



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**DINÂMICAS DAS SIGNIFICAÇÕES DE SI E TRANSIÇÕES DE
DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL**

Larisse Vasconcelos Costa Cavalcante

Brasília, julho de 2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**DINÂMICAS DAS SIGNIFICAÇÕES DE SI E TRANSIÇÕES DE
DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Larisse Vasconcelos Costa Cavalcante

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial ao título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília, julho de 2019

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA
PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Presidente

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Alia Barrios González – Membro Externo

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Ângela Uchoa Branco – Membro

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Gabriela Mieto – Suplente

Universidade de Brasília

Brasília, julho de 2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pela autora

CC376d Cavalcante, Larisse Vasconcelos Costa Dinâmicas das
significações de si e transições de desenvolvimento de
uma criança da Educação Infantil para o Ensino
Fundamental / Larisse Vasconcelos Costa Cavalcante;
orientador Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire. -
Brasília, 2019.
169 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2019.

1. Desenvolvimento Humano. 2. Transição escolar. 3.
Criança. 4. Sistema de self dialógico. 5. Posicionamentos
dinâmicos de si. I. Freire, Sandra Ferraz de Castillo
Dourado, orient. II. Título.

Agradecimentos

O desenvolvimento deste estudo contou com a participação e contribuição de pessoas muito valiosas a quem devo meus agradecimentos:

À minha professora e orientadora, Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, que acreditou neste projeto. Meus agradecimentos pela orientação generosa, respeitosa e carinhosa. A sua parceria sensível e amiga me encorajou a desenvolver a minha pesquisa e a desejar desenvolver outras mais.

Aos professores e aos colegas do Instituto de Psicologia, do LABMIS e do Laboratório Diálogo, que tanto contribuíram na discussão deste trabalho ao longo desses dois anos.

À Profa. Dra. Ângela Uchoa Branco, pelas aulas inspiradoras, pelas sugestões e pelos comentários generosos que abrilhantaram o meu percurso.

À Profa. Dra. Maria Cláudia Oliveira e à Profa. Dra. Alia Barrios, que muito contribuíram na discussão do meu trabalho com uma avaliação atenta e valiosa.

Às crianças que, de variadas formas, fizeram parte da minha pesquisa de campo. Em especial à Larissa Manoela, que abriu seu coração de forma tão livre e desprendida, me permitindo compartilhar um pouco do seu mundo e entender mais sobre o desenvolvimento humano.

À equipe pedagógica da Escola Classe que me acolheu e me apoiou no desenvolvimento deste estudo, em especial às professoras que colaboraram com a pesquisa, pela abertura e confiança a mim dispensada, pelo esforço contínuo e inquietante na direção de proporcionar os melhores caminhos para os seus alunos.

À Deus, pela forma poética com que me ergue e me sustenta todos os dias.

Aos meu pais, Célia e Manoel, minhas fortes raízes e fontes eternas de amor.

Aos meus irmãos, Diego e Filipe, com quem compartilho amor e admiração sem fim.

À minha avó Nilta, amiga e incentivadora. A força do seu amor e das suas palavras marcou e marca a minha vida.

Ao meu esposo, Rogério, parceiro da vida e dos sonhos.

Aos meus filhos, Sofia e Miguel, por inspirarem os meus mais ambiciosos sonhos e por serem meu fôlego para concretizar cada um deles. Dedico a vocês este trabalho.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, por me conceder afastamento para os estudos do mestrado.

Resumo

A transição escolar apresenta-se de forma particular na experiência de cada criança e o modo como a criança constrói significados nesse momento pode guiar aspectos importantes do seu processo de desenvolvimento. O presente estudo visa compreender como se dão os processos significação de si de uma criança experienciando a transição na escola. Partindo de uma abordagem semiótico-cultural do desenvolvimento humano, que compreende as mudanças e transformações eu-outro-cultura sistemicamente, elegemos os Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS) como unidade de análise do Sistema de Self Dialógico. Os PDS consideram as formas como as qualificações subjetivas negociadas em meio à diversidade de situações socioafetivas são significadas e ressignificadas pelo sujeito ao longo do tempo ou percurso. O estudo de caso de natureza ideográfica privilegiou analisar a trajetória de uma criança da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) e a forma como as relações dialógicas apoiavam as mudanças vivenciadas por ela. O estudo buscou identificar e analisar os PDS de uma criança sobre si nas situações lúdicas de interação social, identificando signos que sugeriam a emergência de novos PDS e analisando como os professores atuavam na relação com a criança. O trabalho empírico foi conduzido mediante observação de situações interativas espontâneas e dirigidas, entrevistas com as professoras, a mãe e a própria criança. Episódios foram gravados em vídeo durante as brincadeiras e as atividades observadas foram usadas como artefatos nas entrevistas com a criança e com as professoras. O estudo afirma que os PDS se desenvolvem em uma dinâmica dialógica, que privilegia a ação reflexiva da criança em desenvolvimento, e que o professor pode atuar como um pivô de novos PDS de forma a produzir uma metamorfose na trajetória de vida dos alunos.

Palavras-chave: desenvolvimento humano; transição escolar; criança; sistema de *self* dialógico; posicionamentos dinâmicos de si.

Abstract

School transition is unique in each child's experience, and the way the child builds meanings in this moment can guide important aspects of their development. This study aims to understand the self meaning processes of a child experiencing school transition. Based on a semiotic-cultural approach to human development, which regards the changes and transformations I-other-culture systemically, Dynamic Self-Positionings (PDS) were used in this study as the unit of analysis of the Dialogical Self System. PDS consider how the subject conveys meaning to qualifications negotiated amidst the diversity of socio-affective situations over time or path. An ideographic case study was performed to observe both the transition of a child from kindergarten to elementary school and the dialogical relationships that supported the changes she experienced. The child's PDS in playful situations of social interaction were analyzed in order to identify signs that suggested the emergence of new PDS and the teachers' influence in the way children attributed meaning to herself. The empirical work was conducted by observing spontaneous and directed interactive situations, as well as by interviews with the teachers, the mother and the child. Video episodes were recorded during play and activities were observed in interviews with the child and the teachers. The study states that PDS develop dialogically, favoring the reflexive action of the child, and that the teacher can act as a pivot of new PDS in order to change the students' life trajectory.

Keywords: human development; school transition; children; dialogical self system; dynamic self-positionings.

Sumário

Lista de Siglas	xi
Lista de Figuras	xii
Lista de Quadros.....	xiii
Introdução	1
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	7
Capítulo 1 – Desenvolvimento Humano na perspectiva da Psicologia Semiótico-Cultural Construtivista	8
Mediação Semiótica e Canalização Cultural.....	10
Capítulo 2 – Desenvolvimento do Sistema de <i>Self</i> e Dinâmica Relacional dos Posicionamentos de Si	13
Vozes na Constituição do Sistema de <i>Self</i> da Criança	16
Alteridade Constituinte e sua Participação na Constituição de <i>Self</i> da Criança ...	19
Posicionamentos Dinâmicos de Si	22
Capítulo 3 – Transições Desenvolvimentais na Experiência do Brincar	26
A Imaginação e o Brincar	30
O Brincar na Escola	32
Interações com o Professor Mediadas pelo Brincar	36
OBJETIVOS	40
Objetivo Geral	40
Objetivos Específicos.....	40
PARTE II – A PESQUISA EMPÍRICA	41
Capítulo 4 – Metodologia	42
Contexto da Investigação	43
Participante.....	44
Procedimentos Metodológicos	50
Instrumentos da Pesquisa Empírica	52
Atividades Desenvolvidas na Pesquisa	54
Desenho Metodológico	58
Procedimentos de Análise das Informações.....	59
Procedimentos Éticos de Pesquisa	62
Parte III – Resultados	64
Estudo de Caso Larissa Manoela	64
Contexto Familiar	65

Brincadeira de LM na EI.....	65
Brincadeira “A Rainha Mandou” e a Dinâmica Relacional de LM.....	68
A Brincadeira “A Rainha Mandou” por LM.....	71
Posicionamento da Professora na Relação com LM na EI	72
O Signo Nome na Composição do <i>Self</i> de LM	73
Participação da Professora da EI na Composição de <i>Self</i> de LM	78
Diálogo com os Pares na EI	80
Operação dos PDS de LM na EI	87
LM sem Recreio no EF	88
Brincadeira de LM no EF.....	91
Diálogo com os Pares no EF	98
Dado das Emoções: Reconfiguração do Signo Nome.....	103
Posicionamentos Dinâmicos de si no Sistema de <i>Self</i> no EF.....	107
Parte IV – Discussão.....	122
Posicionamentos Dinâmicos de Si	123
Indicadores de Transição de Posicionamentos de Si.....	124
O Posicionamento do Professor e sua Função na Canalização Cultural	128
Parte V – Conclusão	132
Referências	136
Apêndice A – Protocolo de Observação.....	147
Apêndice B – Roteiro de Entrevista – Professora Marta.....	148
Apêndice C – Roteiro de Entrevista – Professora Luíza.....	149
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis).....	150
Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professoras).....	153
Apêndice F – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa (responsáveis)	155
Apêndice G – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa (professoras)	156

Lista de Siglas

CEI	Centro de Educação Infantil
DF	Distrito Federal
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
LM	Larissa Manoela
MLE	<i>Mediated Learning Experience</i>
PDS	Posicionamentos Dinâmicos de Si
RA	Região Administrativa
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Lista de Figuras

Figura 1. Sistema de <i>Self</i>	14
Figura 2. Cronologia dos procedimentos empíricos.....	50
Figura 3. LM brincando no recreio.....	55
Figura 4. Autorretratos	56
Figura 5. Diálogo com os pares	57
Figura 6. LM lançando o dado das emoções	58
Figura 7. LM, Catarina e Graziela brincando de “A rainha mandou”	67
Figura 8. Análise da díade LM-Catarina	69
Figura 9. Amarelo com azul dá verde.	92
Figura 10. Síntese da situação 3: entrevistas com a professora Luíza.....	93
Figura 11. Sistematização inspirada no sistema de <i>Self</i> . Contexto da EI.	109
Figura 12. Sistematização inspirada no sistema de <i>Self</i> . Contexto do EF.....	115

Lista de Quadros

Quadro 1. Instrumentos de pesquisa.....	52
Quadro 2. Síntese dos procedimentos de pesquisa na EI	53
Quadro 3. Síntese dos Procedimentos de Pesquisa no EF	54
Quadro 4. Desenho metodológico	58
Quadro 5. Episódio: Brincadeira “A rainha mandou”	66
Quadro 6. Episódio: “Todo mundo não quis”	72
Quadro 7. Episódio: “Eu gosto da Larissa Manoela”	76
Quadro 8. Episódio: “Ela enche a Manoela de raiva”	80
Quadro 9. Episódio: “Não que eu queira que alguém a enfrente”	86
Quadro 10. Episódio: “Como é que eu não tenho amigos?”	89
Quadro 11. Episódio: Brincadeira “Amarelo com azul dá verde”	91
Quadro 12. Episódio: “A LM é muito, muito legal!”	99
Quadro 13. Episódio: “Agora eu prefiro Larissa Manoela”	103
Quadro 14. Episódio: “Eu não respondo a professora”	104
Quadro 15. Episódio: Dado das emoções	105
Quadro 16. PDS na transição.....	108

Introdução

O desejo de desenvolver esta pesquisa nasceu da minha prática como psicóloga escolar na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), que teve início em 2013. O espaço e a lente por onde vejo e interpreto os fenômenos evidenciam as minhas motivações. Como pesquisadora, tenho o dever ético de desenvolver a pesquisa com um olhar crítico às realidades sociais e políticas, e ao atender escolas em regiões de periferia do DF sinto que tenho uma responsabilidade de promover possibilidades de transformação pessoal e social aos atores da escola.

O meu interesse de pesquisa centrou-se em compreender como as pessoas se desenvolvem, bem como em contribuir na construção de caminhos para uma atuação do psicólogo escolar, com uma ênfase preventiva, capaz de desenvolver intervenções de caráter institucional e relacional, contextualizada aos processos de subjetivação que dialeticamente ressignificam os diversos atores na escola.

Os trabalhos de estudiosos como Mitjans Martínez (2007), Marinho-Araújo (2005) e Guzzo (2005) me instigaram teórica e metodologicamente a iniciar na construção de caminhos em prol do desenvolvimento das pessoas, intervindo em processos subjetivos. O entendimento de que esse tipo de intervenção promove a conscientização se apoia na ideia de que “a ação do psicólogo é política, na medida em que deve influenciar mudanças em seu contexto de trabalho” (Guzzo, 2005, p. 23). Essa ideia de conscientização se dá por uma ação de transformação pessoal e social do sujeito na descoberta de sua realidade. “É mais do que uma mudança de opinião sobre a realidade, é a mudança na forma de se relacionar com o mundo” (Guzzo, 2005, p. 27). E, assim, como psicóloga escolar, me deparei com o anseio por ações transformadoras em meu contexto e em mim mesma.

Foi no intuito de construir espaços de interlocução para a circulação de sentidos das vozes institucionais, e ainda de mediar os processos relacionais e intersubjetivos de desenvolvimento (Marinho-Araújo, 2010) em prol das crianças, que desenvolvi a presente pesquisa. O desejo da articulação do trabalho quanto às relações da criança com as professoras foi um aspecto que emergiu com a potência de se desdobrar no assessoramento ao trabalho coletivo, oportunizando a conscientização não só das concepções que orientam as práticas pedagógicas, mas das relações sociais que se estabelecem na escola.

Na minha trajetória profissional, sempre estive em escolas classes, atendendo crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (EF). As crianças que ingressavam nas escolas que eu atendia eram advindas de Centros de Educação Infantil (CEI) da região, e essa transição se dava de forma processual. As famílias contavam com o apoio das orientadoras educacionais das duas instituições nesse processo, que envolvia tanto a transição escolar, física e de segmento de ensino como uma transição desenvolvimental muito particular e singular, à qual me refiro neste estudo. Em 2014, uma das escolas que eu atendia abriu turmas de educação infantil (EI), e a acolhida de crianças em tão tenra idade trouxe à escola e à equipe pedagógica alguns desafios.

A escola buscou preparar sua equipe, identificando os profissionais que estariam mais interessados e aptos para a regência das turmas, e ainda modificando sua estrutura. As crianças tinham entre 4 e 5 anos, vinham diretamente de seus lares, a maioria não havia estado matriculada em creches e vivenciava sua primeira experiência institucional.

A população atendida por essa escola era muito diversa. Havia crianças advindas de abrigos, moradoras da região e mesmo filhos de professoras. Cada criança trouxe consigo uma bagagem e experiências muito diferenciadas. Para a escola, essa diversidade se mostrou um grande desafio, porque os processos escolares ainda funcionam como

reguladores da conduta e do desenvolvimento da criança. Diante do novo, o termômetro social e cultural que busca manter-se em um limiar padrão começa a sinalizar particularidades que são reconhecidas e nomeadas como desvios de conduta. Repentinamente, cada vez mais me foi demandado assumir a posição de avaliadora desses desvios e desejei estar em outro lugar: pensando em processos de saúde e prevenção, em processos de desenvolvimento.

Em um movimento reacionário a essa dinâmica de estranhamento seguido de segregação, desejei encontrar essa criança em outros espaços que não em uma sala fechada para diagnóstico. Desde então, busco compreender como a criança se significa no contexto escolar. A transição se apresenta interessante nessa escola devido à especificidade da primeira turma da EI, o que nos permite identificar como os processos desenvolvimentais são interpretados pela escola.

A transformação da minha inquietação no presente estudo se deu a partir da articulação de teorias que compreendem o desenvolvimento humano como um processo sistêmico, que se dá na bidirecionalidade sujeito-cultura. O Sistema de *Self* (Branco, 2010) foi eleito como categoria teórica para privilegiar a análise relacional do desenvolvimento de *Self*, e o conceito de Posicionamentos Dinâmicos de Si (Freire, 2008; Roncancio-Moreno, Branco, 2015), para a análise do processo de significação de si.

Utilizando um aporte qualitativo (Yokoy, Branco, & Lopes de Oliveira, 2008), conduzi um estudo ideográfico que ilustrou o fenômeno da significação de si da criança na escola. A trajetória de uma menina, Larissa Manoela (LM)¹, do contexto da EI para o

¹ O nome Larissa Manoela foi escolhido pela menina e faz alusão a um personagem que ficou muito conhecido numa novela para crianças, *Carrossel*. Nessa novela, a atriz Larissa Manoela atuava como Maria Joaquina, que era uma menina inteligente, mas não tinha muitos amigos. No filme *Meus quinze anos*, citado pela criança participante da pesquisa, a atriz interpreta um personagem que se sentia sozinho no contexto escolar. A trama do filme se desenvolve em torno da festa do personagem, que traz à tona uma discussão sobre relacionamentos interpessoais e identidade.

contexto do EF foi acompanhada ao longo de oito meses de imersão etnográfica, com observações naturalísticas e participante (Gondim & Fraser, 2004), e ainda entrevistas com as professoras e com a criança (González Rey, 2005). Também se considerou a dinâmica dos posicionamentos das professoras, que configura articulação importante nesse processo vivenciado na escola.

Episódios selecionados das observações da criança em situação de brincadeira espontânea e dirigida (quando das atividades conduzidas pela pesquisadora) foram compartilhados com a professora da EI e com a professora do primeiro ano do EF. As análises, numa perspectiva construtivo-interpretativa (González Rey, 2005), priorizaram compreender como as relações eram estabelecidas na perspectiva dos processos afetivos e simbólicos que estão em mudança nas configurações de *self* da criança.

A trajetória da criança da EI para o EF foi o contexto de interesse do estudo, em especial a compreensão de uma transição sistêmica, que engloba aspectos de várias ordens, sendo a dimensão psicológica, simbólica e de construção de significado a que mais exploraremos (Zittoun, 2015). Para diferenciar essas duas situações, designamos como “transição escolar” a transição formal dos segmentos educacionais e a transição desenvolvimental como “ruptura”, que pode ser identificada por meio de uma minuciosa análise da trajetória de vida de LM para elucidar os momentos que se configuram como de descontinuidade.

Os alicerces do estudo se concentram nos constructos de Jaan Valsiner, da psicologia cultural, das ideias de sujeito ativo e bidirecionalidade, e em categorias que privilegiam a compreensão do desenvolvimento humano de forma sistêmica, dinâmica, relacional e dialógica (Branco, 2010; Freire, 2008; Roncancio Moreno, 2015). Assim, fazendo uso do conceito de PDS, buscamos compreender como a criança coconstrói suas significações de si.

Partindo da psicologia cultural, entendemos que a forma como a criança constrói significados se encontra trançada num tempo irreversível e na carga afetiva das experiências vividas ao longo da vida (Valsiner, 2012). Essas experiências são desnoveladas por meio de uma composição inédita, que não acontece obedecendo a qualquer padrão, mas de forma muito particular. Sob o ponto de vista psicológico, a compreensão dos motivos e significados que orientam as pessoas em suas relações umas com as outras amplia as possibilidades de entendimento sobre o desenvolvimento humano (Pires & Branco, 2007).

As relações da criança com pares e professores foram analisadas mantendo a centralidade do estudo na natureza relacional da construção dos posicionamentos dinâmicos de si (PDS), numa articulação rara entre esses temas e subtemas, no âmbito do referencial teórico da psicologia cultural e do Sistema de *Self*.

A análise da ação da criança ao brincar, na perspectiva da transição, possibilitou clarificar como os processos afetivos-semióticos, ao afetarem o ambiente social, operam na emergência de novas práticas de ser, pensar e sentir. Os processos de mudança se mostraram encadeados por marcadores sógnicos que transformam e são transformados nas relações.

No desenvolvimento do estudo, compreendemos como as concepções a respeito de si da criança são flexíveis, de forma a se envergarem nas relações, e como as concepções do outro podem apresentar potencial para guiar a forma como a criança se significa. Partindo da ideia de que o ser humano é um ser social e constrói significados nas relações que estabelece, podemos dizer que as relações permitem evidenciar elementos da ordem dos afetos, dos sentimentos e das emoções. Assim, os sentimentos que a criança nutre sobre si se articulam aos sentimentos que os outros significativos cultivam sobre ela.

Este trabalho se apresenta em cinco partes. A Parte I apresenta a fundamentação teórica, com capítulos que contemplam a concepção de desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia semiótico-cultural construtivista, seguida por uma introdução da categoria teórica do Sistema de *Self* Dialógico, concluindo-se com a articulação do conceito de transição desenvolvimental (Zittoun, 2015) à compreensão relacional de desenvolvimento humano. Na Parte II, referente à pesquisa empírica, são apresentados o contexto da investigação, os procedimentos metodológicos, os instrumentos, o desenho metodológico, os procedimentos de análise das informações e os procedimentos éticos da pesquisa.

A Parte III apresenta os resultados construídos com o estudo de caso sobre LM. Na Parte IV, é discutido como as mudanças de PDS de LM operaram como ameaçadoras ao desenvolvimento no contexto da EI e quais signos marcaram essa transição de forma a gerar mudanças a partir de um movimento reflexivo da criança, da participação do professor como catalisador de novos posicionamentos, e como esse processo se deu de forma relacional. A Parte V apresenta as principais conclusões que apontaram a participação do professor como um potente agente na dinâmica das significações de si da criança na escola. Na dinâmica relacional, as vozes de uma diversidade de agentes se integram e se processam no sistema de *self* da criança, mas, na escola, a interpretação e apresentação das crenças do professor a respeito da criança participam de uma dinâmica poderosa na trajetória de vida dela, guiando seus PDS à luz das suas crenças e valores.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica se apresenta em três capítulos, articulando os conceitos e as bases teóricas aplicadas às análises e discussões desenvolvidas nesta pesquisa. Dessa forma, primeiramente apresento a concepção de desenvolvimento humano, com a psicologia semiótico-cultural construtivista (Capítulo 1). Na sequência, descrevo como essa concepção de desenvolvimento humano articula-se ao Sistema de Self Dialógico (Branco, 2010) e aos PDS (Roncancio-Moreno & Branco, 2015; Freire & Branco, 2017) (Capítulo 2). Finalmente, analiso os estudos sobre a transição da EI para o EF, privilegiando a ideia de transição desenvolvimental (Zittoun, 2015) e examinando a experiência do brincar da criança em uma compreensão ativa e relacional (Capítulo 3).

Capítulo 1 – Desenvolvimento Humano na perspectiva da Psicologia Semiótico-Cultural Construtivista

Esta dissertação se apoia teoricamente na perspectiva de uma psicologia semiótico-cultural construtivista (Branco & Lopes de Oliveira, 2012; Valsiner, 2007/2012, 2014) articulada ao sistema de *Self* dialógico (Branco, 2010), o qual deriva dos pressupostos dialógicos da constituição de *self* da teoria proposta por Hubert Hermans (Hermans & Kempen, 1993; Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Kanopka, 2010). O sistema de *Self* compreende a pluralidade dos posicionamentos do *self* como sistema semiótico plural que se constitui nas relações estabelecidas em contextos e momentos históricos específicos ao longo da nossa vida, privilegiando a dinamicidade desses processos (Branco, 2010).

A abordagem semiótico-cultural construtivista (Branco & Valsiner, 1997; Branco & Lopes de Oliveira, 2012; Valsiner, 1989, 2007/2012, 2014) propõe que o desenvolvimento humano é um fenômeno de natureza complexa e dinâmica, caracterizado por um movimento incessante de transformação. Essa perspectiva de desenvolvimento humano surge se contrapondo a concepções lineares, que compreendem o desenvolvimento por etapas, de caráter cumulativo e de curso previsível. A partir dessa perspectiva multilinear, Valsiner (2007/2012) reconhece a possibilidade de múltiplas trajetórias no processo de desenvolvimento humano, buscando explicar os fenômenos psicológicos presentes nas interações humanas a partir de uma perspectiva histórica, dialética, que entende o desenvolvimento como processo em sua gênese, suas características e mudanças ao longo do tempo.

O diálogo e a constituição mútua entre cultura e sujeito se apresentam centrais nessa concepção de desenvolvimento humano, além do reconhecimento da singularidade da experiência humana e seu caráter histórico-cultural. A relação constante e constitutiva sujeito-contexto permite uma compreensão diferenciada e mais abrangente dos processos

de desenvolvimento. E a contextualização dos fenômenos torna-se preocupação e cuidado vitais para a análise de qualquer fenômeno humano e social.

Esse movimento de mútua constituição do sujeito e da cultura posiciona o sujeito como ativo no seu processo de desenvolvimento e compreende os processos psicológicos semelhantemente coconstruídos com a cultura por meio de diversos mecanismos. A bidirecionalidade dessa dinâmica, diferentemente do modelo unidirecional de transferência cultural, propõe a coconstrução ativa, que se caracteriza por transformações contínuas que sempre produzem a novidade (Valsiner, 2007/2012). Dessa forma, a participação ativa do sujeito rompe com toda e qualquer ideia que admita que a cultura molda o comportamento humano, e confere à ação do sujeito no mundo caráter inédito e inovador.

Nessa concepção de desenvolvimento humano, o tempo também apresenta compreensão diferenciada, visto que é irreversível. Ou seja, no curso do seu desenvolvimento, um organismo, ou indivíduo, não pode retornar a um estado anterior, mas seu processo de desenvolvimento apresenta-se numa curva constante, ascendente e voltada ao futuro (Valsiner, 2007/2012). A ideia de regredir inexistente quando se fala em desenvolvimento, e o que persiste é o curso, sempre dinâmico e particular, que privilegia a singularidade de cada experiência.

O papel ativo do sujeito nessa abordagem permite que ele faça uso de signos e crie novos signos (Valsiner, 2007/2012). O ineditismo da ação do homem necessita dessa liberdade, e é a partir dessa compreensão que se concebe um sujeito capaz de fazer antecipações. Como o curso do tempo e do desenvolvimento é ascendente, os signos estão sempre orientados em direção ao futuro, o que promove transformações contínuas, que tornam o desenvolvimento imprevisível (Valsiner, 2007/2012).

Ao privilegiar todas essas características da ação do sujeito no mundo, não se pode esquecer que a cultura constitui um contexto de coconstrução de sentidos e significados, conferindo à interação social participação fundamental no desenvolvimento (Palmieri & Branco, 2007). Todos os participantes da cultura em que o sujeito está inserido são importantes para o desenvolvimento – seus pais, irmãos, colegas e parceiros que com ele mantenham significativo vínculo afetivo, consistindo, nessa compreensão, seus “outros sociais significativos”. A cultura participa do desenvolvimento como um organizador sistêmico inerente ao sistema intrapsicológico do sujeito, posicionando as concepções de cultura coletiva (compartilhada socialmente) e pessoal (específica do sujeito) propostas por Valsiner (1989). Para o autor, pessoa e contexto são considerados “inclusivamente separados” e fazem parte de um processo de mútua constituição (Valsiner, 2007/2012).

Mediação Semiótica e Canalização Cultural

Os estudos da semiótica de Charles S. Peirce oferecem proposições que nos ampliam a compreensão de como a relação entre sujeito e cultura se dá nesse movimento bidirecional. Segundo o autor, citado em Valsiner (2007/2012, p.39), “um signo é um objeto que está para a mente (ou para os olhos) de alguém em lugar de outra pessoa” (Peirce, 1873/1986). Assim, os signos têm sua gênese no ponto de encontro entre a vida intrapsíquica e os objetos no ambiente externo.

A partir dessa concepção, os signos apresentam natureza híbrida e dinâmica, desenvolvendo-se e transformando-se no curso do tempo. O presente afeta o futuro por meio da construção pessoal semiótica, e o futuro está sujeito a sugestões do passado. Essa dinâmica do signo é garantida pelo fluxo temporal que sempre propõe a novidade e que garante que um signo não se mantenha imutável, sedimentado, mas que a cada vez retomado emerge em um novo ato de semiose (Valsiner, 2007/2012).

Na constante fabricação de signos em que a experiência humana se desenrola, deve-se considerar que, devido à natureza ambígua dos signos, essa experiência se dá de forma ambígua. Os signos novos mantêm tensões com signos anteriores e desenvolvem tensões com signos que serão fabricados no futuro (Valsiner, 2007/2012). Nessa dinâmica, alguns signos se revestem de uma característica mediadora ou reguladora, sendo seu significado o que irá determinar essa posição. E, sendo o significado construído pela própria pessoa, a agencialidade e a liberdade de construção de novos significados permanecem com o sujeito ativo concebido pela psicologia semiótico-cultural construtivista.

Esses signos apresentam uma importante função prospectiva e estabelecem o rol de limites de significados possíveis para as experiências futuras no mundo, que são imprevisíveis, ainda que antecipáveis. Dessa forma, uma vez estabelecido em uma versão generalizada, um signo se torna promotor quando canaliza, orienta ações futuras, e principalmente quando, imerso pelo afeto, torna-se internalizado sob a forma de sentimentos (Valsiner, 2007/2012).

O papel central dos signos se dá de forma a mediar processos de significação que irão regular fenômenos psicológicos emergentes, tanto interpessoais quanto intrapessoais, aproximando-se do conceito de Vigotski de internalização (Valsiner, Branco, & Dantas, 1997). Valsiner propõe ainda uma distinção quanto à cultura, pois, segundo ele, pode-se falar em cultura pessoal e cultura coletiva. A cultura coletiva abrange as sugestões sociais e o compartilhamento de significados pelos grupos de que o sujeito participa. Por outro lado, o sujeito internaliza de forma reconstrutiva esses significados e, assim, suas normas e valores são ativamente processados de forma particular.

A canalização cultural (Valsiner, 2007/2012) pode ser então identificada nos mecanismos de internalização por meio dos quais o interpsicológico se torna

intrapicológico mediante transformações semióticas que se dão na organização e reorganização hierárquica das funções psicológicas (Valsiner, Branco, & Dantas, 1997). Dessa forma, a pessoa constrói significados individuais diversos via internalização, baseados no universo de significados e valores típicos da cultura em que vive. Simultaneamente, por sua própria atuação nessa cultura, via externalização, a pessoa participa como agente de transformação da cultura coletiva.

Como agente de transformação, o sujeito se comunica fazendo dessa sua ação uma oportunidade de externalizar e compartilhar os significados individuais por meio dos canais linguísticos e paralinguísticos. Essa ação pode transformar o significado da semiosfera que o envolve, dando origem a processos psicológicos que permitam emergir a novidade no sujeito e para o sujeito. Como segmentos dessa co-ação que apresentam um tema coerente, ocorrem trocas em localizações específicas, envolvendo formas particulares de co-orientação dos participantes (Fogel & Branco, 1997). O termo *frame* mantém uma ideia central correspondente ao que Mercer (2002) conceitua. A conversa apresenta elementos contextuais compartilhados, não como um evento comunicativo completo, mas como um enquadre. Esse conceito será usado no estudo para compreender as transações relacionais e afetivas que nos interessam nesses “enquadres”, ou de forma contextualizada.

A partir da abordagem semiótico-cultural construtivista e dos conceitos de mediação semiótica, o estudo identifica alguns signos que operam mediando processos de significação e regulando fenômenos psicológicos emergentes, tanto interpessoais quanto intrapessoais. As relações dialógicas que apoiam o desenvolvimento do sujeito são privilegiadas na compreensão de como ele, de forma dinâmica, se significa.

Capítulo 2 – Desenvolvimento do Sistema de *Self* e Dinâmica Relacional dos Posicionamentos de Si

A teoria do *self* dialógico, proposta por Hubert Hermans (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Kanopka, 2010; Hermans & Kempen, 1993), clarifica questões imbricadas na constituição de *self* ao propor a ideia de posições do Eu. Hermans, Kempen e Von Loon (1991) propuseram que o Eu tem a possibilidade de se mover de uma posição para outra de acordo com a situação e o tempo. O termo “posição de Eu” compreende uma dinâmica em que o Eu flutua entre posições diferentes e até opostas e tem a capacidade de atribuir imaginativamente cada posição com uma voz para que as relações dialógicas entre as posições possam ser estabelecidas (Hermans, 2001).

O *self* dialógico de Hermans (1996) se compõe, assim, de posições expressas e endereçadas a um outro que pode assumir muitas formas: de uma pessoa, de um grupo ou até mesmo de uma figura institucional. Como a ideia de posições de *self* se apoia no conceito bakhtiniano de voz, na sua composição, Hermans (1996) afirma que, quando uma voz soa, é a partir do falante e, simultaneamente, aonde o som chega. Entre os dois lugares, o autor compreendia que havia um espaço esticado, alongado. A voz assumiria, na perspectiva do autor, um agente incorporado localizado no espaço com outros atores envolvidos em uma ação, de forma corregulada.

O conceito de voz já apontava para o reconhecimento da necessidade de pensar na mobilidade das posições de Eu, uma dinâmica alcançada com o sistema de *Self* (Branco, 2010). Essa categoria teórica emergiu dos pressupostos dialógicos da teoria proposta por Hermans (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Kanopka, 2010; Hermans & Kempen, 1993) e a ampliou ao contemplar a complexidade do desenvolvimento de *self* de forma sistêmica, compreendendo a pluralidade dos posicionamentos do *self* como um sistema que se constitui na constelação de relações estabelecidas em contextos e momentos

históricos específicos ao longo da nossa vida, enfatizando a dinamicidade desses processos (Branco, 2010).

No intuito de contemplar a dimensão da mobilidade no sistema de *Self*, utilizaremos o termo “posicionamentos de *self*”, que, articulado a um sistema de *self* (Branco, 2010) e a categorias desenvolvidas a partir dessa ideia (Freire, 2008; Freire & Branco, 2016; Roncancio-Moreno, 2015), apresenta caráter mais dinâmico que o conceito espacial de posição.

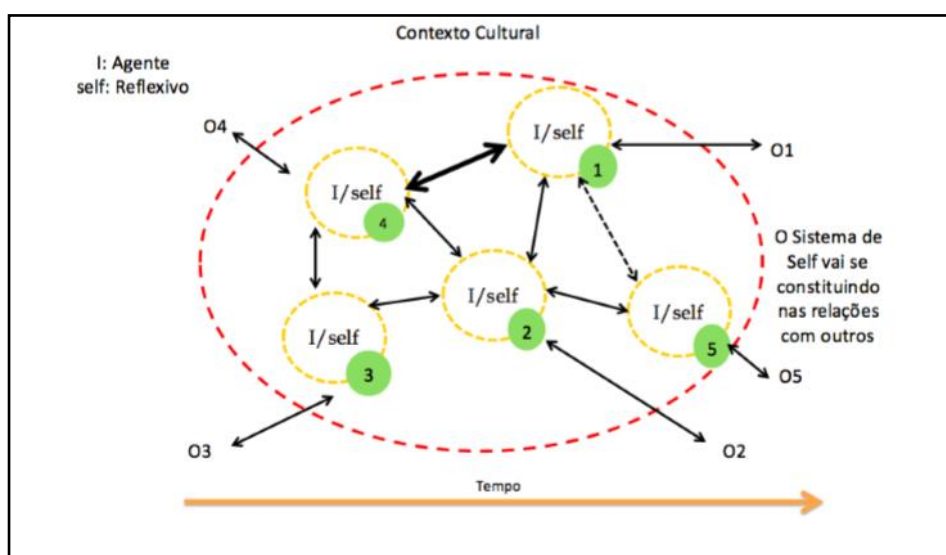


Figura 1. Sistema de *Self* (Branco, 2010).

O sistema de *Self* apresentado na Figura 1 foi construído a partir de uma perspectiva sociocultural construtivista, em que Branco (2010) propôs que o sistema de *Self* se configura em função das interações do indivíduo com a cultura. O sistema de *Self* dialógico é plural, polifônico e dialógico, e nele os posicionamentos de si emergem como consequência de tensões dinâmicas geradas por relações sociais significativas. G. H. Mead diferenciou dois aspectos do *Self*: o “I” e o “*self*”. Na unidade “*I/self*”, “I” é considerado como a dimensão do agente, autor, e “*self*”, a dimensão reflexiva (Mead, 1934). Assim, quando fazemos referência ao *Self* neste estudo, falamos da unidade “*I/self*” e, ao utilizarmos o termo *self* com a letra minúscula, designamos a dimensão reflexiva do

sistema de *Self* dialógico, compreendido como unidade sistêmica na qual ação e reflexão se complementam (Branco, 2010).

Essa sistematização expõe como os diferentes posicionamentos de “*I/self*” se articulam em um momento específico da trajetória de vida da criança. Esse sistema é composto por várias posições dinâmicas: o I (ou Eu) representa a dimensão do agente e o *self* a dimensão reflexiva. Essa denominação é inspirada nos estudos de Mead (1934), que designou as facetas do “Eu” psicológico dessa forma. Assim, uma constelação de relações é estabelecida entre as posições compostas pelas duas dimensões mencionadas, e essas posições podem se configurar mais dominantes no sistema, ou não, a depender do tempo e contexto específico em que o sistema de “*I/self*” está atuando. Em síntese, o *Self* não se mantém estático e definido no espaço, mas é compreendido como um sistema dinâmico, em contínuo desenvolvimento (Branco, 2010).

Entendendo que a capacidade de se posicionar, reposicionar e adotar outra perspectiva, bem como a reflexividade, são elementos de importância crucial para que a novidade aconteça, consideramos quando e como esses elementos surgem em meio aos processos de desenvolvimento. As brincadeiras e os jogos oferecem, assim, as primeiras oportunidades de desenvolvimento para que as crianças experimentem diferentes posicionamentos (Freire, 2008; Freire & Branco, 2016; Roncancio-Moreno, 2015), vivenciem suas perspectivas e as intercambiem entre si. E, assim, por meio da imitação, simulação, reelaboração e ressignificação nas trocas dialógicas, a criança coconstrói sua significação de si.

Como apoio à compreensão da ação da criança na experiência do brincar, Gratier e Bertau (2012) desenvolveram a ideia de que o comportamento social se dá por meio da linguagem, conceituada como atividade sociocultural e dialógica desempenhada por indivíduos e orientada para o outro. As autoras posicionam o conceito de linguagem de

forma mais abrangente que a fala, rejeitando pressupostos essencialistas e a visão instrumental da linguagem. Assim, o desempenho da linguagem constitui uma atividade experimentada e empreendida por outros “Eus” relacionados, como uma atividade simbólica e sensorial (Gratier & Bertau, 2012).

Vozes na Constituição do Sistema de *Self* da Criança

Em nosso paradigma dialógico da pesquisa, destacamos os processos de um “tornar-se” relacionado, ou em relação. Concebe-se um Eu relacionado, onde o outro é visto como a pré-condição do Eu e se configura, de forma dialógica, como uma alteridade constituinte (Bertau, 2008). De acordo com Mikhail Bakhtin, autor que se debruçou sobre a natureza mais literária da voz, a voz extrapola o mero sentido de uma corporificação ou objetificação para acessar seu conteúdo psicológico, corroborando a ideia de alteridade constituinte:

Vozes carregam consciência, manifestam-na. Uma voz, uma consciência, não diz nada; o que é mesmo necessário são no mínimo “duas”: Uma única voz não termina nada, nem resolve nada. Duas vozes são o mínimo para a vida, o mínimo para a existência. (Bakhtin, 1984, p. 252)

A “voz” se apresenta como um evento concreto, ocorrendo entre essas pessoas que compartilham uma prática comunicativa. Nessa prática, a posição do sujeito é determinada, em um primeiro momento, pela alteridade, e essa alteridade só é compreendida a partir de um movimento relacional e desenvolvimental subsequente ao desenvolvimento sócio-histórico do *self* (Gratier & Bertau, 2012).

Bertau (2004), em estudo sobre o desenvolvimento do *self* de bebês, diz que, quando a mãe fala, é ela que assume todas as vozes, estabelecendo, assim, um modelo de troca e dialogicidade com a criança. Na experiência escolar, é o professor que assume esse modelo de troca dialógica com a criança. Segundo Freire (2018), a ação do professor

apresenta potencial de mobilizar negociações de sentido e participação ativa, gerando possibilidades de integração de sistemas de conhecimento e desenvolvimento de *self* voltados para o futuro.

O conceito de “vozes” está relacionado a um processo que ocorre inicialmente na relação dialógica da criança com o adulto e, ao longo da vida, se estende aos outros significativos eleitos por ela (Bertau, 2004). A criança interage com seu primeiro outro, que normalmente é a mãe, por meio do olhar e do toque, brincando com ambos antes mesmo de verbalizar algo. Essa noção de voz apresenta-se em sua vívida materialidade expressiva do sujeito, de forma performática entre os pares, e num tempo compartilhado como um movimento “polirrítmico” (Trevarthen, 2012).

Assim, compreendemos que inicialmente comunicar-se com os outros é o que forma a linguagem, e a emergência da voz obedece a um princípio sociogenético, que se evidencia nas atividades sociais como a fonte das mentes individuais. A ideia de sociogênese neste aporte teórico oferece uma visão alternativa da mente; assim, as atividades sociais operam como fonte das mentes individuais e compreendem o fundamento social das funções psicológicas superiores individuais, explicando a relação entre o social e o individual (Bertau, 2008).

Considerando a relação entre o social e o individual nessa perspectiva, a criança vai aprendendo como e quando assumir um posicionamento com significado.

Inicialmente existe uma estrutura de voz exterior percebida, com a qual a criança pode de forma concreta se vincular, e, em seguida, sentir e experienciar a estrutura como sendo cada vez mais própria e mais significativa para o *self*, bem como para o outro e para a troca mútua. A voz dupla da mãe é um convite para a criança assumir uma das vozes como sua posição na conversação, e, ao mesmo tempo,

demonstra que uma pessoa pode falar e agir com mais do que uma voz. (Bertau, 2004, p. 33)

Interpretamos dessa ideia que, ao falar e agir com mais de uma voz, admitimos a existência de uma polifonia, em que algumas vozes são internalizadas ou estão em processo de internalização (Bertau, 2007). As vozes de outros significativos para o sujeito podem compor sua própria voz, na medida em que essas relações tornam-se significativas de tal forma que o pensamento do sujeito seja também compartilhado, que este outro esteja tão “entranhado” no sujeito que ele não possa distinguir exatamente o que é seu e o que é do outro. Em articulação a isso, Freire (2018) desenvolve a ideia de intersubjetividade, que emerge em interações de alteridade quando a subjetividade do outro social é transformada para dentro de uma voz com importante participação na construção de significados, na autorregulação e no desenvolvimento ontogenético.

A natureza da relação intersubjetiva é compreendida como assimétrica (Marková, 2006a; Simão, 2010). A intersubjetividade envolve mutualidade, reciprocidade, mas também assimetria dialógica e tensão. E, compreendendo que a relação intersubjetiva só é dialógica, se houver assimetria e tensão na relação, a alteridade aqui emergirá como condição para essa compreensão (Marková, 2006a).

Retomando a relação mãe e bebê no entendimento de vozes, compreendemos que a voz da mãe é uma alteridade constituinte fundamental para o desenvolvimento do *self* da criança, porém, essa voz não se encontra especificamente nem na pessoa, nem na cultura; ela emerge na zona de contato entre pessoa e cultura e não é uma entidade fixa (Bertau, 2007; Gratier & Bertau, 2012). É caracterizada por sua multiplicidade, principalmente por sua independência e agencialidade. Assim, o *self* emerge de certas experiências dialógicas, e a criança desenvolve, mediante internalização, uma multiplicidade de posicionamentos dialógicos.

Os posicionamentos emergem nas interações com outros significativos desde muito cedo no desenvolvimento. A relação com o outro, neste sentido, é tão vital para este conceito que o fato de se comunicar com o outro já é uma forma interna de linguagem e dá sentido à voz (Bertau, 2008). Assim, as vozes expressas por posições imaginadas pela mãe ou pelo adulto que mantenha uma relação afetivamente significativa com a criança, como o professor, aparecem em diálogos cotidianos, que permitem à criança reconhecê-las e internalizá-las como referência para, num futuro, desenvolver a sua. Ao longo do processo de desenvolvimento da criança, esse movimento vai acontecendo com outros sujeitos significativos, e o ambiente escolar se apresenta como um grande palco para que essas vozes se constituam no *Self* de forma dinâmica.

Alteridade Constituinte e sua Participação na Constituição de *Self* da Criança

A alteridade constituinte (Bertau, 2008), ou o outro que na relação constrói um significado tal e um elo afetivo tal que lhe permita coconstruir-se, revela seu papel na relação. As relações que a criança desenvolve com seus primeiros adultos no lar e depois, na experiência escolar, resguardadas todas as configurações dessa nova semiosfera, carregam similaridades.

No início da experiência escolar, comumente as crianças nutrem por seus professores sentimentos de admiração e afeto e, por vezes, repetem padrões das primeiras relações estabelecidas no seio da família. A relação com o professor pode se delinear respeitando toda a experiência da criança com os pais e marcando, no curso do desenvolvimento, as diferenças que essa relação apresentará. As mais diversas maneiras com que o professor irá se relacionar com a criança apresentam potência para contribuir em sua constituição de si nessa nova semiosfera.

Consideramos assim a escola como uma semiosfera na qual a experiência nas relações é o que vai permitir a ela transformar e transformar-se por e com os signos, numa

circulação interno-externo o tempo todo. A semiosfera, de forma geral, consiste num “espaço” muito diferenciado, permeado e permeável, com zonas que “temporariamente” apresentam determinada “borda” ou “fronteira” e outras que parecem não apresentar clara definição (Valsiner, 2007/2012). No caso da criança, questões que emergem na relação com os pares e com os professores vão entrando em negociação, e a natureza dessas relações vai delineando o desenvolvimento do sistema de *Self* (Branco, 2010) da criança.

A estruturação dessa semiosfera (Valsiner, 2007/2012) permite compreender que há zonas de fronteira, limiares e outros dispositivos de separação que são mobilizados pela operação dos signos. Esses dispositivos podem unificar as partes separadas por meio de uma dinâmica relacional, tornando o ambiente apenas um sistema de apoio para a semiosfera, que resulta do esforço humano de construção de significado. Quando articulamos o conceito de semiosfera de Valsiner à situação social de desenvolvimento de Vigotski (Prestes, 2012), construímos a ideia de que a estrutura da vivência da criança e o ambiente social de desenvolvimento dela devem ser analisados em suas especificidades, sem perder sua unidade.

Partindo dessa compreensão da dinâmica das vozes, entendemos que o outro é uma alteridade constituinte fundamental para o desenvolvimento do *Self* (Freire, 2018). A cultura é compreendida em sua heterogeneidade dinâmica, admitindo a composição da consciência a partir da articulação mínima binária em que pelo menos duas partes se relacionam entre si (Bakhtin, 1984), o que possibilita pensar num movimento de coconstrução bidirecional entre sujeito e cultura. A importância do outro configura-se não só na emergência da “voz”, mas em sua modulação, e o conceito de endereçamento surge no sentido de apoiar essa compreensão. A voz compõe uma estrutura fundamental de endereçamento e existe somente por meio desta estrutura, expressando-se e se moldando (Bertau, 2007; Gratier & Bertau, 2012).

A relação com o outro confere forma e significado à voz, e este endereçamento se expressa na forma corpórea com que nos dirigimos ao outro, na forma como elegemos um ou outro repertório para nos reportamos a ele, na troca de olhares ou mesmo na forma de tocar o outro. O endereçamento se torna o fundamento desta concepção de linguagem, conferindo uma forma relacional a todo o pensamento e processo de discurso (Bertau, 2004), acima de tudo no desenvolvimento. Neste caso, o endereçamento é concludente do posicionamento de *self*.

O movimento que o endereçamento confere à voz adota formas específicas no tempo e se constitui na relação, por meio de um espaço-tempo que os pares moldam em conjunto. O modo como o sujeito se coloca na relação, por meio da postura, do olhar, da entonação (Bertau, 2007), do toque, imprime à voz sua possibilidade mais performática, tão comumente observada nas interações livres das crianças. Na experiência do brincar, a criança explora possibilidades de criar, encenar e contracenar num palco, permitindo que seja colocada em evidência, sob os holofotes, toda uma dinâmica de coconstrução de seu sistema de *Self*.

Ao tentar dar sentido ao que alguém diz, nunca confiamos apenas em nosso conhecimento dos significados básicos das palavras ou em nossa familiaridade com as construções gramaticais que eles usam. Como ouvintes, sempre acessamos informações contextuais, usando qualquer orientação explícita ou dicas fornecidas por um falante e lembrando qualquer experiência passada que pareça relevante. À medida que a conversa avança, o conteúdo do que é dito fornece uma base contextual para a conversa que se segue (Mercer, 2002).

Posicionamentos Dinâmicos de Si

A visão polifônica, segundo Bakhtin, concebe que há uma multiplicidade de personagens que não estão dentro de um mundo objetivo unificado, mas “uma pluralidade de consciências”, representada por vozes que ventilam suas próprias ideias. Como em uma composição polifônica, as vozes se apresentam em diferentes posições espaciais, acompanhando-se e opondo-se entre si de maneira dialógica.

A partir da metáfora polifônica e sua implicação do diálogo espacializado, Hermans et al. (1992) conceituaram os termos próprios de uma multiplicidade dinâmica de posições I relativamente autônomas em uma paisagem imaginária. Nessa concepção, o I apresenta uma característica móvel, como num espaço, transitando de uma posição para outra de acordo com as mudanças de situação e de tempo.

Esse I móvel pode atribuir imaginativamente cada posição com uma voz para que se estabeleçam relações dialógicas entre as posições. Com diferentes vozes, os personagens interagem em uma história, intercalando perguntas e respostas, concordância e discordância. Cada personagem tem uma história para contar sobre suas experiências a partir de sua posição. E, como vozes diferentes, esses personagens trocam informações sobre seus respectivos *Mes*, resultando em um I complexo e narrativamente estruturado.

Hermans (1996) descreve uma característica central do *self* dialógico, que é a combinação de características temporais e espaciais. Os autores Sarbin (1986), Bruner (1986) e Gergen e Gergen (1988), citados por Hermans (1996) como principais defensores de uma abordagem narrativa, enfatizaram a dimensão temporal das narrativas, corroborando a compreensão de que o *self* dialógico tem a dimensão temporal como característica constitutiva de histórias ou narrativas.

Dessa forma, sem a concepção de tempo, não há história. No entanto, na linha da ênfase de Bakhtin (1929/1973) sobre a dimensão espacial, o tempo e o espaço são de igual

importância para a estrutura narrativa do *self* dialógico. A natureza espacial do I é evidente com o uso do termo “posição” e evidencia um caráter “mecânico” do termo (Harré & Van Langenhove, 1991). Bakhtin (2003) enfatizou a natureza espacial da narrativa com o termo “justaposição”. Nessa espacialização narrativa, supõe-se uma pluralidade de vozes que não são nem idênticas nem unificadas, mas heterogêneas e mesmo opostas. Como parte de uma justaposição narrativa, os personagens são retratados conversando com outros personagens, muitas vezes opostos. E, de certa forma, é até possível interpretar as relações temporais em estruturas espaciais, pela justaposição de períodos na nossa vida.

As posições apresentam, assim, uma autonomia relativa, segundo Hermans (1996). E, num processo de negociação, o *self* de uma das partes envolvidas é, como diria Bruner (1990), “distribuído” entre duas posições, sendo qualquer decisão precedida por movimentos dialógicos entre essas posições. Essa extensão de definição do I não significa que o I seja tudo ou todos, mas está sempre aberto a negociações com tudo e com todos.

Em um *self* dialógico, as posições funcionam de maneira relativamente autônoma, podendo concordar ou discordar e até mesmo ridicularizar uma à outra. Uma posição é como outra pessoa ou personagem no I, que tem sua própria perspectiva, sua própria voz. Isso quer dizer que cada posição apresenta as qualidades de agente do I e funciona como um centro original de organização (Hermans, 2001).

Dois fatores tornam o *self* dialógico aberto à inovação. Primeiro, uma nova posição, por causa de sua relativa autonomia, pode trazer novas informações e conhecimentos diferentes da informação e do conhecimento associados a posições já existentes no *self*. Sob a influência de transações dialógicas, posições existentes e estabelecidas podem, em condições de baixa resistência, aprender a partir de posições recentemente introduzidas para que um processo de reposicionamento comece.

Assim, também as posições não devem ser entendidas como centros estáveis, mas como perspectivas que podem, por um tempo mais curto ou mais longo, desempenhar um papel no intercâmbio direto com o meio social. Isto é, pessoas reais interagindo com a pessoa na situação presente, e refletidas como posições no eu, podem influenciar grandemente a dinâmica interna do eu a partir do exterior.

No entanto, as posições internas não são simplesmente réplicas dos outros reais, porque o posicionamento implica um processo ativo de imaginação. O *self* dialógico é continuamente desafiado e mobilizado por questões, desacordos, conflitos e confrontos, pois outras pessoas são representadas no *self* na forma de posições verbalizadas, funcionando como centros de iniciativa, cada um com seus potenciais construtivos. Mais dinamicamente formulado, o *self* tem a capacidade de posicionamento múltiplo, podendo surgir novos conhecimentos como resultado do intercâmbio.

A espacialidade do termo “posição” é sempre localizada em relação ou em oposição a outras posições, portanto, é adequada como conceito relacional que permite a relativa autonomia do posicionamento pessoal. Os termos “voz” e “posição” podem ser articulados metaforicamente para representar o *self* dialógico como um espaço imaginário que se estende entre uma variedade de posições. O *self* é simultaneamente localizado em posições diferentes em uma paisagem imaginária e apresenta mobilidade entre essas posições. Dessa forma, compõe-se em movimentos dialógicos em um espaço imaginário.

A partir da ideia desse movimento dialógico do conceito posições de si, é importante destacar a integração da perspectiva semiótico-cultural com a teoria dialógica, nas pesquisas sobre desenvolvimento humano, que tem se ampliado nos últimos anos e continua a se expandir (Branco, 2012; Freire, 2008; Mattos, 2013a; Santana, 2010). Essa integração se dá com base na concepção de que as relações entre sujeito e cultura são de natureza dialógica, e os signos são os mediadores e reguladores dessas relações e da

construção dos posicionamentos e reposicionamentos do sujeito em desenvolvimento. Segundo Freire e Branco (2017), a dinâmica entre o eu e a cultura no desenvolvimento ontogenético é engendrada por interações sociais semióticas e a qualidade de tais interações é o produto de uma longa história de mediação social de processos de significação de si. As autoras enfatizam a genealogia dialógica do conceito de posicionamento de si por meio da identificação e utilização de indicadores afetivo-semióticos. Esses indicadores conferem sentido ao processo de significação de si a partir dos dinâmicos posicionamentos que o sujeito assume. O conceito de posicionamento de *self* é, portanto, usado como um construto dinâmico interpretativo para localizar as várias posturas psicológicas tomadas pelos sujeitos vis-à-vis os outros.

No curso dos processos iniciais de análise, construção e interpretação dos dados da presente pesquisa, optamos por utilizar o termo “posicionamentos dinâmicos de si” (PDS). A ideia é que uma criança pode se posicionar desde o início dos processos semióticos, mesmo que não haja com isso uma concepção muito clara sobre esse posicionamento, ou um reconhecimento verbal a esse respeito. Os PDS se desenvolvem em uma dinâmica dialógica que privilegia a ação reflexiva da criança, que se apresenta na complexidade relacional. (Freire, Roncancio-Moreno & Branco, submetido)

O Sistema de *Self* Dialógico, como uma estrutura dinâmica do *self*-outro-cultura, é compreendido na análise de como os participantes se posicionam em situações comunicativo-interativas e negociam atributos de *self* e qualificações de *self*. A base relacional dos processos do *self* em desenvolvimento relacionados à mudança psicológica, ou seja, a dinâmica de posicionamento da pessoa se dá em função da interdependência da pessoa com outras questões (negociações interpsicológicas), mas também resulta de negociações intrapsicológicas.

Capítulo 3 – Transições Desenvolvimentais na Experiência do Brincar

As transições são foco da atenção e estudo de pesquisas que buscam compreender como a mudança ocorre, e como a experiência de metamorfose comumente provoca a emergência de elementos imbricados na constituição de *self*. A cada momento de transição experienciado pelo contexto ou pela pessoa, são geradas alterações em suas formas de ação e de produção, e com a experiência da criança não é diferente. As práticas da criança durante a transição da EI para o EF oferecem terreno fértil para a compreensão de como a criança se coconstrói, se faz ouvir e entender com e por seus pares e professores.

A maneira como cada transição se apresenta a cada criança, e como a criança se percebe vivenciando esse processo, pode ser compreendida a partir do que Zittoun (2007) analisa quanto aos processos de transição, que expõem a natureza ímpar de cada experiência. A transição nesse nível desenvolvimental, não normativo, rompe com a concepção de estágios e privilegia os ritmos e as interpretações de cada criança.

A transição, a mudança, em que o contexto se transforma de forma estrutural, propõe processos de ajuste a novas circunstâncias da vida. A dinâmica psicossocial também sofre com esses ajustes, que por vezes exigem rupturas ou modificações que vão sendo percebidas na vida da pessoa. No caso da criança, um processo de transição apresenta uma dinâmica que produz alterações na sua ação, na configuração das atividades da sua vida comum, na forma de interpretar os signos oferecidos pelo contexto social, entre tantas outras modificações psicológicas.

Os processos de mudança podem exigir conhecimentos e habilidades cognitivas específicas para a construção de significado por meio da narrativização da experiência e da elaboração semiótica de seus prolongamentos emocionais e não conscientes (Zittoun,

2004). A atividade da brincadeira, tão observada e oportunizada no ingresso da criança na escola, funciona como um indicador dessa mudança.

O brincar como forma de produzir cultura (Benjamin, 1987; Prestes, 2012) funciona como um sinalizador de processos de mudança. Ao brincar, a criança acaba por mediar como a cultura se relaciona com o desenvolvimento. A criança produz cultura de forma bidirecional e recebe mensagens dessa mesma cultura, modificando-a. A variável tempo, vista por esse prisma de funcionamento, mudou e muda continuamente, e a ideia de um brincar como atividade da criança que deve ser orientada ao desenvolvimento e aprendizagem também é um aspecto importante a ser discutido na transição escolar para que a escola se configure num terreno que privilegie essa forma de funcionamento humano, invocando a imaginação e a liberdade de criação.

Nos estudos sobre o brincar a partir de concepções de desenvolvimento humano como um fenômeno linear, identificamos essa experiência como atividade típica da infância; porém, numa perspectiva de desenvolvimento multilinear, propomos que o brincar não se apresenta apenas em um momento específico da vida humana, mas como modo de funcionamento, ocorrendo e se modificando ao longo do processo histórico que dá corpo à vida humana. O sujeito que brinca o faz de forma muito particular e única. Apesar do seu ineditismo, não se trata de uma atividade que apresenta uma estrutura única, mas que se apresenta flexível e aberta às mudanças propostas.

Bomtempo (1999), Kishimoto (2001) e Friedmann (2014) inclinaram-se a compreender os significados do brincar e suas configurações na infância. Bomtempo (1999) concebeu a brincadeira como atividade espontânea, que proporcionaria à criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Kishimoto (2001) criticou o lugar que a brincadeira livre apresentava em detrimento da brincadeira dirigida a fins pedagógicos, que por vezes descaracteriza sua natureza autônoma, criativa e livre.

Na mesma linha, Friedmann (2014) acrescentou que a brincadeira apresenta características de uma situação não estruturada, o que colabora para o desenvolvimento infantil. Prestes (2012) adiciona que, nas obras de Vigotski, a brincadeira seria uma atividade com objetivo, mesmo que inespecífico, e se desenvolveria de forma processual e não definitiva, atuando como guia do desenvolvimento da criança.

Esses autores corroboram a ideia de que o brincar apresenta-se como oportunidade de criação, de produção, fazendo uso da imaginação, sendo o ato de criar intrínseco à existência humana. Essa atividade abrange, assim, tudo o que foge da rotina e apresenta algo novo, que, por menor que seja, revela uma relação, pela sua gênese, com o processo criador. A brincadeira da criança não necessariamente tem relação estreita com o que ela já tenha visto, ou um conhecimento prévio sobre algo; ela pode se desenrolar por meio da fantasia, com elementos articulados no seu processo imaginativo (Pino, 2006).

Pino (2006) ainda argumenta que a função criadora do imaginário pode fazer surgir elementos novos, experiências nunca vividas, sentimentos nunca sentidos, mundos nunca vistos. E essas produções imaginárias podem constituir a dimensão irreal do mundo real, podem adentrar o mundo simbólico dos humanos, transformando o imaginário num plano-chave da evolução criadora do ser humano. Compreendendo essa dimensão do imaginário, podemos dizer que, quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças constroem relações reais entre si, elaboram regras de organização e convivência, e assim tomam a consciência da realidade enquanto vivenciam a possibilidade de transformá-la.

A palavra surge nesse contexto reconfigurando o lugar da criança na relação com o outro e imprimindo forma à situação imaginária. “A palavra é, aqui, fundamental para que a criança possa se orientar pelo significado da situação transcendendo-a” (Cruz, 2002, p. 38). Assim, é pelo gesto ou por uma palavra que a criança transforma um objeto em

outro, uma ação em outra, permitindo-se exercer um posicionamento e construir novas significações ao brincar.

Segundo Kishimoto (1994 citado por Gomes & Castro, 2010), o brincar e o jogo articulam-se ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo. Considerando o homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade, podemos articular essa ideia aos estudos de Vigotski (1991), que explicam o brincar a partir da concepção de que é o social que caracteriza a ação na atividade lúdica do sujeito.

A percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos pode definir os conteúdos da brincadeira. Nos estudos sobre a brincadeira infantil, Vigotski (1991) afirma que esta é uma situação criada pela criança, que pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade. Para o autor, o brincar é como colocar a imaginação em ação e nasce de um desejo frustrado pela realidade. A criança construiria, a partir de sua frustração, uma realidade diversa da que se apresentou a ela, gerando caminhos e oportunidades de um planejamento e ação em direção à transformação de sua realidade.

Vigotski (1991), Leontiev (1998) e Elkonin (citado em Lazaretti, 2011) compreendem o brincar no processo histórico de humanização, como explica Angel Pino (2006). O estudo de Queiroz, Maciel e Branco (2006) corrobora os achados desses autores e compreende a sociogênese do desenvolvimento humano em sua dimensão social e histórica, na atividade lúdica da criança na cultura, admitindo sua participação como sujeito ativo e imaginativo e empoderando o professor como ator de extrema importância na mediação dessa atividade com a criança.

A Imaginação e o Brincar

Para compreender a participação do processo imaginativo no brincar, apoiamos nas ideias de Tânia Zittoun (2015). A autora buscou estudar a imaginação como uma função mental superior e, a partir desse conceito inicialmente desenvolvido por Vigotski, propôs que a imaginação consiste num processo sociocultural mais afastado da dimensão do aqui e agora, inserido numa “realidade primordial”. A imaginação é considerada um giro do inconsciente que permite ao sujeito experiências distais, de tal forma que as regras do tempo físico e a causalidade não são aplicáveis.

Todo esse movimento é proposto fazendo uso de recursos simbólicos do passado ou do presente. Assim, por meio de uma música ou filme, a criança pode ser lançada a explorar outra realidade. Zittoun (2015) descreve em seu estudo uma “volta” ou giro da imaginação num espaço tridimensional: primeiramente, num tempo de orientação da imaginação (presente ou passado, compartilhado, coletivo ou pessoal). Em segundo lugar, numa generalidade que as ideias envolvem, e em terceiro numa plausibilidade ou implausibilidade da imaginação na relação com as regras sociais e materiais dessa realidade primordial.

Quanto maior a reflexividade, quanto mais relacional e partilhado é o pensamento, mais o sujeito imagina. Assim, a pessoa pode deliberadamente manipular desencadeadores e recursos para a imaginação de forma autônoma, como um sujeito ativo no processo de imaginar. Essa reflexividade tem sua gênese numa multiplicidade de interpretações sobre um mesmo fenômeno (Zittoun, 2015).

Partindo de microanálises das interações, os processos semióticos e metacomunicativos (Kelman & Branco, 2009) na relação favorecem a compreensão dos processos de transformação ou mudança de forma mais detalhada e profunda. Assim,

Zittoun (2015) propõe que colocar como dado algo que o sujeito pode verbalizar para si mesmo pode desencadear uma reflexão capaz de gerar a novidade.

Na experiência do brincar, a criança cria situações imaginárias. Essa ação não é casual, pois carrega um desejo e uma possibilidade de emancipação das amarras situacionais. A criança consegue operar com o significado, separadamente, sem desconsiderar sua situação real. Ela confere corpo e forma ao seu fazer, mesclando o significado construído e mergulhado na sua experiência afetiva e psíquica com o significado real (Prestes, 2012).

Ao brincar, a criança age pela linha da menor resistência, realizando o que mais deseja, pois nessa ação está a sua satisfação. Assim, seus desejos mais íntimos encontram guarida e oportunidade para a concretização. A criança pode imaginar-se num contexto totalmente diverso e redesenhar seu cenário, assim como pode se redesenhar no cenário real em que vive, mas numa apresentação totalmente diferente de si mesma. O jogo simbólico na brincadeira possibilita que signos de uma ordem imaginária e desejada tomem corpo e se tornem reais de forma polifônica.

As vozes que se tornam reais nascem dos signos, que carregam importante carga afetiva para a criança e têm origem com seu oponente (Valsiner, 2007/2012). Ou seja, ao emergir um signo na relação, por exemplo, “não querida”, nasce também seu oposto, “querida”. Paradoxalmente, quando brinca, a criança opera numa linha de menor resistência para a concretude do seu desejo, mas também pela linha da maior resistência, por meio do uso de regras. Ao se submeter às regras, as crianças recusam o que desejam. Essa recusa à ação impulsiva imediata, no brincar, é o caminho para uma satisfação máxima posterior (Prestes, 2012).

Assim, ao articularmos a ideia de bidirecionalidade aos constructos de Vigotski de que a brincadeira se configura para a criança numa Zona de Desenvolvimento

Iminente, assumimos que o brincar carrega algumas tendências do desenvolvimento projetadas para o futuro numa dinâmica dialógica. Dessa forma, ela pode dar um salto acima do que seria seu comportamento comum, numa configuração inédita e imprevisível. E, assim, as experiências do passado e as expectativas de futuro da criança se entrelaçam, mergulhadas em sua experiência cultural e social (Valsiner, 2007/2012).

O Brincar na Escola

Muitas vezes orientado para fins pedagógicos, buscando com isso um fim legítimo e normativamente reconhecido para sua permissão na escola, o brincar parece uma prática que a escola pode permitir, de fato, ou não. Na concepção mais tradicional da escola, são escassas as ocasiões em que se privilegia o brincar como diversão, passatempo ou mesmo como forma de funcionamento da criança. Comumente, o que é identificado e percebido é que a escola tem buscado desenvolver competências e habilidades da criança fazendo uso instrumental do seu brincar (Goulart, 2007).

Brinca-se para aprender algum conteúdo, e não propriamente pelo potencial lúdico, expressivo e estético da brincadeira. A escola, por vezes, interpreta o brincar como “perda de tempo”, conferindo descrédito a uma prática infantil que parece permeada pela intencionalidade marcante de um adulto e acaba por não reconhecer o potencial para o desenvolvimento e especialmente a sociabilidade, bem como a subjetividade do brincar.

Uma das justificativas para essa forma de “conduzir” o brincar é pensar que a condução é premissa condicional para o desenvolvimento e que a experiência deve apresentar intenção e direção claras, além da ideia de que o desenvolvimento de habilidades deve ser o foco de toda e qualquer experiência da criança na escola. Assim, o foco da escola está na emissão de estímulos. Pelo brincar, a criança, sem qualquer intencionalidade aparente, estimula uma série de elementos que contribuem tanto para o seu desenvolvimento individual quanto para o social.

Numa abordagem focada no desenvolvimento de habilidades, a brincadeira na escola tem privilegiado o desenvolvimento dos aspectos físicos e sensoriais da criança. Assim, justifica-se que os jogos sensoriais, de exercício, e as atividades físicas promovidas pelas brincadeiras auxiliariam a criança a desenvolver percepção, habilidades motoras, força e resistência.

A escola externaliza uma concepção sobre o brincar como prática de menor importância, por apresentar-se sem intencionalidade, livre, mas mantém o privilégio dessa atividade quando centralizada no desenvolvimento motor ou quando conduzida intencionalmente pelo professor com um fim pedagógico. Dessa relação que a escola estabelece entre o brincar livre e o brincar com valor instrumental, surge a tensão sobre a natureza da mediação que pode ser elaborada pelo professor: se ele deve atuar como espectador passivo, a apenas observar, ou mediar, por meio do brincar, o desenvolvimento da criança de forma a direcionar a ação da criança para fazê-la avançar em certo nível.

As concepções e crenças dos professores quanto ao brincar da criança vão alimentar sua prática de significado. Para compreender esse fenômeno, algumas pesquisas se debruçaram no estudo das concepções do professor sobre o brincar. Cordazzo e Vieira (2007) relacionam estudos desenvolvidos no Brasil para compreender o processo histórico de compreensão do brincar como ação da criança na escola. Wajskop (1996) pesquisou as concepções dos professores sobre o brincar e verificou que a brincadeira é vista como diversão e dissociada da educação. Kishimoto (1998), citado em Cordazzo e Vieira (2007), analisou a disponibilidade de brinquedos nas escolas infantis de São Paulo e constatou que o brincar é preterido para dar lugar a outras atividades. A falta de espaço ou material, o remanejamento dos horários e a formação adequada para as professoras foram apontados como aspectos de expressivo valor na direção de uma compreensão desse preterimento do brincar. Os estudos de Carvalho, Alves e Gomes (2005)

identificaram uma dicotomia, em relação ao brincar, entre a prática e a visão dos professores. Ou seja, segundo os autores, o professor reconhece a importância do brincar, mas apresenta dificuldades em oportunizá-lo. Biscoli (2005), ao analisar a produção científica brasileira a respeito da relação entre o brincar e a educação, constatou que os estudos nacionais conferem maior destaque ao brincar como recurso da pré-escola, objetivando a aprendizagem de conteúdos escolares e enfatizando uma abordagem instrumental dessa ação.

A transição da EI para o EF, ou transição escolar, apresenta-se como uma das primeiras transições da criança no contexto social fora da família. A primeira seria o ingresso da criança na escola, momento merecedor de especial atenção tanto da família como da escola. A maioria das escolas conta com um período de adaptação para que criança, família e escola possam se acomodar ao novo contexto; os pais, por vezes, contam com aconselhamento e apoio, além de a criança ser acolhida de forma diferenciada em seus primeiros encontros com a escola e seus atores.

Porém, na transição da EI para o EF, tem-se a sensação de que a criança não precisa mais de apoio ou acolhimento, de que não se configura em nenhum nível uma ruptura significativa para a criança, visto que, por vezes, ela permanece na mesma escola. Mesmo ocorrendo num mesmo ambiente físico, na mesma escola, a transição enuncia situações que merecem atenção, porque se apresentam para a criança com novas configurações.

No ingresso da criança na escola, aos 4 anos, a instituição inicialmente mostra preocupação em atrair essa criança, com parques e brinquedos que simbolizam uma experiência lúdica. No entanto, com o tempo, a permanência nesses espaços fica restrita.

Na EI, o objetivo maior se configura em torno da promoção de condições para o desenvolvimento da criança de forma integral. Antes de tudo, a EI deve atuar sobre dois

eixos fundamentais: a interação e o brincar. A proposta pedagógica e as atividades devem considerar estes eixos. O ambiente escolar também deve refletir esta preocupação. A indicação é que o espaço seja dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos.

Numa articulação do brincar e sua natureza relacional na experiência escolar, compreendemos que o ingresso da criança na escola constitui importante oportunidade para que ela tenha acesso aos bens culturais que a humanidade foi construindo ao longo do tempo e se constitua, ela mesma, membro da cultura. Segundo Leontiev (2004, p. 305), para explicar o desenvolvimento infantil, é necessário entender que, no “decorso do desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas da sua vida, o lugar que ela ocupa objetivamente no papel das relações humanas muda”.

Vigotski (2000, citado em Oliveira & Padilha 2015) enfatiza que o caminho que leva a criança para o mundo da cultura e vice-versa passa, inevitavelmente, pelo outro, ou seja, pela linguagem e pela significação que o outro vai atribuindo à criança, seja ele um par ou um adulto, como o professor. As crianças podem representar situações vividas numa configuração diferente do que realmente é (Queiroz, Maciel, & Branco, 2009). Os contextos do brincar geram condições de socialização diferenciadas, em que crianças e adultos podem conhecer mais sobre si e sobre o outro, e sobre as formas de se relacionar com o outro compartilhadas por determinada cultura.

Assim, o brincar como forma de funcionamento, que se apresenta não só na infância, mas nos diversos momentos de desenvolvimento, produzindo novidade, está em consonância com a compreensão desenvolvimental da psicologia cultural que permite pensar a relação entre o desenvolvimento e o brincar no curso de toda a vida. Dessa forma, podemos identificar a manifestação desse funcionamento em muitas formas de produção do homem: na leitura, escrita, interpretação e construção *no* e *do* mundo.

Interações com o Professor Mediadas pelo Brincar

Valsiner destaca a importância central tanto do contexto cultural quanto do espaço subjetivo e das emoções na construção dos significados psicológicos em geral na construção de ideias, valores e motivos para a ação de pessoas e grupos (Valsiner, 2001, 2007/2012). Dessa forma, os valores e motivos para a ação das pessoas dão origem e decorrem das práticas culturais caracterizadas por padrões de interação social compartilhados.

O conceito de mediação desempenha papel central nas práticas pedagógicas descritas tanto no documento do Currículo em Movimento quanto nos documentos que compõem o Referencial Curricular Nacional. O papel do professor é invocado nesses documentos como de especial valor na implementação de qualquer estratégia voltada ao desenvolvimento da criança. Para compreender como se desenhou esse conceito de mediação, a teoria sociocultural vigotskiana e a teoria da experiência de aprendizagem mediada de Feuerstein (*mediated learning experience*, MLE) foram articuladas num estudo de Kozulin (2001), que expõe o privilégio oferecido por essas teorias no reconhecimento da importância das forças socioculturais na compreensão da situação de desenvolvimento e aprendizado de uma criança.

Vigotski (1978, 1986) e Feuerstein (1980, 1990), citados em Kozulin (2001), apontaram para o papel crucial desempenhado pelos pais, professores, colegas e comunidade na articulação do tipo de interação de aprendizagem que ocorre entre as crianças e seus ambientes. Os sistemas de Vigotski e Feuerstein geraram uma série de programas que oferecem novas técnicas para o desenvolvimento da metacognição e integração de elementos cognitivos na prática instrucional.

O papel do professor no trabalho desses teóricos é evidenciado e apoia o profissional perante as demandas da atualidade, que têm sido cada vez mais desafiadoras.

A diversidade das salas de aula e a crescente tendência de uma interpretação médica, e não educacional, dos problemas de aprendizado dos alunos têm distraído e alienado o professor de sua tarefa e sua potência na mediação e remediação dos problemas (Kozulin, 2001).

O olhar dos profissionais de fora do contexto de sala de aula é supervalorizado, e a educação, que deveria ser o canal de compreensão e solução dos problemas de aprendizagem, raramente é percebida como capaz de promover uma melhoria radical do funcionamento cognitivo e comportamental da criança. Num movimento contrário ao esvaziamento da potência do professor como mediador, estudos como este buscam oferecer destaque ao papel do professor, que se apresenta tão primordial não só na mediação do conhecimento formal, mas numa mediação que privilegia as interações experienciadas no brincar, em que ele pode se configurar como pivô (Freire, 2018) de uma transformação na trajetória de vida dos alunos.

Na mediação das relações no brincar, em que as atividades humanas são recriadas ao mesmo tempo em que são elaboradas, o professor pode atuar enfatizando a atividade construtiva do aluno na dinâmica relacional e se envolvendo na concepção e implementação de atividades de sala de aula de forma a transcender um planejamento prévio – ampliar a prática mediativa de forma multimodal, conferindo valor à ação da criança no brincar, como explicam Fontana e Cruz (1997, p. 139):

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais do que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser [...]. Não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das

disputas sociais, implica a constituição de sentido. É criação, desejo, emoção, criação voluntária.

Assim, só se pode pensar numa experiência de aprendizagem mediada quando a qualidade de interação entre a criança e o outro se mantém central. Pino (2005, p. 65) afirma que o nascimento cultural, ou seja, o segundo nascimento de cada um de nós, “é o processo pelo qual o grupo social trata de introduzir no circuito comunicativo, sensório-motor da criança, a significação do circuito comunicativo, semiótico do adulto”. Assim, são os outros que vão atribuindo sentido ao que as crianças fazem (antes mesmo que elas verbalizem algo), que nomeiam suas ações, interpretam e aceitam ou rejeitam suas ações, sinalizam o que é digno de atenção e admiração ou de repúdio.

Na mediação, o adulto interpreta as ações da criança e atribui significado a elas, e esse movimento acontece desde muito cedo. Para a criança, expressar os sentimentos e pensamentos passa invariavelmente pela interpretação de um adulto. Esse adulto, sendo o professor, pode atribuir uma série de interpretações às atitudes da criança em seu brincar. E essa interpretação é de uma magnitude tal que atravessa as demais relações que a criança pode desenvolver com os pares, com a sua família e com ela mesma.

A perspectiva oferecida pela articulação das teorias feuersteiniana e vigotskiana (Kozulin, 2001) enfatiza o papel do ambiente sociocultural no desenvolvimento cognitivo, e acredita que a educação pode mudar o curso do desenvolvimento da criança. O paradigma da atividade de aprendizagem constitui um importante ponto de interface entre essas duas teorias. Muitas características da atividade de aprendizagem aparecem no sistema de MLE, de Feuerstein (1990), citado em Kozulin (2001), como os critérios de “transcendência” e “mediação de significado”.

O papel do professor na teoria MLE é de mediador, por isso, a tarefa geral da formação de professores é compreendida como uma preparação do professor para esse

papel de mediação. Assim, o primeiro resultado da formação de professores com base no MLE é a maior conscientização, por parte do professor, sobre os requisitos interacionais da instrução.

A teoria de Feuerstein defende fortemente a utilização de um modelo educacional, em vez de médico, para lidar com os problemas de aprendizagem. Para o autor, o professor pode se tornar uma agência central que leva à modificabilidade cognitiva e de aprendizado dos alunos. Os professores recebem ferramentas teóricas e aplicadas associadas à teoria MLE, que mudam a ênfase do que ensinar.

Dessa forma, quando se refere às funções psicológicas superiores, Vigotski evidencia que elas se desenvolvem com base na mediação semiótica. A operação dessa mediação pelo professor oferece pistas para que as crianças também interpretem, no seu brincar, o que é reprovável ou admirável. Pelo uso dos signos, os professores evidenciam quais condutas merecem a admiração de todos ou não.

Ao promover a cooperação e solidariedade, ou competição e rivalidade, a mediação do professor é potente. A análise do professor sobre a forma de brincar de uma criança faz emergir valores que vão sendo compartilhados com outros professores e até mesmo com os pares da criança em sala de aula e podem povoar de concepções a semiosfera-escola na construção de valores de cada criança e da sua própria constituição de *self*.

Num desenho importante que participa da significação da criança, as “mensagens” emitidas velada ou explicitamente por professores e pela escola vão delineando o espaço e o tempo e coordenando as formas como o brincar é interpretado. Essas “vozes” participam do rol de possibilidades e posicionamentos da criança no contexto social.

OBJETIVOS

O estudo de caso da menina Larissa Manoela e a análise relacional das significações de si com as professoras e pares foram articulados por meio de um desenho metodológico complexo que se deu nos dois contextos de pesquisa, na EI e no EF. O desenho metodológico tomou a dinâmica relacional como foco do estudo, o que permitiu a articulação das vozes na compreensão da composição de *self* da menina.

Para um entendimento mais amplo dessa dinâmica de significações de si, os PDS se apresentaram como um conceito que abrangeu a dinamicidade e dialogicidade necessárias à análise das informações construídas.

Objetivo Geral

- Analisar o desenvolvimento do sistema de *Self* de uma criança em transição da EI para o EF destacando a dinâmica relacional dos PDS.

Objetivos Específicos

- Objetivo 1: Identificar e analisar os PDS da criança participante da pesquisa sobre si nas situações lúdicas de interação social na EI e no EF.
- Objetivo 2: Identificar signos que se constituem na transição da EI para o EF sugerindo a emergência de novos posicionamentos da criança.
- Objetivo 3: Analisar como os posicionamentos dos professores acerca do brincar durante o curso da EI para o EF se relacionam com a maneira como a criança atribui significados a si mesma.

PARTE II – A PESQUISA EMPÍRICA

Foi desenvolvido um estudo de caso com uma criança que cursava a EI em uma escola pública do DF. No início da pesquisa, a menina cursava o 2º período da EI, e havia começado a estudar nesta escola no 1º período da EI. LM ficava numa creche próximo a sua casa antes de ingressar nesta escola, e alguns colegas já a conheciam deste contexto.

LM foi selecionada como estudo de caso após a articulação de observações naturalísticas, em que se apresentava como uma menina sozinha nas situações de recreio, e de entrevistas com a professora Marta, que descrevia a aluna como um desafio por não se “encaixar” de acordo com a expectativa dela em sala de aula.

A relação de LM com as professoras e com os pares foi central na compreensão dos processos de significação de si da menina. As ações de LM eram interpretadas como características de uma criança dominadora e agressiva pela professora da EI. Essa interpretação guiava os endereçamentos à menina e as condutas da professora nos momentos de tensão e conflito. Na relação com os pares, LM apresentava-se firme e buscava orientar as práticas compartilhadas a partir do que pensava ser correto. Nas brincadeiras, gostava de escolher a forma, o nome da brincadeira e como tudo aconteceria. Poucos colegas se apresentavam receptivos a LM nas observações. O que era comum era LM brincar sozinha depois de convidar alguns colegas e receber recusas.

Seu contexto familiar foi apresentado pela mãe em entrevista, que explicou que a sua filha era sozinha e por vezes incompreendida nas relações. A mãe acreditava que o tempo e a experiência na escola poderiam ajudar a menina a vencer essas dificuldades.

Capítulo 4 – Metodologia

No intuito de compreender como LM constrói significações sobre si na escola, desenvolvi este estudo de caso de natureza ideográfica (González Rey, 2005; Stake, 2010; Yin, 2001). Larissa Manoela, referida nesta dissertação por LM, é um nome fictício. A construção metodológica contou com uma imersão etnográfica em que estive, ao longo de oito meses, na escola escolhida como campo de investigação. Nesse período, realizei observações naturalísticas e participante, entrevistas semiestruturadas com a professora do segundo período da EI, com a professora do primeiro ano da EF, com a criança e com a mãe a fim de ampliar as possibilidades de conhecimento sobre os processos de significação da criança de forma relacional.

A pesquisa qualitativa de natureza dialógica compreende a participação do pesquisador como indissociável da pesquisa. A polissemia de significados construídos na relação entre pesquisador e participante está mergulhada na leitura dos fenômenos pelo pesquisador. Minha experiência de pesquisa está imersa no interesse de ampliar o espaço de diálogo sobre os caminhos que o desenvolvimento das crianças pode apresentar, e em entender como as expectativas do outro (professores e pares) participam dessa construção.

Acredito que algumas formas de ser e de se apresentar das crianças não são facilmente compreendidas no meio escolar. A escola, seja por desconhecimento quanto à diversidade infinita possível ao ser humano, seja por uma limitação quanto à forma de mediar as situações que esse acolhimento do novo pode gerar, responsabiliza o outro por possíveis “desajustes” e o segrega.

Como pesquisadora, busquei dialogar com esses “estranhamentos” para construir pontes que pudessem apoiar escola e professores a construir, por meio de oportunidades de reflexão, possibilidades de acolhimento a todas as crianças. Meu encontro com a criança, que seria meu estudo de caso, se deu nesse contexto. LM era uma criança

comumente citada nas entrevistas por seu comportamento incomum e indisciplinado. Esses qualificativos, contidos nas narrativas da professora Marta, apontaram-na como ideal para um estudo de caso a partir dos objetivos de pesquisa propostos.

A pesquisa se deu a partir da compreensão do desenvolvimento humano como fenômeno complexo e dinâmico, que deve ser estudado de forma contextualizada, a partir de uma perspectiva de causalidade sistêmica (Valsiner, 2007/2012). E, a partir da ideia de que a experiência humana deve ser entendida através de sistemas causais multiníveis, essa compreensão exige um esforço de análise que contemple a dinâmica combinação dos fenômenos e seus encadeamentos em detrimento de um resultado específico. Nesse intuito, cada episódio transcrito foi selecionado de forma a permitir a articulação desses sistemas multiníveis na compreensão do fenômeno estudado.

Como um processo cíclico e dinâmico, a metodologia (Branco & Valsiner, 1997; Madureira & Branco, 2001) envolve as concepções de mundo e a experiência intuitiva do pesquisador, o fenômeno, os métodos, os dados e a teoria. Assim, após apresentar minhas motivações pessoais em pesquisa e minha implicação com o objeto de investigação, a articulação metodológica se deu em um ciclo de fases que se mantiveram inter-relacionadas e indissociáveis da fundamentação teórica do estudo.

Contexto da Investigação

O estudo empírico se deu numa escola pública do Distrito Federal (DF). A escola escolhida estava localizada numa Região Administrativa (RA) do DF e há mais de 50 anos atendia a comunidade local, absorvendo também alunos advindos de abrigos e assentamentos próximos à região. A escola tinha 590 alunos matriculados nos períodos matutino e vespertino.

A escola começou a oferecer vagas para as crianças da comunidade a partir dos 4 anos em 2014, com a abertura de uma turma do primeiro período da EI no matutino e uma

no vespertino. Na RA em questão, havia uma demanda significativa pelo atendimento às crianças nessa faixa etária e os Centros de Educação Infantil (CEI), que normalmente acolhem essa população, não conseguiram atender os interessados. O primeiro ano de acolhimento dessas crianças exigiu uma série de ajustes quanto aos tempos e espaços na escola, além da equipe de professores.

As turmas abertas acolheram crianças das proximidades, de abrigos, de uma invasão que se mantinha nos arredores da escola, e alguns filhos de professoras. As famílias atendidas pela escola apresentavam nível socioeconômico baixo em sua maioria, eram advindas de outros estados do Brasil e grande parte delas eram chefiadas por mães.

Para a pesquisa, a turma da tarde foi selecionada devido à minha disponibilidade para acompanhá-la. Essa turma tinha 20 alunos, dois deles com deficiência intelectual. Uma monitora fazia o acompanhamento de uma das crianças, apoiando criança e professora na condução das situações mais particulares do cotidiano da inclusão.

A novidade que se apresentou com a abertura das novas turmas da EI, a diversidade da sua composição e os desafios que os professores apresentaram no acolhimento dessas crianças e famílias me mobilizou a entender mais sobre como se daria o processo de significação de si de uma criança naquele contexto. O estudo da transição emergiu como contexto de compreensão e intervenção, já que se tratava das primeiras turmas a vivenciar essa experiência na escola. O brincar se impôs como o fio de vida da infância das crianças que adentravam nesse contexto novo e como possibilidade de compreensão de suas dinâmicas de significação de si de forma relacional.

Participante

A participante da pesquisa foi uma criança de 6 anos e 5 meses de idade, LM, que cursou a EI e o EF na escola pesquisada. As professoras da EI e da EF, seus pais e sua mãe foram informantes do caso.

Os pais de LM são naturais de Barras (Piauí) e se conheceram no DF. A mãe veio para Brasília em 1997 para trabalhar, em busca de melhores condições de vida. Trabalhou em casa de família até conseguir emprego num comércio. Estudou pedagogia, mas desistiu devido a situações de trabalho. O pai também veio do Piauí com o intuito de conquistar melhores condições de trabalho e vida, e não conseguiu progredir com os estudos, concluindo só o EF. Ambos trabalham como comerciários – a mãe como gerente de uma loja e o pai com entregas. Nenhum membro da família mora no DF, e o casal vive junto há mais de 10 anos.

O pai tem uma filha fora do casamento que é um ano mais velha que LM. Ela não mora com o pai e não o vê com frequência. LM cita nas entrevistas que gosta muito dessa irmã, dizendo que, nas raras situações em que a irmã fica na sua casa, elas brincam e se entendem muito bem. Essa irmã mora com a mãe em uma cidade muito distante, segundo LM. As visitas da irmã só acontecem quando o pai de LM vai buscá-la, o que acontece com baixa regularidade.

A trajetória de LM nessa escola apresentou desafios marcantes nas relações com as professoras e os pares. Na EI, a menina era reconhecida como uma criança muito inteligente, mas que apresentava dificuldades relacionais com os pares e as professoras. Essa dinâmica mostrou mobilidade no curso do tempo, devido ao caráter interventivo que a metodologia apresentou, de forma que, até o momento final da pesquisa, o cenário relacional da menina já contava com uma configuração que não mais a projetava como criança indisciplinada, mas como menina admirável e amiga.

LM teve a oportunidade de entrar em contato com diversificadas alternativas de negociação de significados nas relações com pares e professores, o que propôs novos caminhos para a solução dos conflitos que se apresentavam. O desenvolvimento de estratégias reflexivas e o reconhecimento de si como agente do seu processo de

desenvolvimento foram aspectos fundamentais na compreensão das mudanças que se apresentaram tanto à criança como a toda a sua semiosfera.

As relações primordiais na compreensão de como se davam as negociações de significados com as professoras de LM, sua mãe e os colegas com quem ela se relacionava na EI e no EF são apresentadas a seguir. As atividades de pesquisa foram desenvolvidas de forma a apresentar a complexidade relacional presente no desenvolvimento dos PDS de LM.

Professora Marta. A professora trabalha na EI há apenas três anos e acolheu a primeira turma da EI na escola. Tem longa experiência pedagógica no EF e está a um curto período da aposentadoria. Atuando na EI, Marta disse sentir-se comprometida e preocupada em trabalhar a prontidão para a alfabetização e os processos escolares formais. A professora era muito querida por seus alunos e admirada pela equipe pedagógica por sua dedicação e competência na atividade docente. Na relação com LM, alguns entraves se interpuseram, principalmente quanto ao comportamento da menina, que a professora considerava indisciplinado. A participação da professora se deu nas entrevistas, em que o brincar, a dinâmica relacional e a transição de LM se configuravam como foco da conversa.

Professora Luíza. A professora dispunha de experiência como docente na EI e já havia trabalhando em CEIs de outras RAs. Luíza desenvolvia projetos de cunho literário e teatral na escola com temáticas relacionadas à valorização do feminino e ao enfrentamento ao preconceito racial. A professora era querida por seus alunos e pela equipe pedagógica da escola. Na relação com LM, uma “impressão inicial” foi canalizada pela professora Marta, de que LM era indisciplinada, porém, no curso da pesquisa, novos processos de significação emergiram conferindo outra forma à relação entre Luíza e LM.

Mãe de LM. A mãe de LM trabalha como gerente de um comércio próximo à escola e é considerada participativa na escola, sempre atendendo aos chamados dos professores prontamente. Na relação com LM, a mãe demonstra ser muito afetuosa e acolhedora – diz que gostaria de participar mais da sua rotina, mas que o trabalho não o permite. Ela cita que identifica as dificuldades relacionais de LM na escola e aponta como causa a solidão, pelo fato de não ter familiares nem muitos amigos por perto. A mãe conta que compreende as dificuldades da sua filha, porque já viveu dificuldades relacionais no trabalho, mas diz que conversa muito com LM, no sentido de entender por que os conflitos acontecem e ajudá-la a solucioná-los. A mãe participou de entrevistas sobre a sua filha, e nessas ocasiões descreveu o contexto familiar da menina. O pai não participou da pesquisa, mas foi citado em entrevista com a mãe de LM e com LM.

Colegas de LM no contexto da EI

Catarina foi caracterizada pela professora Marta como uma criança tímida, que falava baixo e que só participava das aulas quando era provocada. Era uma menina tranquila e carinhosa com os pares. Foi observada em poucas brincadeiras com LM, e sua participação na brincadeira “A rainha mandou” foi uma novidade, que permitiu compreender como se dava a relação com uma colega que parecia não apresentar intimidade com LM.

Graziela foi descrita por Marta como uma líder que conquistava os colegas. Nas observações naturalísticas, a menina brincava com LM de boneca no dia do brinquedo, e de forma geral a relação dela com LM parecia harmônica. Graziela participou da brincadeira “A rainha mandou”, e sua participação permitiu a análise de como LM se relacionava com outra criança reconhecida como líder.

Rodrigo era um menino forte e seguro. Apresentava preferência por brincadeiras de luta, com bonecos de super-heróis e carrinhos. Sua relação com LM era de tensão, e por vezes

LM era repreendida por ele. O menino participou das atividades “Diálogo com os pares” na EI em duas ocasiões e no EF em apenas uma, e sua participação se mostrou fundamental na compreensão de como as situações de conflito eram significadas por LM.

Bianca estudou na turma de LM desde a EI. Era considerada tímida pela professora Marta. Na brincadeira “A rainha mandou”, LM convidou Bianca para brincar, mas a menina recusou o convite.

Lia tinha uma relação com LM: seus pais eram colegas e uma frequentava a casa da outra. A menina fazia balé na mesma turma de LM e ambas ficavam sob os cuidados da mesma cuidadora no contraturno. A relação de Lia com LM tinha uma historicidade diferenciada das demais. A participação da menina deu-se na atividade “Diálogo com os pares” na EI e permitiu a identificação de como LM se posicionava diante de uma colega que ela considerava amiga.

Nádia era uma menina vaidosa e querida pelas colegas. Nas ocasiões de observação naturalística, a menina não apresentava muita aproximação com LM, mas nas atividades era citada como uma boa amiga. A menina participou da atividade “Dialogando com os pares” no EF. Sua participação permitiu evidenciar como Nádia identificava o processo de mudança pelo qual LM passava.

Íris era uma criança muito ativa e falante. Brincava com todas as crianças da sala, e era considerada conciliadora e amiga por Marta. A menina participou da atividade “Diálogo com os pares” com o colega Rodrigo na EI. Sua participação ofereceu oportunidades de análise da narrativa com Rodrigo, que apresentava tensão com LM e com ela.

Os colegas **Micael** e **Isabela** participaram das atividades, mas como o foco delas centrava-se nas narrativas, e suas habilidades verbais ainda se apresentavam em desenvolvimento, foram apenas citados, na atividade “Diálogo com os pares”, como

amigos por LM. Similarmente, a colega **Ana Elisa** foi apenas citada nas atividades como uma amiga em comum entre Lia e LM.

Colegas de LM no contexto do EF

Maria Flávia era uma menina nova na turma do primeiro ano de LM, proveniente da turma do 2º período da EI, turno matutino. Muito comunicativa e extrovertida, reunia amigos novos por onde passava. Os colegas a consideravam engraçada e divertida, e a menina se apresentava muito segura nas suas escolhas. Nas observações naturalísticas, Maria Flávia e LM se apresentavam como parceiras e amigas. Maria Flávia participou da atividade “Diálogo com os pares” no EF e apresentou LM como sua amiga.

Manoela ingressou nesta escola no primeiro ano do EF, e era filha de uma professora da escola. A menina apresentava desenvoltura na comunicação com os colegas e com a professora, gostava muito de contar histórias, participava das aulas e era reconhecida pelos colegas como carinhosa e inteligente. A relação da menina com LM se deu num contexto de colaboração e aceitação. Manoela participou de uma conversa informal em que conversaram sobre o nome igual que as duas compartilhavam e como se configurava o signo nome para LM. A brincadeira “Amarelo com azul dá verde” aconteceu nesse contexto com uma configuração diferenciada. Na atividade “Dado das emoções”, Manoela foi convidada a participar e desenvolveu uma narrativa importante com LM quanto aos sentimentos e às relações que a menina desenvolvia com os colegas da turma.

Paula era uma aluna do 2º ano, tinha 7 anos e fez algumas “vivências” no 1º ano para, segundo a professora Luíza, “conseguir acompanhar melhor o 2º ano”. Paula era novidade na turma de LM e, talvez por isso, tenha sido nomeada como sua única amiga no início do EF. A menina foi citada no episódio “Como é que eu não tenho amigos?”, numa situação em que LM descreveu como sua única amiga poderia ter deixado de sê-lo.

Procedimentos Metodológicos

Realizei 62 visitas à escola de outubro de 2017 a junho de 2018. Nesse período de imersão, desenvolvi observações naturalísticas das situações espontâneas de brincadeiras e da rotina escolar, enfatizando atividades que promovessem interações entre as crianças, observação participante com atividades lúdicas dirigidas por mim e entrevistas semiestruturadas com as professoras e com LM e sua mãe. Quarenta e uma visitas foram destinadas a sessões de momentos empíricos (atividades e entrevistas) com as crianças, professores e família. Realizei dois encontros semanais de aproximadamente 2 horas e 30 minutos com as crianças, e os momentos videogravados totalizaram aproximadamente 102 horas.

A Figura 2 detalha a cronologia dos procedimentos empíricos, que exploraram situações potencialmente eliciadoras de diálogo e engajamento no fenômeno psicológico em estudo, envolvendo as crianças da turma, LM, as professoras da EI e do EF e a mãe de LM.

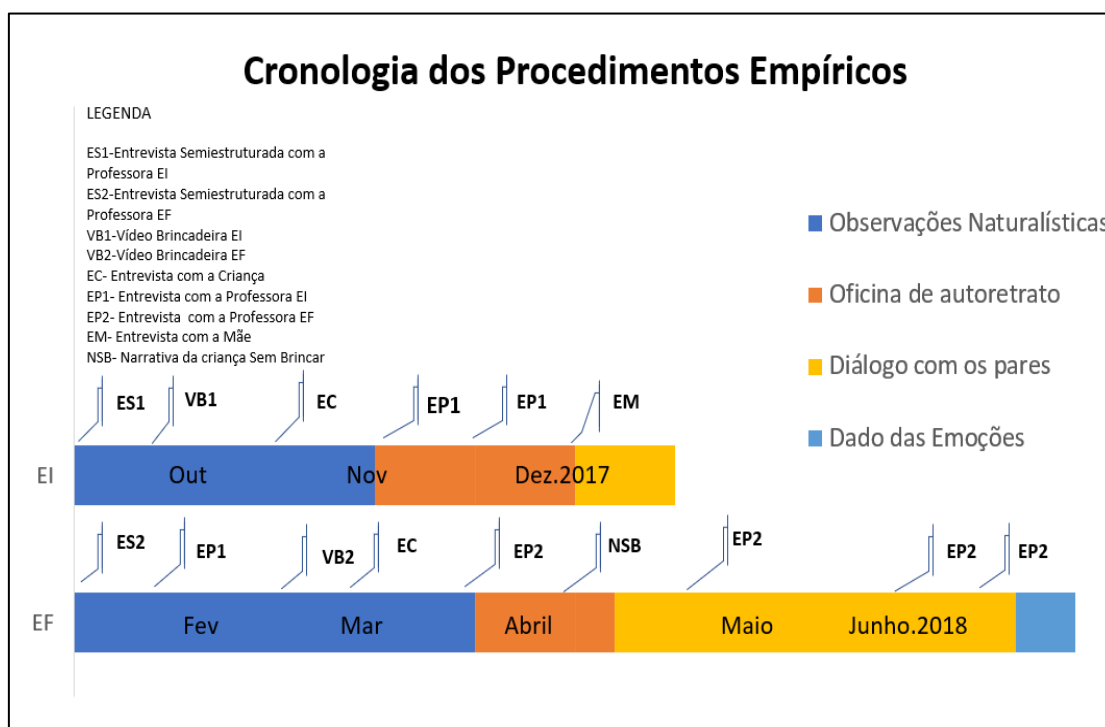


Figura 2. Cronologia dos procedimentos empíricos.

As observações naturalísticas aconteceram na escola no intuito de captar o contexto relacional de LM. Essas observações envolviam os momentos de brincadeira de LM no recreio nos contextos da EI e do EF. A análise das situações e interações que aconteceram nestes contextos foi de natureza construtivo-interpretativa (González Rey, 2005).

As atividades lúdicas interventivas desenvolvidas por mim com as crianças apresentavam características da observação participante, que tem como premissa a participação do pesquisador de forma que ele possa apreender a realidade social do sujeito por meio da imersão no contexto investigado (Gondim & Fraser, 2004).

As entrevistas semiestruturadas, que desvelavam como as professoras entendiam e vivenciavam a transição escolar das crianças, permitiram acessar as perspectivas das professoras sobre o brincar no contexto da EI e do EF de forma articulada às informações construídas nos processos de observação. A entrevista na perspectiva dialógica, como uma interação intencional, continha perguntas que convidavam as entrevistadas a narrativas abertas. Nessa prática investigativa, os significados puderam ser coconstruídos, e os papéis de entrevistador e entrevistado apresentaram flexibilidade, o que permitiu privilegiar a qualidade do vínculo (Madureira & Branco, 2001).

As questões de entrevista foram desenvolvidas a partir dos objetivos da pesquisa, e foram sendo modificadas ao longo da interação com cada professora de forma a absorver aspectos importantes de sua narrativa. Cada pergunta da Sugestão de Roteiro (Apêndices B e C) foi desenvolvida de forma introdutória a posteriores articulações ao objetivo geral da pesquisa para ampliar a compreensão sobre os aspectos que participam do desenvolvimento do sistema de *self* da criança em sua experiência inicial de escolarização.

Realizei entrevistas com LM, sua mãe, e suas professoras dos dois contextos. Essas entrevistas tiveram como objetivo convidá-las a pensar e narrar, de forma livre, sobre campos significativos da sua experiência pessoal. Por meio desses relatos, de forma crescente, elas foram convidadas a expressar suas necessidades e seus conflitos de forma reflexiva, ouvindo e elaborando hipóteses sobre o tema da conversa. Esse processo, envolto nas emoções vivenciadas, facilitou o surgimento de novos processos simbólicos que desenharam uma trama de significações.

Os momentos de entrevista com LM permitiram conhecer seus interesses. A menina foi entrevistada por mim individualmente e com alguns colegas, desenvolveu brincadeiras de sua autoria e preferência, e falou de suas expectativas para o ano seguinte. Suas professoras regentes nos contextos da EI e do EF foram entrevistadas e discorreram sobre como percebiam o brincar no seu segmento de ensino. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, e as situações de brincadeira foram videogravadas.

Instrumentos da Pesquisa Empírica

Para a construção das informações, foram utilizados os seguintes instrumentos:

Quadro 1

Instrumentos de Pesquisa

Procedimento	Instrumento	Equipamentos
Observações naturalísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Protocolo de observação digital • Videograções 	<ul style="list-style-type: none"> • Notebook Samsung Essentials E30 Intel core I3 4GB • Filmadora JVC Everio GZE 10
Entrevista com as professoras	Gravação em áudio	iPhone 6
Oficina de autorretrato	Gravação em áudio e vídeo	iPhone 6
Dialogando com os pares	Videogração	Filmadora JVC Everio GZE 10

O protocolo de observação digital era destinado ao registro das observações naturalísticas. Neste protocolo, as situações de interação social que se mostravam mais importantes para clarificar a dinâmica relacional de LM foram registradas, com data,

local, sujeitos envolvidos e descrição da interação. Esses protocolos foram organizados em ordem cronológica numa pasta de arquivos do Word. As videograções e gravações em áudio foram indexadas em arquivos com nome e data específicos relacionadas à interação a que se referia. Elas foram degravadas em arquivos de Word e organizadas em uma pasta específica.

Os procedimentos de pesquisa se articularam com os objetivos específicos e geral, e os instrumentos e a descrição de cada um constam no Quadro 1. Em cada contexto de pesquisa, os procedimentos se mostraram flexíveis às alterações propostas na relação com LM. Na EI, os procedimentos descritos colaboraram para a aproximação com LM e sua professora Marta, e foram orientados a evidenciar a articulação dos posicionamentos de si de LM nas interações com os pares. No EF, os procedimentos foram orientados também a evidenciar a articulação dos posicionamentos de si de LM nas interações com os pares e com a professora Luíza.

Quadro 2

Síntese dos Procedimentos de Pesquisa na EI

Procedimentos	Contexto da EI	
	Instrumentos	Sujeitos
Observações naturalísticas de situações de brincadeira	Videograções de momentos de brincadeira de LM no recreio, em interações livres no ambiente de sala de aula e nos ambientes destinados à brincadeira Protocolo de observação	LM
Diálogo com os pares	Fotos das crianças da turma e da professora da EI	LM
Entrevista com a professora da EI	Portfólio de produções de LM, videogração da brincadeira “A rainha mandou” e da narrativa de LM sobre a interação	Professora EI

No EF, a circulação dos discursos das professoras sobre as dificuldades sociais de LM como algo sedimentado me mobilizou a desenvolver oportunidades mais variadas em que LM pudesse se fazer conhecida em interações com diversos grupos e que a professora pudesse se aproximar da sua realidade. Assim, decidi diversificar os procedimentos

videogravados, que foram submetidos à análise da professora Luíza. Os procedimentos adicionais aos quais Luíza teve acesso incluem o vídeo de LM sem recreio e vídeos da atividade “Dialogando com os pares” na EI e no EF.

Quadro 3

Síntese dos Procedimentos de Pesquisa no EF

Metodologia	Contexto da EF	
	Instrumentos	Sujeitos
Observações naturalísticas de situações de brincadeira	Videografações de momentos de brincadeiras de LM no recreio, em interações livres no ambiente de sala de aula e nos ambientes destinados à brincadeira. Protocolo de observação	LM
Entrevista com LM	Portfólio da criança (trabalhos elaborados em sala de aula, como a produção da oficina de autorretrato)	LM
Diálogo com os pares	Fotos das crianças da EF e professora da EF	LM
Entrevista com a professora do EF	Portfólio de produções de LM, videografação da brincadeira “Amarelo com azul dá verde” e da narrativa das crianças sobre a interação	Professora EF
Dado das emoções	Videografação da narrativa de LM em interação quanto a seus sentimentos na escola e na família	LM e Manoela

Atividades Desenvolvidas na Pesquisa

Algumas atividades oportunizaram a aproximação com a natureza relacional das dinâmicas das significações de si. Assim, respeitando a complexidade relacional das significações de si, alguns colegas interagiram com LM e construíram narrativas a seu respeito nas oportunidades de atividades mediadas por mim. As crianças tiveram a oportunidade de fazê-lo numa perspectiva que respeitou a sua situação social de desenvolvimento por meio do brincar.

Momentos interativos espontâneos: situações de brincadeira. Para contemplar o objetivo geral da pesquisa, que consiste na análise dos aspectos que participam do desenvolvimento do sistema de *self* da criança em sua experiência inicial de escolarização, nas observações naturalísticas privilegiei a análise do brincar de LM. A observação dessas situações assumiu expressiva importância na construção de

informações. Os momentos interativos espontâneos permitiram a identificação das díades mais importantes e o seu funcionamento. As situações de brincadeira possibilitaram também que eu tivesse acesso aos conteúdos mais particulares da ação de LM, e de como ela e seus pares operavam nas relações.



Figura 3. LM brincando no recreio

Na figura 3, o pátio da escola é apresentado. Nele, as crianças podiam correr durante o recreio e dispor dos brinquedos que a escola oferecia. Os tempos do recreio eram diferenciados entre as turmas, sendo que o recreio da EI antecedia o do EF.

As entrevistas com LM foram mediadas pelas videograções das brincadeiras da menina com os pares. Já as entrevistas com as professoras dos dois contextos foram mediadas pelas videograções de LM em seus momentos de brincadeira e pelas videograções da narrativa da menina sobre a brincadeira.

Oficina de Autorretrato. A oficina de autorretrato foi um procedimento realizado nos dois contextos de pesquisa, EI e EF, com uma configuração diferenciada em cada um. Na EI, as crianças foram convidadas pela professora Marta a criar seus autorretratos usando um pequeno espelho distribuído a cada uma. As crianças foram orientadas a se observar e se projetar assim como se viam no reflexo do espelho. A professora Marta orientava as

crianças a prestar atenção nos olhos, perguntando quantos eram, nas orelhas, dizia para não se esquecerem dos cabelos, e pedia capricho no desenvolvimento da atividade.

No EF, com o auxílio da professora Luíza, realizei uma atividade expositiva sobre artistas plásticos, como Tarsila do Amaral, Cândido Portinari e Picasso, que desenvolveram autorretratos. A partir desses autorretratos, as crianças foram convidadas a contemplar e identificar não apenas a semelhança estética com o real, mas a possibilidade de criação baseada em como a própria criança se via, permitindo que conteúdos afetivo-semióticos adentrassem livremente esta projeção da criança.

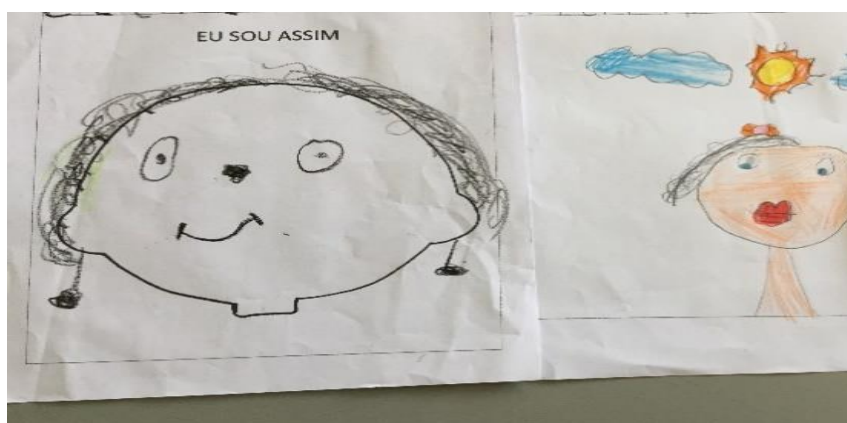


Figura 4. Autorretratos. À esquerda, EI; à direita, EF

Algumas crianças projetaram paisagens ao fundo, outras projetaram objetos de que mais gostavam ou que eram conhecidos por usar ao seu lado, outras ainda perguntaram se poderiam se projetar diferente de como se viam. Assim, cada criança teve liberdade de expor-se tal qual se via ou como gostaria de se ver, e este material mediou algumas entrevistas com LM no intuito de compreender como ela se percebia tanto na EI como no EF.

Atividade “Diálogo com os Pares”. Na atividade “Diálogo com os pares”, fotografei previamente as crianças da turma da EI e a professora Marta. Depois, convidei as crianças em pequenos grupos, de duas ou três, para conversar sobre seus melhores amigos. Na

oportunidade, cada criança tinha o direito de escolher quantos amigos quisesse e falar sobre cada um, a respeito de aspectos que elas mesmas selecionavam.

Esse procedimento foi de elevado valor afetivo-semiótico, visto que fomentou a emergência de conteúdos emocionais das relações e interações particulares voluntariamente citadas na narrativa, por vezes permitindo que elas fossem construídas em conjunto com os demais colegas. No contexto da EI, o procedimento possibilitou identificar díades, colegas que mantinham relação significativa de qualquer ordem com LM. Dessa forma, os PDS de LM em relação foram explorados privilegiando a dimensão das vozes participantes dessa dinâmica. Os aspectos relacionados aos processos de mudança de LM foram privilegiados, visto que o procedimento foi aplicado na EI e no EF, permitindo evidenciar possíveis mudanças na natureza das relações.



Figura 5. Diálogo com os pares. À esquerda, EI; à direita, EF

Na figura 5, duas situações da atividade “Diálogo com os pares” estão representadas, uma na EI e uma no EF. À esquerda, as crianças da EI escolhiam as fotos dos seus colegas, e à direita, no EF, LM falava sobre suas escolhas.

Dado das Emoções. A atividade “Dado das emoções” se deu apenas no contexto do EF, numa tentativa de diversificar os elementos eliciadores do diálogo em brincadeiras que medie. Como as crianças já liam palavras curtas, utilizei um dado de tecido que continha, em suas faces, as seguintes palavras: “alegria”, “tristeza”, “raiva”, “escola”, “família”,

“casa”. Cada criança lançava o dado e a face que caía virada para cima seria um assunto sobre o qual a criança poderia conversar com seu par, como exemplifica a figura 6.













Figura 6. LM lançando o dado das emoções

Desenho Metodológico

O desenho metodológico foi desenvolvido com foco em LM e na professora, nos dois contextos de pesquisa, EI e EF.

Quadro 4

Desenho Metodológico

<u>Participante em foco: LM</u>		
Situação empírica	Episódio	Registro
Situação 1	 Criança em situação de brincadeira espontânea	 Produção do vídeo 1
Situação 2	 Criança assiste ao vídeo 1	 Produção do vídeo 2
	 Criança conversa sobre a brincadeira	
<u>Participante em foco: professora</u>		
Situação 3	<u>Momento 1</u>	
	 Professora assiste ao vídeo 1	 Gravação em áudio
	 Professora conversa sobre a criança brincando	
	<u>Momento 2</u>	
	 Professora assiste ao vídeo 2	
	 Professora conversa sobre a narrativa da criança	

Com a participante LM em foco no contexto da EI, selecionamos uma situação de brincadeira, “A rainha mandou”, que foi videogravada e consistiu no vídeo 1.

Posteriormente, na situação 2, LM foi convidada a conversar sobre a brincadeira, sobre os pares eleitos e sobre como tudo se deu. Essa narrativa de LM foi videogravada e deu origem ao vídeo 2.

Na EI, com a professora como participante em foco, na situação 3, convidamos Marta para assistir ao vídeo 1 e conversar sobre como interpretava LM e o seu brincar no momento 1. Posteriormente, no momento 2, o vídeo 2 foi apresentado à professora Marta, contendo a narrativa da criança sobre a brincadeira. Marta pôde comentar os aspectos que a criança expôs em sua narrativa. No EF, esse desenho foi desenvolvido a partir da produção de um novo vídeo, com a brincadeira “Amarelo com azul dá verde”. O desenho metodológico se desenvolveu com LM e a sua nova professora, Luíza, conforme o Quadro 4.

Os comentários das professoras envolviam as formas como elas se posicionavam quanto à menina na relação e num tempo prospectivo (Branco, 2014), antecipando como imaginavam a experiência escolar da menina no ano seguinte. O desenho metodológico ofereceu subsídios para explorar como se organizavam as vozes no ambiente escolar de LM e como os posicionamentos dinamicamente selecionados por ela em suas relações com os pares estabeleciam relação com essas vozes.

Esse desenho apontou, ainda, possibilidades interventivas que se desenrolaram no curso das entrevistas com a professora Luíza, produzindo uma dinâmica contributiva para o processo de mudança de LM, e potencialmente das demais crianças desta turma.

Procedimentos de Análise das Informações

Para a construção dos resultados, inicialmente nos debruçamos sobre a dimensão da criança LM, conforme exposto no desenho metodológico. Com o foco na participante LM, o procedimento foi desenvolvido no intuito de evidenciar os PDS de LM ao brincar. Posteriormente, com o foco na participante professora, alguns elementos relacionados a

processos afetivos-semióticos também nos apoiaram na compreensão de como as professoras participavam da composição de *self* da criança.

As mudanças *com* e *na relação com* as professoras também foram um aspecto importante na compreensão da composição de *self* da criança. Os dados foram analisados conforme as etapas descritas a seguir.

Etapa 1: Transcrição das Informações. Com a transcrição das informações, foi possível identificar, nas observações e entrevistas, marcadores relacionados a signos possivelmente proeminentes, além dos sentimentos e referências de carga afetiva importantes a respeito de si que poderiam compor os PDS.

Essa transcrição gerou um rico arcabouço de informações sobre a dinâmica relacional da criança. Numa pasta de arquivos do Word, foi organizado, em ordem cronológica, cada procedimento nos dois contextos de pesquisa. A partir de uma revisão geral sobre essas informações, os enquadramentos de interação e de narrativas descritos no desenho metodológico foram privilegiados quanto à produção de indicadores de PDS da criança. O processo de transição e toda a dinâmica de análise que a interação no brincar da criança produziu fizeram emergir alguns signos, em que LM falava sobre si.

Etapa 2: Análise das interações. Neste nível, após transcritas, foram analisadas algumas situações de brincadeira dos vídeos, os procedimentos metodológicos da pesquisa e as observações. O protocolo utilizado envolvia o número da sessão, o tópico sobre o qual se desenvolvia a interação, os sujeitos envolvidos, e a descrição da interação. Os tópicos foram sinalizados com a identificação dos possíveis PDS.

Nas análises das interações, os aspectos relacionados às pistas comunicativas se construíram apoiados em elementos que compunham endereçamentos, no engajamento e na reciprocidade desse engajamento. Após o registro das interações e sua análise, os tópicos foram sintetizados nos PDS.

Etapa 3: Análise de temas das narrativas. Neste nível, identificamos como se construía a narrativa de LM em cada procedimento metodológico. Na narrativa sobre si, LM foi encorajada a conversar sobre como interagiu no aqui-agora, mas também a explorar aspectos do seu histórico relacional. Na narrativa da mãe e das professoras, a dinâmica relacional da menina e desses atores em relação com ela consistiram em aspectos centrais de análise. Os afetos associados a cada tópico destacaram a qualidade das interações e significações em negociação de LM.

Cada tema de análise foi definido a partir dos aspectos principais sobre os quais LM, seus pares, a mãe ou as professoras construía as narrativas. Junto da transcrição literal, elaborava-se uma análise interpretativa de cada tópico. Ao final da análise de cada etapa do procedimento, os indicadores de emergências de PDS eram sinalizados nas temáticas.

Etapa 4: Articulação de informações. Neste nível, após a identificação, nos níveis 2 e 3, dos PDS emergentes em cada procedimento metodológico e seus indicadores, busquei identificar as regularidades e os elementos mais proeminentes. Os aspectos afetivos presentes nas narrativas e interações de LM foram fundamentais na articulação das informações, pois representavam o valor que ela ou o adulto conferiam a um tema. Foi criada uma pasta de arquivo para armazenamento dos resultados, em que as informações de LM e as análises interpretativas quanto aos posicionamentos emergentes foram identificadas.

Etapa 5: Identificação de Posicionamentos Dinâmicos de Si nas relações de LM. Para explicar a configuração do sistema de *Self* dialógico com o conceito de PDS, analisamos a configuração inicial do sistema de *Self* da criança na EI e as mudanças ocorridas na sua trajetória no EF. Assim, identificamos, neste nível de análise, os posicionamentos que mais se destacaram nas narrativas e nas observações de LM.

Para identificar esse processo de mudança de LM em transição, elegemos a brincadeira espontânea “A rainha mandou”, filmada na EI, e a brincadeira “Amarelo com azul dá verde”, que se deu no EF. Essas brincadeiras apresentaram uma dinâmica relacional diferenciada nos dois contextos, evidenciando um processo de mudança quanto à natureza da experiência da menina.

A análise das atividades desenvolvidas nos dois contextos permitiu o estudo dos processos de mudança a partir do brincar. As duas brincadeiras apresentavam a troca comunicativa como elemento central, privilegiando a narrativa e a mediação semiótica projetada nessa atividade.

A participação das professoras conferiu robustez aos dados construídos na pesquisa. Os vídeos das duas brincadeiras na EI e no EF mediaram entrevistas com as docentes para explorar a perspectiva delas quanto ao processo de mudança de LM. A dimensão afetiva quanto à atribuição de qualificativos a LM também foi um aspecto fundamental na compreensão da participação das professoras na significação de si de LM.

Procedimentos Éticos de Pesquisa

O projeto foi enviado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília. Em outubro de 2017, foi aceito, e a pesquisa teve seu início. A equipe diretora da escola selecionada foi informada sobre a pesquisa e demonstrou interesse no estudo, permitindo que se iniciasse a etapa empírica. Seu consentimento foi normatizado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Aceite Institucional. Semelhantemente, numa entrevista com as professoras dos dois contextos educacionais, EI e EF, sobre como se daria a pesquisa, ambas assinaram o TCLE (Apêndice E).

A pesquisadora também fez contato com os pais de todas as crianças da turma selecionada para a pesquisa via telefone e enviou para eles, na agenda das crianças, os

TCLEs, detalhando os procedimentos da pesquisa e explanando sobre possíveis riscos (Apêndice D). Um encontro com os pais foi realizado na Reunião de Pais, no intuito de esclarecer possíveis dúvidas e promover uma aproximação da pesquisa. Todos os pais consultados aceitaram desenvolver o estudo nas duas etapas, excetuando o pai de um aluno, que não foi contemplado em nenhuma das imagens, nem mesmo nas situações mediadas por fotos.

As filmagens e os procedimentos de pesquisa de forma geral foram precedidos de uma sessão de jogo com as crianças no intuito de que as situações de filmagem ou mesmo de entrevistas comigo acontecessem com a devida autorização e compreensão de que aquele ou aqueles procedimentos poderiam ser interrompidos parcial ou totalmente a qualquer tempo por eles. A situação de apresentação da pesquisa ofereceu às crianças a centralidade na decisão de sua participação ou não, protegendo a privacidade e o anonimato de cada uma delas (Goldim & Fleck, 2010).

Na sessão de jogo proposta, fiz uso de imagens de crianças em situação de filmagem, e de crianças em conversa com adultos, para aproximar as crianças da metodologia selecionada. Devido à estratégia introdutória do uso de filmagens e da iniciação no uso da câmera, foi acordado com as crianças que aquele momento não seria filmado, já que elas teriam a liberdade de optar por não participar da pesquisa. Além disso, elas queriam tocar as câmeras e conhecer os equipamentos que iriam acompanhá-las no percurso da pesquisa.

A seguir, apresento os resultados do estudo de caso, LM. A descrição do seu contexto familiar e a análise relacional da menina na escola, com os pares e as professoras, permitiram compreender como LM se posicionava nas relações, e como esses PDS participaram na transição desenvolvimental da menina.

Parte III – Resultados

Estudo de Caso Larissa Manoela

Nas visitas que fiz à escola, observei LM brincando sozinha durante o recreio. O balanço e o escorregador eram seus brinquedos favoritos no parquinho, e suas brincadeiras normalmente envolviam poucas crianças. A menina brincava com muita energia, corria e pulava corda no recreio, aparentando sentir-se muito livre naquele momento. LM me chamou a atenção já nas observações naturalísticas e nas entrevistas com a professora da EI, que a apontava como uma menina que apresentava dificuldades relacionais. Esses elementos confirmaram a minha escolha de LM como estudo de caso.

Na entrevista semiestruturada (Apêndice B), a professora Marta se referiu a LM como seu maior desafio, entre as crianças, no curso do ano, supondo que a aluna precisaria de apoio no ano seguinte. Marta apontou que tinha dificuldades com a menina quanto à disciplina e relatou que LM apresentava um comportamento de oposição contínuo em sala de aula.

Em entrevista com a mãe de LM, foi relatado que a menina era muito sozinha em casa e na rua, por não haver muitas crianças da sua idade com quem ela pudesse conviver perto de casa. A família da mãe e do pai era do Piauí, e os encontros com os primos aconteciam uma vez por ano, nas férias. Os pais de LM trabalhavam o dia todo e a menina ficava no contraturno na casa de uma cuidadora. A mãe dizia que a filha tinha dificuldades em fazer amigos na escola e que, apesar de ser comunicativa, convivia mais com adultos que com crianças fora da escola.

A mãe de LM confidenciou ainda que, no ano de ingresso de LM na escola, já no primeiro período da EI, a professora a convidou a providenciar exames para investigar um possível quadro de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), devido ao comportamento “pouco convencional”, desobediente e rebelde da menina. A

mãe confessou não acreditar que sua filha apresentasse um transtorno, mas expôs alto grau de confiança quanto ao direcionamento da escola, chegando a questionar-se sobre esse descrédito. Diante das dificuldades que apresentava no dia a dia com LM, apesar de julgar o comportamento dela como natural da infância, a mãe acreditava que a escola entendia sobre as questões relacionadas à saúde da sua filha.

A professora Marta chegava a reconhecer que LM era uma criança inteligente, participativa e interessada nas atividades escolares, mas a indisciplina era um qualificativo recorrente nos seus relatos sobre a menina. Quanto à relação com os pares, Marta relatou que a menina se envolvia em desentendimentos com frequência, sendo percebida como uma criança de “gênio difícil”, que queria sempre as coisas do seu jeito. Alguns pares utilizavam as palavras “agitada”, “brava”, “bagunceira” para caracterizá-la. Sua percepção de si envolvia signos como *ter um nome feio e não ter amigos*. A partir desses elementos, buscamos compreender como a movimentação desses signos no decorrer da sua experiência participaram da sua constituição de si.

Contexto Familiar

LM morava com os pais e, por vezes, a meia-irmã por parte de pai ia visitá-la. No turno em que estudava, tinha aulas de balé e, ao sair da escola, ficava na casa de uma cuidadora com outras crianças.

A mãe relatou que LM tinha um bom relacionamento com o pai e que a família vivia muito sozinha, já que não tinha parentes morando no DF. A criança passava grande parte do dia na escola e na casa da cuidadora, e à noite brincava no celular, com suas bonecas, ou assistia à TV.

Brincadeira de LM na EI

No episódio 1, “A rainha mandou”, LM foi filmada numa brincadeira no recreio nomeada por ela mesma. Antes da brincadeira, a menina buscou a adesão de duas colegas,

sem sucesso, até conseguir com outras duas colegas a parceria para brincar. A brincadeira, de sua autoria, deu-se com uma introdução que deveria ser repetida e cumprida pela colega Catarina e depois por Graziela.

Quadro 5

Episódio: Brincadeira “A rainha mandou”

LM	Catarina (C)	Graziela (G)
Rainha mandou, fala [tocando na perna de C]		
	Rainha mandou [fala com a cabeça baixa]	
Fazeremos, fala [toca na perna de C]		
	Fazeremos [repete girando um pedacinho de madeira rente ao chão]	
Se não fizer, fala		
	Se não fizer [repete, sem olhar para LM]	
Apanharemos, fala		
	Apanharemos	
Aonde, fala		
	Aonde [olha para a pesquisadora, sorri e repete]	
No bumbum, fala		
	No bumbum	
Vai lá... [olhando para o parquinho e apontando]		
	Vai! [esticando seu corpo em direção ao parquinho]	
Vai lá no escorregador e escorrega [tocando no corpo de C enquanto ela se levanta e sai em direção ao parque]		
	C corre em direção ao parquinho	
Só uma vez [olhando para C, com tom de ordem]		
Só uma vez, viu? (gritando)		
	C retorna e se senta	
Rainha mandou, fala		
	C olha pra baixo e não responde	

Rainha mandou e [põe a mão na cabeça]

C repete: Rainha mandou

De Rainha mandou

C se afasta e dá o seu lugar para Graziela

Diz em tom de decepção... Ninguém sabe, meu Deus! [põe a mão na cabeça... e desfere um tapa na perna de G]

Rainha mandou e você fala, fazeremos [segurando na perna da colega G]

Se não fizer, aí você fala: apanharemos. [LM coloca o rosto de G entre suas mãos, buscando prender sua atenção]

Onde?

No bumbum

Você vai lá [coça a cabeça] naquele brinquedo ali e eu também vou brincar nesse brinquedo aqui.

LM e C vão brincar no parquinho, cada uma em um brinquedo.

Gabriela se aproxima e pergunta: Do que vocês estão brincando? Posso brincar?

O quê?

Repete: Fazeremos

Se não fizer, apanharemos

Onde? [Repete se afastando da roda]

G se levanta e sai para o escorregador



Figura 7. LM, Catarina e Graziela brincando de “A rainha mandou”

Na brincadeira “A rainha mandou”, inicialmente uma colega, Catarina, aceitou o convite de LM. A brincadeira contava com enunciados ditos por LM que deveriam ser repetidos e cumpridos por Catarina. Catarina seguiu o ritual introdutório da brincadeira. A brincadeira se deu com a emissão de um único comando de LM, que foi obedecido por Catarina para brincar no parquinho, até outra colega, Graziela, se aproximar e perguntar se poderia brincar também. LM e Catarina consentiram e LM continuou liderando a ação, demandando das colegas repetirem o que ela ditava e cumprirem com as suas ordens. LM corrigia e orientava as colegas quanto à forma correta de atuar na brincadeira.

A brincadeira exigia pelo menos dois participantes, LM e mais uma colega. Não havia a necessidade de nenhum brinquedo específico, mas a troca comunicativa foi central na articulação da atividade da criança. A brincadeira sugerida por LM apresentava um ritual introdutório de repetições que expunha as regras e punições caso essas regras não fossem seguidas. Esse ritual exigia que Catarina e Graziela participassem, repetindo o comando de LM, cumprindo-o, e que dissessem o que aconteceria caso ele não fosse realizado.

Nessa brincadeira, LM agia pela linha da menor resistência, da satisfação, e parecia estar realizando o que mais desejava: ser ouvida, estar junto, tocar uma amiga e, de certa forma, conquistar sua atenção e admiração. Assim, talvez os desejos mais íntimos da menina pareciam encontrar guarida e oportunidade de concretização. A criança pôde, ao brincar, imaginar-se num contexto relacional totalmente diverso do que vivenciava.

Brincadeira “A Rainha Mandou” e a Dinâmica Relacional de LM

Na análise da díade LM-Catarina nesse episódio, percebemos que, após o ritual de introdução da brincadeira, LM atribuiu uma atividade a Catarina. Apesar de Catarina obedecer ao comando e realizar o desejo de LM, a menina não parecia satisfeita. Numa análise mais detalhada, observei que, durante a instrução de LM, a postura corporal de

Catarina na interação indicava que, apesar de obedecer aos comandos e participar da brincadeira até o fim, ela não parecia engajada afetivamente na brincadeira:

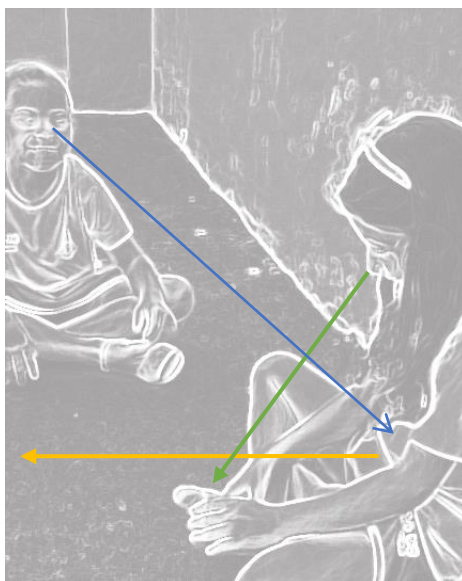


Figura 8. Análise da díade LM-Catarina. Em azul, o endereçamento de LM (objeto a ser compartilhado – comunicação); em verde, o desvio do endereçamento de LM (objeto do engajamento, o brinquedo – não compartilhado); em amarelo, a inclinação para a ação corpórea da brincadeira.

No episódio “A rainha mandou”, identificamos que a brincadeira parecia envolver o cumprimento de um rito inicial que gerava satisfação em LM, além de uma sensação de poder expressa pela menina na introdução das instruções. No início da brincadeira, LM se manteve numa postura corporal direcionada a Catarina: tocava na perna de Catarina ao emitir um comando e elevava a mão à testa, ordenando à colega que repetisse o comando, quando Catarina parecia não se engajar como era esperado.

Esse *frame* de referência (Mercer, 2002) alimentava a ideia de que essa conversa não tinha fundamentos contextuais compartilhados e que LM e Catarina não estavam compartilhando a orientação para um objetivo em comum. Quando LM foi se aproximando fisicamente de Catarina, ela o fez num *frame* afetivo-semiótico de cobrança de uma resposta, que, naturalmente, seria a correspondência do olhar da Catarina. Porém, o que ocorreu ao longo da interação foi um desvio, uma mudança de rota do

endereçamento de Catarina em resposta a LM. Catarina manteve postura corporal voltada ao parquinho, em posição perpendicular a LM, e repetia os comandos demonstrando pouco interesse no ritual, sem olhar para LM. Isso fez com que LM respondesse de forma enfática ao imprimir um tom de voz que gradualmente se acentuou, até tornar-se um grito de comando.

O desinteresse ou pouco interesse de Catarina no ritual da brincadeira, revelados pela combinação da sua postura corporal e do silêncio no momento da instrução de LM, podem estar compondo um cenário coconstruído nas interações sociais de LM, que, carregado de afeto, tem poder para compor o enredo da dinâmica relacional da menina. Nos turnos da comunicação entre as duas crianças, LM foi projetando seu corpo em direção a Catarina, buscando sua atenção e seu engajamento na ação. Ao tocar a perna da colega, LM pedia ou convidava a colega, que, no entanto, não respondia com o engajamento esperado.

No trecho de interação entre Catarina e LM, existia a possibilidade de a ação de Catarina não esboçar necessariamente uma rejeição, mas uma menor importância atribuída ao ritual da repetição de comandos de LM. No episódio “A rainha mandou”, há uma clara inclinação de Catarina para a ação, para a brincadeira corpórea mais que ao ritual introdutório. Isso pode justificar a permanência de Catarina de cabeça baixa durante toda a instrução, com o corpo voltado ao parquinho, entretendo-se com um pedaço de madeira até de fato consumir sua ação, que era brincar no parquinho.

A heterogeneidade dos campos significativos, quando analisamos os possíveis motivos mobilizados por LM para manter seu investimento na brincadeira, apresenta importância especial na recepção do outro (Valsiner, 2007/2012). Para muitas crianças, talvez estivesse claro que Catarina não estava dando importância ao ritual operado por LM na brincadeira, que desinvestiria nessa prática. Mas, para LM, a reação de Catarina

mobilizava recursos semióticos voltados à manutenção do investimento de energia naquela ação. O “desinteresse do outro” pode ter mobilizado em LM um desejo pelo desafio de conquistar este interesse, pelo próprio jogo, e/ou “um ignorar esse possível não”, fazendo com que essa situação desfavorável apresentasse potência para se tornar “favorável”. Essa dinâmica pode ser esclarecida se articulada à narrativa da mãe de LM, que expôs que sua filha apresentava dificuldades em receber um “não” como resposta, sendo persistente na busca pelo que desejava.

Umberto Eco (1976, citado por Valsiner, 2007/2012) explica que essa coexistência de campos significativos gera a dinamicidade do *self*, consistindo num fenômeno cultural-pessoal que tem suporte na flexibilidade dos sistemas de significação, dentro dos mundos culturais coletivos. Assim, na análise deste episódio, podemos perceber que os campos voltados ao investimento ou desinvestimento (no interesse ou não) na atividade produzem uma tensão. Essa tensão se mantém principalmente porque, para que a negativa do outro possa apresentar alguma possibilidade de mudança, é necessário negociar.

A Brincadeira “A Rainha Mandou” por LM

Na conversa sobre “A rainha mandou”, a narrativa de LM se centrou na dificuldade em conquistar e manter a outra colega, Graziela, na brincadeira. LM fez um comparativo com o comportamento da sua mãe, que, segundo a menina, reage como um leão quando ela desobedece. LM apontou ainda que, apesar de todas as crianças já conhecerem essa brincadeira, ela havia sido a primeira a aprendê-la.

Um aspecto importante da narrativa de LM sobre a brincadeira centra-se no fato de ela haver convidado algumas colegas e elas não terem aceitado brincar com ela. Ela descreve detalhadamente o momento da recusa de cada colega e enfatiza que “todo mundo não quis” brincar com ela, apresentando como a recusa do outro a afetava.

Quadro 6

Episódio: “*Todo mundo não quis*”

Pesquisadora	LM
Então, LM, a gente viu o seu vídeo. Como foi essa brincadeira para você?	[Acena para a câmera sorrindo e gesticulando]
Me conta das colegas com quem você brincou. Quem foram?	A Catarina e a Graziela
E teve algum motivo para você ter escolhido essas colegas?	Porque eu quis
E quem aceitou brincar do começo ao final?	Só elas duas, eu pedi para os outros, eles falaram que não queriam. Eu falei para a Bianca e ela não quis e falei para a Ana e ela também não quis. Falei para os outros. Todo mundo não quis. Aí eu falei para a Catarina, ela disse que sim, e falei para a Graziela, e ela disse que sim.
E como é a brincadeira?	Rainha mandou Fazeremos Se não fizer Apanharemos Onde? No bumbum
E aí é você que escolhe os comandos?	Ahan. [Acena afirmativamente] Porque ninguém sabe. Só eu.
Só você sabia como funcionava a brincadeira?	Não é nova. Já é velha. Já faz tempo que eles brincam assim.
Mas você conhecia as regras? Eles não conheciam?	Eu que tive que lembrar, eles nunca souberam as regras.
E como é ensinar alguém?	Difícil Não para a Catarina... foi fácil, mas para a Graziela, viu? Ela não sabia de nada. E a Catarina entendeu tudinho. Mas com a Graziela foi mais difícil que um leão para prender ele. Igual minha mãe, que é mais brava que um leão.

Posicionamento da Professora na Relação com LM na EI

Na análise da ação de LM na brincadeira, Marta descreveu a criança como uma menina que exercia liderança, de forma a “querer as coisas na marra e na birra”, justificando a dificuldade da criança em conquistar a pronta adesão dos colegas nas situações de brincadeira pelas características da sua personalidade. A professora

comparou a maneira de LM liderar com a de Graziela, apontando que a liderança da colega, por ser mais democrática, permitia adesão às brincadeiras maior que a de LM.

Você vê que ela gosta de liderar, quando ela fala com a Graziela (que a Graziela é outra líder também), ela não conseguiu se expressar perante ela, mas a Graziela não é submissa a ela. A Catarina, você vê que ela já é mais quietinha, falou com ela, ela obedece. A Graziela já questiona, pergunta. (Professora Marta)

Neste relato, a liderança apresenta elevado valor semiótico na interpretação de Marta sobre a brincadeira de LM, mesmo tendo sido foco de comparação com outra criança. Marta reconhece essa habilidade como um comportamento que LM gosta de exercer, como se houvesse uma preferência da menina em submeter as demais crianças a sua vontade.

Marta relatou que LM só conseguiu se expressar para Catarina porque se tratava de uma menina obediente e submissa. Catarina é descrita pela professora como uma criança muito tranquila e pacífica, que não se envolve em conflitos em sala de aula e apresenta certa timidez na relação com os colegas. Para Marta, essas características de Catarina foram responsáveis pela sua manutenção em brincadeira com LM.

Marta ainda atribui a responsabilidade de adesão ou não à brincadeira à maneira de LM se expressar, ou à sua forma de liderar. Segundo Marta, a forma de LM liderar e se colocar na relação com os pares é qualificada como indevida e, por isso, indigna da admiração dos pares.

O Signo Nome na Composição do *Self* de LM

Ao ser apresentada nas brincadeiras que propus, LM dizia que gostava de ser chamada por seu segundo nome, Manoela, e repreendia os colegas que a chamavam por seu nome composto, Larissa Manoela. Esse aspecto carregava grande subjetividade,

descrita por González Rey (2005) como um sistema complexo que apresenta o potencial de expressar uma diversidade de aspectos objetivos da sua vida social.

O uso do nome de LM pela professora Marta nas interações com a menina era diferente do nome com o qual a menina se apresentava nas atividades. Para compreender essa dinâmica, convidei Marta para uma entrevista sobre LM:

Pesquisadora: E sobre a questão da identidade dela? Da questão do nome dela?

Marta: Ela só queria Manoela. Eu conheci a Manoela, mas eu falo “não, o nome dela é Larissa Manoela”. Falei com a mãe, e eu vou tratar de Larissa Manoela.

Pesquisadora: E a mãe?

Marta: Não! Tudo bem.

A recusa em adotar o marcador de identificação escolhido por LM pode ter sido interpretada como uma oposição ou rejeição à escolha da menina. Essa situação pode ter gerado uma tensão mobilizadora em torno do signo nome de LM, possivelmente marcando a relação da menina com a professora por sentimentos de rejeição ou oposição.

O relato da mãe se articula à análise do signo nome quando ela apresenta a carga afetiva desse nome:

Ela é Manoela desde a minha barriga. O pai queria Larissa e eu Manoela, mas o pai, quando foi registrar, colocou o Larissa, e eu dificilmente chamo-a de Larissa.

Mas dentro de casa, para todo mundo, ela é a Manoela.

O valor desse signo no contexto familiar tem uma participação importante na compreensão de como a menina seleciona a parte do seu nome com que se sente representada afetivamente. A relação com os pais pode estar associada a essa escolha, que vai ficando mais clara ao longo da pesquisa.

A magnitude do signo nome era tal para LM que, na atividade de pesquisa do autorretrato, o signo que tomou corpo na narrativa da criança para falar de si, carregado

de maior sentido até que sua imagem, foi o signo nome. LM narrou que seu primeiro nome era “feio” e que sua mãe havia lhe dado o segundo nome. A menina apontou ainda que gostava mais do seu segundo nome.

Assim, quando LM elegeu parte do nome conferido a ela ao nascer, essa seleção estava carregada de um conteúdo afetivo semiótico que compunha seu sistema de *Self*. Como não reconhecemos um *self* monológico, admitimos que um sistema de vozes estaria participando da composição do *self* dessa criança. O nome com que ela se apresenta foi dado por sua mãe, e a relação da menina com a mãe era carregada de admiração e afeto. Em entrevista, a mãe fala de LM com uma identificação tão forte que chega a afirmar: “a LM tem muito de mim”.

Assim, partindo da ideia de que o signo nome foi coconstruído ao longo da história de LM, no seio das relações em sua família, ele se manteve com importante carga afetiva nas novas relações que a menina veio a estabelecer. Na dinâmica relacional entre Marta e LM, o signo nome operou de forma a modular a relação entre as duas. Marta relata que LM não atendia ao seu chamado e interpretava que isso se devia ao comportamento desobediente da criança. Porém, na articulação das observações naturalísticas e os relatos de Marta, um fenômeno importante relacionado à forma de a professora se endereçar a LM pode estar participando na constituição de *self* da menina.

A oposição ou rejeição de Marta ao uso de um marcador de identificação escolhido pela criança pode ter sido interpretada por LM como se sua professora a rejeitasse ou quisesse estabelecer algum tipo de disputa com ela. A voz de Marta projeta para LM uma rejeição ou oposição num nível intrapessoal, numa dinâmica que alimentava uma tensão interpessoal, fomentando embates e desenhando uma relação conflituosa.

O signo nome parece ter caráter regulador na relação e, apresentando-se com uma mobilidade constante e talvez generalizante, sua transformação em um marcador

semiótico conferiu-lhe poder para regular os processos de significação de LM (Freire, 2008; Freire & Branco, 2016; Roncancio, 2015; Valsiner, 2007/2012). A configuração desse signo na articulação das suas narrativas e do seu brincar permitiu a operação de forças que, numa dinâmica constante e permanente, fez emergir novos significados. A relação entre Marta e LM, mediada pelo signo nome, mobilizou signos ambivalentes a coexistirem em tensão, caracterizando as significações de si de LM.

O embate entre professora e aluna pelo uso do signo nome sugere uma disputa pelo poder em sala de aula. Ambas compartilhavam de práticas comunicativas, porém, as vozes que modulavam o endereçamento de Marta a LM e vice-versa não permitiam a partilha num espaço harmonioso devido à postura de oposição, tanto de LM como de Marta. Essa qualidade opositiva mantinha uma tensão que dificultava a construção de uma relação de compreensão recíproca, ocasionando ruídos e entraves importantes.

Na direção de compreender mais sobre a participação do signo nome na composição de *self* de LM, a menina foi convidada a escolher o nome com o qual gostaria de ser identificada na pesquisa. Essa escolha carregava elementos semióticos importantes relacionados à forma como a menina gostaria de ser reconhecida pelos outros.

Quadro 7

Episódio: “Eu gosto da Larissa Manoela”

LM	Pesquisadora
<p>Eu gosto de Vampirina.</p> <p>Só que a Vampirina não combina comigo, eu não tenho cara de vampira.</p> <p>Eu gosto da Larissa Manoela.</p>	<p>Ah, na minha pesquisa você pode escolher o nome que você quiser. Porque eu não uso o seu nome de verdade, eu uso um nome de mentira, e você pode escolher o nome que você quer. Qual nome você vai querer?</p> <p>Não, não tem mesmo. (Risos)</p> <p>Mas você gosta de algum artista, cantor?</p>

Gosto muito, meu sonho é ver ela (diz baixinho e com pesar, quase fazendo um pedido).

Meu sonho é ver ela.

Eu queria ter uma festa de 15 anos igual à da Larissa Manoela.

Eu sou, mas... Só que ela mora em outro país. Em que país que ela mora mesmo? (abaixa a cabeça tentando lembrar-se). Deixa eu me lembrar aqui. Me fala aí todos os países...

Ei! (grita animada) Você acertou de primeira, Rio de Janeiro.

Ah, não, eu queria ver ela um dia, mas a mamãe nunca me levou nem num showzinho dela (diz com pesar).

Oi?

Você é fã dela?

A Larissa Manoela mora no Brasil, mas mora em outra cidade, ou no RJ ou em SP.

Viu? Eu também entendo de Larissa Manoela! (risos)

Larissa Manoela é o nome de uma estrela *teen* muito conhecida por sua personagem na novela para crianças *Carrossel*, que se passava numa escola. A atriz fazia o papel de Maria Joaquina, uma menina muito esperta e inteligente, mas que não tinha muitos amigos. Era reconhecida pelos colegas como arrogante e cruel, apesar de se destacar como boa aluna.

No filme citado como referência por LM, *Meus 15 anos*, a atriz Larissa Manoela interpreta uma personagem pouco popular em sua escola, que ganha uma festa de 15 anos e de repente se torna a garota mais popular da escola. A festa se configura como o clímax do filme, em que os relacionamentos de amizade da personagem ganham destaque.

O papel da canalização cultural (Valsiner, 2007/2012) aqui é muito vívido, visto que uma personagem da cultura coletiva compartilhada entre as crianças povoa o sistema de *self* (Branco, 2010) de LM, de PDS voltados a um vir-a-ser. A sedução de LM por essa transformação da personagem em alguém popular, amado e querido pode estar compondo uma projeção de futuro da menina.

Participação da Professora da EI na Composição de *Self* de LM

A professora Marta trabalhava na EI havia apenas três anos. Marta tinha longa experiência pedagógica no EF e estava a um curto período da aposentadoria. Atuando na EI, Marta disse sentir-se comprometida e preocupada em trabalhar habilidades relacionadas à prontidão para a alfabetização e aos processos escolares formais.

Nos relatos da docente, existia uma preocupação importante quanto a obedecer à rotina e buscar ao máximo tornar o ambiente em sala de aula controlado e previsível, para que as crianças se sentissem seguras. Marta explicou que essa preocupação se dava porque ela acreditava que, dessa forma, as crianças teriam suas oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem potencializadas.

As atividades pedagógicas que Marta propunha aos seus alunos eram elaboradas com esmero, eram organizadas e apresentavam estreita relação com as habilidades cognitivas que ela julgava mais importante desenvolver. Marta preocupava-se especialmente em trabalhar com seus alunos as habilidades consideradas pré-requisitos para a alfabetização.

Como aluna da professora Marta, LM estaria numa condição que poderia favorecer a relação, visto que a professora a considerava muito inteligente e veloz na execução das atividades. Todavia, quanto ao controle e à previsibilidade que Marta buscava manter na condução da turma, havia um obstáculo: LM não se “encaixava” no molde comportamental esperado pela professora. As vozes de LM eram carregadas de uma inventividade, crítica e comportamental, e essa potência extrapolava o que poderia ser permitido na sala de aula, o que foi interpretado como indisciplina por Marta.

A participação da professora Marta na composição de *Self* da menina foi explicada no Quadro 4, referente ao desenho metodológico deste estudo, no foco na participante professora, na situação 3. Marta comentou sobre LM na brincadeira “A rainha mandou”.

No momento 1, pareceu começar a assumir que poderia mediar as relações da menina de forma a permitir que sua liderança fosse reconhecida positivamente.

Pesquisadora: Agindo dessa forma, como é a relação dela nesse grupo?

Marta: Eu acho que mexe com a autoestima... Eu sou a líder, eu estou mandando, eles estão me olhando. Nesse sentido, é bom pra ela. Porque a criança que às vezes é indisciplinada, tem um problema de comportamento, é tachada, é vista como uma criança que atrapalha, e ali não, eles estavam prestando atenção nela. Então a gente pode estar investindo mais nesse tipo de coisa para ela estar ajudando (pausa). Para ela colaborar com isso que ela tem de característica (pausa). Isso pode fazer sobressair sobre esse lado que ela tem de estar emburrando, ficando nervosa quando a coisa não acontece do jeito dela.

No trecho em análise, Marta começa relatando como interpreta que LM poderia estar se sentindo na situação de brincadeira, com as colegas Catarina e Graziela, sentindo-se bem ao “mandar” e ao ter as colegas ali “olhando pra ela”. Marta reconhece que a brincadeira parece fazer bem a LM. Mas, na sequência, traz suas crenças sobre a causalidade da conduta da criança como algo linear quando se refere a LM como “indisciplinada ou apresentando problemas de comportamento”, usando o termo “tachada” e caracterizando a menina como alguém que atrapalha.

Ao mesmo tempo em que faz esse movimento de reconhecer as dificuldades de LM, reconhece também que há algo que mantém as crianças ali com LM, “prestando atenção nela”, e começa a se implicar numa possível ajuda a LM. Quando Marta fala “a gente pode estar investindo”, parece haver uma implicação da professora em ajudar a menina, apesar de Marta citar essa ação partindo de mais pessoas e não apenas dela.

Ao dizer que “isso” (que talvez seja a liderança a que Marta se refere) pode se “sobressair sobre o lado que ela tem de estar emburrando”, a professora deixa evidente

que, apesar de trazer em sua narrativa indícios do reconhecimento da possibilidade de mudanças, essa dinâmica mantém tensão com as crenças da professora a respeito de LM no aqui e agora.

Diálogo com os Pares na EI

Na atividade “Diálogo com os pares”, LM foi encorajada a escolher seus melhores amigos, e sua dinâmica relacional na escola se evidenciou com a análise das díades LM-Rodrigo e LM-Lia.

Após selecionar as fotos de dois colegas, Isabela e Micael, LM falou seus nomes, comentando suas escolhas, que contemplavam as crianças com necessidades especiais da sua turma. Quando a pesquisadora pediu para LM falar um pouco mais sobre os colegas selecionados e os motivos para escolhê-los, o colega Rodrigo a interrompeu com um comentário diretivo para LM, externando um atributo relacional emocionalmente disruptivo. Não houve pronta resposta da menina, apenas o seu silêncio.

Quadro 8

Episódio: “Ela enche a Manoela de raiva”

LM	Pesquisadora	Rodrigo	Lia
Porque ela é especial.	Deixe a Manoela falar.	Ela enche a Manoela de raiva.	
Ela tem muita deficiência.		Por causa que ela tem deficiência.	
[Acena que sim]	Mas ela é sua amiga?		
[Não responde]	Você ajuda com a Isabela?		
Não muito.	Brinca com a Isabela?		
Porque ela bate em todo mundo com os livros.			

<p>[Não responde e parece buscar com o olhar a foto de Lia na mesa, mas ela já não estava disponível.]</p> <p>[Não responde]</p> <p>Ah? Ah?</p> <p>Porque ele é meu amigo da infância.</p> <p>Sim.</p> <p>Ela é minha amiga e amiga da Lia. Porque a gente fica na mesma casa onde que eu fico. [Tenta tocar Lia e diz], dessa Lia aqui [Lia se esquiva do toque].</p>	<p>E você escolheu o Micael também.</p> <p>Ele é seu amigo?</p> <p>E o que você mais gosta do Micael?</p> <p>Então você gosta muito dos seus amigos especiais da sala.</p> <p>Então, por que você escolheu a foto dele?</p> <p>Ah, você estudou com ele no ano passado?</p> <p>E a Ana Elisa? Me fale dela.</p>	<p>[Interrompe LM]. Você também bate em todo mundo. Ela já bateu na Íris. Ela não quer escolher a Íris. [LM ignora o que Rodrigo fala e reorganiza as fotos que escolheu na mesa].</p> <p>[Cochicha]: Por que você não me escolheu?</p> <p>Porque ele joga muita bola.</p>
--	---	--

Como se trata de uma escola inclusiva, duas crianças com necessidades especiais compartilham o ambiente em sala de aula e as atividades recreativas na turma de LM.

Essas condições especiais de socialização, em interações inclusivas quando mediadas pelo brincar, possibilitam que crianças e adultos experimentem, no espaço lúdico, o jogo de posicionamentos tão necessário aos desafios contemporâneos (Barbato & Mieto, 2015). Na análise do episódio acima, é possível identificar como o posicionamento de LM com um colega que se opõe a ela (Rodrigo) se articula no mesmo episódio de interação com uma colega (Lia), que parece ter com LM uma relação de amizade.

A escolha dos melhores amigos de LM pode estar carregada de dúvidas da menina quanto a sua situação na escola. Seu comportamento, que é interpretado e nomeado como incomum, ou diferente dos demais, pode estar sendo significado pela criança como uma característica dela. E, sendo o comportamento desviante reconhecido pelos professores como um transtorno, a criança pode estar reconhecendo similaridades com as crianças especiais e, por isso, pode tê-las escolhido.

Na situação descrita, a relação entre LM e Rodrigo indica significativo nível de tensão. Rodrigo estudava com LM desde o primeiro período da EI. Ele era um menino forte e seguro, e por vezes entrava em conflito com LM.

Neste episódio, Rodrigo confronta LM com a ideia de que ela pode ter escolhido os colegas não porque seriam seus amigos, mas porque “eles encham ela de raiva”. LM não reage para se defender nem para negar o que o colega diz, apenas silencia. Depois, explica que sua escolha era porque a colega Isabela, que ela selecionou como amiga, era especial, e fala do comprometimento cognitivo da colega com pesar. Rodrigo ainda a interrompe algumas vezes, expondo que Isabela bate nos colegas como LM. O menino cita uma colega, Íris, e diz que LM não a escolheu porque bateu nela também. LM não o confronta nem concorda com ele, mas mantém-se em silêncio e parece distraída olhando as fotos na mesa.

No episódio “Porque ela enche a Manoela de raiva”, Rodrigo se apresenta seguro e tranquilo ao confrontar LM, acusando-a de ter batido numa colega e de sentir raiva de outra. Ele parece sentir-se protegido de qualquer possível reação de LM, e sua postura ousada e segura parece não encontrar discordância entre os demais colegas da mesa. Suas afirmações são de natureza muito próxima à ideia que a professora Marta expõe a respeito de LM, posicionando a menina numa condição estável de uma agressividade reprovável.

A díade LM-Rodrigo apresenta uma tensão de duas crianças reconhecidas como fortes e dominadoras. Mas, nesse episódio, algo chama a atenção: por algum motivo, LM silencia, talvez ignorando ou não aparentando se ofender com as investidas do colega, ou talvez refletindo sobre os sentimentos que se apresentam nas narrativas dos colegas.

Na díade LM-Lia, há uma clara inclinação afetiva de ambas. A reação de tristeza de Lia ao ser preterida por LM na escolha das amigas marca o *frame* afetivo-semiótico de um forte elo que, na ocasião, parece não ser reconhecido por LM na frente dos colegas. Numa tentativa afetuosa, buscando reparar a ofensa provocada a Lia, LM busca, pelo toque, inserir Lia ao falar de uma amiga em comum das duas. A recusa de Lia, no entanto, pode ter feito emergir em LM os sentimentos de culpa e rejeição.

LM não escolheu a foto de Lia, que questiona o porquê de não ter sido escolhida num cochicho. LM se desarticula na sua narrativa e busca a foto da colega no intuito de não a desapontar; porém, essa foto já não está disponível na mesa. Lia parecia ter uma relação com LM, seus pais eram colegas e uma frequentava a casa da outra. A menina fazia balé com LM e ambas ficavam sob os cuidados da mesma cuidadora no contraturno. A relação de Lia com LM tinha uma historicidade diferenciada das demais.

Como LM identifica em Lia uma amiga, parece entender que Lia se sentiu ofendida por não ser reconhecida no grupo como uma amiga. Lia, ao chamar a atenção de LM de forma ressentida, sinaliza que, apesar de Rodrigo ter elencado várias

características negativas da sua conduta, Lia ainda aguardava ser contemplada com esse “sinal de amizade” de LM. Como as duas meninas tinham uma amiga em comum, Ana Elisa, que já havia sido selecionada por LM, ela tentou se utilizar da amizade em comum para contemplar a Lia, que talvez por distração não foi escolhida.

Ao se preocupar em não ofender Lia com a sua distração, LM busca recompensá-la tentando tocá-la, mas a menina recua do carinho. A narrativa sobre uma amiga em comum parece um caminho para se aproximar da Lia, mas essa tentativa também não funciona. No rol de observações e atividades, este é o primeiro momento em que LM demonstra se preocupar com os sentimentos de uma amiga.

Após esta sessão, numa outra oportunidade, ainda no contexto da EI, a atividade “Diálogo com os pares” foi desenvolvida na ausência de LM. Rodrigo foi convidado a participar com Íris, que era uma menina considerada amiga e conciliadora na sala de aula pela professora Marta. Rodrigo escolheu conversar com Íris sobre todas as crianças a partir da seleção de cada foto. Eles riam e concordavam ou discordavam das opiniões um do outro sobre os colegas, cada um elencando elementos argumentativos para qualificar um amigo ou outro.

Mas, quando as crianças pareciam ter finalizado a atividade, a foto de LM foi a única que não havia sido selecionada nem por Rodrigo, nem por Íris. Quando a pesquisadora questionou se havia mais alguém que não tinha sido escolhido, foi perceptível o desconforto de ambos, e Rodrigo levantou a foto de LM dizendo “a Larissa Manoela” num tom de desdém e reprovação. Rodrigo disse que ela não tinha sido escolhida porque batia nos colegas e Íris participou citando um episódio em que LM bateu nela.

A articulação desses episódios no contexto da EI permitiu identificar situações em que LM era referida por Marta e seus pares com aparente rejeição ao seu comportamento,

compreendido como inadequado e reprovável. A experiência de interações malsucedidas da menina pode ter produzido significações de si como não merecedora de afeto e atenção, gerando sentimentos de solidão e rejeição.

Na direção de uma maior compreensão da sua trajetória de vida, os signos que mais se evidenciaram nas narrativas e nas brincadeiras da menina foram articulando-se às vozes que deram forma a alguns PDS. Esses PDS foram se revelando a partir das narrativas que LM, sua mãe, seus pares, suas professoras construíam, numa composição polifônica do sistema de *self*.

No início do ano seguinte, LM ingressou no EF, mas, como permaneceu na mesma instituição educacional, mantinha contato com a professora Marta. Assim, Marta foi convidada em fevereiro de 2018 a assistir e comentar a narrativa que LM fez da sua brincadeira “A rainha mandou”, conforme o desenho metodológico (Quadro 4). A professora Marta fez essa análise já no contexto do EF, porque a pesquisa teve início no final da EI, não havendo, por isso, tempo hábil para o desenvolvimento de todo o desenho na EI.

Os comentários de Marta na situação 3, momento 2 do desenho metodológico, fizeram referência a aspectos que ela entendia como a personalidade de LM. Marta comentou a metalinguagem expressiva usada pela menina no vídeo. “Você viu a referência do leão com a mãe? A mãe deve ser, em alguns momentos, bem brava, mesmo.” A metáfora do leão é recuperada para designar braveza e, implicitamente, posicionar LM como herdeira dessa característica da mãe.

Em um olhar retrospectivo sobre LM, Marta mencionou que continuava em interação com a menina. Percebia que “ela está amadurecendo [...], está mais calma”. Signos como “amadurecendo” e “mais calma” denotam uma mudança desejável na perspectiva de Marta. Signos da ordem dos aspectos cognitivos aparecem como “estar

mais avançada para a série”, “ler antes dos colegas” e “a agilidade e esmero na realização das tarefas escolares”.

A descrição de LM como uma criança muito inteligente, veloz na execução das atividades propostas, foi pontuada como justificativa de Marta junto à professora do EF, Luíza, para que a menina, que estava iniciando o primeiro ano do EF, já fizesse “vivências” na turma de segundo ano.

Quadro 9

Episódio: “Não que eu queira que alguém a enfrente”

Pesquisadora	Professora Marta
Isso.	Ela mudou, né? A fala, a troca da dentição. Você viu a referência do leão com a mãe?
E ela fala na dificuldade para domar...	A mãe deve ser, em alguns momentos, bem brava, mesmo.
E o que mais você percebe de LM?	É [acena afirmativamente com a cabeça]
	Foi-me relatado que ela tinha ficado nervosa, teve um problema lá na sala. Mas eu tô achando ela mais tranquila. Em relação às atividades em si. Até a Luíza (professora do EF) me falou que ela é muito caprichosa, que ela termina primeiro. Então eu acho que é isso aí. Ela está amadurecendo (pausa) e aí eu até conversei com ela [a professora Luíza]. Como ela [LM] já está lendo e os meninos (pausa), eu acho que ela está mais avançada para a série. De repente fazer uma vivência no 2º ano, só mais para ter contato com os meninos, porque ela é muito madura, para ver se ela consegue se adequar lá também. Porque às vezes o que está trabalhando na sala pra ela é pouco, a professora não pode estar correndo com o conteúdo porque tem os outros que não estão acompanhando, então de repente, uma vivência, vai um dia e fica uma horinha lá, até para ela estar em outro universo. Porque esses alunos estão ali há quase 3 anos. Que eles convivem (pausa) então, assim, os conflitos acontecem mesmo. E por ela ter esse comportamento às vezes agressivo (pausa) acontece e fica corriqueiro para as outras crianças.
E você acha que ela ganharia com essa vivência?	Eu acho que sim, com certeza. Porque é uma forma também (pausa), porque os meninos (pausa), o comportamento dela é agressivo (pausa), eles ficam com medo. Então eles não enfrentam. E não que eu

Funciona de uma forma diferente, é isso?

queira sugerir que alguém enfrente. Mas que ela vai ver que tem pares que é igual a ela.

É... até pra ela amadurecer mais... nesse sentido. Mas ela está bem... mais tranquila... eu tô sentindo. Até porque no ano passado ela tinha... quase todo dia um conflito... uma coisa que ela não gostava, jogava as coisas no chão. Se aconteceu esse ano, a Luíza só me relatou só uma vez. E hoje eu perguntei: “e aí, LM, como está seu comportamento?” Aí ela me falou: “tô melhorando”.

Após conversarem sobre os benefícios que essas “vivências” poderiam oferecer, as professoras chegaram à conclusão de que esperariam mais um tempo até se certificarem de que realmente essa medida seria a mais adequada a ser tomada.

Operação dos PDS de LM na EI

Os PDS apresentam potencial que regulam o sistema de *Self* dialógico, o que pode acionar a criança em direção a uma atividade. No brincar, os PDS de LM estiveram relacionados aos motivos emergentes do desenvolvimento da menina. Eles movimentaram sua semiosfera de forma a dinamizar seu contexto relacional na direção de um vir-a-ser. Essa ideia se coaduna com os estudos de Branco e Valsiner (1997), que se referem à forma como as orientações para um objetivo participam do processo de desenvolvimento.

O PDS Eu-rejeitada emergiu na EI, quando LM percebeu e destacou, na sua narrativa sobre a brincadeira “A rainha mandou”, a rejeição dos colegas ao seu chamado para brincar. Ela então generalizou “todo mundo não quis”, enunciando o valor dessa negativa do outro na percepção dela. Esse PDS Eu-rejeitada também surge na relação com a professora Marta, quando a rejeição ao signo nome pelo qual a menina se apresentava foi dimensionada de forma crescente na relação, distanciando-as afetivamente e mantendo a tensão entre professora e aluna, numa disputa de poder em sala de aula.

A professora Marta qualificou a liderança de LM como um exercício que alternava dominação e agressividade. A regente justificou que a causa da rejeição a LM, ou não aceitação das demais crianças, se dava pela forma como a menina exercia a liderança. O PDS Eu-líder surgia nas condutas de LM e era assim nomeado pela professora Marta como um qualificativo importante, até mesmo na justificativa quanto à resposta dos colegas à ação de LM.

Esse PDS Eu-líder se apresenta numa articulação das narrativas de LM, quando ela fala das colegas que não sabiam as regras da brincadeira e que ela teve que ensinar, nas brincadeiras em que ela se coloca como líder definindo o seu papel na ação e o dos demais; e em sala de aula, por meio do reconhecimento da professora Marta de que “ela gosta de fazer as coisas do jeito dela”. Os qualificativos que Marta confere à liderança de LM – “querer as coisas na marra, na birra” – e à própria criança – uma menina de “gênio difícil” e “agressiva” – explicitam a sua interpretação da forma de LM exercer a liderança.

LM sem Recreio no EF

No EF, em uma das minhas visitas à escola para desenvolver as observações naturalísticas de LM e seus pares no recreio, LM havia ficado sem recreio. Eu fui até a sala e conversei com LM. Encontrei a menina mexendo nas revistas e nos livros disponíveis no “cantinho da leitura”. Depois de uma conversa, a menina se permitiu ser filmada.

LM conversou sobre como se sentia naquela condição e como se sentia quanto aos demais colegas da turma. No quadro-negro, alguns nomes estavam escritos e LM os leu, falando da sua relação com os colegas no contexto EF.

Quadro 10

Episódio: “Como é que eu não tenho amigos?”

Pesquisadora	LM
De quem são aqueles nomes no quadro?	[LM lê o nome de todos os colegas que constam no quadro.]
Aqueles são seus colegas daqui da sala?	Não. São meninos e meninas, que eu não tenho amigos.
Você não tem amigos?	[Balança a cabeça negativamente]
Mas você me falou que tinha uma amiga esse ano. Qual é mesmo o nome dela?	LM parece se desconcertar, e responde: É porque (pausa) você já sabe (pausa) porque as pessoas não é mais amiga, não sabe?
Não, eu quero ouvir de você.	Cruza os braços olhando para a pesquisadora como se aguardasse uma resposta. Quando briga, né?
Ah, então vocês brigaram?	[Acena afirmativamente] Ela começou.
Conta pra mim, como foi esse dia?	Foi hoje, a Paula estava me chutando, e eu chutei ela. Aí ela me empurrou e eu empurrei ela. Porque ela me empurrou também.
E ela era a sua única amiga?	[Acena afirmativamente]
E por que você não pede desculpas e fica amiga de novo?	Ela não pede desculpas para ninguém.
E por que você não pede?	Eu sou a única que pede desculpas primeiro.
Então você pediu desculpas?	[Acena negativamente]
E como é que ela vai voltar a ser sua amiga?	Como é que eu não tenho amigos? Não tenho nenhum grupo!
Você não tem nenhum grupo?	[Acena negativamente]
Você faz tudo sozinha?	[Acena afirmativamente] Só minha irmã que me ajuda.
Sua irmã?	Mas ela nunca mais vai lá pra casa. E ela mora longe e meu pai que busca ela.
É a Luna, né?	É, e eu tô com saudades dela, mas meu pai não leva ela lá pra casa.

Nessa narrativa, emergem elementos semióticos relacionados a um sentimento de solidão e não pertencimento. LM descreve uma situação de conflito com sua “amiga”

Paula, expressa desejo de reverter a situação de desavença, mas parece não conhecer caminhos muito claros para alcançar isso, talvez por não querer se retratar com a colega, na expectativa de que ela o faça. Paula é uma aluna do 2º ano, tem 7 anos e faz algumas “vivências” no 1º ano para, segundo a professora Luíza, “conseguir acompanhar melhor o 2º ano”. Paula é uma novidade na turma de LM e talvez por isso tenha sido nomeada como sua única amiga.

Apesar de haver tantos colegas na sala de aula, alguns que inclusive estudaram nos dois anos anteriores com ela, LM os qualifica apenas como meninos e meninas, sem qualquer relação de amizade. O tom de indignação que ela imprime no momento em que apoia seu rosto no braço, olhando para a câmera e dizendo “Como é que eu não tenho amigos?!”, revela também que ter amigos é uma situação esperada por ela, quase como algo comum, que apenas ela não tem.

Essa situação parece gerar frustração e tristeza, o que, na experiência de estar na sala sozinha, sendo punida enquanto todos os outros colegas brincam, toma uma proporção significativa. O tom que ela confere a sua articulação corpórea em direção à pesquisadora também revela uma expressão de pergunta, como se houvesse uma resposta rápida que justificasse sua condição.

O PDS Eu-sozinha começa a se formar pelas significações que LM atribui a si própria. Esse PDS guarda estreita relação com o PDS Eu-rejeitada do contexto da EI, mas toma uma configuração diferenciada por carregar uma tensão mais específica quanto aos pares no EF. O fato de não ter amigos, para LM, apresenta abrangência quanto ao seu sentimento de estar sozinha na sala, sozinha ao brincar, sozinha em casa, na rua e parece se fortalecer nas situações em que a menina se envolve em conflitos que ela não consegue resolver com os pares.

Assim, numa constatação afetiva, o PDS Eu-sozinha parece mais relacionado à forma como a menina nomeia seu sentimento, enquanto o PDS Eu-rejeitada se constitui mais fortemente pela qualidade e afetividade das interações sociais.

Brincadeira de LM no EF

No EF, o episódio de brincadeira videogravada na situação 1 foi num contexto diferenciado do parquinho, numa sala de reuniões, com outra colega, de nome fictício Manoela. A brincadeira foi nomeada por LM como “Amarelo com azul dá verde” e mantinha estreita relação com a brincadeira pedra, papel e tesoura, numa configuração diferenciada que LM organizou e com o acréscimo de mais um elemento, o lápis. Na brincadeira proposta, é observável um investimento de energia da criança em manter sua autoria nas coisas que realiza.

Quadro 11

Episódio: Brincadeira “Amarelo com azul dá verde”

LM	Manoela
<p>Meu Deus! [pega o pé da colega e o posiciona para trás.] Eu vou ter que fazer essa voltar de novo?</p> <p>[Ajoelha-se com as mãos em posição de prece e o corpo direcionado à porta da sala] “Santo Cristo, ajuda essa menina!”</p>	<p>[Sorri e olha para LM, esboçando divertir-se com a performance de LM]</p>
<p>Amarelo com azul dá verde. [Cantam juntas e fecham os punhos para colocar com as mãos um instrumento: lápis, pedra, tesoura, papel.]</p>	
<p>[Coloca papel com a mão espalmada]</p> <p>Diz: Risca!</p> <p>Tá aprendendo, viu? [Diz em tom de elogio]</p>	<p>[Coloca lápis com o dedo indicador levantado]</p> <p>[Risca e vence o turno da brincadeira]</p> <p>[Posiciona o pé para trás]</p>
<p>Amarelo com azul dá verde. [Cantam juntas e fecham os punhos para colocar com as mãos um instrumento: lápis, pedra, tesoura, papel.]</p>	
<p>[Fecha a mão como pedra e bate com as mãos na tesoura vencendo o turno]</p>	<p>[Coloca com os dedos indicador e médio a tesoura]</p>

<p>[Agacha-se e corrige a colega, que deve colocar o outro pé para frente.]</p> <p>Meu Deus do céu, você tem que colocar o pé bem aqui. [Reposiciona o pé da colega.]</p>	<p>[Posiciona o pé para frente]</p> <p>Tá bom [sorri]</p>
<p>Amarelo com azul dá verde. [Cantam juntas e fecham os punhos para colocar com as mãos um instrumento: lápis, pedra, tesoura, papel.]</p> <p>[Coloca a mão espalmada como papel]</p> <p>Diz: Risca!</p> <p>Vira o pé, menina, vira o pé.</p> <p>[Coloca a mão na cabeça e encosta na parede.]</p>	<p>[Posiciona o indicador como um lápis]</p> <p>[Risca]</p> <p>[Fica na dúvida de qual pé deve virar e sorri...]</p> <p>[Sorri e olha para a pesquisadora.]</p>

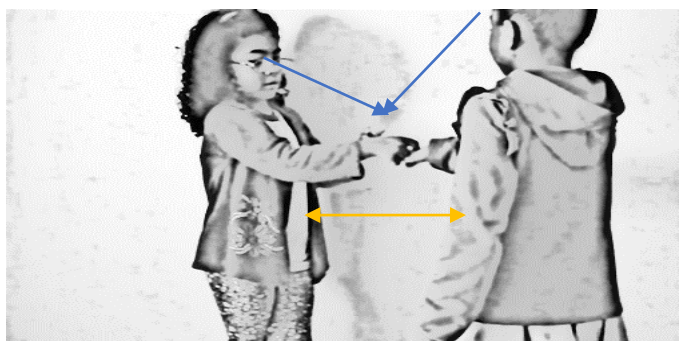


Figura 9. Amarelo com azul dá verde. Em azul, compartilhamento do objeto simbólico e endereçamento; em amarelo, engajamento afetivo e físico.

Durante a aplicação do desenho metodológico, LM foi convidada a analisar sua brincadeira, e ela o fez com a ajuda de Manoela. LM contou como foi divertido, com a concordância da colega, que sorriu e disse ter sido engraçada a brincadeira. Mas, quando o assunto foram as regras da brincadeira, LM afirmou que foi difícil ensinar sua colega, e juntas as crianças decidiram brincar novamente, concluindo a narrativa.

Nessa oportunidade, já era possível identificar uma mudança na configuração da interação, na troca dos turnos de fala com Manoela e na narrativa sobre o brincar, que aconteceu num contexto em que as duas puderam conversar, favorecendo a negociação

de significados na interação. A qualidade dos recursos interativos de LM parece ter adquirido amplitude, de forma a começar a permitir a expressão de vontade do outro, pela fala, pelo riso, e incluir um repertório com maiores possibilidades de negociação.

Na situação 3 (Quadro 4), no momento 1, a professora Luíza assistiu à ação de LM na brincadeira “Amarelo com azul dá verde” e narrou que a menina não se mantinha quieta, em silêncio, durante as orientações das tarefas; antecipava-se em responder as perguntas e mantinha um ritmo acelerado na execução das atividades, concluindo-as rapidamente e perturbando os colegas.

A circulação dos discursos das professoras sobre as dificuldades sociais de LM como algo sedimentado me provocou a desenvolver mais oportunidades em que Luíza pudesse refletir sobre suas crenças quanto a LM. Os procedimentos videogravados, que foram submetidos à análise da professora Luíza, ampliaram o desenho metodológico, conforme a Figura 10.

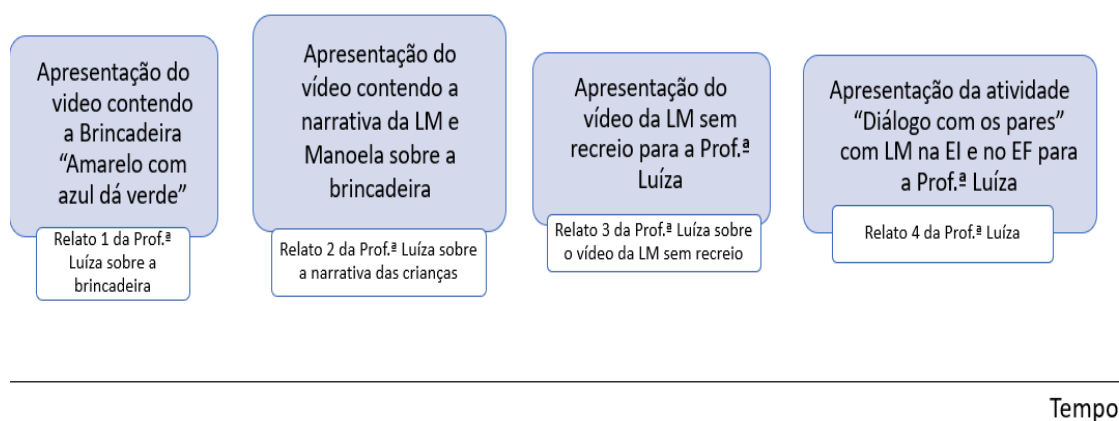


Figura 10. Síntese da situação 3: entrevistas com a professora Luíza.

As atividades apresentadas a Luíza envolveram, além das brincadeiras da menina, um vídeo que reproduzia a narrativa da criança após a perda do recreio, em que LM relatou não fazer parte de nenhum grupo e não ter amigos na sala de aula. O procedimento “Diálogo com os pares” consistiu numa dessas atividades videogravadas às quais Luíza teve acesso, em que LM pôde falar sobre seus melhores amigos e seus pares puderam falar a seu respeito na EI e no início do EF.

Em sua análise, ainda no momento 1, da situação 3 do desenho metodológico, Luíza falou sobre a forma de brincar de LM, que usava as mãos para reposicionar as pernas da colega, corrigindo-a. Na sua narrativa, Luíza diz como essa forma de tocar o outro na brincadeira parecia repercutir nas relações entre os colegas:

E até nas brincadeiras, que deu pra gente ver aqui [pausa]. A forma dela brincar. É muito diferente dos demais colegas, e isso às vezes assusta os colegas. Ela é muito forte e ela não tem consciência dessa força. (Relato 1 – Figura 10)

Ainda na situação 3 do desenho metodológico, Luíza foi convidada a comentar a narrativa de LM na brincadeira, no momento 2, e evidenciou a crença de que LM gostava de “chamar a atenção para si”:

O que eu tenho percebido, nesse curto período, é que a Manoela sempre gosta de chamar a atenção, atenção para si, o tempo todo. [pausa] Ela realmente não gosta de ouvir o “não” como resposta. Tudo tem que ser do jeito dela, e, muitas vezes, ela demonstra, assim... ser uma criança com muita iniciativa, e é uma menina muito inteligente, que se sobressai dos colegas em termos cognitivos. Ela sempre se coloca muito bem. (Relato 2 – Figura 10)

Luíza reconheceu aspectos que já havia observado em sala de aula e aspectos que nunca havia percebido, como o fato de a menina sentir-se isolada dos colegas ao ser punida com a retirada do recreio. Nesses momentos, as entrevistas com a professora

Luíza, mediadas por vídeos de LM, em narrativa com alguns pares, ou mesmo em sua narrativa sozinha sem recreio, funcionaram como sessões reflexivas que promoveram uma aproximação afetiva gradual entre ela e LM. Luíza pareceu começar a empreender esforços no sentido de compreender a situação de sofrimento da criança.

Os relatos de Luíza começaram a mudar por meio das expressões “nesses momentos de reflexão” e “quando a gente consegue parar para prestar atenção”. A professora pareceu expor que os momentos destinados à condução da aula e ao desenvolvimento das atividades com as crianças não permitiam que ela, como professora, refletisse sobre as suas práticas ou percebesse o desenvolvimento de cada criança.

Luíza é uma mulher negra e, nas entrevistas, narrou que já vivenciou experiências de exclusão e preconceito na infância. Os projetos nos quais se engajava na escola, de cunho literário e teatral, apresentavam temas relacionados ao preconceito racial e empoderamento feminino. Assim, quando Luíza assistiu ao vídeo de LM sem recreio, o relato da criança “ninguém gosta de mim, ninguém quer brincar comigo” parece ter afetado a docente. A afirmação da criança carregava elementos semióticos, nos fragmentos “não tenho amigos” e “não tenho nenhum grupo”, que externavam o sentimento de solidão da menina.

Esse sentimento alimentou o PDS Eu-sozinha que se fortificou quando LM fez relatos sobre si como sozinha e sem amigos. Esse PDS veio se formando por meio de signos circunscritores que deram forma às vozes de LM. Na análise do vídeo de LM sem recreio, Luíza, como sua professora, não só expôs o conhecimento do sentimento de solidão de LM como se implicou emocionalmente, comovendo-se ao dizer que esse aspecto chamou muito sua atenção. Isso mobilizou um novo posicionamento de Luíza ante o sofrimento da menina:

Depois de umas conversas que a gente foi tendo [com a pesquisadora], de observar o comportamento dela. É como se ela se percebesse menor que o outro, ser alguém diferente do outro. (Relato 3 – Figura 10)

O fato de Luíza ter identificado esse sentimento de LM pode ter permitido começar a desconstruir ideias que corroboravam uma percepção da menina como uma criança dominadora. Na entrevista semiestruturada (Apêndice C) desenvolvida com a professora no contexto do EF, Luíza expôs o desejo de oportunizar aos alunos experiências que ela não pôde vivenciar quando criança. Esse desejo, articulado à relação com LM, pode ter possibilitado a emergência de uma conduta mais empática de Luíza em relação à menina.

Luíza passou a endereçar-se de forma diferenciada a LM, considerando a dimensão mais íntima e pessoal das dificuldades e sentimentos da criança, sendo capaz de identificar um processo importante de mudança que estava marcando as relações de LM com os pares. Quando Luíza comentou o vídeo da atividade “Diálogo com os pares” no EF, em que a menina selecionou seus melhores amigos entre as fotos dos colegas, a ideia de que ela “gosta de chamar a atenção só para si” pareceu se esvaziar de sentido:

Luíza: Assim, o que mais me chamou a atenção foi o momento que ela pega a foto dela e coloca aí: “Peraí, deixa eu tirar daqui, porque pra eu falar de mim mesma, pra mim é difícil”. E outra coisa é que de todos ali... ela falou coisas boas dos colegas.

Pesquisadora: Ela foi apreciativa, certo?

Luíza: Muito, muito. Você vê no olhar, no carinho, que muitas vezes a gente não percebe, e muitas vezes eles não percebem. É a questão mesmo do crescimento. Querendo ou não, ela já está mudando um comportamento, de um comportamento

de antes para um outro comportamento. E eu percebo também que as intervenções têm ajudado. (Relato 4 – Figura 10)

Luíza aproximou-se afetivamente da criança, construindo com ela uma relação de respeito e confiança. A professora operou como um agente catalisador de novos posicionamentos para LM. Essa catálise de novos posicionamentos de LM ocorreu pela viabilização de um processo de mudança instigado pela relação da Luíza com ela, que ingressou como um elemento novo na dinâmica das relações da menina (Valsiner, 2007/2012).

Essa aproximação da realidade de LM que Luíza experienciou foi a gênese de mudanças significativas quanto à sua forma de endereçar-se à menina. Os endereçamentos a LM, que antes eram da ordem de frequentes repreensões e separação da menina dos demais na tentativa de modular o seu comportamento por meio da punição, com o objetivo de “adequá-la” ao contexto escolar, também se reconfiguraram em endereçamentos da ordem da aceitação e acreditação na criança.

Todo esse redesenho social e afetivo coconstruído na relação Luíza-LM permitiu que os colegas da menina começassem a perceber que ela não era mais separada do grupo nas situações de conflito, e esse movimento pode ter promovido a ressignificação da criança por parte dos colegas, que afetivamente começaram a se sentir mais seguros para se aproximar dela.

A reconfiguração do signo nome na relação com Luíza privilegiou a maneira como a menina queria ser chamada, e essa mudança, que poderia parecer secundária, contribuiu na relação e reverberou na natureza da mediação de Luíza. Luíza reconheceu aspectos promissores da criança por meio do uso dos signos “criança com muita iniciativa” e “se coloca muito bem”. O PDS Eu-líder numa nova configuração começa a surgir dessa dinâmica com a professora Luíza, que atua guiando a dinâmica relacional com os pares.

A aproximação afetiva com os pares e a relação de LM com as duas professoras mobilizaram uma dinâmica diferenciada quanto ao signo nome. O PDS Eu-líder, que se apresentou de forma transversal nos dois contextos, teve a participação do signo nome de forma representativa na direção de um vir-a-ser. O signo nome operou de forma diferenciada com aceitação por parte da professora Luíza e pelos pares. Já o signo silêncio se apresentou como um convite à reflexão. LM não precisava responder rapidamente a qualquer ofensa recebida, ela poderia pensar a respeito de como aquilo a afetou, e de forma reflexiva selecionar como ela gostaria de se posicionar diante do autor da ofensa.

Diálogo com os Pares no EF

No EF, colegas novos foram recepcionados na turma, advindos de outro turno ou outra escola, e essa novidade pareceu favorecer a nova configuração relacional de LM.

Na atividade “Diálogo com os pares”, uma das crianças, Maria Flávia, escolheu a foto de uma amiga na mesa. Neste momento, LM já se inquieta em sua cadeira, espremendo as mãos e esboçando desejo de falar. Quando Maria Flávia dá uma pausa em sua narrativa, LM complementa a fala da colega: “é, ela é do nosso grupo”, apontando para si e para Maria Flávia, repetindo essa fala por duas vezes, olhando para a câmera. Nesse momento, LM pareceu se reconhecer como integrante de um grupo. O posicionamento Eu-líder, nessa interação, se apresentou mergulhado em sentimentos de aceitação e pertencimento.

Maria Flávia era nova na turma e, nas interações com LM, mostrava-se apreciativa com a colega. Na atividade “Diálogo com os pares”, Maria Flávia fala de LM, mostrando a foto dela para os colegas e dizendo: “a LM é a melhor amiga que eu já tive na vida!” Nessa troca, as vozes das duas meninas estão carregadas de afeto e carinho e os olhares endereçados a LM são da ordem de uma aceitação e admiração que evidenciam, para ela e Maria Flávia, como seus posicionamentos em relação estão se dando de forma

sincrônica. A díade Maria Flávia-LM reforça, no contexto do EF, o posicionamento Eu-líder numa configuração de admiração que emerge na composição de *self* de LM.

Durante essa atividade, quando LM teve a oportunidade de falar sobre suas amizades, ela o fez elencando as colegas que pertencem a seu grupo, elucidando a dinâmica proposta por um processo de mudança. Enquanto LM selecionava as colegas que faziam parte de seu grupo, Maria Flávia pegou a foto de LM:

Quadro 12

Episódio: “A LM é muito, muito legal!”

Pesquisadora	Rodrigo	Maria Flávia	LM
	<p>Afonso (risos) [diz, zombando da forma que LM disse a palavra “infância”]</p> <p>A Manoela é muito, muito bagunceira. [Diz com convicção]</p>	<p>Uma foto caiu</p> <p>[MF pega a foto de LM na mesa] e diz: A Manoela é muito, muito legal!</p> <p>Não é, não. [Olha firmemente para Rodrigo e diz em tom de correção.]</p>	<p>Eu escolho a Íris porque ela é do nosso grupo e ela é amiga da gente desde a infância.</p> <p>[Olha para Rodrigo, mas não responde ao comentário]</p> <p>Eu escolho a Ana porque ela é muito bonitinha, e brincalhona e também sem dentinho. [Diz olhando para a foto]</p> <p>[LM se abaixa, pega a foto no chão e a coloca sobre a mesa] É a minha, meu Deus!</p> <p>[Após observar os colegas debatendo sobre ela, LM volta a falar dos amigos.] Eu escolho a Bianca porque eu já fui do jeitinho dela, tímida quando eu era bebezinha, quando eu ficava na creche. Eu escolho a Graziela porque ela é minha amiga desde bebezinha, porque a gente se conheceu na creche também.</p>

Rodrigo parece zombar de LM, fazendo um “som de bebezinho.”

Eu escolho a Helen porque ela também era da escola e a gente tinha um grupo juntas que a gente fazia bagunça, a gente bagunçava, e a gente fazia um monte de coisas juntas.

E... pronto final (Joga todas as fotos para o alto)

Neste episódio, quando Rodrigo e Maria Flávia falam de LM, ela silencia e assiste ao embate de ideias entre os colegas, esperando uma pausa para continuar a falar das suas escolhas. Os qualificativos “sem amigos” e “não faço parte de nenhum grupo”, que emergiram anteriormente relacionados ao sentimento de solidão, se reconfiguraram a partir de signos “amiga”, “muito, muito legal” e “do nosso grupo”, da ordem da aceitação e pertencimento.

A novidade gerada na articulação desses signos emergentes teve importante participação da relação da professora Luíza com LM. A relação Luíza-LM operou na emergência de novos posicionamentos da menina, gerados pelos sentimentos de acreditação e aceitação. Essa afetividade envolveu a reconfiguração do PDS Eu-líder de LM, que, articulado às relações oportunizadas pelo ingresso no EF, promoveu conhecimento e reconhecimento de LM de forma diferente do contexto da EI.

A relação com a professora mediada por signos que conferiam a LM reconhecimento por suas potencialidades na resolução dos conflitos em sala e quanto à forma como ela se colocava diante dos colegas como algo bom possibilitou diferentes modalidades de internalização. Essa dinâmica permitiu evidenciar a voz de LM – inventiva, criativa, carregada de desejos e motivos como algo admirável.

A mudança de configuração na relação Luíza-LM pode ter trazido, para a prática comunicativa, vozes do *self* de Luíza que deram corpo a um endereçamento diferente do que inicialmente responsabilizava a “personalidade” de LM por sua dificuldade em conquistar amigos. Essa dinâmica também permitiu que LM fosse reconhecida como uma criança que colocava em evidência, no jogo simbólico da brincadeira, sua habilidade de um fazer inédito. O reconhecimento desse processo por Luíza encorajou a menina a se reconhecer por meio de vozes de uma nova categoria na relação com seus pares.

As práticas da professora começaram a privilegiar a relação de LM com os pares independentemente dos conflitos que poderiam emergir, incluindo a solução desses conflitos como parte importante da relação e não como motivo de afastamento. O reconhecimento da potência que essas situações poderiam oferecer, aliado ao conhecimento de Luíza e da própria LM sobre suas possibilidades de protagonizar a negociação e resolução deles, fez com que todo esse processo mediado semioticamente de reconhecimento da criança como sujeito potente e capaz, não só cognitivamente mas afetivamente, guiasse as relações dos pares com a menina.

O PDS Eu-sozinha, que se configurava nas relações de LM no início do EF, sofreu mudanças importantes e, numa nova configuração afetiva e relacional, os sentimentos de aceitação e pertencimento operaram numa reconfiguração de *self*, fazendo emergir o PDS Eu-líder numa composição inédita.

Fica evidente a dinamicidade do processo de posicionamento de *self*, que muda ao longo do tempo, de acordo com o contexto, a experiência e a construção e reconstrução de significado (Branco & Freire, 2017). O processo de mudança de posicionamentos por meio da reconstrução de significados foi observado nas interações entre os pares com LM e com cada uma das suas professoras, que coconstruíram esses PDS a partir também das suas crenças sobre LM.

A emergência desses posicionamentos de *self* nas interações sociais significativas só mudou quando eles interagiram com outros posicionamentos de *self* em um nível intrapsicológico, ou seja, nas interações do mundo subjetivo da pessoa por meio do uso de signos compartilhados e enunciados de outros contextos (Freire, 2008).

A oportunidade de reflexão e revisão de práticas de Luíza, envolvendo a negociação de múltiplas perspectivas, coconstruiu na relação LM-Luíza uma reorientação dos endereçamentos, dos posicionamentos e da própria mediação, e redesenhou um cenário promotor de desenvolvimento para todos os envolvidos. A novidade promovida por um processo de mudança de posicionamentos, dessa forma, não se apresenta num sujeito ou no outro, mas na relação estabelecida, na dinamicidade das vozes neste encontro com o outro.

Todo esse processo de mudança de LM foi observado nas interações de LM, nas brincadeiras livres no recreio e nas atividades desenvolvidas em pesquisa. Nessa articulação, uma outra díade LM-Manoela se mostrou significativa, porque apresentava o signo nome como elo e campo de tensão.

Manoela começou a estudar com LM no primeiro ano do EF, vinda de uma escola particular. Era filha de uma professora da escola que trabalhava com crianças com necessidades especiais. O início da relação de LM com Manoela na turma fez com que LM preferisse ser chamada de Larissa Manoela para evitar a confusão “da tia chamar Manoela” e as duas não saberem de quem se tratava. Seu desejo de não ser confundida com outra colega flexibilizou uma situação que se mantinha estável durante sua trajetória de vida, deixando clara sua necessidade de fazer-se conhecida de forma única e especial.

Numa entrevista sobre a questão do nome das duas crianças, LM indica como essa relação com a colega pode ter mobilizado a mudança na relação com o seu nome.

Quadro 14

Episódio: “Eu não respondo a professora”

LM	Pesquisadora	Manoela
<p>Olha só por que eu não fui para o recreio, que a tia disse que eu não ia para o recreio...</p> <p>Aí, tia, aí eu fiquei sem recreio. Quando acabou o recreio, a tia colocou mais uns... [conta com os dedos] seis pontinhos pra... aí hoje eu...</p> <p>Oh tia, olha... eu acho que eu vou ficar 10 minutinhos... sem parquinho. [coloca o dedo na boca.]</p> <p>[LM se aproxima de Manoela olhando para a câmera e sinalizando afirmativamente com a cabeça, acompanhando Manoela apontando o dedo para a câmera. Busca compartilhar da atenção conferida àquele momento de performance de Manoela]</p> <p>Eu não respondo a professora... [fala delicadamente com a colega, passando a mão em sua cabeça, e repete:] eu nunca respondi a professora. [Grita “ai” por ter machucado a mão após tocar em uma parte da tiara que Manoela usava]</p>	<p>Que ações?</p> <p>É verdade isso?</p>	<p>Mas ela fez quando ainda estava na sala de aula...</p> <p>[Tenta interromper LM para explicar a situação.]</p> <p>[Ergue o braço na intenção de falar]</p> <p>É que aquelas anotações valiam para hoje... Então, como ontem ela desobedeceu e aquelas anotações serviam para hoje... [ajusta os óculos]</p> <p>Então ela teve que ficar sem recreio. Não, ela teve que ficar sem parquinho hoje.</p> <p>E ela vai ficar sem parquinho mais vezes... se ela continuar agindo com essas ações.</p> <p>Teimosia, chlique, respondendo a professora [aponta para a câmera com o dedo indicador]</p> <p>É verdade [em sinal de concordância com a mão.]</p>

Neste episódio, caracterizo como um indicador metacomunicativo a forma como LM reage a uma situação de crítica e delação. Nas situações em que os colegas falavam a respeito de LM, descrevendo seu comportamento como reprovável, sua resposta, comumente, era de recolhimento e silêncio. Porém, na interação com Manoela, de forma carinhosa, LM toca a colega e explica que ela não responde a professora, defendendo-se. De certa forma, ela parece ter interpretado que essa conduta de serenidade e aceitação ajudaria a conquistar a colega Manoela.

Em outra atividade de pesquisa, “Dado das emoções”, LM relata que não tem amigos e que as pessoas não querem brincar com ela, numa posição passiva quanto à conquista das suas amizades. Mas, quando questionada se já tinha visto isso acontecer (ninguém querer brincar com LM), Manoela responde com firmeza que nunca tinha visto uma situação como esta.

Quadro 15

Episódio: Dado das emoções

Manoela	Pesquisadora	LM
<p>Não, eu nunca vi.</p>	<p>Você já viu isso acontecer, Manoela? Lá na sala? Todo mundo sem querer brincar com a LM?</p>	<p>[Lê o que está escrito na face virada para cima do dado] Tristeza! Só podia ser tristeza mesmo, viu? Só podia ser tristeza! [Diz batendo as palmas das mãos e cruzando os braços com indignação] Olha, quando eu tô triste... é quando eu não tenho nenhum amiguinho para brincar... Tipo, eu falo assim, “Manoela, brinca comigo?”, e ela diz “não, tô ocupada”. Aí eu falo com todo mundo da minha sala e todo mundo diz que está ocupado, só que não tá, e é só pra não brincar comigo. Aí eu fico muito triste e não brinco de mais nada.</p>

<p>Só se ela tivesse tirado escola. [Diz apontando para a face “escola” do dado.]</p> <p>Sim, muito [acena afirmativamente]</p> <p>E ainda tem muito mais... tem muita gente aqui na escola que gosta de mim, tipo os alunos da classe da minha mãe, especial. Eles gostam muito de mim.</p>	<p>Ah, não foi na escola, então?</p> <p>Mas aqui na escola, a LM tem muita gente que gosta dela?</p> <p>Muito bem</p>	<p>É porque foi em casa. [Diz desconcertada]</p> <p>Não, são os meus amigos de casa.</p> <p>[Mantém-se atenta ao que Manoela diz e faz]</p>
--	---	---

Nesse episódio, LM descreve uma situação em que se sente triste, quando não tem “nenhum amiguinho” para brincar com ela. LM parece referir-se a uma situação que envolve o seu contexto familiar e narra como se sente ao ter seu convite para brincar rejeitado. A narrativa de LM apresenta uma oportunidade para que a Manoela possa falar de como percebe as relações dos pares com LM na escola.

Manoela foi apreciativa e pareceu não identificar qualquer sinal de rejeição dos pares a LM. Manoela deu continuidade à sua narrativa, redirecionando o foco para si e expondo para LM o quanto podia ser bom ser querida e amada como ela dizia ser. Nesse momento, LM teve a oportunidade de entrar em contato com algo que ela desejava, numa perspectiva de antecipação, e de reconhecer que tipo de posicionamento poderia proporcionar isso a ela.

No episódio, fica claro que o sujeito vive mesmo dentro de performances incessantes da linguagem e, concebido como multivocal, com um sistema de *self* dialógico dinâmico, ele dispõe de uma multiplicidade de posicionamentos que pode assumir. Bertau (2018) desenvolve essa ideia citando Hermans (2001, 2005) e Valsiner (2005):

As posições do *self* dialógico “recebem seu significado emergindo de suas transações mútuas ao longo do tempo” (Hermans, 2001, p. 252). Esse “ciclo de feed-forward” (Valsiner, 2005, p. 201) enfatiza um aspecto central da dialogicidade. O *self* dialógico “opera na fronteira do que já é desenvolvido e o que pode se desenvolver em um futuro próximo”. (Valsiner, 2005, p. 200)

Os sentimentos de reconhecimento e admiração que LM desenvolve nas relações no contexto do EF estão associados também à projeção de futuro na relação com os outros. Manoela, nessa dinâmica, opera acelerando um processo de mudança a partir de um modelo do que seria alguém aceito e amado por colegas e professores.

LM parecia já reunir habilidades que a projetavam como alguém admirável em sua turma, quanto ao seu desenvolvimento cognitivo, mas a colega Manoela, além de ser boa aluna, apresentava habilidades sociais que pareciam valiosas para LM.

Em uma negociação da qualidade de suas interações afetivas nos níveis verbal e não verbal (Branco, 2018), LM foi estabelecendo uma nova configuração relacional com os pares. Esses processos de negociação configuraram um conceito-chave para entender o surgimento de novos significados, que foram dinamicamente concatenados ao longo das interações sociais da menina.

Posicionamentos Dinâmicos de si no Sistema de *Self* no EF

Considerando a mobilidade que os PDS apresentaram no contexto da EI e do EF, destaco os que se apresentaram proeminentes na transição de LM:

Quadro 16

PDS na transição

Contexto da EI	Contexto do EF
Eu-rejeitada	Eu-sozinha
Eu-não rejeitada	Eu-não sozinha
Eu-líder	Eu-líder
Eu-não líder	Eu-não líder

No contexto da EI, o PDS Eu-rejeitada era marcado pela relação com a professora Marta em que o signo nome mediava uma relação de embate. Marta qualificava LM como uma criança indisciplinada e, nas situações em que LM se envolvia em conflitos em sala de aula, era mantida separada dos demais pela professora no intuito de “acalmá-la”. Nas relações com os pares, LM destacava em sua narrativa como os colegas rejeitavam seu convite para brincar como um aspecto que a afetava de forma importante. O PDS Eu-líder, nesse contexto, emergiu como um qualificativo da professora Marta para LM, com ênfase na forma de a menina querer as coisas “na marra e na birra”.

No contexto do EF, o PDS Eu-sozinha emergiu com o reconhecimento da situação de solidão e de não pertencimento no episódio “Como é que eu não tenho amigos?” Num movimento reflexivo, LM começou a se questionar sobre os motivos de não ter amigos, e esse movimento, associado às mudanças propostas na relação com Luíza, foram promovendo processos de mudança em LM. Na relação com os pares, novos qualificativos para LM foram surgindo, por exemplo, “a melhor amiga que eu já tive na vida”, no caso da relação com Maria Flávia. LM parecia sentir-se aceita e querida nas atividades propostas no EF, percebendo-se mais segura ao apontar colegas que faziam parte do seu grupo de amigas.

A relação com a professora Luíza promoveu uma reconfiguração do PDS Eu-líder. A aceitação de Luíza quanto ao signo nome, que para LM se mostrava importante, esvaziou de sentido seu comportamento reacionário, o que também fez decrescer as

situações de conflito em que a criança se envolvia. A maneira como a professora Luíza mediava as situações de conflito indicaram para LM caminhos alternativos para a negociação, e a professora foi encorajando a menina a enfrentar essas situações não mais separando-a dos demais colegas nesses momentos. Sua liderança foi qualificada como “um colocar-se muito bem” e como um aspecto muito relacionado à iniciativa que LM tinha para participar das atividades em sala e fora dela.

Os PDS nos dois contextos de pesquisa, EI e EF, articulados às relações de LM com seus outros sociais significativos, operaram na emergência de processos de mudança. A análise do sistema de *Self* de LM se dá a partir da compreensão das instâncias reflexivas relacionais e interacionais de LM. Assim, tomei como campo de análise as dinâmicas relacionais mais significativas.

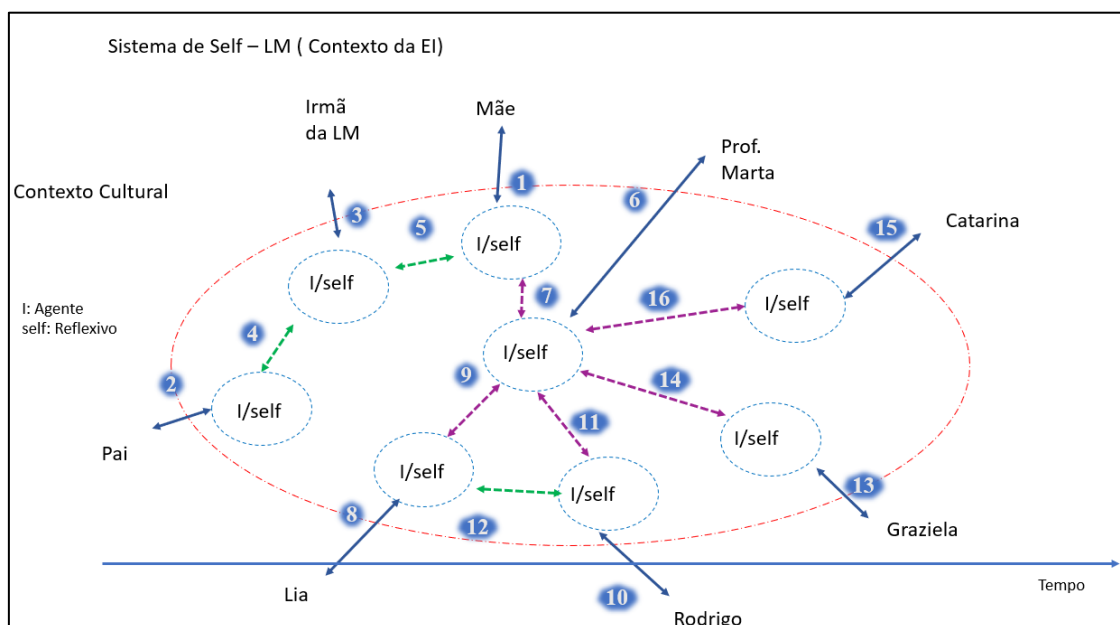


Figura 11. Sistematização inspirada no sistema de *Self* (Branco, 2010). Contexto da EI.

A configuração do Sistema de *Self* de LM no contexto da EI conta com os PDS Eu- rejeitada e Eu-Líder.

1. As narrativas de LM sobre sua mãe foram carregadas de afeto e admiração. LM relatava que sentia falta da mãe, que trabalhava muito, contando que ia à escola com a mãe e das conversas que as duas tinham. A menina contou que a

mãe escolheu seu nome, “Manoela”, e que era dessa parte do seu nome que ela “gostava mais”. Essa foi uma indicação afetiva e talvez até identitária importante. Na dinâmica relacional mãe e filha, há indicações de sentimentos de segurança e confiança compartilhados. Marková (2006a) fala sobre reciprocidade na aceitação e, nesse sentido, a mãe parece interpretar as queixas que recebe da escola quanto ao comportamento da sua filha compreendendo que as dificuldades relacionais da menina são justificáveis ou podem ser explicadas pelo fato de a menina ser sozinha, numa tentativa de aceitação e acolhimento da filha.

2. LM se refere ao pai como “papai” e fala dele com carinho, em especial quando fala da irmã por parte paterna. Queixa-se de que o pai não oportuniza muitas situações em que elas possam brincar juntas. Ao pai, a menina atribui a escolha do seu primeiro nome, “Larissa”, que ela qualifica como “feio” e do qual diz não gostar de ser chamada. A relação com o pai está associada ao brincar e ao prazer de estar com a irmã. A formação do signo nome da menina articula sentimentos semelhantes na relação da menina com a professora Marta, e de certa forma pode estar modulando as relações da menina com pessoas autoritárias.
3. A relação com a meia-irmã é mediada pelo brincar, e é povoada por qualificativos que denotam o prazer da companhia e carinho por ela. A irmã de LM é apenas citada pela menina na sua narrativa e pela mãe ao conversar sobre a dinâmica familiar.
4. A relação com o pai está vinculada à meia-irmã nas narrativas de LM e parece expor a importância do papel do pai de forma a regular, de permitir ou não, a convivência entre elas.

5. A relação da mãe com a meia-irmã de LM parece harmônica, segundo o relato da mãe. A mãe de LM reconhecia que LM ficava muito feliz ao encontrar e brincar com a irmã. Para a mãe, a relação de LM e a meia-irmã foi sinalizada como uma das mais bem-sucedidas da menina.
6. A professora Marta, ao falar de LM, cita que se trata de uma menina de “gênio forte”, que gosta das coisas do jeito dela. A professora enuncia resistência ao que vinha de forma imposta por LM, e o signo nome acompanha essa relação. As repreensões constantes e o afastamento de LM dos demais nas situações de conflito estruturaram a natureza conflituosa da relação. O PDS Eu-líder de LM se apresenta articulado à ideia que a professora nutre sobre LM: uma criança dominadora, indisciplinada e que, devido a essas características, não conquista a adesão dos colegas ao liderar uma ação. Marta qualifica sua forma de liderar como autocrática e dominadora.
7. As interações de Marta com a mãe de LM foram marcadas por delimitações formais da professora, que se estendiam da relação com LM à relação com a mãe da menina. A professora se incumbiu da responsabilidade de impor limites a LM, como se considerasse que a família da menina estivesse “falhando” nesse aspecto. Marta pode ter se responsabilizado por socializar LM e a mãe de acordo com as suas expectativas. Marta se posicionou perante a menina e a mãe dessa forma, o que pode ter ocasionado a resposta de oposição de LM. Com a mãe da menina, ela cita que, após a sua decisão de tratar LM por seu nome composto, a mãe respondeu apenas “tudo bem”, como se a professora tivesse apenas comunicado a mãe a sua decisão. O signo nome se apresentou inicialmente como delimitador de poder nas relações com as duas, mãe e LM. Essa dinâmica pode ter gerado um sentimento reacionário a

essa regulação da professora que pode estar consolidando o PDS “Eu-líder” na EI imerso em qualificativos apresentados como causas do aparente insucesso de LM na relação com os pares.

8. A relação de LM com Lia apresentava historicidade e contextualização importantes. Ambas ficavam no contraturno na casa da mesma cuidadora, e seus pais se encontravam fora do ambiente escolar. Na interação, LM e Lia compartilhavam sentimentos que as demais interações pareciam não apresentar. Na atividade “Diálogo com os pares” na EI, Lia desejou ser reconhecida por LM como amiga, quando cobrou que falasse dela. Esse momento de cobrança de Lia mobilizou LM em torno de uma preocupação em reconhecê-la também como amiga diante dos colegas. De certa forma, este foi um dos primeiros momentos em que LM demonstrou essa preocupação com o outro, e esse momento pode estar na gênese de um PDS que se mostra mais à frente, Eu-líder, numa nova configuração.
9. A teia de significações que Marta coconstruiu na relação com LM funcionou guiando a relação de LM com Lia. Na atividade “Diálogo com os pares”, em que LM não a escolhe como amiga mesmo havendo elementos afetivo-semióticos indicativos de afeição entre as duas, Lia responde rejeitando o toque de LM, talvez em resposta à não escolha de LM, ou mantendo sincronia à conduta de Marta, que apresenta distanciamento afetivo quanto a LM.
10. Na atividade “Diálogo com os pares”, enquanto LM escolhia seus amigos, Rodrigo apresentou-se em oposição a LM, tanto na primeira sessão de que participou, dizendo que LM escolhia os amigos especiais porque eles “enchiam ela de raiva”, quanto quando decidiu falar de todos os colegas exceto dela. Nas situações em que era confrontada dessa forma, LM mantinha-se em

silêncio, e este se mostrou um signo importante que se apresentou de forma mais diferenciada nas interações com os pares no EF.

- 11.** As interações de LM e Rodrigo são circunscritas por signos que a professora Marta compartilhava sobre a menina em sala de aula, ao se referir a ela e colocá-la separada nos momentos de tensão. Essa dinâmica relacional guiou a relação entre LM e Rodrigo de tal forma que o menino talvez tenha compreendido que LM merecia ser punida pelo mau comportamento. Rodrigo exerce essa punição ao deixar a foto de LM na mesa, preterindo-a frente aos demais colegas. Assim, possivelmente sentimentos de inadequação e rejeição podem estar sendo canalizados nas trocas relacionais a partir da relação que Marta estabelece com LM.
- 12.** A interação LM-Lia e LM-Rodrigo enunciava qualidades muito diversas, e colocaram em jogo uma rede de significações em que LM pôde se posicionar de forma diferenciada, silenciando quando confrontada e buscando reconhecer uma amiga com a qual se reconhecia vinculada afetivamente.
- 13.** Na interação de LM e Graziela no episódio da brincadeira “A rainha mandou”, houve a condução impositiva de LM em que Graziela não foi responsiva. As instruções do ritual da brincadeira pareceram não fazer sentido para Graziela, quando a menina perguntou: “O quê?” Quando LM colocou o rosto da Graziela entre as mãos, na tentativa de cativar sua atenção, ela buscava a amizade da menina, mas a resposta foi diversa da esperada.
- 14.** Marta faz uma comparação entre LM e Graziela mediada pelos PDS Eu-líder das duas meninas. Em comentário, a professora expõe a valorização quanto à forma como Graziela lidera em detrimento da forma como LM lidera. A natureza da relação da professora Marta com LM guiava a relação entre

Graziela e LM. Ao qualificar a forma de LM liderar como não adequada, esse enunciado da professora pode ter funcionado de forma a sinalizar para Graziela que, apesar de ser interessante se engajar na brincadeira com LM, ao sentir-se confrontada com a ação da colega, a melhor resposta seria afastar-se, conforme Marta fazia nas situações de conflito com a menina.

15. A interação LM-Catarina no episódio “A rainha mandou” é marcada pelo endereçamento desviado, ou seja, apesar de se dispor a estar ali com LM, Catarina não se engaja e não responde conforme a expectativa de LM. Catarina brinca com um pedaço de madeira, e mantém-se ansiosa com a chegada do momento de correr e fazer algo relacionado à brincadeira, buscando talvez libertar-se do momento de repetição de comandos. Nessa interação, LM pode ter interpretado a conduta de Catarina como uma rejeição a ela, o que pode estar articulando o PDS Eu-rejeitada de LM.
16. A interação entre Catarina e LM tem a importante participação de Marta como guia que, ao sinalizar que LM só gosta de fazer as coisas a sua maneira, reveste LM de uma característica de autoridade impositiva. Assim, apesar de manter-se com LM, Catarina parece recusar qualquer possibilidade de partilha na troca comunicativa, mantendo corpo e olhar direcionados a elementos alheios à introdução da brincadeira de LM.

Na EI, uma constelação relacional delineada no Sistema de *Self* Dialógico de LM pode ter alimentado os PDS Eu-rejeitada e Eu-líder. As interações de LM apresentavam signos que mantinham certa regularidade quanto às vozes que compunham esses PDS. Os outros significativos que se relacionaram com LM nutriam sentimentos que, com a entrada e saída da dinâmica relacional da menina, foram redesenhando os caminhos para a emergência de novos PDS.

No EF, a relação entre LM e a professora Luíza conferiu um novo desenho a sua rede de relações e ao Sistema de *Self* Dialógico da menina. A trajetória relacional com LM se apresentou diversa da apresentada no contexto da EI. Alguns colegas permaneceram na turma de LM, conferindo uma historicidade interessante à análise das mudanças, e os alunos que entraram na turma acrescentaram novos elementos à dinâmica relacional com LM.

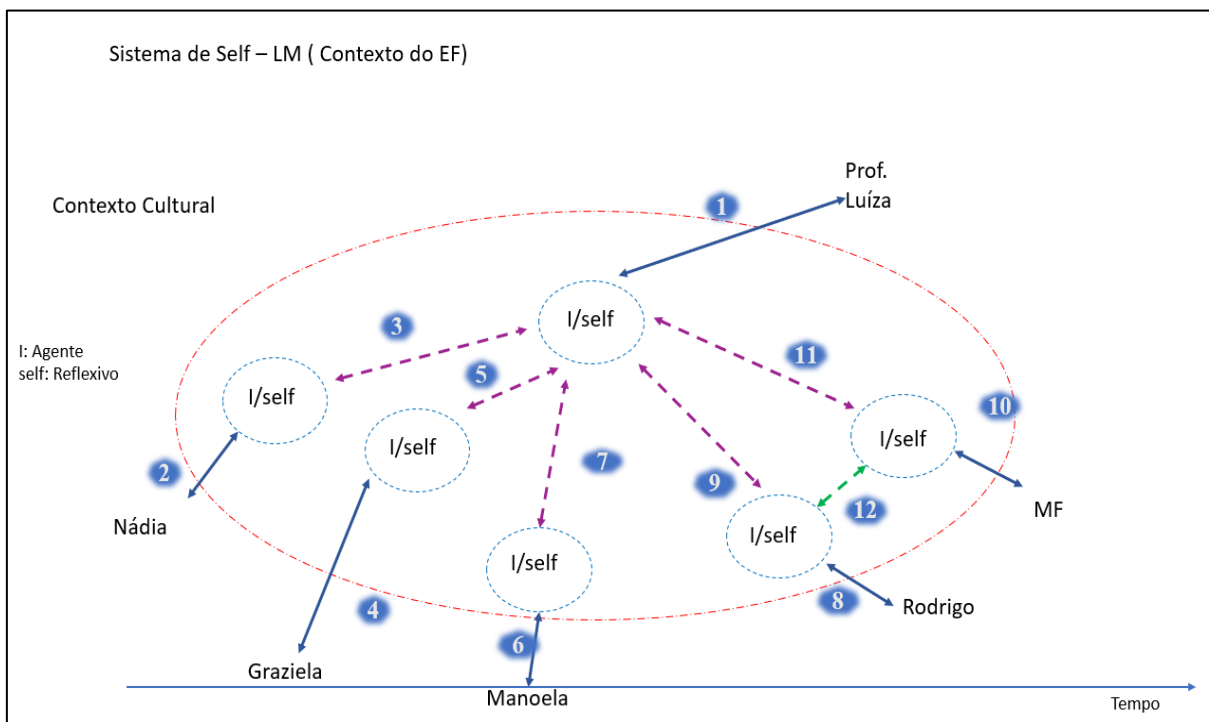


Figura 12. Sistematização inspirada no sistema de *Self* (Branco, 2010). Contexto do EF.

A configuração do Sistema de *Self* Dialógico de LM no contexto do EF contou com o PDS Eu-sozinha e o PDS Eu-líder numa nova configuração. As sessões interventivas em que a professora Luíza teve acesso aos relatos de LM se descrevendo como sozinha, sem amigos, não pertencente a nenhum grupo, mobilizaram sentimentos de aceitação e acreditação na professora que fizeram emergir um PDS Eu-líder numa configuração afetiva de aceitação e admiração.

As condutas de Luíza, fundamentadas na acreditação no processo de mudança de LM, operaram de forma a possibilitar e acelerar a emergência de novos posicionamentos

não só de LM, mas de todas as crianças dessa turma. A professora atuou como pivô de novos posicionamentos (Freire & Branco, 2017), reconhecendo o processo de mudança de LM e as potencialidades na emergência de mudanças em seu comportamento, que em última análise poderiam dar origem, ou estar associadas, a novos PDS.

1. No início do EF, as interações de LM com a professora Luíza eram de tensão. As referências a LM no contexto da EI pareceram guiar as relações estabelecidas no novo contexto. LM foi colocada de castigo, sem recreio, nas situações em que desobedeceu ou que se envolveu em conflitos. Ao exclamar “Como é que eu não tenho amigos?”, LM expôs seu sentimento de solidão ao dizer que não tinha amigos naquela sala e que não tinha nem sequer um grupo. Luíza teve acesso a esses relatos por meio de sessões interventivas, e as interações professora-aluna começaram a apresentar configuração diferenciada.
2. Na interação entre Marta e LM, em que Marta relatou “Ela está mais calma”, LM foi descrita como alguém que, no ano anterior, era agitada e subia nas cadeiras, mas naquele ano estava ficando mais “leve”. Nessa referência, Marta pareceu admitir a novidade emergindo. Havia um processo de mudança de LM que dava visibilidade a essa calma e leveza que Marta identificou. Na narrativa da Marta, a noção de acalmar funcionou como objeto cultural simbólico (Freire & Branco, 2007) da constatação do processo de mudança de LM.
3. Marta parece identificar as mudanças nas interações entre a professora Luíza e LM. Essas mudanças, na natureza da mediação de Luíza, nas nuances das trocas comunicativas, como tom de voz e franzimentos, modulavam a voz da professora de forma que as crianças já conseguissem identificar que a

professora admitia a possibilidade de LM mudar. Esse reconhecimento pode ter sido identificado nas ocasiões em que Luíza já não colocava LM sozinha, como nas situações em que ela ficava sem recreio.

4. Nas interações entre Graziela e LM, o sentimento de aceitação pode ter se estruturado de tal forma a se configurar como alicerce para que começasse a emergir um PDS Eu-líder numa configuração marcada por admiração. LM falou de Graziela como uma amiga que ela tinha desde bebezinha.
5. As interações entre LM e Graziela operaram guiadas pela relação entre a professora Luíza e LM. Luíza admitia que o PDS Eu-líder de LM poderia coexistir e co-operar num mesmo espaço semiótico que o posicionamento de liderança de Graziela. Esse reconhecimento de Luíza pode ter favorecido o desenvolvimento da empatia ativa entre as colegas na dinâmica relacional. Essa empatia para Bakhtin está mais relacionada à manutenção do conflito Eu-Outro e envolve a luta constante do Alter com o estranho, o diferente (Marková, 2006a).
6. As interações de LM com Manoela se mostraram mobilizadoras de alternativas identitárias para LM. LM, que se reconhecia e se fazia conhecer por seu segundo nome, Manoela, ao compartilhar do mesmo nome de uma colega decidiu abrir mão de algo que lhe era caro, devido ao seu desejo de se fazer conhecida de forma única. Assim, uma situação que parecia estática e firme para LM pareceu passível de ressignificação diante do encanto com a nova colega. Manoela apresentou para LM possibilidades de um vir-a-ser: amiga e querida. Manoela foi apreciativa com LM, desconstruindo de forma carinhosa ideias que faziam com que ela ativasse mecanismos de autorejeição. E, como um agente catalisador de novos posicionamentos,

Manoela também fomentou processos de mudança na relação, participando de uma dinâmica de mudança em LM. LM parecia querer distanciar-se de uma posição de si que havia sido conflituosa na EI. Com o uso do nome composto, a menina se afastou de ser confundida ou comparada a Manoela. E, quando assumiu o signo nome em uma configuração diferente, LM o fez devido à sedução que a Manoela produzia para ela. Manoela era uma amiga querida, carismática, e tinha facilidade em construir novas amizades. A qualidade dessa relação, permeada por sentimentos afetivos em direção ao outro, permitiu que toda a história de LM fosse ressignificada (Marková, 2006a). Para LM, estar perto de Manoela, compartilhar de práticas com essa colega, permitia uma aproximação importante para LM. Quando LM assume seu nome composto, pode-se analisar a dinâmica relacional a partir de como Marková descreve a dialogicidade, como uma não fusão do *alter ego*, fazendo uso das ideias de Bakhtin sobre a empatia ativa. No caso, a mudança aconteceu mais na relação do que propriamente em seus sujeitos. As crianças em questão, LM e Manoela, continuam e por certo continuarão diferentes, mas, segundo Marková, “não pode haver diálogo se os participantes não forem opostos através da estranheza, mutuamente experimentada. A estranheza cria tensão entre eles, uma tensão que não é determinada por nenhum deles, mas existe na realidade, entre eles” (2006a, p. 151). Essa tensão gerada pela assimetria é o que constitui uma relação intersubjetiva dialógica com abertura à alteridade.

7. As interações entre LM e Manoela estavam imersas em signos que seduziam LM a desenvolver para si outros PDS. E a relação da professora Luíza com LM fundamentava a acreditação de LM como sujeito capaz de mudar. A ideia

de intersubjetividade de Freire (2018) ilustra como a dinâmica relacional da professora pode estar guiando as relações entre os pares de LM, fomentando a sensibilidade em direção às necessidades do outro, a interpretação das intencionalidades das ações do outro e o endereçamento como possibilidade de promoção de processos de mudança.

- 8.** As interações de LM com Rodrigo mantiveram uma configuração de tensão. Na atividade “Diálogo com os pares”, quando Maria Flávia pega a foto de LM e diz o quanto considera LM uma amiga legal, Rodrigo se contrapõe de imediato, trazendo à memória a característica de bagunceira atribuída a LM na EI. Rodrigo parece manter a ideia de que ser bagunceira é uma característica estática e imutável de LM. Porém, a relação de LM com Maria Flávia apresenta a novidade de tal forma que ele também não insiste e silencia. Essa situação de contemplação silenciosa de LM pode ter gerado um “espaço” de significação de aspectos a respeito dela, e ela pode escolher o que significar. Pode-se supor que começou a emergir aqui a ação de um I agente, que escolhe o que e como significar na relação, mantendo a tensão Eu-Outro, deslocando-se nessa contemplação silenciosa, respeitando a opinião do outro sem fundir-se a ela.
- 9.** As interações entre a professora Luíza e LM promoveram a construção de “pontes simbólicas” entre os colegas. Luíza colocou Rodrigo para sentar-se ao lado de LM, e o que poderia ser uma conduta que potencializaria situações de conflito, após um redirecionamento na conduta de Luíza, ensejou negociações, mesmo num nível simbólico, até então não experimentadas.
- 10.** A interação de Maria Flávia e LM se apresentou como um clímax do enredo de LM. Maria Flávia a escolheu como a melhor amiga que já teve na vida, e

no relato compartilhado com LM, LM citou as meninas que faziam parte do seu grupo. LM e Maria Flávia interagiam como se já houvessem construído uma relação afetiva forte o suficiente para sustentar a emergência de novos posicionamentos de *self* baseados na confiança. Os sentimentos de aceitação, pertencimento e admiração, que na trajetória de LM no contexto do EF foram se estruturando, participaram de uma nova composição do PDS Eu-líder.

No contexto do EF, o episódio em que LM pergunta “Como é que eu não tenho amigos?” ilustra sua busca por caminhos alternativos para se dissociar do posicionamento “Eu-sozinha”. Quando verbaliza esse questionamento, LM abre a possibilidade para diversificadas explicações e respostas. O “como é que” tem um tom de pergunta, e LM pode estar começando a mobilizar sua energia em torno da busca por essa resposta. O questionamento de LM pode apresentar a emergência da agência no seu Sistema de *Self* Dialógico. E pode ser, inclusive, que neste momento LM entenda que a ideia de solidez com que os outros percebem sua conduta não é real.

Possivelmente, as mudanças geradas a partir do questionamento de LM sobre o porquê de não ter amigos favoreceram o desenvolvimento de algumas habilidades relacionadas ao gerenciamento da sua emoção nos momentos de tensão. Neste sentido, a narrativa da colega Nádia, que já conhecia LM da EI, se mostrou importante porque a menina conseguiu perceber as nuances de mudanças na conduta e no comportamento de LM.

Nádia comentou que já percebia a mobilidade e talvez a situacionalidade da agressividade atribuída a LM. Segundo ela, LM estava “mais leve, se acalmando”. As colegas Maria Flávia e Manoela, que estabeleceram com LM uma relação de amizade e admiração, são novas na escola e podem ter apresentado possibilidades de a própria LM se experimentar. LM pode ter vislumbrado nessas relações um vir-a-ser diferente do que

os demais colegas da EI conheceram. O silêncio como signo que marca a experiência de LM na transição pode estar na gênese das possibilidades futuras de significações de si, quando LM consegue operar com o I (autor) e intencionalmente busca uma mudança.

No EF, o signo nome emergiu como indicador da transição de PDS pelo encontro de LM com Manoela, o que foi construído mutuamente. Os PDS de LM observados nesse contexto já existiam na EI, porém numa tensão intrapsíquica constante e ainda numa condição latente. Após a ação de elementos catalisadores na relação com a criança, por meio de diversos circunscritores semióticos, um movimento foi proposto e novos PDS emergiram.

Parte IV – Discussão

O intuito desta discussão é articular os aspectos que se mostraram mais relevantes dos resultados de forma a privilegiar o desenvolvimento do percurso metodológico na direção dos objetivos propostos no início do estudo. O interesse mais fundamental dessa metodologia foi produzir um significativo número de indicadores que permitissem a compreensão das mudanças no Sistema de *Self* dialógico, ou seja, da alternância de estados de estabilidade-instabilidade-estabilidade, de acordo com o que Valsiner (2001) caracteriza como abordagem desenvolvimental em psicologia.

O percurso metodológico consistiu na exploração de atividades nas quais as crianças pudessem se sentir convidadas ao diálogo. Todas as atividades foram pensadas e desenvolvidas para que o canal da narrativa estivesse aberto não apenas para LM, mas para todas as crianças que com ela se relacionavam.

Compartilhando dos princípios da epistemologia qualitativa, a abordagem ideográfica (Yokoy, Branco, & Lopes de Oliveira, 2008) posicionou a narrativa de forma central na organização do pensamento e privilegiou a relação entre desenvolvimento humano e as interações discursivas e narrativas, oportunizando a construção de significados sobre a realidade à medida que os eventos foram sendo costurados em histórias.

O objetivo geral da pesquisa, que requeria a análise relacional para estudar o desenvolvimento do sistema de *Self* de LM, manteve a centralidade no estudo dessa dinâmica, conferindo destaque para a análise dos PDS nas situações de interação da menina. As brincadeiras foram utilizadas como procedimentos capazes de gerar indicadores.

A ação da criança ao brincar se apresentou como oportunidade de ela vivenciar o lúdico e descobrir a si mesma, transformando-se pelo seu potencial criativo (Siaulys,

2005). O brincar como oportunidade de significar o pensamento dos pares por meio da metacognição, típica dos processos simbólicos que promovem o desenvolvimento da cognição (Kishimoto, 2002) e de outras dimensões que integram a condição humana (Queiroz, Maciel & Branco, 2006), apresentou-se como um aspecto facilitador na compreensão dos processos de significação de si da criança.

As brincadeiras da criança participante da pesquisa apresentavam a comunicação como objeto de partilha com os pares; dessa forma, as trocas comunicativas, os endereçamentos (Bertau, 2007; Gratier & Bertau, 2012) e toda uma constelação de trocas simbólicas (Kelman & Branco, 2009), como gestos e toques, participaram do jogo de significações que a criança articulava sobre si. As narrativas de LM, as interações da menina e a análise dos qualificativos com os quais as professoras e os pares a descreviam nessas interações conferiram à articulação dessas vozes poder para se configurarem em PDS.

Posicionamentos Dinâmicos de Si

A eleição do conceito de PDS para clarificar a dinâmica das significações de si permitiu o desenvolvimento de um desenho metodológico sistêmico, complexo e articulado a todo um campo teórico da teoria do *self* dialógico, numa dinâmica exploratória e de expansão da inteligibilidade do sistema de *Self* (Branco, 2010) a partir de perspectivas sistêmicas e dinâmicas (Roncancio-Moreno, 2015). Os PDS apresentaram-se como uma novidade no estudo do *self*, de forma a oferecer a amplitude necessária ao estudo dos processos de significação de si num contexto extremamente diverso do clínico, como é a escola.

A análise das versões de brincadeira coconstruídas pela LM a partir dos padrões sociais e dos referenciais transmitidos pela família foi sendo ressignificada nas suas interações com os pares e com os “outros sociais significativos” (Queiroz, Maciel &

Branco, 2006). Nos comentários da professora da EI sobre LM em brincadeira, os qualificativos “gênio forte” e “só quer as coisas do seu jeito” apresentaram uma natureza híbrida e dinâmica, que no curso das interações da menina com os pares e as professoras foram se desenvolvendo-se e transformando-se.

A dinâmica das interações e os elementos simbólicos compartilhados entre LM e seus pares foram compreendidos a partir de uma perspectiva histórico-relacional (Fogel et al., 2006). Essa perspectiva entende que as emoções são vivenciadas e emergem na articulação de atividades corporais compartilhadas entre indivíduos que coexistem e se corregulam um ao outro, ao longo do tempo, em contextos comunicativos (Fogel & Garvey, 2007).

Indicadores de Transição de Posicionamentos de Si

A articulação dos signos que atravessaram os contextos EI e EF na composição de novos PDS permitiu a emergência de indicadores específicos. Na experiência da criança, esses signos acompanharam e sinalizaram todo um processo de transição que extrapolou o tempo e espaço ao englobar o nível simbólico de significação da pessoa (Zittoun, 2007).

As estratégias metodológicas apresentaram o comprometimento com a coconstrução dinâmica sujeito-outro buscando não isolar nenhum signo da sua rede de relações. Os episódios de interação e de narrativa foram envolvidos na análise, e os PDS apresentaram uma dinâmica que revelou conteúdos afetivo-semióticos relevantes na compreensão da significação de si da criança por meio dos qualificativos que ela própria utilizava para falar de si de forma socialmente compartilhada (Freire, 2008).

A mobilidade dos signos na trajetória da criança em pesquisa permitiu a construção e desconstrução de significações de si na direção de um vir-a-ser orientado a uma meta ou a um objetivo (Branco & Valsiner, 1997). E, devido à natureza ambígua

desses signos, a experiência da criança se deu de forma igualmente ambígua. Os signos novos mantiveram tensões com signos anteriores e desenvolveram tensões com signos que foram sendo fabricados (Valsiner, 2007/2012).

Nesse movimento desenvolvimental de constante fabricação de signos, nas falas e nas narrativas da criança participante da pesquisa, articulada aos relatos dos seus “outros significativos”, nas posturas adotadas nas interações, envolvendo as ações verbais e não verbais nos mais diversos contextos, mediaram-se processos de significação que regularam fenômenos psicológicos emergentes tanto interpessoais quanto intrapessoais (Valsiner 1997).

O signo nome e o signo silêncio operaram na emergência de novos PDS e funcionaram como sinalizadores da transição de LM. Esses signos se articularam com o PDS Eu-líder de LM de forma a produzir novos processos semióticos. O signo nome emergiu nas narrativas da criança como um qualificativo importante para falar sobre si. Na atividade do autorretrato, nas atividades em que a criança se apresentava e quando ela falou de seu contexto familiar, o nome se estabeleceu como signo que apresentava estreita relação com a constituição do *self* da menina.

O signo nome foi coconstruído ao longo da história dessa criança no seio das relações em sua família, e manteve importante carga afetiva nas novas relações que ela estabeleceu. Na relação com a mãe, a operação do signo nome carregava uma dicotomia entre um desejo de estar junto com a mãe e de diferenciar-se dela. O desejo de estar perto se evidencia quando a menina diz sentir falta da mãe, que trabalha o dia todo, mas o desejo de diferenciação se apresenta quando ela expõe que a mãe “reage como um leão”. O desejo de se afastar de condutas que denotem dominação, ou certa agressividade identificados pela menina na mãe, mantém o signo nome afetivamente tensionado.

Assim, o signo nome, no contexto da EI, operou modulando a relação de LM com os pares (Bertau, 2007; Gratier & Bertau, 2012). Quando LM ouvia o que era falado a seu respeito, parecia acessar informações contextuais adicionais, usando as pistas de orientação explícitas dos pares que falavam sobre ela, mas a menina o fazia a partir das suas experiências passadas também. À medida que as conversas avançavam, o conteúdo do que era dito fornecia uma base contextual para a interpretação de LM (Mercer, 2002).

No EF, a criança assumiu o signo nome em uma configuração nova. A professora Luíza, ao endereçar-se a LM fazendo uso do nome pelo qual a menina dizia querer ser chamada, abriu caminhos para negociações de várias ordens na relação com LM, permitindo que a menina se permitisse agir a partir de sentimentos de aceitação. LM também foi seduzida por um vir-a-ser apresentado pela colega Manoela. A mudança na qualidade das relações de LM permitiu que toda a história da menina fosse ressignificada. Esse momento de virada teve o seu ápice no encontro de LM com Manoela, o que gerou uma tensão importante que foi negociada por LM a partir do seu desejo e sua orientação para um objetivo, um vir-a-ser admirada e amiga. O signo nome, numa versão generalizada, tornou-se promotor quando canalizou e orientou ações futuras. A imersão deste signo no afeto tornou-o internalizado sob a forma de sentimentos como sentir-se amada e amável (Valsiner, 2007/2012).

O PDS Eu-líder de LM no EF pode ser compreendido à luz do que Marková (2006a) enfatiza: para não perder a própria identidade e autenticidade, a dualidade eu-outro deve ser mantida, ou seja, deve haver tensão constante na relação com aquilo que é estranho ao eu. É somente dessa tensão em relação, ou seja, da empatia ativa, na qual os sujeitos permanecem separados, porém em comunicação, que o sujeito pode emergir como agente. A diferenciação quanto ao nome fomentou processos de mudança e instigou uma dinâmica negociação de significados, que pode não estar acontecendo a nível verbal,

mas se revela em nível afetivo-semiótico pela alteração na forma como a criança decide apresentar-se ou ser reconhecida pelo outro.

O silêncio como signo operou com a funcionalidade de proteção e reflexão (Freire, 2008) para LM. A experiência inicial de escolarização da criança se mantinha marcada por sentimentos de inadequação e solidão. Esses sentimentos foram tomando corpo nas relações da criança, quando, nas interações, os pares a rejeitavam em algum nível ou a confrontavam. Nessas ocasiões, a menina reagia, mantendo-se em silêncio tanto na EI como no EF.

O silêncio, como espaço psicológico e semiótico, operou na contemplação de LM ao ouvir os colegas Rodrigo e Maria Flávia falarem a seu respeito. O silêncio pode ter gerado um “espaço” de significação de aspectos diferentes de LM, que pôde escolher o que significar; em outras palavras, pode ter operado como um mecanismo afetivo-semiótico de autorregulação (Valsiner, 2012). Quando LM consegue operar com o I de Mead (1934), e intencionalmente busca isso, como uma emergência da agência no seu sistema de *self*, isso pode estar na gênese de possibilidades futuras de negociação.

Essa condição está associada à ideia de que os PDS buscam não só contemplar conteúdos explícitos, mas construir inferências em uma instância reflexiva que normalmente dispõe de menor consciência do sujeito. O sujeito pode, por vezes, silenciar para não assumir uma afetividade que ele mesmo não aceita. No caso da criança sujeito de pesquisa, as mensagens implícitas e explícitas de rejeição não são aceitas.

A ação do silêncio diante de um sentimento de rejeição pode apresentar a funcionalidade da proteção de si. Nas narrativas, o silêncio entra em cena todas as vezes em que surgem qualificativos verbais que indicam a rejeição de LM, e a reação da menina parece estar associada ao medo do outro que a rejeita e à insegurança gerada por suas malsucedidas tentativas de negociação.

O Posicionamento do Professor e sua Função na Canalização Cultural

Os professores canalizam as ações, significações e representações da criança na direção de assumir um papel social condizente com suas crenças e valores (Queiroz, Maciel & Branco, 2006), ou, pelo menos, no que se refere às expectativas socioculturais da escola. Na atividade “Diálogo com os pares”, o PDS Eu-líder da menina emergiu numa configuração permeada por aceitação e admiração. Essa dinâmica se deu no jogo das narrativas em que LM falava de si e do outro e quando os outros sociais significativos falavam dela. A qualidade afetivo-semiótica das significações de si da criança envolve a participação de uma outridade importante, e no contexto escolar acontece mutuamente (Marková, 2006b) com o professor que comunica e metacomunica (Branco & Valsiner, 2004) afetos para a criança e sobre a criança.

A canalização cultural (Branco, 1996; Valsiner, 2012) se apresenta nos mecanismos por meio dos quais o interpsicológico se torna intrapsicológico mediante as transformações semióticas que se dão na organização e reorganização hierárquica das funções psicológicas (Branco & Valsiner, 1997). A criança constrói significados individuais diversos, via internalização, com base no universo de significados e valores compartilhados pelos professores. De forma simultânea, via externalização, a criança participa como agente de transformação da sua realidade social. LM, por exemplo, foi capaz de desconstruir crenças que a posicionavam como alguém rejeitada e sozinha a partir do momento em que internalizou ideias compartilhadas pela professora Luíza, de que ela era uma líder com muita iniciativa, e dos pares, de que ela era uma boa amiga.

As ações, as crenças e os valores do professor atuam de maneira importante no posicionamento da criança nas relações (Freire & Branco, 2017; Palmieri & Branco, 2007), por isso a maneira como ele compreende e interpreta as ações da criança se mostrou relevante no desenvolvimento do desenho metodológico deste estudo. Nesse

desenho, foi possível identificar como os professores interpretavam a ação da criança na análise do brincar nos contextos da EI e do EF. Por meio das narrativas que as professoras construíram, foi possível compreender como a ação da professora se relacionava com a maneira como que a criança se significava.

O professor se mantém vitalmente contido no *self* da criança, como uma alteridade constituinte (Bertau, 2008), numa composição articulada. A expectativa da criança ao ingressar na escola é de que a professora estabeleça com ela uma relação de afeto e confiança, de natureza próxima ao que foi estabelecido na família. Quando as pistas de natureza verbal e/ou não verbal (Kelman & Branco, 2009) indicam afetividade diversa da expectativa da criança com endereçamentos que enunciam embate e rejeição, a criança passa a construir suas significações de si a partir dessas pistas. A relação do professor com todos os alunos é observada atentamente pelas crianças, assim, quando uma criança é alvo da aplicação constante de punições e apontamentos quanto ao comportamento incomum, isso gera uma rede de significações que apoia os PDS que a criança assume.

As práticas do professor apresentam o potencial de mobilizar negociações de significado e ativar processos de desenvolvimento, gerando possibilidades de integração de sistemas de conhecimento e desenvolvimento de *self* voltado para o futuro (Freire & Branco, 2017). A maneira como a relação entre professor e aluno se desenvolve guia as relações entre os alunos, a relação com eles mesmos e a relação até com a aprendizagem de forma geral (Freire, 2018). Afinal, os processos de relações semióticas na constituição do sujeito privilegiam o papel do outro na construção dos PDS, e a socialização carrega a dimensão da motivação, sendo constituída por metas (orientações para objetivos), desejos e disposições que são gerados e geram práticas socioculturais (Branco, 2006, 2009).

Valsiner (2007/2012) aponta para uma causalidade sistêmica dos fenômenos considerando que a experiência humana pode ser entendida através de sistemas causais multiníveis, o que redireciona o foco para a causalidade descendente, diferentemente do convencional nas ciências, onde o foco está na causalidade ascendente. Há, assim, um esforço de analisar a dinâmica combinação dos fenômenos e seus encadeamentos em detrimento de um resultado específico.

Considerando esse aspecto, quanto ao tempo e à causalidade considerados na psicologia cultural, a causalidade transformacional sistêmica propõe um novo olhar aos fenômenos no ambiente escolar – de uma causa pontual para os impasses sociais que vive a criança. É comum, no ambiente escolar, atribuir o comportamento agressivo, por exemplo, às características da criança, de forma estática e sólida, delegando unicamente à criança a responsabilidade por uma possível inadequação à sala de aula. A compreensão da causalidade transformacional sistêmica dos fenômenos permite um olhar ampliado aos fenômenos que ocorrem na periferia e no núcleo de forma simultânea (Valsiner, 2007/2012).

Na experiência da transição de LM, a internalização do discurso da professora Luíza como alteridade constituinte foi além das referências verbais e de sentido e incluiu a subjetividade dela (Freire, 2018). A operação da professora do EF foi composta pelo que compreendemos como uma mediação humana combinada a uma mediação simbólica, que Kozulin (2002) articula em seus estudos fazendo uso do modelo de mediação (MLE) proposto por Feuerstern (1990) e da mediação simbólica de Vigotski (Prestes, 2012).

Como um avanço frente ao desafio que é compreender a complexa dinâmica das significações de si de crianças em seu período inicial de escolarização, apontamos para o privilégio oferecido pelo estudo do brincar como o fio de vida que conduz importantes transformações no desenvolvimento da criança. A análise das relações da criança com

pares e professores teve sua compreensão privilegiada com foco na ação da criança, mantendo a centralidade do estudo na natureza relacional da construção dos PDS, numa articulação única entre esses temas e subtemas, no âmbito do referencial teórico da psicologia cultural e do sistema de *Self* dialógico.

Apontamos para a necessidade de mais pesquisas que se debrucem na compreensão desses processos de mudança de forma relacional, evidenciando a participação dos professores como sujeitos que podem coconstruir dialogicamente processos de mudança com a criança. E indicamos que o respeito às atividades que podem guiar o desenvolvimento das crianças deve ser uma preocupação importante na formação de professores, para que eles possam atuar com a potência que lhes é devida e promover mudanças na trajetória de vida das crianças.

Parte V – Conclusão

Esta dissertação se propôs a discutir as significações de si que a criança constrói no ambiente escolar a partir da perspectiva sociogenética de desenvolvimento humano (Branco & Valsiner, 1997, 2012), privilegiando a posição da alteridade na compreensão dos processos dialógicos. A natureza relacional do ser humano aqui não é compreendida como uma escolha, e sim uma constatação (Bertau, 2004). Assim, os processos afetivo-semióticos são entendidos como tecidos nas relações e envoltos numa semiosfera.

A dinâmica das significações de si se dá com processos de mudança que exigem formas diferenciadas de negociação na construção de significado pelas crianças. O acesso a essas formas inovadoras, por meio da narrativização da experiência e da elaboração semiótica de seus prolongamentos emocionais no brincar, funcionou como canal para a emergência de indicadores sígnicos de transição. A criança do estudo de caso aqui apresentado narrou, em sua experiência ao brincar, como se sentia rejeitada e sozinha, imprimindo significativo esforço para se fazer aceita. A elaboração emocional no brincar permitiu explicitar os sentimentos envolvidos nas relações com os pares e essa elaboração produziu reflexões que oportunizaram mudanças.

O caráter transcendente do brincar na composição da metodologia, encorajando a construção de narrativas sobre si, para a criança do estudo de caso, teve importante função tanto para o desenvolvimento da pesquisa como para o da própria criança, ao oferecer oportunidades de elaborar novas estratégias de resolução de conflitos por meio da comunicação e negociação construtiva. A articulação da construção de informações com a criança como participante em foco e posteriormente com a professora como participante em foco ampliou as possibilidades de compreensão da dinâmica significação da criança, como um processo articulado e relacional.

A análise dos registros referentes à ação da criança ao brincar, na perspectiva da transição, possibilitou clarificar a maneira como os processos afetivo-semióticos, ao afetarem o ambiente social, operam na emergência de novas práticas de ser, pensar e sentir. O processo identitário que LM vivencia quanto ao seu nome ilustra como um signo carregado de afeto como o nome opera na família e na escola. Na escola, no contexto da EI, o signo nome compôs um endereçamento afetivo diferenciado, carregado de mensagens de rejeição; já no EF, o mesmo signo se reconfigura por meio de mensagens afetivas de acreditação. Essas mensagens afetam o ambiente social de tal forma que outras relações são guiadas por elas, gerando processos de mudança. Esses processos se mostram encadeados por outros elementos semióticos, que transformam e são transformados nas relações.

A ideia de bidirecionalidade de Valsiner, articulada aos constructos de Vigotski de que a brincadeira se configura para a criança em uma Zona de Desenvolvimento Proximal, nos permitiu ilustrar como o brincar carrega características que fomentam mudanças numa dinâmica dialógica. A ação da criança ao brincar com seus pares apresentou essas tendências no jogo dos PDS, como forma de experimentação e possibilidade de reflexão e análise da própria criança sobre a sua ação.

Como contribuição à teoria do *Self* dialógico em uma perspectiva sistêmica, dialógica e relacional do sistema de *Self*, o estudo contribuiu na análise desse sistema na transição, fazendo uso de indicadores que ampliaram o campo de compreensão sobre o fenômeno da significação de si da criança. A articulação (Freire & Branco, 2017) do posicionamento Eu-líder e de outros PDS na análise dessa transição desenvolvimental da criança se deu por meio dos indicadores signo nome e silêncio, que permitiram a análise articulada do sistema de *Self*.

Os resultados enfatizaram as mudanças na configuração do PDS Eu líder a partir das vozes que operaram de forma a atribuir qualificativos como “amiga”, “parte de um grupo”, promovendo relativa estabilidade do sistema de *Self* dialógico. Os PDS Eu-rejeitada e Eu-sozinha se mostraram, no curso da pesquisa, como ameaçadoras ao desenvolvimento, mas apresentaram potencial de gerar mudanças quando estiveram associadas ao movimento reflexivo da criança. Cada PDS se apresentou com valor semiótico diferenciado a partir do olhar da criança sobre si, mas a forma como cada uma funcionou no sistema de *Self* se manteve associada à dinâmica relacional com os pares, os professores e a família.

A ação da professora Luíza projetou-se por meio da canalização das suas crenças sobre LM com capilaridade suficiente para guiar as significações que a criança construiu com seus pares sobre si. Tomando a escola como semiosfera, a canalização cultural se expressa na forma como a criança constrói significados a partir de referências, significados e valores compartilhados (expressos ou constituintes) das práticas dos professores. E, apesar de a operação de canalização não eximir a operação simultânea da criança como sujeito ativo na sua cultura, as possibilidades e a potência do professor nessa dinâmica são marcantes.

O professor é um potente agente na dinâmica das significações de si da criança na escola, em especial na transição da EI para o EF. Na dinâmica relacional, as vozes de uma diversidade de agentes se integram e se processam no sistema de *self* da criança, e a interpretação e apresentação das crenças do professor a respeito da criança participam de uma dinâmica poderosa na trajetória de vida dela. O professor pode guiar os PDS das crianças a partir das suas crenças e valores, assim, suas interpretações a respeito delas estão carregadas das suas expectativas. O professor direciona, de certa forma, os valores das crianças quanto ao que venha a ser certo ou errado, admitido ou intolerável. Nesse

sentido, o estudo aponta caminhos para que, no curso das práticas, ao professor sejam oferecidas oportunidades e intervenções que o convidem à reflexão e reanálise, potencializando a emergência de novos posicionamentos.

Como limitações no percurso da pesquisa, o conflito ético, a partir do conhecimento do campo pela pesquisadora, foi um ponto fundamental. Pesquisar em uma escola onde a pesquisadora já atuou apresentou-se como uma vantagem, mas também se mostrou uma limitação, exigindo maior cuidado e proteção ética às crianças e professoras. A perspectiva sistêmica, relacional e dinâmica nos permitiu a identificação e a compreensão de que o conflito é inerente ao desenvolvimento, porque é ele mesmo que o promove, inexistindo assim qualquer juízo de valor quanto à conduta das professoras.

A necessidade de trabalhar com imagens de crianças tão pequenas e a maneira singular como eu, como pesquisadora, pude desfrutar ao registrar cada imagem e vídeo foi um aspecto que também se apresentou como vantagem e como limitação ética, porque exigiu um cuidado maior na guarda e no manuseio do material.

Para os próximos trabalhos, sugiro o aprofundamento em temas como a potência do professor ao guiar os posicionamentos das crianças a partir das suas crenças e valores. O processo de transição nesses contextos específicos e o desenvolvimento de metodologias complexas e robustas para compreendê-lo também são caminhos promissores para novas pesquisas.

Referências

- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (C. Emerson, editor). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barbato, S., & Mieto, G. S. de M. (2015). O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência. In D. N. H. Silva & F. S. D. de Abre (orgs.), *Vamos brincar de quê?* (pp. 91-108). São Paulo: Simmus.
- Benjamin, W. (1987). *Rua de mão única* (R. R. Torres Filho & J. M. Barbosa, trad.). São Paulo: Brasiliense. Obras Escolhidas; v. II.
- Bertau, M. C. (2004). Developmental origins of the dialogical *Self*: some significant moments. In H. Hermans & G. Dimaggio (Eds.), *The dialogical Self in psychotherapy* (pp. 29-42). New York: Brunner-Routledge.
- Bertau, M. C. (2007). On the notion of voice: An exploration from a psycholinguistic perspective with developmental implication. *International Journal for Dialogical Science*, 2(1), 133-161.
- Bertau, M. C. (2008). Voice: a pathway to consciousness as social contact to oneself. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 42:92-113. doi: 10.1007/s12124-007-9041-8
- Bertau, M. C., & Karsten, A. (2018). Reconsidering interiorization: Self moving across language spacetimes. *New Ideas in Psychology*, 49, 7-17.
- Biscoli, I. A. (2005). *Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. Recuperado de

<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103029>

Bomtempo, E. (1999). Brincar, fantasiar e aprender. *Temas em Psicologia*, 7(1), 51-56.

Recuperado de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1999000100005&lng=pt&tlng=pt

Branco, A. U. (2005). Peer interactions, language development and metacommunication.

Culture & Psychology, 11(4), 415–429. Recuperado de

<https://doi.org/10.1177/1354067X05058580>

Branco, A. U. (2010). Dialogical *self* conceptualizations along the dynamics of cultural canalizations processes of *self* development. In: 6th Dialogical Self Conference, Atenas.

Branco, A. U. (2018). Values, education and human development: the major role of social interactions' quality within classroom cultural contexts. In A. U. Branco & M. C. Lopes de Oliveira (eds.). *Alterity, values, and socialization human development within educational contexts* (pp. 31-51). Switzerland: Springer. (Culture Psychology of Education, nº 6).

Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35-64.

Branco, A. U., & Valsiner, J. (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, CT: Information Age.

Branco, A. U., & Lopes de Oliveira, M. C. (2012). Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação.

- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. London: Harvard University Press.
- Carvalho A. M., Alves, M. M. F., & Gomes, P. L. D. (2005). Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 217-226.
- Cerisara, A. B. (2002). De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp. 123-138). São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.
- Corsaro, W. A. (2011). Faz de conta: aprendizagem e infância viva. *Pátio – Educação Infantil*, 9(27), 12-15.
- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 92-104.
- Cruz, M. N. (2002). *Imaginação, conhecimento e linguagem: uma análise de suas relações numa perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Fogel, A., & Branco, A. U. (1997). Metacommunication as a source of indeterminism in relationship development. In A. Fogel, M. C. D. P. Lyra, & J. Valsiner (Orgs.), *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes* (pp. 65-92). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fogel, A., & Garvey, A. (2007). Alive communication. *Infant Behavior and Development*, 30, 251-257.
- Fogel, A., Garvey, A., Hsu, H., & West-Stroming, D. (2006). *Change processes in relationships: A relational-historical research approach*. New York: Cambridge University Press.

- Fontana, R., & Cruz, M. N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Fraser, M. T. D., & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14(28), 139-152. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>
- Freire, S. F. de C. D. (2008). *Concepções Dinâmicas de Si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília.
- Freire, S. F. C. D., & Branco, A. U. (2016). A teoria do self dialógico em Perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 25-33.
- Freire, S. F. C. D., & Branco, A. U. (2017). Dynamics between self and culture in school: A dialogical and developmental perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 24-31. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.004>
- Freire, S. F. C. D. (2018). Intersubjectivity in action: negotiations of self, other and knowledge in student's talk. In: A. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira, *Alterity, values and socialization: Human development within educational contexts* (pp. 149-167). Switzerland: Springer. (Culture Psychology of Education, nº 6).
- Freire, S. F. C. D., Roncancio-Moreno, M., & Branco, A. U. (2017). Emergência e desenvolvimento dos posicionamentos dinâmicos de si: aporte ao Sistema de Self Dialógico.
- Friedmann, A. (2014). *O universo simbólico da criança: Olhares sensíveis para a infância*. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento. Recuperado de http://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Crian

ca.pdf

- Goldim, J. R., & Fleck, M. (2010). Ética e publicação de relatos de caso individuais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 32(1), 1-2.
- Gomes, T. P., & Castro, G. M. (2010). Brincar e desenvolvimento infantil: uma análise reflexiva. *Revista FSA*, (6), 106-118.
- Gonçalves, M., & Ribeiro, A. (2012). Narrative processes of innovation and stability within the dialogical self. In H. J. M. Hermans & T. Gieser (Eds.), *Handbook of dialogical self-theory* (pp. 310-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.
- Goulart, C. (2007). A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: J. Beauchamp et al. *Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (pp. 85-96). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Gratier, M., & Bertau, M. C. (2012). Polyphony: a vivid source of self and symbol. In M. C. Bertau, M. M. Gonçalves, & P. T. F. Raggat (Eds.), *Dialogic formations: Investigations into the origins and development of the dialogical self* (pp. 85-119). Charlotte, NC: Information Age.
- Guzzo, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In A. Mitjans Martínez, *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (1991). Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 21, 393-407.

- Hermans, H. J. M. (1996). Opposites in a dialogical self: constructs as characters. *Journal of Constructivist Psychology*, 9, 1-26.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7, 243-281.
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. New York: Cambridge University Press.
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., & Van Loon, R. J. E. (1992). The dialogical self: beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 23-33.
- Hermans, H., & Kempen, H.J.G. (1993). The dialogical self: Meaning as movement. San Diego, CA: Academic Press.
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kelman, C. A., & Branco, A. U. (2009). (Meta)communication strategies in inclusive classes for deaf students. *American Annals of the Deaf*, 154(4).
- Kishimoto, T. M. (2001). Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, 27(2), 229-245.
- Kishimoto, T. M. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.
- Kozulin, A. Sociocultural theory and mediated learning experience. *School Psychology International*, 23(1), 7-35.
- Lazaretti, L. M. (2011). *D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural*. São Paulo: Editora Unesp. Recuperado de

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/113668>

- Leontiev, A. N. (1998). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 6. ed, pp. 59-83). São Paulo: EDUSP.
- Leontiev, A. N. (2004). O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro.
- Lyra, M. C. D. P., Garvey, A. P., Silva, M., & Chaves, E. C. (Orgs.). (2014). Microgênese: estudos do processo de mudança. In A. U. Branco, *O valor heurístico do estudo microgenético: comunicação, metacomunicação e desenvolvimento humano* (pp. 158-180). Recife: UFPE.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2001000100007&lng=pt&tlng=pt.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea, 2005.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2010). Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 23(83), 17-35.
- Marková, I. (2006a). *Dialogicidade e representações sociais: As dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes.
- Marková, I. (2006b). On 'the inner alter' in dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, 1(1), 125-147.

- Martínez, A. Mitjás. O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar : realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: Chicago University Press.
- Mercer, N. (2002). Frames of reference. In: N. Mercer, *Words and minds: How we use language to think together* (pp. 39-46). London: Routledge.
- Oliveira, I. M. de, & Padilha, A. M. L. (2015). A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da Educação Infantil. In: D. N. Henrique Silva & F. S. Dias de Abreu (orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 17-37). São Paulo: Summus.
- Palmieri, M., & Branco, A. (2007). Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 365-378.
- Pedrosa, M. I. (1996). A emergência de significados entre as crianças nos anos iniciais de vida. *Coletânea da ANPEPP: Investigação da Criança em Interação Social*, 1(4), 49-67.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Pino, A. (2006). A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, 17(2), 47-69. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628/11147>
- Pires, S. F. S., & Branco, A. U. (2007). Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(38), 311-320. doi: 10.1590/S0103-863X2007000300002

- Prestes, Z. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa: Traduções de Lev. Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea.
- Queiroz, N. L. N., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16(34), 169-179. doi: 10.1590/S0103-863X2006000200005
- Roncancio-Moreno, M. R. (2015). *Dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural* (Tese de Doutorado). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18396>
- Roncancio-Moreno, M. R., & Branco, A. U. (2015). Desenvolvimento do Self dialógico nos primeiros anos de vida. *Teoria e Pesquisas*, 31, 425-434.
- Siaulys, M. O. C. (2005). *Brincar para todos*. Brasília: MEC/SEESP.
- Simão, L. M. (2010). *Ensaio dialógicos: Compartilhamento e diferenças na relação eu-outro*. São Paulo: Hucitec.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: Guilford.
- Trevarthen, C. (2012). The infant's voice grows in intimate dialogue: How musicality of expression inspires shared meaning. In M.-C. Bertau, M. M. Gonçalves, & P. T. F. Raggatt (Eds.), *Dialogic formations: Investigations into the origins and development of the dialogical self*. Charlotte, N.C.: Information Age.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (2001). *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Valsiner, J. (2007/2012). *Fundamentos de psicologia cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. London: Sage.
- Valsiner, J., Branco, A. U., & Dantas, C. (1997). Co-construction of human development: Heterogeneity within parental belief orientations. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 283-304). New York: Wiley.
- Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wiseman, M. A., Mäkinen, M., & Kupiainen, R. (2016). Literacy through photography: multimodal and visual literacy in a third grade classroom. *Early Childhood Educational Journal*, 44, 537-544.
- Wajskop, G. (1996). *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional* (Tese de Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2. ed., D. Grassi, trad.). Porto Alegre: Bookman.
- Yokoy, T. S., Branco, A. U., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 357-376.
- Zittoun, T. (2004). Symbolic competencies for developmental transitions: the case of the choice of first names. *Culture and Psychology*, 10(2), 161-171.
- Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, 15(2), 193-211. doi: 10.1177/110330880701500205

Zittoun, T. (2015). Studying higher psychological functions: The example of imagination.
In J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhari, T. Sato, & V. Danzzini (Eds.), *Psychology
as the science of human being: The Yokohama manifesto* (pp. 129-147). Cham: Springer.

Apêndice A – Protocolo de Observação

Protocolo de observação de situações de brincadeira livre			
Episódio 1: Brincadeira “A rainha mandou”			
Data	Local	Sujeitos	Descrição
21/05/19	Parquinho	C1-C2	
		C1-C2-C3	

Apêndice B – Roteiro de Entrevista – Professora Marta

Data: 21/05	Hora: 16:37	Nome da Prof.: Marta	Idade: 49 anos	Experiência com o magistério
1. Me conte um pouco sobre a sua turma.				
2. Como é a relação entre as crianças? E com você?				
3. Como você percebe a brincadeira na EI?				
4. O que você percebe que são aspectos promotores ao desenvolvimento das crianças na brincadeira?				
5. Como você percebe o papel do professor na promoção do brincar?				
6. Existe alguma situação em que o brincar possa ser articulado como uma estratégia pedagógica de punição, como a retirada parcial ou total do recreio?				
7. Como você tem percebido a experiência das suas crianças na transição da EI para o EF?				
8. Você percebe alguma mudança nas configurações de brincadeiras nesse período de transição? Quais?				
9. Quanto à transição, quais alunos você acha que estão mais preparados, digamos assim? E quais você acredita que precisarão de maior apoio neste momento?				

Apêndice C – Roteiro de Entrevista – Professora Luíza

Data: 21/05	Hora: 16:37	Nome da Prof.: Luíza	Idade: 42 anos	Experiência com o magistério
1. Me conte um pouco sobre a sua turma.				
2. Como é a relação entre as crianças? E com você?				
3. Como você percebe a brincadeira no EF?				
4. O que você percebe que são aspectos promotores ao desenvolvimento das crianças na brincadeira?				
5. Como você percebe o papel do professor na promoção do brincar?				
6. Existe alguma situação em que o brincar possa ser articulado como uma estratégia pedagógica de punição, como a retirada parcial ou total do recreio?				
7. Como você tem percebido a experiência das suas crianças na transição da EI para o EF?				
8. Você percebe alguma mudança nas configurações de brincadeiras nesse período de transição? Quais?				
9. Quanto à transição, quais alunos você acha que ingressaram no EF mais preparados, digamos assim? E quais você acredita que precisarão de maior apoio neste momento?				

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis)

Convido seu(a) filho(a) a participar da pesquisa “**Dinâmicas das Significações de si e Transições de Desenvolvimento de uma Criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**”, de responsabilidade de *Larisse Vasconcelos Costa Cavalcante*, estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília.

O objetivo da pesquisa é analisar como as crianças negociam posicionamentos e significações de si com seus pares e professores na escola. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre o interesse, disponibilidade e permissão de seu(a) filho(a) de cooperar com a pesquisa.

Você e seu(a) filho(a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhes asseguro que os seus nomes não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los/as. Os dados provenientes da participação de seu (a) filho(a) na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas/mídias de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas e filmagens de situações de interações sociais dentro e fora de sala de aula no ambiente escolar. É para estes procedimentos que seu(a) filho(a) está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa apresenta riscos mínimos, que já foram antecipados e tiveram sua prevenção e condução estudados e sistematizados.

As filmagens e os procedimentos de pesquisa de forma geral serão precedidos inicialmente de uma sessão de jogo com as crianças no intuito de que as situações de filmagem ou mesmo de entrevistas com a pesquisadora aconteçam com a devida

autorização e compreensão de que aquele ou aqueles procedimentos podem ser interrompidos parcial ou totalmente a qualquer tempo pelo(a) participante. A pesquisadora se utilizará de imagens de crianças em situação de filmagem ou mesmo de crianças em conversa com adultos para aproximar as crianças da metodologia por ela selecionada. No caso de haver qualquer desconforto das crianças com qualquer pergunta ou procedimento, o(a) participante, ou seja, a criança poderá sinalizar para a pesquisadora, que interromperá a sessão e acolherá a situação pela criança exposta.

Espera-se com esta pesquisa avançar no estudo da forma como as crianças se percebem no contexto social da escola e como elas constroem as suas concepções acerca de si neste emaranhado de relações que são estabelecidas. Este estudo também tem o intuito de instrumentalizar a equipe escolar para enfrentar desafios que extrapolam questões relacionadas única e exclusivamente à aprendizagem e convida-os a redirecionarem o seu olhar para questões de ordem afetiva, emocional e social que precisam ser estudadas e trabalhadas de forma preventiva, como a ansiedade exacerbada no desenvolvimento da leitura e escrita e as inseguranças relacionadas a este processo inicial de escolarização.

A participação de seu filho(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Seu filho(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone XXXXXXXX ou pelo e-mail XXXXXXXXX.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão compartilhados com os participantes antes de serem publicados junto à comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da responsável legal pelo participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professoras)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Dinâmicas das Significações de si e Transições de Desenvolvimento de uma Criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**”, de responsabilidade de *Larisse Vasconcelos Costa Cavalcante*, estudante de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar como as crianças negociam posicionamentos e significações de si com seus pares e professores na escola. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas/ mídias de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e filmagens de interações sociais dentro e fora de sala de aula no ambiente escolar. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa implica riscos mínimos, que já foram antecipados e tiveram sua prevenção e condução estudados e sistematizados.

No intuito de prevenir possíveis situações de desconforto no percurso da pesquisa, antes de todas as sessões com o(a) participante, professor, será conversado sobre os termos descritos no TCLE de forma que os direitos desses participantes sejam por eles lembrados e para que esteja sempre claro durante todo o percurso da pesquisa que os participantes têm liberdade para interromper sua participação a qualquer tempo sem qualquer prejuízo.

Espera-se com esta pesquisa avançar na compreensão da forma como as crianças se percebem no contexto social da escola e como elas constroem as suas concepções

acerca de si neste emaranhado de relações que são estabelecidas. Este estudo também tem o intuito de instrumentalizar a equipe escolar para enfrentar desafios que extrapolam questões relacionadas única e exclusivamente à aprendizagem, convidando-os a redirecionarem o seu olhar para questões de ordem afetiva, emocional e social que precisam ser estudadas e trabalhadas de forma preventiva, como a ansiedade exacerbada no desenvolvimento da leitura e escrita e as inseguranças relacionadas a este processo inicial de escolarização.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone XXXXXX ou pelo e-mail XXXXXX.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão compartilhados com os participantes antes de serem publicados junto à comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice F – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa (responsáveis)

Eu, _____, autorizo a utilização da imagem e som de voz de meu filho (a), na qualidade de responsável legal pelo (a) participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “**Dinâmicas das Significações de si e Transições de Desenvolvimento de uma Criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**”, sob responsabilidade de *Larisse Vasconcelos Costa Cavalcante* vinculado(a) ao Programa de Pós - Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília.

A imagem e som de voz do(a) meu filho(a) podem ser utilizadas apenas para análise e estudo por parte da equipe de pesquisa em ambiente acadêmico, no intuito de melhor compreender os processos relacionados às significações de si que as crianças desenvolvem em seu início de escolarização.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz do(a) meu filho(a) por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz do (a) meu filho(a).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) responsável legal pelo(a) participante.

Assinatura do(a) participante

Nome e assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

**Apêndice G – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para fins de pesquisa (professoras)**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **“Dinâmicas das Significações de si e Transições de Desenvolvimento de uma Criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”**, sob responsabilidade de **Larisse Vasconcelos Costa Cavalcante** vinculado(a) ao Programa de Pós - Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise e estudo por parte da equipe de pesquisa em ambiente acadêmico, no intuito de melhor compreender os processos relacionados às significações de si que as crianças desenvolvem em seu início de escolarização.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura da participante

Nome e assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____