



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**DESENHANDO TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA
EXPERIÊNCIA DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Vanessa Santamalvina dos Santos

Brasília, novembro de 2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**DESENHANDO TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA
DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Vanessa Santamalvina dos Santos

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

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Humano e
Cultura.

Área de concentração: Desenvolvimento Humano e
Educação

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

Brasília, novembro de 2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SV252d Santos, Vanessa Santamalvina dos
Desenhando trajetórias de desenvolvimento humano: uma
experiência dialógica na educação integral / Vanessa
Santamalvina dos Santos; orientador Sandra Ferraz de
Castillo Dourado Freire. -- Brasília, 2021.
217 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Educação Integral. 2. Práticas dialógicas na escola. 3.
Desenvolvimento e Cultura. 4. Significação de si. I. Freire,
Sandra Ferraz de Castillo Dourado, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^ª. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Presidente

Universidade de Brasília (UnB)

Prof^ª. Dr^ª. Silviane Bonaccorsi Barbato – Membro interno

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof^ª. Dr^ª. Giuseppina Marsico – Membro externo

Universidade de Salerno Department of Human, Philosophic and Education Sciences

Prof^ª. Dr. Renato Hilário Reis - Suplente

Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

Brasília, Novembro de 2020

À minha mãe, Maria Casimira Santamalvina dos Santos, que insistentemente acreditou na educação como um ato libertador. Ao meu marido, Denis Ferrari, que me deu todo apoio para que eu chegasse até aqui, e à Liz Maria Santamalvina Ferrari, minha filha, para que seja incentivada na busca do conhecimento.

Não acho que minhas descobertas sejam tão importantes quanto minha jornada e a sua trajetória.

Matusov, 2009, p. 8.

Agradecimentos

Eu gostaria de ressaltar, primeiramente, a impossibilidade de agradecer a todos que contribuíram durante minha trajetória enquanto estudante de pós-graduação do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília.

Em primeiro lugar, meu agradecimento dirige-se às alunas da Educação Integral Daynara, Jennifer, Lais e Joana D'Arc, sem as quais este trabalho não poderia ser realizado. Ensinaram-me com delicadeza como construir relações de respeito, parceria, de confiança, de colaboração mútua no contexto da pesquisa.

Agradeço à minha querida orientadora Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, a quem devo a seriedade, a competência e o carinho com que me orientou. Professora e amiga em todos os momentos, com nossa convivência aprendi, dentre muitas outras coisas, a experienciar uma visão dialógica do amor, como um ato estético, princípio fundamental para o desenvolvimento de uma Pedagogia Dialógica.

À professora Lúcia Helena Pulino, gostaria de deixar registrada minha eterna gratidão e meus cumprimentos de respeito, pela disponibilidade de seu tempo, que resultou em trocas de experiências que foram imprescindíveis para o estabelecimento de aproximações entre a Educação e a Psicologia.

À minha assistente de pesquisa, Kharoline Miguel de Souza, estudante de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, que maravilhosamente colaborou com as filmagens, planejamento, execução e reflexão sobre as oficinas desenvolvidas.

A Gaia Diniz, designer gráfica que prontamente conseguiu entender e traduzir em imagens as minhas palavras e pode estampar, em forma de ilustrações, as minhas emoções, ou seja, a minha história.

À minha amiga Yoko Nitahara, que prontamente coparticipou dos meus primeiros passos enquanto estudante de pós-graduação.

Aos meus colegas de jornada Rayane, Denise, Rafael, Francielly Muller, Lênia, Beatriz, que foram a base e o apoio para trocas de emoções, de experiências, de conhecimento, de afeto, de amor.

Às Mestres Luciana Dantas e Larisse Vasconcelos, por tamanha generosidade e ensinamentos nos momentos do processo em que eu mais precisei.

À minha amiga e doutoranda Ana Cristina Lopes Romeiro, que, nos 45 do segundo tempo, se fez presente e permaneceu para total apoio e finalização desta jornada, com trocas tão intensas que me deixaram extremamente forte e feliz e acreditando mais uma vez no poder da amizade.

À minha filha, Liz Maria Santamalvina Ferrari, que com apenas 4 anos já entendia que a mamãe precisava trabalhar no computador, e me ajudou para a finalização desse processo, com sua compreensão tão profunda e madura.

Ao meu marido, Denis Ferrari, que foi meu braço direito, esquerdo, minhas pernas e minha voz no comando da casa, da família, que muitas vezes saiu da sua zona de conforto porque estava com sua mulher trancada no quarto para realizar grande parte da escrita deste trabalho.

E por fim, a todos os professores, colegas da Universidade, espaços e tempos que coparticipam do meu processo desenvolvimental e que de alguma forma foram imprescindíveis para a finalização desta pesquisa. A todos vocês, todo o meu respeito e gratidão!

Resumo

Para a implementação da Escola em Tempo Integral no Brasil, priorizaram-se escolas da rede pública com índice de nível socioeconômico baixo ou muito baixo, e com baixo desempenho no IDEB. Pretendeu-se a redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, bem como na melhoria dos resultados de aprendizagens. Entretanto, a revisão da literatura demonstrou diversas faces da Educação Integral. Além de diferentes abordagens, falta de consenso sobre seu sentido e significado, heterogeneidade de atividades, muitas sem articulação pedagógica e pouco transformadoras. Por isso, busca-se compreender o desenvolvimento do *self* em contextos educativos que precisam de intervenção. Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os processos de significação de si a partir de uma experiência dialógica com um grupo de meninas de 12 a 14 anos, participantes da jornada escolar ampliada de nove horas diárias. Está alicerçada nos fundamentos da Psicologia Cultural e utiliza o construto do sistema de *self* dialógico. Foi desenvolvida em uma escola pública do Distrito Federal localizada em uma região considerada carente e vulnerável e com alto índice de violência. As participantes tomaram parte no projeto de construção de autobiografias denominado “Meninas em quadrinhos”, implementado pela pesquisadora na própria escola. O projeto explorou a “História das Mulheres” como campo temático para provocar reflexões a partir da relação entre o conhecimento histórico às suas trajetórias de vidas. Foram realizadas oficinas que englobaram leitura coletiva, produção individual de histórias em quadrinhos autobiográficas e rodas de conversa. A análise considerou os posicionamentos pessoais através das criações individuais e enunciados emergidos nas rodas de conversa e o lugar do outro na configuração do posicionamento subjetivo, considerando o *self* em sua forma polifônica e dinâmica. Os resultados consideram a peculiaridade das interações sociais no ambiente escolar e sua relação com o mundo a partir das rodas de conversa, a importância das relações afetivas no sentido de proporcionar melhor qualidade nas interações sociais em contextos educativos e a Pedagogia Dialógica indicando o papel do professor como um mediador e instrutor do discurso, no sentido de colocar o aluno em contato com vozes historicamente relevantes, estimuladas a partir de enunciados e endereçamentos, visando à coconstrução do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Integral, Práticas dialógicas na escola, Desenvolvimento e Cultura, Significação de si.

Abstract

When the Full-time School System started in Brazil, priority was given to public schools with low or very low socioeconomic status, and with low performance in official ranking. The aim was at reducing dropout, failure, distortion of age/grade, as well as improving learning results. However, a literature review demonstrated some problematic issues about full-time education. Therefore, this current research seeks to understand the development of *the self* in educational contexts that need intervention. Its general objective is to understand the processes of *self*-meaning making within a dialogical experience with a group of four girls from 12 to 14 years enrolled in the extended school day of nine hours. It is based on the foundations of Cultural Psychology and uses the construct of the dialogical *self*-system. Participants took part in the “Girls in comics” project, an autobiography atelier, implemented by the researcher at the school. The Project explored the theme “Women’s History”, through which she sought to provoke reflections from the relationship between historical knowledge and their life trajectories. Workshops involved three moments: collective reading, individual autobiographical comics’ production, and conversation circle. The analysis considered (1) the *self*-meaning making based on their individually created narratives; (2) utterances that emerged in the conversation circles; and also (3) the place of the social other in the dialogue, considering the *self* in its polyphonic and dynamic form. Results suggest the peculiarity of social interactions in the school environment and its relationship with the world from the conversation circles, the importance of affective relationships in order to provide better quality in social interactions in educational contexts, and dialogic approach indicating the role of the teacher as a mediator and instructor of discourse, in order to put the student in contact with historically relevant voices, stimulated from utterances and addresses, aiming at the co-construction of knowing about themselves.

Keywords: Full-time education, Dialogical school practices, Culture and Development, Self-meaning making.

Sumário

Agradecimentos	vi
Resumo	viii
Abstract.....	ix
Lista de tabelas	xii
Lista de figuras	xiii
Lista de Gráficos.....	xiv
Introdução	15
Capítulo 1– Cultura, Dialogismo e Educação	18
Psicologia cultural.....	18
Campos Afetivos Semióticos	23
O dialogismo na prática educativa: repensando o significado do diálogo.....	27
Dialogismo	27
O <i>self</i> dialógico: a presença do outro em mim.....	34
O diálogo como processo do sistema de self dialógico	39
Pedagogia Dialógica	40
Capítulo 2 – Educação Integral em produções acadêmicas: uma revisão sistemática de literatura sobre análises de experiências.....	44
A Educação Integral e o Programa Novo Mais Educação	45
Considerações relevantes dos estudos apresentados	70
Objetivos.....	76
Capítulo 3 – O Percurso Metodológico	77
A pesquisa qualitativa	77
Contexto	79
Métodos	84
Observação dialógica	85
Entrevista Dialógica	86
Instrumentos.....	86
Rodas de conversa.....	92
Procedimentos da pesquisa empírica	93
Procedimentos Éticos.....	97
Procedimentos Analíticos	98
Capítulo 4 – Resultados e Discussão: Desenhando Perspectivas de Desenvolvimento	101
O desenvolvimento da pesquisa.....	101

A roda de conversa como prática para o aprimoramento da qualidade das relações no contexto escolar e a polifonia como propriedade do discurso para o desenvolvimento de uma pedagogia dialógica	103
Os cronotopos da pesquisa: tempos, espaços e relações significados	122
O caso Jennifer: um estudo sobre os processos de significação de si	139
Conclusões e Implicações do Estudo	147
Referências	153
Apêndice A	160
Apêndice B	161
Apêndice C	163
Anexo 1 – A carta (Satrapi, 2007)	165
Anexo 2 – O Esqui (Satrapi, 2007)	172
Anexo 3 – O Véu (Satrapi, 2007)	181
Anexo 4 – Compilação das Histórias em Quadrinhos	188

Lista de tabelas

Tabela 1 Distribuição dos artigos em números absolutos por periódico e por ano sobre a Educação Integral no período de 2014 a 2018	48
Tabela 2 Ano da publicação, abordagem metodológica, natureza do artigo e metodologia de construção de informações	51

Lista de figuras

Figura 1 - Modelo Sistêmico de Regulação Semiótica (Valsiner, 2012, p. 261).	24
Figura 2 - Autobiografias	84
Figura 3 - Linha do tempo.	94
Figura 4 - Síntese das rodas de conversa.....	104

Lista de Gráficos

Gráfico 1 Percentagem de trabalhos publicados nos periódicos dos últimos 5 anos sobre a Educação Integral	50
Gráfico 2 Natureza do artigo	60
Gráfico 3 Metodologia dos artigos	61
Gráfico 4 Coleta de dados dos trabalhos empíricos	62

Introdução

“A vida psicológica humana, em sua forma mediada por signos, é afetiva em sua natureza” (Valsiner, 2012, p. 251). Com essa afirmação, Valsiner levanta a questão da relação entre os processos psíquicos e a afetividade. Não é a primeira vez que a afetividade se torna central em pesquisas educacionais. Durante toda a minha trajetória de vida, mais precisamente considerando meus 14 anos como professora, alguns questionamentos sempre me acompanharam: como as emoções estão relacionadas com o nosso desenvolvimento? Como os processos mentais, e claro, afetivos, estão relacionados com a aprendizagem? Como os professores e/ou profissionais da educação podem investir em melhores formas de aquisição de conhecimento sobre si e sobre o mundo?

A escola, de acordo com a perspectiva da Psicologia Cultural, configura-se como um espaço de encontro intersubjetivo, um lócus onde ocorrem diversas transformações, como o desenvolvimento de atitudes, emoções, pensamentos, e posicionamentos, advindos dos processos de significação que ocorrem dentro do contexto escolar (Branco, Freire, & Roncancio-Moreno, 2018). Nesse sentido, a Psicologia Cultural da Educação propõe uma ideia renovada de intervenção educacional não mais como uma colcha de retalhos de práticas, mas como uma obra de arte onde o conhecimento teórico, instâncias metodológicas e intervenções significativas culturalmente, situadas em um contexto educacional específico, estão indissoluvelmente entrelaçadas (Marsico, 2017). Sendo assim, destacamos o modelo de Educação Integral implementada no Brasil como um importante cronotopo de possibilidades, de forma que possa ser um espaço de desenvolvimento, para o processo de ressignificação de si em jornada ampliada. Como esse cronotopo – definido por Matusov (2009) como tempo, espaço e axiologia – é um lugar onde diversos significados são criados e coconstruídos, há a possibilidade de reflexão e constante ressignificação de valores, práticas, normas, criações, experiências emocionais, dentre outros (Branco, 2018).

Essas relações entre as experiências e os processos de atribuição de sentido e significado provocam diversos posicionamentos no sujeito que transcendem a visão individualista e que se materializam em um *self* que dialoga com o eu, com o mim e com o meu (Freire, & Branco, 2016), contextualizados nas interações e nas experiências socioafetivas.

Dessa forma, destacamos a importância da compreensão dos processos de ressignificação de si em contextos educativos que possibilitam uma intervenção. Nesse sentido, a Psicologia Cultural pode atuar na discussão de como esses modelos alternativos de educação, como a Educação Integral, podem ser cronotopos de possibilidades para os estudos sobre o desenvolvimento humano.

Em relação ao tema “ressignificações de si”, os estudos de Freire (2008) sobre as concepções das dinâmicas de si (CDS) motivaram-me a pensar sobre a dimensão cultural e social da emoção, a qual se pressupõe fundante nos processos de significação e mediação. Seu trabalho enfatiza o papel das mediações semióticas no processo de transformação das CDS e a importância da qualidade das interações sociais na construção das concepções dinâmicas de si.

A pesquisa de Roncancio-Moreno (2015) também foi de suma importância para este trabalho. Seus conceitos propostos para analisar o sistema de *Self* dialógico em desenvolvimento de Campos Afetivos Semióticos (CAS), e os Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS) foram imprescindíveis para a compreensão das significações de si em crianças. Além disso, seus estudos sobre crianças em fase de transição tiveram significativas contribuições nesta pesquisa que aqui apresentamos.

No primeiro capítulo construímos as bases teóricas de uma Psicologia Cultural que está ancorada na noção de cultura como parte da organização sistêmica das funções humanas psicológicas (Valsiner, 2012). Além de enfatizar o papel constitutivo da cultura, das interações sociais e do sujeito em desenvolvimento, consideramos nesse capítulo o papel das relações afetivas e seu impacto nos posicionamentos experienciados a partir do estudo do processo de ressignificação de si, embasada no construto da teoria do *self* dialógico (Hermans, 2001). Além

disso, apresentamos a teoria do dialogismo embasada em Bakhtin (2001), que está pautada na interação recíproca. Em seguida, os objetivos da pesquisa, a abordagem metodológica e os resultados serão discutidos e analisados sob a luz de uma epistemologia dialógica.

No segundo capítulo fizemos uma revisão de literatura em periódicos nacionais e internacionais acerca das experiências desenvolvidas no contexto da Educação Integral. A revisão nos revelou que há diferentes e variadas experiências na aplicação do Programa Novo Mais Educação. A análise dos trabalhos nos permitiu concluir que não há um consenso no sentido e no significado de Educação Integral e talvez por esse motivo, o programa seja desenvolvido de forma tão heterogênea e peculiar de Norte a Sul do país. A ausência de práticas pedagógicas construídas no diálogo aponta a falta de preocupação com a natureza das relações no contexto escolar, condição-chave para o desenvolvimento. A pesquisa também demonstrou que não basta dilatar o tempo de permanência na escola, sem a reelaboração dos significados dos espaços e dos saberes, como também do próprio tempo. É necessário construir uma dinâmica de trabalho que oportunize uma formação que considere a realidade de seus sujeitos/atores nesse processo. Dessa forma, destacamos a importância do nosso trabalho para a reflexão do processo de Educação Integral como um cronotopo importante e potencial para trabalhar os processos de ressignificações de si na interação com os pares.

Antes de darmos prosseguimento ao nosso trabalho gostaríamos de apresentar uma nota introdutória antecedente à revisão de literatura realizada, que está na próxima sessão. Trata-se de trazer atenção aos estudos feministas e de gênero para as pesquisas científicas. O recorte da pesquisa concentrado nas meninas está ancorado à perspectiva feminista de dar à mulher a oportunidade de narrar a sua própria experiência. Isso significa dizer que não estaremos dando atenção a uma única voz, mas que estamos concentradas em abrir oportunidades de fala para as mulheres, enquanto sujeitas da história.

Capítulo 1 – Cultura, Dialogismo e Educação

Neste primeiro capítulo explanamos alguns conceitos que são a base do pensar compartilhado para propor um modelo de pedagogia baseada no dialogismo. Para isso, apoiamo-nos em teóricos que estudam as interações sociais como a chave para o desenvolvimento. O trabalho está concentrado nas questões que envolvem o sistema de *self* do sujeito, considerando a coparticipação ativa, bidirecional e sistêmica da cultura e os sistemas afetivos semióticos. Apresentamos como os processos de coconstrução da alteridade atuam nos processos de ressignificação de si para o desenvolvimento de um *self* que se posiciona, inculcando, em suas relações, novas ressignificações de si e do mundo.

Psicologia cultural

A Psicologia Cultural considera a cultura como parte da organização sistêmica das funções humanas psicológicas. Isso quer dizer que a cultura assume a forma da construção e do uso de signos para significar o mundo, a si e ao outro, bem como a atuação ativa do sujeito sobre ela. Esse processo envolve aspectos das dinâmicas intrapessoais e interpessoais, no sentido da relação com o outro. Sendo assim, a cultura é compreendida na relação do sujeito com o mundo sendo coconstruída, internalizada/externalizada e coordenada de forma mútua e podendo ser acessada por outros sujeitos (Valsiner, 2014). Não é vista como algo unidirecional, desarticulado do contexto ou desorganizado com o sujeito, pois está na relação do indivíduo com o mundo e sua coconstrução e se desenvolve através das relações sociais.

A cultura pode ser coordenada de forma mútua, podendo ser acessada por outros sujeitos. A noção de coconstrução cultural desconstrói a ideia da transmissão cultural. Rompe com a noção de uma cultura estática, congelada no tempo e no espaço. Nessa ótica, a cultura é reconstruída constantemente em novas formas, entre gerações e pessoas, através do processo de atos comunicativos bidirecionais presentes nas interações, em consequência das relações

sociais afetivas (Valsiner, 2014). Dessa forma, a cultura é entendida como um sistema aberto que conta com a agencialidade humana.

No sistema aberto, coexistem as produções culturais humanas, como qualquer tipo de produção artística, filosófica ou científica e os processos culturais, que são as produções de significados, crenças e valores. Nessa relação aparecem diversos produtos da mente, ou seja, símbolos, gestos, ferramentas que ressignificam o sistema sociocultural. “A cultura pode ser considerada como a mediação semiótica das relações humanas para o meio ambiente” (Valsiner 2014. p. 2), possibilitando um aprendizado coletivo mediante um processo dialético de estabilidade e transformação. Ela é uma relação de processo entre o sujeito e o objeto do desenvolvimento humano e está dentro da pessoa, e não o contrário.

A cultura tem sido também tratada como um organizador inerente, sistêmico, dos sistemas psicológicos pessoais individuais. Aqui, a cultura pertence à pessoa. Ferramentas culturais são trazidas para os mundos pessoais subjetivos, onde transformam subjetividade de forma singular, ainda que culturalmente guiadas (Valsiner, 2012, p. 23).

A cultura como um organizador sistêmico, deve ser entendida como um universo semiótico formado por diversos agentes, sejam estas pessoas e instituições sociais que se regulam uns aos outros, experimentando seus mundos sociais. Esses diferentes agentes são orientados por objetivos próprios na constante organização e reorganização do seu mundo pessoal. Dessa maneira, podemos compreender o processo pessoal de criação de signos entendendo sua relação com o processo sócio-histórico, sob a orientação de outros seres humanos que estão coletivamente guiados pelas mais distintas instituições sociais, a todo momento, fabricando sentidos.

A semiose é a ciência dos signos e seus usos (Valsinser, 2012, p. 39). O campo da semiose onde os processos dos signos operam em contexto é chamado de *semiosfera*. A semiosfera é necessária para a existência e funcionamento dos signos, o que inclui as formas

de nos comunicarmos, considerando os sinais socialmente relevantes. Está profundamente marcada por *status* social e pelas relações sociais. Possui natureza heterogênea do contexto holístico da vida humana envolvendo códigos semióticos, em geral e áreas limítrofes entre esses códigos, onde a variedade de formas de transição está constantemente emergindo. A semiosfera, além de heterogênea, tem sua estrutura organizada por fronteiras, que vão desde estruturas claramente definidas a espaços liminares entre partes claramente definidas; e podem ser discretas ou implicam em transições fluidas de um domínio da organização semiótica para o outro. Essas divisões de estruturação das zonas de fronteiras, e outros dispositivos de separação, também unificam as partes separadas. É na semiosfera que acontece o resultado do esforço humano de construção do significado. Isto posto, as ações humanas criam aberturas dentro das fronteiras da semiosfera, pois ela é a experiência de todos os indivíduos vivos, agindo em cada um e com cada um, de maneira única. Pode-se dizer que a semiosfera é um grande campo imaginário e simbólico que opera com signos, tanto os signos conhecidos, quanto os signos pouco conhecidos, ou até desconhecidos (Valsiner, 2014).

Essas áreas de transição podem ser chamadas de unidades estruturais intermediárias da semiosfera, que alimentam seu desempenho criando tensões entre as partes bem diferenciadas, gerando o desenvolvimento. A maioria dos fenômenos psicológicos relevantes são limítrofes e ocorrem nas fronteiras entre a pessoa que age e o mundo. Com base nos significados das relações interpessoais, diferentes estilos de comunicação decorrem, e com isso, diferentes tipos de significados são construídos e reconstruídos (Valsiner, 2014).

“Signos são fabricados por mentes e mentes operam por meio de signos” (Valsiner, 2012, p. 39). Os signos são instrumentos criados na mente humana para ocupar o lugar de algo. Ou seja, são construções culturais que atuam nos processos de significação dos seres humanos. Operam por meio das relações que o indivíduo desenvolve com o mundo através de processos intra e interpsicológicos. Possui alta capacidade de transformação. Os signos são dinamicamente transformadores e transformáveis. Além disso, o fluxo temporal garante a

novidade na atividade dos processos semióticos, pois diferentes experiências do passado podem referenciar o modo pela qual a pessoa constrói sentido no presente.

No processo de produção e transformação de um signo, devemos levar em consideração a maneira como os símbolos são formados na vida do indivíduo, sua influência contextual, que assume o lugar que conduz e domina as demais. Dessa forma, entendemos que os signos emergem da necessidade de superar demandas de um determinado processo (Valsiner, 2012, p. 50) e podem chegar para mudar o sistema, da mesma forma que podem conduzir ao seu desaparecimento.

As estruturas dos signos estão divididas em signos do tipo *nó*, *campo*, *regulares* e *irregulares*. Os signos de tipo *nó* são considerados um *campo mínimo* e os signos do tipo *campo* são considerados um *nó máximo*. “A experiência pessoal, intra, e interpsicológica, borrosa sempre flutuante pode ser codificada sobre categoria de tipo campo” (Valsiner, 2012, p. 43). Assim sendo, vamos considerar a complexidade das experiências com a noção de signo *campo*. Do ponto de vista de uma pessoa que vive a experiência, a sobredeterminação do significado assume a forma de marcador semiótico do evento em diferentes níveis de simbolização, permitindo aos signos, uma capacidade múltipla de sentidos.

A ambiguidade é inerente ao signo, por sua multiplicidade de construções pessoais, de pessoas no coletivo. Assim, ao criar ambiguidades na apresentação dos signos por meio dos mais variados níveis de abstrações, os seres humanos criam uma ampla aplicabilidade de ferramentas culturais que eles próprios geram. Afinal, os “signos emergem do processo de superar as demandas de um processo” (Valsiner, 2012, p. 50). Além da ambiguidade que os signos conferem, eles possuem a liberdade de estabilidade ou flexibilidade. Ao definir as fronteiras, necessariamente estamos definindo os domínios de possibilidades. Desse modo, os signos conseguem criar uma distinção sobre as possibilidades e sobre as impossibilidades imediatas e as possibilidades potenciais de nos sentirmos bem e pensar no nosso futuro.

Os signos são mediadores semióticos na relação do indivíduo com o mundo. Para o processo do desenvolvimento humano, os signos mediadores permitem que o indivíduo regule suas funções psicológicas através de processos intra e interpsicológicos. A mediação semiótica age, portanto, como um princípio regulador da conduta ao qual estão subordinados os signos e os instrumentos (Vygotsky, 2008). Essa mediação pode ser entendida como um movimento de síntese pessoal e se relaciona com os mecanismos e processos de regulação humana, que envolve ferramentas e artefatos de mediação ou recursos significativos que mediam a relação entre as pessoas (Freire, 2008). Ela possui natureza social e permite regular as atividades de si mesmo e dos outros. Na Psicologia Cultural, é a relação de uma ferramenta cultural com um signo e a utilização desse signo para a regulação das funções psicológicas humanas no plano social e individual (Valsiner 2012). Já o signo promotor, apresenta uma função prospectiva, ou melhor, orienta a amplitude de variabilidade na construção de significados possíveis no futuro. Em outras palavras, cada significado é um dispositivo de mediação semiótica que se estende do passado em direção a um possível futuro antecipado, ainda que desconhecido. “Quando necessário a pessoa está criando significado adiante do seu tempo, orientando-se em direção a uma ou outra vertente da experiencia antecipada” (Valsiner, 2012, p. 54).

A cultura pode representar a mediação semiótica que é parte constituinte das funções psicológicas organizadas (Valsiner, 2012). Traz relevância para o envolvimento do sujeito com o mundo decorrente da mediação das funções intrapessoais com a experiência. A mediação semiótica é importante porque todos os signos são potencialmente transformadores e transformáveis. O sujeito pode transformar um signo e, conseqüentemente, pensar de outra maneira. Os signos tipo *campo*, *mediadores*, *reguladores* ou *prospectores* são imprescindíveis na coconstrução dos significados. Esses processos se desenvolvem na relação do sujeito com a experiência através dos processos comunicativos. Ora se dá pela palavra, carregada de todo o seu sentido, ou por metacomunicação.

As partilhas de significados que os indivíduos realizam nas interações sociais são desenvolvidas através dos processos de internalização e externalização cultural. Isso significa dizer que as pessoas recebem as mensagens através dos processos comunicativos. Essas mensagens comunicadas a elas por meio de signos são recompostas em novos padrões intrapsíquicos, e são externalizadas quando o indivíduo leva esses padrões para a esfera da acessibilidade por outros (Valsiner, 2014). Em uma situação interativa, esses processos de internalização estão diretamente relacionados à experiência afetiva. Os significados internalizados podem resultar semelhantes ou contrários à mensagem original (Branco, Freire, & Roncancio-Moreno, 2018). A dimensão crucial dos processos de internalização está na qualidade afetiva das relações. A afetividade é fundamental para singularizar e priorizar os significados culturais que internalizamos, sob os quais atribuímos significados no nosso mundo intrapsíquico (Valsiner, 2012).

Campos Afetivos Semióticos

Na Psicologia Cultural, a “questão do afeto é primária e precursora da construção de significados em relação a sentimentos e emoções” (Valsiner, 2012, p. 255). Os fenômenos afetivos são dinamicamente complexos e costumam não atender em termos de linguagem comum aos seus significados. Esses processos se incluem no tipo de complexidade que ultrapassa os esforços de descrição. Da mesma forma, os dispositivos culturais de mediação, os significados, são tão complexos quanto.

Esses processos se incluem no tipo de complexidade que ultrapassa os esforços de descrição, da mesma forma que, e tão complexos quanto, os dispositivos culturais de mediação, os significados. Ao emergir na experiência, o homem se infiltra em campos de afeto autogerado, e esses campos crescem, tornam-se amplos e podem abranger campos hipergeneralizados. Esses campos hipergeneralizados são capazes de orientar os sentimentos, pensamentos e ações do sujeito, por isso são tão importantes para o desenvolvimento.

Valsiner (2012) propõe um Modelo Sistêmico de Regulação Semiótica para caracterizar que o processo de construção de significados não é linear e tampouco estático. O fundamento sistêmico desmistifica que o processo de significação seja uma instância meramente cognitiva, ou que a instância cognitiva seja independente dos processos afetivos e sociais. De fato, defende-se que os fenômenos da afetividade humana regulam e são regulados por mediadores semióticos. Os processos de generalização e hipergeneralização, por exemplo, participam na regulação afetiva do fluxo da experiência. O Modelo Sistêmico de Regulação Semiótica está organizado em diferentes níveis; entretanto, apesar da organização hierárquica, é importante destacar que todos os níveis estão operando ao mesmo tempo.

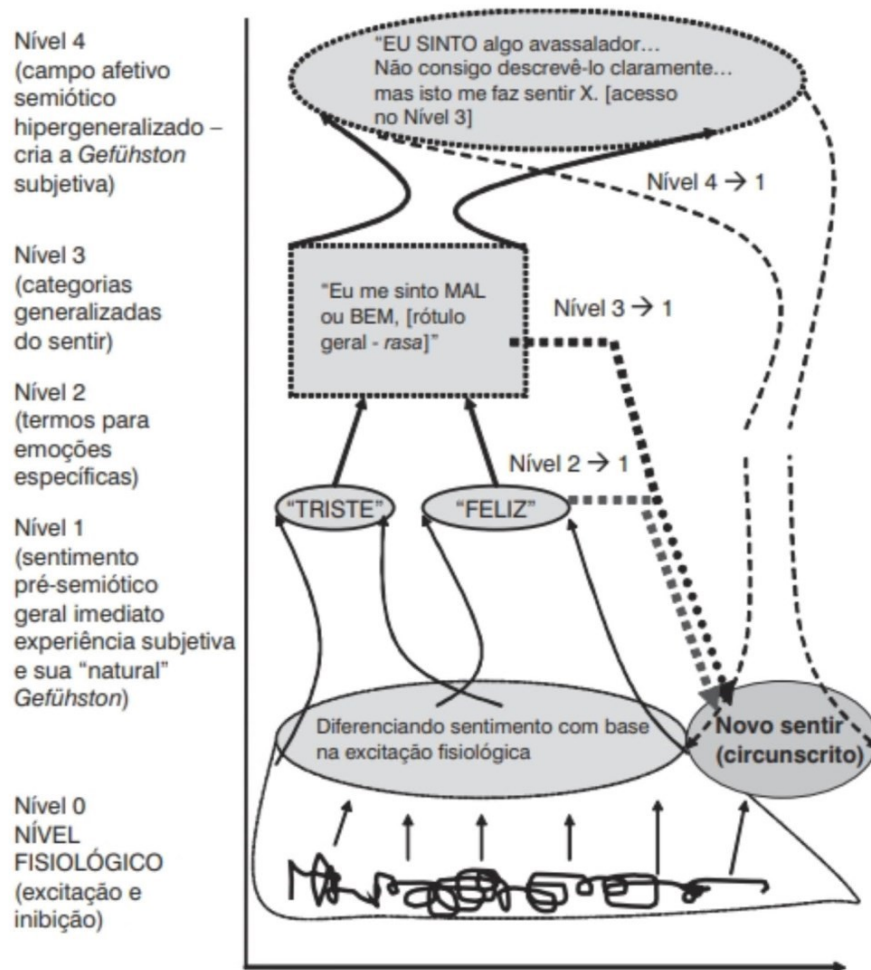


Figura 1 - Modelo Sistêmico de Regulação Semiótica (Valsiner, 2012, p. 261).

O nível 0 é uma antecipação, um estado de esperar algo que está prestes a acontecer. O nível 1 ainda não requer nenhuma mediação semiótica, por exemplo, por meio do uso de uma linguagem codificada. É chamado de nível pré-verbal, e essa generalização pré-verbal permite que o sujeito tenha experiências prévias para o uso posterior, mas ainda não codifica os signos. Os processos mediados semioticamente começam a acontecer no movimento do nível 1 para o nível 2, porque o campo afetivo primário da pessoa já é orientado por sua experiência. No nível 2, as pessoas experimentam as emoções: “eu estou feliz”, “eu estou triste”, “eu estou chateado”. Esses processos do nível 2 podem ser ainda mais generalizados e ainda conduzir a outro nível mais alto de abstração. O nível 3 pode ser caracterizado quando uma pessoa usa categorias da emoção para o seu próprio autodiálogo e chega a uma autorreflexão generalizada, mesmo que mal definida. O quarto nível é o nível mais alto da generalização. Esse quadro acarreta a emergência de campos afetivos semióticos que tornam a psique humana na sua totalidade. São signos hipergeneralizados. Isso acontece como resultado de abstração. Os campos afetivos podem aparecer como significado de campos generalizados, os que deixaram o contexto original e emergiram em ensaio de novas experiências. Um fluxo de sentimento generalizado assume a dimensão do mundo intrapsicológico da pessoa e começa a controlar suas ações concretas e enfraquecer qualquer esforço contrário das suas emoções.

Os campos afetivo-semióticos são constituídos ou gerados por tensão interna e mantêm a dinâmica do sistema de *self* que está sempre em desenvolvimento (Branco, Freire, & Roncancio-Moreno, 2016; Roncancio-Moreno, 2015; Valsiner, 2014). As categorias e níveis do modelo foram propostos para compreender a emergência e constituição de valores ao longo da ontogênese, de forma a constituir um sistema regulador funcional e potente sobre as ações do sujeito. O sistema de valores é formado por um conjunto de crenças culturais de forte valor afetivo quando internalizados pelo sujeito. As crenças e os valores se tornam, então, dispositivos culturais de mediação entre o sujeito e a cultura. Por um lado, o sentido de *self* experimentado nas experiências socioculturais são, portanto, a base sob a qual se constituem

os reguladores afetivo-semióticos em um movimento ascendente entre os níveis propostos pelo modelo. Por outro, esses reguladores se constituem em campos que dirigem o posicionamento do sujeito na experiência por meio de afetos e signos relacionados a valores e crenças. Dessa forma os campos semiótico-afetivos dão consistência aos processos de manutenção e mudança do *self*. Isso nos leva a compreender o desenvolvimento do *self* como um processo dinâmico de origem afetiva e semiótica que se materializa em forma de posicionamentos. Portanto, compreendemos que um sistema de *self* é plural e que diferentes posicionamentos coexistem de forma dinâmica e variável em um campo afetivo-semiótico, os quais são constituídos por tensão.

Repensando a atividade educativa por meio do Modelo Sistêmico de Regulação Semiótica

A coconstrução de significados ocorre por meio de signos dominantes no sistema de *self* e sob sugestões sociais existentes dentro de contextos culturalmente organizados (Branco, 2018). Tal suposição consiste no próprio fundamento para compreender os processos envolvidos no desenvolvimento humano, à medida que se desdobram em formas e dimensões múltiplas e dinâmicas integradas ao longo da história de vida do sujeito. A escola é um contexto estruturado onde atividades específicas são desenvolvidas e nesse ambiente são coconstruídos tipos particulares de interações sociais.

Educadores e equipe educativa, responsáveis por mediar esse contexto interativo nem sempre percebem o impacto do sistema de crenças e valores subjacentes ao individualismo atomizante e da competição excludente que prevalecem nas atividades que planejam, organizam e desenvolvem com seus alunos dentro do contexto escolar. Conseqüentemente, se esperamos mudar a direção dos processos de socialização dentro dos contextos educacionais, os professores podem se beneficiar da observação atenta aos processos de *self* envolvidos na atividade educativa. Nesse sentido, o Modelo Sistêmico de Regulação Semiótica pode servir de referência e subsidiar a compreensão dos processos regulatórios propostos e emergentes na seleção de suas atividades, bem como na sua própria maneira de interagir e se relacionar uns

com os outros e com seus alunos. Ao mesmo tempo, ao desenvolver um olhar sensível aos posicionamentos de si, entendendo-os como processos dinâmicos regulados afetivamente, educadores podem exercer uma crítica à convicção histórica e cultural de que a competição e o individualismo são a melhor maneira de promover aprendizagem e desenvolvimento humano (Branco, 2018).

O dialogismo na prática educativa: repensando o significado do diálogo

As escolas são instituições encarregadas de educar. Podem ser compreendidas como ambientes socialmente compartilhados, culturalmente estruturados, caracterizados por grandes tarefas e responsabilidades. Entre outras funções, as escolas estão encarregadas de ensinar às novas gerações da sociedade todo seu legado, bem como ferramentas culturais importantes, em termos de conhecimento e manifestação de habilidades e competências que permitem o desenvolvimento (Branco, 2018). Dessa maneira, é importante pensar no significado de diálogo para o exercício do pensar compartilhado, de forma a compreender a perspectiva dialógica como uma epistemologia transdisciplinar, base para uma prática educativa. Para isso, nos apropriaremos de alguns princípios teórico-conceituais do dialogismo como base de uma pedagogia dialógica que considera o fundamento relacional do desenvolvimento dos sujeitos e das sociedades.

Dialogismo

O arcabouço, ou o paradigma teórico geral, que trabalha com a perspectiva dialógica pode ser entendido como dialogismo. O dialogismo é uma teoria dialógica de estrutura epistemológica, ou mesmo ontológica, na qual se considera como os seres humanos adquirem conhecimento e atribuem sentido e significado sobre o mundo. Isso acontece pela interação e pelos contextos, bem como pela linguagem e a contribuição do outro (Linell, 2009; Matusov, 2009).

Um dos teóricos por meio do qual podemos tentar compreender o dialogismo é Mikhail Bakhtin (1895-1975). “A orientação original de Bakhtin é mais uma filosofia do desenvolvimento humano do que uma abordagem psicológica ou educacional mais rígida” (White, 2016, p. 11). Bakhtin levanta repetidamente uma questão filosófica persistente sobre a consciência humana, que forma a base do que podemos descrever como uma perspectiva da teoria dialógica: a posição ocupada pela consciência ao criar uma imagem do outro enquanto criamos uma imagem própria de nós mesmos.

No entanto, citar Bakhtin para tentar compreender a teoria do dialogismo não é desenvolver um estudo para o fornecimento de respostas, mas suscitar provocações sobre as suposições que cada pessoa traz consigo e desenvolve nos seus relacionamentos com os outros e sobre as consequências dos seus atos. Para isso, Bakhtin apresenta algumas ideias-chave para o entendimento do dialogismo nas quais estão fundamentadas a interpretação, o outro e a experiência da vivência em um mundo incerto e polifônico. Compreender o papel provocador que cada uma dessas ideias desempenha no pensamento a respeito de uma teoria dialógica é muito importante para se compreender o trabalho que está sendo desenvolvido no contexto educativo.

Os círculos de Bakhtin

As ideias desenvolvidas nos círculos de Bakhtin eram relativas à estética, responsabilidade e autoria, conceitos que serão desenvolvidos ao longo deste trabalho. Quanto à estética, trata-se de uma estética da interação verbal, ao que se denominou *dialogismo*. A ideia da consciência, tópico discutido por esses grupos, é entendida como uma série de eventos polifônicos que vivem no fluxo da alteridade, tanto de pessoas quanto em dimensões de tempo e espaço. Os círculos de Bakhtin foram assim denominados por White (2016) como uma reunião de um grupo eclético de artistas, escritores e filósofos que se conheceram em Nevel após a Revolução Russa de 1917.

Enquanto a influência marxista permeava as ideias sobre a natureza sociocultural da linguagem, às quais muitos filósofos do círculo se alinhavam teórica e politicamente, o próprio Bakhtin “diferia acentuadamente em sua rejeição de sistemas, dualismos, e com isso, a ideia de dialética material que era tão central no pensamento marxista” (White, 2016, p. 18). A concepção de linguagem para o Círculo de Bakhtin está atrelada à concepção de ser humano e mundo considerando o fundamento de que toda pessoa é um ser de linguagem, um ser histórico, ideológico, complexo e plural (Alessi, 2014). “Sua orientação estava voltada para eventos que ocorriam em atividades coletivas, como as respostas dos enunciados e as interações individuais, como eventos” (White, 2016, p. 19). Outra orientação estava embasada na ideia de responsabilidade, ou melhor, *responsividade* com o outro, sem desculpa para a indiferença. Havia o pressuposto de que cada um é responsável por seus próprios atos e tem a oportunidade de fazer escolhas de acordo com essa premissa.

O dialogismo, que tenta abranger todas essas ideias complexas a respeito da linguagem e do significado, pode ser descrito livremente como uma espécie de “intermediação”, porque sempre se preocupa com o espaço social entre as pessoas (White, 2016). O significado não está enraizado nas declarações independentes individuais e não pode ser gerado fora do espaço social porque, desse ponto de vista, o significado representa interpretações complexas, algumas vezes contraditórias ou confusas. Portanto, o significado é um processo e não uma ideia fixa que é transmitida na ordem em que aconteceu. O significado se transforma de acordo com a interpretação daqueles que o estão explorando e estão em intercessão alternando posições quanto à multiplicidade de endereçamentos possibilitados pelos enunciados. O espaço social existe como uma fronteira essencial para se realizar a coconstrução de um signo que atravessa o outro, mas sem ser consumido por ele. Segundo Bakhtin, é nas fronteiras que o significado social é constituído, é nelas que está o verdadeiro ato vivo do diálogo (Bakhtin, 2003). A coexistência eu-outro está relacionada à nossa condição dialógica de ser, de nos expressarmos e nos comunicarmos. Já a equipolência é como não há um “eu” sem “você” (Vassoler, 2018).

A alteridade não é só um outro, “é parte de mim mesmo, o que implica uma existência equipolente e ética das vozes para suas identidades relacionais” (2018, p. 1).

Isto posto, o dialogismo se destaca por considerar a articulação entre a inserção cultural do indivíduo e as interdependências interacionais, tanto socio-historicamente como situacionalmente (Linell, 2009), sem negar a sua concepção dialética. Além disso, o dialogismo nega o sujeito autônomo, ou seja, um sujeito socioculturalmente independente. Ao contrário disso, sua definição, segundo uma perspectiva bakhtiniana, envolve a relação entre os índices sociais e os valores que estão contidos no enunciado, desenvolvidos em situações socialmente compartilhadas.

Princípios fundamentais do dialogismo

Cronotopo

Bakhtin apropriou-se da noção de cronotopo da biologia e da teoria da relatividade de Einstein e a definiu como a unidade de espaço e tempo de eventos dramáticos através dos quais qualquer gênero literário pode se realizar (Matusov, 2018). Em outras palavras, o cronotopo é, em última análise, o lugar que determina como o significado é feito. Possui três características centrais e interrelacionadas: tempo, espaço e axiologia (White, 2016).

De acordo ainda com esse autor, existem os cronotopos limiares que tentam entender como os eventos que as pessoas extraem de diferentes espaços dialógicos podem atuar como um meio de ver mais do que seu ponto de vista limitado. Esses cronotopos limiares são importantes porque é o local do qual fazem parte os conflitos e as colisões e onde ocorrem as transformações dos signos e dos significados.

Os cronotopos são importantes unidades de análise criadas por Bakhtin, porque é nessa unidade de espaço, tempo e axiologia que se pode pensar sobre a criação de significados. Foi em cima dos trabalhos de Dostoiévski que Bakhtin utilizou a noção de cronotopos ontológicos para explicar como os personagens testavam suas ideias com suas vidas e trajetórias de vida e, dessa experimentação, formavam mais ideias (Matusov, 2009).

Enunciado, voz e polifonia

O estudo do dialogismo é uma forma de entender a experiência vivida pelos seres humanos (Bakhtin, 2003; White, 2016). A experiência é abordada através do estudo da linguagem em ação como um evento (Bakhtin, 2003). Ensinar e aprender passa pelo sujeito, o agente das relações sociais, responsável pela fala e pelo discurso. Esse sujeito se vale do conhecimento dos enunciados anteriores para formular suas falas e textos. As palavras precisam ser entendidas como enunciação, não em partes separadas, mas como elos e cadeias comunicativas. Os enunciados não apontam apenas para “os significados subjetivos que o indivíduo entretém ou apresenta, algo que está imbuído de significado social, mas aponta e está conectado a ações anteriores e posteriores possíveis, bem como para vários referentes extra discursivos” (Linell, 2009, p. 240).

O enunciado é dialógico e multivocal (Skinner, Valsiner, & Holland, 2001). É dialógico, porque o discurso do *self* incorpora palavras dos outros e multivocal porque apresenta pelo menos duas vozes: a voz da pessoa que fala e a voz da linguagem social através da qual é ventriloquado. Palavras e discursos estão socialmente carregados, dialogicamente engajados com públicos passados, presentes e futuros e povoados pelas intenções do falante único.

O pensamento bakhtiniano reforça o vínculo que existe entre a vida do sujeito e a língua, afirmando que a língua penetra na vida dos indivíduos através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (Alessi, 2014). Cada enunciado é preenchido com ecos e reverberações de outros enunciados, aos quais ele é relacionado pela comunalidade da esfera da comunicação de fala. “Cada enunciado refuta, afirma, complementa e confia nos outros, pressupõe que sejam conhecidos e, de alguma forma, os leva em conta” (Bakhtin, 1986b como citado em Linell, 2009, p. 111).

Segundo Freire (2008) e Branco & Freire (2016), a noção de voz está conectada a uma materialização do *self*: está ligada ao pressuposto da relação entre pensamento, sentimento e ação manifestada na experiência. O sujeito singular se expressa em sua forma dialógica, e as

negociações, integrações e contradições do *self* resultam da articulação na variedade de significados ou vozes. Na narrativa, cada voz pode ser identificada por meio de palavras ditas na forma em que são expressas e que podem ser significadas. O *self* dialógico desenvolve um conjunto de formas de se relacionar em diversas vozes, de acordo com os seus diferentes *selves* experimentados (Freire, 2008).

Dentro do momento estético, vozes opostas se unem e trazem a noção de diálogo como um processo constitutivo. Uma abordagem constitutiva do diálogo abrange o mundo social, incluindo nós mesmos e nossas relações sociais. Segundo Baxter (2004), as pessoas e os relacionamentos constituem o fenômeno, ou seja, os relacionamentos são constitutivos em práticas de diálogo. Na polifonia utilizamos múltiplas vozes ao falar. Isso também é considerado um momento estético, visto que estamos sempre respondendo a nós mesmos, uns aos outros e àquelas vozes que nos moldam (White, 2016). Essa possibilidade estética está na capacidade de escolha que o sujeito tem ao falar. Dessa forma, Bakhtin oferece uma visão da vida como um ato responsivo a eventos que não podemos necessariamente prevenir, mas para os quais podemos encontrar várias maneiras de agir. Essa é uma ideia muito poderosa que promove a agência individual em todas as circunstâncias. Ferramenta poderosíssima para se desenvolver em contextos educativos. Nesse sentido, faz-se necessário entender o *self* dialógico. Ele é responsável pelas tomadas de decisões e se torna muito promissor, após seu entendimento para a compreensão das significações de si, processo de extrema relevância no desenvolvimento humano.

A noção de cronotopo, bem como o enunciado, o estudo de voz e a polifonia são importantes como unidades de análises na prática educativa porque reúne o tempo, o lugar e a axiologia das relações sociais. Inclui a agencialidade da voz que está significada na materialização do *self* e ainda permite, a partir da pluralidade de interpretações, nos atentar e nos tornar mais críticos dos significados, não os entendendo como verdades recebidas, mas sim como algo colaborativo, participativo, coconstruído e compartilhado.

A autoria como um ato estético

A totalidade estética para Bakhtin vem do diálogo, caracterizado pela responsabilidade, participação de resposta ao enunciado e ao amor estético. A responsabilidade se refere à responsabilidade moral e ética que os indivíduos têm para com os outros a fim de autorá-los ou completá-los (Bakhtin, 2003). A atividade estética inicia-se em um primeiro momento como uma atividade de identificar-se com o outro: experimentando, vendo e conhecendo. Assim, conseguimos nos colocar em seu lugar, coincidir com o outro (Bakhtin, 2003). Essa maneira de enxergar o outro permite a fusão de consciências. Promover uma abertura e acesso ao interior do outro é uma forma de demonstrar tamanha expressividade. A identificação com o outro acontece sem que isso acarrete a perda do lugar que somos os únicos a ocupar, o lugar fora do outro.

A estética é a projeção do *self* no outro de modo a experimentar sua vida a partir dele. Mas essa projeção no outro deve ser seguida por um retorno ao próprio *self*, no seu próprio lugar fora do outro, pois apenas nesse lugar, que foi projetado no outro, pode ser significativo do ponto de vista ético, cognitivo ou estético (Bakhtin, 2003) e ponto essencial para a mudança.

No ato estético comunicativo, a transformação ou o ato de tornar-se é muito discutido na literatura bakhtiniana e tem sido usado para referir-se ao processo contínuo de constituição do *self* (Baxter, 2004). O processo do devir nos fornece uma maneira de conceber uma abertura diferente. Estar aberto ao outro demonstra disposição a ouvi-lo na perspectiva dessa pessoa, a mostrar receptividade ao que essa pessoa tem a dizer, demonstrando também uma maior abertura à mudança de crenças e atitudes. A noção de transformação está relacionada ao modo como a pessoa pode expandir seus próprios limites. E uma forma dessa expansão acontecer é com a inclusão da perspectiva, dos recursos e da identidade dos pares. A diferença no outro aumenta o potencial de expansão e transformação do *self* (Baxter, 2004).

A noção de autoria é também um qualificativo essencial na agência (Freire, 2008). Isso quer dizer que o indivíduo não só domina os processos culturais que ocorrem na experiência, mas também se sente autor e responsável por essas experiências.

O *self* dialógico: a presença do outro em mim

O *self* pode ser utilizado no sentido de significar o eu, o ego, a personalidade, a identidade. Segundo Freire e Branco (2016), no *self* se considera a categoria reflexiva, referente a si mesmo como aquele que se relaciona com o que é meu. “Indica a unidade da psique humana que permite que o eu possa falar de mim, conduzir minha ação e relacionar-se com o que é meu” (2016, p. 25). Desde Aristóteles, em sua *Nicomachean Ethics*, que se conhece o outro como semelhante a mim mesmo (ego) e ao mesmo tempo diferente (alter), em efeito, portanto uma espécie de alter ego (Linell, 2009). Nós, seres humanos, incorporamos os aspectos dos outros em nós mesmos, da mesma forma que projetamos parte de nós nos outros. Visto sob essa luz, o pensamento dos indivíduos é profundamente social. Em outras palavras, podemos dizer que na mente humana há ideias e vozes de outras pessoas, existentes no mundo concreto ou não, que nos proporcionam a realização de diálogos internos. Essas ideias do *self* foram teorizadas por William James, George Mead, Bakhtin, Hermans, entre outros (Freire, 2008).

William James (1842-1910), filósofo pragmatista, se refere à organização do *self* em torno de um sujeito que conhece, “*I*”, e um objeto que se dá a conhecer, “*me*”. O eu é o sujeito, o eu conhecedor que conduz à ação e à interpretação, e o *me* se refere à pessoa como objeto, o eu conhecido, ou melhor, a dimensão reflexiva (Freire, & Branco, 2016). James também faz referência a um universo pluralista e realidades múltiplas (Linell, 2009). Mas essa visão não contempla os opostos e as discontinuidades.

George Herbert Mead (1863-1931) colaborou para a teoria do *self* dialógico a partir da teoria do *Generalized Other*. Mead incorporou ao *self* a noção de atores sociais, de significado

e de símbolo (Freire, & Branco, 2016). O *Generalized Other* surge como a atividade de se colocar no lugar do outro como fundamental para o desenvolvimento da autoconsciência e da capacidade de operar no mundo social. Segundo Dodds, Lawrence e Valsiner (1997), Mead descreve essa teoria dando ênfase às perspectivas, atitudes e papéis de um grupo, e como são incorporados ao pensamento individual de forma subjetiva, e à transmissão de regras sociais. Mead entende o *self* como constituído de um “eu”, o agente ativo com necessidades, intenções, volições, e o “eu” como a autoimagem refletindo os modos de descrever o próprio *self* (Linell, 2009). O *self* evolui de forma interdependente com o outro.

Bakhtin (1895-1975) contribui para a ideia do *self* com a noção de pluralidade de discursos ou polifonia das vozes, aspecto fundamental da Teoria do *Self* Dialógico (TSD). A ideia de um *self* polifônico em que muitas vozes diferentes foram apropriadas pelo indivíduo em diferentes contextos sociais e tipos de atividades está diretamente associada ao enunciado. Além disso, Bakhtin contribuiu com os conceitos como ambivalência, bidirecionalidade e dialogismo.

A Teoria do *Self* Dialógico (TSD) mergulha na influência desses três modelos teóricos conceituais para propor a ideia de um *self* plural e multifacetado. Proposta por H. Hermans, a TSD descreve o *self* dialógico constituído no indivíduo como um sistema autocontido que incorporou vozes diferentes (Linell, 2009). O *self* navega por diferentes posições, as “*I positions*”, e em cada posição o sujeito tem a capacidade de atribuir vozes imaginativamente a cada uma delas. O diálogo aqui é reformulado principalmente como interação entre as “*I positions*” com as “audiências internas da mente” (Linell, 2009). Ou seja, a consciência do indivíduo está dividida em múltiplos eu, díspares, sempre em movimento. O *self* se situa contextualmente e interdependente com o outro e com os contextos, se movendo entre diferentes posicionamentos, mas ainda com uma noção de algo contínuo, desconsiderando a questão ambígua, dialética e dialógica do *self*. Procura identificar as *I positions* e suas relações dialógicas, construindo o desenvolvimento de um *self* mais organizado e coerente com o

sujeito, considerando os níveis de intencionalidade que o sujeito organiza hierarquicamente em seu próprio sistema.

A partir da Teoria do *Self* dialógico, alguns trabalhos que abordam esse caráter dinâmico, sistêmico e interdependente do *self* e a sua importância no que tange às relações sociais significativas de forma afetiva com si mesmo e com os outros, merecem destaque. A Psicologia Cultural tem construído uma produtiva aproximação, ao priorizar as significações de si como ponto central nos processos de desenvolvimento, ao enfatizar a mobilidade das posições do *self* com ênfase na carga afetiva e na participação dos afetos. Nesse sentido, o *self* dialógico pode ser definido como um sistema dinâmico que consiste em um fluxo permanente, sistêmico e sempre em movimento que transforma e dissolve os posicionamentos de si ao longo do tempo irreversível (Branco, Freire, & Roncancio-Moreno, 2018).

O *self* dialógico constitui-se como potencialidades semióticas, interdependências de contexto e disponibilidade para o outro, combinando continuidades e descontinuidades, unidade e multiplicidade. Diferença, dualidade, alteridade e cultura fazem parte do *self* dialógico. O *self* emerge de uma experiência inter e intrapsicológica, em que as vozes sociais mediadas por uma multiplicidade de signos são mutuamente dependentes entre si. Branco, Freire e Roncancio-Moreno (2018) têm proposto que o sistema de *self* dialógico é um processo que envolve um complexo dinâmico criado por distintos posicionamentos. Em outras palavras, pode-se dizer que o *self* está em um estado permanente de negociações semióticas em níveis intra e interpsicológicos.

A pesquisa de Freire (2008) traz o construto das concepções dinâmicas de si (CDS) associado ao sistema de *self* dialógico, de maneira a contribuir para o estudo do desenvolvimento de crianças em um contexto escolar. As CDS foram analisadas como unidade analítica do *self* dialógico. O estudo observou como os qualificativos subjetivos emergiam e eram socializados e significados entre os sujeitos por meio de práticas comunicativas e metacomunicativas que ocorriam na realização de atividades escolares compartilhadas.

Indicadores de natureza socioafetiva foram construídos para analisar como os signos mediavam os posicionamentos de si ao longo de variadas situações de interação. Esse estudo permitiu concluir que o *self* dialógico, enquanto sistema semiótico de si, é constituído por meio de signos internalizados, de forma singular, pelo sujeito. Além disso, os processos de mudança desejáveis como resultado das práticas de aprendizagem ocorrem quando mediados pelas CDS.

A partir do estudo das CDS, a autora considera que elas são relacionais, contextuais, dinâmicas e plurais. Além disso, algumas podem levar à integração e outras à fragmentação do sistema do *self* dialógico, sem contar que existem CDS contraditórias, ambivalentes e antagônicas e ainda algumas podem assumir um papel dominante e outras podem ser escondidas por estratégias de autoproteção. Por meio das CDS foi possível estudar os aspectos do desenvolvimento de si em crianças em contextos de socialização, considerando os processos de desenvolvimento do *self* a partir das narrativas de significação de si na relação com o outro e das observações das dinâmicas interativas envolvendo cada criança. Além disso, esse trabalho chama atenção por contribuir, de alguma maneira, para a reflexão dos educadores no sentido de reconsiderar as práticas sociais das situações de aprendizagens como momentos precisos de coconstrução e desenvolvimento das subjetividades.

Roncancio-Moreno (2015) dá continuidade ao trabalho de Freire (2008), ampliando os construtos da Teoria do *Self* dialógico para o estudo com crianças pequenas. O estudo caracteriza e analisa as significações das crianças no contexto escolar relativas às suas percepções e avaliações de si. O *self* dialógico é um *self* relacional, cujos desenvolvimentos e mudanças são constituídos pelas relações com a alteridade. Entretanto, sugere-se que o *self* na infância é mais intensamente dependente do outro social concreto, pois os processos de significação de si dependem substancialmente dos afetos vivenciados nos relacionamentos interpessoais da experiência. Baseada no Modelo Sistêmico de Regulação Afetivo-semiótica, a pesquisa redefiniu as CDS para Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS), propondo como unidade analítica os campos afetivos semióticos (CAS) para estudar os processos de

significação. A mudança de posicionamento e o desenvolvimento do sujeito se dão pela tensão que se cria e se estabelece entre os CAS. As relações hierárquicas entre os CAS dependem da mediação semiótica, dos diferentes níveis de generalização dos significados ao longo do tempo, da carga afetiva que os outros e o sujeito imprimem nas interações e do contexto cultural onde o indivíduo está inserido. Assim, é a partir da forte tensão afetivo-semiótica que o sistema de *Self* se desenvolve, e quanto mais forte for essa tensão, devido a muita ambivalência, mais nítidos são os indicadores da existência dos campos em aparente oposição dialética. O estudo destaca, a partir das análises, que os adultos (pais, professores) podem se constituir em importantes agentes catalisadores dos processos de desenvolvimento, e que as suas palavras e ações, com forte carga afetiva, provocam um impacto profundo nas significações que a criança faz sobre si mesma. O trabalho ainda destaca o papel da escola e dos sujeitos que interagem no contexto escolar, pois o cenário do espaço educativo representa um cenário central de coconstrução e reconstrução de sentidos e significados que enriquecem, ou empobrecem, o desenvolvimento do *Self*.

Ainda sobre o desenvolvimento do *self* em contexto escolar, Branco, Freire e Roncancio-Moreno (2018) organizaram um estudo sobre o papel do professor como orientador significativo dos processos culturais de canalização do desenvolvimento individual. Entende-se que a canalização cultural são sugestões sociais que direcionam ações, interações, significados em certas direções (Branco, 2018). A pesquisa indicou que os professores podem ter um efeito fundamental sobre a trajetória de desenvolvimento ao canalizarem posicionamentos de *self* de seus alunos. À vista disso, o estudo relata como professores atentos e responsivos podem fornecer *feedback* construtivo para seus alunos nas situações de aprendizagem. Esse quadro afetivo-relacional cocriado entre professor e aluno se mostra consistente e relevante, principalmente para o aluno que é motivado por altas expectativas. Como consequência, essas situações favorecem os posicionamentos autorreflexivos, que são coconstruídos e internalizados pelos processos de canalização cultural. Estes são importantes

nos processos de desenvolvimento, no sentido de favorecer a direção de trajetórias possíveis, mas nunca acontece de uma forma determinista (Manfini, & Branco, 2017). Entendendo que o outro social é um agente para a orientação de valores e crenças (Branco, 2018), os professores podem atuar para o desenvolvimento do sistema de crenças e valores, no sentido estético, de forma a mobilizar o outro.

O diálogo como processo do sistema de self dialógico

Heterodiálogo

Quando o sujeito do discurso articula vozes que expressam ideias, posições, pensamentos e declarações de outras pessoas, ocorre, segundo Valsiner (2012), o processo de heterodiálogo. O sujeito pode usar citações de outras pessoas para elaborar expressões e pensamentos para seus próprios objetivos, ao mesmo tempo que os atribui a outra pessoa. Isso significa que o falante pode usar as ideias, opiniões e perspectivas atribuídas a outras pessoas, seja como suporte para seus próprios pontos de vista, ou como contraposições (Linell, 2009). O que nos interessa aqui é compreender esse processo quando o outro nos atravessa no diálogo, seja ele embutido, explícito ou implícito, entre vozes ou posições. Dentro da perspectiva escolar, a noção de heterodiálogo pode ser considerada para a coconstrução de significados e para as ressignificações de si.

Autodiálogo

Dentro de certos limites, o indivíduo pode gradualmente, durante o seu desenvolvimento, adquirir a capacidade de conduzir um diálogo interno, de modo a considerar as diferentes vozes em seu pensamento argumentativo. O termo “diálogo interno” abrange, portanto, o que se passa, por exemplo, no pensamento individual. No pensamento e no discurso de alguém, as posições dão ascensão a contraposições em um “diálogo de ideias” (Marková, *et al.*, 2007). Frequentemente, essas são diferentes "*I positions*" em que o sujeito individual pode olhar para si mesmo sob diferentes pontos de vista; por exemplo, tentando adotar a visão de

um observador externo sobre si mesmo, ou tentando expressar seus próprios “verdadeiros” sentimentos subjetivos e volições (Linell, 2009). Quando as pessoas falam, muitas vezes integram, contrastam, mudam e se movem rapidamente entre as diferentes “*I positions*” que elas próprias adotam. Essas posições são frequentemente emprestadas de outras pessoas. No entanto, a internalização transforma o processo social interindividual e muda sua estrutura e funções. Na definição podemos entender o autodiálogo como a experiência da dialogicidade no próprio pensamento, que não é fixo, e sim dinâmico, bidirecional e sistêmico.

Intersubjetividade

A intersubjetividade pode ser vista como uma propriedade definidora da comunicação. A comunicação seria impossível sem qualquer pressuposto de intersubjetividade e semelhança. Nas mentes participantes deve haver intersubjetividade em algum nível, algum conhecimento comum; caso contrário não haveria comunicação. No entanto, essa intersubjetividade é necessariamente parcial. De um lado, pode ser tomada em um sentido que enfatiza comunhão, compartilhamento e talvez consenso. Por outro, pode ser entendido em um sentido mais neutro de orientação para o outro mútuo, que pode também acomodar a alteridade (Linell, 2009). Em uma perspectiva vigotskiana, a intersubjetividade são relações estabelecidas em atividades compartilhadas (Freire, 2018). A intersubjetividade surge como um conceito multivocal, que vai desde considerar as ideias do outro, para a apropriação dessas ideias, e ainda influenciar a mente de outras pessoas (Beraldo, Ligorio, & Barbato 2017). Nesse trabalho usaremos a compreensão intersubjetiva, alcançando um fenômeno complexo da autoconstituição mútua nas interações sociais.

Pedagogia Dialógica

Para uma prática educativa embasada nos princípios básicos do dialogismo, nos processos coconstrutivos do *self* e na importância dos processos intersubjetivos para a

coconstrução de conhecimento, apresentamos a pedagogia dialógica como epistemologia capaz de reconhecer sua prática de forma holística, que abrange as relações sociais, as identidades dos participantes e ainda legitima a autoria dos alunos em fazer cultura.

Definimos vagamente ‘pedagogia dialógica’ como qualquer prática de estudos e prática pedagógica de pesquisadores educacionais, filósofos e profissionais, que valorizam e dão prioridade ao ‘diálogo’ na aprendizagem/ensino/educação em uma ampla gama de ambientes de aprendizagem institucionais e não institucionais. Nesse ponto, várias abordagens da pedagogia dialógica surgiram. Isso inclui, mas não se limita a abordagens instrumentais, interacionais, epistemológicas, ecológicas e ontológicas para o diálogo na educação. Abraçamos perspectivas diversas, apesar de suas contradições, desacordos e dualismos possivelmente irreconciliáveis. A justaposição de ideologias e práticas conflitantes de pedagogia dialógica permite que questões e tensões autênticas surjam como estudiosos em vários ambientes de aprendizagem, e práticas culturais/históricas fornecem perspectivas ricas sobre a problemática do diálogo na educação (*Dialogic Pedagogy Journal – DPJ*).

Entendendo aprendizagem como uma experiência social entre as pessoas, menos preocupada com a cognição, mas com a consciência formadora (White, 2016), a pedagogia dialógica não possui uma definição pronta e inflexível. Sua construção está ancorada nas bases do dialogismo: seu significado não é fixo porque se baseia na interpretação individual. Por isso, devemos considerar a natureza socialmente imbuída dos seres humanos e o seu envolvimento com as ideias (Bakhtin, 2003).

Cada pessoa traz suas diferentes perspectivas para a sala de aula, e estas se tornam a fonte da pedagogia dialógica por meio da investigação compartilhada. Essa pedagogia pode ser considerada, em alguns momentos, como um processo democrático, pois convida os alunos a pensar em aprender com os outros. O significado nunca é fixo porque está embasado na

interpretação individual que se baseia em muitas influências diferentes. Além disso, é importante considerar que todos os relacionados com a prática educativa estão envolvidos com uma responsabilidade moral pelos seus atos, como eventos de estar no processo vitalício do devir ideológico (White, 2016).

Nessa pedagogia dialógica, os professores ocupam um lugar como aprendizes, quando o assunto é a flexibilidade do significado. Além disso, os professores desempenham um papel avaliativo que os posiciona nas fronteiras do intercurso como observadores, por exemplo. Do ponto de vista bakhtiniano, ambas as posições são essenciais na experiência interpretativa que constitui a pedagogia dialógica.

A responsabilidade do professor passa pelo apoio à aprendizagem em seu sentido mais amplo. Em vez de usar instrumentos e estratégias para manipular o aprendizado em direção a um ponto final pré-determinado, o professor dialógico é requerido para exercer coragem, honestidade e sabedoria (White, 2016). Bakhtin nos ajuda a enfatizar o potencial criativo das relações humanas que resiste à educação e oferece oportunidades para ver o “novo”. Consequentemente, a pedagogia dialógica reconhece e talvez até desafia as limitações ideológicas que trazemos para a nossa visão. Torna-se possível transgredir muitas das barreiras que podem impedir os professores de se engajarem em relações de coconstrução mútua com os alunos. Esta é uma possibilidade que tem potencial para todos os níveis de uma sociedade e através da qual os alunos têm a oportunidade de desempenhar um papel de autoria, em suas próprias vidas, como uma forma primária de agência.

De forma a tentar compreender como a Educação Integral está sendo significada para um grupo de meninas, questionamos: Como o tempo e os espaços vividos na jornada ampliada estão sendo significados? Que impacto a experiência tem tido para a melhoria das aprendizagens e a promoção do desenvolvimento? Como o dialogismo pode contribuir para que os alunos possam ser autores do seu próprio aprendizado e possam reformular suas significações de si? No próximo capítulo apresentamos uma revisão de literatura que buscou

compreender como estão coconstruídas as práticas de Educação Integral de Norte a Sul do país, como a jornada ampliada está sendo significada e de que forma a Educação Integral pode ser um espaço dialógico e contexto de desenvolvimento.

Capítulo 2 – Educação Integral em produções acadêmicas: uma revisão sistemática de literatura sobre análises de experiências

Neste capítulo apresentamos uma revisão de literatura a respeito do modelo de Educação Integral conforme concebido e implementado no Brasil. Através deste estudo buscamos aprofundar sob quais experiências práticas a E.I. está sendo desenvolvida e significada. Pretendemos com a pesquisa conhecer as experiências diferenciadas que a Educação Integral está oferecendo aos alunos na condição de defasagem escolar na iminência de finalizar os anos iniciais à construção de perspectivas de futuro e devir. Este capítulo está relacionado ao objetivo específico de problematizar a Educação Integral como espaço de desenvolvimento integral do sujeito.

Nesse sentido, interessa-nos saber como estão as produções científicas sobre a Educação Integral. O que esses trabalhos abordam? E as práticas? Como estão sendo desenvolvidas as experiências em Educação Integral? Quais as práticas diferenciadas que estão sendo executadas para que a Educação Integral consiga ser, de fato, integral, e como a Educação Integral pode realmente contribuir para a melhoria na educação escolar, mesmo não sendo oferecida a todos os estudantes?

De forma a tentar compreender quais as práticas diferenciadas estão sendo oferecidas na Educação Integral, destacamos a importância de um estudo profundo e sistematizado de pesquisas relacionadas a essa temática, questionando, de fato, como estão sendo desenvolvidas as experiências nessa modalidade de educação. Nesse sentido, procuramos também por experiências que enfoquem a Educação Integral de forma que integre, dialogicamente, seu currículo, seus turnos, seus processos e a natureza das relações sociais ocorridas no contexto escolar como uma prática dialógica, onde façam do diálogo o seu princípio norteador.

A revisão foi realizada em periódicos nacionais e internacionais no período correspondente a 2014 a 2018. A pesquisa realizada teve como base o catálogo de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o principal

objetivo de conhecer o que foi produzido sobre a temática da Educação Integral nos últimos cinco anos. Os descritores selecionados foram “educação” AND “integral”. Após a análise visual de 410 artigos, foi possível selecionar 42 trabalhos publicados em 15 periódicos dos estratos A e B que associavam a articulação entre políticas públicas, experiências práticas e concepções de Educação Integral e suas relações ali socioconstruídas. Aspiramos, com este estudo, pensar de forma a conceber a Educação Integral como contexto de práticas de conhecimento de perspectiva dialógica de forma a possibilitar a emergência de novas formas de sentir e significar a si mesmo a partir da relação com o outro.

A Educação Integral e o Programa Novo Mais Educação

A Educação Integral, em termos legislativos, está presente na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 34 e 87). Está legitimada com aportes financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e está presente nos dois Planos Nacionais de Educação (2001-2011 e 2014-2024). Em uma das suas configurações, sua execução está pautada no Programa Novo Mais Educação (PNME), ou seja, o indutor das políticas públicas para a Escola em Tempo Integral no Brasil.

O PNME é uma nova configuração do Programa Mais Educação, PME. Na sua versão atual, seu objetivo é melhorar a aprendizagem em Matemática e em Língua Portuguesa, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Sugere o desenvolvimento de atividades em diferentes campos (artes, cultura, esporte e lazer), bem como o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, contribuindo para a ampliação do letramento e melhoria do desempenho nessas duas disciplinas, especificamente. O documento enfatiza que o Programa também colabora para a redução da evasão escolar, da

reprovação, da distorção idade/ano, bem como na melhoria dos resultados de aprendizagens (Brasil, 2016).

Para uma instituição de ensino participar do Programa, é necessário que as secretarias municipais, estaduais e distrital de educação indiquem as escolas vinculadas habilitadas. Têm prioridade as escolas que receberam recursos na conta do Programa Dinheiro Direto na Escola Educação Integral – PDDE - no ano anterior, escolas que apresentem índice de nível socioeconômico baixo ou muito baixo, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e escolas que obtiveram baixo desempenho no índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (Brasil,2016).

A unidade escolar executora do PNME, ao final de cada ano, envia um plano de atendimento da escola, manifestando o interesse em oferecer a Educação Integral em sua unidade de ensino. Ao mesmo tempo, a escola indica também um professor que exercerá a função de articulador entre o Programa e a escola, para o ano subsequente. Geralmente, é esse articulador que organiza o processo de seleção dos alunos, dos educadores sociais (monitores), da montagem das turmas, às vezes até das parcerias estabelecidas entre as instituições civis e a escola. Esse articulador é, muitas vezes, um professor, mas pode ser também um coordenador, e pode receber ou não a contribuição dos gestores ou de outros atores sociais para a implementação do PNME.

Em termos práticos, as escolas no Distrito Federal, ao aderirem ao programa, estão oferecendo aproximadamente 2% das suas vagas para a Educação Integral, de acordo com o Censo Escolar de 2018¹. Além disso, não há um critério rigoroso de seleção desses alunos, ficando a cargo de cada instituição escolar definir quais serão os estudantes que ocuparão essas vagas. A formação das turmas de Educação Integral também é uma obrigação de cada instituição escolar, e, como funciona com um quantitativo baixo de alunos, dificilmente

¹ (<http://www.se.df.gov.br/dados-e-indicadores-educacionais/>, recuperado em março de 2019).

existem mais de duas 2 turmas por turno, enfatizando o caráter heterogêneo de cada classe, com alunos de diferentes idades, com diferentes níveis de aprendizagem e que estão nesse tipo de educação diferenciada por diferentes motivos, não necessariamente apenas alunos indicados com baixo rendimento escolar.

A questão da oferta da Educação Integral tem uma função compensatória (Cavaliere, 2014), ou seja, está focada nos mais necessitados e está posta com o propósito de aumentar as oportunidades educacionais por meio da jornada ampliada, muito longe de um direito universal. A Educação Integral implantada hoje nas escolas não está sendo oferecida para todos os alunos e aparentemente para os “mais necessitados”. Ou seja, válida para uns, e não para todos.

Estudos como Zanardi (2016) apontam que as práticas pedagógicas executadas no contexto da Educação Integral têm sido marcadas por atividades curriculares nos dois turnos, separados e sem conexão com a integração curricular. Se a escola fosse vista com um lócus de interações, reconhecendo o potencial crítico e transformador do diálogo, poderia trabalhar para o empoderamento dos sujeitos, possibilitando mais modificação da sua realidade. Nesse sentido, os estudos realizados sobre a Educação Integral tornam-se pertinentes, dentre vários motivos, porque deveriam, compreendendo a educação como um direito universal, a ser oferecido a toda a comunidade estudantil, mas a Educação Integral que se tem hoje no Brasil pode ser considerada como um dispositivo de atendimento precisamente às crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social ou educacional (Cavaliere, 2014).

Após o levantamento das produções sobre a Educação Integral nos últimos cinco anos, nossa atenção esteve voltada para as pesquisas relacionadas às práticas e/ou experiências diferenciadas que foram desenvolvidas no contexto da Educação Integral, de 2014 a 2018.

Apresentamos a Tabela 1, na qual estão elencados o periódico com o número de suas publicações anuais referentes ao tema, bem como essa distribuição se deu ao longo dos últimos cinco anos.

Tabela 1

Distribuição dos artigos em números absolutos por periódico e por ano sobre a Educação Integral no período de 2014 a 2018

Número Ordem	Periódico	Total por ano	Total por periódico	Porcentagem
1	<i>Educação e Realidade</i>	2018 – 2 2017 – 2 2016 – 4 2015 – 2	10	23,7%
2	<i>Educação Teoria e Prática</i>	2018 – 3 2017 – 3 2015 - 1 2014 – 1	8	19,4%
3	<i>Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação</i>	2018 – 1 2017 – 3 2014 – 3	7	16,5%
4	<i>Roteiro</i>	2018 – 2 2016 – 1	3	7,14%
5	<i>La Plage em Revista</i>	2017 – 1 2015 – 1	2	4,75%
6	<i>Perspectiva</i>	2017 -2	2	4,75%
7	<i>Revista Brasileira de Educação no Campo</i>	2017 – 2	2	4,75%
8	<i>Movimento</i>	2018 - 1	1	2,37
9	<i>Cadernos de Pesquisa</i>	2017 – 1	1	2,37
10	<i>Interface da Educação</i>	2016 -1	1	2,37
11	<i>e- Curriculum</i>	2016 -1	1	2,37
12	<i>Journal of Latinos and education</i>	2015 -1	1	2,37
13	<i>Regae Revista De Gestão E Avaliação Educacional</i>	2015 -1	1	2,37
14	<i>Educação & Sociedade</i>	2014 -1	1	2,37
15	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	2014 -1	1	2,37
		42	42	99,95%

Fonte: Elaborada pela autora a partir do levantamento realizado (2019).

A Revista *Educação e Realidade*, publicada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, destaca-se com dez (23,7%) artigos. Dessas pesquisas, dois foram publicados em 2018, dois em 2017, quatro em 2016 e dois publicados em 2015.

A revista *Educação Teoria e Prática*, publicada pelo Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Rio Claro, aparece em segundo lugar com oito (19,4%) publicações. Desses estudos, três foram publicados em 2018, três em 2017, um em 2015 e um em 2014.

Um outro periódico com um número significativo de publicações é a revista *Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação*, uma publicação da fundação CESGRANSRIO, que é a terceira revista com mais publicações na temática, totalizando sete (16,5%) publicações. Essas pesquisas foram publicadas uma em 2018, três em 2017, e três em 2014.

A revista *Roteiro* está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Seus trabalhos acadêmico-científicos estão centrados nas políticas e nos processos educacionais. Esse periódico apresentou três (7,14%) artigos, sendo dois publicados em 2018 e 1 em 2016.

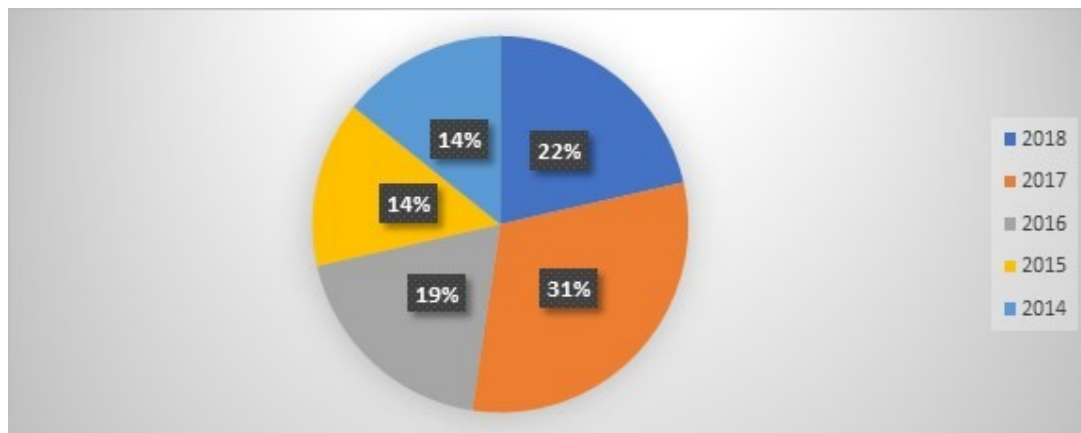
Os periódicos *La Plage em Revista* (produzidos pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Departamento de Ciências Humanas e Educação da UFSCAR – Campus Sorocaba/SP), *Perspectiva* (publicação do centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina) e *Revista Brasileira de Educação no Campo* (publicação do Departamento de Educação do Campo, Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis) publicaram apenas dois (4,75%) artigos, sendo um em 2017 e um em 2015 (*La Plage em Revista*), dois em 2014 (*Perspectiva*) e dois em 2017 (*Revista Brasileira de Educação no Campo*).

As demais revistas publicaram apenas 2,37% dos artigos. São elas: *Movimento* (publicação científica da Escola de Educação Física), Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) em 2018, *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas) em 2017, *Interface da Educação* (editada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), *e-Curriculum* (vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) em 2016, *Journal of Latinos and Education* (Taylor, & Francis, Philadelphia, PA) e *Regae Revista De Gestão e Avaliação Educacional* (Universidade Federal de Santa Catarina) em 2015, *Educação & Sociedade* (Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES), *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP) em 2014.

Dos 42 artigos analisados, observou-se que 21,43% foram publicados em 2018; 30,96% em 2017; 19,05% em 2016; 14,28% em 2015; e essa mesma quantidade (14,28%) em 2014 (Gráfico 1).

Gráfico 1

Percentagem de trabalhos publicados nos periódicos dos últimos 5 anos sobre a Educação Integral



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2019).

Os estudos também foram classificados a partir de sua abordagem metodológica, natureza do artigo (se é empírico ou teórico) e a metodologia utilizada para a construção de informações (Tabela 2). A partir desses dados, observa-se que os artigos teóricos e os artigos empíricos estão divididos igualmente na metade, ao logo destes últimos 5 anos.

Tabela 2

Ano da publicação, abordagem metodológica, natureza do artigo e metodologia de construção de informações

Ano	Referência completa	Abordagem Metodológica	Natureza do Artigo	Metodologias de Construção de informações
2018	Hess, C. M., Neira, M., & Toledo, E. (2018). O papel do professor de educação física nos anos iniciais nas escolas estaduais de ensino integral do estado de São Paulo. <i>Movimento</i> , 24(4), 1155-1166.	Qualitativa	Artigo teórico	Pesquisa bibliográfica e análise documental
2018	Ganzeli, P. (2018). Educação Integral: Direito Público Subjetivo. <i>Educação: Teoria e Prática</i> , 27(56), 575-591.	Qualitativa	Artigo teórico	Pesquisa bibliográfica e análise documental
2018	Parente, C. M. D. (2018). Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. <i>Educação & Realidade</i> , 43(2), 415-434.	Qualitativa	Artigo teórico	Ensaio teórico embasado na bibliografia da área de políticas públicas e acúmulo teórico e empírico acerca das políticas de Educação Integral em tempo integral
2018	Pires, C. (2018), A Escola a Tempo Inteiro em Portugal: Dimensões de Análise, Ideias e Híbridismos. <i>Educação: Teoria e Prática</i> , 27(56), 611-627.	Qualitativa	Artigo teórico	Pesquisa bibliográfica e análise documental

2018	Resende, T. F., Canaan, M. G., Reis, L. S., Oliveira, R. A., & Souza, T. C. S. (2018). Dever de casa e relação com as famílias na escola de tempo integral. <i>Educação e realidade</i> , 43(2), 435-454.	Qualitativa	Artigo empírico	Questionário digital
2018	antos, M. C., Gonçalves, L. D., & Paludo, C. (2018). Política Pública e Educação Integral no Brasil: do Nacional- desenvolvimentismo ao Neodesenvolventi- smo. <i>Roteiro</i> , 43(3), 1027-1050.	Qualitativa	Artigo teórico	Pesquisa bibliográfica e análise documental
2018	Schimonek, E. M. P., & Garcia, T. O. G. (2018). O Programa Mais Educação e o Novo Modelo de Escola de Tempo Integral em São Paulo: Semelhanças e Singularidades. <i>Educação: Teoria e Prática</i> , 27(56), 493-510.	Qualitativa	Artigo teórico	Análise bibliográfica e entrevista com um gestor público
2018	Silva, A. G. A. (2018). O ProEMI e o Ensino Médio em tempo integral no Brasil. <i>Roteiro</i> , 43(2), 727-754.	Qualitativa	Artigo teórico	Pesquisa bibliográfica e análise documental
2018	Sousa, I. F., Guimarães-Iosif, R., & Zardo, S. P. (2018). As redes da Educação Integral no Distrito Federal sob o prisma da Gestão Escolar. <i>Ensaio</i> , 26(99), 397-417.	Qualitativa	Artigo empírico	Análise documental, observações e entrevistas semiestruturadas com gestores do Projeto Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI)

2017	Assis, A. E. S. Q., & Silva, C. M. F. (2017). Educação Integral, Tempo e Espaço: problematizando conceitos. <i>Educação: teoria e prática</i> , 27(56), 542-561.	Qualitativa	Artigo Teórico	Pesquisa bibliográfica e análise documental
2017	Borges, E. J. & Mendes, S. I. (2017). A Política de Educação em Tempo Integral: Apropriações do Ideário Neoliberal. <i>Laplage em revista</i> , 3(3), 178-189.	Qualitativa	Artigo Teórico	Pesquisa bibliográfica e análise documental
2017	Duarte, E. C. M., & Jacomeli, M. R. M. (2017). A Educação Integral na Perspectiva Histórico-Crítica: para além da ampliação do tempo escolar. <i>Educação: Teoria e Prática</i> , 27(56), 562-574.	Qualitativa	Artigo Teórico	Pesquisa bibliográfica e análise documental
2017	Justino, E. F., & Sant'Anna, P. A. (2017). Programa Mais Educação: diálogos partindo da percepção de pais de estudantes de uma comunidade rural. <i>Revista Brasileira de Educação do Campo</i> , 2(1), 389-410.	Qualitativa exploratória	Artigo empírico	Estudo de caso e o levantamento de dados ocorreu por intermédio de levantamento documental e entrevistas abertas partindo de um roteiro semiestruturado.
2017	Penteado, A. (2017). Programa Mais Educação como política de Educação Integral para a qualidade. <i>Educação & Realidade</i> , 39(2), 463-486	Qualitativa	Artigo empírico	Estudo de caso em 3 escolas e a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas com os sujeitos de entorno; um professor do turno regular da escola, e um oficinairo do Programa.

2017	Pina, A. P. B., Müller, F., & Salgado, M. M. (2017). Um lugar na escola para a expressividade musical: etnografia sensorial em colaboração com adolescentes. <i>Perspectiva</i> , 35(3), 702-721.	Qualitativa - Etnografia sensorial.	Artigo empírico	Produções coletivas dos alunos a partir das oficinas executadas e entrevistas
2017	Silva, R. M., & Sales A. (2017). A. Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias. <i>Revista Brasileira de Educação do Campo</i> , 2(2), 773-792.	Qualitativa	Artigo empírico	Pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas, conversas informais com os pais, ou responsáveis dos alunos
2017	Silva, R. R. D. (2017). Entre percursos formativos e comunidades de aprendentes: políticas curriculares para a Educação Integral no Brasil. <i>Perspectiva</i> , 35(3), 838-858.	Qualitativa	Artigo Teórico	Pesquisa bibliográfica e análise documental
2017	Sousa, R. R., & Colares, A. A. (2017). A Avaliação em Larga Escala nos Centros Educacionais de Tempo Integral: Mais Tempo, Melhores Resultados? <i>Educação: Teoria e Prática</i> , 27(56), 511-525	Qualitativa	Artigo empírico	Pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas abrangendo os cinco grupos de indivíduos (professores, monitores, pais, diretores e coordenadora)
2017	Souza, D. B., Menezes, J. S. S., Coelho, L. M. C.C., & Bernado, E. S. (2017). Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. <i>Cadernos</i>	Qualitativa de caráter exploratório e descritivo	Artigo teórico	Pesquisa documental apoiado na análise de fontes documentais primárias

				<i>de Pesquisa</i> , 47(164), 540-561.
2017	Souza, M. C. R. F. (2017). <i>Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> , 25(95), 414-439.	Qualitativa	Artigo empírico	“Balanço de saber” (CHARLOT, 2009) – consiste em um texto produzido pelos(as) estudantes a partir de um enunciado que propicia a reflexão sobre o que aprenderam. O enunciado proposto no balanço original convida o(a) estudante a inventariar suas aprendizagens desde que nasceu (em casa, na rua, na escola, em outros lugares), com quem aprendeu e o que ele(ela) considera importante.
2017	Soares, A. J. G., Brandolin, F., & Amaral, D. P. (2017). <i>Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. Educação & Realidade</i> , 42(3), 1059-1079.	Qualitativa	Artigo empírico	O trabalho de campo consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas realizadas com os diretores, os professores coordenadores e os monitores do PME de 6 escolas escolhidas para a pesquisa
2017	Zucchetti, D. T., & Moura, E. G. (2017). <i>Educação Integral. Uma questão de direitos humanos? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> , 25(94), 257-276.	Qualitativa	Artigo Teórico	Pesquisa bibliográfica e análise documental
2016	Bernado, E. S., & Christovão, A. C. (2016). <i>Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais</i>	Quali-quantitativo de estudo exploratório	Artigo Teórico	Revisão de literatura com análise documental e, observação direta

	Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. <i>Educação & Realidade</i> , 41(4), 1113-1140.			e trabalho de campo e entrevistas com gestores escolares
2016	Bragança, I. F. S., & Perez, J. G. M. (2016). Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras. <i>Educação & Realidade</i> 41(4), 1161-1182.	Qualitativa	Artigo empírico	A abordagem teórico-metodológica se insere no âmbito da pesquisa narrativa (auto)biográfica tomada como caminho de investigação-formação
2016	Castanho, M. I. S., & Mancini, S. G. (2016). Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. <i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> , 24(90), 225-248.	Qualitativa	Artigo Teórico	Revisão de literatura sobre experiências e práticas
2016	Coelho, L. M. C. C., & Maurício, L. V. (2016). Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. <i>Educação & Realidade</i> , 41(4), 1095-1112.	Qualitativa	Artigo Teórico	Análise documental e pesquisa bibliográfica
2016	Esteves, A. K., & Souza, N. M. M. (2016). Apropriação de Conhecimentos Matemáticos em um Processo de Formação Continuada. <i>Interfaces da Educação</i> 6(18), 83-100.	Qualitativa	Artigo empírico	Narrativa de professoras

2016	Leite, L. H. A., & Carvalho, P. F. L. (2016). Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos. <i>Educação & Realidade</i> 41(4), 1205-1226.	Qualitativa etnográfica	Artigo empírico	Acompanhamento contínuo de um grupo de 05 adolescentes participantes do PEI em seus percursos escolares diários, tanto no turno de origem (regular) quanto no turno ampliado. Mapas mentais e entrevistas
2016	Parente, C. M. D. (2016). Construindo Uma Tipologia Das Políticas De Educação Integral Em Tempo Integral. <i>Roteiro</i> , 41(3), 563-586.	Qualitativa	Artigo empírico	Pesquisas de campo, grupos de discussão, aplicação de questionários, realização de entrevistas e observações
2016	Zanardi, T. A. C. (2016). Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire: Os Desafios da Articulação Conhecimento-Tempo-Território. <i>E-curriculum</i> , 14(1), 82-107.	Qualitativa – pesquisa - ação	Artigo empírico	Mapas mentais, pesquisa em escola: observação, mapas mentais feitos pelos alunos para indicar conhecimentos que poderiam realizar sobre a escola.
2015	Caiuby, B. B., & Boschetti, V. R. (2015). Uma Escola de Tempo Integral. <i>Laplage em Revista</i> 1(1), 84-97.	Qualitativa	Artigo empírico	Estudo de caso com entrevistas e grupo focal
2015	Ferreira, H. B. & Rees, D. K. (2015). Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. <i>Educação & Realidade</i> , 40(1), 229-251.	Qualitativa	Artigo empírico	Observação participante, entrevistas, anotações de campo e leitura dos documentos oficiais que legislam sobre a Educação Integral e tempo integral no Brasil e no município de Goiânia
2015	Machado, E. R., & Severo, J. L. R. S. (2015). Educação	Qualitativa	Artigo empírico	

	Integral e Pedagogia Social: Reflexões Aproximativas Com Base No Contexto Brasileiro. <i>Journal of Latinos and Education</i> , 14(2), 116-124.			Questionário digital
2015	Machado, G. E., Freitas, F. M., Londero, J. V., & Ahmad, L. A. S. (2015). Estudo de uma política de educação básica tendo como enfoque a pesquisa sobre o programa mais educação em uma escola da cidade de Alegrete. <i>Revista de Gestão e Avaliação Educacional</i> , 3(5), 85-91.	Qualitativa	Artigo empírico	Estudo de caso em uma escola da cidade do Alegrete, pesquisa de campo, entrevista com a diretora
2015	Schimonek, E. M. P. (2015). A qualidade do ensino público e a privatização via Programa Mais Educação. <i>Educação: Teoria e Prática</i> , 25(50), 490-503.	Qualitativa	Artigo Teórico	Apoiado em revisão bibliográfica e análise documental, que evidencia uma política focalizada e pautada no discurso da participação da sociedade civil
2015	Souza, M. C. R. F., & Charlot, B. (2015). Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. <i>Educação & Realidade</i> , 41(4), 1071-1093.	Quali-quantitativa	Artigo empírico	A pesquisa em três escolas que apresentavam um maior número de evasão do 2º para o 3º ano do Ciclo da Adolescência. Participaram do estudo 114 estudantes dessas escolas distribuídos em 05 turmas, entrevistas
2014	Azevedo, N. C. S., & Betti, M. (2014). Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano	Qualitativa de cunho etnográfico	Artigo empírico	Observação participante e de várias estratégias para a coleta de dados em campo

	do ensino fundamental. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , 95(240), 255-275.			
2014	Cavaliere, A. M. (2014). Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? <i>Educação & Sociedade</i> , 35(129), 1205-1222.	Qualitativa	Artigo Teórico	Teórico; análise documental e pesquisa bibliográfica
2014	Coelho, L. M. C., Marques, L. P., & Branco, V. (2014). Políticas públicas municipais de Educação Integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. <i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> , 22(83), 355-378.	Qualitativa – pesquisa -ação	Artigo empírico	Grupo focal com diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, professores/as, pais/responsáveis, alunos/as, educadores/as de apoio
2014	Limonta, S. V. (2014). Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos. <i>Educação: Teoria e Prática</i> , 24(46), 120-136.	Qualitativa	Artigo teórico	Revisão e análise bibliográfica
2014	Maurício, L. V. (2014). Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos - Brasil e Europa. <i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> 22(85), 875-898.	Qualitativa	Artigo teórico	Revisão e análise bibliográfica

2014	Soares, T. M., Riani, J. L. R., Nóbrega, M. C., & Silva, N. F. (2014). Escola de Tempo Integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. <i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> , 22(82), 111-130.	Quanti-quali	Artigo teórico	Técnicas baseadas em escore de propensão e modelos multiníveis de regressão
------	--	--------------	----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados (2019).

Em relação aos artigos teóricos e empíricos, observa-se que os artigos teóricos são maiores que os empíricos nos anos de 2014 a 2018; e os artigos empíricos estão em crescimento de 2014 a 2017 tendo uma brusca caída em 2018 em relação aos artigos teóricos (Gráfico 2)

Gráfico 2

Natureza do artigo

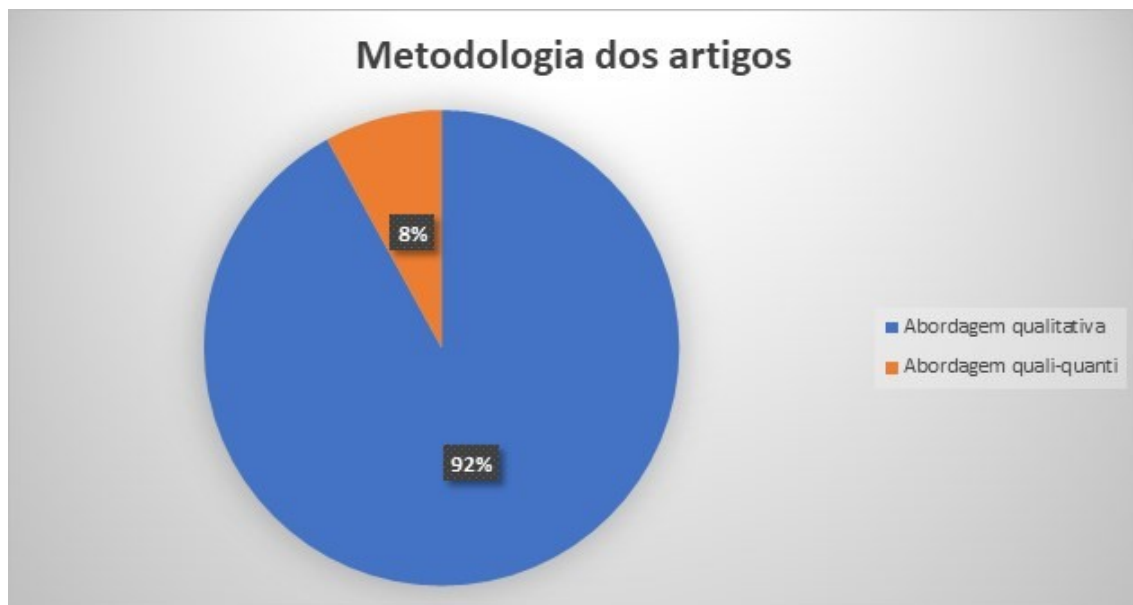


A grande maioria dos trabalhos enfocaram na abordagem metodológica qualitativa (39 artigos) e apenas 3 trabalhos optaram pela metodologia quali-quantitativa (gráfico 3). Entendendo

que todos os trabalhos, tanto os teóricos quanto os empíricos, desenvolveram a pesquisa bibliográfica e a análise documental como formas de coleta de dados, destaco as outras formas para a coleta de dados (Gráfico 3) que foram evidenciadas nos artigos empíricos:

Gráfico 3

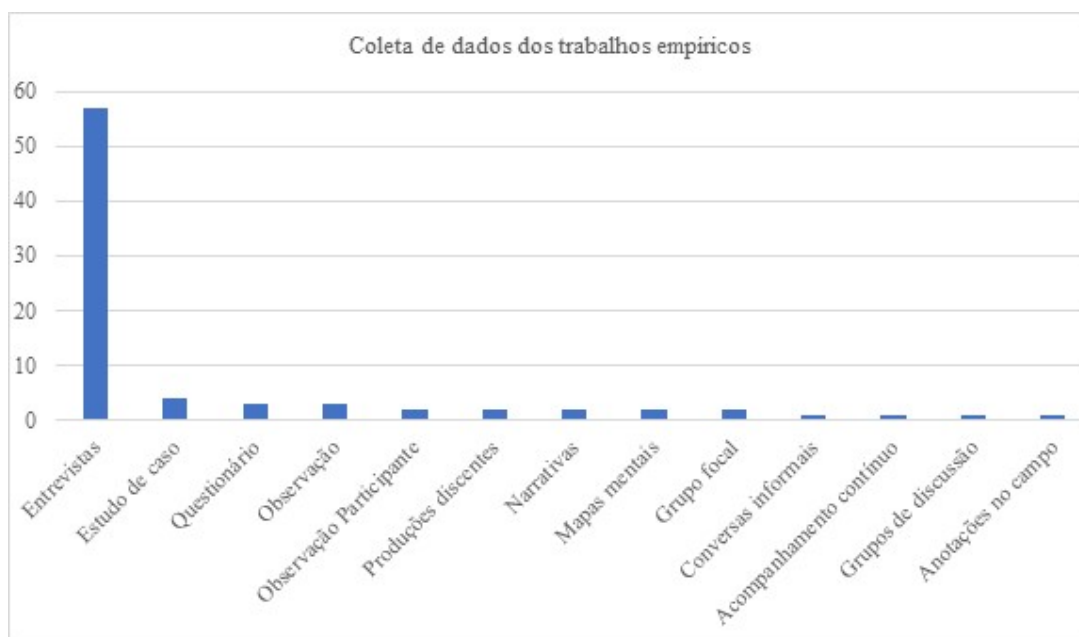
Metodologia dos artigos



O Gráfico 4 apresenta as formas de construção de informações dos trabalhos empíricos analisados:

Gráfico 4

Coleta de dados dos trabalhos empíricos



As entrevistas estão presentes em mais da metade dos artigos empíricos como construção de dados, seguidas de estudo de caso, questionário, observação, observação participante, produções discentes, narrativas, mapas mentais, grupo focal, conversas informais, acompanhamento contínuo, grupos de discussão e anotações no campo. Através deste estudo, pudemos ter uma base de como as informações estão sendo construídas em pesquisas empíricas. Partiu daqui a nossa decisão em relação à nossa metodologia para a pesquisa de campo, reconhecendo a necessidade de pesquisas empíricas que estudem não apenas se esses projetos de Educação Integral estão sendo efetivos para cuidar de um projeto de educação democrática, mas sobretudo de pesquisas que enfatizem os processos que ocorrem na Educação Integral sob o ponto de vista dos estudantes.

A pluralidade de abordagens na forma de construir informações está presente também na diversidade dos trabalhos encontrados sobre a Educação Integral. Entendemos que para a construção de um estudo dessa abrangência é necessário estabelecer uma relação lógica entre os instrumentos de pesquisa, os referenciais teóricos e as concepções epistemológicas,

considerando fazer uma articulação dos elementos que constituem uma pesquisa científica que suscitem uma reflexão acerca do tema Educação Integral.

A partir desses trabalhos referentes à Educação Integral, selecionamos os que se relacionam a práticas ou experiências diferenciadas no contexto da jornada ampliada. Após essa seleção, foram dispensados os trabalhos que abordam os conceitos e as concepções acerca do tema, as experiências de Educação Integral em outros países, a formação continuada para professores que lecionam na Educação Integral, bem como a análise das políticas públicas de Educação Integral.

Em *Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos* (Limonta, 2014), realizou-se, através de um estudo etnográfico em seis escolas de tempo integral do Ensino Fundamental, a problematização do projeto de Educação Integral e escola de tempo integral no Brasil, articulando história e política à reflexão sobre a organização do currículo e o trabalho pedagógico. Buscou-se identificar como as referidas escolas organizam os processos de ensino e o currículo e se mais tempo de escola favorece para a melhoria da qualidade da aprendizagem. O trabalho sugere que a escola de tempo integral pode se constituir de um movimento teórico político e pedagógico que seja capaz de ressignificar a função social da educação e da instituição escolar.

Cauby (2015) reflete em seu trabalho *Uma escola de tempo integral* sobre o sentido da educação em tempo integral através de fundamentações históricas e da experiência vivida, por meio de estudo de caso em uma escola estadual da cidade de Sorocaba. A coleta de dados foi feita a partir de entrevistas, observações, relatos, documentos, que mostraram o cotidiano de uma escola de Educação Integral. Segundo a autora, estudar o dia a dia de uma escola de tempo integral pode ilustrar como as questões de ordem teórica, prática e institucional devem estar articuladas. O estudo descreve como o estado de São Paulo, por meio de sua Secretaria de Educação, nas escolas de educação em tempo integral, procurou desenvolver um trabalho pedagógico dentro de modalidades de organização e ação voltadas para a Educação Integral.

Para isso, liberou verbas, modernizou prédios, edificou espaços específicos, equipou com recursos múltiplos as instituições que aderiram ao projeto. Capacitou e selecionou gestores e docentes oferecendo contrapartida financeira pelas novas exigências do trabalho pedagógico.

Conforme Machado, Freitas, Londero e Ahamad, (2015) o artigo *Estudo de uma política de educação básica tendo como enfoque a pesquisa sobre o Programa Mais Educação em uma escola da cidade de Alegrete* tem como objetivo descrever o funcionamento e implantação do Programa Mais Educação a partir de uma prática do funcionamento do programa em uma escola do município de Alegrete – RS. Nessa escola, a Educação Integral está estruturada em quatro oficinas do programa Mais Educação: oficina de música; oficina de judô; oficina de letramento, como suporte ao aprendizado da leitura e escrita; e oficina de informática. Há uma valorização dos saberes da comunidade, pois os vários educadores sociais (monitores) das oficinas residem nas proximidades da escola, atendendo a uma proposta do programa, que é fazer uma aliança dos saberes com a cultura local. Como pontos a serem melhorados no programa, pode-se destacar a estrutura física para realização das atividades. Os autores avaliam que os benefícios vão além da aprendizagem, considerando o âmbito social que a escola tem na formação dos alunos, avaliando que muitas famílias não possuem condições de manter seus próprios filhos em casa devido à necessidade do mercado de trabalho e seria muito difícil inserir essas crianças integralmente na escola, onde, além de participar de diversas oficinas, recebem alimentação e ensino com qualidade. Os autores avaliam esse dado como um propulsor do desenvolvimento educacional e social dos alunos que participam do Programa.

Leite e Carvalho (2016), em *Educação (de tempo) integral e a Constituição de territórios educativos*, trazem à tona a relação entre escola e território, a partir da abertura da escola em direção ao bairro e à cidade no âmbito do Programa Escola Integrada\PEI, em Belo Horizonte-MG. A partir de uma pesquisa etnográfica que envolveu um grupo de adolescentes e educadores participantes do Programa, verificou-se que o Programa tem potencializado essas

relações e tem contribuído para a valorização da identidade territorial do bairro, por suscitar a efetivação de sentimentos de pertença ao território. Aliado ao vínculo com o território, o que leva à expressão das identidades, a presença dos agentes culturais/oficineiros (educadores sociais/monitores) do território como educadores da Educação Integral tem relevante papel no processo de constituição dos territórios educativos. Ao compartilharem modos de vida, linguagens, e vivências territoriais, muitas vezes comuns à dos educandos, eles têm humanizado a docência, oportunizando às crianças e aos jovens uma experiência escolar mais próxima de suas realidades e dos seus desejos.

Castanho e Mancini (2016), em *Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análises de experiências*, propõem apresentar um mapeamento de publicações sobre a análise de experiências de Educação Integral, no período de 2007 a 2012. As pesquisas selecionadas foram consideradas ricas pela abrangência de experiências avaliadas em várias regiões e localidades do país, bem como pelo detalhamento dos procedimentos e técnicas utilizadas. Revelaram faces contraditórias da realidade de implantação e de desenvolvimento dessas iniciativas no cenário educacional, além de demonstrar as dificuldades de se abarcar o extenso e complexo universo das ações de jornada ampliada, que demanda o desenvolvimento de critérios mais claros e objetivos. Ainda há uma tendência em discutir a implantação de propostas de jornada ampliada nos programas de Educação Integral, com base na relação tempo (contraturno) e espaço, com destaque ao risco de fragmentação decorrido das experiências em que a jornada ampliada acontece de forma externa à escola, indicando uma abdicação e resistência do cumprimento dos objetivos prioritários da escola no que tange à Educação Integral das crianças e jovens. As análises ressaltaram a precariedade de instalações e recursos, a pouca integração curricular que contempla a integração das atividades do currículo formal com as atividades de jornada escolar ampliada; o agrupamento por áreas afins de atividades com foco nas atividades artísticas, de música, dança, teatro, esportes e arte plásticas complementadas com reforço escolar, com

pouca ligação a metas de aprendizagem e destinadas a um número ainda reduzido de crianças e adolescentes que delas se beneficiam. As análises que incidem sobre experiências que integram as ações de educação formal com ações de educação não formal revelam um valor em potencial ainda a ser mais bem explorado na implantação de propostas de Educação Integral. Além de constatarem o aumento de propostas de jornada escolar ampliada e o aumento do número de alunos beneficiados nos últimos anos pelo programa, poucos resultados avaliam os impactos dessas ações no efetivo desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Há uma concordância quanto à importância da sustentação das experiências inovadoras garantidas em sua continuidade pelas políticas públicas, com a necessidade de se despolitizar a Educação Integral para que haja uma efetiva garantia de sua continuidade no decorrer dos vários governos que se sucedem.

Penteado (2017), com seu trabalho *Programa Mais Educação como política de Educação Integral para a qualidade*, procurou investigar, por intermédio de um estudo empírico, em três escolas no Rio de Janeiro de Educação Integral, como o Programa Mais Educação estava sendo implementado e qual o nível de articulação entre os saberes desenvolvidos no turno regular e no contraturno, extraindo se o programa permite a extensão da jornada escolar como forma de expansão do trabalho pedagógico realizado no turno regular, ou se se configura como uma segunda atividade no contexto escolar. A partir das reflexões proposta pelo trabalho, foi concluído que as diversas concepções dos diferentes atores sociais envolvidos no Programa clamam para uma reflexão acerca dos seguintes pontos: a questão do reforço escolar, de sua obrigatoriedade que exclui da estratégia do Programa, e que as disciplinas são ministradas por voluntários, o que pode ser interpretado como desqualificador da profissão docente. A Educação Integral não garante a melhoria na qualidade do ensino, e sua permanência pode ser considerada um risco, segundo a autora.

Silva (2017), em *Entre percursos formativos e comunidades de aprendentes: políticas curriculares para a Educação Integral no Brasil*, propõe-se a examinar os regimes de

implementação das políticas curriculares de ampliação da jornada escolar desenvolvidas nos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, tendo como ponto de partida as relações entre conhecimento e formação humana, a partir dos Estudos Curriculares. As políticas analisadas são implementadas a partir de duas noções distintas e complementares: percursos formativos e comunidades de aprendentes. O estudo constatou, por meio de uma análise textual dos documentos curriculares orientadores das referidas políticas, uma significativa preocupação com os processos de seleção dos conhecimentos escolares a serem ensinados. Todavia, ainda se notaram algumas dificuldades para indicar os critérios orientadores para as referidas escolhas, bem como as racionalidades pedagógicas que justificam sua implementação. No contexto do Rio Grande do Sul, no âmbito da política curricular examinada, observou-se uma prioridade na constituição de comunidades de aprendizagem, ora centradas em habilidades genéricas, ora definidas pela construção de expectativas de aprendizagem para as etapas do desenvolvimento humano. Em Santa Catarina, por outro lado, sob inspiração das teorizações histórico-culturais privilegiou-se um tratamento dos percursos formativos dos sujeitos escolares, associados pedagogicamente a um tratamento à diversidade cultural. Em comum às propostas, foi constatado um direcionamento para o atendimento das demandas individuais dos estudantes, ora definidas por suas expectativas de aprendizagem, ora associadas aos delineamentos de seus percursos formativos.

Souza (2017), em *Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo*, propõe compreender as relações que os estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental estabelecem com o saber e com a escola, no contexto da Escola em Tempo Integral. Para o estudo empírico foi utilizado como coleta de dados o “balanço do saber” (Souza, 2017). O balanço do saber consiste em um texto produzido pelos estudantes a partir de um enunciado. Foram encontrados os seguintes assuntos: cansaço dos estudantes, condições pedagógicas desestimulantes, equipamentos eletrônicos sem condições de uso, espaços inadequados, alimentação escolar, despreparo docente e de outros profissionais que assumem as atividades

pedagógicas, desarticulação entre o que se faz no turno com as propostas do contraturno escolar. Mesmo quando as atividades pedagógicas se encontram em um turno único, tal desarticulação prevalece. Além desses elementos que também comparecem nos textos dos balanços de saber, os estudantes destacam o pouco tempo para as atividades do Programa Mais Educação, que são minoria, na composição do currículo escolar.

Soares, Brandolin e Amaral, (2017), no trabalho intitulado *Desafios e dificuldades na implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas*, investiga a implementação do Programa Mais Educação a partir da percepção dos atores que tomam decisões cotidianas nas escolas. A pesquisa foi conduzida em seis escolas da rede municipal de Petrópolis-RJ e contou com a participação de 33 entrevistados. O trabalho constatou dificuldades e o tipo de compreensão singular que os gestores fazem desse programa. O desenho do PME para as escolas estudadas esbarra na objetiva dificuldade de os gestores escolares estabelecerem parcerias com as instituições no entorno, pois as escolas podem ser consideradas, com toda a precariedade, detentora dos melhores equipamentos culturais nas regiões onde estão instaladas. O trabalho também evidenciou a imagem da rua como perigo e da alta responsabilidade de conduzir crianças no espaço público. Para a maior parte dos diretores, coordenadores e monitores/educadores sociais entrevistados, o maior benefício do programa para a população está na tarefa de cuidar das crianças que poderiam estar em situação de vulnerabilidade social após o turno escolar. Com isso, nossos entrevistados argumentam que o PME não serve para todos os alunos e, também, não atende as diferentes demandas familiares. Outro problema enfrentado pelos diretores e coordenadores das escolas é a alta rotatividade dos monitores/educadores sociais. Esses atores vivem em uma situação ambígua entre aquilo que se idealiza como voluntariado e suas concretas e reais situações de vida, que transformam essa atividade em fonte, complementação de renda ou uma espécie de bico, que pode, a qualquer momento, ser abandonado diante de uma nova oportunidade de inserção no mercado de trabalho. Diante destas circunstâncias, o funcionamento do programa fica comprometido.

Justino e Sant'Anna (2017), por meio do artigo *Programa Mais Educação: diálogos partindo da percepção de pais de estudantes de uma comunidade rural*, tem o objetivo de refletir sobre a forma como uma comunidade do campo compreende o Programa Mais Educação (PME) e analisa as possíveis relações entre o projeto de Educação Integral e os princípios da Educação do Campo. O estudo de caso ocorreu em uma escola integral de Educação do Campo localizada na comunidade rural de Padre João Afonso, no município de Itamarandiba-MG. A coleta de dados ocorreu por intermédio de levantamento documental e entrevistas abertas aos pais dos alunos que cancelaram e/ou não efetivaram a matrícula de seus filhos no ano estudado (2012). O estudo mostrou que promover a Educação Integral à luz da Educação do Campo implica em um deslocamento que contemple as realidades dos sujeitos do campo, ou seja, incluindo intencionalidades que favoreçam a leitura e a inclusão da diversidade na construção de projetos e políticas públicas. É necessário considerar que não basta dilatar o tempo de permanência na escola, sem reelaborar os significados dos espaços e dos saberes, como também do próprio tempo. É necessário construir uma dinâmica de trabalho que oportunize uma formação que considere a realidade de seus sujeitos/atores nesse processo.

Pina, Muller e Salgado (2017), em *Um lugar na escola para a expressividade musical: etnografia sensorial em colaboração com os adolescentes*, objetiva analisar as experiências musicais de adolescentes de 12 a 15 anos de idade, estudantes de uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, em uma escola de Educação Integral no Distrito Federal. O trabalho buscou compreender como ocorrem as dinâmicas, relações e atividades expressivas e musicais dos estudantes envolvidos. Considerando as variáveis sociais, econômicas e geográficas no desdobramento e organização das atividades musicais, foi percebido o sentido que os alunos tomam no desenvolvimento da construção de identidades, tanto individuais como coletivas. A metodologia utilizada foi a etnografia sensorial, que valoriza as diversas formas de experiências sensoriais de expressão. Foi possível compreender como adolescentes se relacionam entre si e se expressam por meio da música, como os adolescentes se relacionam com a música e a

expressam conforme suas particularidades e identidades de um grupo. Os gostos musicais dos sujeitos variam por fatores intrínsecos e extrínsecos a eles. Foi evidente também que a música é um instrumento utilizado por eles durante as oficinas e que a grande maioria a usou como fonte de inspiração para a produção de seus materiais. Outro ponto de destaque analisado nesse trabalho foi a forma como os sujeitos estabeleceram as interações entre seus pares. Em suas interações, estabelecem padrões e regras de convívio, o que determina a identidade de cada grupo. Sobre as interações, também foi observado conflitos e negociações ocorridos no decorrer das atividades desenvolvidas durante as oficinas. Houve divergências de opiniões e modos de fazer diferentes entre os participantes dos grupos. Todavia, as negociações precisaram ser desenvolvidas, e ao final das atividades eles entravam em um consenso, mantendo, com isso, o interesse do grupo. Dessa forma, o trabalho se volta para a compreensão desses sujeitos como seres complexos, e não apenas classificados por uma categoria etária. É válido considerar também que eles devem ser vistos como sujeitos ativos em suas aprendizagens e que podem comunicar seus saberes aos colegas, de forma colaborativa.

Considerações relevantes dos estudos apresentados

A Educação Integral desenvolvida no Brasil está desenhada como uma proposta abrangente de princípios e ações articulados de corresponsabilidade de diversos atores sociais e parcerias entre escolas, famílias, poder público, organizações sociais, na tentativa de oferecer oportunidades de desenvolvimento e formação integral para crianças e jovens. A proposta fundamenta-se na ampliação da jornada escolar diária, o que envolve ordens estruturais referentes à formação humana, políticas públicas e práxis pedagógica ocorridas em diferentes situações de aprendizagens, sejam elas sistematizadas ou não.

Foram encontrados artigos de natureza teórica (50%) e empírica (50%). Em função do interesse em conhecer como as pesquisas sobre as experiências pedagógicas em Educação

Integral estavam sendo realizadas, destacou-se o aspecto metodológico. O levantamento realizado sobre a Educação Integral destaca a primazia de uma abordagem metodológica qualitativa, com uma variada forma de construção de informações. As entrevistas estão presentes em mais da metade dos trabalhos encontrados.

Os estudos indicaram que as experiências e vivências de Educação Integral desenvolvidas se configuram em diversos modelos e apresentações, seja pela flexibilidade que o PNME apresenta, ou pelas diferentes concepções de Educação Integral que existem nos documentos legislativos, bem como a flexibilidade como é interpretada pela comunidade escolar.

Entre muitos desafios que existem para serem vencidos, as ações locais pesquisadas demonstram problemas de ordem estrutural e humana. A preocupação com a organização do espaço físico para o desenvolvimento das atividades da Educação Integral está presente em quase todos os trabalhos pesquisados. As escolas não foram construídas e pensadas na dinâmica de uma educação que funcione nos dois turnos de forma contínua. No Distrito Federal, as escolas que aderiram ao programa não passaram por mudanças. Mesmo que a legislação permita o investimento nas instalações físicas das escolas, poucas instituições conseguiram alterar o seu projeto arquitetônico, não resolvendo a questão dos espaços ou da falta dele.

Outro obstáculo para o desenvolvimento da Educação Integral está relacionado à formação humana. As pesquisas indicaram a complexa situação dos educadores sociais e/ou monitores. Estes são considerados a comissão de frente, quando relacionados ao turno da Educação Integral. Atuantes como professores, os educadores sociais/monitores possuem, na maioria das vezes, pouca experiência. Inclui-se a isso o fato de serem voluntários, o que acarreta a falta do vínculo profissional. Em consequência, a alta rotatividade em recursos humanos faz com que a EI tenha muitos projetos iniciados, porém não terminados. Ademais, os educadores sociais/monitores não participam de forma colaborativa da coordenação pedagógica, que envolve o turno e o contraturno. Esse movimento provoca uma desarticulação

no trabalho pedagógico, que ocorre nos dois turnos, e conseqüentemente a (des) organização do currículo. Embora a mão de obra não especializada possa desqualificar o trabalho docente, a aproximação entre as realidades dos educadores sociais com os estudantes é considerada como um papel humanizado à docência (Leite, & Carvalho, 2016), pois oportunizam experiências próximas aos desejos e realidades dos alunos.

Por outro lado, um voluntário, uma pessoa que se dispõe a trabalhar como um educador social/monitor com alunos que ficarão a maior parte do seu tempo diário na escola, deveria ser objeto de reflexão e avaliação dos gestores e/ou responsáveis pelo Programa. Esses atores não recebem nenhum tipo de formação para o desenvolvimento de atividades com esses alunos; e algo que deveria ser uma “solução” para a educação pode se transformar em um problema.

Se formos avaliar o tipo de comunicação e metacomunicação que são desenvolvidas nessas oficinas, os educadores sociais podem ser grandes influenciadores, agindo de forma a facilitar ou dificultar o desenvolvimento desses alunos. Seus sistemas de valores e crenças (Branco, 2018) estão, a todo momento, sendo transmitidos para os estudantes, sem a preocupação com o que está sendo produzido. A fundamentação nessa parceria está na construção de um ambiente com novas possibilidades de práticas e vivências (Soares, Brandolim, & Amaral, 2017), mas não há um controle desses saberes que são compartilhados com os estudantes destacando a responsabilidade que os educadores sociais/monitores devem ter com os estudantes.

Do ponto de vista dos estudantes, passar o dia na escola com precárias instalações físicas, em um limitado espaço físico, pode trazer algumas conseqüências a seu desenvolvimento. A partir dos estudos, foi identificado que os alunos não vivenciam a integração curricular, o que acarreta, em algumas vezes, o não estabelecimento de sentido com as metas de aprendizagem. Além disso, a falta de espaço para os alunos do integral os coloca em uma outra posição em relação aos outros alunos matriculados na escola. Falta construir um sentimento de pertença, um desenvolvimento de um espaço territorial educativo (Leite, &

Carvalho, 2016). Esses alunos que passam o dia na escola já tem o seu espaço, mas isso não significa que eles tenham a compreensão disso ou se sintam parte dele.

Há evidência de que a falta de conexão entre as atividades de Educação Integral e os conteúdos escolares vem prejudicando o estudo da criança (Duarte, & Jacomeli, 2017) e se tornando algumas vezes desinteressante e sem sentido. Ainda há casos em que o aluno, após o período de dez horas na escola, precisa fazer suas atividades escolares, o famoso “dever de casa”. É importante destacar, acerca da reflexão sobre as relações escola-família, sobre o dever de casa e as possibilidades de ressignificá-lo (Resende, Canaan, Reis, Oliveira, & Souza, 2018) no contexto mais amplo de uma discussão do currículo escolar na escola de tempo integral. Do ponto de vista dos protagonistas da educação, os alunos reclamam do excesso de tempo em sala de aula, do pouco tempo para o descanso, das tradicionais práticas escolares, como as cópias de textos ainda persistentes nas práticas escolares, e a repetitividade das dinâmicas das aulas, que se tornam cansativas e desinteressantes.

A flexibilidade do PNME faz com que a Educação Integral possa não ter a continuidade que a sua política demanda. Uma escola pode oferecer a Educação Integral neste ano, mas pode não oferecer no próximo. Além disso, no Brasil, as políticas públicas voltadas para a educação estão marcadas pela polissemia, interesses diversos e contraditórios, bem como a organização e o planejamento estão marcados pela descontinuidade, pela não regulamentação do regime colaborativo dos entes federados (Dourado, 2016), que se movimenta para o caráter tardio das discussões sobre a materialização e proposição no setor educacional. Nesse sentido, é comum quando se troca o governo, que as políticas públicas não tenham continuidade. O estado precisa oferecer a Educação Integral para todos. A educação precisa ser democrática, mas a Educação Integral contém vários elementos que, ao incluírem, levam à exclusão (Coelho, & Maurício, 2016).

A ampliação da jornada escolar não constitui uma simples extensão do tempo. Apresenta-se como um complexo processo que pleiteia redefinições em relação aos aspectos

que dizem respeito ao funcionamento do estabelecimento de ensino oferecido pela Educação Integral, que vai desde a alimentação e higiene dos alunos até o currículo escolar (Rezende, Cannan, Reis, Oliveira, & Souza, 2018), e, mais do que isso, relativo à própria compreensão do que é escola e quais são as suas funções sociais (Cavaliere, 2014). Dessa maneira, a ampliação do tempo escolar não é necessariamente vista na perspectiva de garantia de direitos, tampouco garantia de uma educação de qualidade, uma vez que pesquisas que tinham esse foco, não puderam confirmar se essa premissa é verdadeira. Dobrar o tempo na escola não significa reproduzir o que a escola já faz, centrando as atividades em determinadas oficinas, como um reforço escolar, previsto no PNME, sem abrir espaço para outras aprendizagens que ampliem o acesso de todos os estudantes das escolas públicas a experiências culturais, artísticas e corporais, ou o acesso à cidade como espaço educador (Souza, 2017).

Para a efetiva implementação da Educação Integral, é necessário observar as fragilidades que merecem ser reavaliadas pela política de educação em tempo integral, o que perpassa pelo aumento de investimentos para melhorias desde a infraestrutura das escolas, passando pela qualificação de todos os envolvidos diretamente com o processo, e na atual configuração curricular, que não foi pensada para a educação de jornada ampliada. Ampliar apenas o tempo e manter os parâmetros curriculares atuais é um caminho que não só reproduzirá os problemas de um turno para o outro, como não resolverá o obstáculo do cansaço e da falta de motivação dos estudantes. É preciso respeitar o aluno como o protagonista do seu processo de aprendizagem, que pode contribuir qualitativamente na reformulação do currículo a partir da troca de saberes, entre as famílias, a escola, a comunidade e a sociedade civil, de forma colaborativa, prolífera e edificante, mas nunca inacabada.

Em nenhuma das pesquisas foi encontrado algo como a formação continuada dos gestores, coordenadores ou educadores sociais (monitores) da Educação Integral. A adesão do Programa às escolas não obriga, necessariamente, a participação da instituição em cursos que abrangem a temática, ou seja, não há uma qualificação ou um preparo dos gestores/educadores

que atuam nas instituições de ensino que oferecem a Educação Integral. Existe uma formação obrigatória para todos os gestores, mas o enfoque não é a Educação Integral. Não há uma integração direta entre a Secretaria de Estado de Educação e a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), no caso do Distrito Federal.

Por fim, além de termos encontramos pouquíssimos trabalhos empíricos nos últimos anos, destacamos que não encontramos, em nenhum dos trabalhos analisados, algo que estivesse focado na natureza das relações sociais, no estudo da linguagem dialógica como um evento. No próximo capítulo apresentaremos os objetivos da pesquisa, seguidos pela caracterização da metodologia do trabalho de campo por meio do qual investigamos os processos de ressignificação de si e suas transformações em alunas regularmente matriculadas na Educação Integral no sistema de nove horas diárias. A pesquisa de abordagem dialógica pretende analisar o cronotopo da Educação Integral como um espaço de experiências para a produção de significados, socialização de conhecimentos, bem como relacionar a participação do outro social na negociação de posicionamentos de si, os quais se constituem dinamicamente na experiência.

Objetivos

Compreendendo as concepções de desenvolvimento humano a partir das interações sociais, do estudo do dialogismo, da construção de conhecimento a partir da relação Ego-Alter, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os processos de significação de si a partir de uma experiência dialógica com um grupo de meninas de 12 a 14 anos participantes da jornada escolar ampliada.

Esse objetivo geral foi desdobrado em três objetivos específicos:

- Explorar a Educação Integral como cronotopo de significação na perspectiva das participantes;
- Analisar as interações comunicativas considerando os aspectos semiótico-afetivos emergentes das produções autobiográficas;
- Analisar as rodas de conversa como espaço dialógico e contexto de desenvolvimento para o aprimoramento da qualidade das relações desenvolvidas no contexto escolar.

Capítulo 3 – O Percurso Metodológico

A pesquisa qualitativa

Pensar na pesquisa científica em desenvolvimento humano a partir dos modelos que contemplam a natureza relacional do desenvolvimento é tentar compreender os fenômenos em seus contextos culturais e como constituidores não só de subjetividades humanas, mas sobretudo de conhecimento. A cultura é interpretada como cenário e instrumento que constitui sujeitos em desenvolvimento. Em outras palavras, indivíduos criam e recriam significados mediados pela cultura; ou melhor, sujeitos “em-culturados”, em processos interativos, constituem cultura e por ela são constituídos (Valsiner, 2014).

A pesquisa qualitativa tem se desenvolvido nos dias de hoje como um campo transdisciplinar, que abrange as ciências sociais e humanas e vem se destacando ultimamente como importante ferramenta metodológica para o desenvolvimento de pesquisas científicas na área da Educação e Psicologia. Essa abordagem metodológica possibilita o uso de multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno, contribuindo para visualizar o objeto e a compreensão da realidade subjetiva, considerando sua peculiaridade e suas determinações. Esse modelo de abordagem sugere abarcar o significado e a intencionalidade como inseparáveis das ações, bem como considerar a dinâmica das relações, a dimensão da cultura, ou seja, permite compreender os processos de significação e sua inseparabilidade dos processos de desenvolvimento humano.

Pesquisas de abordagens qualitativas no campo da Psicologia consideram a contextualização social, histórica e cultural mediada pelos instrumentos materiais e simbólicos da cultura (Souza, Branco, & Oliveira, 2008, p. 359). A abordagem qualitativa permite considerar a subjetividade do pesquisador “que experimenta os fenômenos intuitivamente, em conexão com seus axiomas, construindo teorias a partir de sua perspectiva pessoal” (Valsiner,

2012, p. 301). O sujeito pesquisador extrai sua objetividade a partir de um processo profundamente subjetivo, pois depende da experiência com o mundo externo para desenvolver uma nova forma de compreensão. Além disso, a interpretação do pesquisador no processo de construção de informações se torna uma referência de relativa importância em pesquisa científica. A pesquisa corresponde a um processo cíclico e dinâmico em que são consideradas: a visão de mundo, a teoria, o fenômeno estudado, a unidade dialética entre o método e a construção de informações, e principalmente as elaborações e relações produzidas pelo pesquisador durante todo o processo de pesquisa. “A produção empírica e a teórica são mutuamente dependentes, fazem parte da mesma unidade e podem gerar reformulações, ao longo do estudo” (Souza, Branco, & Oliveira, 2008, p. 362). A abordagem qualitativa será utilizada por tentar abranger os processos coconstruídos intersubjetivamente no espaço da pesquisa, viabilizando não a coleta de dados, mas a construção de informações.

Nesse sentido, pesquisas que visam focar nas vivências, nas experiências do sujeito produzindo significados são também geradoras de conhecimento. “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2002, p. 26). A pesquisa terá caráter fenomenológico porque vai considerar os elementos subjetivos e intersubjetivos entendendo a causalidade como relação entre o fenômeno e a essência, entre o todo e as partes, entre texto e contexto, baseada na comunicação e interação tendo o campo dos enunciados sobre as essências, dadas pelas experiências dos sujeitos (Merleau-Ponty, 1999).

A cultura na pesquisa qualitativa em desenvolvimento humano é reconstruída constantemente em novas formas, entre gerações e pessoas, através do processo de atos comunicativos bidirecionais presentes nas interações em consequência das relações sociais estabelecidas; e é nesse movimento de proximidade e distanciamentos, tensões, conflitos e concordâncias que a pesquisa assumirá seu caráter dialógico.

Segundo Saso e Alonso (2001), a metodologia de natureza dialógica se fundamenta em uma concepção que parte das situações contextualizadas, produzidas por diferentes atores

sociais e pelas interações que produzem, gerando conhecimento. A abordagem dialógica é considerada uma metodologia crítica e inovadora por permitir a interpretação e análise da realidade, uma vez que os dados são investigados dialogicamente com os participantes.

A perspectiva dialógica com suas bases bakthinianas demonstra o quanto a relação de formação subjetiva é dependente dos contextos sociais, da quantidade e da qualidade, mas principalmente da complexidade imprecisa das interações humanas. Dependendo dos contextos sociais faz referência a um outro que colabora para a formação do próprio *self*. Ou melhor, “as relações intersubjetivas são de fato estabelecidas dentro da interação e são os mecanismos primários para a elaboração do *alter* dentro da própria subjetividade” (Freire, 2018, p.155).

Por meio da metodologia que denominamos dialógica (Lopes de Oliveira, Branco, & Freire, 2020), investigamos o desenvolvimento e as transformações do *self* dialógico de meninas matriculadas na Educação Integral de uma escola pública do Distrito Federal. Uma atividade interventiva, o projeto de construção de autobiografias denominado “Meninas em quadrinhos”, foi implementada pela pesquisadora, na própria escola. O projeto explorou a “História das Mulheres” como campo temático para provocar reflexões a partir da relação entre o conhecimento histórico e suas trajetórias de vidas. Foram realizadas oficinas que englobaram leitura coletiva, produção individual de histórias em quadrinhos autobiográficas e rodas de conversa. A proposta contou com a socialização das narrativas autobiográficas em quadrinhos da própria pesquisadora, demonstrando possibilidades de reflexões sobre si e sobre o mundo. Dessa forma, foi possível explorar a prática dialógica como processo de relação e reflexão com o grupo, no sentido de proporcionar autonomia na construção do conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmas.

Contexto

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola de anos finais do Ensino Fundamental vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, situada na região

administrativa do Paranoá-Itapoã. A escolha da escola está relacionada ao foco da pesquisa: comunidade considerada carente e vulnerável, alto índice de violência e a vivência da pesquisadora nessa região nos seus primeiros anos como professora, ainda sob a forma de contrato temporário, lecionando a disciplina de História.

A construção da barragem do Paranoá, que atualmente é atração turística, sustento e lazer, fez nascer os primeiros núcleos populacionais da região. Ainda no início da construção da capital federal, migraram diversos trabalhadores de diferentes partes do Brasil em busca de um sonho e de dias melhores. Os trabalhadores braçais se abrigavam em barracões de madeira. Pouco a pouco, mais familiares se aglomeraram até formar a Vila Paranoá em 1956 (Jesus, 2007). Hoje em dia, a região do Paranoá se localiza entre as regiões mais nobres do DF, o Lago Sul e o Lago Norte. Mas a comunidade é considerada vulnerável e violenta Além disso, “não faltam críticas e pressões ao governo, de moradores dessas regiões, para se dar fim ao espetáculo de pobreza aos olhos dos moradores da vizinhança” (Jesus, 2007, p. 41)

O espaço físico se caracteriza por um espaço comum interno em torno do qual se organizam as salas de aula e salas administrativas compostas pela sala de direção, sala de Equipe de Apoio, sala de Orientação Educacional/EEAA, secretaria, sala de coordenação. Há 20 salas de aula ambiente, ou seja, salas tematizadas de acordo com as disciplinas do currículo. Há ainda 01 sala de recursos, 01 sala dos professores, 01 sala de informática, 04 banheiros para alunos, 01 sala do departamento administrativo, 01 biblioteca, 01 sala de artes, 01 sala multimídia, 01 mecanografia, 01 quadra poliesportiva, 01 pátio, 01 cozinha, 02 banheiros para os professores e 02 banheiros adaptados para alunos com necessidades educacionais especiais e 01 pista de *skate*.

A escola funciona nos três turnos. No diurno, atende os anos finais, do 6º ao 9º ano, totalizando 1.232 estudantes em 20 (vinte turmas) por turno. No noturno, a Educação de Jovens e Adultos atende o 2º e 3º segmentos, totalizando 515 estudantes. Na Educação Integral estavam matriculados, no tempo da pesquisa, 68 alunos distribuídos nos turnos matutino e

vespertino. Mas geralmente a Educação Integral, nessa escola, disponibiliza vagas para 120 estudantes. Há 90 servidores atuando nessa instituição de ensino, sendo que, desse quantitativo, 79 são docentes. À frente da Educação Integral, há um coordenador pedagógico que é responsável por implantar o projeto Novo Mais Educação na Educação Integral. Junto a ele atuam os educadores sociais/monitores.

Educação Integral

Além de pôr em prática o projeto Novo Mais Educação, o coordenador pedagógico dessa escola é responsável pela organização das oficinas e pelo desenvolvimento de ações para um acompanhamento pedagógico individual. Ele elabora os materiais para os estudantes, faz encaminhamentos de alunos à equipe especializada da escola, realiza atendimento aos responsáveis, bem como gerencia e supervisiona a atuação dos educadores sociais/monitores.

Os educadores sociais que trabalham com a Educação Integral são escolhidos por meio de edital definido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no início de cada ano, sob o qual eles podem se inscrever para tal função. São selecionados mediante entrevista, que avalia títulos e pontua, e documentação comprobatória de *nada consta civil e criminal*. Não há possibilidade de a escola escolher os educadores sociais que atuarão nela e há uma grande dificuldade, pelo próprio edital, de abranger, na seleção, pessoas que desenvolvam atividades artísticas. Os educadores sociais que já desenvolveram um trabalho no ano anterior possuem vantagens por se atribuir pontos aos anos trabalhados na mesma escola ou em outras unidades de ensino. Na escola, a Educação Integral é desenvolvida por oito educadores que gerenciam as atividades e oficinas, sendo cinco no período matutino e três no período vespertino. Para a Educação Integral, existe uma sala que abrange os alunos do integral que atualmente está dividida em 43 alunos pela manhã e 25 alunos no período da tarde.

Além das oficinas previstas no Programa Novo Mais Educação, como o reforço em Matemática e Português, por exemplo, havia outras atividades desenvolvidas nessa escola, tais como oficinas realizadas na Associação Positiva de Brasília, o Quilombo. Nas terças e quintas,

a Associação enviava o transporte para a escola e os alunos eram deslocados até lá para as seguintes atividades: educação musical, artesanato e reforço escolar. Fora essas atividades, os alunos ainda contavam com um educador social na escola que ensinava a prática do *skate*; e o coordenador pedagógico também contribuía com aulas de desenho para alunos do Programa.

O processo de adesão à Educação Integral dessa instituição acontece da seguinte forma: primeiro houve uma seleção realizada pelos professores, ou seja, foi feita uma lista com o nome dos alunos que tinham o perfil estabelecido pelo Programa Novo Mais Educação. Em seguida aconteceu a primeira reunião da escola, na qual os pais também procuraram a instituição para conseguir uma vaga para seus filhos; e por último, houve indicação de alguns alunos pelo Serviço de Orientação Educacional.

Participantes

A pesquisa foi pensada para meninas participantes na Educação Integral da referida escola. Viabilizada pela gestão da escola, a proposta da pesquisa e da atividade interventiva foi apresentada para todas as alunas da Educação Integral que frequentam o integral no período matutino. No dia da apresentação estavam presentes 12 meninas, mas as que permaneceram e participaram da pesquisa foram apenas quatro alunas: Joana D’Arc, com 12 anos; Daynara, 13 anos; Laís, 13 anos; e Jennifer, 14 anos².

Joana D’Arc é uma menina que veio de Minas Gerais para o Distrito Federal com a mãe, o padrasto e os irmãos mais novos, procurando melhores condições de vida. Em um primeiro momento se apresentou mais reservada. No seu primeiro quadrinho desenhou sua rotina: indo buscar os sobrinhos para irem juntos para a escola. Em seguida se desenhou em casa e na escola. No contexto educativo, estava representada em dois espaços: na biblioteca e no *skate park*.

² Nomes artísticos escolhidos pelas alunas.

Daynara demonstrou ser, desde o primeiro dia, muito ativa e entusiasta. Veio do Maranhão, após uma briga no colégio, morar com o pai e a madrasta. Anteriormente morava com a mãe, a avó e seus irmãos. É uma aluna muito extrovertida, tem muita facilidade em se comunicar e socializar. Mostrou-se muito receptiva à pesquisa e sempre tinha muitas histórias para contar. No seu primeiro quadrinho se desenhava rodeada de amigos.

Laís demonstrou pouco interesse na pesquisa no dia da apresentação. Passou o primeiro encontro conversando muito com uma aluna que desistiu da pesquisa no segundo encontro. Em seu primeiro quadrinho retratou as coisas que mais gosta: a escola, a casa da tia nos finais de semana, os amigos e a família. Também veio do Maranhão com toda a sua família à procura de dias melhores. Tinha boa interação com as outras colegas e participou da pesquisa de forma profunda e intensa.

Jennifer se mostrou a princípio muito observadora e silenciosa. Era a única das alunas que tinha um *skate*. Apresentou-se no seu primeiro quadrinho já dentro da pesquisa. Em seu desenho estava ela e a nossa equipe. Além disso, também desenhava o *skate park*, o melhor amigo, apresentado pelo irmão, que virou seu namorado. Também ilustrou em seu primeiro quadrinho a mudança da casa da mãe para a casa do pai, após se envolver em uma briga na antiga escola. Em seu contexto familiar atual estava morando com o pai, apresentado por ela como machista e *antiskate* e com sua irmã, skatista como ela. Jennifer entregou-se de corpo e alma à pesquisa, demonstrando muita profundidade e emoção. Revelou-se um pouco tímida e não se abria facilmente com os outros.

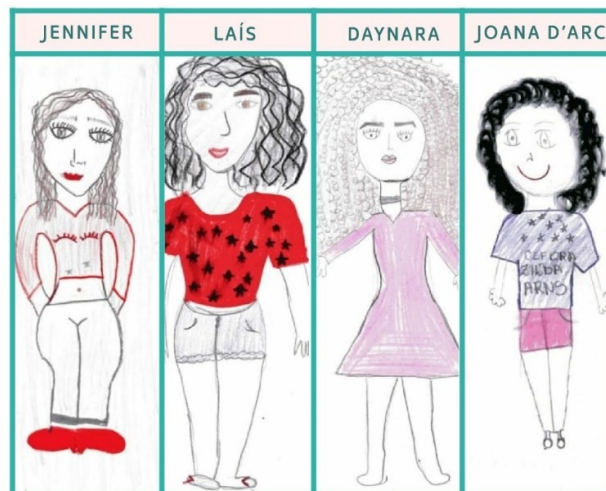


Figura 2 - Autobiografias

A pesquisa foi realizada no período matutino e teve a participação de Kharoline Miguel de Souza, a assistente de pesquisa, estudante do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Além dela, a educadora social Martha também participou das oficinas ativamente e a educadora social Amanda esteve ocupando o mesmo espaço da pesquisa, a biblioteca, em quase todos os encontros, mas sem participação ativa.

Métodos

Escolhemos os princípios da pedagogia dialógica como base para a construção do desenho metodológico de pesquisa por considerar a necessidade de “um momento escolar como um infinito espaço de possíveis significados, onde o currículo é dialógico” (White, 2016, p. 36). Dessa forma, a proposta de pesquisa previu três momentos – Oficinas de leitura, de produção de autobiografias em quadrinhos, e as rodas de conversa –, a serem caracterizados logo abaixo. A pedagogia dialógica permite uma capacidade de resposta contingente aos outros. Está caracterizada por níveis de discussões sobre ideias de importância para os aprendizes. Está concentrada em ideias, não em respostas corretas. Ainda segundo White, “essa

pedagogia trabalha com a incerteza e com respeito às formas de comunicação que os alunos levam para a sala de aula, respeitando diversas ideias e ideologias. Além disso, essa visão pedagógica encoraja ao debate, ao consenso e ao dissenso e em algumas vezes, ao silêncio” (2016, p. 37).

A participação ativa dos sujeitos da pesquisa foi parte integrante do planejamento dos momentos da pesquisa. As meninas puderam explorar suas ideias mediante a leitura compartilhada, a criação estética por meio do desenho e do diálogo. A pedagogia dialógica pode ser compreendida como um momento exploratório de ideias para cada aluno. “Ela está menos preocupada com a cognição, mas com a consciência formadora que convida a considerar a natureza socialmente imbuída dos seres humanos e do engajamento com as ideias” (White, 2016). Para isso, uma das tarefas da pedagogia dialógica é apoiar o acesso a várias fontes de informação, auxiliando os alunos a reexaminarem e a expandirem ou até a desafiarem seus próprios argumentos. “Na pedagogia dialógica, todas as vozes devem ser vistas e ouvidas, incluindo aquelas que não se harmonizam com as nossas” (White, 2016).

Observação dialógica

A observação ocorreu de forma contínua ao longo de todo o processo de pesquisa, pela pesquisadora e pela assistente de pesquisa. Ela ocorreu tanto na imersão ao longo da realização das atividades como na observação dos registros em vídeo das atividades. A observação é uma das mais relevantes fontes de informação de pesquisas de análise qualitativa, principalmente na área educativa. Este método constitui o elemento primordial sobre a pesquisa desde a formulação do problema à análise das informações. “É considerada a mais disponível das técnicas de coleta de dados” (Viana, 2003, p. 14). O ato de observar é imprescindível para o desenvolvimento das capacidades humanas. Planejamos fazer o uso dessa metodologia para tentarmos mergulhar nos processos de metacomunicação, especialmente. Ou seja, perceber

nuances desse contexto relacional, mais precisamente nas relações afetivas que elas estabelecem.

Considerada do ponto de vista dialógico, as observações podem ser desenvolvidas pelo pesquisador de forma que ele possa aprender com o narrador, considerando a sua não neutralidade, mas sim seu posicionamento no lugar do outro. Além do mais, a observação dialógica considera as visões e ponderações que o pesquisador fará sobre o mundo e sobre si mesmo, defrontando-se com seus conceitos, sistemas de valores e crenças, diferentes pontos de vistas, atualizados durante o ato interativo (Barbato, Alves, & Oliveira, 2019).

Entrevista Dialógica

Para obter mais informações sobre a escola, estruturamos uma entrevista aberta ao coordenador da Educação Integral da instituição pesquisada, embasada em questionamentos para a construção do contexto na pesquisa. A entrevista dialógica é uma espécie de entrevista semiestruturada, uma vez que partimos de algumas questões-chave referentes ao mundo da vida do participante. Para Saso e Alonso (2001), esse tipo de entrevista não é apenas um momento de conversa entre o entrevistador e o entrevistado, mas sim se produz uma relação em que ambos se comprometem com um problema que se deseja conhecer e que produz um efeito para ambas as partes.

Instrumentos

Como instrumentos para a construção de informações, nós utilizamos o diário de campo e registros em áudios e vídeos. A justificativa para o uso das gravações de áudios e vídeos se faz necessária para o processo analítico utilizado na pesquisa. Como o foco está na dinâmica dos processos de desenvolvimento, os aspectos comunicativos e metacomunicativos das interações serão considerados (Branco, 2009). A análise das interações sociais e a análise da

comunicação e da metacomunicação implicam necessariamente no uso de registro em vídeo das ações empíricas.

As ações de pesquisa de natureza dialógica têm o intuito de fortalecer a (re) construção dos significados e constituem um importante material desvelador do processo do *self* dialógico. É a partir do permanente processo de formação das ressignificações de si que poderemos estabelecer uma possível relação com o processo de ensino e aprendizagem, condição essencial no processo de escolarização.

Pesquisa interventiva

A pesquisa interventiva se constituiu em uma experiência dialógica por meio da organização de cinco oficinas, que englobaram leitura, produção e roda de conversa. Esses três momentos importantes foram momentos estratégicos, guiados pelos objetivos da pesquisa. O Momento Um foi o momento de leitura, ou seja, havia um texto motivador, um capítulo do livro *Persépolis* (Satrapi, 2007), em que as alunas fizeram, a princípio, uma leitura individual e posteriormente com o grupo. O Momento Dois ficou caracterizado pelo instante da criação das histórias em quadrinhos autobiográficas, já motivadas pela leitura do Momento Um, transpassadas por suas histórias de vida. No Momento Três houve a roda de conversa, ou melhor, a ocasião em que as alunas explicavam suas criações realizadas no Momento Dois, sistematizadas pelo Momento um. Analisaremos o momento Três, as rodas de conversa, momento esse de conversação que abarca todas as experiências que tivemos.

Desenvolvemos cinco oficinas. Em todas elas servimos um lanche. Em alguns momentos ou ele era servido no início, ou no meio ou no final da oficina. Tudo acontecia conforme o contexto pedia.

O tema

As oficinas de leitura estiveram embasadas em alguns capítulos do livro autobiográfico *Persépolis* (Satrapi, 2007). Esse livro, escrito em formato de história em quadrinhos, relaciona

a história de vida da autora à crescente repressão das liberdades civis e às consequências da política iraniana na vida cotidiana dos cidadãos no final dos anos 1970, incluindo a queda do Xá, o regime inicial de Ruhollah Khomeini, e os primeiros anos da Guerra Irã-Iraque. Um dos objetivos das oficinas foi incentivar o gosto pela leitura no ambiente escolar, mas sobretudo foi inspirar as meninas pesquisadas através de um relato histórico realizado por uma mulher. A ideia foi unir história em quadrinhos, conhecimento histórico e produção de narrativas autobiográficas.

História das Mulheres

A importância de realizar uma pesquisa com meninas se vincula ao estudo das mulheres, que está profundamente relacionado com a *Escola dos Annales*. Essa nova fase da historiografia, que assim ficou conhecida, emergiu a partir dos anos 30 do século XX. Seu intuito foi romper com uma visão positivista da escrita da História. A partir dessa fase, a introdução da História Social por parte dessa corrente historiográfica introduz a mulher, pois ela enfatiza contextos e práticas em que elas estavam inseridas, como a vida privada, a família, o casamento, a sexualidade, dentre outros.

Esse novo olhar para se fazer história foi intensificado com o movimento feminista em meados dos anos 1960/70 no Brasil no século passado. Os estudos feministas sobre gênero surgiram nessa época visando à desconstrução do feminino e da ideia de essência feminina, bem como os locais sociais desprivilegiados que eram destinados às mulheres (Zanello, Fiuza, & Costa, 2015). Esses estudos passaram a evidenciar também o caráter relacional da categoria, ressaltando a impossibilidade de estudar homens e mulheres separadamente. Isso quer dizer que o conceito de gênero se opôs a um determinismo biológico velado no uso de termos como “sexo ou “diferença sexual”. Todavia, a construção social do gênero também se mostrou ineficiente e foi na Terceira onda do feminismo que o gênero foi apresentado, não apenas como uma construção social a partir das diferenças sexuais, mas como a própria diferença sexual enquanto forma de construção de gênero.

É dessa desconstrução da identidade de gênero, baseada em Judith Butler (1988), que o movimento feminista se apropriou para mostrar a distinção entre sexo/gênero. O sexo é natural, mas o gênero é construído. Não é mais a biologia quem o define, mas sim a cultura. Dessa forma, o gênero é uma identidade construída historicamente no tempo e não depende do sexo.

A célebre frase de Simone Beauvoir em que ela diz que não se nasce mulher, torna-se, deixa claro que a categoria do gênero não é mais algo natural, mas uma ideia histórica. Ser mulher depende do significado cultural, “de compelir o corpo a se conformar a uma noção histórica de mulher” (Butler 1988, p. 2), induzindo o corpo a um signo, no qual ser mulher é uma identidade constituída e estendida como a maneira cotidiana por meio da qual gestos corporais, movimentos e encenações de todos os tipos constituem uma realização performativa (Butler, 1998). O corpo surge assumindo significados culturais, uma expressão concreta e historicamente mediada pelo mundo. Há uma ideia de agência que consiste no processo de tornar as possibilidades determinadas.

Dessa forma, o desejo de escrever sobre o feminino surge pela inspiração do gênero como uma situação cultural compartilhada. Além disso, os aspectos teóricos-conceituais relativos ao estudo do gênero são de suma importância de serem trabalhados no contexto escolar. A escola é um lugar profundamente marcado por concepções e crenças que neutralizam as desigualdades entre homens e mulheres (Madureira, & Branco, 2012). Trabalhar essas questões teóricas e conceituais podem contribuir para a desestruturação de padrões hegemônicos em que se assentam as históricas desigualdades, não só entre homens e mulheres, mas entre brancos e negros, heterossexuais e os que escapam dessa “norma” (Barreto, 2016).

Oficinas de leitura

Quando planejamos a pesquisa pensamos em um projeto capaz de proporcionar habilidades de leitura e escrita, e principalmente, um projeto desenvolvidor de experiências que facilitasse e consolidasse a produção de significados. Para isso, decidimos trabalhar com histórias em quadrinhos, pois acreditamos ser uma importante ferramenta, muito apreciada

pelos mais diversos públicos e por ter uma forma peculiar e despojada para iniciar o incentivo à leitura.

Além disso, as histórias em quadrinhos têm peculiaridades que favorecem a faixa etária em questão: presença das imagens nos diálogos, textos escritos em frases simples e em ordem direta e objetiva; as narrativas giram em torno de uma situação central, um conflito, um problema que será resolvido até o final e ainda são compostas por um esquema linear, com princípio, meio e fim, além de serem recheadas com uma dose de humor.

Os quadrinhos são excelentes ferramentas de incentivo à leitura, uma vez que a associação de textos e imagens se torna mais atraente para o leitor, e os elementos gráficos contidos nessas histórias facilitam a compreensão da trama. Abordando diversos temas comuns ao cotidiano das estudantes, os quadrinhos se aproximam das alunas a partir desses temas. Seus personagens vão à escola, têm pesadelos, medos e expectativas, o que promove a identificação e a familiaridade entre elas.

Oficinas de produção de histórias em quadrinho autobiográficas

Após a leitura das histórias em quadrinhos desenvolvida em cada oficina, as alunas eram convidadas a produzir narrativas autobiográficas. Como um modelo a pesquisadora ilustrou cada oficina com uma história em quadrinho. Cada história individual foi representada por sua história de vida contendo sua perspectiva de mundo. As oficinas foram tematizadas e embasadas, a princípio, de acordo com os três objetivos específicos deste trabalho. Mas à medida que o processo foi se desenvolvendo, incluímos mais duas oficinas que julgamos importantes e imprescindíveis, portanto, impossíveis de não serem sugeridas às participantes de pesquisa.

As narrativas em histórias em quadrinhos apresentam um caráter dialógico, uma vez que “uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois ela tanto depende de quem a produz como depende para quem se destina” (Cunha, 2010, p. 208). A atividade proposta na oficina, além de provocar as alunas para que organizassem narrativas sobre seu contexto fora

da escola, sobre sua trajetória de vida e escolar e sobre sua inserção cultural no tempo e no espaço, permitiu que a narrativa desvendasse “significados que têm atribuído aos fatos que viveu, e assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo” (Cunha, 2010, p. 202). O sujeito reelabora a si mesmo e o mundo em um processo dinâmico e dialético.

Sobre pesquisas utilizando as narrativas como ferramenta metodológica, Cunha (2010) descreve que “não são os produtos das narrativas as que mais interessam, mas sim o processo de produção pelo qual vive o sujeito” (p. 206). As produções, enquanto processos, são a base da Psicologia Cultural, sobretudo, o fundamento das teorias dialógicas em desenvolvimento. Os processos são considerados multilineares, e sua primazia é apreciar o papel ativo e formativo do sujeito considerando as interações sociais. A pesquisa visou valorizar o processo individual das alunas e suas repercussões sobre si e sobre o mundo. Suas produções autobiográficas permitiram acessar suas subjetividades; e ao conhecermos a natureza e a história de vida de cada uma, acessamos como elas constroem suas relações.

Ao propor uma atividade criativa como as histórias em quadrinhos, algumas funções mentais, como o desenvolvimento da imaginação, são mobilizadas como uma ferramenta colaborativa de diálogo entre o professor e o aluno. Quando o aluno externaliza seus significados ou produtos, expõe ao mundo seus sistemas de crenças, valores e suas produções de significados, antes apenas internalizados. “As histórias em quadrinhos biográficas podem ser fios condutores para a construção da narrativa que os estudantes constroem para si na relação que tem com a escola e a orientação para a práxis da vida humana” (Fronza, 2016, p. 279). O acesso a essa subjetividade pode contribuir para novas formas de aprendizagem a partir do desenvolvimento da imaginação e da emoção, além de auxiliar na formação de suas identidades históricas a partir de um processo criativo de autoconhecimento.

As narrativas autobiográficas produzidas nos gibis devem ser entendidas para além de um gênero literário. Isso porque ela (a biografia) considera o sujeito como uma unidade de

análise dentro do contexto da sua história de vida. A partir daí se pode estabelecer uma estreita relação entre autobiografia e o conhecimento histórico.

As histórias em quadrinhos individuais trouxeram algumas questões e os posicionamentos observados puderam ser problematizados, contribuindo para novas formas de elaboração pessoal, sobretudo analisando o desenvolvimento do *Self*, com base na narrativa. Propusemos, com esse instrumento lúdico, narrativo e autobiográfico que elas construíssem um livro com alguns capítulos de suas vidas. Esse livro foi entregue a elas na última oficina (Anexo 4). Acreditamos que esse material possa contribuir para a memória educativa dessas alunas, além de possibilitar novas ressignificações após suas leituras e releituras do livrinho, em qualquer tempo da sua trajetória de vida.

Rodas de conversa

Assim como as histórias em quadrinhos, as rodas de conversa constituem-se como importante ferramenta pedagógica que “contribui para a aprendizagem da escuta, estimula o desenvolvimento da linguagem oral e permite a todos que possam se expressar” (Alessi, 2014, p. 18). A atividade amplia a capacidade narrativa dos alunos e fornece chaves para o desenvolvimento da pedagogia dialógica.

As rodas de conversa aconteceram após o Momento I e o Momento II, visando relacionar as oficinas de leitura e a criação das histórias em quadrinhos autobiográficas. A partir do diálogo, as rodas de conversas, inspiradas no Círculo de Bakhtin, buscaram associar os enunciados e as interpretações surgidas no grupo através da prática interativa. Além disso, as ideias dos autores do círculo de Bakhtin têm resistido e demonstrado possuir uma capacidade heurística que tem renovado e atualizado muitas de nossas interpretações pessoais sobre os modos de existência da linguagem em sociedade, sobretudo relativamente ao peso da linguagem na nossa formação subjetiva (Alessi, 2014, p. 11). Sendo assim, utilizamos as rodas de conversa considerando a heteroglossia como unidade de análise com base na pluralidade de interpretações.

Uma das potencialidades do desenvolvimento das rodas de conversa se dá, dentre outras, por considerar a linguagem como uma pronúncia individual de um sujeito que é parte do mundo social e cultural. Esse universo semiótico que oportuniza a aprendizagem a partir dos signos, emergentes da atividade discursiva, caracteriza um espaço dialógico de construção de conhecimento.

Promover a aprendizagem da escuta e dar “ouvidos” aos sentidos que surgem nas rodas de conversas é considerar as sensações, as emoções, os sentimentos e os valores que podem ser pesquisados através dessa atividade metodológica. Um dos destaques da nossa pesquisa é observar os diferentes posicionamentos adotados pelas alunas e em quais momentos esses posicionamentos se transformam. Procuramos proporcionar o espaço das rodas de conversa como meio de promoção da autoconsciência a partir do discurso. Planejamos em cada roda uma cópia do trabalho de cada uma para todas as participantes. Sendo assim, o livro final trabalha como uma ferramenta que dialoga com *self* de si e com o *self* do outro.

Procedimentos da pesquisa empírica

Apresentação (Duração: 50 min.). Reunimos as alunas da Educação Integral no período matutino na biblioteca da escola e apresentamos a importância da pesquisa científica na sociedade e seus benefícios, bem como sua relevância para o desenvolvimento humano no mundo científico, tecnológico e cultural. Apontamos para as alunas presentes os principais objetivos das oficinas de leitura e produção de texto, bem como a sua importância quando embasadas no contexto histórico para a produção de sentido e significado. Narramos parte da obra base, *Persépolis* (Satrapi, 2007). Explicamos o ciclo metodológico e todos os seus momentos. Por fim, destacamos a notabilidade de se fazer pesquisa com mulheres e sua notoriedade no mundo contemporâneo. Ao final, fizemos o convite para a participação e encerramos com um lanche organizado pela equipe de pesquisa.

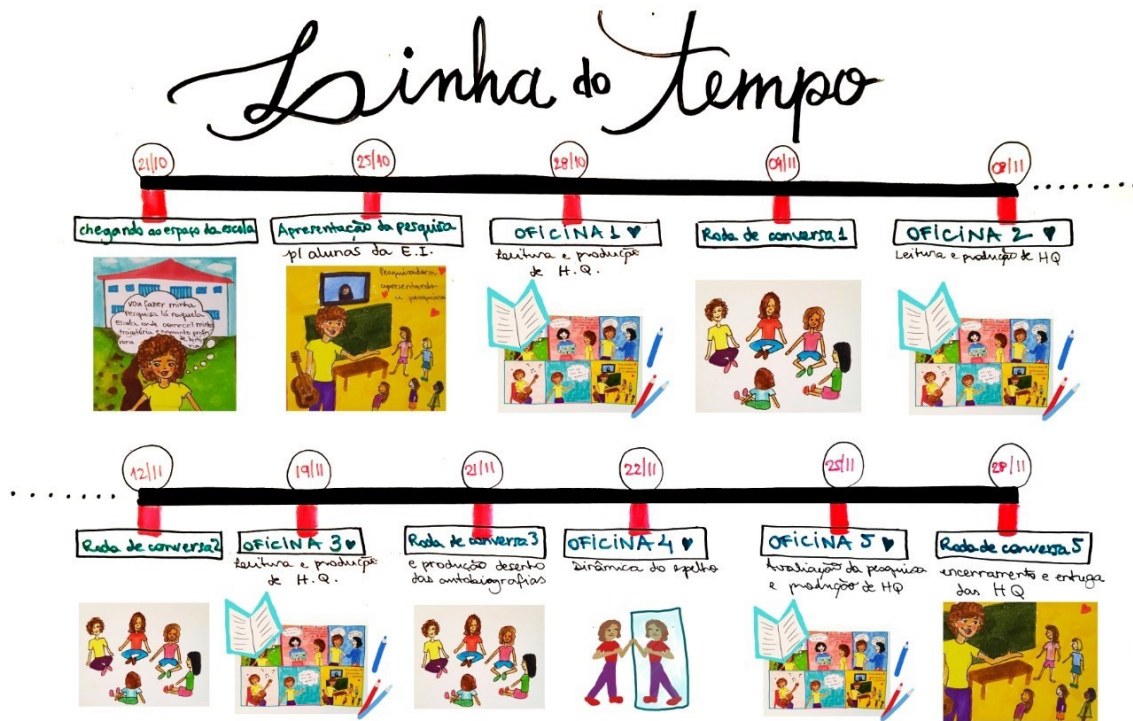


Figura 3 - Linha do tempo.

Oficina 1 (Duração: 2h). Objetivo: Conferir significados às histórias de vidas das alunas através dos quadrinhos, de modo a observar a maneira como as alunas significam suas relações com o mundo ao longo de sua trajetória, matizada pelas cargas afetivas dessas relações. Momento 1: Leitura do quadrinho “A carta” (Anexo 1) da obra base – *Persépolis* (Satrapi, 2007). O texto se passa com Marjane ainda criança, quando ela participa de uma noite de autógrafos de um autor que escreve sobre o trabalho infantil. Com isso, Marjane sente vergonha de seu pai ter um Cadillac e, mais ainda, lembra-se de que tem uma empregada e reflete sobre as diferenças de classes. O capítulo em questão foca nos relacionamentos da protagonista com sua família e com o mundo, sem deixar de manifestar sua ideologia política, bem como problematiza sobre o envolvimento entre pessoas de diferentes camadas sociais. Com um toque emotivo, a autora levanta reflexões acerca de si e do mundo. Momento 2: Produção de gibi autobiográfico sobre as redes de relacionamentos das alunas participantes. Momento 3: Roda de conversa sobre as produções autobiográficas.

Oficina 2 (Duração: 2h). Objetivo: Estimular a criação de histórias em quadrinhos baseadas nas histórias de vida das alunas, de modo a observar a maneira como as alunas significam suas relações com o mundo ao longo de sua trajetória, buscando focar nas dinâmicas dos posicionamentos pessoais sobre as possibilidades de futuro para si próprias. Momento 1: Leitura do quadrinho “O esquí” (Anexo 2) da obra base *Persépolis* (Satrapi, 2007). O quadrinho se passa com Marjane já adulta quando retorna ao Irã após uma temporada de alguns anos em Viena. A protagonista demonstra um certo conflito com sua identidade, pois em Viena, era considerada pelos seus amigos uma mulher retrógrada e ao retornar no Irã, uma mulher à frente do seu tempo. No quadrinho em questão a autora narra uma viagem com as amigas, estimulada pela mãe, que acha que vai deixar sua filha melhor, já que anda triste, mas na verdade um acontecimento muda tudo. Ao responder às suas amigas que já teve relação sexual e ainda com mais de um parceiro, é ofendida por elas e entra em depressão. Ao procurar fazer terapia, ela passa por três profissionais e nada parece resolver. Então ela decide se matar: tenta se cortar, toma remédios em excesso e nada acontece. Então ela chega à conclusão que não “foi feita para morrer” (Satrapi, 2007, p. 275) e dá um novo destino à sua vida. Torna-se professora de aeróbica e embarca em direção a um novo futuro. Momento 2: Produção de gibi individual sobre as redes de relacionamentos das alunas participantes imbuídas nas suas perspectivas de futuro. Momento 3: Roda de conversa sobre as produções autobiográficas.

Oficina 3 (Duração: 2h). Objetivo: Estimular a criação de narrativas sobre as histórias de vidas das alunas, de modo a observar a maneira como as alunas conferem significado à Educação Integral, problematizando a Educação Integral como espaço de desenvolvimento integral do sujeito. Momento 1: Leitura do quadrinho “O véu” (Anexo 3) da obra base *Persépolis* (Satrapi, 2007). O quadrinho contextualiza as reflexões de Marjane aos 10 anos acerca do uso obrigatório do véu nas escolas, após a revolução islâmica de 1979. No enredo, narra que estuda em uma escola francesa e laica, antes da revolução e que meninos e meninas estudavam juntos. De repente, uma série de mudanças ocorre além do uso obrigatório do véu:

o fechamento das escolas bilíngues e a separação de meninos e meninas na escola. O capítulo dá destaque à falta de entendimento das crianças em relação ao significado de usar o véu nas escolas e sobre a sua obrigatoriedade. Descreve algumas brincadeiras infantis com o manejo do objeto sagrado (que não era sagrado para as crianças, já que elas não entendiam o seu uso). Marjane narra também alguns protestos contra e pró-véu no seu país e relata a experiência de quando sua mãe é fotografada em uma manifestação contrária a seu uso. Sem esconder o medo do que poderia acontecer, sua mãe se submete à situação de pintar o cabelo e utilizar-se, com uso frequente, de óculos escuros para não ser reconhecida. Com o desenrolar da história, Marjane se mostra indecisa em relação ao véu, pois era muito religiosa, mas não tinha a mesma religião do seu país. Inspirava-se nos entendimentos de Zaratustra e pensava ser a última profeta de Deus. Momento 2: Produção de gibi individual sobre as atividades desenvolvidas pelas alunas no contexto da Educação Integral. Momento 3: Roda de conversa sobre as produções autobiográficas.

Oficina 4 – Dinâmica do espelho. (Duração: 30 min). Objetivo: Promover uma atividade em contato com a natureza para permitir que as alunas façam diferentes conexões entre as suas experiências e as suas competências específicas, de modo a produzir novas ressignificações de si. O objetivo aqui foi promover, em contextos educativos variáveis, reflexões acerca de si mesmas a partir de situações de atividades compartilhadas. Estiveram presentes as alunas participantes, a educadora social Martha, a assistente de pesquisa Kharoline, e a pesquisadora Vanessa. O cenário escolhido foi o Parque Nacional da Água Mineral. No momento da dinâmica foi solicitado que elas olhassem para uma foto que estava dentro de uma caixa e deveriam falar características dessa pessoa para as outras participantes. Mas na caixa não havia uma foto e sim um espelho onde cada aluna, no seu tempo, era convidada a falar de si mesma.

Oficina 5 – Avaliação da Pesquisa. (Duração: 60 min.). Objetivo: Promover a criação de uma história em quadrinhos para avaliação da pesquisa. Momento 1: Produção de gibi

individual sobre o desenvolvimento de cada participante na pesquisa, em que elas expressassem as seguintes questões: (i) elas no primeiro dia da pesquisa; (ii) Persépolis – o que mais marcou; (iii) o que mais gostaram na pesquisa; (iv) o que menos gostaram; (v) o que mudou nelas e (vi) o melhor momento. Momento 2: Roda de conversa sobre a última produção artística, a avaliação da pesquisa e entrega do volume com a compilação das produções de histórias em quadrinhos (Anexo 4) e confraternização.

Procedimentos Éticos

Códigos de ética em pesquisa com seres humanos foram elaborados por associações profissionais e acadêmicas, de forma a não expor as sujeitas de pesquisa e a instituição que participou desse estudo científico. Alguns dos objetivos desses códigos perpassam o desejo de garantia às participantes de terem autonomia para escolherem estar em pesquisas científicas de forma voluntária, tendo o direito de serem informadas sobre a natureza da investigação e suas possíveis consequências e riscos. Prioriza-se também que as participantes tenham sua identidade e integridade protegidas.

Dessa forma, a presente pesquisa atendeu às Diretrizes e Normas regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos definidos pela Resolução nº 196/96 (Conselho Nacional de Saúde, 1996). Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Brasília (Parecer nº 3.555.104) e recebeu o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 15033318.5.0000.5540.

As participantes estavam cientes e de acordo com todos os procedimentos da pesquisa, tendo sido apresentado a cada uma o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a assinatura do responsável (Apêndice C), e outro para as participantes, adaptado às suas idades e faixa etária (Apêndice B), para que atestassem e formalizassem sua concordância em participar do estudo, podendo as participantes desistirem, a qualquer tempo, da pesquisa.

Procedimentos Analíticos

A análise das ressignificações de si de alunas matriculadas na Educação Integral e suas transformações demandou a construção de uma metodologia capaz de construir informações sobre as narrativas das alunas a partir das interações ocorridas em todos os momentos das oficinas. As rodas de conversa foram a síntese dos dois primeiros momentos metodológicos, e por isso foi o momento escolhido para a análise.

A análise reflexiva (Merleau-Ponty, 1999), enquanto procedimento de investigação entre o espaço semiótico da pesquisa para a construção de significados a partir da própria experiência e a unidade sujeito-mundo, é a base da perspectiva fenomenológica. Na fenomenologia, o sujeito é a condição da possibilidade de sentido (Merleau-Ponty, 1999). Utilizaremos caminhos possíveis embasados no dialogismo e não descartaremos possíveis interpretações para a construção de sentido. O processo de análise reflexiva também permitirá o uso da reflexão como acontecimento, procedimento e a condição de se criar possibilidades de mudanças, por ser uma circunstância que ocorre dentro da experiência.

A unidade dialógica de análise é a interação social, “a interação situada incluindo suas atividades constituintes e seu pertencimento a práticas socioculturais” (Linell, 1994, p. 30). Considerando a dialogicidade, nossa análise estará focada no que tange aos relacionamentos entre a mente e existência humana baseadas nas relações entre si (Ego-Alter). Se o dialogismo concebe a comunicação como principal característica da linguagem (Maková 2007), as rodas de conversa são um método para estudar a comunicação em interação. Na interação social, os participantes negociam seus pensamentos sobre as realidades sociais, sentimentos do passado e da experiência presente, bem como antecipações do futuro, ou seja, o conhecimento é transformado quando as pessoas estão em interação. Afirmamos que as rodas de conversa podem nos fornecer dados essenciais para a pesquisa de conhecimento socialmente compartilhado.

Desde a observação, registrada no diário de campo, assim como as filmagens das oficinas de leitura e a produção dos gibis autobiográficos poderão ser consideradas experiências que ganharão sentidos quantas vezes forem revisitadas. A geração de sentido ocorrida nas rodas de conversa permitiu considerar os enunciados das alunas como forma de elaboração de sentidos para si mesmas e para o grupo.

A riqueza dos diálogos construídos pelas crianças nos revelam as diversas maneiras de que elas tem de ver o mundo em que vivem, suas percepções dos acontecimentos, das pessoas e coisas que estão a sua volta, revelam singularidades, resultado da cultura, dos valores e hábitos de suas famílias, deixando as suas marcas de sujeito social, histórico, com um jeito próprio de sentir, ver agir sobre o mundo. Isso tudo se faz transparecer na sua linguagem (Alessi, 2014 p. 49).

Sob uma perspectiva bakhtiniana, analisamos as narrativas das alunas que serão externalizadas, observando, a partir dos enunciados, as múltiplas vozes que se originam da internalização das autoras, a partir de seus diálogos e de encontros passados e imaginários no mundo social. Como tal, essas narrativas se tornam um local primário de análise na constituição mútua de si e do mundo social, de significados em nível pessoal e cultural.

Os cronotopos da pesquisa serão nossa unidade de análise na medida em que eles foram identificados na triangulação dos resultados oriundos dos diferentes momentos da pesquisa. Os cronotopos da Educação Integral são: a biblioteca, o *skate park*, a sala de aula do turno regular e os espaços de alimentação, como a cantina e os lanches.

Para finalizar, sinalizamos o caráter fundamentalmente dialógico da pesquisa. Entendendo que a aprendizagem a partir de experiências compartilhadas não é um processo apenas cognitivo, mas emocional, afetivo e social, pretendemos, com este estudo, desenvolver significações e ressignificações a partir das experiências e pesquisar como essas experiências podem gerar novos posicionamentos. Esperamos estudar como esses posicionamentos podem

contribuir para o desenvolvimento de níveis mais elevados de raciocínio, conscientização e melhores formas de relacionamento com os outros e consigo mesmas.

Capítulo 4 – Resultados e Discussão: Desenhando Perspectivas de Desenvolvimento

Neste capítulo são apresentadas as rodas de conversa a começar de uma síntese dos momentos mais significativos e sob quais eixos temáticos se apresentaram. Relacionaremos as informações obtidas na experiência da pesquisa com aspirações teórico-metodológicas na perspectiva do desenvolvimento humano. Os resultados revelaram a roda de conversa como prática pedagógica metodológica que pode aprimorar a qualidade dos relacionamentos na sala de aula, a importância das interações sociais em cronotopos ontológicos e semióticos da educação para os processos de significação e o *self* dialógico como processo de significação fundamental para as dinâmicas de aprendizagem.

O desenvolvimento da pesquisa

Planejamos o direcionamento da pesquisa na figura da pesquisadora como atuante e mais precisamente em uma oficina do programa da Educação Integral, no turno do integral, na escola escolhida. A atuação da pesquisadora foi planejada como acompanhante de turma, interventora e gerenciadora das atividades das oficinas desenvolvidas no Momento 1, no Momento 2 e no Momento 3. Todas as atividades da pesquisa foram desenvolvidas na biblioteca da escola. A análise do trabalho dá-se no Momento 3, nas rodas de conversa.

Planejamos nos servir das rodas de conversa para a investigação da pesquisa por dois motivos: o primeiro, por se tratar de um momento configurado pela sistematização do Momento 1 e do Momento 2. O segundo motivo está relacionado à crença na capacidade da roda de conversa como uma metodologia participativa que favorece a construção de uma prática dialógica, a partir do saber compartilhado.

O primeiro encontro aconteceu com a apresentação da pesquisa e foi oferecido para aproximadamente 10 alunas regularmente matriculadas na Educação Integral no “período do integral”. Todas foram recebidas com um abraço na entrada e na saída. Estiveram presentes,

além das alunas, a pesquisadora, a assistente de pesquisa Kharoline Miguel e a educadora social Martha. A pesquisa foi apresentada em Power Point e projetada na TV da Biblioteca. As alunas sentaram-se ao redor de uma mesa redonda.

Esse encontro teve como proposta a apresentação da pesquisa. Iniciamos com a distribuição da letra da música *Trem bala*, de Ana Vilela (Apêndice A). Em seguida, a pesquisadora tocou-a no violão para cantarmos todas juntas. Posteriormente introduzimos informações sobre o tema e a importância da pesquisa científica na sociedade. Sequencialmente apresentamos as vantagens da oficina de leitura e produção de texto em formato de histórias em quadrinhos ancoradas no conhecimento histórico. Enfatizamos o nosso protagonismo na história, principalmente como ação documental na produção de material na historiografia da História das Mulheres. Além disso, apresentamos a obra *Persépolis* (Satrapi, 2007), enfatizando as possíveis relações que podemos estabelecer entre a autobiografia e o conhecimento histórico como forma de criar questionamentos e mobilizações internas. Informamos às alunas que o trabalho de pesquisa contribuiria para a formação de um livro de histórias em quadrinhos produzidas por nós e que servirá para a manutenção da nossa memória educativa. Por fim, avisamos que poderíamos escolher nomes artísticos para a composição desse trabalho.

Na apresentação da obra, a equipe de pesquisa sentiu que as meninas estiveram atentas e interessadas, demonstrando muita curiosidade referente ao tema. Elas nem sequer sabiam geograficamente onde se localiza o Irã e nem como vivem os adeptos da religião muçulmana, pois algumas desconheciam o uso do véu nessas culturas. Percebemos que as alunas foram motivadas pelo desconhecido, por ser uma história de uma menina que viveu durante a guerra em um país islâmico ou até mesmo pela importância de se estudar ou de se fazer uma história das mulheres por mulheres.

Todas as alunas presentes demonstraram interesse na pesquisa, afirmando que participariam da mesma. Ao final ilustramos a nossa apresentação com um gibi feito pela

pesquisadora (Apêndice A). Como conteúdo do gibi, pudemos externar a ideia de fazer a pesquisa naquela escola e a preparação para aquela apresentação. No nosso exemplo estavam explícitas algumas estruturas linguísticas das histórias em quadrinhos, bem como ações dos tempos presente e futuro. No trabalho havia os pensamentos e sentimentos da pesquisadora e como ela havia se preparado para o momento da apresentação. No final, foi oferecido um lanche pela equipe de pesquisa.

Após lancharmos, algumas alunas desceram para a pista do *skate park*, outras ficaram conversando entre elas e com a equipe sobre a pesquisa. Foi então que Laís sugeriu: “*Será que poderíamos sugerir para o nosso nome artístico nome de grandes personagens da História?*”? E Dandara continuou: “*Como é o nome daquela do RJ que morreu assassinada?*”? A pesquisadora completou: “*Marielle*”. A partir daí, a primeira proposta foi que seus nomes artísticos correspondessem ao de grandes mulheres na História, sejam elas dos livros ou da vida real.

A roda de conversa como prática para o aprimoramento da qualidade das relações no contexto escolar e a polifonia como propriedade do discurso para o desenvolvimento de uma pedagogia dialógica

Foram realizadas ao todo cinco rodas de conversas. A primeira roda teve como tema Relacionamentos; a segunda roda foi Perspectivas de Futuro; a terceira, Educação Integral; a quarta, a Dinâmica do Espelho; e a quinta a Avaliação da Pesquisa. Usaremos as siglas RC1 para a primeira roda de conversa, RC2 para a segunda roda de conversa, RC3 para a terceira roda de conversa, RC4 para a quarta roda de conversa e RC5 para a quinta roda de conversa.



Figura 4 - Síntese das rodas de conversa

As rodas de conversa se revelaram como contexto que ofereceram ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento da dialogicidade. A produção de sentido a partir dos enunciados esteve embasada em princípios dialógicos, como responsabilidade, transformação, estética, autoria e polifonia. No desenvolvimento de uma pedagogia dialógica fortalecemos os espaços plurais e democráticos para a circulação de vozes, organização de saberes, enfim, construímos vínculos e significados sobre nós e sobre o mundo. As rodas de conversa atuaram, no contexto educativo, como um meio desenvolvimental no qual não podemos dissociar a experiência, a subjetividade, cognição e afeto.

As rodas de conversa enquanto situações colaborativas de aprendizagem

A Psicologia Cultural enfoca a dinâmica da aprendizagem concentrada na importância das relações sociais estabelecidas no contexto escolar, conferindo especial atenção aos momentos que implicam em construção do conhecimento, procurando evidenciar o papel ativo e reflexivo dos alunos (Branco, Freire, & Roncancio-Moreno, 2018). Estas interações sociais devem ser direcionadas a estimular a valorização de motivações específicas, oriundas dos seus significados culturais ou de diversas ordens, práticas afetivas ou sociais que colaboram para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos alunos. “O processo de aprendizagem é, antes de tudo, uma intensa experiência afetiva e relacional” (Marsico 2017, p. 765).

As vozes das participantes foram analisadas a partir das experiências desenvolvidas e compartilhadas durante toda a pesquisa. Para essa prática, a equipe adotou a perspectiva dialógica que considera o homem um ser de linguagem (Bakhtin, 2003). A condução dos trabalhos desenvolvidos nas rodas de conversas esteve inspirada no Círculo de Bakhtin. O aporte teórico dos intelectuais e integrantes do Círculo de Bakhtin considera a importância da alteridade na constituição do sujeito, ou melhor, a interação permanente com o outro na contribuição para a formação da consciência humana (Alessi, 2011).

As contribuições teóricas de Bakhtin têm ajudado a transcender o dualismo pessoa/cultura que faz parte das Ciências Sociais pelo enfoque em sua natureza mutuamente

constitutiva e dialógica. A perspectiva bakhtiniana considera a relevância da pessoa que atua como consultor do mundo social para si e para os outros (White, 2016). As obras filosóficas de Bakhtin ao longo da sua vida nos fornecem um meio de recuperar esses princípios dialógicos, interrogando profundamente as várias maneiras de nos encontrarmos com os outros e como esses outros moldam os significados. Dessa forma, promover situações colaborativas de aprendizagem, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, é contribuir para todo o processo do aprender.

Em termos pedagógicos, as situações colaborativas de aprendizagem permitem que os participantes utilizem diversos gêneros discursivos para se comunicar, esclarecer e elaborar o pensamento, usar formas claras e explícitas para serem compreendidos. Para transformarem as ideias em palavras, esses participantes devem adotar a perspectiva dos outros sociais, devem tecer zonas de sentidos e significados que se inter cruzam nas trocas intersubjetivas (Beraldo, Ligorio, & Barbato, 2017). Isso significa que a linguagem na interação social é a base para uma construção de conhecimento significativo, e isso perpassa necessariamente pela alteridade, que, com sua contribuição, possibilita gerar novos conhecimentos.

Pontecorvo, Ajello e Zucchermagliom (2005) apresentam que atividades nas quais os sujeitos utilizam a troca na atividade compartilhada podem operar como um elo entre o senso comum e um conhecimento que tende a se tornar mais científico: a interação e o discurso são a base para transformar o objeto da experiência comum em um objeto do discurso “negociado e compartilhado que pode se transformar em um discurso científico à medida que torna mais perceptível ao próprio sujeito” (2005, p. 201). Nesse sentido, a perspectiva dialógica pode apoiar a aprendizagem baseada no discurso, por meio da qual se constrói conhecimento a partir da interpretação da experiência cotidiana e escolar, compartilhada em atividades como as rodas de conversa.

Sendo assim, é por meio do próprio conhecimento, em uma estreita relação entre linguagem e processos de aprendizagem e descoberta, que o conhecimento exploratório ou

pensamento-discursivo se desenvolve, com o uso de complementações da fala do outro, por adjetivações, opiniões sobre as proposições, exposição de ideias, o que leva os estudantes para além do conhecimento meramente factual. Como resultado, mais e mais lados ou características de um objeto ou ideia são expostos pelo grupo (Bodrova, & Leong, 2006, p. 81).

A linguagem, bem como o discurso na sala de aula, pode ser considerada ponto de encontro dos processos comunicativos, metacomunicativos (Branco, 2009), aspectos cognitivos, ativação de recursos sociais e de conhecimento prévio (Pontecorvo *et al.*, 2005). Pelo intercâmbio de ideias a partir dos enunciados, as participantes desenvolveram uma relação de reciprocidade que se tornou fundamental para o estabelecimento de laços e vínculos.

A produção de sentido a partir dos enunciados: a Educação Integral em foco

A epistemologia dialógica está embasada nos enunciados como uma forte ferramenta para a construção de sentido e significado. Sendo assim, o diálogo como princípio norteador da aprendizagem estabelecido nas rodas de conversa foi a mediação semiótica para dar sentido às relações ali desenvolvidas.

Os enunciados geram sentidos que podem ser analisados no contexto da enunciação e estão sempre relacionados a outros enunciados. Na dinâmica do enunciado, o significado é gerado através de diversos pontos de vista ideológicos em vez de algum tipo de resposta coletiva em um consenso (White, 2016). Os enunciados das rodas de conversa deram sentido às relações estabelecidas. Segue abaixo o diálogo na Roda de Conversa 3, roda essa em que as alunas explicavam sobre os desenhos realizados na oficina temática sobre a Educação Integral.

Excerto nº. 1 - Roda de conversa 3 (RC3)

Linha	Sujeito da Fala	Enunciado	Comentários/indicadores metacomunicativos
769	Daynara	Aqui é no <i>skate park</i> .	Olhando para o seu quadrinho
770	Pesquisadora	E você anda de skate?	Apontando para Daynara com expressão de surpresa

771	Daynara	Não, mas eu fico tentando, né?	Sorriu e olhou para o quadrinho.
772	Joana D’Arc	Tentando quebrar a cara	Bem séria, encarando Daynara
773	Lais	Gostei!	Gargalhadas de todas
774	Daynara	É porque eu fico tentando. Quando eu vou para lá, às vezes depois do almoço, eu vou para lá.	Olhando para o seu quadrinho
775	Pesquisadora	Você tem skate?	
776	Daynara	Não, eu vou comprar meu agora.	Olhando para o seu trabalho
777	Pesquisadora	Seus amigos que te emprestam e você fica tentando, como diz a Dandara: quebrar a cara.	Aponta para Joana D’Arc
778	Daynara	Quebrar minha cara.	Concorda com a cabeça e olhando para seu trabalho.
779	Pesquisadora	Por que você não tem muito equilíbrio?	
780	Daynara	Porque eu não sei andar mesmo.	Encarando a pesquisadora
781	Pesquisadora	E você sabe?	(se referindo a Joana D’Arc).
782	Joana D’Arc	Eu também não, quase quebrei a cara também.	Risos e gargalhadas
783	Pesquisadora	Mas você curte esse lugar?	
784	Daynara	Sim	Afirmou com a cabeça e sorriu.
785	Lais	E eu consegui virar. O skate é sério tipo eu estava lá, eu tava brincando lá, aí do nada eu comecei assim e virei, eu consegui virar fiquei tão feliz.	Contou mexendo no cabelo, gesticulando, sorrindo e demonstrando empolgação.

As dinâmicas de conversação e colaboração desenvolvidas nas rodas de conversa resultaram em posicionamentos das participantes a partir da provocação de tensões e distanciamentos discursivos e até com uma dose de humor para a construção de significados. Joana D’Arc, ao dizer bem séria, olhando para Daynara, que ela tentava, ao andar de *skate*, “*quebrar a cara*”, denuncia a intencionalidade do enunciado em provocar o riso como parte do

contexto afetivo-semiótico que aproximou as participantes, criando vínculos e favorecendo o estabelecimento de relações de confiança. Mais abaixo, Daynara completa a frase dizendo que quando seus amigos lhe emprestam o *skate*, ela fica “*tentando quebrar a cara*”. O enunciado de Daynara é destinado principalmente a Joana D’Arc e está carregado com o senso de humor, já estabelecido na relação anteriormente. Mesmo que com nuances depreciativas, o enunciado de Daynara traz o sentido de confiança e confirmação.

O emprego de atividades compartilhadas, como as rodas de conversa, favoreceu o processo de compreensão de nós mesmas e na tomada de consciência da situação, pela qual estamos em constante mudança, alterando-se sempre nos desdobramentos dos enunciados e das relações desenvolvidas no contexto. Ao final da trama dialógica, ao ser questionada pela pesquisadora se sabia andar de *skate*, Joana D’Arc respondeu: “*eu também não, quase quebrei a cara também*”, e todas caíram no riso. A resposta de Joana D’Arc demonstra a circularidade dos enunciados e dos sentidos, ou melhor, há uma proximidade dada pela experiência compartilhada, que vai surgindo na alternância do diálogo. Todos esses processos favoreceram uma aproximação de todas as envolvidas na pesquisa. Para finalizar, a única aluna que ainda não havia falado nada nesse recorte, Laís, fecha a trama dialógica compartilhando uma experiência de superação: “*E eu consegui virar. O skate é sério, tipo eu estava lá, eu tava brincando lá, aí do nada eu virei, eu consegui virar, fiquei tão feliz*”! A cumplicidade das respostas aos enunciados, a troca profunda nos momentos dos encontros promoveram uma base sólida para a construção das relações desenvolvidas no âmbito da pesquisa. Ou seja, a experiência de um processo dialógico contribuiu para a construção de relações positivas, nesse contexto educativo especificamente.

As rodas de conversa foram importantes espaços interativos que contribuíram para a construção do conhecimento, de vínculo, de trocas e de afeto, de autoconhecimento e transformação pessoal. Esse espaço privilegiado do diálogo se desenvolveu com as participantes podendo expressar ideias, opiniões, afetos em todas as suas trocas comunicativas

e metacomunicativas. Além disso, a mediação da pesquisadora durante as rodas contribuiu para uma escuta empática e atenciosa, que buscou sentido às falas das participantes. Além de se sentirem ouvidas em um contexto educativo que insiste em silenciá-las, o teor desses diálogos nos revelou suas visões de mundo e como elas reagem aos acontecimentos. Através dessas atividades pudemos identificar suas singularidades e tivemos pistas de como podíamos atuar na forma de construir conhecimento coletivamente.

Esse processo esteve embasado na interpretação das várias maneiras de nos encontrarmos com os outros e de nos compreendermos de forma a relacionar como nossos diálogos moldam os significados coconstruídos. A alteridade se configura como uma característica essencial da existência humana e da construção de significados (Valsiner, 2012). Assim sendo, as rodas de conversa atuaram como espaço semiótico para a compreensão da experiência vivida na pesquisa através do outro a partir de linguagens ilustrativas, comunicativas e metacomunicativas (Branco, 2009).

Inspiradas nos enunciados das alunas, procuramos utilizar o dialogismo como um meio de atravessar a experiência abordando o discurso e a interpretação dos desenhos. Os princípios do dialogismo que nos inspiraram foram responsabilidade, transformação, estética e polifonia.

Responsabilidade, transformação e autoria

A responsabilidade é um imperativo moral (White, 2016). Devemos considerar as nossas responsabilidades e o impacto significativo dos nossos atos nas vidas das pessoas. Associado a esse conceito, temos a ideia de transformação. Se os nossos atos são responsáveis pelos outros, podemos influenciá-los de maneira profunda. Somos reflexivamente influenciados por eles e os influenciemos, de forma a estarmos sempre em estados transitórios, ou seja, estados de transformação (White, 2016).

Como um outro social, cada participante atuou como fator de relevância apresentando o momento da roda como um espaço privilegiado do diálogo apoiado na responsabilização

múltipla. Emergimos em uma semiótica tão profunda de atenção a nós mesmas que nos sentimos responsáveis umas pelas outras.

Por outro lado, a noção de responsabilidade esteve também ancorada no sentido do direcionamento e mediação da pesquisa na figura da pesquisadora. Além da organização e sua execução, a pesquisadora atuou com responsabilidade no planejamento das atividades, na interpretação das informações, nas ações compartilhadas no âmbito escolar e na academia. Por essa perspectiva, destacamos a importância da responsabilização pelos nossos atos, pelo outro social na produção de significados que conduz sempre para uma possível transformação.

A possibilidade de uma aprendizagem sobre si e sobre o mundo desenvolvida por princípios dialógicos e emergida a partir dos enunciados fizeram sentido para as participantes de forma que elas entraram em contato com suas próprias vozes e se transformaram. No trecho abaixo, ocorrido durante a Roda de Conversa 5, roda sobre a avaliação da pesquisa, a aluna Daynara fala sobre sua mudança e a influência da pesquisadora nesse processo:

Excerto nº. 2 - Roda de Conversa 5 (RC5)

Linha	Sujeito da Fala	Enunciado	Comentários/indicadores metacomunicativos
1282	Pesquisadora	E o que que mudou em você?	
1283	Daynara	Minha conversa contigo. Eu conversando contigo.	coçando seus cachos e encarando a pesquisadora
1284	Pesquisadora	Por quê?	
1285	Daynara	Sei lá.	mexendo no cabelo e sorriso tímido.
1286	Pesquisadora	Como era antes e como é que ficou depois?	
1287	Daynara	É assim, eu só pensava em ficar encarando os outros.	mexendo no cabelo e sorrisos
1288	Pesquisadora	E por que que eu consegui mudar você? As nossas conversas?	
1289	Daynara	Você foi conversando com a gente, que a gente tem que acalmar, falando com nós...	jeito embaraçoso de falar, mexendo nos cabelos e sorrindo.

A significação da atividade da roda de conversa na experiência promoveu a audição de suas próprias vozes. Esses processos estão relacionados ao outro social no sentido de sermos responsáveis e coparticipantes das mudanças ocorridas com o outro. Daynara diz que a mudança sentida em sua pesquisa é em si mesma, e o que acarretou essa transformação foram as conversas realizadas nesses momentos de interação durante a pesquisa. “*Você foi conversando com a gente que a gente tem que se acalmar, falando com nós...*” A perspectiva dialógica da pesquisa, a possibilidade de escuta dessas vozes silenciadas, a motivação alimentada durante todo o processo, ou melhor, a relevância da pesquisa em focar nas relações afetivas estabelecidas e suas relações com o *self* dialógico produziram mudanças e transformações significativas nas vidas de todas as participantes.

Em uma sociedade em que o processo educativo é antidialógico (Matusov, 2009), o tom democrático de todas as vozes serem significativas e importantes fez com que as participantes experienciassem sensações de valor, de importância, de confiança, e entenderam que estavam sendo ouvidas e consideradas. As participantes compreenderam a linguagem da roda e construíram essa relação no diálogo. A relação entre a pesquisadora e as participantes esteve na maioria das vezes na horizontalidade, embora em alguns momentos ocupasse uma posição vertical, pedida pela condição de mediadora e organizadora, embora sempre atravessada pelo discurso das participantes. Todas essas práticas permitiram que as participantes experienciassem essa capacidade de influência e de responsabilidade mútua, de forma bidirecional, através da autoria do outro e da responsabilidade sobre o outro.

A linguagem e o princípio da concepção estética

As atividades realizadas nas rodas de conversa utilizaram o dialogismo como um meio de entender a experiência vivida por todas as participantes. Para Bakhtin, essa experiência é abordada através da linguagem em ação enquanto um evento (White, 2016). Podemos estabelecer uma relação entre cultura e desenvolvimento se observarmos a maneira como nos comunicamos e como isso é importante. “Através da linguagem pensamentos são construídos

e regulados ativamente” (Kelman, & Branco, 2009). Isso quer dizer que apenas pelo fato de nos comunicarmos, estamos internalizando mensagens e conseqüentemente ressignificando significados a todo momento.

Essa maneira de nos comunicar pode fazer menção a um outro princípio do dialogismo, que é a ideia de estética. Na concepção de Bakhtin, o ato estético de dar valor a outro indivíduo é um ato responsável. Está vinculado à ideia de transformação e de subjetividade, ou seja, princípio atitudinal do respeito (White, 2016, p. 75). O tom de voz, o olhar, o sorriso por exemplo, são considerados princípios de estilo estético bakhtiniano.

O princípio dialógico da estética traz muitos elementos da linguagem metacomunicativa. O olhar é o primeiro contato de transmissão de afeto. O abraço é uma fonte de comunicação recíproca. O sorriso é a expressão de vários sentidos. A metacomunicação se demonstrou como uma poderosa ferramenta de expressão de afeto, denunciando, portanto, a qualidade das relações construídas durante a pesquisa.

A “metacomunicação se refere às pistas que dão inúmeras informações sobre a qualidade das comunicações em contexto” (Kelman, & Branco, 2009). A linguagem não verbal utilizada na pesquisa evidenciou o olhar, os sorrisos, os abraços a entonação de voz como exemplos que não só demonstraram a qualidade das relações em sentido metacomunicativo (Kelman, & Branco, 2009) como podem ser descritas como relações estéticas de cunho dialógico, como mensagens significantes na construção de um *self* de transformação e de potencialidade.

O sorriso expressa afeição, felicidade, alegria. Além disso, o sorriso valoriza o emissor e o receptor, demonstrando emoção e potencial meio comunicativo para a construção de vínculo. O Excerto nº. 3 é todo construído através de muitos sorrisos.

Excerto nº. 3: Roda de Conversa 5 (RC5)

Linha	Sujeito da Fala	Enunciado	Comentários/indicadores metacomunicativos
1324	Pesquisadora	Persépolis, o que mais te marcou?	
1325	Jennifer	Quando ela e a irmã dela vai à revolução.	Respondeu sorrindo e passando a mão em seus cabelos.
1326	Pesquisadora	Por que que foi importante para você?	
1327	Jennifer	Ah, sei lá.	risos
1328	Pesquisadora	O que que eu mais gostei na pesquisa?	
1329	Jennifer	Gostei mais das nossas conversas	Sorrindo.
1330	Pesquisadora	É, foi bom para você?	
1331	Jennifer	Foi	Assentiu com a cabeça e olhou para Joana D'Arc.
1332	Pesquisadora	Mesmo não gostando das câmeras?	
1333	Jennifer	Foi	Sorrindo.
1334	Pesquisadora	E o que eu menos gostei na pesquisa?	
1335	Jennifer	É, foi das câmeras, eu não gosto de ser filmada	Jennifer continua sorrindo.
1336	Pesquisadora	E tiveram momentos muito sensíveis, né? Que os sentimentos afloraram, e algumas vocês você se emocionou e a câmera estava lá te olhando.	Jennifer assentiu com a cabeça com um sorriso no seu rosto.
1337	Jennifer	É	
1338	Pesquisadora	E você toda emotiva. A gente também não ficou muito tranquila de filmar as emoções, mas as emoções fazem parte para a gente pensar e repensar em algumas coisas pra gente tomar nossas decisões, né? e o que mudou em você?	Jennifer olhando para o seu quadrinho.
1339	Jennifer	Ah, sou mais feliz.	Sorriso e entonação na voz de felicidade.
1340	Pesquisadora	Aí fala mais disso, hoje é meu último dia, já tô indo embora.	
1341	Daynara	Não quero ver ninguém chorando aqui.	Com voz bem séria.
1342	Jennifer	Fica nós todos junto lá, e só as meninas...	

		ah foi tão bom!	
1343	Pesquisadora	Viu como somos importantes, como nós somos fortes?	Sorrindo
1344	Jennifer	É	
1345	Pesquisadora	Como a gente pode se ajudar... E o seu melhor momento?	
1346	Jennifer	Quando ficamos todos juntos que é sempre, né?	Sorrindo.
1347	Pesquisadora	Então todos os momentos, né? Sempre	
1348	Jennifer	Estou até imaginando quando chegar as férias, não vou mais ver vocês.	Mexendo no cabelo.
1349	Pesquisadora	Ah, eu estou disponível no WhatsApp.	Jennifer assentiu com a cabeça.

Durante toda a interação da Roda de conversa 5, Jennifer se comunica, sobre tudo o que havia desenhado, com muitos sorrisos. Enquanto pesquisadora, posso dizer que esse ato comunicativo de Jennifer, na nossa última roda de conversa, fez parecer que estávamos imersas em uma atmosfera, que se conseguíssemos colocar em palavras, seria algo como de benevolência e empatia. A energia de tais sentimentos era transmitida por meio do seu sorriso, traduzindo a sua linguagem metacomunicativa em um sistema semiótico comunicativo afetivo, no teor das relações desenvolvidas nessa roda de conversa, especificamente.

Axiologia das relações

As relações estéticas podem ser entendidas como relações que se desenvolvem na tentativa de compreensão do outro em que devemos suspender as nossas próprias verdades (White, 2016). A identidade torna-se um conceito plural porque a compreensão de nós mesmos está em constante mudança, alterando-se nas relações com os outros. Além disso, cada sujeito é formado mediante o diálogo construído na sua vida cotidiana, considerando sua história e sua cultura. A estética é, para Bakhtin, um evento ideológico do devir entre as pessoas (White, 2016). Nesse sentido, a estética tanto retrata quanto reforma o significado.

O olhar, enquanto um ato pedagógico significativo, pode transmitir confiança, concordância, discordância, cumplicidade, intolerância. O excerto abaixo retrata a explicação da pesquisadora Joana D’Arc, em nossa última roda de conversa, o melhor momento na pesquisa.

Excerto nº. 4: Roda de conversa 5 (RC5)

Linha	Sujeito da fala	Enunciado	Comentário/indicadores metacomunicativos
1258	Pesquisadora	O melhor momento? É o último quadrinho.	Ela procura com os olhos o último quadrinho no livro ainda segurando seu cordão.
1259	Joana D’Arc	Da comida.	Abrindo um sorriso sem tamanho!
1260	Pesquisadora	Porque que você gosta tanto da comida, assim?	Todas riem.
1261	Joana D’Arc	Sei lá.	Todas se olham.

No Excerto nº. 4, o diálogo está sustentado em Joana D’Arc explicar por que gosta tanto da comida e ao não saber responder o motivo, “*todas se olham*”. O olhar, do ponto de vista dialógico, é a reunião de consciências, como um encontro caracterizado pela sintonização por parte dos envolvidos. Todas se olharem representa como as meninas reagem à experiência de forma a se denunciarem cúmplices umas das outras.

A relação de troca, empatia, respeito e gentileza com as participantes esteve caracterizada por uma estética bakhtiniana que torna possível trazer o amor dentro da pedagogia dialógica com outra significação, não menos afetiva do que seria esperado do amor. “Quando uma visão dialógica de amor é trazida à pedagogia é possível significar o amor como um tipo de apreciação estética que nos mantém aberto ao outro, bem como suas influências em nós mesmos e vice-versa” (White, 2016, p. 78). Isso é um trabalho profundamente emocional, tem o valor da axiologia porque as relações positivas são importantes para o desenvolvimento humano.

A polifonia nos sistemas de transformações pessoais

A polifonia para Bakhtin, segundo White (2016), é o diálogo de vozes. É o ato responsivo do indivíduo de pensar uma situação de várias maneiras. A noção de voz é caracterizada na sua multiplicidade, mas principalmente por sua independência e agencialidade. Além disso, o indivíduo pode internalizar ativamente as vozes de outros significativos ou resistir a elas, dependendo da dinâmica relacional entre eles. A polifonia, para Bakhtin, é também considerar as múltiplas vozes que cada um traz à sua experiência. “A voz é caracterizada não só pela agencialidade, mas também pela multiplicidade que contém a troca dialógica, pois a noção de diálogo em si se ancora nas relações entre o *self* e o outro” (Roncancio-Moreno, 2015, p. 33).

A noção de polifonia requer que o mediador das rodas de conversa seja responsável na fragilidade do discurso e seja receptivo às diferentes ideias e rachaduras em verdades arraigadas (White, 2016). Os professores devem estar atentos para os momentos de transição, pois, a todo momento, ideias novas surgem, e o pensamento é confrontado. A polifonia apresenta diferentes vozes e muitas posições do *self* (Freire, 2008). Além disso, a polifonia no sistema semiótico representa diferentes significados e diferentes posicionamentos. Uma das tarefas do mediador das rodas de conversa de caráter dialógico é apoiar o acesso a várias fontes de informação que ajude a examinar, a expandir ou a desafiar seus próprios argumentos e até mesmo a ouvir suas próprias vozes.

Essa complexa relação de responsabilidade emocional requer que os mediadores da roda de conversa estejam mais abertos para as múltiplas e constantes mudanças naturais do desenvolvimento humano, dando valor às muitas vozes que estão sendo trazidas para o contexto, em qualquer momento pedagógico. A mediação da pesquisadora nas rodas de conversa favoreceu um amplo espaço de diálogo e interação no qual as alunas puderam ampliar suas percepções sobre si e sobre o outro. Além disso, essa capacidade de desenvolver a escuta por parte da pesquisa foi muito apreciada pelas participantes, que conseguiram experienciar a

roda de conversa como um espaço de diálogo polifônico, de superação e de desenvolvimento.

Joana D’Arc comenta na Roda de Conversa 5 (RC5) sobre o que mais gostou na pesquisa:

Excerto nº. 5 - Roda de Conversa 5 (RC5).

Linha	Sujeito da Fala	Enunciado	Comentários/indicadores metacomunicativos
1219	Pesquisadora	O que que você mais gostou da pesquisa?	
1220	Joana D’Arc	Quando você chegou.	Mexendo no pingente do seu cordão
1221	Pesquisadora	Por quê?	
1222	Joana D’Arc	Porque você ficou muito legal e também nós ficamos tirando um tempo pra gente. Porque nós só vivia lá embaixo, outras viviam no <i>skate park</i> .	Mexendo no cordão, olhou e sorriu para Jennifer.
1223	Pesquisadora	Vocês estavam precisando desse tempo para vocês?	
1224	Joana D’Arc	Aham	Assentiu com a cabeça sempre mexendo no pingente.
1225	Pesquisadora	Tava?	Se referindo às outras participantes.
1226	Jennifer	Tava	Assentiu com a cabeça.

Joana D’Arc afirma, em sua fala, que o que mais gostou na pesquisa foi “*porque você ficou muito legal e também nós ficou tirando um tempo pra gente*”. Essa fala significa que a pesquisa foi significativa principalmente porque elas entraram em contato com suas próprias vozes, que são historicamente relevantes. “*Tirar um tempo pra gente*” significa que elas, além de estarem precisando olhar para si mesmas, puderam estabelecer relações em seu sistema de *self* que capacitaram Joana D’Arc para essa autoavaliação, possível em uma metodologia de perspectiva dialógica.

A Pedagogia Dialógica nas rodas de conversa

As situações colaborativas de aprendizagem, como as rodas de conversa, estão embasadas nos princípios da pedagogia dialógica. A partir dos enunciados, os educadores não

só podem como devem se conectar com seus alunos, com seus mundos subjetivos e com a forma com que eles fazem as associações do *self* com o mundo.

Raciocinar, discutir, reorganizar ideias, ou seja, descobrir novos caminhos só é possível através do diálogo. Em uma sala de aula, o significado não é fixo ou dado a priori, ele emerge de interpretações individuais e coletivas e influências diversas. Cada aluno traz diferentes perspectivas e conhecimentos prévios, que são a fonte da pedagogia dialógica (Matusov, 2018, 2009), que tem por enfoque o engajamento do aprendiz a partir de ideias, perguntas, provocações e não com as respostas (White, 2016). A pedagogia dialógica tem como conceito central a polifonia, que é a principal propriedade do discurso, sendo relevante, uma vez que é regulada pela recursividade, inconclusibilidade e interdiscurso, o que abre espaço para o cruzamento de vozes, endereçamento e responsividade nos turnos de fala (Bakhtin *apud* White, 2016).

Durante todo o processo, a pedagogia dialógica esteve presente na metodologia da pesquisa. Tivemos como princípio norteador respeitar todos os posicionamentos e as diversas ideias e ideologias. A pedagogia dialógica proporcionou que a pesquisa se caracterizasse como um espaço de acolhimento, de escuta e de silêncio. Nesse sentido, de acordo com essa metodologia, a postura que as rodas de conversa tomou foi de compromisso e envolvimento contínuo no diálogo, na responsabilização e na transformação múltipla.

A pedagogia dialógica desenvolvida nas rodas de conversa demonstrou que estivemos preocupadas e concentradas com as ideias e não com as respostas prontas. Isso significou o amadurecimento na relação com o grupo, estabelecimento de vínculos e relações de confiança. As rodas de conversas foram sustentadas pelos relacionamentos construídos e todo esse processo leva um pouco de tempo para a compreensão desses princípios dialógicos que engloba tanto a compreensão dos outros como a compreensão de nós mesmos. A visão que as alunas tinha delas mesmas foi mudando e se transformando ao longo da pesquisa. Isso porque muitos

dos sistemas afetivos semióticos existentes entraram em confronto com a passagem de um contexto para o outro.

A pedagogia dialógica demonstrou que as rodas de conversa foram o pano de fundo para atuar no sistema de significação pessoal de cada uma e isso contribuiu para o estabelecimento de vínculos e laços. Essa conexão na relação entre pesquisadora e pesquisadas abriu espaço para um conjunto de possibilidades e atitudes tomadas pelas participantes, demonstradas a partir dos seus posicionamentos. Nesse sentido, as rodas de conversa e o processo de pesquisa sobre o *self* dialógico atuaram nas trajetórias de vida das pessoas envolvidas, conduzindo todas as participantes a serem compreendidas como indivíduos em desenvolvimento.

O diálogo na produção de intersubjetividades

A tensão entre a cultura e cognição no contexto das interações permite que os alunos, ao produzirem significados e negociarem sentidos, gerem novos significados. Para esse processo chamamos de intersubjetividade, a qual pode ser entendida como um produto cultural da interação cognitiva entre um processo interno de ativação (memória, atenção, representação e etc.) e recursos externos (ferramentas e ambientes), referindo-se à capacidade do sujeito de descentralizar o seu próprio ponto de vista e incluir a perspectiva interlocutora da sua própria visão, estabelecendo uma negociação de significados para além da dimensão cultural (Beraldo, Ligorio, & Barbato 2017). Não se trata apenas de uma mera combinação de conhecimentos, mas a combinação de pontos de vistas diferentes, indo além do entendimento individual, gerando novos conhecimentos, produções autorais.

“Nunca somos neutros enquanto navegamos dentro de contextos culturalmente estruturados” (Branco, 2018). Para entender a importância da intersubjetividade, é preciso dar razão à atividade mediada e participação conjunta em práticas e atividades coletivas, nas quais é possível dar sentido a experiências vividas no compartilhar significados (Ligorio, Talamo, & Pontecorvo, 2005).

Beraldo, Ligorio e Barbato (2017) atestam que as experiências em construir e manter a intersubjetividade de forma colaborativa podem gerar novos procedimentos, inovação na resolução de problemas e níveis mais elevados de raciocínio e conscientização, cognição e metacognição, além de convenções culturais. Segundo as autoras, ao criar situações que favoreçam dinâmicas intersubjetivas, o professor pode envolver diferentes dimensões da prática pedagógica: o papel do professor, a dimensão cultural e/ou intercultural; os aspectos cognitivos, a dimensão social, temporal e espacial do aprender.

Trabalhar essas dimensões requer considerar a diversidade social e cultural dos agentes envolvidos no processo. Para facilitar novas aprendizagens, o professor pode estimular diferentes soluções de problemas, ao pedir que os alunos adotem outra perspectiva ainda não considerada, por exemplo. Isso não significa em concordar com o outro, mas deve ser sustentado como um ponto de encontro de posicionamentos diferentes em que as pessoas realmente tentam entender as outras, superando todos os tipos de limitação (De Palma, Matusov, & Smith, 2009).

O professor dialógico como agente de mudança

Na prática, a pedagogia dialógica está preocupada com os processos e não com os resultados, com a exploração de ideias e não com as respostas. Fundamentada nos relacionamentos dentro da sala de aula, a pedagogia dialógica pode e deve ser utilizada pelo professor, por meio de atividades colaborativas de aprendizagem mediadas pela diversidade de artefatos culturais e contextos que potencializam o espaço dialógico. A partir dessa prática, tudo é válido: está influenciada pelo que pode ser visto e por aquilo que está obscuro, tentando respeitar diversas ideias e ideologias sem tomar nenhum partido. O professor deve compreender que as posições que os estudantes tomam mediante uma situação que não é fixa, a divisão da responsabilidade, as intenções e os aspectos emocionais estão relacionados ao posicionamento recíproco. Todos esses elementos entram na construção e manutenção da intersubjetividade para que alcancem diferentes níveis de compreensão do que estão

produzindo na colaboração. Nem o professor, tampouco o aluno permanecerão os mesmos a partir dessas experiências que valorizam o saber e os recursos pessoais. As relações humanas produzem intersubjetividade e favorecem a produção de novos significados e diferentes pontos de vista sobre o mundo ou sobre o mesmo objeto, em vários níveis de compreensão. Portanto, a coordenação do professor é essencial no processo de transformação de criações individuais em convenções socioculturais.

Os processos intersubjetivos produzidos nas situações colaborativas de aprendizagem estão intimamente ligados à capacidade e possibilidade de compreensão mútua e à ativação dos processos de construção do conhecimento entre os indivíduos participantes dessas aprendizagens (Freire, 2018). Dessa forma, o professor é parte integrante na produção de novos significados em um processo contínuo de significação e ressignificação. É preciso que esse professor, a partir da pedagogia dialógica na prática da intersubjetividade, tenha coragem intelectual e disposição para rever suas próprias crenças e que tenha mais coragem ainda para mudá-las, caso aconteça alguma razão para isso. Nesse sentido, os professores, ao reconhecerem esse desempenho dinâmico do sujeito, devem mediar o processo de significação do seu aluno, articulando atividades colaborativas de aprendizagem para a produção de intersubjetividade com o desenvolvimento humano, ressignificando constantemente seus significados e suas práticas, transformando, a cada dia, o seu fazer pedagógico.

Os cronotopos da pesquisa: tempos, espaços e relações significados

Entendendo os espaços como carregados de sentidos e compreendendo o impacto desses sentidos nas relações sociais catalogamos 4 espaços educativos significados pelas participantes durante a pesquisa. Sua importância está vinculada com o tipo de relação que as participantes fazem com o objeto e os significados que essa relação pode gerar. Dessa maneira, a qualidade dos relacionamentos desenvolvidos no ambiente escolar pode ser determinante para a aprendizagem e interferir profundamente em suas trajetórias de vida.

O tempo no desenvolvimento humano é irreversível (Valsiner, 2012), ou seja, cada experiência é única, intransferível e subjetiva. Ele se desenvolve no intercurso das relações e representa a síntese das experiências do passado adicionadas às perspectivas de futuro, possibilitados no contexto social e cultural do presente (Freire, 2008).

“Um tempo que não volta”. Essa expressão popular contém um exemplo do significado do tempo irreversível. Cada sujeito em sua experiência cotidiana se desenvolve ao longo da sua vida, traçando uma trajetória. Essa construção desenvolvimental se desenrola em um tempo que não para, ocorre em vários espaços ocupados pelo indivíduo, e está embasada nas relações desenvolvidas por meio das interações sociais.

Os espaços frequentados pelos sujeitos estão carregados de sentidos e possuem um grande impacto nos sistemas relacionais individuais. Bakhtin chamou de cronotopo, a unidade de espaço, tempo e o sistema de valores (Matusov, 2009). Ou seja, Bakhtin uniu a ideia de tempo, lugar e a axiologia das relações sociais. Mais do que isso, segundo Matusov (2009), na educação formal pode-se dizer que há dois cronotopos axiológicos que o professor projeta: o cronotopo ontológico e o cronotopo semiótico.

O cronotopo ontológico é o aqui e agora. É a noção de ser e estar. Se pensado como unidade de espaço, tempo e axiologia, o espaço ontológico é definido pela sala de aula e seu arranjo. O tempo ontológico é marcado pelo ritmo de atividades de aprendizagem, bem como tempo livre e intervalos. Já a axiologia ontológica, pode ser interpretada pelo sistema de valores que orientam as relações entre professor e os alunos e entre os alunos com outros alunos (Matusov, 2009).

O cronotopo semiótico está representado pela escola. O espaço semiótico é o currículo educacional, ou seja, em que nível está a turma, a classe? O tempo semiótico pode ser visto como o currículo está sendo desenvolvido no tempo, e a axiologia semiótica é a filosofia educacional, isto é, o que é contado como aprendizado e instrução (Matusov, 2009). Esses dois cronotopos da educação interagem, mas nem sempre são compatíveis entre si.

Os espaços significados pelas participantes na pesquisa puderam descrever os dois cronotopos. Em outras palavras, a pesquisa revelou a natureza pelas quais elas se veem dentro do processo educativo, como o processo educacional diário está internalizado e é desenvolvido, como elas enxergam as relações que estabelecem com os outros, e como isso implica e marca as suas trajetórias de vida.

Os espaços, unidos ao fator tempo e a axiologia proporcionam experiências de desenvolvimento individual e coletivo. Entendendo os espaços físicos emergidos na pesquisa como cronotopos axiológicos e semióticos da Educação Integral, caracterizamos quatro cronotopos significados pelas participantes: a biblioteca, o *sktate park*, a sala de aula e a cantina.

Cronotopo 1 - Biblioteca

A biblioteca foi o cenário destinado para o desenvolvimento da pesquisa. Todas as oficinas, com exceção da dinâmica do espelho, ocorreram nesse espaço escolar. Dentro da biblioteca havia duas mesas grandes para o desenvolvimento de atividades compartilhadas.

Abaixo apresentamos o diálogo entre a pesquisadora e Daynara na Roda de Conversa 3 (RC3), roda essa em que as alunas explicaram seus gibis a respeito da Educação Integral.

Excerto nº. 6 - Roda de Conversa 3 (RC3)

Linha	Sujeito da Fala	Enunciado	Comentários/indicadores metacomunicativos
745	Daynara	É, quando eu estou aqui na biblioteca.	Mexendo no seu próprio cabelo
746	Pesquisadora	E como é que é esse momento da biblioteca na Educação Integral?	
747	Daynara	Na primeira vez eu vim aqui eu tinha muita dificuldade em Matemática, entendeu? E quem mais me ajudou foi a Amanda (a educadora social responsável pela atividade do reforço em Matemática).	Sorrindo, olhou para Amanda.
748	Pesquisadora	Ah, então você usou a biblioteca como um espaço para você melhorar seu aprendizado em Matemática.	

749	Daynara	Foi.	Sorrindo e mexendo no cabelo.
750	Pesquisadora	E antes de eu chegar? Vocês sempre se encontravam aqui mesmo na biblioteca? Já é o ponto de encontro, é aqui?	
751	Daynara	Isso.	
752	Pesquisadora	Tem gente que diz que não. Por que, Jennifer, você ia pra onde quando você chega?	
753	Jennifer	Eu ficava no <i>skate park</i> .	Olhando atentamente para a pesquisadora.
754	Pesquisadora	Ah, ela fica no <i>skate park</i> .	

O cronotopo ontológico e semiótico da biblioteca foi significado para Daynara como atividade de reforço escolar, isto é, um local utilizado pela escola para a capacitação da aluna nas atividades escolares, visando à superação das dificuldades e a melhoria no seu desempenho em Matemática. Segundo o Programa Novo Programa Mais Educação, que regulariza as diretrizes para o desenvolvimento local da Educação Integral nas escolas públicas, o reforço escolar corresponde a quatro horas semanais para o aperfeiçoamento em Matemática e o mesmo período para a melhoria na disciplina de Língua Portuguesa.

A atividade social compartilhada realizada no espaço da biblioteca a transforma para outros significados. A biblioteca aqui não possui apenas o seu sentido de fomentar a leitura ou como um laboratório de autoaprendizagem. Seu significado para Daynara é de auxílio e amparo na disciplina Matemática, permeada pela relação desenvolvida entre ela e a educadora social: “Na primeira vez eu vim aqui, eu tinha muita dificuldade em Matemática, entendeu? E quem mais me ajudou foi a Amanda!” E prontamente olha para a educadora social, confirmando sua participação no diálogo, mesmo sem Amanda dizer nenhuma palavra.

Cronotopo 2 – Skate Park

O cronotopo do *skate park*, já citado no Excerto nº. 1 por Jeniffer, tem um significado para professores e educadores da instituição como o espaço físico da escola que opera a oficina de *skate*, parte do currículo da Educação Integral. Esse local abrange a comunidade discente que participa da oficina e os que estão com tempo livre e desejam estarem lá. Este cronotopo foi caracterizado por uma pista de *skate* construída na parte exterior ao prédio da escola. No período matutino, sua coordenação é realizada por um educador social. Em seu espaço circulam alunos em todos os turnos. O cronotopo é apreciado por muitos, não só para os praticantes, mas também por toda a comunidade de alunos que são simpatizantes do *skate*. Ainda na Roda de Conversa 3 Daynara prossegue falando da significação do *skate park*.

O *skate park* se caracteriza, na fala das participantes, como um espaço desafiante, conforme o Excerto nº. 1: “*quase quebrei minha cara também*”; perseverante: “*mas eu fico tentando né*”?; de superação: “*...eu consegui virar e fiquei tão feliz!*”; e de criação de sentidos no contexto dessa escola. É um espaço de revelação, imaginação, enfim, de experiência. Vamos mais adiante e afirmamos ainda sobre a importância desse cronotopo para as atividades de criação, que geram momentos de possibilidades de situações. O posicionamento de *self* das participantes é mediado por signos, e esses cronotopos vividos e experienciados permitem compreender como o *self* se relaciona frente à possibilidade da mente/corpo que aprende na experiência, na relação objeto, signo e sujeito interpretante.

Jennifer, a única do grupo que possui *skate*, também significou o espaço do *skate park* na oficina de Educação Integral formalizada na Roda de Conversa 3 (RC3):

Excerto nº. 7 - Roda de Conversa 3 (RC3)

Linha	Sujeito da Fala	Enunciado	Comentários/indicadores metacomunicativos
868	Jennifer	Aqui é eu no integral, aí quando eu chego, eu vou para a biblioteca, que agora você tá aqui e mais a Kharol.	Explica apontando para seu desenho
869	Pesquisadora	Porque antes de você ir direto para o...	Risos
870	Jennifer	<i>skate park</i> .	Risos

871	Pesquisadora	Então agora o que eu tô aqui você vem pra cá, mas depois que você sai daqui você vai pra onde?	
872	Jennifer	Pro <i>skate park</i> .	Sorrindo e mexendo no cabelo.
873	Pesquisadora	O que que o <i>skate park</i> representa para você?	
874	Jennifer	Sei lá. A gente fica parecendo que está livre, em cima do skate. A gente esquece tudo e concentra só no skate. A gente cai, a gente vai lá e se levanta. Aí depois o Derson chama a gente para o almoço.	Responde segurando o seu trabalho, intercalando seu olhar sobre ele e a pesquisadora.

O cronotopo do *skate park* está tecido pelas relações sociais que são desenvolvidas no espaço físico entre os alunos, entre os alunos e o educador social, e entre os alunos e o objeto *skate*. Por outro lado, o *skate* funciona como signo mediador, ou seja, uma ferramenta cultural para a construção de novos significados. No caso de Jennifer, essas significações são muito importantes no seu desenvolvimento, pois permite que ela o signifique nas experiências vivenciadas. E essas situações de liberdade, superação, desafios, entre outras, podem causar transformações pessoais que afetam diretamente o seu sistema de *self*: “*A gente esquece tudo e concentra só no skate*”. Assim Jennifer relata esquecer de tudo e se entregar ao aqui e agora. Ou seja, é a experiência desse momento em si mesma produtora de sentido, de um saber particular, subjetivo. Assim,

o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (Larrosa, 2002, p. 24).

Aqui, Larrosa (2002) destaca o sujeito como um descobridor que se expressa no desenvolvimento da experiência. Nessa trajetória sua vivência se assemelha a um conceito de passividade e abertura, como realmente vivido e não apenas executado. Essa passividade da

experiência nos faz compreender a importância dos cronotopos em contexto escolar para a produção de sentidos.

Cronotopo 3 – Sala de aula

O cronotopo da sala de aula foi trazido pela aluna Joana D’Arc ainda na Roda de Conversa 3 (RC3) enquanto ela explicava a sua rotina diária na Educação Integral:

Excerto nº. 8 - Roda de Conversa 3 (RC3)

Linha	Sujeito da Fala	Enunciado	Comentários/indicadores metacomunicativos
974	Joana D’Arc	No começo do integral conheci a Helena, a Martha e o Matheus.	Conta nos dedos as pessoas citadas.
975	Pesquisadora	Quem é a Helena, a educadora social?	
976	Joana D’Arc	Aham.	
977	Pesquisadora	E aí?	
978	Joana D’Arc	Aí, depois do lanche, nós primeiro passa no lanche, nove meia, aí nós lanchamos, fica lá um tempinho e nós volta pra sala. Aí eu vou pra sala da Mara que eu esqueci de colocar aqui e venho conversar com vocês. Aí, depois é o almoço da gente que é meio-dia e a aula, que eu gosto muito da aula. Depende da aula também, como a Laís falou. E o lanche...	Conta gesticulando com as mãos e intercalando seu olhar entre a pesquisadora e o seu desenho.
979	Pesquisadora	Qual aula que você não gosta?	
980	Joana D’Arc	Ciências	Sorrindo e assentindo com a cabeça.
981	Pesquisadora	Por quê?	
982	Joana D’Arc	Porque o professor é insuportável com as pessoas.	Sorriso tímido.
983	Pesquisadora	Como é que é o professor de ciências, meninas?	Se referindo às outras.
984	Daynara	Horrível!	Daynara encara a pesquisadora.
985	Joana D’Arc	Só eu e a Daynara que sabe.	
986	Pesquisadora	Você não tem aula com ele?	Se referindo a Jennifer.
987	Lais	Graças a Deus que eu tenho com Gabriel.	Mexendo no cabelo.

988	Jennifer	Não. Eu tenho com Gabriel, que é um santo!	Ao falar eleva suas mãos e seu olhar para o alto.
989	Lais	Ele é divertido demais. Tá doido heim?	Se referindo ao Gabriel.
990	Pesquisadora	Entendi.	
991	Daynara	Tipo se ninguém fica calado lá na sala, ele não deixa a gente sair pro recreio.	
992	Joana D’Arc	Na sala dele ele faz mapeamento e não deixa ninguém conversar e se conversar é falando “1 minuto, 2 minutos... (sem recreio).	Fazendo voz fina nas palavras 1 minuto, 2 minutos
993	Pesquisadora	Ele explica bem?	
994	Joana D’Arc	Explica, mas o problema é que ele fica “um minuto”... Fica gritando.	
995	Pesquisadora	Vocês participam da aula dele ou ele...	
996	Joana D’Arc	Hã?	
997	Pesquisadora	Vocês têm participação ou ele só ele fala, fala, fala, fala e acabou?	
998	Joana D’Arc	Esses dias eu nem to indo pra aula dele porque ele falou: “se você vir sem uniforme não vai entrar na sala”.	Fala mexendo a folha na mesa
999	Daynara	Então bora ver se eu não vou entrar?	Encarando Joana D’Arc.
1000	Joana D’Arc	Eu tive que pegar o uniforme da minha irmã pra vir pra escola, porque senão, não entrava nem na sala.	Ignora Daynara e continua falando.
1001	Pesquisadora	Você não tem uniforme?	
1002	Joana D’Arc	O meu sumiu.	Negou com a cabeça.
1003	Daynara	O meu me roubaram na água mineral.	Muitos risos pois o uniforme foi roubado na Água Mineral pelos macacos.

O cronotopo semiótico da sala de aula foi construído e representado por Dandara, com a participação das demais alunas. Ele se configurou na sala de aula do turno regular, no ritmo diário das aulas previstas no currículo, e seu conteúdo esteve construído a partir das relações entre o professor de ciências e os alunos.

A sala de aula ficou marcada como espaço de relações verticais, autoritarismo e pouca troca dialógica. Quando perguntada qual aula Joana D’Arc não gostava, rapidamente ela

respondeu que não gostava do professor de ciências “*porque ele é insuportável com as pessoas*”. Joana D’Arc mostrou-se muito insatisfeita com o relacionamento que o professor estabelece com a turma, com castigos, tirando o recreio, caso não conseguissem concluir o conteúdo por causa da conversa na sala de aula. Além disso, Joana D’Arc não concordava com o jeito arbitrário do professor, que não permitiu que ela assistisse a sua aula por estar sem uniforme, o qual havia sumido.

Para Joana D’Arc, as relações são importantes para o seu aprendizado. O cronotopo semiótico da sala de aula do professor de ciências é antidialógico, pois o projeto de educação convencional procura tornar todas as consciências transparentes e homogêneas (Matusov, 2009). O objetivo do projeto de educação convencional é reduzir a diversidade entre os alunos e tornar a consciência do aluno mais parecida com a do professor. Mesmo quando o conhecimento é visto como uma construção social, tornar-se educado significa ingressar no consenso” (Matusov, 2009, p. 4).

A sala de aula representada por Joana D’Arc traz punições, autoritarismo: “*se você vir sem uniforme não vai entrar na sala*”, falta de empatia no relacionamento entre professor e aluno “*um minuto... dois minutos*”. No caso em questão, Joana D’Arc foi penalizada e impedida de assistir aula por ter perdido seu uniforme.

O papel do professor é de extrema importância nas dinâmicas que ocorrem entre o *self* e a cultura. Sua ação pode desempenhar um papel central para a trajetória singular e específica de cada aluno (Branco, Freire, & Roncancio-Moreno, 2018). O cronotopo ontológico da sala de aula está marcado pela negação de qualquer forma de negociação, manifestação ou comunicação. Esse significado pode ter um efeito fundamental sobre as autopercepções dos alunos, do modo como eles veem as relações, significado que pode, por sua vez, fundamentar histórias de vidas particulares. Além disso, os contextos educacionais estão impregnados de significados complexos e controversos, que são pouco identificados e negociados, resultando em uma rede de significados sistêmicos, em que diferentes objetivos e valores culturais

individuais e coletivos estão envolvidos e muitas vezes divergem entre si (Branco, Freire, & Roncancio-Moreno, 2018). O professor não permite que assistam sua aula sem o uso do uniforme, mas o Programa Novo Mais Educação, o qual está fundamentado na execução da Educação Integral, está focado no propósito de aumentar as oportunidades educacionais.

Divergências e negociações fazem parte de relações dialógicas e intersubjetivas (Freire, 2018). A comunicação está no centro de todas as relações estabelecidas em situações de aprendizagem. Sem uma comunicação eficaz, os objetivos de aprendizagem podem ser perdidos. As relações intersubjetivas são, portanto, fundamentais para a comunicação construtiva, porque elas colocam disposições receptivas em relação ao outro, incluindo as subjetividades e o conhecimento dos outros. Isso não significa dizer que divergências e negociações não façam parte de uma proposta de uma sala de aula dialógica. É preciso reconhecer que a escola é um espaço contraditório (Freitag, 1997).

O cronotopo ontológico e semiótico da sala de aula foi significado pelas alunas como uma sala de aula monológica. O monólogo finge ser a palavra definitiva, fechando o mundo representado e as pessoas representadas (Bakhtin, 2003, p. 293). O grito que agride, a voz que intimida, a questão do uniforme, são significados pelas alunas como vozes unidirecionais, sem trocas, sem a fusão da experiência individual com a experiência coletiva.

Segundo os princípios bakhtinianos, uma sala de aula deveria ser dialógica, porque a criação de significado é dialógica. A abordagem ontológica do diálogo exige práticas e principalmente educação para tornar o diálogo o seu princípio norteador (Matusov, 2009). Isso requer uma “preocupação com a natureza das relações, à medida que surge na educação sua dialogicidade e humanidade” (Matusov, 2009, p. 6). Um pouco diferente do que encontramos atualmente nas salas de aulas convencionais.

Cronotopo 4 – O alimento

O quarto e último cronotopo caracterizado pelas alunas foram os espaços de alimentação, como a cantina e a hora do lanche. Ainda na Roda de Conversa 3, Daynara

representa esse espaço de alimento como um espaço social. Após a aluna retratar suas manhãs nas oficinas do “Integral” Daynara se representa na cantina aguardando o almoço:

Excerto nº. 9 - Roda de Conversa 3 (RC3):

Linha	Sujeito da Fala	Enunciado	Comentários/indicadores metacomunicativos
755	Daynara	Na cantina, esperando o almoço até dar na hora de eu ir pra aula.	Fala enquanto mexe em seu cabelo.
756	Pesquisadora	Como é que é o almoço aqui?	
757	Daynara	É bom. A gente se senta com o amigo.	Responde com sorriso no rosto.
758	Pesquisadora	E a comida, temperinho das meninas?	
759	Daynara	É bom.	Assentindo com a cabeça.
760	Jennifer	É bom.	Assentindo com a cabeça.
761	Pesquisadora	É, é bom, feito com amor? Vocês sentem assim, hum... que comida gostosa? Vocês se sentem acolhidos quando vocês tão numa escola e come uma comida que vocês falam boa, gostosa. Vocês se sentem acolhidos aqui? Daynara? Jennifer?	
762	Daynara	Sim	Assentiu com a cabeça.
763	Jennifer	Sim	Assentiu com a cabeça.
764	Pesquisadora	Você se sente acolhida, Laís?	
765	Laís	...	Assentiu com a cabeça.
766	Pesquisadora	E você, Joana D’Arc?	
768	Joana D’Arc	...	Assentiu com a cabeça.

A hora do almoço está significada por Daynara como o momento de estar com o outro. “*a gente se senta com o amigo*”. Seu sentido de existência está reconhecido pelo outro. O cronotopo da cantina está sendo significado pelo alimento (signo social) e está permeado de relações sociais do contexto da Educação Integral. Essas significações ocorridas na hora das refeições permitem a construção de novos significados sobre o mundo e sobre si. “Toda

ferramenta cultural, constituída por significados é um dispositivo semiótico com a função social e psicológica de regular o comportamento humano” (Freire, 2008, p. 9).

Jennifer também retratou a cantina na mesma Roda de Conversa 3 (RC3) e assim como Danylara também se refere a esses espaços como momentos agradáveis de reunião com seus amigos:

Excerto nº. 10 - Roda de Conversa 3 (RC3)

Linha	Sujeito da Fala	Enunciado	Comentários/indicadores metacomunicativos
875	Pesquisadora	E como é que esse momento do almoço?	
876	Jennifer	Ah, é bom, é onde todo mundo se reúne, come.	Responde com a mão em seu desenho.

Jennifer faz a mesma sinalização para o signo social “alimento” no cronotopo da cantina: “*Ah é bom é onde todo mundo se reúne, come*”. O outro, inferido em “todo mundo” cumpre uma função de diálogo, à medida que participa ativamente da mesma construção semiótica realizada nesse momento de troca. Para a Psicologia Cultural, as construções de significado ocorrem sob a influência dominante de processos semióticos afetivos e sob sugestões sociais existentes dentro de contextos culturalmente organizados (Branco, 2018).

O cronotopo da cantina ocorrido durante as refeições das alunas da Educação Integral são espaços de significação afetiva que considera a existência do outro como um espaço para a descoberta de si (Freire, 2008). Foi significado para as alunas como um local para estar perto de quem sente afeição, do outro social que é referência de nós mesmos. O momento retratado no cronotopo da cantina traz o alimento como signo social que implica em saciedade, acolhimento e momento diário de comunhão social. Nas significações de Jennifer, representava o ponto de encontro para os relacionamentos já constituídos, momento para repor as energias, não só as de caráter físico mas como se alimentar de relações positivas geradoras de bem-estar e sentimento de pertença, receptividade e consideração.

Os lanches servidos durante o processo da pesquisa

Em todos os encontros da pesquisa, foi oferecido um lanche a ser compartilhado ao final de cada oficina. Esses momentos estavam organizados como um momento “informal” e finalizador dos encontros. O sentido desse cronotopo foi se transformando no decorrer da pesquisa. Todos os lanches foram realizados na biblioteca (local das oficinas) com exceção do dia em que fizemos a dinâmica do espelho, que aconteceu no Parque Nacional da Água Mineral. Nesse dia realizamos as refeições do café da manhã, almoço e lanche no próprio Parque Nacional.

O cronotopo criado em torno do lanche significou não apenas o momento de integração e da expressão livre de ideias, mas também se mostrou construção de um ambiente leve e descontraído e de significação afetiva. Nas sociedades modernas, o ser humano histórico-cultural não se alimenta apenas por necessidade. Com o passar dos tempos, o ato de comer é ressignificado e é feito, preferencialmente, em sociabilidade. A alimentação é vista como um ato social e cultural, pois representa também o estar junto, a troca. Durante o momento do alimentar-se, podem ocorrer diversas manifestações simbólicas que são decorrentes das redes de relações pelas quais os indivíduos estão conectados. O fato de se alimentar socialmente se dá para aqueles que identificam o alimento àquele grupo social.

Na quinta e última roda de conversa, roda essa em que as alunas discutiam o que haviam desenhado sobre a avaliação da pesquisa, a comida apareceu como um lugar de destaque para uma participante. Joana D’Arc enunciou o fato de a pesquisadora “não ter levado as coisas que disse que levaria”, ilustrando sua insatisfação no quadrinho sobre o que menos havia gostado na pesquisa. Nessa fala, Joana D’Arc se refere a um pão de metro, que esteve na fala da pesquisadora quando foi sugerido sobre o que poderia levar de lanches para as oficinas. Só que até o dia de produzir o gibi da avaliação da pesquisa, a pesquisadora ainda não havia levado o pão de metro, o que causou certa frustração. Mas durante a Roda de Conversa 5, dia de

conversar sobre as produções realizadas a respeito da avaliação da pesquisa, a equipe de pesquisa levou o pão idealizado “pão de metro”, que, nessa altura, já havia sido oferecido como o lanche do dia. A nosso ver, existia uma expectativa da participante em relação ao compromisso da pesquisadora ou promessa sobre o pão. Além do pão de metro como um signo, que será analisado posteriormente, também podemos observar uma certa frustração sobre o pão de metro, talvez em virtude da relação construída entre pesquisadora/participante ou sobre o vínculo formado entre elas que estava norteadando afetivamente as reações de Joana D’Arc.

Excerto nº. 11 - Roda de Conversa 5 (RC5)

Linha	Sujeito da fala	Enunciado	Comentário/indicadores metacomunicativos
1229	Pesquisadora	E o que que menos gostou da pesquisa?	O olhar da participante volta para a conferência sobre o que ela tinha desenhado.
1230	Joana D’Arc	Isso aqui não.	Ela sorri e mexe as mãos indo e voltando em cima do quadrinho desenhado.
1231	Pesquisadora	Pode falar que a gente vai, ahn?	A participante continua sorrindo e começa a mexer no seu cordão, demonstrando um pouco envergonhada.
1232	Joana D’Arc	Que... era por causa do pão de metro, mas já passou.	Balança a mão como quem diz “deixa pra lá”.
1233	Pesquisadora	Mas hoje o que que aconteceu?	Todas as alunas começam a rir.
1234	Joana D’Arc	Você trouxe.	Respondeu sorrindo e segurando em seu cordão.
1235	Pesquisadora -	E o que que você achou do pão de metro?	todas rindo.
1236	Joana D’Arc	Gostoso.	Clima de satisfação geral.

A semiose é a ciência que estuda os signos e seus usos. Segundo Vygotsky, a mediação semiótica atua como um princípio regulador da conduta humana à qual estão subordinados signos e instrumentos (Vygotsky, 2008). O signo é um objeto que está na mente ocupando o

lugar de alguma coisa. “Os signos são fabricados por mentes e mentes operam por meio de signos” (Valsiner, 2012, p. 39). Por isso, os signos são aparatos coconstruídos para nossas relações com o mundo. Em outras palavras, a mediação semiótica atua como processo de desenvolvimento humano e permite que o indivíduo regule suas funções psicológicas, tanto no nível interpessoal quanto no nível intrapessoal (Roncancio-Moreno, 2015, p. 21).

No Excerto nº. 11 apresentado, a comida é um signo, e o lanche é o espaço sociocultural, o palco das relações desenvolvidas, ou seja, a experiência. Esse espaço atuou para a negociação dos significados. O alimento contém muitas significações até porque o próprio alimento e o ato de alimentar-se carregam representações dos significados que são partes dos indivíduos. Sobre as dimensões sociais constitutivas do sujeito, por exemplo, a alimentação é a primeira experiência de acolhimento no mundo. Nesse sentido, o alimento pode representar carinho, acolhimento, conforto, segurança, sendo, portanto, muito significativo para o desenvolvimento humano.

Não podemos ignorar, no processo de desenvolvimento do sujeito, a questão de a alimentação no sentido dos lanches dessas reuniões estabelecerem vínculos através dos diversos significados implícitos e elementos comunicativos e metacomunicativos que permearam esses momentos. A metacomunicação, uma das dimensões da comunicação, atua como o tom afetivo do cronotopo, coconstruído pelos indivíduos na interação. Nesse sentido, o momento espontâneo dos lanches atuou como meio semiótico para a construção de signos tipo campo (Valsiner, 2012 p. 48) que atuou como pano de fundo para a construção de novos significados. Ainda sobre essa mesma participante e sobre a roda de conversa de avaliação, Joana D’Arc fala sobre o melhor momento na pesquisa:

Excerto nº. 12: Roda de Conversa 5 (RC5)

Linha	Sujeito da fala	Enunciado	Comentário/indicadores metacomunicativos
1258	Pesquisadora	O melhor momento? É o último quadrinho.	Ela procura com os olhos o último quadrinho no livro ainda segurando seu cordão.
1259	Joana D'Arc	Da comida.	Abrindo um sorriso sem tamanho!
1260	Pesquisadora	Por que que você gosta tanto da comida, assim?	Todas riem.
1261	Joana D'Arc	Sei lá.	Todas se olham.

Para ter estabilidade psicológica, os indivíduos desenvolvem dispositivos semióticos. Os campos afetivo-semióticos são um conceito que auxilia na análise da compreensão dos processos de regulação semiótica. Os campos afetivos semióticos são de natureza cultural e permitem, na construção de novos significados se incorporar ao sistema do *self* dialógico (Roncancio-Moreno, 2015).

Na experiência do ambiente escolar, mais precisamente nesta pesquisa, os lanches atuaram como mediadores semióticos para a construção de novos significados e produção de subjetividades, como a construção de aprendizagens sobre o mundo e sobre si mesmo. No excerto acima, a comida é um signo que ocupa o mais alto grau de hierarquia de outros signos e parece controlar os demais níveis afetivos, de modo que nem ela mesma sabe o porquê de gostar tanto assim da comida.

O quarto e último nível é de um campo afetivo semiótico hipergeneralizado, ou seja, o signo alcança o mais alto grau da supergeneralização: emergência de campos de sentimentos que tomam a psique da pessoa em sua totalidade (Valsiner, 2014). A comida, para Joana D'Arc se apresenta como um signo hipergeneralizado, no mais alto grau na hierarquia da regulação. Esse nível tem o poder de orientar os processos de significação e as ações dos indivíduos. Quando um signo alcança essa condição de hipergeneralizado ele não é mais facilmente

sensível a processos verbalmente mediados. Talvez por isso, ao ser questionada por que Joana D'Arc gosta tanto da comida assim, ela não soube responder.

Outra participante que colocou os lanches como uma das atividades mais agradáveis na pesquisa foi a Laís. No quadrinho sobre o que ela mais gosta no trabalho ela fala: “*O que eu mais gostei? Gostei muito dos quadrinhos, dos lanches e do passeio para a Água Mineral* (RC5 1369).

A pesquisa nos levou à reflexão de que o alimento, de acordo com a semiótica, vai muito além de saciar a fome. Os signos podem variar: alimento, saciedade, cura, e ainda assim construir memória afetiva. Por isso, esses signos podem ainda exercer a função de signos promotores na produção dessa memória. Todo operador semiótico pode funcionar como signo promotor. “Os signos são, no presente, promotores de um leque de significados possível de serem fabricados no futuro, mas não de significados específicos” (Valsiner, 2012, p. 54). Acreditamos que os lanches atuaram na criação de uma memória afetiva que produziram e produzirão sentidos quantas vezes forem rememorados. Dessa maneira, esses momentos atuaram como mediadores semióticos que foram promotores de signos que resultaram em afinidades e aproximações entre todos os envolvidos.

Todos esses fatos nos permitem mostrar a necessidade de aprofundar aspectos que ocorrem durante a alimentação na escola. Esses momentos surgiram durante as reuniões da pesquisa e revelam na experiência o quanto as atividades compartilhadas de trocas são tão significativas. Tais trocas e práticas de ações são extremamente importantes na vida dessas adolescentes. A pesquisa revelou o papel informal que um momento de lanche traz, mostrando que o mediador está ali não apenas para fazer a pesquisa ou dar a sua aula, mas também para mostrar para essas alunas, semioticamente, o que o momento de alimentação pode transmitir e ensinar. Em nossa pesquisa, os significados dos lanches foram muito mais do que uma necessidade biológica. A experiência das alunas diante de qualquer conteúdo escolar envolve situações em que as alunas conseguem significar, criar e sentir, portanto, aprender.

Os cronotopos – como a Biblioteca, o *Skate park*, a sala de aula do turno regular, a cantina e outros caracterizados pelas alunas – nos remetem à ideia de espaços de ação compartilhados, atrelada ao conceito de significação a partir das relações desenvolvidas com os outros sociais. Isso pode ser apontado como um fator positivo para o desenvolvimento e, conseqüentemente, para a aquisição de novas aprendizagens.

Os cronotopos evidenciaram na pesquisa o impacto que seus sentidos representam na unidade *tempo, lugar e axiologia*. Esses cronotopos atuaram como importantes mediadores semióticos que, na experiência, cumpriram a sua função dialógica e ativaram vozes historicamente relevantes em todas as participantes. Essas vozes, compartilhadas nas rodas de conversa, evidenciaram o poder e o impacto das relações afetivas nos processos de significação.

O caso Jennifer: um estudo sobre os processos de significação de si

O reconhecimento do impacto das relações afetivas no desenvolvimento humano é assumir que as vozes e experiências alheias ganham sentido à medida em que se relacionam conosco. Esse processo ativo e bidirecional de articulação com essas vozes pode servir como construtos pessoais e dar sentido à organização pessoal e a autorregulação humana.

Compreender os processos de elaboração de dispositivos semióticos é de suma importância para o desenvolvimento humano, e esse processo pode proporcionar que os sujeitos deem sentido à relação entre experiências subjetivas e expectativas culturais (Branco, & Freire, 2016). Dessa forma, compreendemos o sistema do *self* dialógico como autorregulador dos processos de ação em curso (Valsiner, 2012). Além disso, as narrativas das alunas durante os encontros de pesquisa estavam carregadas de significados socioafetivos dos diferentes posicionamentos dinâmicos de si que elas experienciavam na dinâmica dos encontros, contribuindo para novas significações importantes para o desenvolvimento pessoal.

Jennifer, um encontro com ela mesma

Jennifer, uma das participantes, era uma menina de 13 anos que morava com o pai durante a semana e quinzenalmente via a mãe, que reside em outra região administrativa. Ela afirmou ter se mudado (da casa da mãe para a casa do pai) por problemas relacionados a brigas na escola. Ela nos contou que ameaçou uma colega. Nos primeiros encontros, ao se apresentar ao grupo, Jennifer demonstrou interesse em nossa pesquisa: “*nunca imaginava que era isso! (...) Um programa só pras mulheres*” (RC1 linhas 418, 420). Além disso, Jennifer já relatou no primeiro encontro que vive um conflito vivido com o pai. O pai se posiciona contra o fato de ela e a irmã gostarem de praticar o skate. Em suas declarações, a participante informou sobre as posições rígidas do pai em relação às práticas que são femininas e masculinas, pois, segundo o pai, *skate “é coisa de homem”* (RC1 linha 429).

Ainda na primeira roda de conversa, Jennifer causou comoção em todos do grupo quando foi explicar o que desenhara, referência ao seu primeiro namorado. Eles já haviam terminado, mas ela o trouxe em sua narrativa. Nessa primeira roda de conversa, quando ela foi explicar seu quadrinho, causou comoção em todas, ao relatar que o rapaz do desenho havia morrido tragicamente, no último final de semana, atropelado. A aluna fez questão de enfatizar a sua história com ele, o respeito, o carinho e a amizade que restaram, apesar do término do namoro. Esse rapaz é um outro social muito importante nesse momento histórico dela. Ela vive um conflito, um sofrimento da perda.

Jennifer sinalizou seus sentimentos e suas expectativas. Estava bem ferida, em função do luto que vivenciava, e utilizou a roda de conversa como um espaço para seu desabafo, para uma experiência que ela tinha pouca oportunidade de prática. Naquele momento, a aluna estava ali, contando para o grupo sobre seus sentimentos, e se mostrou muito disponível em relação ao que era pedido.

Na segunda roda de conversa, pedimos a Jennifer que explique o desenho dela sobre as suas perspectivas de futuro. Nesse quadrinho, Jennifer escreveu que não queria estar viva no futuro, que cansou de ser julgada, das pessoas falarem mal dela. A participante fez essas

declarações com muita emoção, com a voz embargada. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre quem a julga, Jennifer afirmou que é julgada pela família e que não sabe o motivo.

Todos os sujeitos envolvidos em contextos estão constantemente imersos em fluxos emocionais e legitimidades que eles trazem para o momento. “Essas complexas relações emoção-resposta exigem que os professores estejam abertos à natureza múltipla e em constante mudança no aprendizado e valorize as muitas vozes que são trazidas para tocar em qualquer momento pedagógico” (White, 2016, p. 78). Jennifer demonstra, nessa roda de conversa, estar muito fragilizada e sem rede de apoio, principalmente familiar. Além disso, Jennifer relata não ter expectativa de vida e descreve que pratica ações como a automutilação. A participante demonstra expectativa negativa dos outros em relação a si mesma. Essa não aceitação de si faz com que ela desenvolva vários sentimentos de negação da sua imagem pessoal, uma vez que os posicionamentos dinâmicos de si emergem das interações entre as pessoas e o mundo, e essas posições podem ter uma carga maior ou menor (Roncancio-Moreno, 2015). No caso de Jennifer, isso pesa tanto, que ao contar, se emociona em sua narrativa. A aluna demonstra vergonha em mostrar o rosto. Ainda na mesma roda de conversa, Jennifer declara:

Excerto nº. 13: Roda de Conversa 2 (RC2)

Linha	Sujeito da Fala	Enunciado	Comentários/ indicadores metacomunicativos
622	Jennifer	Quero poder mostrar meu rosto sem vergonha de ser eu.	Lendo seu quadrinho.
623	Pesquisadora	Você tem vergonha de ser você hoje?	
624	Jennifer	Tenho.	Encarou a pesquisadora.
625	Pesquisadora	Mas você é tão linda qual vergonha que você tem? Você tem um rosto lindo, você é uma super skatista, superrespeitada, uma mulher quase formada, formada, né, treze anos também, né?	

626	Jennifer	É	Assentiu com a cabeça.
627	Pesquisadora	Por que que você tem vergonha de mostrar o seu rosto?	
628	Jennifer	Sei lá, parece que quando eu ando na rua todo mundo fica olhando para mim.	Balançou a cabeça negativamente.
629	Pesquisadora	É? Acho que é impressão sua. Acho que as pessoas podem te olhar por que você passa, você é magra, chama atenção, é bonita, mas eu acho que você tá tá achando que o mundo todo tá te perseguindo. Tá percebendo? A gente pode mudar isso, né, Jennifer? E aqui?	Jennifer permanece ouvindo atentamente, mas olhando para o seu quadrinho.
630	Jennifer	Quero também poder andar no meu skate, tipo sem ter vergonha, sem ser julgada.	Voz chorosa.
631	Pesquisadora	Por que que você tá chorando? O que que você traz pra mim com essa lágrima? Tristeza? Saudade? Arrependimento? Você pode traduzir essa lágrima em algumas palavras? Tem um lenço aí, Martha? Quer traduzir em algumas palavras, essas lágrimas?	Jennifer está sentada com o cotovelo sobre a mesa com a sua mão apoiando a cabeça. Seu olhar está fixo olhando para seu quadrinho.
632	Jennifer	Não.	
633	Pesquisadora	Tá... E aqui “Quero...”	
634	Jennifer	Quero superar isso tudo e escrever um livro.	Ainda com a voz embargada.

Durante essa segunda roda de conversa, Jennifer expõe, em seu discurso, que quer mostrar seu rosto, sem vergonha de ser quem é. Provavelmente esse sentimento vem em decorrência da criação rígida e machista de seu pai e de todos que, em algum momento, emitiram alguma opinião negativa a seu respeito. No caso de Jennifer, as vozes do seu pai, da sua mãe, de todos que a criticam/criticaram estão no campo de significação do *self* de Jennifer

e ainda está muito influenciado pelo que dizem a respeito dela. Isso a faz desenvolver uma posição de vergonha, de sentir que está, a todo momento, sendo avaliada pelo mundo social. Ao mesmo tempo, “o *self* dialógico é utilizado como um dispositivo semiótico que atua garantindo a autorregulação da hierarquia semiótica dos signos ao longo do tempo e nos contextos” (Valsiner, 2012, p. 61). No caso de Jennifer, ao mesmo tempo em que o *self* atua como uma uniformidade na voz de quem a critica, conduzindo a uma supergeneralização afetiva no interior do seu *self* (sentimentos de culpa, angústia, e não aceitação de si), o *self* atua como um regulador semiótico regulando sua experiência, “que bloqueia a proliferação imediata e desnecessária de signos abstratos e hipergeneralizados sem limites” (Valsiner, 2012, p. 61).

Assim sendo, quando Jennifer declara “*quero superar tudo e escrever um livro*” (RC2, linha), demonstra o papel do *self* como autorregulador dos processos em curso à medida que cria um senso geral pessoal acerca do que está acontecendo no momento e impede uma quantidade de cenários de atingir uma síntese disfuncional (Valsiner, 2012). Essa capacidade do *self* de ambivalência pode bloquear o processo de generalização abstrativa dos signos e construir um outro mecanismo de regulação semiótica, que é a continuidade generalizante do *self* em desenvolver signos promotores que possam atuar no seu desenvolvimento, no caso, do desenvolvimento da Jennifer e de todos que convivem com ela.

Quando o self atravessa a aparência

Na quarta roda de conversa, a dinâmica do espelho foi desenvolvida no Parque Nacional da Água Mineral e foi um momento para todas falarem das suas significações sobre si mesmas. Estavam todas em um clima alegre, feliz, com risadas, brincando com tudo. Durante o dia, tivemos muitas conversas sobre cabelos cacheados e como cada uma se relacionava com isso, uma vez que todas eram cacheadas, inclusive Martha, a educadora social. Jennifer afirmou que não gostava do seu cabelo cacheado e por isso estava sempre fazendo chapinha. Conversamos muito sobre cremes, aceitação, felicidade em geral. Foi um dia muito agradável, e diferente para elas. A roda de conversa aconteceu no final do passeio. O recurso foi uma caixa que

continha um espelho colado no fundo. As participantes receberam a instrução de que na caixa havia uma foto e que elas deveriam falar sobre essa pessoa, que eram elas mesmas refletidas no espelho. Quando foi a vez de Jennifer pegar a caixa e ver que teria que falar de si mesma, ela não conseguiu nem olhar, tampouco falar de si mesma.

Esse comportamento causou estranheza para as outras meninas. A reação de Jennifer tornou todos mais sérios, mais pensativos. Por que Jennifer foi a única menina que não conseguiu se olhar no espelho? Segundo White, Bakhtin descreve o impacto do espelho “como uma projeção do *self* em um outro possível, peculiarmente indeterminado com cuja ajuda tentamos encontrar uma posição axiológica em relação a nós mesmos” (White, 2016, p. 80). O comportamento de negação com a própria imagem traz indício de um *self* de pouca confiança em si mesma, baixa autoestima. Poderíamos dizer que esse episódio demonstra as relações estabelecidas entre o *self* de Jennifer e seus outros sociais. Nesse caso em questão, algumas vozes de outros sociais no contexto de Jennifer a fazem acreditar em uma imagem sobre si que ela não aceita. A sua negação e não verbalização indicam que a questão da aparência para Jennifer representa a generalização do campo dos sentimentos mediados pelos signos do mais alto nível da regulação afetiva do fluxo das experiências (Valsiner, 2012): o campo afetivo e semiótico hipergeneralizado. “A pessoa simplesmente sente algo e, mas não consegue colocar tal sentimento em palavras” (Valsiner, 2012, p. 261).

“O que acontece é que um fluxo de sentimento generalizado assume a direção do mundo intrapsicológico dessa pessoa, começa a controlar suas ações concretas e a enfraquecer qualquer esforço contrário” (Valsiner, 2012, p. 262). No caso de Jennifer, os significados hipergeneralizados a orientavam para um *self* de baixa autoestima, fracasso, inércia e falta de perspectiva. Nesse dia, Jennifer não conseguiu falar de si mesma. Minutos após essa roda de conversa, sua postura foi de reclusão e silêncio.

A ruptura na noção de si mesma

Desde o início da pesquisa, percebemos o quanto as meninas tinham uma avaliação negativa de si mesmas. Procuramos, desde o início, construir um relacionamento à base do respeito e mostrando-as o tanto que são capazes e competentes, valorizando suas características marcantes e ajudando-as a projetar um *self* de empoderamento.

A pesquisa, por ser apenas com meninas, apresentou-se de forma positiva no posicionamento “eu posso”. Além disso, o recurso utilizado, os quadrinhos de *Persépolis* (Satrapi, 2007) e todo o seu enredo, uma mulher resistente no Fundamentalismo Islâmico também contribuiu para um *self* de promoção, de autoria de capacidades de realização. Na última roda de conversa (RC5), Jennifer avaliou a pesquisa e se autoavaliou também, conforme o Excerto nº. 3, já citado anteriormente.

A abordagem dialógica que envolve a escuta e a construção de significados adicionados a um cenário de pesquisa estilo estético bakhtiniano (White, 2016) contribuíram para a promoção da mudança em Jennifer. Na última roda, conforme o Excerto nº. 3, já citado anteriormente, Jennifer avaliou que é mais feliz e que o melhor momento foi “*quando ficamos todos juntos*”. Isso demonstra a importância na alteridade que se construiu no cenário de escuta que desenvolvemos durante a pesquisa a partir da rede de apoio e confiança mútua. Para se desenvolver a confiança, pré-requisito para relação dialógica, também desenvolvemos a autoconfiança. Após 3 semanas de encerrada a pesquisa, a pesquisadora viu o *status* de Jennifer no WhatsApp com uma foto que ela tirou de si mesma no espelho, com seu cabelo natural, cacheado. Imediatamente, a pesquisadora publicou: “*lindeza*” (WhatsApp pesquisadora, 17/12/2019) e Jennifer respondeu alguns minutos depois: “*segui seu conselho e estou usando cacheado*” (WhatsApp pesquisadora, 17/12/2019). Jennifer demonstra que internalizou vozes de outros significativos, como as pessoas do grupo de pesquisa. Isso resultou na transformação do seu sistema do *self* dialógico que se desenvolveu na ruptura na noção de si mesma, que ela não aceitava.

Os processos experienciados por Jennifer correspondem a processos que ocorrem no sistema do *self* dialógico e são chamados por Valsiner (2012) de heterodiálogo e autodiálogo. O heterodiálogo consiste em sugestões de outros sociais de Jennifer que canalizaram nela perspectivas negativas sobre si mesma e posteriormente perspectivas positivas que foram internalizadas pelo sistema de *self* (Branco, 2010). E o autodiálogo é o diálogo dentro do próprio *self* (Valsiner, 2012, p. 127). A emergência do *self* de ruptura da noção de si mesma evidencia a organização interna de Jennifer com esses processos dinâmicos, coexistentes e promotores de desenvolvimento. O posicionamento “Eu-cabelo liso” coexiste com o posicionamento “Eu-cabelo cacheado”. Há uma tensão no sistema de *self* de Jennifer, e essa tensão está carregada de significados. No momento em que ela se aceita no posicionamento “eu-cabelo cacheado”, demonstra a mobilidade dos signos na semiosfera e sua dinamicidade. Foi nos campos afetivos semióticos que ocorreu essa tensão e permitiu que Jennifer sofresse um grande impacto para que surgissem novas ressignificações de si. Além disso, Jennifer confere à pesquisadora uma participação especial para ação da sua pesquisa no seu processo de significação de si: “*seguí seu conselho e estou usando cacheado*”.

Conclusões e Implicações do Estudo

Buscamos com esta pesquisa compreender os processos de significação de si a partir de uma experiência dialógica com um grupo de meninas de 12 a 14 anos participantes da jornada escolar ampliada. Este trabalho permitiu a ampliação da teorização sobre o sistema de *self* em desenvolvimento e a difusão de estudos sobre experiências intersubjetivas desenvolvidas em meio educacional, mais precisamente no contexto da Educação Integral.

O trabalho desenvolvido com as participantes nos despertou para a importância das rodas de conversa como potencial metodológico que possibilita o exercício do pensar compartilhado e a construção de significados a partir dos enunciados. O contexto da roda de conversa possibilitou fomentar o diálogo, a reflexão, o conhecimento e o autoconhecimento. Além disso, as atividades realizadas foram um cenário para a possibilidade de expressão das participantes. Na perspectiva da Psicologia Cultural, o espaço de troca e diálogo realizado nas rodas de conversa fez emergir novos signos e significados vivenciados no dia a dia. Aliás, as rodas de conversa se evidenciaram mais que um instrumento de construção de informações: mostraram-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento. Esse espaço pode contribuir para a articulação entre as experiências pessoais e a construção de conhecimento, gerando nas participantes uma postura de maior disponibilidade para o enfrentamento das questões do cotidiano escolar e perante as adversidades da vida.

As rodas de conversa se desenvolveram como um importante espaço para a circulação de vozes, saberes, conhecimento e estabelecimento de vínculos inter e intrapessoais significativos. Como resultado precisamos considerar o papel preponderante das interações sociais no ambiente escolar, bem como o diálogo com o mundo e a relevância das relações afetivas no sentido de proporcionar melhor qualidade dessas interações sociais em contextos educativos.

As atividades de leitura, as narrativas de histórias de vida por meio dos quadrinhos e as rodas de conversa proporcionaram momentos decisivos para a dinamização das significações de si. A natureza formativa da experiência dialógica contribuiu para encontros, desencontros, aprendizagem e respeito sobre os outros e sobre si mesmas. Construiu, também, um ambiente afetivo-semiótico, aconchegante lugar de escuta e de desenvolvimento da empatia, ao considerar as impressões e reflexões desenvolvidas com essa prática.

As rodas de conversa possibilitaram a síntese do potencial criativo das alunas. Os encontros atuaram como um espaço infinito de significados. Houve resistências e oposições, mas desenvolvemos as rodas de conversa sem medo de estabelecer desafios. Isso implicou na atuação dos princípios dialógicos como responsabilidade, transformação, estética, autoria e polifonia. É importante destacar a importância das relações desenvolvidas em contexto escolar para a aprendizagem. Para Bakhtin (2003), esses relacionamentos são caracterizados por respeito e apreço por meio de atos de amor responsáveis. O amor não é visto aqui como um sentimento no qual alguém pode necessariamente confiar, mas como um ato que envolve apreciação estética ao outro.

A pesquisa demonstrou a importância dos cronotopos ontológicos e semióticos como unidades de tempo, espaços e axiologia de ação compartilhada atrelada ao conceito de significação a partir das relações desenvolvidas com outros sociais. Nesse sentido, diversos cronotopos escolares podem ser utilizados para atividades de criação, de superação, de desafios, entre outras, além de aprimorar as relações sociais desenvolvidas no contexto escolar. Ademais, os lanches oferecidos na pesquisa revelaram a comida atuando como um signo e o alimento como mediador semiótico para a construção de novos significados e produção de intersubjetividades.

A pedagogia dialógica pode ser pensada como uma prática inovadora para o desenvolvimento da escuta e do diálogo, aprimorando e potencializando uma aprendizagem sobre si mesmo e, conseqüentemente, sobre o mundo. Através da pedagogia dialógica pudemos

criar possibilidades de formas mais positivas de desenvolvimento na trajetória de vida dessas alunas matriculadas na Educação Integral.

Os estudos sobre as ressignificações de si, mais precisamente o estudo do *self* dialógico permitiram um melhor conhecimento da psique humana, e a metodologia da pedagogia dialógica ensinou-nos a dar um espaço para isso. Com esse trabalho conseguimos enxergar uma possibilidade de entendimento de nós mesmos para que possamos trabalhar no objetivo de aprendizagens, interrelacionando o conhecimento aos enunciados. Como a língua é social e não individual e está ligada às estruturas sociais, arriscamos dizer que o movimento dialógico da palavra está relacionado às organizações psicológicas individuais. O *self* dialógico se apresenta através da palavra, pois a atividade mental do *self* trabalha com a atividade mental do nós, e não do outro, entendendo que após eu interagir com o outro, eu já sou parte dele também.

Os estudos do *self* e seu caráter dinâmico e, muitas vezes, contraditório, permitiram que pudéssemos conduzir as rodas de conversa na produção de *selves* de caráter positivo. Esse processo atingiu todos os envolvidos para o desenvolvimento de posicionamentos positivos de si, de modo a transformar as impressões que as alunas tinham sobre si mesmas. As contradições, os conflitos e as tensões que ocorrem no sistema do *self* dialógico, favoreceram momentos de autodiálogo e autorreflexões. Esses processos podem atuar no desenvolvimento de estratégias criativas de negociação. Isso significa dizer que esses conflitos internos têm uma função adaptativa para o *self* e estimula o nosso próprio desenvolvimento.

Enquanto alunas, a experiência de se sentirem protagonistas do cotidiano escolar foi vivenciada pelas participantes na medida que em suas narrativas expressavam as verdades pertencentes a elas, não apenas sobre si mesmas, mas sobre seus pares, conforme se descobriam nas interações ocorridas. Para mais, o significado desse tipo de abordagem é importante para o autoconhecimento do aluno. O professor, tomando conhecimento dessa responsabilidade, não

só pode, como deve, perceber sua responsabilidade e promover situações que valorizem o processo interativo, o diálogo, e o considere como condição essencial do ensino.

O professor, enquanto instrutor do discurso e mediador do processo, pode colocar os alunos em contato com vozes historicamente relevantes, estimuladas a partir de enunciados e endereçamentos, visando à construção do conhecimento. Além disso, pode mover-se a partir das relações afetivas, nos processos de significação de si.

Como limitações da pesquisa, o estudo apontou que poderíamos ter incluído outros atores sociais do contexto escolar, como a família, os professores, os educadores sociais/monitores e a equipe de apoio à aprendizagem, bem como a gestão escolar. Ampliar a pesquisa e ouvir as vozes de outros agentes que fazem parte do cenário educacional pode favorecer a construção de diferentes olhares e concepções sobre um estudo, tornando o processo mais completo. Sendo assim, como investigação futura, sugerimos pesquisas embasadas nas experiências subjetivas dos estudantes, mais precisamente nas relações estabelecidas entre o sistema de *self* e suas implicações no contexto escolar, buscando sempre relacionar esses processos com os processos de aprendizagens.

Pretendemos, com este trabalho, contribuir para uma nova escrita da história das mulheres, incluindo narrativas de meninas, como as participantes desta pesquisa, bem como as que não apenas refletem mundos construídos, mas mundos semióticos em ebulição. O trabalho contribui ao apresentar a pedagogia dialógica fundamentada no dialogismo de Bakhtin, o qual enfatiza as relações sobre sistemas e processos. Para o professor dialógico, além de oportunizar a circulação de vozes, permitindo a autoria e agencialidade dos alunos, é imprescindível compreender que é na qualidade das relações desenvolvidas no contexto escolar que se constroem o conhecimento e as aprendizagens.

Durante a pesquisa, suspendemos temporariamente a hierarquia curricular por meio das nossas oficinas, criando a oportunidade de experienciar o conhecimento advindo da fala e de suas expressões artísticas (os quadrinhos). Vozes emergiram de alunas sistematicamente

silenciadas, em casa e na escola, tornando esses momentos como grande oportunidade de aprendizado. O *self* dialógico atuou como autorregulador dos processos em curso. Ao se perceberem como autoras das suas próprias vidas, as participantes atuaram como agentes, compreendendo suas responsabilidades em seu processo de desenvolvimento e escolhendo como se posicionar. O *self*, enquanto sistema dinâmico em desenvolvimento, foi o palco das relações entre as *I positions* e o outro. Essa alteridade vai moldando o significado, definindo-o, configurando-o e reconfigurando-o mediante processos coconstrutivos.

Os elementos afetivos e a experiência são componentes que oferecem consistência às posições do *self*, permitindo dar sentido à própria experiência, sendo potencial para a criação de signos promotores de mudança. A estrutura narrativa das rodas de conversa permitiu que o *self* experimentasse diferentes posicionamentos emergidos nas colocações dos outros. A mutualidade surge engajada no diálogo dentro do próprio discurso. Com a inserção do *self* no discurso, o sujeito experiencia uma cumplicidade estabelecida com a alteridade.

A aprendizagem é adquirida como um subproduto da experiência com os outros. Ela ocorre no meio dos diálogos em diferentes cronotopos e representa o amor, como um encontro estético de compreensão e atuação ética. Os professores podem reivindicar legitimamente esse amor por seus alunos como um presente autoral, sem se preocuparem em transmitir conhecimento, mas que este seja gerado em diálogos mútuos. Esses espaços abertos para os diálogos possuem uma única certeza: a incerteza que o diálogo prospera e mantém o potencial de criatividade em crescimento.

Por razões históricas, é importante destacar os desafios de ser pesquisadora no Brasil em período pandêmico, mais precisamente pesquisadora, mãe, professora e esposa. Como aconteceu com o trabalho de centenas de pesquisadores, esta dissertação foi finalizada no momento de fechamento de ambientes propícios para o trabalho acadêmico e estudo. Até o momento, as bibliotecas e as universidades estão com seus espaços físicos fechados, obrigando-nos a transformar nossos lares em verdadeiros centros de produção de pesquisa. A

ausência de uma vacina para a Covid-19 faz com que nossos filhos estudem em casa, o que requer a mediação da família no desenvolvimento das suas aprendizagens na era tecnológica. Como mulher, por muitas vezes tive que reivindicar o espaço de trabalho em meu lar, tentando compensar o número de horas destinadas para essa produção científica. Em uma sociedade sexista, em sua unidade dialógica e dialética, este trabalho significa a síntese da contribuição acadêmica, ao discutir o *self* enquanto voz em uma perspectiva polifônica e plural, social e cultural, afetiva e semiótica. É assim que, nós mulheres, mães e professoras esperamos contribuir para o saber científico considerando o feminismo como um movimento para contrapor a exploração sexista e a opressão (Hooks, 2018) da sociedade patriarcal à participação da mulher no fazer científico.

Referências

- Alessi, V. M. (2014). *Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Assis, A. E. S. Q., & Silva, C. M. F. (2017). Educação Integral, Tempo e Espaço: Problematizando Conceitos. *Educação: teoria e prática*, 27(56), 542-561.
- Azevedo, N. C. S., & Betti, M. (2014). Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(240), 255-275.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barbato, S., Alves, P. P., & Oliveira, V. M. (2020). Narrativas e dialogia em estudos qualitativos sobre a produção de si. *Revista Valores*(5)1, 22-36.
- Barreto, A. L. C. S. (2016). *A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais* (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília, DF.
- Baxter, L. A. (2004). Relationships as dialogues. *Personal Relationships*, 11(1), 1-22.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education* (2nd. edition). Upper Saddle River, NJ, United States: Pearson Education.
- Beraldo, R. M. F., Ligorio, M. B., & Barbato, S. (2017). Intersubjectivity in primary and second education: a review study. *Research Papers in Education*, 1-22.
- Bernado, E. S., & Christovão, A. C. (2016). Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. *Educação & Realidade*, 41(4), 1113-1140.
- Borges, E. J., & Mendes, S. I. (2017). A política de educação em tempo integral: apropriações do ideário neoliberal. *Laplage em revista*, 3(3), 178-189.
- Bragança, I. F. S., & Perez, J. G. M. (2016). Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras. *Educação & Realidade* 41(4), 1161-1182.
- Branco, A. U. (2018). Values, Education na Human Development: The Major Role of Social Interactions' Quality Within Classroom Cultural Contexts. In A.U. Branco, & M. C. Lopes-de Oliveira (Orgs.). *Alterity, Values, and Socialization Human Development Within Educational Contexts* (pp. 31-50). Switzerland: Cham.
- Branco, A., Freire, S., & Roncancio-Moreno, M. (2018). Teacher's Role in the Dynamics between Self and Culture. In: *Values, Education and Human Development: The Major Role of Social Interactions' Quality within classroom cultural contexts*. Cham, Switzerland.
- Branco, A. (2009). (Meta) Communication Strategies inclusive classes for deaf students. *American annals of the deaf*, 4(154), 371-381.
- Brasil (2016). Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o programa novo mais educação. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>.

- Butler, J. (1988). Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. *Cadernos de leitura*, 78.
- Caiuby, B. B., & Boschetti, V. R. (2015). Uma Escola de Tempo Integral. *Laplace em Revista* 1(1), 84-97.
- Castanho, M. I. S., & Mancini, S. G. (2016). Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(90), 225-248.
- Cavaliere, A. M. (2014). Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educação & Sociedade*, 35(129), 1205-1222.
- Coelho, L. M. C. C., & Maurício, L. V. (2016). Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. *Educação & Realidade*, 41(4), 1095-1112.
- Coelho, L. M. C. C., Marques, L. P., & Branco, V. (2014). Políticas públicas municipais de Educação Integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(83), 355-378.
- Cunha, M. I. (2010). Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In E. C. Souza e R. Gallego (Orgs.). *Espaços, tempos e gerações perspectivas (auto)biográficas* (pp. 199-2013). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Dodds, A. E., Lawrence, J. A., Valsiner J. The Personal and the Social: Mead's Theory of the "Generalized Other". *Theory and Psychology*, 7, 483-503.
- Dourado, L. F. (2016). *PNE em Movimento I Plano Nacional de Educação: Política de Estado para a educação brasileira*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Duarte, E. C. M., & Jacomeli, M. R. M. (2017). A Educação Integral na perspectiva histórico-crítica: para além da ampliação do tempo escolar. *Educação: Teoria e Prática*, 27(56), 562-574.
- Esteves, A. K., & Souza, N. M. M. (2016). Apropriação de conhecimentos matemáticos em um processo de formação continuada. *Interfaces da Educação* 6(18), 83-100.
- Ferreira, H. B., & Rees, D. K. (2015). Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. *Educação & Realidade*, 40(1), 229-251.
- Freire, S. F. C. D. (2018). Intersubjectivity in action: negotiations of self, other and knowledge in students. In: Branco, A. U., & Lopes-de-Oliveira, M. C. (Orgs.). *Alterity, Values, and Socialization Human Development within educational contexts* (pp.149-166). Switzerland: Springer.
- Freire, S. F. C. D., & Branco, A. U. A (2016). A Teoria do Self Dialógico em Perspectiva. *Psicologia.: Teoria. e Pesquisa*, 1 (32), 25-33.
- Freire, S. (2008). *Concepções Dinâmicas de Si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Freitag, B. (1997). *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas, Brasil: Papyrus.

- Fronza, M. (2016). As histórias em quadrinhos (auto) biográficas como possibilidades investigativas de aprendizagem histórica de jovens estudantes. In Bragança, M. H., Abraão, M. Ferreira (Orgs.). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto) biográfica* (pp. 255-281). Curitiba: CRV.
- Ganzeli, P. (2018). Educação Integral: Direito Público Subjetivo. *Educação: Teoria e Prática*, 27(56), 575-591.
- Hermans, H. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning, *Culture & Psychology*, 7, 243-281.
- Hess, C. M., Neira, M., & Toledo, E. O papel do professor de educação física nos anos iniciais nas escolas estaduais de ensino integral do estado de São Paulo. *Movimento*, 24(4), 1155-1166.
- Hooks, B. (2018). *O feminismo é para todo mundo*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Jesus, L. M. (2007). *A repercussão da atuação de educadores/as populares do CEDEP/UNB na escola pública do Paranoá DF* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Justino, E. F. & Sant'Anna, P. A. (2017). Programa Mais Educação: diálogos partindo da percepção de pais de estudantes de uma comunidade rural. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(1), 389-410.
- Kelman, C., & Branco, A. (2009). (Meta)communication Strategies in Inclusive Classes for Deaf Students. *American annals of the deaf*, 154(4), 371-381.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880., de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>
- Leite, L.H.A., & Carvalho, P.F.L. (2016). Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos. *Educação & Realidade* 41(4), pp.1205-1226.

- Ligorio, M. B., Talamo, A., & Pontecorvo, C. (2005). Building intersubjectivity at a distance during the collaborative writing of fairytales. *Computers & Education*, 45(3), 357-374.
- Limonta, S. V. (2014). Escola de Tempo Integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. *Educação: Teoria e Prática*, 24(46), 120-136.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. NC: Information age publishing, inc.
- Machado, E. R., & Severo, J. L. R. S. (2015). Educação Integral e Pedagogia Social: Reflexões Aproximativas Com Base No Contexto Brasileiro. *Journal of Latinos and Education*, 14(2), 116-124.
- Machado, G. E., Freitas, F. M., Londero, J. V., & Ahmad, L. A. S. (2015). Estudo de uma política de educação básica tendo como enfoque a pesquisa sobre o programa mais educação em uma escola da cidade de Alegrete. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 3(5), 85-91.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática. In: Branco, A. U., & Oliveira, M. C. S. L. (Orgs.) *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação.
- Manzini, R. P., & Branco, A. U. (2017). *Bullying: escola e família enfrentando a questão*. Porto Alegre: Mediação.
- Marleau, P. (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Marková, I.; Linell, P.; Grossen, M.; Salavar-Orvig, A. (2007). *Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared Knowledge*. Londres: Equinox Publishing.
- Marsico, G. (2017). Jerome S. Bruner: manifesto for the future of education. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(4), 754-781.
- Matusov, E. (2020). *Dialogic Pedagogy Journal (DPJ)*. https://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1/about_
- Matusov, E. (2018). Chronotopic analysis of values in critical ontological dialogic pedagogy. In: A. U. Branco, & M. C. Lopes-de-Oliveira (Orgs.), *Alterity, values, and socialization: human development within educational contexts* (pp. 1-29). Cham, Switzerland: Springer.
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Maurício, L. V. (2014). Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 22(85), 875-898.
- Oliveira, M. C., Branco, A. U., & Freire, S. F. (Eds.). *Psychology as a Dialogical Science: self and culture mutual development*. New York: Springer.
- Parente, C. M. D. (2016). Construindo uma tipologia das políticas de Educação Integral em Tempo Integral. *Roteiro*, 41(3), 563-586.
- Parente, C. M. D. (2018). Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. *Educação & Realidade*, 43(2), 415-434.

- Penteado, A. (2017). Programa Mais Educação como política de Educação Integral para a qualidade. *Educação & Realidade*, 39(2), 463-486.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende interação social, conhecimento e escola*. São Paulo: Artmed.
- Pina, A. P. B., Müller, F., & Salgado, M. M. (2017). Um lugar na escola para a expressividade musical: etnografia sensorial em colaboração com adolescentes. *Perspectiva*, 35(3), 702-721.
- Pires, C. (2018). Escola a Tempo Inteiro: dimensões de análise, ideias e hibridismos de uma política pública de educação. *Educação: Teoria e Prática*, 27(56), 611-627.
- Resende, T. F., Canaan, M. G., Reis, L. S., Oliveira, R. A., & Souza, T. C. S. (2018). Dever de casa e relação com as famílias na escola de tempo integral. *Educação e realidade*, 43(2), 435-454.
- Roncancio-Moreno, M. (2015). *Dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Santos, M. C., Gonçalves, L. D., & Paludo, C. (2018). Política pública e Educação Integral no Brasil: do nacional-desenvolvimentismo ao neodesenvolvimentismo. *Roteiro*, 43(3), 1027-1050,
- Saso, C. E., & Alonso, J. G. (2001). El giro dialógico de las Ciencias Sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e investigaciones sociales*, 77-94.
- Satrapi, M. (2007). *Persépolis*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Schimonek, E. M. P., & Garcia, T. O. G. (2018). O Programa Mais Educação e o novo modelo de escola de tempo integral em São Paulo: Semelhanças e Singularidades. *Educação: Teoria e Prática*, 27(56), 493-510.
- Schimonek, E. M. P. (2015). A qualidade do ensino público e a privatização via Programa Mais Educação. *Educação: Teoria e Prática*, 25(50), 490-503.
- Silva, A. G. A. (2018). O ProEMI e o Ensino Médio em tempo integral no Brasil. *Roteiro*, 43(2), 727-754.
- Silva, R. M. & Sales, A. (2017). Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(2), 773-792.
- Silva, R. R. D. (2017). Entre percursos formativos e comunidades de aprendentes: políticas curriculares para a Educação Integral no Brasil. *Perspectiva*, 35(3), 838-858.
- Skinner, D., Valsiner, J., & Holland, D. (2001). Discerning the Dialogical Self: A Theoretical and Methodological Examination of a Nepali Adolescent's Narrative. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2(3).
- Soares, A. J. G., Brandolin, F. & Amaral, D. P. (2017). Desafios e dificuldades na implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. *Educação & Realidade*, 42(3), 1059-1079.

- Soares, T. M., Riani, J. L. R., Nóbrega, M.C., & Silva, N. F. (2014). Escola de Tempo Integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(82), 111-130.
- Sousa, I. F., Guimarães-Iosif, R., & Zardo, S. P. (2018). As redes da Educação Integral no Distrito Federal sob o prisma da Gestão Escolar. *Ensaio*, 26(99), 397-417.
- Sousa, R. R., & Colares, A. A. (2017). A avaliação em larga escala nos Centros Educacionais de Tempo Integral: mais tempo, melhores resultados? *Educação: Teoria e Prática*, 27(56), 511-525.
- Souza, D. B., Menezes, J. S. S., Coelho, L. M. C. C., & Bernado, E. S. (2017). Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 540-561.
- Souza, M. C. R. F. (2017). Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 414-439.
- Souza, M. C. R. F., & Charlot, B. (2015). Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. *Educação & Realidade*, 41(4), 1071-1093.
- Souza, T. Y., Branco, A. U., & Oliveira, M. L. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia* 20(2), 357-376.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2014). *Invitation to Cultural Psychology*. New Delhi: Sage.
- Vasconcelos, C. R. A., & Ximenes-Rocha, S. H. (2017). Reflexões sobre a Escola do Campo em Tempo Integral no Município de Santarém-Pará. *Educação: Teoria e Prática*, 27(56), 475-492.
- Vassoler, F. R. (2018). Dostoiévski e a dialética: fetichismo da forma, utopia como conteúdo. São Paulo: Hedra.
- Velasco, C., Caesar, G., & Reis, T. (2020, Março, 3). Monitor da Violência. Globo Comunicação e Participações S.A. Recuperado de <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/03/05/mesmo-com-queda-recorde-de-mortes-de-mulheres-brasil-tem-alta-no-numero-de-feminicidios-em-2019.ghtml>
- Viana, H. M. (2003). *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano.
- Vygotsky, L. S. (2008). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- White, E. J. (2016). *Introducing Dialogic Pedagogy provocations for the Early Years*. New York: Routledge.
- Zanardi, T. A. C. (2016). Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire: os desafios da articulação Conhecimento-Tempo-Território. *E-curriculum*, 14(1), 82-107.
- Zanello, V., Fiuza, G., & Costa, H. S. (2015). Saúde mental e gênero: facetas gendradas do sofrimento psíquico. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(3), 238-246.

Zucchetti, D. T., & Moura, E. G. (2017). Educação Integral. Uma questão de direitos humanos?
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25(94), 257-276.

Apêndice A

Apresentação da pesquisa às participantes



Trem – Bala

Composição: Ana Carolina Vilela Da Costa

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
 É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
 É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
 É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós
 É saber se sentir infinito
 Num universo tão vasto e bonito é saber sonhar
 Então, fazer valer a pena cada verso
 Daquele poema sobre acreditar
 Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
 É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
 É sobre ser abrigo e ter morada em outros corações
 E assim ter amigos contigo em todas as situações
 A gente não pode ter tudo
 Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
 Por isso, eu prefiro sorrisos

E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim
 Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
 E sim sobre cada momento sorriso a se compartilhar
 Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais
 Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás
 Segura teu filho no colo
 Sorria e abraça teus pais enquanto estão aqui
 Que a vida é trem-bala, parceiro
 E a gente é só passageiro prestes a partir
 Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
 Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
 Segura teu filho no colo
 Sorria e abraça teus pais enquanto estão aqui
 Que a vida é trem-bala, parceiro
 E a gente é só passageiro prestes a partir

Apêndice B

Termo de assentimento (das adolescentes)

Olá! Você está convidada a participar desta pesquisa sobre meninas da Educação Integral. Esta pesquisa consiste dos seguintes momentos:

1) Leitura de gibis



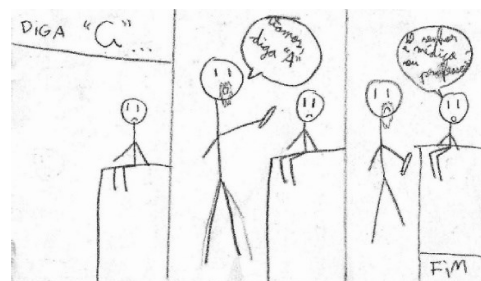
2) Oficinas de confecção de gibis



3) Rodas de Conversa



5) Produção de gibis



Se você tiver dúvidas antes, durante ou depois das atividades, é só perguntar, ou pedir para a sua família falar comigo: Vanessa - 61 98139 3276 – e-mail vanessa.santamalvina@edu.se.df.gov.br, ou pelo email da minha orientadora sandra.ferraz@gmail.com.

O seu nome verdadeiro não será divulgado, por isso você pode escolher um nome fictício para você.

Com essa pesquisa você me ajudará a compreender melhor como meninas como você desenvolvem sua identidade, e as perspectivas para o futuro. Também servirá para eu divulgar esse conhecimento em publicações científicas em diferentes formatos.

Você não receberá nenhum benefício para participar da pesquisa. Você também pode desistir a qualquer momento. Basta me comunicar.

IDENTIFICAÇÃO

Nome da participante: _____

Nome do(a) responsável legal pela participante:

RG ou CPF:

Telefone do(a) responsável: _____

E-mail do(a) responsável: _____

Brasília, _____ de _____ de 2019.

Assinatura da Participante

Apêndice C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Responsáveis Legais dos Participantes Menores de Idade

A sua filha está sendo convidada a participar da pesquisa “Alunas da Educação Integral em quadrinhos desenhando trajetórias de desenvolvimento” de responsabilidade de *Vanessa Santamalvina dos Santos*, matrícula 018/134108, CPF 876.242.731-87, RG 4.056.541 SSP-DF estudante de *mestrado* do Programa Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da *Universidade de Brasília*, na linha de pesquisa Desenvolvimento e Cultura, sob orientação da professora Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, CPF 542.363.710-49, RG 1.546.298 (SSP-DF). O objetivo desta pesquisa é *compreender como meninas de 09 a 13 anos, estudantes da Educação Integral significam a si mesmas a partir da construção de perspectivas de futuro*. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa mediante a autorização da participação da sua criança.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome da sua filha não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de participação dela na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, imagens e filmagens, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada no contexto de oficinas literárias e artísticas conduzidas pela pesquisadora no período da Educação Integral na própria escola, em espaço destinado para tal. Serão realizadas observações da participação das crianças nas oficinas, *entrevistas* semiestruturadas e rodas de conversas. Os procedimentos serão gravados em áudio e/ou vídeo, além do registro feito em diário pela pesquisadora. É importante destacar que a filmagem de algumas atividades será de fundamental importância para a abordagem analítica utilizada: análise das interações sociais, e análise da comunicação e metacomunicação.

Espera-se com esta pesquisa compreender os processos de desenvolvimento identitário das participantes e a construção das perspectivas de futuro, entendendo que os processos de significação de si são eminentemente relacionais e, identificar as transformações nos posicionamentos pessoais no contexto das interações sociais, é o objeto do presente estudo.

A participação da sua filha é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício material. Ela é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 98139 3276 ou pelo e-mail vanessa.santamalvina@edu.se.df.gov.br, ou pelo e-mail da minha orientadora sandra.ferraz@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *publicações acadêmicas que poderão ser replicadas para formação para professores, estudantes e outros interessados, bem como a pesquisadora retornará às participantes da pesquisa as produções delas realizadas ao longo das oficinas, como uma forma de contribuir para a memória educativa dessas alunas, além de possibilitar novas ressignificações após suas leituras e releituras, em qualquer tempo da sua trajetória de vida*.

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.

Brasília, ___ de _____ de _____

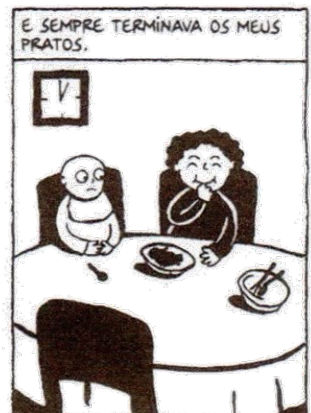
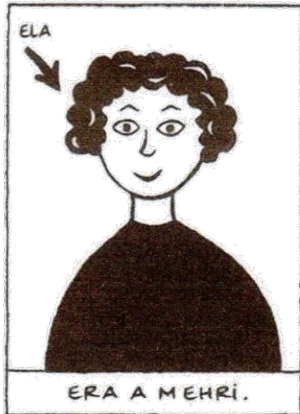
Nome da aluna

Assinatura do Responsável legal da Participante

Assinatura da Pesquisadora

Anexo 1 – A carta (Satrapi, 2007)





NO COMEÇO DA REVOLUÇÃO, EM 1978, A MEHRI SE APAIXONOU PELO FILHO DO VIZINHO DA FRENTE. ELA ESTAVA COM 16 ANOS.



TODA NOITE ELLES SE OLHAVAM PELA JANELA DO MEU QUARTO.



ATÉ O DIA EM QUE ELE MANDOU UMA CARTA PARA ELA.



E ELA NÃO SABIA LER NEM ESCREVER, COMO A MAIORIA DOS CAMPONESES...



MINHA MÃE ATÉ QUE TENTOU ENSINAR A MEHRI A LER, MAS PARECIA QUE ELA NÃO DAVA PARA A COISA.



ENTÃO ERA EU QUEM ESCREVIA AS CARTAS PARA ELA. UMA POR SEMANA, DURANTE 6 MESES.





ELA FICOU CEGA DE CIÚME E CONTOU A HISTÓRIA DA MEHRI PRO MEU TIO, QUE CONTOU PRA VOVÓ, QUE CONTOU PRA MINHA MÃE. E, ASSIM, A HISTÓRIA CHEGOU AOS OUVIDOS DO MEU PAI...









A GENTE FOI NA MANIFESTAÇÃO BEM NO PIOR DIA:
A "SEXTA-FEIRA NEGRA". NAQUELE DIA, NOUTRO
BAIRRO DA CIDADE, MORREU TANTA GENTE QUE
DISSERAM QUE OS RESPONSÁVEIS PELA CARNIFICINA
ERAM OS SOLDADOS ISRAELENSES.



MAS FORAM JUSTAMENTE OS NOSSOS ALIADOS
QUE BATERAM NA GENTE.



Anexo 2 – O Esqui (Satrapi, 2007)



O ESQUI





PARA ME TIRAR DA DEPRESSÃO, MINHAS AMIGAS ME CONVIDARAM PARA IR ESQUIAR. OS PAIS DE UMA DELAS TÍNHAM UM CHALÉ EM DÍEN. * EU NÃO QUERIA IR, MAS MINHA MÃE INSISTIU TANTO QUE ACABEI ACEITANDO.



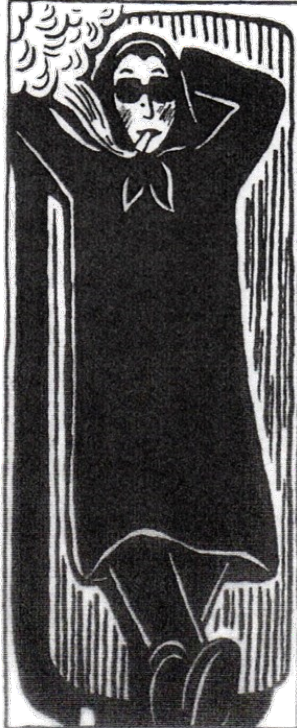
* ESTAÇÃO DE ESQUI A UNS 50 QUILOMETROS DE TEERÃ.

DÁ PRA ALUGAR O EQUIPAMENTO. SE VOCÊ QUISER, A GENTE TE ENSINA A ANDAR.

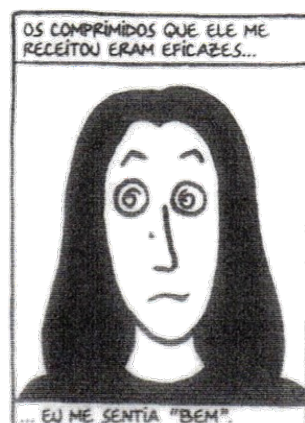


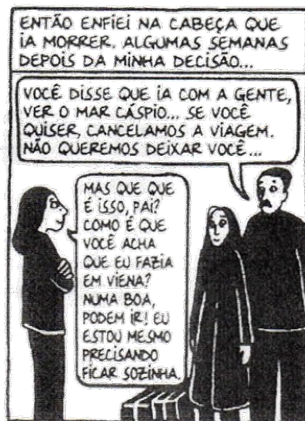
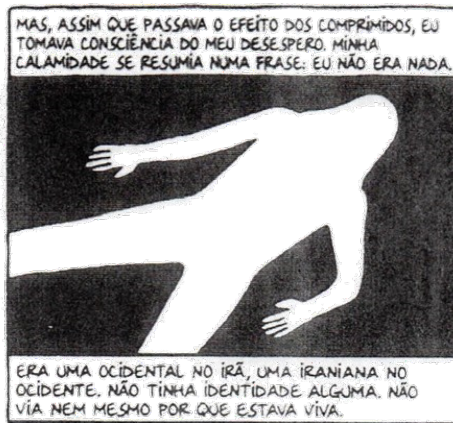
NÃO, OBRIGADA. ESTÁ ÓTIMO AQUI.

DE FATO, EU ESTAVA MUITO BEM. A MONTANHA, O CÉU AZUL, O SOL... TUDO VINHA A CALHAR. POUCO A POUCO, MINHA CABEÇA E MEU ESPÍRITO GANHAVAM UMA CORZINHA.

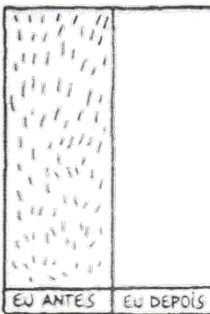
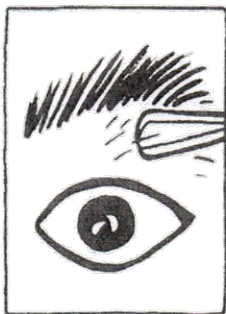


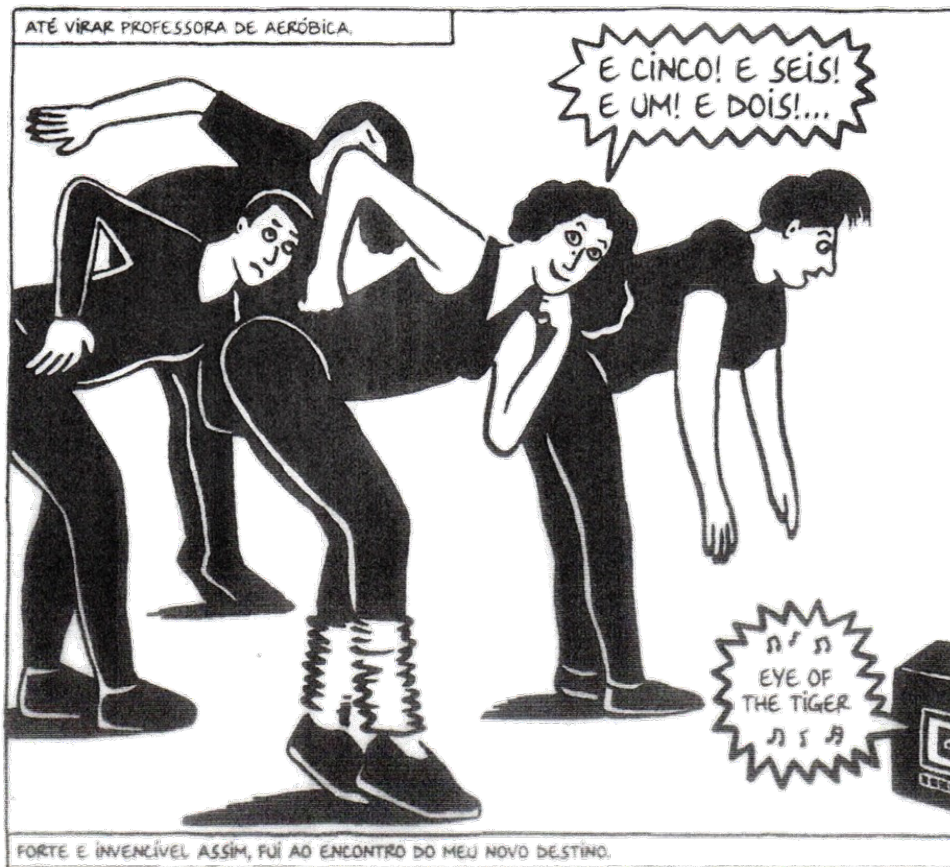




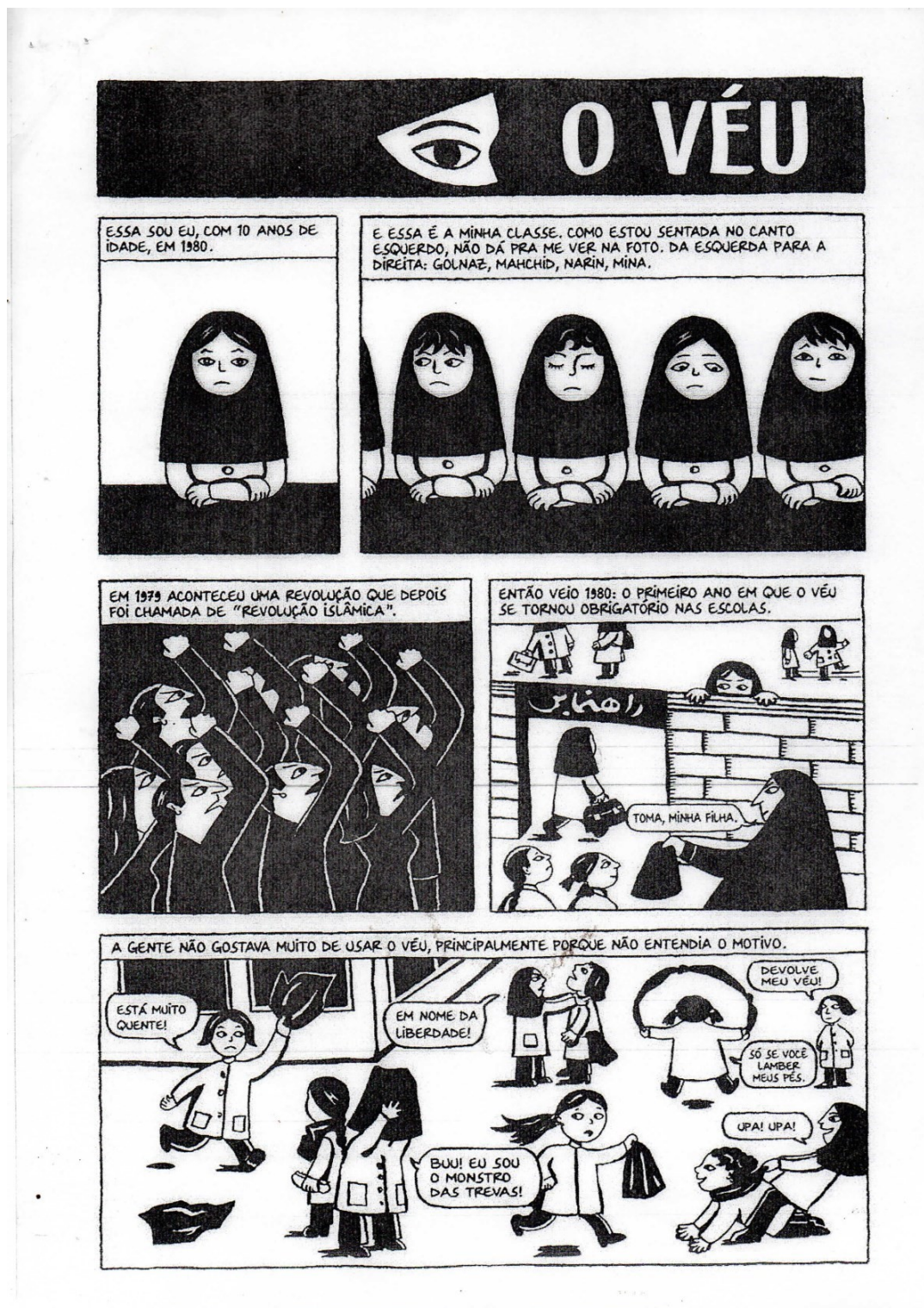








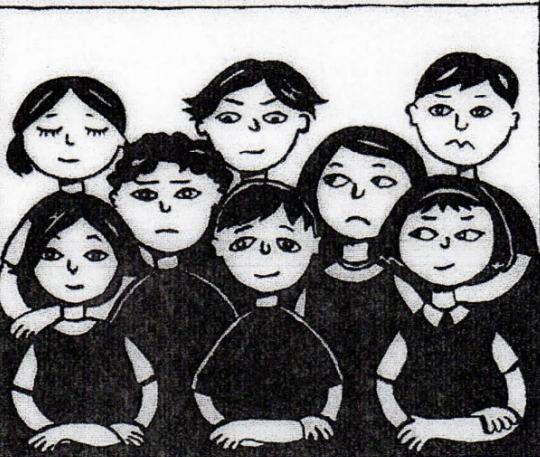
Anexo 3 – O Véu (Satrapi, 2007)



E TAMBÉM PORQUE ANTES DISSO, EM 1979, A GENTE ESTUDAVA NUMA ESCOLA FRANCESA E LAICA,



ONDE MENINOS E MENINAS FICAVAM JUNTOS,



E DE REPENTE, EM 1980...

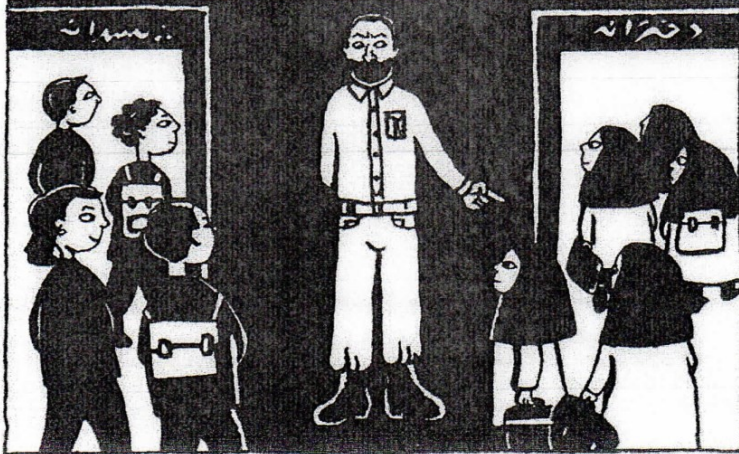
AS ESCOLAS BILÍNGÜES TÊM QUE FECHAR AS PORTAS.

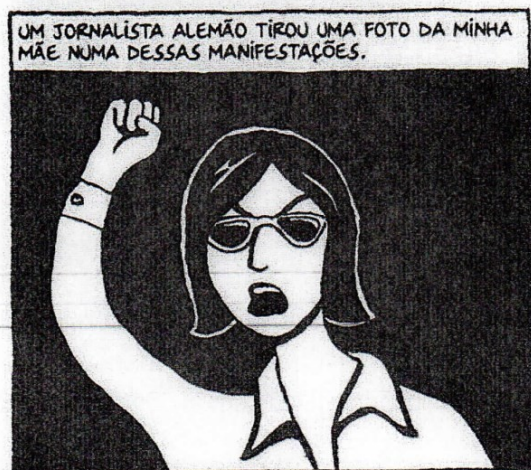


ELAS SÃO O SÍMBOLO DO CAPITALISMO MUNDIAL,

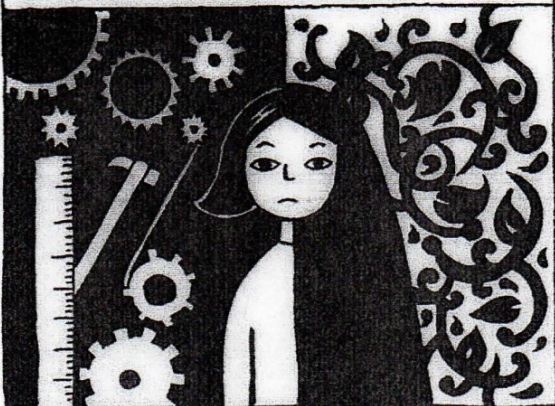


A GENTE SE VIU DE VÊU E SEPARADA DOS AMIGOS.





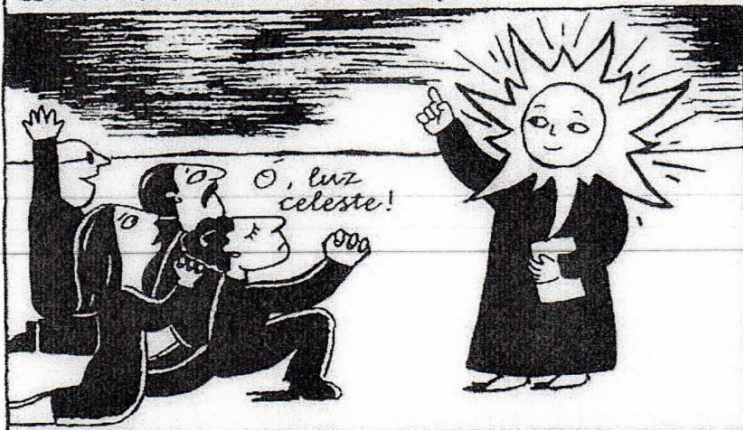
EU NÃO SABIA DIREITO O QUE PENSAR DO VÊU. EU ERA MUITO RELIGIOSA, MAS, JUNTOS, EU E MEUS PAIS ÉRAMOS BEM MODERNOS E AVANÇADOS.



EU NASCI COM A RELIGIÃO.



DESDE OS SEIS ANOS EU TINHA CERTEZA QUE ERA A ÚLTIMA PROFETA. ISSO FOI ALGUNS ANOS ANTES DA REVOLUÇÃO.



ANTES DE MIM, VIERAM UNS AÍ.



UMA MULHER?

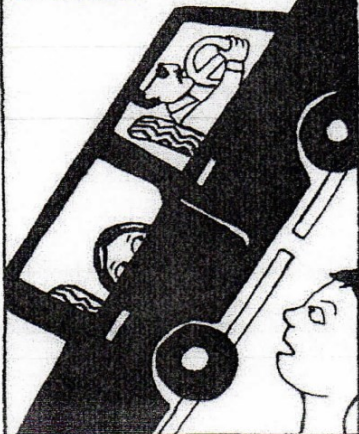


EU QUERIA SER PROFETA...

PORQUE A EMPREGADA NÃO COMIA NA MESA COM A GENTE,



PORQUE MEU PAI TINHA UM CADILLAC



E PRINCIPALMENTE PORQUE MINHA AVÓ SEMPRE ESTAVA COM DOR NOS JOELHOS.

DEM, MARTI! ME AJUDA A LEVANTAR.

CALMA. JÁ VAI PASSAR, VOCÊ VAI VER.



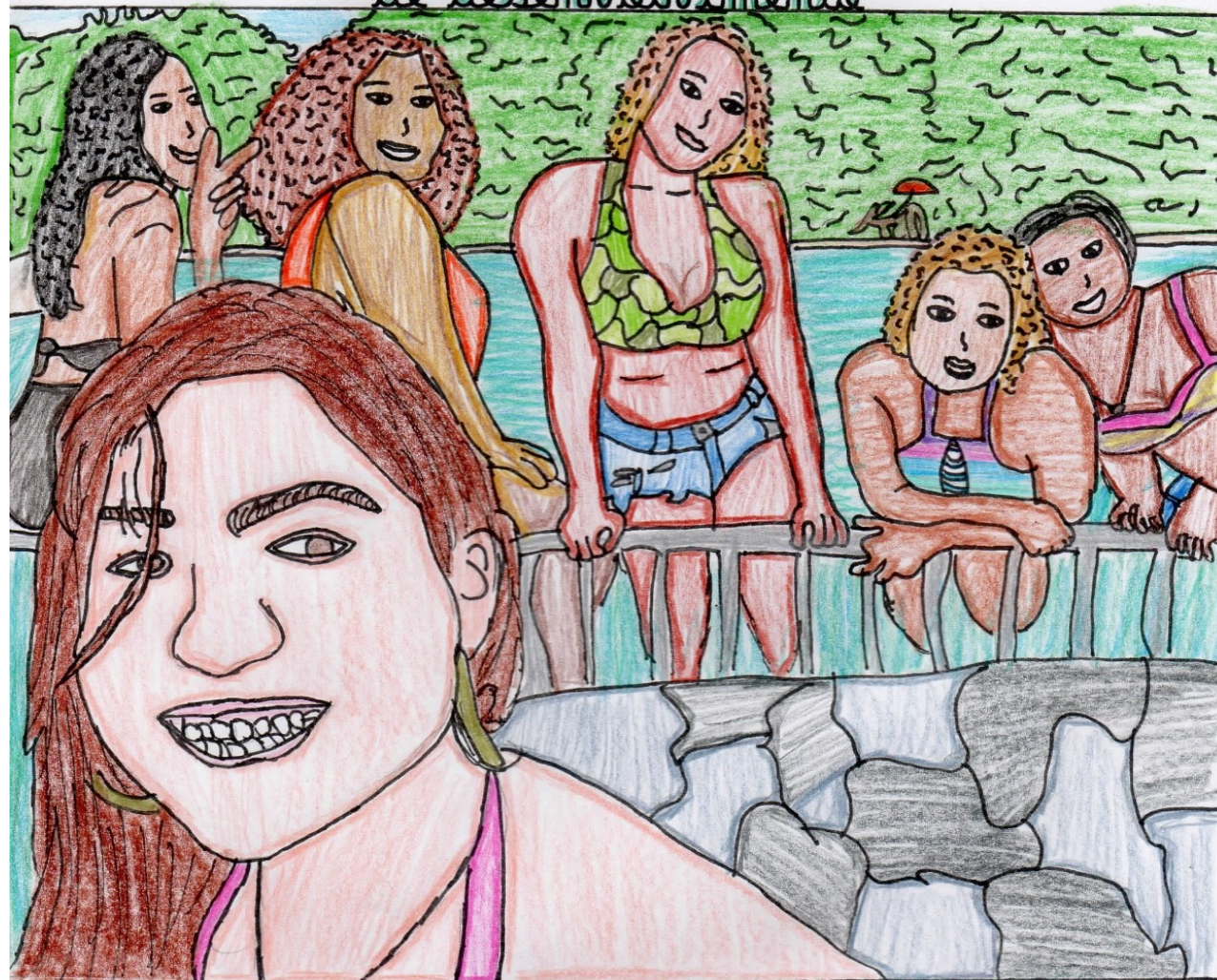






Anexo 4 – Compilação das Histórias em Quadrinhos

Meminas da Educação Integral em
quadrinhos: desenhando trajetórias
de desenvolvimento



Organização: Vanessa Santamalvina

Ilustração: Gaia Diniz, Luisa Ferrari e alunas da
Educação Integral



Sumário

1	Convite ao leitor-----	3
2	Agradecimentos-----	4
3	Introdução-----	5
4	Minha pesquisa-----	6
5	Vanessa-----	7
	Vivendo-----	8
	Além do Horizonte-----	9
	A escola em 1992-----	10
	O processo-----	11
6	Joana D'Arc-----	12
	A história de Joana D'Arc-----	13
	A minha história-----	14
	Educação Integral-----	15
	Meu primeiro dia com a Vanessa-----	16
7	Daynara-----	17
	Minha vida-----	18
	Meus pensamentos-----	19
	Minha rotina na escola-----	20
	Minha comunicação com a Vanessa-----	21
8	Jennifer-----	22
	Minha história em quadrinhos-----	23
	Futuro-----	24
	Minha rotina na escola-----	25
	A pesquisa-----	26
9	Laís-----	27
	Minha vivência-----	28
	Futuro-----	29
	Escola-----	30
	A pesquisa-----	31



Convite ao Leitor

Caro leitor e leitora,

O que você vai encontrar neste livro são histórias de vida de meninas de idades de 12, 13 e 14 anos que estudam na Educação Integral e de uma professora que virou pesquisadora, que juntamente com sua assistente de pesquisa desejam mudar o mundo das mulheres. Por isso, elas se juntaram e produziram alguns capítulos de suas vidas que estão representados em histórias em quadrinhos.

Essas histórias estão cheias de emoções, sentimentos, sensações, ou seja, experiências que demonstram o nosso modo mais natural de ser. Convidamos você que também se emociona a ler nossas histórias e a nos conhecer um pouco mais.

Boa leitura!

Atenciosamente, Vanessa, a pesquisadora.

Observação: As alunas usaram nomes artísticos para este trabalho.



Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer a todos que de alguma forma, direta ou indiretamente, tiveram um momento para participar e me ajudar na realização da pesquisa.

À minha orientadora, Sandra Ferraz de Castilho Dourado Freire, que em momentos de tensão e dificuldades, proferiu palavras amigas e de conforto, o que foi essencial para o êxito deste trabalho, bem como para minha formação acadêmica, científica e de vida.

À professora Lúcia Helena Pulino, gostaria de deixar registrada minha eterna gratidão e meus cumprimentos de respeito, pela disponibilidade de seu tempo que resultou em troca de experiências que foram imprescindíveis para o estabelecimento de aproximações entre a Educação e a Psicologia.

À minha querida assistente de pesquisa, Kharoline Miguel de Souza, estudante de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, que maravilhosamente colaborou com as filmagens, planejamento, execução e reflexão sobre as oficinas desenvolvidas.

À minha sobrinha, Luiza Ferrari, que brilhantemente produziu a capa e o desenho da minha apresentação autobiográfica, desenvolvendo com muita criatividade e talento, contribuindo para a finalização deste trabalho e para sua descoberta pessoal na sua trajetória enquanto artista.

A Gaia Diniz, designer gráfica que prontamente conseguiu entender e traduzir em imagens as minhas palavras e pôde estampar em formas de ilustrações as minhas emoções, ou seja, a minha história.

A todos os envolvidos no espaço escolar, como a diretora Zulmira Pereira de Castro, o coordenador pedagógico da Educação Integral, Marcos Antony, a Educadora social Giomara Ramos Carvalho e às alunas participantes: Daynara, Joana D’Arc, Jennyfer e Laís, sem as quais este trabalho não poderia ser realizado. Muito obrigada!

Brasília, 28 de novembro de 2019.



Introdução

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília da aluna e professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Vanessa Santamalvina dos Santos, intitulado “Meninas da Educação Integral em quadrinhos: desenhando trajetórias de desenvolvimento”.

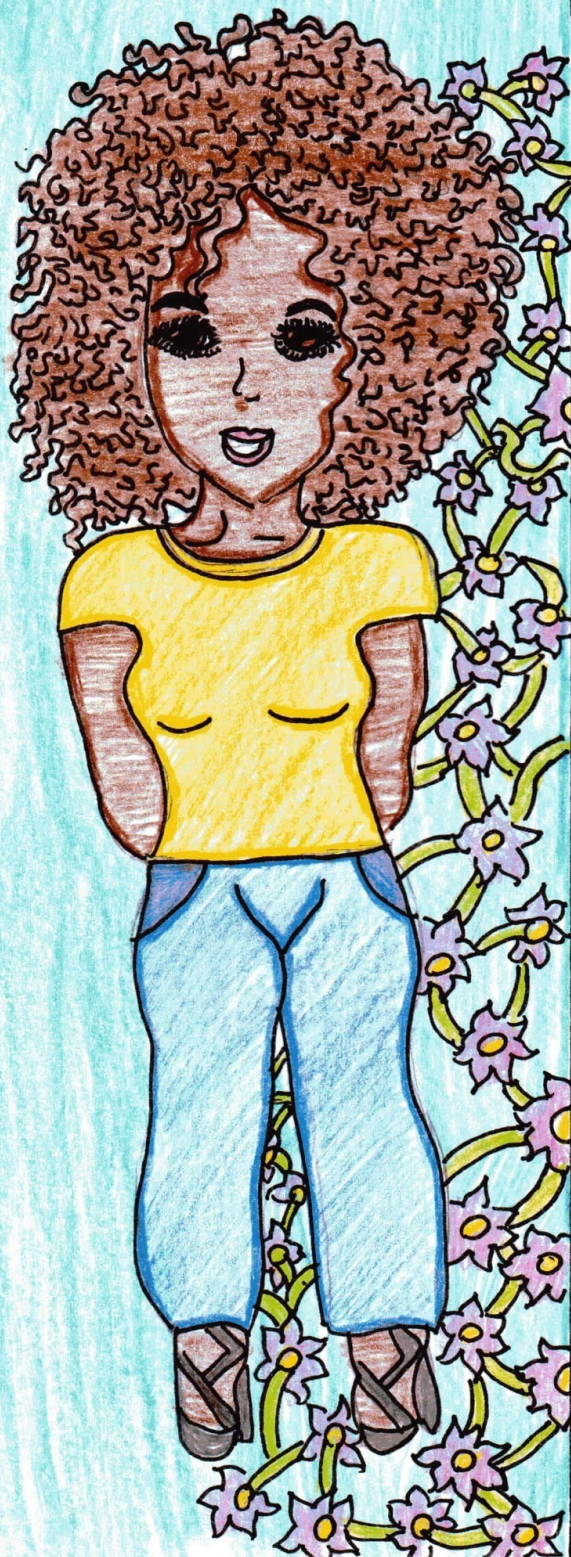
A pesquisa teve como objetivo principal compreender os processos de significação de si a partir da construção de perspectivas de futuro de alunas de 12 a 14 anos no contexto da Educação Integral em uma escola pública no Distrito Federal.

A importância de trabalhar com a temática das mulheres se dá por contribuir para a escrita da História das Mulheres, bem como fortalecer o movimento de emancipação da cultura feminina privilegiando a redução do feminicídio e quaisquer formas de violência e incentivar a luta contra a injustiça, as desigualdades sociais e as desigualdades de gênero.

A metodologia utilizada foi a Pedagogia Dialógica com o desenvolvimento de oficinas de leitura, embasadas no livro *Persépolis*, de Marjane Satrapi, a criação de histórias em quadrinhos autobiográficas, e rodas de conversa estabelecendo íntima relação entre o conhecimento histórico e os processos de significação da pesquisadora e de quatro alunas regularmente matriculadas na Educação Integral.

Este livro foi carinhosamente organizado como uma maneira de contribuir para a memória educativa dessas alunas, possibilitando novas ressignificações após suas leituras e releituras, em qualquer tempo da sua trajetória de vida.

Vanessa



Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, mestrandista em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Graduada em História e em Pedagogia, tenho 41 anos, sou casada e tenho uma filha: Liz Maria. Ela tem 3 anos! Sou natural de Niterói, RJ e vim para Brasília há 29 anos. Me considero prestativa, de personalidade forte. Sou comunicativa, mandona, muito amorosa e estudiosa. Eu amei fazer a pesquisa no Itapoã.

VIVENDO



Além do Horizonte

Defesa da dissertação de mestrado



Volta do trabalho de dia



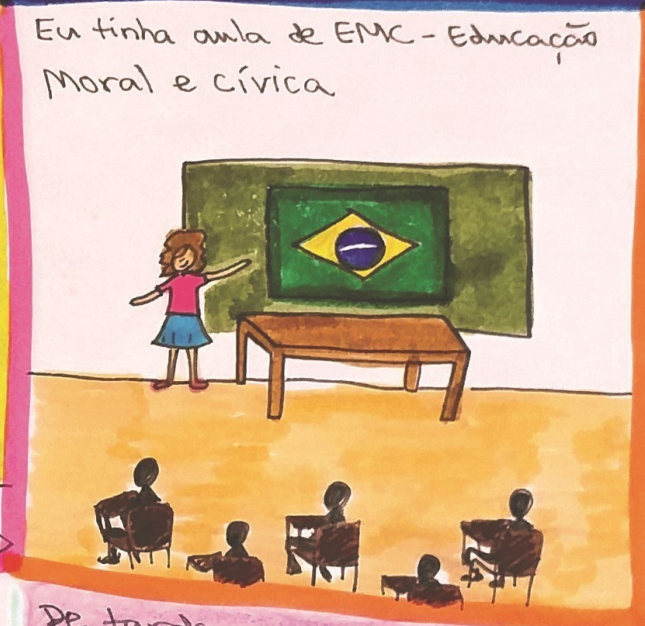
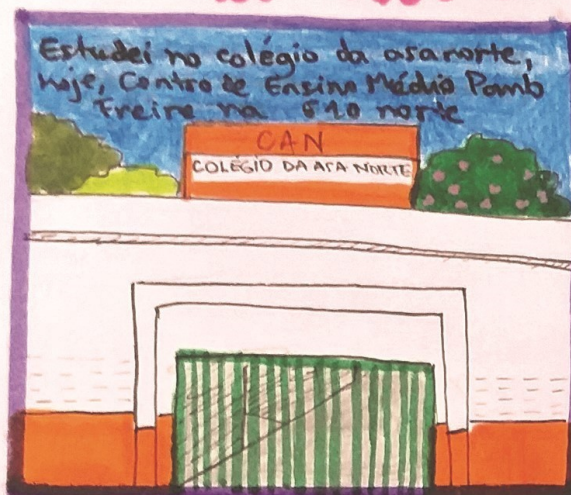
Volta do trabalho a noite



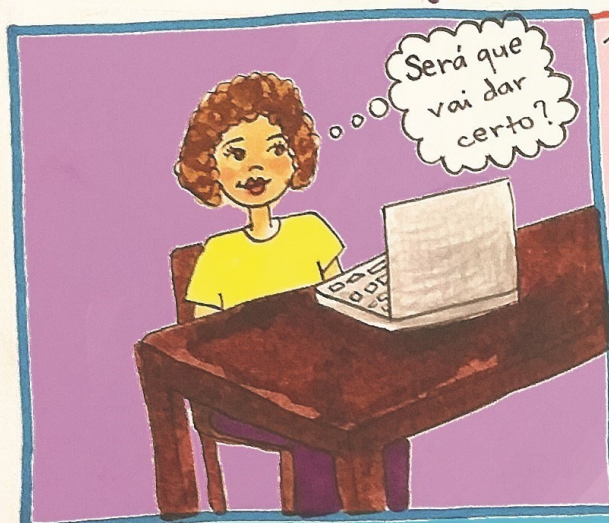
Fundar um centro de desenvolvimento humano ♡



na escola em 1992



O processo



PERSÉPOLIS o que mais me marcou

então eu vi um bracelete turquesa, o que a neta ganhou da tia, de presente de 14 anos.



O que eu mais gostei ♥



O que eu menos gostei



O que mudou em mim?

Entendi que podemos aproveitar o processo educativo para ajudar nossos alunos a se conhecerem e a desenvolverem caminhos positivos para a superação dos seus obstáculos.



O melhor momento



Joana D'Arc



Tenho 32 anos. Meu nome
 é Dandara. Estou no 7º ano
 gosto de Brindeiras, sou
 legal com quem é legal
 comigo. sou Brindeira
 Moro com o meu pai e com
 o meu irmão mais velho
 do no casa do meu pai
 não vou parar de estudar.

A história de Joana Dãre

HISTÓRIAS

EM
QUADRINHOS

Eu vou buscar meus submissos.



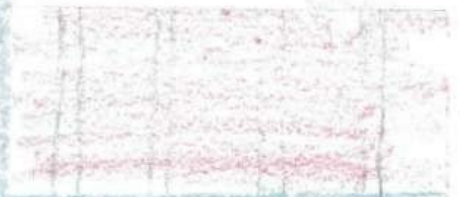
Eu dei meu rido



Eu me arrependo pro in-pro-estado.



Café Zilda Henri.



SKATE
PARK



Biblioteca
Tudo

Leve o livro por comunitas
unidades

FIM!

A minha história

Terminar meus estudos!

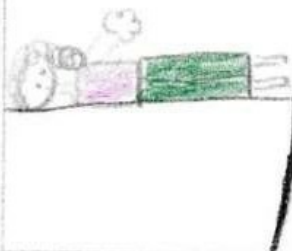
Fazer faculdade na UNB.



e ser Policial.



ter um filho.



e me casar com um homem que me fez feliz.

Essa é a minha história.



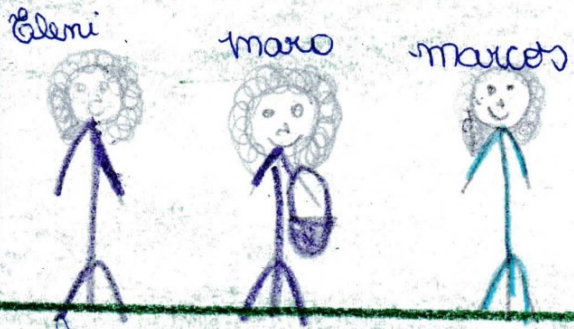
E FIM DA HISTÓRIA.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

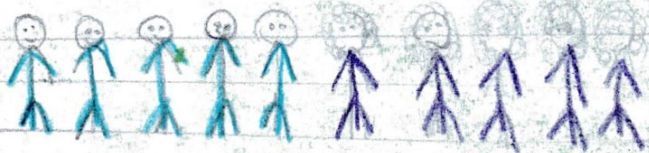
Eu indo pro Escola.



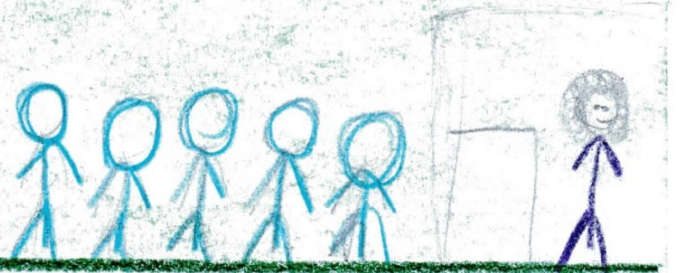
começo da integral.



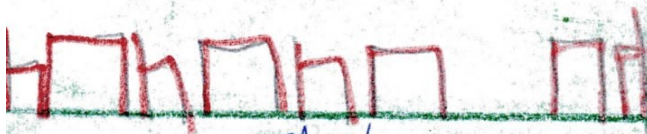
Lanche da integral



almoço



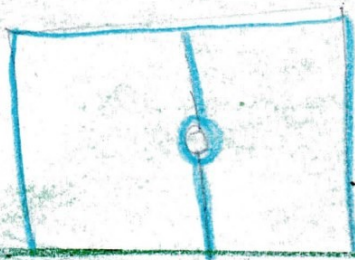
vegeto o voula.



é o lanche



o o usado!



Finalmente



Fim!

Meu Primeiro dia com o bonesso

Eu no 1º dia



Percepi-o que mais me marcou



O que mais gostei no Pesquisa



O que eu menos gostei no Pesquisa



O que mudou em mim



O melhores momentos

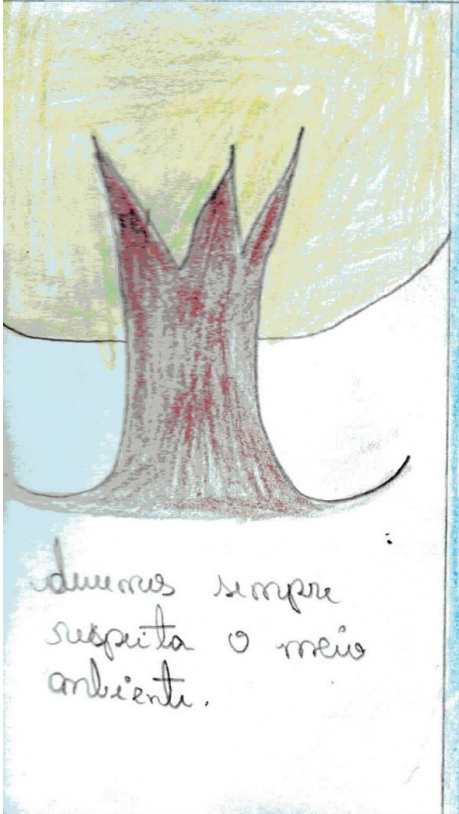


Faynara Paiva



meu nome é faynara eu
tenho 13 anos e estudo na
escola: C.O.F. D.T.R. Zilda Anselm. faço
a 7ª série. Eu nasci em São
Helens, do Maranhão, mas vim
morar aqui com o meu pai.
Tenho 2 irmãs. Bom quero
agradecer a todos que Deus
me deu! Amém!

Tema: Minha Vida. Autora: Wandara Sthacy.

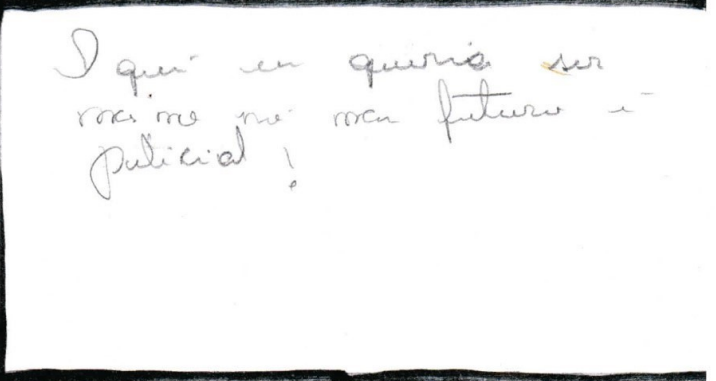


Bom essa foi a minha história espero que vocês goste.

Com Amor a
Carolina
Wandara Sthacy
01/11/2019.

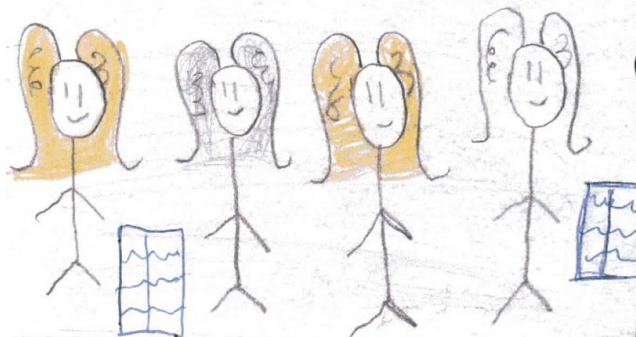


Mus. Pensamentos.



Minha Rotina na Escola

quando eu to na Biblioteca



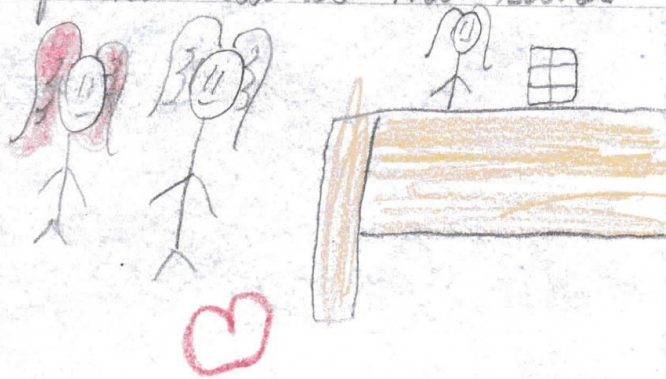
quando eu to almoço



quando eu to no skate



quando eu to na sala



Bem isso foi a mi
nha historia!

FIM

Título é minha lembrança com a manessa.

Eu no 1º dia



Percebi-o que mais me marcou.



O que eu mais gostei na pesquisa



eu gostei de tudo!
!

O que eu mais gostei na pesquisa



o que eu gostei mas
foi a água mineral

O que mudou em mim




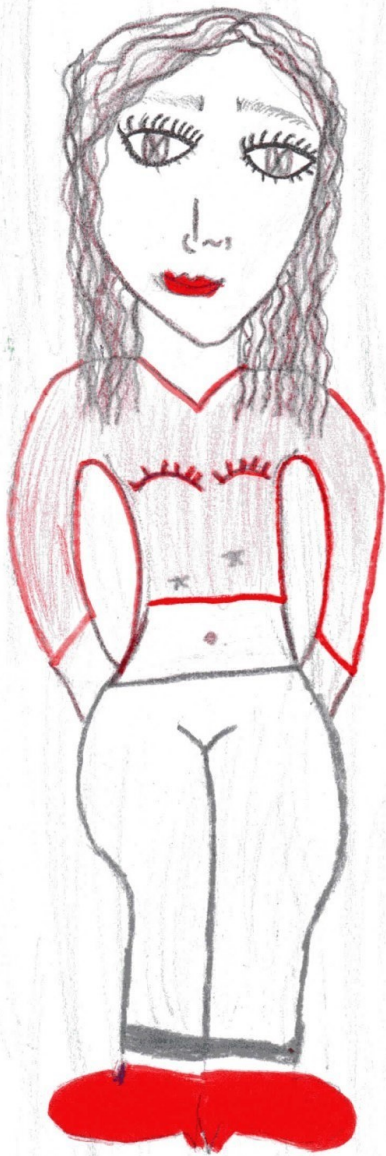
eu conversei
com a
manessa

O melhor momento



O melhor momento
foi quando eu
conheci a Nayane, eu
zoei a dudu.

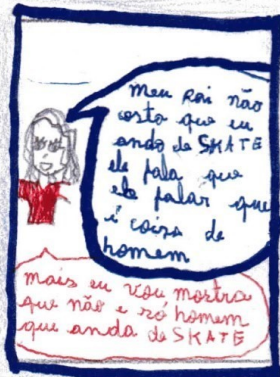
Jennyfer 



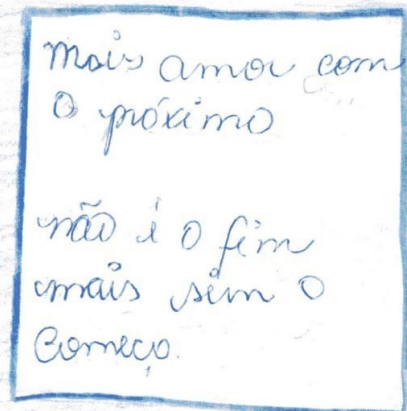
Estudo no Zilda
Cano, tenho 14 anos,
moro no Paraná com
meu Pai e meu irmão
Artur. Minha mãe mora
em São Sebastião junto
com meus outros
irmãos. Sou SKATISTA e
não tenho mais o
que falar de mim
porque se eu for
falar Deus me livre.



minha História em Quadrinhos

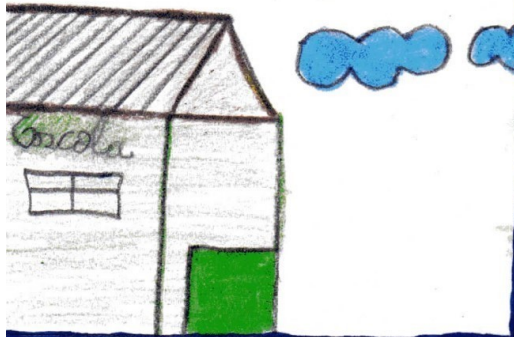


Futuro

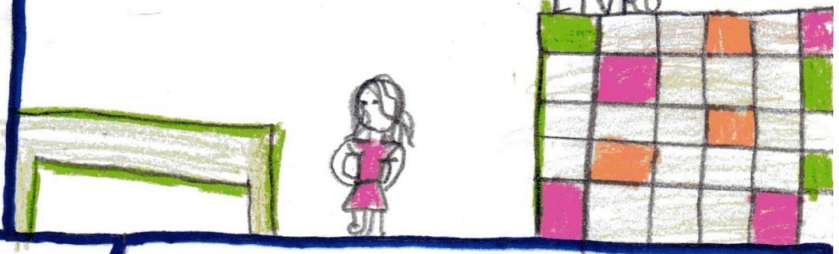


Minha rotina na Escola

vou pra integral



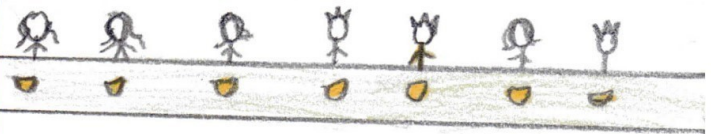
vou pra biblioteca



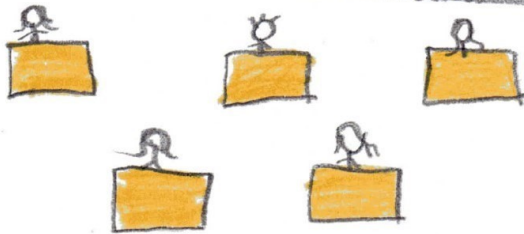
depois vou andar de SKATE



Depois vou almoçar



depois do almoço vou pro sala de aula



vou pra cantada 4:00 hora
fico com as minhas ami-
gas



FIM

A Pesquisa

Eu no 1º dia



No primeiro dia
não gostei muito
fiquei com vergonha

Petrópolis - O que mais
me marcou



quando ela
a irmã dela
foi a entrevista

O que eu mais gostei
na pesquisa



gostei das nossas
conversas

O que eu menos
gostei na pesquisa



não gostei
das câmeras
câmera

O que mudou em mim



sou mais
feliz

O melhor momento



quando ficamos
todos juntos

baís



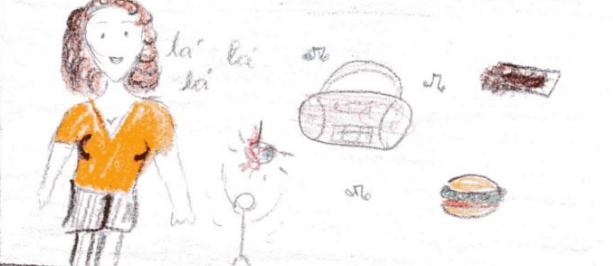
Tenho 12 anos, estudo na
Escola Zilda Amos, Sou da
Capital de São Luís - MA
Sou muito comunicativa,
faço amizade muito rápido,
sou divertida, engraçada,
às vezes posso parecer chata
mas sou um
amorzinho de pessoa.



Minha Vida

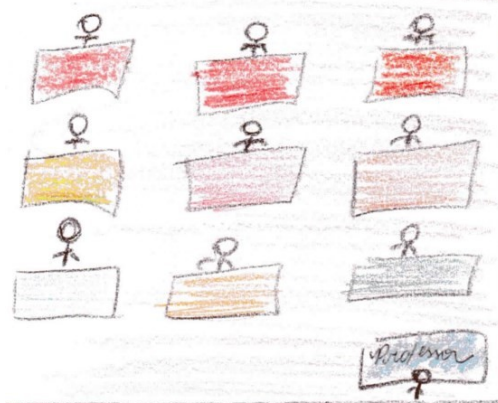


eu gosto muito de cantar, escutar musica, comer KKK e dançar.



A maioria do tempo passo na escola.

nos finais de semana gosto de ir para casa da minha tia.



Amo muito estar com meus amigos.

Adoro também a minha família



"Futuro"

Penso muito no futuro



Quero ser muito um futuro brilhante
mas não sei que quero...



Minha mãe sempre pergunta
O que eu quero ser e minha resposta



e pelo fato de eu não saber o que
eu quero, às vezes penso que não
serei útil

I'm not helpful !!!
I'm not helpful !!!

minha cabeça fica muito cheia com
esses pensamentos, por isso passo bastante
tempo triste.

faço pensar até com uma morte!
sem ninguém saber.

Sad!
Sad!
Sad!

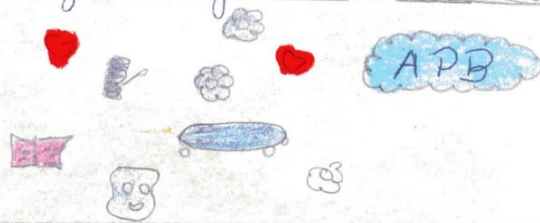
death!
death!

"Escola"

Comeco no integral

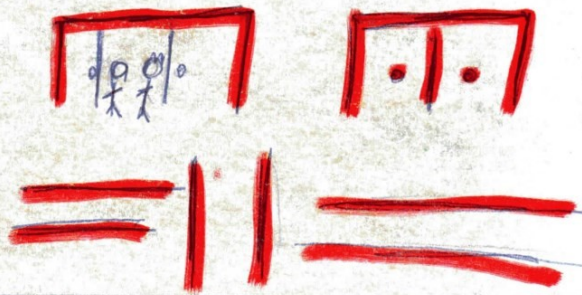
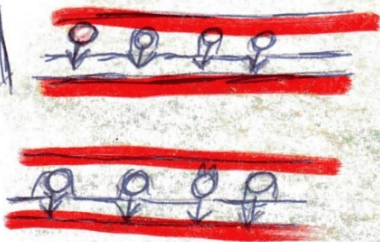


Fazemos algumas atividades



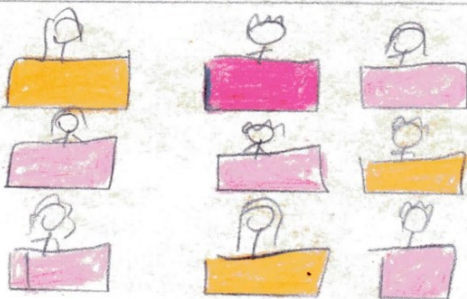
Almoço...

E depois vamos para o turno vespertino.

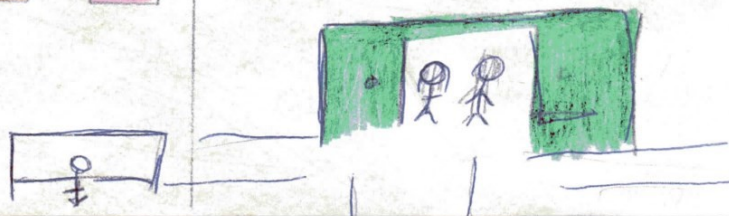


Vamos para as aulas

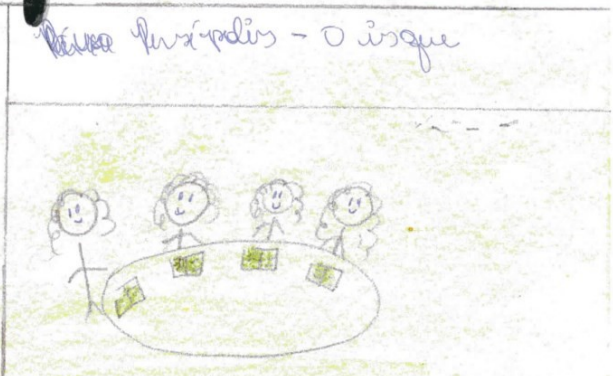
E Finalmente "Intervalo!"



E graças a Deus a Saída! KKKK

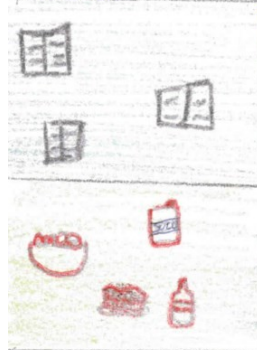


A Pesquisa



gostei muito dos quadrinhos, dos lanches e o passeio pra alga mineral

Quando a Vanessa disse que a pesquisa ia acabar fiquei um pouco triste



Eu tinha auto-estima muito baixa e mudou totalmente.

mas todos nós nos divertimos na pesquisa

