal, mas expressa causalidade quando estabelece fatores externos para a transformação do adolescente (Habermas & Bluck, 2000). A mudança da condição de criança para a de adolescente é explicada pela influência de circunstâncias: a convivência com outras

peessoas ao longo do tempo. Esse fato provoca, como conseqüência, a preocupação do adolescente em relação à imagem que os outros constroem sobre ele. O que é enfatizado por Beatriz, na narrativa, são as trocas sociais que expõem o adolescente ao jogo de relacionamentos humanos e lhe demandam novos arranjos para suas reconstruções identitárias (Lopes de Oliveira, 2006a).

Na seqüência dialógica, Beatriz continua a examinar a dimensão temporal. Ela recupera lembranças de quando era criança e descreve a experiência de ir à escola. Ela torna a argumentar que não se “*incomodava*” com a visão que os outros tinham sobre ela:

Pesquisadora: E antes, como que era quando você era criança?

*Beatriz: Ah! Eu não me **incomodava** com isso não... eu vestia qualquer coisa, ia pro colégio... e era sempre a minha mãe que me arrumava... aí ela fazia trancinha no meu cabelo vestia o uniforme e eu ia pro colégio. Quando a gente começa a conviver com as pessoas assim... maior... a gente começa a pensar assim, “ah! Fulano de tal se veste assim, a minha amiga se veste assim... Ah! Vou me vestir igual a elas”... se veste... pra num dizer assim... pra ninguém dizer que eu tô brega, que tô feia... aí depois a gente acaba vendo que não é assim... porque falam assim... “Ah! Tal fulano tem um **estilo**... o estilo dela é lindo”, aí vou me vestir igual a ela... mas este não é o meu estilo... as pessoas devem fazer o seu estilo... não deve incomodar com esse tipo de coisa, aí a gente pára... chega a um ponto, eu acho que as pessoas vêem que nem tudo... se veste do jeito que querem, fazem as coisas do jeito que querem... incomodar como que os outros estão se vestindo, aí vem aquele toque na cabeça... Ah! Num sei, tá todo mundo... Sabe? Aí no final a gente percebe que não vai se incomodar com isso.*

Beatriz descreve o processo pelo qual o adolescente, e talvez ela própria no processo de transição para a adolescência, começa a se importar com o olhar do outro a respeito dele. Ela comenta a preferência em relação a determinadas roupas e enfatiza que ter um “*estilo*” se relaciona ao desejo de ser igual ao outro. Na narrativa de Beatriz, as experiências da infância e da adolescência contemporâneas vêm fortemente marcadas por referências estéticas à imagem do corpo e por objetos de consumo que identificam grupos sociais distintos. Tal preocupação sobre o corpo tem sido evidenciada de modo marcante em relação à construção da subjetividade de crianças e adolescentes. A aparência e a

modelagem do corpo parecem delimitar o pertencimento aos diferentes grupos e gêneros, segundo ideais estéticos padronizados. Por meio da aparência, ocorre uma caracterização dos sujeitos e “o corpo é tomado como um objeto que transita numa dimensão de prazer, identidade/ identificação, e de coletividade” (Lehmann e cols, 1998, p. 137).

Ao final desse trecho da narrativa, notamos Beatriz revelar que o que pensa e sente contrasta com a perspectiva dos outros. Ela começa a entender que tem uma perspectiva única que parece manifestar-se como tomada de consciência sobre si-mesma. Nesse momento da sua narrativa, são enfatizados os fenômenos de negociação de significados culturais e pessoais, que perpassam a construção identitária e a autopercepção. Os eventos da narrativa, equacionados pelas relações interpessoais, parecem definir transformações especialmente relevantes para a vida de Beatriz.

De modo semelhante, **Antonio Vidal, 11 anos, 5ª série**, descreve as crianças como em uma fase diferente da dos adolescentes. Na seqüência dialógica, Antonio explica para a pesquisadora que a pessoa precisa “*ter infância*” e conta a história sobre seu pai. Ele destina às experiências da infância a possibilidade de brincar.

Antonio: Alguns parquinhos... que tem esse negócio só pode até 10 anos... só pode ser até 10 anos, não pode passar de 10, aí as crianças aí elas estão felizes porque elas tão brincando no parquinho... não são aquelas crianças que não teve infância. Meu pai não teve infância, ele só trabalhava, ele fazia carrinho de madeira e colocava a rodinha... eu tenho um carrinho desse que ele fez pra mim! E aí ele não teve infância porque ele passava o dia inteiro fazendo, no fim de semana ele ficava vendendo... esses carrinhos...

Pesquisadora: E quando você fala assim que a pessoa tem infância, o que você tá querendo dizer?

Antonio: É que quase não brincou, ela brincou menos do que podia... Eu só brinco! Então eu tenho infância, aí... infelizmente. Mas só que ele tá querendo botar a infância que ele não teve em mim, sempre ele me leva pra passear, na Nicolândia, Bay Park, no shopping, no parque da cidade... é bem legal.

Na história narrada por Antonio, a experiência de infância de seu pai é descrita pela impossibilidade de brincar, em vista da necessidade de trabalhar. Antonio declara que o

pai quase não brincou e relaciona a ausência de brincadeiras na vida de seu pai à inexistência de infância.

Dessa forma, Antonio contrapõe a infância de seu pai à sua própria. Ele destaca as diferenças nas condições históricas em que cada um a vivenciou e identifica na narrativa que o pai projeta nele a infância que não teve, levando-o para passear e se divertir. Ao contar a história de seu pai, Antonio parece posicionar-se diferentemente dele, ressaltando os eventos significativos das histórias de vida de cada um.

Diversa é a forma como ele se posiciona na relação com a mãe. Na narrativa, a mãe de Antonio aparece afirmando que ele não é mais criança, pois não tem permissão para brincar, tal como seus irmãos.

*Antonio: Minha mãe sempre diz eu já sou grande eu não posso mais brincar como meus irmãos brincam, dar cambalhota, é fica... é querendo... Danoninho! Ela não gosta quando eu pego os danoninhos dos meus irmãos. Aí ela sempre compra iogurte pra mim e pra ela... Eu já sou **mais velho**, então ela não gosta que eu pegue as coisas dos meus irmãos.*

Pesquisadora: Ela acha que você não deve ser mais como seus irmãos?

Antonio: Ela acha que eu tô grandinho demais pra querer ser como meus irmãos, eu já sou mais velho, então eu não devo ser bebezinho...

Pesquisadora: Como assim? Explica melhor?

Antonio: É porque quando a criança é pequena ainda ela sempre come danoninho, iogurte, essas coisas, que quando eu como balinha, ela não gosta que eu coma, as vezes eu teimo! Mas aí... quando ela vê eu comendo balinha, ela reclama, e quando ela reclama, sai de baixo...

Na sequência acima, Antonio se diferencia dos irmãos no modo como se posiciona nas ações cotidianas. Para ele, sua mãe o trata como “*mais velho*” e não como bebezinho. Ele qualifica sua posição como distinta da dos irmãos, a partir das permissões e interdições que tem para agir e se comportar. Torna-se claro na fala de Antonio, a que ponto a experiência infantil é socialmente configurada, ao inserir-se em certas práticas sociais que passam a ser representadas como típicas do universo infantil: São exemplos brincar, dar cambalhotas, comer danoninho, ir ao parquinho. No entanto, Antonio conta para a

pesquisadora que, apesar das regras colocadas por sua mãe, ele às vezes age contrariamente ao que ela espera.

Na situação da entrevista, pesquisadora e sujeito exploram a perspectiva singular de Antonio, enfocando a visão que ele apresenta de si próprio em relação à maneira como posiciona seus pais. Ele descreve como se vê e argumenta que não é “*pequeno*”. Em seguida, destaca o diálogo com o colega da escola, que argumenta que devem ficar mais “*maduros*” para se tornarem adolescentes.

Antonio: *Eu acho que eu não tô **pequeno** não, o que eu quero é sair com meus colegas, não ficar fazendo o que os outros fazem, ficar dando chute em poste...pra apagar! Ficar com essas brincadeiras, que creio que não leva a nada...*

Pesquisadora: *Como a gente sabe quando uma pessoa tá virando adolescente, Antonio?*

Antonio: *Quando ela já tá mais madura, tá mais madura.. quando ela não fica com essas brincadeiras de criança, de criança... Criança é assim... no sentido de querer fazer as coisas que as criancinhas fazem, aí o meu colega mesmo, quando eu brinco com ele, ele fala “poxâ, Antonio, tu tá muito criança, **doido**, tu tá muito criança, vamo fica **maduro**”. Aí quando eu começo a fazer coisa de criança de novo, só pra irritar ele, aí ele fala “vou deixar de falar contigo, não sei quê”. Aí eu vou e paro!*

Pesquisadora: *E quando ela fala pra você “vamo ficar maduro”, o que ele tá querendo dizer com isso?*

Antonio: *É que nós já tá grande, então bora fazer coisa de adolescente, assim... **adolescente**. Já esquecendo essas coisas que... de criança.*

Na última seqüência dialógica desenvolvida com a pesquisadora, Antonio se posiciona diferentemente das anteriores e afirma não estar na condição de “*pequeno*”. A escolha semântica dessa palavra no contexto da narrativa de Antonio enfatiza comportamentos relacionados à conquista de maior maturidade. Na narrativa, o que dizem para Antonio parece ser significativo na construção de um posicionamento pessoal diante das interações sociais com o colega da escola e com os membros de sua família. Nessa direção, Braga (2006) enfatiza como a construção de uma noção de *self* é inserida nas atividades práticas, bem como se articula às interações discursivas cotidianas. O vocativo

“*doido*”, utilizado pelo colega ao dirigir-se a Antonio evoca um juízo de valor negativo sobre comportamentos que poderiam ser classificados como infantis, quando apresentados por alguém que, segundo a perspectiva de ambos, já é grande e maduro, Antonio reconhece seu comportamento como inadequado, ao revelar que “*começa a fazer coisas de criança, somente para irritar*” o amigo.

No diálogo com a pesquisadora, Antonio explica que ficar adolescente é ficar maduro. Ele destaca a voz do colega, que lhe faz um convite rumo à adolescência, entendida como amadurecimento em relação à infância e como uma condição que goza de melhor *status* que a de criança. Na perspectiva de Bakhtin, examinada por Oliveira e cols. (2006), o que o sujeito narra sobre si-mesmo não deve ser entendido como expressão de um discurso solitário. As autoras salientam a polifonia de vozes e a intertextualidade envolvidas na construção de uma história singular.

Sendo assim, notamos Antonio incorporar na sua narrativa o discurso de seu colega sobre o amadurecimento na adolescência. Os eventos significativos descritos por ele parecem manter identidade com os objetivos e metas de desenvolvimento associados a esse período da vida. Na construção de narrativas pessoais, a fase de desenvolvimento representa um contexto influenciador que forja as identidades narrativas e dá sentido à experiência pessoal situada em matrizes culturais e históricas (Singer, 2004). Nesse sentido, entendemos que os objetivos e metas considerados típicos de certas fases do desenvolvimento estão circunscritos às condições sociais e culturais e parecem ser apropriados pelos sujeitos como modelos que se incorporam à síntese pessoal.

Sob a perspectiva dialógica, podemos examinar a seqüência comunicativa que se desenvolve entre **Aline Moraes, 12 anos, 5ª série**, e a pesquisadora. Ela utiliza a gravura com o tema “criança” para abordar a questão da aparência da criança em oposição à do adolescente. Na entrevista, Aline manifesta-se bastante excitada, gesticula e ri,

envolvendo-se ativamente no diálogo de entrevista. A pesquisadora busca focar a percepção que Aline tem de si mesma e ela argumenta que tem aparência de “*pré-adolescente*”, não de criança.

Pesquisadora: E você, como é que é a sua aparência? Sua aparência é de criança?

Aline: De criancinha, eu acho que já não, né! Eu acho que...Pré-adolescente!

Pesquisadora: E como é a aparência do pré-adolescente?

Aline: Ah! Não sei!

Pesquisadora: Pelo que você tá falando não é da criança, é diferente da criança?

Aline: É! Criança ainda é bobinha! (ri) Roupinha de superpoderosas! É!

Pesquisadora: E aí, você não usa mais essas roupas?

Aline: Ah! Não! Eu vou sair eu ponho um all star, uma calça jeans, uma blusa, um casaco, um tênis...

Pesquisadora: Você não gosta mais? Você já usou as roupas das meninas superpoderosas?

Aline: É! Já usei quando era pe... criança, né!

Pesquisadora: É? Agora você não usa mais?

Aline: É! Hãhã (balança a cabeça negativamente)

Pesquisadora: E aí? Porque você parou de usar as roupas das meninas superpoderosas?

*Aline: Eu acho **cafona**, assim! (ri) Depois eu assim, a gente cresce, a gente acha a cafona, a nossa **mente**... a gente amadurece um pouquinho.*

Neste trecho, Aline diz inicialmente não saber explicar como é a aparência de pré-adolescente. Em seguida, a criança é descrita pelo humor e pelo modo de se vestir. A pesquisadora explora junto à Aline a mudança na sua forma de se vestir, pois diz que, quando criança, manifestava interesses pelas “coisas” de criança.

O que nos parece interessante da descrição de Aline é a justificativa que ela apresenta ao final desse trecho do diálogo sobre os objetos e sua motivação em relação a eles. Os objetos que antes a interessavam passam a receber um juízo de valor negativo, agora são “*cafonas*”. Ela justifica o desinteresse em razão do amadurecimento da “*mente*”. A escolha dessa palavra no contexto da narrativa nos convida a pensar sobre seu argumento, em relação ao domínio lingüístico utilizado por Aline. A expressão pode ser

relacionada a noções que implicam o pensamento e o entendimento dos fenômenos, que parece não se restringir à idéia de intelecto, mas inclui a dimensão afetiva e motivacional.

É na continuação do diálogo entre sujeito e pesquisadora, que se torna possível conhecer mais significativamente o que narra Aline sobre a mudança nos seus interesses. Ela comenta com a pesquisadora o que costumava assistir na televisão e como acabou modificando seus hábitos:

Pesquisadora: E você amadurece e fica achando o que das meninas superpoderosas?

Aline: Eu respeito a opinião de quem gosta...assim, mas eu acho meio cafona, mas uma vez, eu assistia o desenho antes! Quando era pequena, quando tinha uns...9, 10 anos eu assistia.

Pesquisadora: E você não tem mais vontade de assistir?

Aline: Não!É! Eu sou mais de assistir MTV, Multishow...

Pesquisadora: Você se lembra desse seu interesse e quando você foi perdendo a vontade de assistir as meninas superpoderosas?

Aline: Ah! A gente vai assistindo assim, vai achando legal, teve uma vez que a gente senta, vai achando cafona... vai achando aquilo sem graça! (ri)

Aline: Que idiota, bateu no monstro... É! Chato!

Pesquisadora: É de repente assim que você se deu conta que você não gostava mais?

*Aline: Ah! Foi. Teve um dia que assisti... **Ih! Que chato! Assisti de novo. Ai, que insuportável! Aí eu parei!***

Aline estabelece uma relação entre seus interesses, comportamentos e sua orientação para a ação. Ela elabora uma descrição enriquecida pelas expressões “*Ih! Que chato!*” e “*Ai, que insuportável!*”, que parecem reproduzir um diálogo interno em torno das impressões sentidas em relação aos desenhos animados que assistia. Ao expressar dessa maneira sua experiência para a pesquisadora, a descrição recebe uma qualidade emocional.

A forma utilizada por Aline para narrar eventos significativos para sua autotransformação, imprime um olhar externo às situações vividas e inclui uma avaliação sobre si-mesma, e sobre a forma de agir em determinado tempo e lugar. Essa capacidade de revisitar o próprio contexto existencial, segundo Bruner (1997a), leva o sujeito a

assumir uma posição distanciada, que lhe permite uma avaliação de si-mesmo a partir de suas próprias mudanças.

Vygotsky (2000a) chama a atenção para um aspecto particularmente importante sobre o desenvolvimento na adolescência, que se refere às mudanças de interesses, aspirações e atrações (*vlechenie*¹⁵) em relação aos objetos do meio social. Para o autor, os interesses não são adquiridos, mas se desenvolvem de maneira orgânica e articulada ao desenvolvimento global da personalidade. Dessa forma, os interesses não são concebidos como aspirações mecânicas e impulsos instintivos, mas são tendências dinâmicas da personalidade que adquirem significado funcional no desenvolvimento do sujeito.

Segundo Vygotsky (2000a), os interesses não constituem forças intrínsecas às propriedades dos objetos, mas se revelam por meio da natureza histórico-social do homem. Quando Aline descreve seu interesse em relação aos objetos e aos estímulos da TV, estes assumem um caráter incitador, que pode ser negativo ou positivo. Ela descreve que experimenta uma nova aspiração em relação a seus interesses; novas formas de comportamento surgem e promovem outras experiências em relação ao ambiente.

Aline continua descrevendo seus interesses em relação ao que gostava e explica para a pesquisadora o que percebeu em relação a si própria. Ela fala que amadureceu e relaciona isso a novos interesses e comportamentos. No diálogo, ela e pesquisadora desenvolvem o significado do amadurecimento.

Pesquisadora: Mas quando você fala que amadureceu, o que vem a sua cabeça quando você fala que amadureceu? Amadurecer em que sentido?

Aline: Assim, deixa eu ver... O pensamento muda, assim... Amadureci mais, eu gosto mais de ler, assim! É, num penso mais em brincar, é cheio de boneca lá em casa, não gosto de brincar mais...

Pesquisadora: Como é que você vê suas bonecas? Como é que você se sente em relação a elas?

Aline: Eu pego assim... qual a graça disso? Eu ficar inventando fala, ficar trocando roupa! É uma coisa cafona! Não me interessa mais isso, sei lá! Eu gosto mais de tocar, eu gosto mais de sair, eu gosto de sair com amigos, amigas, de ler, de cantar! Troquei essas coisas cafonas por coisas,

¹⁵ Palavra russa, que designa atração, aspiração e impulso (Nota de tradução, Vygotsky, 2000, p. 11).

assim... bem melhores, assim! É! Que eu tô quase terminando violão, mas eu não vou deixar de tocar, eu vou começar a tocar baixo! Eu quero aprender a tocar vários instrumentos!

Aline explica a mudança no seu interesse em brincar de boneca em termos de mudança de “*pensamento*”. Ela argumenta que trocou as coisas de criança por “*coisas melhores*”. O amadurecer parece ser relacionado à substituição dos objetos de consumo tipicamente atribuídos à infância.

No entanto, o que enfocamos na entrevista com Aline é a expressão singularizada que cria a respeito de seus interesses e motivações e a riqueza com a qual expressa seus questionamentos a respeito de si-mesma. Ela desenvolve narrativamente uma noção de si-mesma pautada na relação com o presente e o passado, de tal forma que não consideramos seus novos interesses como fatores isolados, mas desenvolvidos em relação complexa com o surgimento do novo e com esferas da atividade e comportamentos já existentes (Bruner, 1997a; Vygotsky, 2000a).

Sobre a mudança nos interesses, **Larissa Soares, 11 anos, 6ª série**, desenvolveu intensamente durante a entrevista o tema da infância e da adolescência. Larissa se declara pré-adolescente e descreve comportamentos que a enquadram na fase da pré-adolescência. A pesquisadora pede para ela contar como foi que ela se tornou pré-adolescente.

Larissa: *Quando? Na fase que eu passei pra pré-adolescência? Quando **comecei a ter tédio de tudo**, comecei a reclamar mais da vida... que **quando eu era criança** assim... eu tinha tipo assim... **tudo pra mim tava bom**, eu num pensava em coisas erradas... coisas assim, num queria ser... vamos dizer... eu num queria assim, pra mim qualquer coisa tava bom, agora não... eu tô mais exigente eu acho isso... mas acho que o pré-adolescente ele gosta assim quase das mesmas coisas que as crianças... mas ele não admite que gosta, entendeu, ele num... vai demonstrar que gosta... ele pode gostar assim, um pouco, mas ele vê que os amigos dele demonstra que num gosta... então ele fala, não... “eu quero me **enturmar**”... “eu quero isso” e o pré-adolescente ele sente assim ele quer tá na adolescência, se enturmando com os outros... indo com a dos outros, eu acho isso.*

Pesquisadora e sujeito exploram a autopercepção de Larissa em relação ao seu tempo de vida e sua história. A partir da narrativa criada na cena interativa, ela se situa na fase da pré-adolescência. Larissa revê suas crenças e visões de si-mesma quando descreve temporalmente suas experiências de criança – ela explica: “*quando eu era criança... tudo pra mim tava bom*”. Em sua narrativa, cria uma versão de si-mesma no passado e a contrasta ao momento presente, o que evidencia uma noção de *self* construída a partir de representações de si-mesmo que se atualizam na passagem do tempo (Bruner, 1997a). No caso de sua experiência particular, a transição para a adolescência esteve marcada pela inquietação e desconforto, traduzidos num estado de tédio.

Larissa compara o pré-adolescente à criança, em termos de gostos e preferências, mas discrimina a experiência da pré-adolescência quando comenta a importância dos colegas. Na narrativa, o pré-adolescente vem descrito como aquele que quer se “*enturmar*”. O termo usado por Larissa pode ser relacionado ao desejo de participação no grupo, mas também a consciência de que não se é, ainda, parte dele, no caso o grupo dos adolescentes. Na narrativa, são considerados importantes os comportamentos dos colegas, e as ações do sujeito aparecem em interdependência com as respostas e atitudes dos outros.

A influência dos pares e o impacto social na convivência com outros, bem como o sentimento de pertencimento identitário podem ser destacados. A respeito do processo de construção da identidade, Lopes de Oliveira (2006a) argumenta que, na transição da infância para a adolescência, o sujeito se encontra na tarefa de negociar significados, impulsionado pela nova imagem, mas especialmente pelas mudanças de posicionamento subjetivo no jogo das relações sociais.

Na seqüência dialógica, o foco da narrativa retorna para a sua experiência singular, e a pesquisadora explora na dinâmica dialógica a posição de Larissa sobre a fase na qual

ela se encontra. As noções de mudança e transformação se destacam de modo peculiar na narrativa, atrelada ao processo afetivo e cognitivo.

Pesquisadora: Você está em qual fase Larissa, o que você acha?

Larissa: Eu acho que eu tô vendo o quê que eu gosto e o que eu não gosto ainda... assim das fases que eu tô enjoando ainda... se eu vou querer abandonar aquelas coisas, se eu vou querer mudar mesmo de fase assim... acho que é isso a fase que eu tô.

*Larissa: Vamos dizer, Ah! Eu gostava muito de boneca e eu posso continuar gostando, mas quero saber se eu gosto mesmo daquilo, se eu vou querer continuar... ou se eu paro por aqui! Por exemplo, eu tô lá brincando eu começo a enjoar, eu não quero brincar mais... Aí eu vejo... **“será que eu tô começando a deixar de gostar de boneca ou será que é a fase que tá falando pra eu deixar aquilo?”**... “o que... o que tá acontecendo?” Acho que é essa a fase que eu tô!*

Na narrativa, ela assume uma posição auto-reflexiva, na qual se posiciona de maneira distanciada, o que lhe permite avaliar seus pensamentos e percepções. Especialmente significativo é seu questionamento: *“será que eu tô começando a deixar de gostar de boneca ou será que é a fase que tá falando pra eu deixar aquilo?”*. Bruner (1997a) argumenta que a narrativa possibilita que o sujeito se distancie dos próprios pensamentos e experiências e se coloque em perspectiva. Tal possibilidade ocorre pela capacidade humana de pensar sobre si-mesmo, transcendendo a situação imediata e refletindo sobre sua própria conduta em um dado contexto social e histórico.

Na pergunta formulada por Larissa, há menção à noção de fase, que assinala discursivamente comportamentos característicos da infância e o abandono desses comportamentos rumo à adolescência. Nesse sentido, a fase provê ao sujeito um contexto interpretativo que cria referências sobre o desenvolvimento, das quais ele se utiliza para dar sentido às suas experiências cotidianas. Oliveira e cols (2006) sustentam como as noções de *self*, elaboradas narrativamente pelos sujeitos se configuram a partir de lembranças dos modos de ser relacionados à passagem do tempo. Dessa maneira,

implicam-se à regulação social dos ciclos de vida, uma vez que os significados pessoais dialogam com significações culturais construídas historicamente.

Ao final da sequência interativa, Larissa argumenta, quando questionada pela pesquisadora, sobre uma outra gravura que poderia ser incluída no contexto da entrevista. Ela, então, descreve a gravura que poderia representar a da fase em que está, a qual resume como de “*experimentação*”.

Larissa: *Representaria tipo... essa fase da **experimentação**, essa fase da pré-adolescência ou então uma fase da infância que pode ser qualquer um desses dois né, da adolescência até a pré-adolescência... acho que isso representaria...*

Pesquisadora: E experimentar para ver o que exatamente?

Larissa: *É pra vê, tipo assim... minha mãe gosta muito daquilo... eu quero vê o quê que ela vê naquilo, porque ela gosta... se também vou gostar daquilo... eu quero vê o quê que aquilo mostra pra ela... **será que aquilo vai mostrar a mesma coisa pra ela do que pra mim?** É isso.*

Pesquisadora: Mas tem mais alguma coisa, além do gosto ou mais assim, o seu gosto mesmo?

Larissa: *Às vezes, **curiosidade** também interfere bastante... acho que interfere em tudo, acho que a curiosidade essa aí assim... na fase da adolescência que é o namoro... e na fase dessa experimentação assim... da pré-adolescência, acho que é a curiosidade que é um dos grandes fatores!*

Na sequência dialógica, pesquisadora e sujeito examinam a característica da gravura imaginada por Larissa. Ela explicita que a gravura poderia representar a infância e também a adolescência. A escolha da palavra *experimentação* nos remete aos significados construídos durante a entrevista. Larissa descreve que experimentar vem motivado pela “*curiosidade*” e parece denotar uma experiência que implica conhecer e colocar à prova, uma experiência de teste ou uma espécie de ensaio.

Larissa utiliza a estratégia retórica que reproduz as relações de alteridade quando diz: “*será que aquilo vai mostrar a mesma coisa pra ela do que pra mim?*”. Compara-se a sua mãe e parece criar uma dúvida acerca de si-mesma. Larissa tenta pensar sua própria experiência e o que entende da experiência da mãe, simultaneamente. Integra duas perspectivas diferentes: a sua própria e a perspectiva do outro. Desse modo, sua narrativa

revela um pensamento auto-reflexivo e, ao mesmo tempo, de caráter identitário. Larissa incorpora múltiplas referências, como a influência de suas experiências ao longo do tempo e a percepção da personalidade de sua mãe, que se combinam, de modo particular, ao conhecimento narrativo de *self*.

Entendemos, portanto, que o processo de construção de significações mantém identidade com as experiências concretas da vida de Larissa, bem como se relaciona à dinâmica do desenvolvimento que se constrói ao longo do tempo. Nesse sentido, a versão narrativa criada por ela parece enfatizar a necessidade de autoconhecimento na passagem para a adolescência e, principalmente, a construção de uma identidade própria e singularizada, pautada pela alteridade.

3. Discussão

O instrumento utilizado na primeira etapa de construção das informações nos ofereceu uma caracterização dos alunos da escola, revelando o perfil sócio-demográfico destes alunos. Identificamos atividades cotidianas e de lazer, comportamentos e preferências relacionadas à escola, e a família, que caracterizam a vida das crianças e adolescentes que participaram do estudo. Destacamos a escola, avaliada positivamente pelos alunos, como espaço de convivência e de relacionamento entre pares. Enfatizamos a presença marcante da televisão no cotidiano dessas crianças e adolescentes. Tais contextos mantêm relação íntima com o desenvolvimento na adolescência implicada a situação histórica da sociedade ocidental contemporânea. Esse aspecto nos remete à importância de compreendermos como o grupo estudado se configura em relação ao panorama do contexto social brasileiro. Nesse sentido, salientamos a participação da escola como formadora de hábitos e práticas de socialização (Salles, 1998) e; da televisão como fomentadora de

modelos e práticas de consumo para a criança e o adolescente na atualidade brasileira (Castro, 1998, 2001; Lopes de Oliveira, 2006b; Souza e Pereira, 1998).

Os episódios analisados oportunizaram uma leitura da dinâmica do cotidiano da escola, em termos de práticas sociais, discursos e interações dialógicas. Evidenciamos situações coletivas em sala de aula, em que as significações a respeito da infância e da adolescência, e sobre o processo transição-adolescência, são constantemente negociadas. Nas salas de aulas, emergem visões biológicas do processo de adolecer; e a sexualidade é tratada como conteúdo a ser aprendido (Louro, 1998; Tonato & Supiro, 2002). A noção de fase aparece nas interações comunicativas entre professores e alunos, apontada como causa “natural” para o desenvolvimento do sujeito, fixando características para a criança e para o adolescente (Pan & Faraco, 2005; Souza, 1997).

As interações dialógicas na escola evidenciam discursos e representações coletivas carregadas de noções normativas sobre os adolescentes, que compõem o mosaico da construção das experiências subjetivas na passagem para a adolescência. Entre elas, destacamos a marca da puberdade, as preocupações com o corpo e com as experiências relacionadas à sexualidade. Por outro lado, as interações comunicativas mais informais em sala de aula, pela sua potencialidade polissêmica, também promoveram o engajamento ativo dos alunos. Pela possibilidade de experimentarem uma perspectiva diversa do que é normatizado pelas vozes de professores; esses eventos revelaram motivações e interesses que contradizem estigmas e assinalam ambigüidades nos objetivos propriamente pedagógicos.

Momento especialmente representativo deste processo foram as peças teatrais sobre o tema da família. As peças teatrais elaboradas em grupos são importante espaço relacional criado para alunos e professores (Japiassu, 1998). A atividade fomentou o surgimento de narrativas coletivas que problematizaram valores correntes e comunicaram também

representações alternativas. Embora as histórias contadas mantenham relação com as experiências consideradas típicas da adolescência na sociedade ocidental, as narrativas sinalizaram preocupações pertinentes a vida social na atualidade. Posicionaram o adolescente, diante de temas como a violência urbana, a gravidez na adolescência e o uso de drogas. Os enredos das peças revelaram leituras sobre os eventos do cotidiano em que a adolescência é enfocada a partir de significações construídas de modo diverso da visão adulta hegemônica. Nessa direção, abordam a gravidez relacionada a questões de gênero e da identidade feminina; questionam poderes simbólicos que legitimam diferenças entre criança e adolescente; e descrevem processos relacionais entre membros da família que apontam para questões identitárias implicadas aos papéis sociais. O imbricamento destes temas assume, nas vozes dos alunos, caráter bem mais complexo e repleto de tensões do que a leitura corrente feita pelos professores.

Assim, os enredos elaborados revelaram discursos nem sempre convergentes com a visão estigmatizada, mas expressam uma complexa combinação de representações e sentidos sobre as experiências de vida do adolescente contemporâneo. Concebemos ainda que as peças constituíram espaço dentro da dinâmica cotidiana da escola, que fomentou a expressão dos alunos, comunicou alternativas sobre impasses da vida adolescente (Matheus, 2003), e ainda compreensões acerca dos eventos canônicos da vida humana (Bruner, 1997a, 1997b).

Em relação ao cotidiano da instituição, também ressaltamos o caráter reconstrutivo da brincadeira do grupo de alunos, em relação às regras da cultura escolar. A manifestação particular do grupo, constituída pela dinâmica lúdica nos espaços da escola, revela tensões e contradições, e se implica às normas historicamente instituídas pela escola (Ariès, 1981; Costa, 1989; Forquin, 1993). Enquanto a dinâmica formal das aulas parece servir ao propósito de regulação moral das condutas e de imposição de regras, observamos um grupo

de crianças e adolescentes vivenciarem um momento lúdico que subverteu e recriou certas regras simbólicas do sistema escolar.

Na dinâmica de sala de aula, apontamos a presença marcante de concepções orientadas pelo senso comum pedagógico. Tais concepções diferenciam e fixam elementos para a criança em oposição ao adolescente, e para o jovem em oposição ao adulto. Nesse sentido, as condições da criança e do adolescente são produzida como categorias sociais, por meio de distintas ordens discursivas, que regulam e organizam os sentidos das experiências subjetivas da infância e da adolescência.

Em muitos dos enunciados produzidos pelos sujeitos como respostas ao instrumento, a tendência em distinguir, segundo a lógica binária, infância e a adolescência também emerge. Nas afirmações e contraposições dos enunciados são enfatizados atributos, como a maturidade, a liberdade, a autonomia, a propensão em dialogar e a se expor à várias influências sociais como marcas típicas do adolescente. Por outro lado, a infância é apresentada como tempo que se divide entre o estudo e a brincadeira; e o divertimento. Em meio à diversidade de discursos presentes na contemporaneidade, as forças simbólicas fazem reproduzir discursos dominantes, que se apropriam da linguagem do sujeito (Louro, 1998). Por outro lado, enfatizamos que o sujeito singular é quem fala, mas se utiliza de referências coletivas, que se entremeiam às representações e, influem a construção de identidades.

As entrevistas, metodologicamente configuradas para que a situação discursiva se constituísse em um processo de negociação de significados e para que a condução do diálogo não ficasse sob o domínio exclusivo do entrevistador (Polkinghorne, 1988), oportunizou ações narrativas bastante singulares. Os processos de formação das identidades construídos em relação dialética com a realidade social, sempre surgem configurados a partir da marca singular e única do sujeito (Braga, 2006; Bruner, 1997a,

Oliveira & cols, 2006). Nas narrativas, destacamos as descrições de situações e experiências marcantes para as crianças e adolescentes que, os envolvem na trama de discursos e representações; mas que simultaneamente revelam sentidos subjetivos de experiências de transformação que impulsionam as trajetórias de desenvolvimento para novas direções.

Embora possamos identificar elementos simbólicos semelhantes entre as representações coletivas e a expressão particular do sujeito, foi nas entrevistas que evidenciamos a emergência de modos singulares e particularizados de construir sentido sobre o processo do adolecer. Nas narrativas de entrevista, a passagem para a adolescência surge como experiência híbrida, como possibilidade de combinar diferentes imagens associadas à criança e ao adolescente. Um lugar provisório, necessário para lidar com forças que impulsionam o sujeito em direção a certas escolhas ou a outras. Manter comportamentos típicos da infância nos primeiros tempos da adolescência como brincar de bonecas, comer danoninho, dar cambalhotas parece ser um modo de ter experiências da infância e ainda assim ser adolescente. Nesse sentido, a experiência da transição demanda acomodar ao menos por um tempo características infantis e juvenis.

A construção de posicionamentos e perspectivas singulares por parte das crianças e adolescentes do estudo, revelados nas entrevistas, permitiu evidenciar a multiplicidade de experiências que compõem a vida de crianças e adolescentes contemporâneos. Ressaltamos a diversidade de vivências situadas em contextos sociais, como a família, o grupo de pares e a escola, bem como a emergência de tensões e resistências em relação aos discursos dominantes sobre o amadurecimento da infância rumo à adolescência. Também em relação às práticas sociais hegemônicas dentro e fora da escola, vemos as crianças e adolescentes desenvolverem narrativas com leituras particulares sobre os eventos da vida

escolar, dos relacionamentos afetivos com familiares e das amizades e namoro entre colegas.

As narrativas de entrevista também possibilitaram vislumbrar que crianças e adolescentes desenvolvem um senso elaborado sobre si-mesmos, a partir de capacidades de questionar e revisitar experiências do passado, no momento presente (Bruner, 1997a, Nelson & Fivush, 2004). As ações narrativas construídas com atenção aos *settings* sociais e culturais nos quais ocorrem os eventos da vida se configuram em histórias particulares, que expõem situações complexas dos relacionamentos humanos e da intersubjetividade. Os relacionamentos sociais e com pessoas significativamente importantes, são apontados pelos sujeitos como pontos de referência, em que as possibilidades ambivalentes e contraditórias podem ser dinamicamente negociadas para a formação do *self*.

Concebemos que o processo de desenvolvimento da criança em passagem para a adolescência se destaca como o duplo movimento de permanência e mudança. Destacamos, portanto, a complexidade que envolve o processo de construção do *self* e das identidades de crianças em passagem para a adolescência, que vem marcado para os sujeitos do estudo, pela emergência de um renovado senso de si-mesmo, de novos comportamentos, interesses e motivações (Vygotsky, 2000a).

O processo de construção da identidade e do *self* é revelado por constituições múltiplas, que delineiam diferentes posicionamentos e papéis sociais (Bamberg, 2002; Lopes de Oliveira, 2006a). A depender do contexto e da situação relacional, num movimento dinâmico e criativo, as crianças e os adolescentes parecem negociar a relevância de alguns significados para si-mesmos e assumir diferentes posicionamentos. Na escola, entre os colegas, por exemplo, pode ser importante não brincar, mas ser mais sério. Na família, por outro lado, ser criança é bom, é poder se divertir. Ainda, se comportar de determinado modo e se vestir de outro, pode estar à serviço ao mesmo tempo

de pertencer ao grupo e diferenciar-se dos amigos. Experimentar comportamentos e investigar preferências pode ser um modo construtivo e reflexivo de se auto-transformar. Diante das possibilidades de identificação e diferenciação, nos parecem inúmeras as possibilidades de trajetórias de desenvolvimento do sujeito.

Concebemos que os diferentes modos de ser, narrados de modo contingente pelas crianças e adolescentes são amplamente negociados nos relacionamentos sociais significativos, de maneira recíproca e intermitente. As inúmeras possibilidades do *self* se apresentam nas interações dialógicas (Hermans, 2001) e, permitem reconhecer resistências e contradições, tanto em relação às práticas sociais, quanto em relação às próprias mudanças.

Entendemos que as tensões, geradas no movimento do devir humano, revelam continuidades e, ao mesmo tempo transformações que se seguem ao longo da vida (Braga, 2006; Oliveira e cols, 2006; Smolka, 2006). Nesse sentido, contradições e ambivalências se mostram possíveis nas experiências da vida cotidiana dos sujeitos. Finalmente, direcionam nosso olhar para não conformidade a rótulos e a regularidades fortemente presentes em compreensões sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações analisadas no estudo são recortes da realidade complexa da escola, e fomentaram nosso olhar interpretativo sobre o tema da transição da infância para a adolescência, e sobre o desenvolvimento na escola. Nesse sentido, forneceram-nos elementos para discussões críticas sobre a construção da cultura escolar moderna, que encontra expressão particular em cada instituição de ensino. Destacamos como o conhecimento e as atividades pedagógicas da escola são constantemente filtradas pelas experiências ideológicas e culturais que professores e alunos trazem para sala de aula (Forquin, 1993).

As práticas comunicativas manifestaram representações que circulam no campo social, por meio dos diálogos, negociação de regras e atividades pedagógicas. No que se refere às representações coletivas sobre infância e adolescência, identificamos a presença de elementos simbólicos bastante semelhantes entre as representações coletivas dos alunos e as representações expressas pelos professores, nos episódios apresentados. Nessa direção, a força caracteristicamente reprodutora que envolve a escola, se destaca no cotidiano pelas vozes das crianças, adolescentes e adultos. As concepções e valores comunicados são ao mesmo tempo mediados pela cultura da instituição escolar; e se relacionam ao macrocosmo social e histórico. Por conseguinte, enfatizamos a apropriação de teorias populares sobre o desenvolvimento na infância e na adolescência (Bruner, 1997b), que marcam e ajudam a definir as posições intersubjetivamente mantidas nas interações no contexto escolar.

O caráter cultural da escola e as práticas sociais entre os sujeitos aparecem intimamente relacionados à produção de subjetividades dentro da escola. Pela multiplicidade de referências e significados culturais negociados, entendemos que a escola se caracteriza como campo relacional profundamente rico, que integra crianças,

adolescentes e adultos, e produz a condição da intersubjetividade. Evidenciamos por meio das manifestações coletivas – peças de teatro, brincadeiras, atividades em salas de aula – que a instituição escolar é um contexto dinâmico de relacionamentos sociais que, a todos os momentos, promove experiências importantes na vida de crianças, adolescentes e adultos.

A escola é constituída por sujeitos dotados de histórias e esses elaboram suas próprias versões acerca dos acontecimentos da vida em interações dialógicas. Compreendemos que as experiências do dia-a-dia, mediadas pelas significações sobre se tornar adolescente, têm efeito identitário sobre a constituição social do desenvolvimento na transição da infância para a adolescência. A criança em seu processo construtivo negocia com os professores e com colegas da escola, uma ampla pauta de referências sobre “ser adolescente”. Muitas vezes, as percepções, os desejos e as motivações particulares aos sujeitos, contradizem valores e noções normatizadas instituídas e comunicadas na convivência cotidiana.

Por essa razão, ressaltamos que o currículo da escola deve procurar conhecer e enfatizar as experiências singulares dos alunos e professores, intimamente relacionadas à formação da identidade (Bruner, 2001; McLaren & Giroux, 2000). A valorização da criança e do adolescente como interlocutores de suas experiências pode constituir alternativas para a compreensão das questões da adolescência contemporânea. A valorização do professor, como sujeito de mudanças (Pedroza, 2003), muitas das quais vivenciadas dentro da própria escola, oferece igualmente alternativas para integrá-lo como participante ativo e transformador do contexto sociocultural.

Destacamos nesse estudo a contribuição das narrativas como forma de comunicação intersubjetiva que promoveu para as crianças e para os adolescentes, a expressão e reflexão sobre as experiências singulares. Valorizamos nas análises narrativas, o resgate de lembranças sobre os modos de ser e as visões sobre si-mesmo (Braga, 2006), o que revelou

a construção da transição infância-adolescência implicada às situações interativas complexas e dinâmicas. E, finalmente nos conduziu ao entendimento do *self* como narrador, manifestando a potencialidade da linguagem para criar e comunicar significados e sentidos. Desta forma, o processo de transição de desenvolvimento se implicou às dimensões do desenvolvimento do *self* e da identidade, que contemplam as motivações transformadas ao longo do tempo (Nelson e Fivush, 2004).

A transição da infância para a adolescência se destacou como fenômeno multifacetado. Parece inter-relacionar elementos semióticos contraditórios e sintetizá-los em histórias singulares sobre os modos de ser. O senso elaborado de si-mesmo apareceu em muitos momentos no estudo, conjugando relatos sobre o que se foi na infância e, o que se imagina vir-a-ser na adolescência. Nesse sentido, destacamos as expectativas que circunscrevem a chegada da adolescência e como estas se implicam aos papéis sociais na família e às informações divulgadas na mídia.

A diversidade de experiências narradas pelos sujeitos e a visão crítica do modelo de desenvolvimento que aponta o substrato biológico como ponto de partida do desenvolvimento na transição-adolescência, leva-nos a refletir sobre os significados dos momentos transitórios do desenvolvimento. A passagem para a adolescência considerada como evento normativo, impulsionado pelas transformações físicas e/ou cognitivas, enfoca o impacto das mudanças biológicas sobre a auto-estima e auto-imagem. Todavia, acreditamos que expressa apenas parte das experiências relacionadas ao adolecer, e não contempla a variabilidade das significações produzidas em contextos de desenvolvimento como a escola e a família.

Na Psicologia, algumas abordagens sobre a adolescência ultrapassaram a perspectiva maturacionista em busca de compreensões mais subjetivas (psicanálise) e psicossociais (teoria de Erik Erikson). Entretanto, a transição infância-adolescência parece

continuar enfocada pelo aspecto da maturação bio-fisiológica. A psicologia do desenvolvimento não deve legimitar a visão da transição infância-adolescência a partir dos eventos pubertários, mas deve buscar investigar processos complexos que formam o sujeito situado no contexto sociocultural.

Salientamos que a passagem para a adolescência não parece simplesmente situar-se em relação a noções cronológicas. Correlaciona as mudanças corporais e biológicas a importantes transformações nas condutas entre pares e no vínculo com a escola, a família e a comunidade. Se consideramos que as mudanças físicas na puberdade são comuns aos sujeitos, embora possam variar de intensidade e ritmo (Berger, 2003), suas conseqüências dependem do grupo social que o sujeito está inserido. Mesmo antes de processos biológicos repercutirem no corpo e na aparência física, as significações sobre a chegada da adolescência, já estão sendo negociadas na escola, na família e por meio da mídia. Os discursos das próprias crianças esclarecem que as transformações as quais atravessam os adolescentes, muitas vezes são significadas pela cultura como renúncia a ser criança, a fim de começar a ser tratado como adolescente.

Comprendemos que os modos de ser concebidos como verdades universais e imutáveis fornecem elementos simbólicos para a fixação de sentidos, a partir das referências normativas do desenvolvimento. Desse modo, forjam identidades de crianças e adolescentes contemporâneos pela imposição de significados sobre os processos de transformação na puberdade e, em relação ao amadurecimento do adolescente que goza de melhor *status* do que a criança. Ressaltamos, portanto, a importância da infância ser apreciada não como projeto para a adolescência, mas como atualidade e condição subjetiva complexa (Castro, 1998).

A fixação de atributos, assim como a ênfase nos padrões universais, parece contribuir para a reificação do desenvolvimento como processo regular que obedece à

lógica cronológica apoiada na visão diacrônica do tempo e na biologia. A Psicologia do Desenvolvimento comprometida com o entendimento do sujeito no contexto deve examinar as experiências socialmente construídas. Sendo assim, a investigação da identidade como fenômeno isolado e manifestação auto-contida, pode dar lugar a pesquisas que acentuem as variações, as alternâncias e as discontinuidades do desenvolvimento que revelam a expressão do singular no coletivo.

Do ponto de vista teórico-metodológico, as análises do contexto social da escola revelaram que a dinâmica do desenvolvimento está referida aos contextos institucionais. Além disso, oportunizou a ampliação do entendimento da passagem para a adolescência para além das mudanças físicas. Entendemos a importância de investigações sobre processos transitórios na escola como também em outros contextos sócio-institucionais.

Nesta direção, salientamos a relevância de estudos futuros que enfoquem a transição infância-adolescência na família, investigando a passagem para a adolescência relacionada a mudanças de papéis e na dinâmica familiar. Também são importantes os estudos sobre processos relacionais entre os pares, focalizando, por exemplo, as primeiras experiências afetivas e eróticas como vivência especialmente singular e subjetiva. Tais estudos podem fornecer indicadores sobre a heterogeneidade de experiências e ao mesmo tempo, sobre discursos e representações coletivas que influem de modo complexo e intermitente a construção das identidades nos contextos contemporâneos.

Ressaltamos ainda que a infância e adolescência assumem diferentes características a depender dos níveis socioeconômicos. Pesquisá-las somente nos centros urbanos pode impor uma ótima normativa para o desenvolvimento dos sujeitos. Nesta direção, merecem visibilidade as investigações sobre a passagem para a adolescência no campo, em que as atividades do cotidiano são estruturadas de modo diverso da vida nos grandes centros urbanos.

Concebemos que a reflexão teórica desse estudo, que perpassou a constituição histórica da infância e adolescência, pode contribuir para o questionamento sobre a condição da infância tutelada pelo adulto (Castro, 1998; Souza, 1997). No cenário contemporâneo, torna-se fundamental repensar as formas de constituição das subjetividades de crianças e adolescentes em contextos como a escola. Estudos que investiguem os discursos construídos no cotidiano podem ajudar a rever o lugar social ocupado pela infância e pela adolescência em nossa sociedade.

Salientamos ainda, outra contribuição do estudo no que diz respeito ao papel da escola na contemporaneidade. Acreditamos que a escola tem o potencial de promover a autotransformação do sujeito em relação à trajetória escolar e em relação aos relacionamentos humanos (Freire, 1982). Mas se encontra diante do desafio de atualizar-se; de incorporar nas suas práticas pedagógicas, os múltiplos sentidos das experiências vividas na infância e da adolescência. O professor, como figura importante desse processo, merece atenção especial, uma vez que também experimenta e negocia com seus alunos, suas próprias transformações. Destacamos, portanto, alternativas para a construção de espaços relacionais que valorizem as trocas intersubjetivas dentro da escola. Dessa maneira, professores e alunos podem aprofundar-se na compreensão mútua das práticas e discursos, valorizando-se também como sujeitos de alteridade e dotados de histórias.

Compreendemos que não esgotamos, nem de longe, os caminhos teóricos e metodológicos que podem conduzir ao estudo das transformações na transição da infância para a adolescência. Mas almejamos a presença de trabalhos na psicologia que enfoquem de modo crítico, outros períodos de transição de desenvolvimento como a passagem à meia idade e à velhice, área emergente de pesquisas sobre as transformações no ciclo de vida.

Finalmente, destacamos que esse estudo esteve todo o tempo norteado pela crença fundamental na capacidade dos seres humanos se transformarem e, de transformarem uns

aos outros. A pesquisadora, em seu percurso teórico e metodológico experimentou também transformações. Durante o tempo de permanência na escola, aprendeu intensamente com as crianças, adolescentes e professores; e no processo de fazer pesquisa o tema investigado se tornou também objeto de mudança e aponta novos interesses e muitas possibilidades. Esperamos que as informações apresentadas possam servir de base para novos estudos e intervenções que tenham como alvo, crianças e adolescentes, almejando que o processo de desenvolvimento desses sujeitos se torne melhor compreendido e apreciado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Algebaile, M. A. P. (1997). Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. Em S. Kramer & M. I. Leite (orgs.), *Infância: fios e desafios da pesquisa* (pp. 121-147). Campinas, SP: Papirus.
- Ariès, P. (1981). *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bamberg, M. (2002). Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção da identidade aos 15 anos. Em L. P. da M Lopes & L. C. Bastos (orgs.), *Identidades, recortes multi e interdisciplinares* (pp. 149-185). São Paulo: Mercado de Letras.
- Bauer, M. W.; Gaskell, G. e Allum, N. C (2004). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (orgs), *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som* (pp.17-36). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: ARTMED.
- Berger, K. S. (2003) *O desenvolvimento da pessoa: da Infância à terceira idade*. Rio de Janeiro: LTC.
- Boto, C. (2003). A civilização escolar como projeto pedagógico e político da modernidade: cultura em classes e por escrito. *Cadernos CEDES* (Campinas), 23 (63), 372-397.
- Braga, E. S. (2006, maio). *Contando histórias sobre si mesmo: uma dramática experiência*. Trabalho apresentado XI Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP. Florianópolis: SC.

- Brasil. (1996). Ministério da Saúde. *Resolução do Conselho Nacional de Saúde, nº. 196/1996*, 10 de outubro de 1996. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/> (Acesso em 02/02/2007)
- Brasil. (1998) Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/> > (Acesso, 21/10/2006).
- Brockmeier, J. (2004). Communication and Narrative Discourse: What makes a story coherent? A.U. Branco e J. Valsiner (orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 285-306). Greenwood, CT: Information Age Publishers.
- Bruner, J. (1997a). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (1997b). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A Cultura da educação*. Porto Alegre: ARTMED.
- Cárdenas, C. J. de (2000). *Adolescendo: um estudo sobre a constituição da identidade do adolescente no âmbito da escola*. Tese de doutorado não-publicada. Universidade de Brasília.
- Cardoso, C. P. & Cocco, M. I. (2003). Projeto de vida de um grupo de adolescentes à luz de Paulo Freire. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 11 (6), 778-785.
- Carvalho, A. M. A., Beraldo, K. E. A., Pedroza, M. I. & Coelho, M. T. (2004). O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em estudo*, 09 (02), 291-300.
- Carvalho, M. P. de. (2001). Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação e Sociedade*, 22 (77), 231-252.
- Castro, L. R. (1998). *Infância e adolescência na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: NAU.
- Castro, L. R. (2001). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU.

- Catarino, D. (1999). *Normas da língua Portuguesa: gramática on-line*. Disponível em: <http://www.gramaticaonline.com.br/> (Acesso em 08/02/2007).
- Cole, M. (1992). Culture in development. Em M. H. Bornstein & M. E. Lamb (orgs.), *Developmental psychology: an advanced textbook* (pp. 731-788). Hillsdale, N. J.: Lawrence Earlbaum Associates.
- Conselho Federal de Psicologia. (2000). *Resolução n.º. 016/2000*, 20 de dezembro de 2000. São Paulo: CFP. Disponível em: <http://www.crpso.org.br/> (Acesso em 02/02/2007).
- Corazza, S. M. (2000). *História da infância sem fim*. Ijuí (RS): Unijuí.
- Costa, J. F. (1989). Adultos e crianças. Em J. F. Costa, *Ordem médica e norma familiar* (pp. 153-214). Rio de Janeiro: Graal.
- Creswell, J.H, (1998). Designing a qualitative study. Em J. W. Creswell (org.), *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions* (pp 13-45). Thousand Oaks: Sage.
- Darriba, V. & Castro, L. R. de (1998). Construções identitárias e a busca da felicidade na cultura de consumo. Em L. R. de Castro (org.) *Infância e adolescência na cultura de consumo* (pp. 105-124). Rio de Janeiro: NAU.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). Entering the field of qualitative research. Em N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (orgs.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 01-45). Thousand Oaks, Ca: SAGE.
- Faria, L. M., Gonçalves, I. A., Vidal, D. G., Paulilo, A. L. (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, 30 (1), 139-159.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Fraser, M. T. D. & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia - Cadernos de Psicologia Educação/USP*, 14 (28): 139-152.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciência e Educação*, 11 (2), 327-345.
- Galvão, I. (1995). Uma psicogênese da pessoa completa. Em *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* (pp. 27-37). Petrópolis: Vozes.
- Gaskins, S., Miller, P. J. & Corsaro, W. A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children. Em W. A. Corsaro & p. J. Miller (orgs.), *Interpretative approaches to children's socialization* (pp. 5-24). San Francisco, CA: Joissey-Bass Publishers.
- Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Gondra, J. & Garcia, I. (2004). A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higienista e a construção social da Infância. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 70-84.
- González Rey, F. (1997). *Epistemologia cualitativa e subjetividad*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo e Educación.
- González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa em Psicologia: rumbos e desafios*. São Paulo: EDUC.
- Graber, J. A. & Brooks-Gunn, J. (1996). Transitions and turnnings points: Navigating the passage from childhood through adolescence. *Developmental psychology*, 32 (4), 768-776.

- Habermas, T. e Bluck, S. (2000). Getting a life: the emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126 (5), 748-769.
- Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: towards a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7 (3), 243-282.
- Howarth, C. (2002). Identity in whose eyes? The role of representations in identity construction. *Journal of Theory of Social Behaviour*, 32 (2), 145-162.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2000). Censo demográfico. Rio de Janeiro: Disponível em 08/12/2006: <http://www.ibge.gov.br/> (Acesso em 14/11/2006).
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2005). Censo Escolar Brasília: INEP/MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/> (Acesso em 14/11/2006).
- James, W. (1904/2007). A world of pure experience. First published in *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 1, 533-570. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/> (Acesso em 14/02/2007).
- Japiassu, R. O. V. (1998). Jogos teatrais na escola pública. *Revista da Faculdade de Educação*, 24 (2), 81-97.
- Lehmann, L. de M. e S., Silveira, A. G., Afonso, A. de F. L. & Castro, L. R de (1998). Estetização do corpo: identificação e pertencimento na contemporaneidade. Em L. R de Castro (org.), *Infância e adolescência na cultura de consumo* (pp. 125-160). Rio de Janeiro: NAU.
- Linell, P. (2000). *Essentials of dialogism: Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Lecture presented at Växjö University, Copenhagen. Disponível em: http://www.liu.se/isk/research/per_li/linell_essentials-of-dialogism (Acesso em 18/05/2006)

- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2003). Subjetividade e conhecimento: do sujeito da representação ao sujeito dialógica. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, 15 (1), 33-52.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006a). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11 (2), 427-436.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006b). O adolescente em desenvolvimento e a contemporaneidade. Em *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas* (pp. 20-29) Secretaria Nacional Antidrogas, Ministério da Educação, Universidade de Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Lopes de Oliveira, M. C. S.; Barcinski, M. (2006c). Interviews in a qualitative developmental psychology. Trabalho apresentado na IV Conference on the Dialogical Self. Braga (PT): ICDS.
- Louro, G. L (1997). A construção escolar das diferenças. Em *Gênero, sexualidade e educação* (pp 57-87). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro G. L. (1998). Segredos e mentiras do currículo – sexualidade e gênero nas práticas escolares. Em L. H. Silva (org.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 33-47). Petrópolis: Vozes
- Maia, M. S. & Maia, J. S. da S. (2005). O direito de uma educação significativa na escola. *HÒRUS – Revista de Humanidades e ciências sociais aplicadas*, 3, 1-12.
- Marimón, M. M (1999). Introdução. Em M. M. Marimón (org.), *Conhecimento e mudança: os modelos construtivos na construção do conhecimento* (pp. 15-19). São Paulo: Moderna, Campinas: Editora de Campinas.
- Martinez, A. M. (2005). A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. Em F. G. Rey (org.), *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia* (pp. 1-25). São Paulo: Thomson Pioneira.

- Martins, P. de O., Trindade, Z., A. & Almeida, A. M. de O. (2003). O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de Inserção Urbana e Rural. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 555-568.
- Matheus, T. C. (2003). O discurso adolescente numa sociedade na virada do século. *Psicologia USP*, 14, 85-94.
- McLaren, P. (1992). *Rituais da escola. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes.
- McLaren, P. & Giroux, H. (2000). Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. Em P. McLaren (org.), *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio* (pp. 25-49). Porto Alegre: ARTMED.
- Miller, P. J. & Mangelsdorf, S. C. (2005). Developing selves are meaning-making selves. Recouping the social in self-development. *New directions for child and adolescent development*, 109, 51-59.
- Mussen, P. H.; Conger, J. J.; Kagan, J. & Huston, A. C. (1995). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: HABRA.
- Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111 (2), 486-511.
- Nery, F. M. T de M. (2005). A escola hoje: formação, informação, diálogo e diversidade cultural. Em, *Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire* (pp. 1-8). Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisas. Recife, PE.
- Neto, A. M. Q. F. & Quiroga, C. (1998). Juventude urbana pobre: manifestações públicas e leituras sociais. *Revista Contemporaneidade e Educação*, 3 (1), 1-10.
- Nogueira, M. A & Nogueira, C. M.M. (2004). *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Oliveira, I. B. de e Alves, N. (2001). Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. Em I. B. de Oliveira e N. Alves (orgs.), *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. (pp. 06-38). Rio de Janeiro: DP&A.
- Oliveira, M. K.; Rego, T. C. & Aquino, J. G. (2006). Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões na contemporaneidade. *Pro-Posições*, 17 (2), 119-139.
- Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. Em *Adolescência e psicologia. Concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 16-24). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccini, C. A. & Hutz, C. S. (2005). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: Uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (1), 55-61.
- Pan, M. A. G. De S. & Faraco, C. A. (2005). Os sentidos da infância: um estudo sobre processos subjetivos na instituição escolar. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 371-380.
- Papalia, D E. & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento humano*. (7ª. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pedroza, M. I. & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 431-442.
- Pedroza, R. L. S. (2003). *A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental*. Tese de doutorado não-publicada. Universidade de Brasília.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: Suny Press.

- Prata, M. R. dos S. (2005). A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 108-116.
- Qvotrup, J. (2001). O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. Em L. R. de Castro (org.), *Crianças e jovens na construção da cultura* (pp. 129-152). Rio de Janeiro: NAU.
- Reis, A. O. A. & Zioni, F. (1993). O lugar do feminino na construção do conceito de adolescência. *Revista de Saúde Pública*, 27 (6), 472-477.
- Ribeiro, P. R. C, Souza, N. G. S. de, Souza, D. O. (2004). Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. *Estudos feministas*, 12 (1), 109-129.
- Romanelli, O. de O. (2005). *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Salles, L. M. F. (1998). O adolescente e a adolescência. Em L. M. F. Salles, *Adolescência, escola e cotidiano: contradições entre o genérico e o particular* (pp. 43-81). Piracicaba: UNIMEP.
- Saviani, D. (2006). Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *Revista HISTEDBR on-line*, n. especial (agosto), 28-35. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>> (Acesso em 08/10/2006).
- Schoen-Ferreira, T. H., Farias-Aznar, M. & Silvaes, E. F de M. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8 (1), 107-115.
- Singer, J. A. (2004). Narrative identity and meaning making across the adult lifespan: an introduction. *Journal of Personality*, 72 (3), 437-459.
- Smolka, A. L. B. (2006). Experiência e discurso como lugares de memória. Em S. Z. da Ros, K. Maheirie & A. V. Zanella. (orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e*

imaginação: sujeitos e (em) experiência (pp. 117-130). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

Souza, S. J. (1997). Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. Em S. Kramer e M I. Leite (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa* (pp. 39-55). Campinas, SP: Papyrus.

Souza, S. J. & Pereira, R. M. R. (1998). Infância, conhecimento e contemporaneidade. Em S. Kramer e M I. Leite (orgs.), *Infância e produção cultural* (pp. 25-42). Campinas, SP: Papyrus.

Souza, S. J. & Lopes, A. E. (2002). Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de pesquisa*, 116, 61-80.

Sprinthall, N. A. & Collins W. A. (2003). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Telles, J. M. (2005). *Crítica da cultura: uma investigação da psicologia do desenvolvimento sobre práticas educativas em arte*. Dissertação de mestrado não-publicada. Universidade de Brasília.

Tonato, S. e Supiro, C. M. (2002). Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. *Psicologia & Sociedade*, 14 (2), 163-175.

UNICEF. (2002). *Relatório da situação da adolescência brasileira*. Brasília: Unicef. Brasil.

Valsiner, J. (1994). Bidirecional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em W. de Graaf & R. Maier (orgs.) *Sociogenesis reexamined* (pp. 47-70). New York: Springer.

Veiga-Neto, A. (2003). Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 5-15.

- Vieira, M. A. & Lima, R. A. G de (2002). Crianças e adolescentes com doença crônica: convivendo com mudanças. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, 10 (4), 552-560.
- Vygotski, L. S. (1998). O papel do brinquedo no desenvolvimento. Em, *A formação social da mente* (pp.121-137). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2000a). Desarrollo de los intereses em la edad de transición. Em *Obras escogidas vol. 4. Psicología infantil* (pp. 11-46). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (2000b). O problema e o método de investigação. Em *A construção do pensamento e da linguagem* (pp. 1-18). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1929/1994). The problem of the enviroment. Em: R. Van der Deer e J. Valsiner (orgs.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Wagner, A., Ribeiro, L. de S., Arteche, A. X. & Bornholdt, E. A. (1999). Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (1), 147-156.

ANEXOS

- 1 – Modelo do questionário
- 2 – Roteiro de entrevista para as crianças e adolescentes
- 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido para as crianças e adolescentes (modelo)
- 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis (modelo)

Anexo 1 – Questionário (modelo)



Universidade de Brasília Centro Educacional XXXX

Pesquisadora Luciana Campolina

Colaboradores: Prof. XXXX e Profa. XXXX

QUESTIONÁRIO

Convidamos você a fazer parte de uma pesquisa sobre infância e adolescência na escola. As perguntas abaixo são sobre seus dados pessoais e familiares, seus interesses e preferências pessoais. Você não deve se identificar, pois ninguém vai saber o seu nome. Escreva somente sua turma, idade e sexo. Lembre-se o questionário é individual e para responder **pinte os quadrinhos** ou escreva nos espaços quando pedido. As perguntas que têm uma carinha (☺) na frente você deve marcar só uma resposta, nas outras perguntas você pode marcar quantas respostas você precisar. Contamos com sua sinceridade e obrigada por sua colaboração!

1) Informações pessoais

☺ Sexo: Masculino Feminino Idade: _____ Série: _____ Turma: _____

2) **Qual é o bairro e a cidade que você mora?** Exemplo: Asa Norte – Plano Piloto / Taguatinga – Distrito Federal

3) **Você mora com:** pai mãe tios avós irmãos

outros: _____

4) **Sua casa possui quais eletrodomésticos?**

televisão telefone geladeira liquidificador computador forno microondas

videocassete/DVD Outros: _____

5) ☺ **Sua família possui automóvel?** Sim Não

6) **Se em sua casa tem televisão, quantas horas por dia você costuma assistir?** _____ horas

Que tipo de programação? Novela Filmes Telejornais Esporte

Educativo MTV Desenhos Outros: _____

7) **Se em sua casa tem computador, como você o utiliza?** Pesquisa Mensagem eletrônica (e-mail) Aprender informática Lazer ou jogos outros: _____

8) **Sobre a escola:**

☺ Você gosta de estudar? Sim Não Mais ou menos

Do que você gosta na escola?

Conteúdo das aulas Relação com professores Recreio

Amizade com os colegas Atividade da escola da Escola Parque Outros: _____

Quantas horas por dia, você estuda em casa? _____ horas

Escreva nos quadros tudo o que você costuma fazer nesses horários e sublinhe o que você mais gosta de fazer? Escreva tudo que você lembra.

Manhã	Tarde	Noite

9) Sobre namoro e amizade:

☺ Você “fica”? Sim Não

☺ Você tem ou já teve namorada(o)? Sim Não

Se você namora ou fica, o que você e seu namorado(a)/ficante costumam fazer quando estão juntos? _____

☺ Você tem muitos amigos(as)? Sim Não

O que você e seus(as) amigos(as) costumam fazer quando estão juntos? _____

10) Sobre sua família:

Descreva como você gosta das pessoas da sua família, para isso coloque nos parênteses os sinais de mais (+) e de menos (-) de acordo com a legenda abaixo. Responda sobre os familiares que você tem.

<i>Gosto muito</i>	<i>Gosto</i>	<i>Gosto mais ou menos</i>	<i>Gosto pouco</i>	<i>Não gosto</i>
++	+	+ -	-	--

() mãe () pai () irmão 1 () irmã 1 () irmão 2
() irmã 2 () tios () avós outros: _____

☺ Você conversa sobre seus pais, professores e outros adultos, sobre drogas e sobre sexo?

sempre às vezes raramente nunca

11) ☺ **Você se considera:** criança pré-adolescente adolescente

Porque? _____

12) Para você, qual a diferença entre criança e adolescente? _____

Se você quiser participar da continuação dessa pesquisa, preencha o papel que está comigo!

Obrigada novamente, Luciana Campolina

Anexo 2 - Roteiro de entrevista para as crianças e adolescentes

Roteiro de entrevista para as crianças e adolescentes

Rapport

- Explicar sobre a entrevista individual e reiterar a autorização sobre a áudio-gravação.
- Recolher o termo de consentimento livre e esclarecido.
- Explicar que ela não será identificada, que pode falar, que quanto melhor se expressar mais ajuda na pesquisa.

1) Identificação:

- 1) Me fale seu nome, a sua idade, em que série você está?

2) Apresentação das figuras e diálogo orientado

Orientação

- 1) *Eu trouxe algumas figuras para te mostrar e gostaria de conversar um pouco sobre elas.*
- 2) *Eu vou colocar todas aqui na mesa para que você veja cada uma delas.* (Espalhar para que todas fiquem visíveis, aguardar um pouco e solicitar)
- 3) *Agora que você viu as figuras eu gostaria que você escolhesse uma primeiro para a gente conversar. Essa figura que você escolheu você pode descrever ela para mim.* (Esperar a descrição do sujeito). Explorar tematicamente com perguntas hipotéticas relacionadas ao tema (por exemplo: namoro, amizade, família, atividade social, comportamento).
- 4) Depois de explorar a figura escolhida solicitar novamente as próximas escolhas.
- 5) *Agora eu gostaria que você colocasse em ordem as figuras que são mais importantes para você (da mais importante para menos importante).* Pedir que o sujeito explique porque escolheu essa ordem.
- 6) Ao final, colocar todas as figuras novamente e pedir que o sujeito escolha a **figura que melhor representa o momento que está vivendo agora.**
- 7) *Você acha que faltou alguma figura que você acharia legal colocar? Sobre o que ela seria?* Pedir que fale sobre a sua escolha, explorando as razões da escolha.
- 8) Perguntar ao sujeito se ele deseja comentar alguma coisa sobre a conversa e agradecer pela colaboração.

**Anexo 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido para as crianças e adolescentes
(modelo)**



**Universidade de Brasília
Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Programa da Pós-graduação
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento**

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa sobre a transição da infância para a adolescência na escola. A sua participação na pesquisa não é obrigatória. Caso concorde em participar, você pode desistir e retirar o seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora nem com a instituição na qual serão realizadas as atividades.

Sua participação na pesquisa consistirá de entrevistas abertas conduzidas pela pesquisadora ou em parceria com o Professor(a) XXXX, de Projeto Interdisciplinar. Todas as atividades serão realizadas no horário escolar e, ocasionalmente as entrevistas serão audiogravadas.

Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados com a sua identificação, pois não haverá colocação de nomes reais na pesquisa.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora: Luciana de Oliveira Campolina

Ass. _____

Contato: 33681961 – 81195710

Orientadora: Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Contato: 81279275

Declaro que entendi os objetivos e como será a minha participação na pesquisa e concordo em participar

Nome do participante: _____

Ass. _____

Contato: _____

**Anexo 4 - Termo de consentimento livre e esclarecido para o responsável
(modelo)**



**Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Programa da Pós-graduação
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento**

Termo de consentimento livre e esclarecido para o responsável

Você está sendo consultado sobre a participação de seu(ua) filho(a) em uma pesquisa sobre a transição da infância para a adolescência na escola. Estamos solicitando sua autorização para que ele possa participar da pesquisa, esclarecendo que a participação não é obrigatória. Caso venha dar seu o consentimento, esse pode ser retirado a qualquer momento. A sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora nem com a instituição na qual serão realizadas as atividades.

A participação de seu filho consistirá de atividades como: entrevistas abertas conduzidas pela pesquisadora ou em parceria com o Professor(a) XXXX, de Projeto Interdisciplinar. Todas as atividades serão realizadas no horário escolar e ocasionalmente, as entrevistas serão audiogravadas. Não haverá nenhum tipo de custo ou remuneração para os participantes da pesquisa.

Esclarecemos que todas as informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre as mesmas. Os dados não serão divulgados com as identificações, pois não haverá colocação de nomes reais na pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento.

Pesquisadora: Luciana de Oliveira Campolina

Ass. _____

Contato: 33681961 – 81195710

Orientadora: Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Contato: 81279275

Autorizo a participação de meu filho e declaro estar ciente de como será a participação na pesquisa.

Nome do responsável: _____

Ass. _____

Contato: _____

