

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA**

GRACIANA VIEIRA DE AZEVEDO

**Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do
Ensino Fundamental**

**Recife
2017**

GRACIANA VIEIRA DE AZEVEDO

**Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do
Ensino Fundamental**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da
Universidade Federal de Pernambuco para
obtenção do grau de Doutor.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Orientadora: Dra. Maria da Conceição Diniz
Pereira de Lyra

**Recife
2017**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Graciana Vieira de Azevedo

"Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do Ensino Fundamental".

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor.
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 21 de fevereiro de 2017

Banca Examinadora

Dra. Maria da Conceição Diniz Pereira de Lyra
Instituição: UFPE

Assinatura: _____

Dra. Elsa de Mattos
Instituição: UFBA

Assinatura: _____

Dra. Giuseppina Marsico
Instituição: UNISA (Itália)

Assinatura: _____

Dra. Marina Assis Pinheiro
Instituição: UFPE

Assinatura: _____

Dra. Renata Lira dos Santos Aléssio
Instituição: UFPE

Assinatura: _____

A Ninho, Digo e Leo.
Por tudo o que construímos juntos.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram de diferentes formas para que esta tese se materializasse. Com o sentimento sincero de profunda gratidão faço meus agradecimentos:

A Maria Lyra, minha orientadora, por ter me incentivado a encarar o desafio dessa experiência e ter me conduzido a refletir mais profundamente sobre as leituras e os dados empíricos.

A todos os membros e amigos do LabCCom, Tatiana Valério, Marco Aurélio, Jandson, João Tenório, Nathaly, Tatiana Lima, Annaraí, Marina Austregésilo Janicleide, Carolina Ferreira, César Oliveira e Rafael Bezerra por estarem sempre presentes e dispostos a contribuir com questionamentos e reflexões importantes para a construção desse trabalho.

A Jaan Valsiner, Pina Marsico, Brady Wagoner, Síntria Lautert e Marina Pinheiro pelos importantes comentários e considerações sobre a pesquisa.

A Alexsandro Nascimento, Antonio Roazzi, Alina Spinillo, Glória Carvalho, Karina Moutinho, Luciane De Conti, Luciano Meira, Maurício Bueno, Sandra Ataíde, Selma Leitão, Síntria Lautert e mais uma vez a Maria Lyra (Maninha), professores deste Programa de Pós-Graduação pelo incentivo e apoio constante na busca do saber.

A Elaine, Vera Amélia, Vera Lúcia, Timóteo, Anderson e Lucas pelo suporte administrativo prestado.

Aos psicólogos mestrandos e doutorandos, estudantes deste Programa de Pós-Graduação, em especial Raquel Cordeiro, Carolina Griz, Denise Almeida e Gabriel Fortes que me apoiaram e me ajudaram no sentido de um aprofundamento do conhecimento da psicologia como campo de estudos.

A todos que fazem o Colégio de Aplicação, pelo apoio incondicional em todas as etapas da pesquisa. Em especial agradeço a Alfredo Matos, Adriana Rosa, Carla Falcão, Cristina Almeida, Edson Falcão, Fernanda Puça, Fernanda Silva, Júlio César Brandão, Larissa Didier,

Lavínia Ximenes, Madson Góis, Moacir Espar e Viviane Silva pelo suporte afetivo e pelo apoio nas questões práticas das etapas da pesquisa.

Aos queridos alunos do 6º ano, em especial a Laila, Sabrina e Paulo pela espontaneidade, carinho e a disposição para participar da pesquisa de forma sincera e verdadeira, compartilhando comigo um pedacinho das suas vidas.

À minha família, minha mãe Gelma, minha irmã, Gracia, meus irmãos, Geraldo e George, minhas sobrinhas Cecília e Diana e minha nora Bruna, pelo incentivo, amor e suporte ao longo das etapas do doutoramento.

E finalmente àqueles que sempre estiveram e estão ao meu lado, no amor, nos momentos difíceis, nas risadas, no apoio incondicional: meu marido, Luciano, e meus filhos, Rodrigo e Leonardo, os quais amo e admiro muito além do que as palavras poderiam expressar.

"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas
Que já têm a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado
Para sempre
À margem de nós mesmos"

Fernando Teixeira de Andrade

“A imaginação é a louca da casa”

Santa Teresa d’Ávila

RESUMO

Esta tese se propôs a estudar os processos envolvidos na construção de significados na transição para o 6º ano do Ensino Fundamental, acompanhada de uma mudança para uma nova escola. Adotando a perspectiva da Psicologia Cultural de orientação semiótica, buscamos entender como, nesse período de transição, o aluno se relaciona com o contexto escolar construindo novos significados na adaptação à nova realidade. Participaram da pesquisa, duas meninas e um menino, todos com 11 anos, alunos de uma escola pública de referência, situada em uma zona urbana do Recife. Analisamos os processos psicológicos através dos quais esses estudantes, na travessia para o 6º ano em uma nova escola, adquirem conhecimentos e reposicionam-se construindo novos significados. Consideramos os indivíduos que estudamos na sua unicidade e como agentes ativos com objetivos orientados para o futuro em um tempo irreversível. Os dados analisados, construídos nos primeiros três meses do ano letivo escolar, constituíram um texto escrito (uma redação sobre um personagem que muda de escola), imagens (representando algo importante para o aluno na transição), acompanhadas de um minitexto sobre essa(s) imagem(ns) e uma entrevista. Complementando esses dados, também utilizamos, ao longo da pesquisa, visitas a sites da internet, conversas informais com membros da equipe da escola e observações informais. As informações obtidas foram integralizadas constituindo três estudos de caso que compõem a nossa pesquisa. Em cada caso procuramos integrar como as informações obtidas convergiam para a compreensão dos processos de construção de significados visando, sobretudo, detectar a aquisição de novos conhecimentos e o reposicionamento dos estudantes. Identificamos uma dinâmica que relaciona a atividade imaginativa (presente na redação e, também, identificável na imagem, minitexto e entrevista) à realidade experienciada. Destacam-se, nessa dinâmica, ideias, artefatos, imagens – presentes na cultura coletiva – reconstruídos subjetivamente e externalizados pelos alunos. Os elementos destacados são concebidos como recursos semióticos que ancoram a ressignificação da realidade experienciada, face à transição estudada.

Palavras-chave: Transição escolar. Construção de significados. Atividade imaginativa. Recursos semióticos.

ABSTRACT

This thesis aimed at studying the processes involved in meaning-making in the transition to the 6th grade of Middle School accompanied by a move to a new school. Adopting the Cultural Psychology of semiotic orientation perspective, we seek to understand how, in this period of change, the student relates to the school context constructing new meanings in the adaptation to the new reality. Two girls and one boy, all aged 11 years and from a leading public school in a Recife urban area, participated in the research. We analyzed the psychological processes through which these students - transitioning to the 6th grade at a new school - acquire knowledge and reposition themselves, constructing new meanings. We assessed the studied individuals in their uniqueness and as active agents with future-oriented goals in an irreversible time. The analyzed data, constructed in the first three months of the school year, consisted of a written text (an essay about a character who changes schools), images (representing something important to the student in the transition), accompanied by a minitext about said images, and an interview. As additional data, we also used, throughout the research, visits to internet sites, informal talks with the school staff and informal observations. The information obtained was integrated into three case studies, which constitute our research. In each case we sought to integrate how the information obtained converged towards the understanding of the processes of meaning-making, aiming, above all, to detect the acquisition of knowledge and repositioning of the students. We identified dynamics that relate imaginative activity (present in the written text and also identifiable in the images, minitext and interview) to the reality experienced. Noteworthy in these dynamics are ideas, artifacts, images – present in collective culture – subjectively reconstructed and externalized by the students. These stand-out elements are conceived as semiotic resources that anchor the ressignification of the reality experienced in the transition.

Keywords: School transition. Meaning-making. Imaginative activity. Semiotic resources.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Cenário educacional do Ensino Fundamental no Brasil.....	25
Tabela 2- Construção dos dados.....	74
Tabela 3- Dados complementares Caso Laila	77
Tabela 4- Síntese dos resultados Caso Laila	107
Tabela 5- Síntese dos resultados Caso Laila	108
Tabela 6- Dados complementares Caso Sabrina	110
Tabela 7- Síntese dos resultados Caso Sabrina	133
Tabela 8 - Síntese dos resultados Caso Sabrina	134
Tabela 9 - Dados complementares Caso Paulo	136
Tabela 10 - Síntese dos resultados Caso Paulo.....	149
Tabela 11 - Síntese dos resultados Caso Paulo.....	151

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Dependência mútua da dinâmica da transição.....	46
Figura 2 - Prisma semiótico (Zittoun, 2006, p.37).	51
Figura 3 - Imaginação como um loop (Zittoun & Gillespie, 2016, p. 40).....	58
Figura 4 - O ciclo metodológico (Valsiner, 2012 a - a partir de Branco & Valsiner, 1997)	62
Figura 5 - Movimento na aula de Português.....	94
Figura 6 - Zoeira na transição.....	105
Figura 7 - Todos juntos na nova escola.	105
Figura 8 - Alegria no 6º ano.	106
Figura 9 - Caderno diário Violetta.....	111
Figura 10 - Diário.	121
Figura 11 - Ícone do YouTube.	136
Figura 12 - Desenho do ícone do YouTube.....	139
Figura 13 - Representação esquemática da dinâmica imaginativa dos casos estudados.	156

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAp - Colégio de Aplicação

CONEP - Comitê Nacional de Ética em Pesquisa

DC – Dados complementares

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

MT- Minitexto

SE - Segmento da Entrevista

SR - Segmento da Redação

SOE - Serviço de Orientação Educacional

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	Desenvolvimento humano	20
2.1.1	Escola, transição escolar, os alunos do 6º ano.....	20
2.1.2	Desenvolvimento e transição: principais abordagens.....	26
2.2	A psicologia sob as lentes da cultura.....	31
2.2.1	O que é cultura?	31
2.2.2	A cultura coletiva e a cultura pessoal	32
2.2.3	A Psicologia Transcultural e a Psicologia Cultural	34
2.2.4	Os signos e a mediação semiótica	37
2.2.5	Psicologia Cultural Semiótica: princípios básicos	40
2.3	Construção de significado	43
2.3.1	Ruptura e transição	43
2.3.2	Aquisição de conhecimento, reposicionamento	45
2.3.3	A construção de recursos semióticos nas transições	48
2.3.4	A imaginação.....	52
3	METODOLOGIA.....	60
3.1	Objetivos da pesquisa	60
3.2	Abordagem metodológica.....	61
3.2.1	O ciclo metodológico	61
3.2.2	A perspectiva idiográfica: o estudo de caso	63
3.3	Contexto do estudo	65
3.3.1	Participantes - alunos do CAp	65
3.3.2	O CAp.....	66
3.4	Construção dos dados	69
3.4.1	Procedimentos e instrumentos	69

3.4.2	Critérios de escolha dos casos e organização dos dados para análise	75
4	CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	77
4.1	Casos.....	77
4.1.1	Laila.....	77
4.1.2	Sabrina.....	110
4.1.3	Paulo	136
4.2	Recursos semióticos e a dinâmica imaginativa	153
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS	160
	ANEXOS.....	170
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	170
	ANEXO B – Entrevista com Laila	173
	ANEXO C – Entrevista com Sabrina	179
	ANEXO D – Entrevista com Paulo	184

1 INTRODUÇÃO

A história do presente estudo começa em 2011 quando ingressei como professora de Língua Inglesa no Colégio de Aplicação - CAp (instituição pública de Ensino Básico) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Antes de fazer parte do corpo docente desse colégio, trabalhei vários anos em cursos de inglês onde lecionava e treinava professores. Ao começar minha trajetória no CAp, percebi que algo novo e importante tinha início na minha carreira de professora. No primeiro ano lecionei em seis turmas, entre elas, o 6º ano - grupo dos novatos e dos mais jovens na escola.

Achava esse grupo interessante, os alunos tinham muitas dúvidas e faziam muitas perguntas do tipo, “é para copiar? ”, “escreve onde? ”, “é para anotar a tarefa? ”. Identifiquei-me com a turma, afinal, eu também era novata no CAp e estava vivenciando uma mudança de ambiente escolar. No ano letivo seguinte, além de continuar ministrando aulas no 6º ano, assumi a coordenação do Ensino Fundamental¹. A partir de então, como coordenadora, aprendi muito sobre a dinâmica da escola. Sabia das dificuldades e problemas enfrentados pelos estudantes, em especial, os alunos do 6º ano. Comecei então a observar os meus alunos dessa turma com um olhar mais atento e muitas vezes me perguntava: “como é que esses meninos e meninas fazem para processar tantas novidades, tantas mudanças? ”.

Naquela época me associei a um grupo do Laboratório de Estudos e Desenvolvimento na Cultura: Comunicação e Práticas Sociais (LabCCom) da Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE que discutia construção de significado na perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica (Valsiner, 2007, 2014a). Motivada pelas discussões realizadas no grupo e pela curiosidade em entender como os novatos do 6º ano constroem significados na transição escolar, decidi estudar sobre esse tema. Assim, os participantes do nosso estudo foram estudantes em transição escolar ingressando no 6º ano no Colégio de Aplicação (CAp) do Centro de Educação da UFPE.

O ingresso no CAp da UFPE se dá no 6º ano do Ensino Fundamental por meio de um exame público bastante concorrido (Azevedo, 2015). Por conseguinte, os alunos selecionados

¹ O Ensino Fundamental (EF) é parte da Educação Básica e tem duração de 9 anos. Os primeiros cinco, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos compreendem o EF1 (anos iniciais). Os últimos 4 anos fazem parte do EF2 (anos finais) e compreendem os 6º, 7º, 8º e 9º anos. A nomenclatura do Ensino Fundamental foi alterada em 2006 com a lei 11.274. Anteriormente a essa lei, o atual 6º ano era chamado de 5ª série.

são considerados por uma grande parte da sociedade como estudantes muito diferenciados e respeitados em relação ao seu potencial para focar e se destacar nos estudos.

Com o ingresso desses discentes na escola, inicia-se o período em que o CAp passa a fazer parte de suas vidas, demandando-lhes estratégias e esforços para se inserirem e se adaptarem de fato, à dinâmica da instituição. Nesse período de transição escolar, no qual se dá a construção da relação aluno-escola, se faz necessária uma maior compreensão das transformações qualitativas aos quais os discentes são submetidos, vivenciando-as como uma nova realidade em suas vidas.

Assim, o presente trabalho se propôs a estudar esse momento de transição, a passagem do 5º para o 6º ano – na qual os alunos encontram-se, em sua grande maioria na faixa etária dos 10 aos 12 anos. Na passagem para o 6º ano observa-se que os alunos apresentam muitas dificuldades na adaptação para esse ano escolar (Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman, & Midgley, 1991; Eccles et al., 1993). Os percalços enfrentados pelos discentes na adaptação a uma nova escola (Akos, 2004; Hauser, 2007) se refletem no seu desempenho escolar. Acerca disso, os resultados do Ensino Fundamental constantes no Anuário Brasileiro da Educação Básica (Cruz, 2016), apontam para um fraco desempenho escolar dos 6º anos, foco de nossa pesquisa.

Optamos pelo CAp como nosso contexto de pesquisa por considerarmos que os alunos do 6º ano dessa escola vivenciam uma transição potencialmente mais marcante, uma vez que estão experienciando muitas rupturas simultâneas: mudança de ano escolar, de escola e, muitos deles, com o advento da puberdade e o início da adolescência (pré-adolescência), vivenciam também mudanças biológicas e psicossociais. Além disso, como docente do CAp, a pesquisadora tem uma vivência etnográfica natural na escola com os alunos, os professores e os demais funcionários, e, portanto, uma maior facilidade de acesso a observações e informações para a compreensão do fenômeno estudado.

Acreditamos que o entendimento de como os alunos do 5º ano lidam com a transição para o 6º ano a partir de uma perspectiva psicológica e cognitiva poderá auxiliar o CAp bem como as demais Escolas de Ensino Básico - onde outros alunos encontram-se enfrentando situações semelhantes, na criação de ações mais bem direcionadas para dar suporte a esses discentes na sua entrada para Ensino Fundamental 2.

Face ao exposto, o nosso estudo objetiva investigar e compreender como alunos do CAp, iniciando o 6º ano do Ensino Básico em um momento de transição escolar, constroem significados (valores e emoções) na relação com um novo ambiente. Entendemos essa

construção como um processo dinâmico no qual, a experiência cultural vivenciada (a transição escolar) organiza-se semioticamente a partir de elementos culturais presentes na cultura pessoal e coletiva (Valsiner, 2007, 2014 a). Esses elementos, ao adquirirem significados particulares para o indivíduo vivenciando uma transição, passam a ser signos e tornam-se recursos atuando como mediadores da relação do sujeito com o novo contexto escolar, ajudando-o assim, a aprender outras formas de se relacionar com o mundo, a se reposicionar e a se transformar (Zittoun 2006, 2009). Julgamos também que nesse momento de transição, a imaginação tem um papel importante na ressignificação do cotidiano escolar desses alunos. A imaginação possibilita às pessoas distanciarem-se da experiência presente, revisitarem o passado e considerarem alternativas viáveis para o futuro (Zittoun & Cerchia, 2013; Zittoun & Gillespie, 2016).

Sendo assim, perseguindo os nossos objetivos, a presente pesquisa se fundamenta na Psicologia Cultural direcionada à investigação da natureza semiótica, cultural e social de experiências humanas envolvidas na emergência de novas formas de conduta e de adaptação orientadas para o futuro (Valsiner, 2007, 2012a). Pretendemos contribuir para o estudo da transição escolar buscando compreender os processos (do ponto de vista semiótico e cultural) pelos quais os alunos passam para ressignificarem suas trajetórias com a mudança para o 6º ano em uma nova escola.

Adotamos o estudo de casos como abordagem metodológica. Consideramos este método mais apropriado para a nossa investigação porque permite a exploração e a análise em profundidade do fenômeno observado em nosso estudo.

Na direção da consecução da nossa proposta para esta pesquisa, organizamos nosso trabalho em três partes cujo conteúdo resumimos a seguir.

A parte I compreende a Fundamentação Teórica e é composta por três Seções. Na Seção 1 apresentamos uma visão geral das dificuldades enfrentadas pelos alunos novatos na transição escolar e seus efeitos para o avanço da educação formal do Ensino Básico. Em seguida, considerando o fato dos participantes da nossa pesquisa encontrarem-se no início da adolescência, tratamos de algumas questões referentes às mudanças físicas e psicológicas que, no contexto do nosso estudo, ocorrem juntamente com as demandas verificadas na travessia para o 6º ano em uma nova escola. Discorremos sobre essas demandas e continuamos essa Seção referindo-nos a abordagens no campo da psicologia do desenvolvimento envolvendo a perspectiva de Curso de Vida. Logo a seguir, apontamos alguns dos estudos voltados para a questão de transições e trajetórias de vida.

Iniciamos a Seção 2 discorrendo sobre algumas das várias acepções abrangidas pelo termo cultura. Em seguida, fazemos a distinção entre cultura coletiva e cultura pessoal destacando o conceito de separação inclusiva para o entendimento do indivíduo como uma organização sistêmica, em permanente transformação na sua relação com o meio social. Falamos então de cultura sob pontos de vista distintos, o da Psicologia Transcultural e o da Psicologia Cultural. Prosseguimos a Seção 2 discorrendo sobre a Psicologia Cultural na direção proposta por Valsiner (2007, 2012a) que enfatiza a mediação semiótica da experiência. Tratamos então, de algumas noções teóricas acerca dos signos (Peirce, 1955) e discorremos sobre o seu papel mediacional na organização e funcionamento psicológicos da experiência subjetiva (Vygotsky, 2000a, Lyra & Valsiner, 2011). Encerramos essa Seção elencando os postulados básicos da Psicologia Cultural com foco nos signos e na vida psicológica mediada por eles.

A Seção 3 trata da construção de significado fazendo inicialmente algumas apreciações sobre os momentos de rupturas e de transições. Em seguida, discorremos sobre reestruturação da identidade (reposicionamento) e sobre mobilização de novas habilidades e conhecimentos como processos que se encontram inter-relacionados àqueles de construção de significado. Continuamos nessa Seção falando acerca da construção de recursos semióticos operando como suportes na ressignificação de uma nova realidade. Finalizamos discorrendo sobre a imaginação e apontando experiências imaginativas como suportes importantes que podem revelar a natureza semiótica dos processos de construção de significado na travessia das dificuldades presentes em transições subsequentes às rupturas.

Na Parte II explicitamos nossos objetivos (Seção 4) e fazemos uma exposição da abordagem metodológica do nosso estudo (Seção 5). Optamos por uma metodologia qualitativa a partir de uma perspectiva idiográfica. Sendo assim, nossa investigação se baseia no estudo de casos, por considerarmos as experiências humanas como fenômenos únicos e, portanto, detentores de especificidades exclusivas de indivíduos que se encontram em um contexto social e cultural particular movendo-se, em um tempo irreversível, na construção de novos significados para o momento seguinte. Seguimos na Parte II (Seção 6) discorrendo sobre o contexto do nosso estudo: os participantes e a opção por alunos do CAp. Em seguida, falamos das práticas usuais do cotidiano do CAp, particularmente nos primeiros três meses do ano letivo escolar do 6º ano. Fazemos isso para situar o leitor no contexto da pesquisa. Na Seção seguinte descrevemos os procedimentos e instrumentos para a construção dos nossos dados. Finalizamos

a Parte II expondo nossos critérios para a escolha dos casos estudados e sobre a forma como os organizamos para prosseguirmos com a nossa análise.

A Parte III é composta pela construção dos resultados, análise e discussão de três casos que foram analisados separadamente. Na análise, buscamos compreender como, em cada caso, os dados construídos dialogavam entre si no sentido da externalização da dinâmica da construção de significado. Nessa direção, embora cada caso ilustre mecanismos particulares, em todos os eles podemos identificar o papel da imaginação e da cultura na construção de significado e o uso de recursos semióticos que operam mediando os processos de ressignificação interligados e associados à aprendizagem de novas formas de se relacionar com o novo contexto e ao reposicionamento de cada estudante investigado. Encerramos a Parte III fazendo, na Seção 9, algumas observações sobre os processos semióticos exibidos a partir dos resultados da análise dos três casos. Com base nesses resultados, construímos também nessa última Seção, uma representação esquemática da dinâmica imaginativa como dispositivo organizador para a construção de significados.

Por fim, concluimos fazendo considerações acerca dos resultados e de possibilidades futuras para o desenvolvimento e aproveitamento do nosso estudo no contexto de transição escolar para o 6º ano.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Desenvolvimento humano

2.1.1 Escola, transição escolar, os alunos do 6º ano

Apesar da forte presença das instituições educacionais no cotidiano de um grande número de indivíduos ainda perdura, entre muitas pessoas, uma visão simplista da rotina de um ambiente estudantil. Nessa visão, uma instituição educacional estaria limitada à ideia de espaço onde indivíduos chegam para obter conhecimentos que lhes darão melhores possibilidades de se sustentarem no futuro e serem úteis para a sociedade ou poderia ser considerada um espaço ao qual todos devem se adequar de maneira similar para a obtenção de “boas notas” e “passar de ano”.

Entretanto, um observador mais atento ao dia a dia escolar percebe uma escola funcionando como um “organismo vivo”, onde (re)elaborações, trocas, análises, mudanças e criações emergem a cada instante. Podemos dizer que este funcionamento, momento a momento, ocorre em um processo de separação inclusiva (Valsiner, 2007; Shweder, 1990), estando as pessoas e o ambiente sociocultural escolar constituindo-se mutuamente. O processo educativo escolar dá-se então, em meio a um conjunto de relações multifacetadas com o convívio permanente da reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo (Dayrell, 1996). No ambiente escolar, “estão em jogo, a construção fundamental de indivíduos como membros da sociedade e, conseqüentemente, a construção de direções coletivas futuras, como também as oportunidades para mudança positiva ou negativa” (Marsico & Iannaccone, 2012, p. 834, tradução nossa).

Assim, é necessário adotar-se uma nova perspectiva em relação ao ambiente escolar, desconstruindo uma visão homogênea e estereotipada dos alunos para compreendê-los nas suas diferenças enquanto pessoas que têm histórias, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos e modos de agir singulares (Dayrell 1996). Distanciar-se de uma visão simplista sobre a rotina de uma instituição educacional bem como apreender os jovens que chegam à escola como sujeitos socioculturais são atitudes essenciais para entender a complexidade que pode acompanhar os estudantes quando passam para um novo ambiente estudantil em um momento de transição escolar.

Períodos de transição são frequentes na trajetória estudantil e ocorrem no ingresso do indivíduo, pela primeira vez, em uma instituição educacional, como também na passagem, ao longo do percurso de formação dos alunos, de um ano letivo escolar para o seguinte. Transições

acontecem ainda, na mudança de escolas, ou seja, quando os alunos passam a frequentar uma escola diferente. Entretanto, apesar de numerosas e frequentes, algumas dessas transições são consideradas mais delicadas por implicarem dificuldades particulares. Por exemplo, a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é bastante estudada (Coulon, 2005; Zittoun, 2006; Bourdon, Cournoyer & Charbonneau, 2012), pela dificuldade apresentada por muitos estudantes de se adaptarem à vida universitária. Coulon (2005) diz que os fracassos e os abandonos são numerosos no primeiro ano da universidade porque não são feitas adequações dos valores, expectativas e experiências dos estudantes às exigências universitárias, em termos de conteúdo intelectual e métodos de exposição de conhecimentos. Este autor aponta que para obter sucesso no Ensino Superior, o indivíduo precisa aprender a ser estudante universitário, a ser capaz de se inserir ativamente no novo ambiente estudantil, imergindo em um processo de afiliação tanto institucional como intelectual.

O período de transição vivenciado pelos estudantes-participantes do nosso estudo torna-se particularmente desafiador por ser um período onde esses discentes experienciam uma dupla mudança na sua trajetória de estudante. Esses discentes mudam de instituição educacional ao mesmo tempo que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental, ano considerado normalmente mais difícil para esses alunos, por ser permeado de muitas novidades em relação ao ano anterior.

A transição de alunos de uma escola para outra ou de um estágio da educação escolar para outro, tem sido considerada objeto de investigação por diversos pesquisadores. Galton, Gray e Ruddock (1999) revelam que um dos primeiros estudos sobre transição escolar, foi realizado por Nisbet e Entwistle (1969). Esse estudo buscou entender com qual idade os alunos deveriam ser transferidos para uma nova escola e sobre os possíveis impactos dessa transferência no seu desempenho escolar. Desde então, o interesse sobre o tema tem crescido, sendo investigado em diferentes momentos da trajetória escolar (Galton et al., 1999; Eschiletti Prati & Eizirik, 2006; Hauser, 2007; Hviid & Zittoun, 2008; Gaspoz, 2012; Zittoun, 2006, 2008, 2012a).

No que concerne particularmente à transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental que constitui o foco da presente pesquisa, no Brasil, constatamos que os estudos apontam para dificuldades enfrentadas não apenas pelos alunos, professores e familiares dos alunos do 6º ano, como também por todos os outros participantes da rotina escolar, lidando mais diretamente com esses alunos: coordenadores, pedagogos e psicólogos (Dias-da-Silva, 1997; Eschiletti Prati & Eizirik, 2006; Hauser, 2007).

Neste período de transição para o 6º ano, além de estarem passando por mudanças na esfera escolar, os alunos encontram-se vivenciando também, possivelmente, transformações biológicas associadas à puberdade e/ou mudanças psicossociais, associadas ao início da adolescência (Outeiral, 1994; Levisky, 1998).

Segundo Outeiral (1994), a adolescência inicial² é o período situado entre os dez e quatorze anos de vida, caracterizado pela transformação do corpo da criança com o amadurecimento dos órgãos sexuais. Essas mudanças provocam o aparecimento de fatores psicológicos típicos dessa fase. Ainda de acordo com Outeiral (1994), as idades indicadas na etapa inicial podem variar, pois podemos nos deparar, por exemplo, com casos de crianças mais novas apresentando algumas características dessa fase.

Levisky (1998) pontua que essa revolução psicobiológica faz a criança sentir-se estranha, sem compreender o que está acontecendo com ela. O indivíduo “vive o início da adolescência tomado por um estado de certa confusão e incoerência, entre o que lhe era conhecido e familiar, por ocasião da infância, e as transformações pelas quais está passando.” (Levisky, 1998, p.39).

Cauley & Jovanovich (2006) destacam que as meninas passam por transformações hormonais e físicas cerca de 18 meses mais cedo do que os meninos e isso concorre para algumas dificuldades nas relações sociais entre esses pré-adolescentes que, apesar da mesma idade cronológica, encontram-se física e socialmente em pontos distintos nessa fase. Essas autoras apontam também que as habilidades cognitivas dos estudantes para pensar de forma hipotética e abstrata, dão um grande salto neste período.

Os pré-adolescentes passam ainda a valorizar e ficar mais com grupos de amigos, necessitando separarem-se (fisicamente) dos pais para desenvolverem sua própria identidade (Frazier & Frazier, 2001a). Esses seres humanos, em processo de transformação, tornam-se mais questionadores e reflexivos quanto aos valores dos pais que até então serviam de modelos e eram vistos como corretos. Os pré-adolescentes buscam mais independência e expressam o desejo de tomar suas próprias decisões uma vez que já se consideram aptos para fazê-lo (Frazier & Frazier, 2001b). Este comportamento é ainda mais reforçado nos tempos atuais. Em muitos lugares, com a grande gama de informações obtidas com o acesso à internet, os pré-adolescentes

² A fase dos 10 aos 14 anos que Outeiral (1994) chama de adolescência inicial, é também chamada de pré-adolescência (Abramovay, Wilschitz, Andrade & Rua, 2004). No presente estudo, nos referimos aos alunos da nossa pesquisa como pré-adolescentes por estarem todos inseridos na faixa etária dos 10 aos 12 anos, ou seja, encontram-se na fase da adolescência denominada de pré-adolescência ou adolescência inicial.

têm a tendência a acreditar que sabem muito mais sobre vários assuntos e que seus pais são “desinformados”.

Atréadas a essas transformações físicas e psicológicas, estão as exigências escolares. Esse início da adolescência geralmente coincide com o ingresso, no 6º ano do Ensino Fundamental, de alunos com idades de 10 a 12 anos. De acordo com Erikson (1987), na idade escolar dos 6 aos 12 anos, a criança vai percebendo que não haverá um futuro viável para ela se estiver limitada à proteção e ao amparo familiar. Com o delineamento dessa percepção, a criança pouco a pouco lança-se na realização de tarefas e na utilização das suas habilidades. Com isso, desenvolve um senso de indústria (capacidade laborativa) que se materializa através do estabelecimento e da manutenção de objetivos pessoais. Erikson (1987) salienta que o perigo para a criança neste período encontra-se no possível estabelecimento de um sentimento de inadequação e inferioridade, se a criança não se considera entre seus pares, detentora de habilidades ou de ferramentas necessárias para sentirem-se “industriais”, ou seja, competentes para sobreviverem em um determinado ambiente social e cultural (Batra, 2013). É importante destacar que este período é fundamental para o desenvolvimento da autoconfiança dos indivíduos. Esses adquirem confiança nas suas habilidades e um sentimento de competência para atingirem seus objetivos, à medida que são encorajados e elogiados por suas iniciativas.

A série de mudanças ocorrendo na vida dos estudantes quando ingressam no 6º ano reflete-se muitas vezes em comportamentos inadequados em relação às regras da escola (Hauser, 2007). Observa-se por exemplo, que alguns alunos podem demonstrar agressividade, desrespeito, não apenas entre si, mas também com os seus professores. Outros podem apresentar-se mais sensíveis, calados, preocupados e/ou inquietos. Ansiedade, incertezas, exigências de coisas que desconhecem fazem esses pré-adolescentes buscarem um “novo eu”, uma nova identidade que dê conta da sua adaptação às novas situações sociais encontradas no meio escolar.

Diante desse cenário, as investigações realizadas sobre a transição para o 6º ano buscam entender melhor as razões para alguns alunos desse ano do Ensino Fundamental apresentarem no cotidiano escolar, comportamentos e sentimentos adversos. As pesquisas assinalam por exemplo, a existência de uma sensação de perda de status dos alunos do 6º ano (Hauser, 2007). Essa sensação pode decorrer do fato de, em muitas escolas, os alunos do 1º ao 5º anos estudarem em prédios ou blocos separados daqueles onde se encontram os alunos dos anos seguintes. Sendo assim, a mudança para um outro prédio ou bloco, muitas vezes promove uma sensação de perda de uma posição de prestígio dos alunos do 6º ano: esses, no 5º ano, último ano do

Ensino Fundamental 1, eram considerados os mais velhos e mais maduros em relação aos alunos dos anos anteriores, porém no 6º ano, estando no primeiro ano do Ensino Fundamental 2, são vistos como os mais infantis pelos alunos dos anos seguintes.

Além disso, os estudos revelam (Dias-da-Silva, 1997; Galton et al., 1999; Akos, 2002, 2004; Hauser, 2007) que os alunos do 6º ano podem apresentar ansiedade em relação aos seguintes aspectos: a) novo espaço escolar (sentimento de desterritorialidade); b) diferentes normas escolares; c) possibilidade de sofrer *bullying*; d) nova organização curricular com um acréscimo de matérias, tarefas e professores com procedimentos específicos; e) cobrança por parte dos docentes e dos pais no tocante à mais independência no cumprimento das tarefas escolares do 6º ano; f) redução do apoio do professor na organização dos trabalhos e tarefas escolares, em relação ao que acontecia no 5º ano.

Assim, muitos alunos, para conseguirem lidar com tantas exigências novas, percebem, por exemplo, que precisam se concentrar mais na sala de aula e investir mais tempo nas tarefas escolares em detrimento de brincadeiras e atividades de lazer.

Uma outra questão bastante importante a ser observada no caso de uma transição entre escolas, é a construção de relação de amizade: muitos dos alunos sentem falta dos amigos antigos e têm receio de que surjam dificuldades de fazer novas amizades e/ou de ser acolhido pelo grupo (Berndt, 1997; Galton et al., 1999; Akos, 2004; Freire, 2008). Para esses discentes, a construção de amizades torna-se um fator extremamente importante no sentido de se sentirem confortáveis e confiantes no novo ambiente escolar.

Pesquisas também examinam a relevância da presença de uma outra pessoa (pai, professor, colega, irmão) dando suporte na passagem do aluno para o 6º ano (Dias-da-Silva, 1997; Akos & Galassi, 2004). Por exemplo, ter um irmão mais velho com o qual o novato possa conversar sobre suas ansiedades e dúvidas em relação às novas demandas escolares, pode ser determinante para a forma como o estudante lidará com este momento na sua vida.

Face ao exposto, observamos que mudanças físicas, emocionais e cognitivas decorrentes do início da adolescência bem como mudanças associadas ao novo contexto social escolar, concorrem para fazer da transição escolar não apenas um momento especial e desafiador para esses pré-adolescentes do 6º ano, mas também um tema frequente na literatura científica (Eccles, Lord & Midgley, 1991; Eccles et al., 1993; Akos, 2004; Holas & Huston, 2012; Dias-da-Silva, 1997; Hauser, 2007). Em sua revisão bibliográfica sobre o tema, Hauser (2007) fala que as pesquisas buscam particularmente, identificar e descrever dificuldades enfrentadas na transição (aumento do número de matérias, professores com demandas

específicas etc.) e, em geral, discutem possíveis ações para facilitar a adaptação dos alunos nesse período de mudança. Segundo essas pesquisas, diz a autora, uma possível ação facilitadora no processo de transição seria, por exemplo, inteirar os professores da necessidade de conhecerem melhor a dinâmica e o percurso escolar do aluno, anterior à sua chegada ao 6º ano, para tornarem-se mais aptos para dar suporte a esses discentes na ocasião do seu ingresso no Ensino Fundamental 2.

Em geral, os estudos destacam que o processo de transição pode ser facilitado desenvolvendo intervenções proativas que permitam aos alunos e às suas famílias lidarem com o novo ambiente escolar com sucesso, prevenindo ou minimizando problemas que podem surgir a partir das circunstâncias provenientes dessa transição. Em suma, importa, segundo as pesquisas, preparar o aluno para a transição desde o 5º ano, ao mesmo tempo que também se prepare a escola e os professores do 6º ano para recebê-los. É fundamental ainda prevenir as famílias para a necessidade de acompanharem com atenção estes discentes nesta travessia do 5º para o 6º ano. Galton et al.

(1999) apontam, por exemplo, que a entrega de livretos aos alunos do 5º ano e a seus pais, com informações sobre o 6º ano bem como a realização de encontros com os alunos do 5º ano com seus futuros professores têm se mostrado ações bem-sucedidas na redução de impactos negativos na passagem do 5º para o 6º ano.

A falta de assistência adequada aos alunos iniciando o 6º ano associada aos outros fatores assinalados pelos pesquisadores, apontados anteriormente, refletem-se claramente no Anuário Brasileiro da Educação Básica (Cruz, 2016). Reproduzimos os dados do Anuário (Cruz, 2016, p.65) a seguir, na Tabela 1, na qual observamos taxas de reprovação e evasão particularmente acentuadas no 6º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 1- Cenário educacional do Ensino Fundamental no Brasil

Fluxo – Taxas de aprovação, reprovação e abandono – Brasil
Ensino Fundamental – Por ano – 2014 (Em%)

EF	Aprovação	Reprovação	Abandono
1º ano	97,5	1,5	1,0
2º ano	96,3	2,9	0,8
3º ano	87,8	11,1	1,1
4º ano	91,2	7,6	1,2
5º ano	91,7	7,0	1,3
6º ano	81,6	14,6	3,8
7º ano	84,2	12,4	3,4
8º ano	86,4	10,3	3,3
9º ano	87,5	8,9	3,6

Fonte: MEC/Inep/DEED/Indicadores Educacionais.

Com o reconhecimento das dificuldades existentes na transição escolar para o Ensino Fundamental apontadas pelas pesquisas e pela constatação de resultados preocupantes apresentados nos 6º anos no cenário da Educação Básica, acreditamos que este tema deva receber atenção especial das políticas educacionais do Brasil. Em vista disso, mais pesquisas devem ser realizadas no sentido de um aprofundamento do conhecimento das necessidades e dos problemas enfrentados pelos alunos nessa travessia escolar como também na direção do entendimento de como esses discentes lidam com esse momento. Assim, a ampliação do conhecimento sobre o período de transição para o 6º ano, poderá auxiliar as escolas na concepção e realização de intervenções que gerem resultados positivos tais como, o aumento da assiduidade, melhora do desempenho e da retenção escolar.

A presente pesquisa pretende, portanto, avançar nas investigações sobre transição, buscando entender não apenas como esse período é enfrentado e significado pelos estudantes do 6º ano, mas também apreender as transformações desses discentes, decorrentes dessa experiência.

2.1.2 Desenvolvimento e transição: principais abordagens

Desenvolvimento pode ser entendido como um processo de mudança (uma transformação construtiva) ocorrendo em um tempo irreversível através de trocas do organismo com o meio (Valsiner, 2006). Nessa ótica, configura-se o fenômeno estudado como um sistema de relações (Lyra, 2006) a partir do qual investiga-se leis gerais de emergência de novidade em um tempo que não volta, que segue sempre adiante, em direção ao futuro (Valsiner, 2000). Para Mead (1972) não há como evitar a emergência do novo, uma vez que os indivíduos se encontram constantemente reagindo em seus grupos sociais sob circunstâncias específicas. Mesmo que as pessoas sejam ensinadas a se comportarem de formas convencionadas isto não as impede de serem diferentes e originais.

Existe uma longa tradição na psicologia (Piaget, 2013; Vygotsky, 2000b; Erikson, 1972, 1987) para estudar momentos de mudança. Esses momentos são acompanhados por processos de transição por meio dos quais dá-se a emergência do novo. Esses processos orientam-se na direção de uma nova forma de estabilidade e exigem uma reorganização psicológica do indivíduo que lhe possibilita dar continuidade ao seu cotidiano de uma forma adaptada e renovada.

Vygotsky (1998) afirma que todas as teorias relacionadas a desenvolvimento podem ser reduzidas a duas formas de entendê-lo. Uma delas concebe o desenvolvimento como uma conversão em realidade, de “depósitos”, isto é, nada novo se desenvolve, apenas ocorre um

crescimento, ramificação ou reagrupamento de algo que já existia desde o início da vida do indivíduo. Uma segunda forma concebe desenvolvimento como um processo contínuo de autopropulsão caracterizado essencialmente por um constante surgimento do “novo”, da “novidade”. Essa última concepção leva à compreensão de “desenvolvimento como um processo que é caracterizado por uma unidade de aspectos materiais e mentais, uma unidade do social e do pessoal durante a ascensão da criança a novos estágios de desenvolvimento.” (Vygotsky, 1998, p.190, tradução nossa). Chaiklin (2003) assinala que estes aspectos material/mental e social/pessoal, traduzem de forma alternativa, a mesma noção e representam unidades, uma vez que a estrutura psicológica da criança (o mental, o pessoal) sempre expressa uma relação com o material e o social.

Para Vygotsky (1998) a situação social de desenvolvimento da criança

representa o momento inicial para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento em um dado período. Ela determina total e completamente as formas e os caminhos com os quais a criança vai sempre adquirir características mais novas de personalidade extraindo-as da realidade social como fonte básica de desenvolvimento. (p. 198, tradução nossa)

Assim, a partir da situação social de desenvolvimento organiza-se uma nova formação (Vygotsky, 1998) central característica, em relação à qual uma nova função psicológica se desenvolve. Essa nova formação emerge em momentos críticos, quando há uma divergência entre as capacidades atuais da criança com suas necessidades e desejos, e as demandas e possibilidades do meio social (Chaiklin, 2003).

Vygotsky (1998) buscou interpretar momentos críticos, por serem momentos de desenvolvimento transformador rápido e profundo no funcionamento mental e social do indivíduo, que frequentemente desencadeiam crises ou instabilidades nas pessoas (Mahn, 2003). Em tais períodos, um antigo padrão mental de lógica interna do indivíduo faz uma transição para dar lugar à “novidade”, a uma nova forma de vivenciar e relacionar-se com o ambiente social. Na concepção de Vygotsky (2000a) desenvolvimento “é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções [...] transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos...” (pp.96-97). Os conceitos elaborados por Vygotsky (2000a) associam as transformações, mudanças, transições e desenvolvimento do ser humano, ao contexto sociocultural. O desenvolvimento humano como propõe Vygotsky, se instancia a partir da história da vida humana e das formas de convivência social organizadas culturalmente e partilhadas por indivíduos com interesses particulares que mobilizam suas escolhas e ações.

Zittoun (2012b) refere-se a momentos críticos (rupturas), transições e desenvolvimento como princípios gerais característicos de uma psicologia sociocultural relacionada ao curso de vida. O estudo de curso de vida e desenvolvimento humano vem avançando nas ciências sociais desde os anos 70 do século XX. Segundo Elder e Shanahan (2006), este estudo interessa-se em compreender as relações existentes entre ambientes em mudança e o desenvolvimento humano o qual comporta padrões de crescimento e adaptação que se estendem do nascimento até a morte. Esses autores assinalam que as pesquisas pioneiras nesse campo iniciaram no período entre 1920 a 1921 na Califórnia, com um estudo denominado *Oakland Growth Study*, e, no período de 1928 a 1929, com outros estudos chamados *Berkeley Growth and Guidance Studies* na Universidade da Califórnia, em Berkeley. Em torno dos anos 1970, concluiu-se uma pesquisa longitudinal (Block & Hann, 1971) vanguardista focada na continuidade e na mudança da personalidade a partir dos primeiros anos da adolescência até a meia idade dos membros de estudo de Oakland e Berkeley. Uma outra investigação, realizada durante os anos 1970 (Elder, 1974) com os membros de estudo de Oakland, situou a vida dos participantes no momento de uma grave crise econômica nos Estados Unidos (a Grande Depressão) que teve início em 1929 e atravessou a década de 30. Esse estudo traçou a influência das dificuldades geradas pela Grande Depressão na vida familiar, na carreira e na saúde dos participantes do estudo até alcançarem a meia idade. Estes estudos longitudinais, entre outros, representaram um grande avanço nas investigações sobre o desenvolvimento na idade adulta e na terceira idade.

Assim, na década dos anos 1960, a teoria do Curso de Vida emergiu com o rápido crescimento de estudos longitudinais e atualmente, na orientação teórica de muitos autores, encoraja os estudos de vidas que estão em constante mudança, situadas em contextos que mudam também (Elder & Shanahan, 2006).

Nessa vertente de estudos que investiga desenvolvimento ao longo das vidas das pessoas, no final da década de 1970 Brofenbrenner (1979/1996) apresenta uma abordagem denominada ecológica. A partir dessa perspectiva, Brofenbrenner ressalta a interdependência indivíduo-contexto no desenvolvimento humano. Essa abordagem é revista e ampliada no final dos anos 1990 e passa a ser denominada de bioecológica. De acordo com essa teoria, a continuidade e a mudança nas características biofisiológicas definem o fenômeno do desenvolvimento humano que se prolonga por toda a vida através de gerações e de um tempo histórico passado e futuro (Brofenbrenner & Morris, 2006). O desenvolvimento humano é investigado e compreendido segundo um modelo chamado de bioecológico onde são identificadas relações dinâmicas e interativas entre quatro componentes, PPCT: o processo (P),

a pessoa (P), o contexto (C) e o tempo (T). Brofenbrenner e Morris (2006) destacam o processo como núcleo do modelo que engloba formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente denominadas de processos proximais. Estes processos são considerados os mecanismos mais importantes que operam ao longo do tempo na produção de desenvolvimento humano. O poder de influência desses processos varia em função das características das pessoas em desenvolvimento, de interações com outras pessoas, objetos ou símbolos, dos contextos e do tempo ou momento das interações. O modelo biológico de desenvolvimento humano investiga particularmente períodos da infância e da adolescência com aplicações direcionadas para as políticas e programas que visam a promoção da juventude e o desenvolvimento da família.

Uma outra abordagem no campo da psicologia do desenvolvimento, denominada de *Lifespan*, busca compreender o espectro completo da ontogênese. Nesta perspectiva, a ontogênese se estende ao longo de toda a vida, acompanhada de processos adaptativos. A psicologia sobre *Lifespan* investiga cada período da vida (primeira infância, infância, adolescência, idade adulta, terceira idade) com vistas a captar aquilo que cada período oferece como contribuição para a organização do passado, presente e futuro no desenvolvimento ontogenético (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2006). Portanto, de um modo geral, dizemos que *Lifespan* refere-se à duração da vida e suas características, relacionando-as intimamente à idade, sendo, em grande parte, invariantes no tempo e no lugar (George, 1993).

A partir de uma perspectiva de Curso de Vida, com estudos voltados para a psicologia do desenvolvimento, considera-se transições e trajetórias conceitos essenciais: “cada transição, combinando uma saída e uma entrada de papel social, é incorporada em uma trajetória que lhe dá forma e significado específico” (Elder & Shanahan, 2006, p.684, tradução nossa). Essa abordagem empenha-se em entender como o tempo histórico, o espaço social e a cultura afetam as trajetórias e experiências individuais de cada estágio da vida (George, 1993; Zittoun, 2012b). A abordagem de Curso de Vida resultou em uma crescente valorização da relação entre idades, o contexto de mudanças (envolvimento social dos indivíduos) e o desenvolvimento humano, no qual estão implicados padrões de crescimento e adaptação que se estendem desde o nascimento até a morte (Elder & Shanahan, 2006).

Hutchinson (2011), destaca que a abordagem de Curso de Vida tem sido, de forma crescente, utilizada nos estudos da medicina geriátrica para entender como a velhice é moldada por eventos experienciados em períodos anteriores da vida. Outros estudos têm sido realizados ainda para compreender padrões de comportamento criminoso e de uso de drogas.

No contexto educacional observa-se que a transição escolar é bastante investigada a partir da perspectiva de Curso de Vida, especialmente por meios de estudos longitudinais e/ou análises estatísticas (Langenkamp, 2009, 2011; Catterall, 1998; Holas & Huston, 2012). Esses estudos examinam, por exemplo, como o nível de integração social e de resiliência, o momento e o contexto impactam no desempenho e no comportamento na transição escolar.

No que se refere ao estudo do desenvolvimento humano, na perspectiva adotada para a presente pesquisa, considera-se o papel dos signos (mediação semiótica) como fundamental no processo de construção de significado em períodos de transição. Nessa visão, a cultura, consubstanciada na construção e uso dos signos, é uma parte da organização sistêmica das funções psicológicas humanas. Para Valsiner (2007), “a ontogênese humana envolve a construção e utilização de signos para regular os fenômenos psicológicos emergentes, tanto os interpessoais quanto os intrapessoais” (p.46).

Nessa direção, a literatura científica trata de questões como: elaboração de novas habilidades e conhecimento; mudança de identidade (Zittoun, 2009, 2012b); desenvolvimento do *self* (Freire, 2008); enfrentamento de tensões (Abbey & Valsiner, 2005; Abbey, 2007); mediadores semióticos (Valsiner, 2007, 2012a, 2012b 2014a, 2014b; Cabell, 2010); imaginação (Zittoun et al., 2013; Zittoun & Cerchia, 2013; Vygotsky, 2004); imigração, (Kadianaki & Zittoun, 2014); guerra (Zittoun, Aveling, Gillespie & Cornish, 2011; Zittoun, 2008); religião (Dahinden & Zittoun, 2013); morte (Zittoun, 2006); mudança para a universidade (Zittoun, 2008); escolha de profissão, entrada no mercado de trabalho, vida adulta (Zittoun et al., 2013; Zittoun, 2006, Mattos, 2013).

Percebemos que as interpretações teóricas acerca do desenvolvimento humano sugerem, cada uma a seu modo, diferentes maneiras de entender a questão da transformação e das mudanças transformacionais, associadas a novidades emergentes, a mudanças qualitativas e a descontinuidades.

No nosso estudo adotamos a perspectiva teórica da Psicologia Cultural de orientação semiótica (Valsiner, 1998, 2007, 2012a, 2014a, 2016). A partir dessa perspectiva teórica voltada para a cultura concebida como processo semiótico, trataremos de compreender a questão da dinâmica psíquica da transição, caracteristicamente intersubjetiva e intrasubjetiva e inexoravelmente psicológica.

2.2 A psicologia sob as lentes da cultura

2.2.1 O que é cultura?

Muitas vezes ouvimos falar da cultura de um lugar ou da cultura de um indivíduo. É lugar-comum conceber-se cultura como uma forma de se expressar de um grupo, um conjunto de características representativas de um lugar, os conhecimentos (língua, folclore, crenças, tecnologias, música, artes etc.) de um indivíduo inserido em um mundo social.

Entretanto, compreender o termo “cultura” de forma distinta e atenta, implica o entendimento de cultura como “resultado do cultivo da natureza pelos esforços do homem” ou como uma “modificação construtiva do curso natural das coisas” (Valsiner, 2003, p.3; 2007, p.19). Percebida dessa forma, a cultura é uma criação, um “cultivo” do mundo realizado pelo homem. O ser humano como ser pensante, gera cultura; a partir do mundo natural que o circunda, o homem cria, recria e transforma o seu meio, atribuindo-lhe significado. Assim, objetos, animais, pessoas, e situações podem “carregar” consigo significados atribuídos pelos homens. Por exemplo, para muitas pessoas, uma ferradura traz sorte ou proteção; uma vaca pode ser considerada um animal sagrado; cruzar com um gato preto pode significar um mau presságio. Dessa forma, ao criarem cultura como um instrumento básico para a sua organização psicológica as pessoas findam criando a si mesmas (Valsiner, 2007, 2014a).

A cultura e seus sistemas simbólicos (linguagem, regras, ritos etc.) participam de forma inequívoca na constituição da mente humana que se torna compreensível para nós e para as outras pessoas em virtude de sistemas culturais de interpretação (Bruner, 1990). É a cultura que organiza e torna possível o funcionamento de uma mente notadamente humana uma vez que, na realização da busca de significados, o indivíduo só pode fazê-lo com a ajuda dos sistemas simbólicos da cultura (Bruner, 1996). Portanto, nessa ótica, a mente não poderia existir senão por meio da cultura.

É a cultura que fornece as ferramentas para organizar e compreender os nossos mundos de formas transmissíveis. A característica distintiva da evolução humana é que a mente evoluiu de uma forma que permite aos seres humanos utilizarem as ferramentas da cultura. Sem essas ferramentas, sejam simbólicas ou materiais, o homem não é um “macaco nu”, mas uma abstração vazia. (Bruner, 1996, p.3, tradução nossa)

Essa visão da cultura e mente constituindo-se mutualmente, leva, segundo Shweder et al. (2006) à investigação do homem (que vivencia o mundo na cultura) como beneficiário, guardião, ativo promotor e perpetuador de uma tradição cultural ao longo da história. Essa tradição cultural destacada na concepção de cultura elaborada por Shweder et al. (2006), define a cultura como herança simbólica e comportamental advinda de um passado histórico, dos

ancestrais. Nessa visão, a herança simbólica de uma comunidade é representada pelas ideias e entendimentos sobre pessoas, sociedade, natureza e domínio metafísico do divino, herdados pela coletividade dos seus antepassados. Com relação à herança comportamental de uma comunidade cultural, ela está representada na rotina da comunidade, ou seja, nas suas práticas (familiares, econômicas, políticas) sociais institucionalizadas. Portanto, antes do aparecimento de um indivíduo em uma sociedade, existe um mundo culturalmente pré-estruturado para recebê-lo.

A influência do grupo sobre a criança começa muito antes do seu nascimento, tanto nas condições implícitas, históricas e socioculturais herdadas pelos indivíduos como nos preparos explícitos, físicos e sociais mais óbvios que os grupos fazem antecipando o indivíduo. Tudo isso exerce sua força até mesmo em tarefas cotidianas simples que requerem o gerenciamento e o emprego da ação individual. (Frawley, 2000 p.91)

Vygotsky (1981) destaca a cultura como o produto da vida e da atividade humana social e aponta a reprodução da interação social como um mecanismo subjacente às funções mentais superiores. Para Vygotsky, essas funções têm origem nas relações sociais mantidas pelo indivíduo com o mundo exterior, seu contexto cultural e social e se efetivam nas atividades do indivíduo direcionadas para um fim, no domínio consciente do comportamento, na capacidade de planejar, lembrar voluntariamente etc.

Em geral, para as pessoas é difícil perceber o grau do seu envolvimento com a cultura, porque ela é um meio dentro do qual elas existem. Cole (1996) compara esta condição à de um peixe dentro da água. Ou seja, por estarem cotidianamente inseridas em uma atmosfera, em um ambiente cultural, as pessoas não atentam naturalmente para essa condição. Podemos pensar então que os indivíduos vivem imersos em um espaço cultivado por tudo o que é obra humana, resultado da transformação da natureza pelo trabalho humano: produções artísticas, científicas, técnicas, tradições, instituições e práticas sociais, ornamentos, utensílios etc. Portanto, a história da espécie humana tem sido construída ao longo da (e com a) transformação da natureza pelo homem que ao fazê-la, efetua “a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura” (Sirgado, 2000, p.51).

2.2.2 A cultura coletiva e a cultura pessoal

Pessoas são sistemas abertos. São capazes de criar, de (se) desenvolver, de (se) transformar. É natural, portanto que, mesmo herdando um mundo pré-estruturado ao nascer, as pessoas não apreendam o mundo de forma passiva. Caso assim fosse, não haveria espaço para o novo nas vidas humanas.

Em um mundo cultural preparado para nós, experienciamos o legado simbólico e material estruturado coletivamente, ou seja, somos apresentados a uma cultura coletiva. A pessoa no mundo, torna-se partícipe de uma cultura coletiva ao partilhar significados (normas, crenças, valores, práticas etc.) na sua comunidade. Todos os significados partilhados, formam, juntos, um complexo heterogêneo e dinâmico a partir do qual as pessoas constroem sistemas semióticos idiossincráticos constitutivos de sua cultura pessoal (Valsiner, 1998).

Mesmo surgindo da cultura coletiva, a cultural pessoal não constitui uma mera reprodução de mensagens recebidas. A cultura pessoal organiza o mundo a partir de uma compreensão singular que pode levar, na vivência do cotidiano, a uma alteração na estrutura da cultura coletiva. Por exemplo, uma esposa que foi ensinada, na sua comunidade, a ser submissa ao marido, pode, a partir da leitura de biografias ou de conversas com mulheres independentes, nutrir um desejo de mudar o seu papel social. Ela pode começar a expressar publicamente a sua insatisfação e levar outras mulheres a fazerem o mesmo.

Dessa forma, na sua singularidade, a pessoa se relaciona com o seu mundo circundante através de um processo de internalização e externalização. O indivíduo reconstrói o seu mundo cultural pessoal internalizando significados relativos a fenômenos através de processos intramentais. A reconstrução pessoal de mundo do indivíduo apenas se tornará visível, na sua projeção ou externalização para o mundo na vida cotidiana. No caso de mudança de papel social da mulher submissa do exemplo anterior, a mudança pode ser externalizada no corpo, nas formas de se vestir e de se arrumar da mulher que agora deseja ser independente. Essa externalização pouco a pouco torna-se parte do mundo cultural coletivo podendo fazer parte da transformação de cultura pessoal de outros indivíduos. Valsiner (2000) assinala que a relação entre o mundo cultural coletivo é bidirecional, ou seja, a cultura pessoal, quando inovada e externalizada, pode desempenhar um papel importante na transformação da cultura coletiva. O processo dual de internalização/externalização é um processo não isomórfico de desenvolvimento coordenado entre as esferas da cultura pessoal e coletiva. Inserido nesse processo, cada indivíduo torna-se um ser único, ainda que inserido e apoiado desde o nascimento, em um mesmo ambiente cultural coletivo (Valsiner, 2007; 2014 a).

Sendo assim, os seres humanos, na sua complexidade psicológica subjetiva (mundo pessoal), relacionam-se com o meio (mundo social), separados do mesmo de uma forma inclusiva. Isso significa que o mundo pessoal e social de cada indivíduo funciona e se relaciona dentro de um todo, em uma forma de organização sistêmica na qual a pessoa e o meio estão separados, mas ao mesmo tempo unidos, constituindo-se mutualmente (Valsiner, 1998,

Shweder, 1990).

A noção de separação inclusiva difere da concepção de separação exclusiva no sentido de que a primeira implica três facetas do fenômeno: pessoa, ambiente e a relação da pessoa com o seu ambiente, enquanto que a segunda, inclui apenas a pessoa e ambiente, o que acarreta o tratamento da pessoa como entidade, completamente separada do meio e este como separado da pessoa (Valsiner, 1998).

Valsiner (2003) fala que a tensão fundamental sobre a cultura, presente no discurso dos psicólogos está no tratamento da cultura ou como entidade ou como um processo de “tornar-se”. Para Valsiner (2014a) a cultura é fugidia, e embora esteja em todos os lugares, não conseguimos precisar exatamente o que ela é.

Assim, a psicologia segue buscando encontrar respostas para entender a psique humana a partir da égide da cultura, com grupos de estudos nem sempre convergentes em suas concepções teóricas.

2.2.3 A Psicologia Transcultural e a Psicologia Cultural

Na década de 70 do século XX, a cultura começou a ter um lugar de destaque com a então denominada Psicologia Transcultural. Essa psicologia buscava construir conhecimento sobre processos universais investigando a validade de hipóteses e variações em diferentes ambientes culturais (Berry & Dasen, 1974). Os teóricos da Psicologia Transcultural analisavam, por exemplo, como tarefas cognitivas que eram realizadas nos Estados Unidos e na Europa ocorreriam entre pessoas de outras culturas.

De acordo com Valsiner (2003, 2007), a Psicologia Transcultural é uma ramificação da psicologia tradicional de comparações entre grupos unidos administrativamente, geograficamente ou pela etnia e compartilham valores tais como língua e costumes. Na visão da Psicologia Transcultural, através do compartilhamento de um conjunto de características, os indivíduos pertencem à cultura, isto é, cada pessoa individualmente é membro da cultura. Desta forma, todos os membros de um grupo representados por sua população são referidos como “cultura”. Por exemplo, a “cultura brasileira”, “a cultura polonesa” etc. Berry, Poorting, Segall e Dasen (2002) dizem que a Psicologia Transcultural está relacionada a disciplinas como antropologia, biologia, ecologia, linguística e sociologia na realização de estudos que em grande parte envolvem descrição, análise e compreensão de características de populações inteiras, grupos ou coletividades. Segundo esses autores, nestas disciplinas, não há uma preocupação primordial com indivíduos específicos.

Para a Psicologia Transcultural, as culturas de diferentes grupos possuem como propriedades implícitas a homogeneidade qualitativa e a estabilidade temporal ainda que mudanças históricas ocorram em uma dada sociedade (Valsiner, 2003, 2007). Em outros termos, a Psicologia Transcultural entende que membros de uma cultura específica partilham o mesmo conjunto de características culturais e que este é o mesmo ao longo do tempo, ainda que a condição de pertencimento das pessoas em uma cultura sofra alterações de uma geração para outra.

Esse entendimento sobre os grupos estudados, levam à questão controversa principal da Psicologia Transcultural que é, segundo Shweder (1990), a de explicar diferenças de desempenho entre populações humanas sem abdicar da crença na existência de uma unidade psíquica inerente à espécie humana. Em relação a isso, a Psicologia Transcultural argumenta que as diferenças de performance existem por duas razões: ou porque o meio cultural reduziu a velocidade da maturação completa da unidade psíquica de processamento de algumas populações, ou porque o desempenho do ambiente de testes psicológicos impediu o mecanismo de processamento central de se exibir (Shweder, 1990).

Valsiner (2007) faz uma crítica à prática de construção do conhecimento transcultural por ela negligenciar a organização hierárquica da vida social humana dentro de cada sistema social que está sendo estudado. Este autor aponta ainda que na Psicologia Transcultural, o papel organizacional de níveis e combinações diversas das instituições sociais não é levado em consideração na construção de dados, por serem as populações consideradas homogêneas. Este autor diz ainda que essa visão da cultura é insuficiente porque ignora o lado pessoal das experiências de vida dentro da cultura.

Sendo assim, diz Valsiner (2007), o uso da “cultura” em psicologia ocorre de duas maneiras diferentes. A primeira consiste no uso formal externo da cultura como um termo descritivo e tem sido utilizada pela Psicologia Transcultural. A segunda consiste no tratamento da cultura como parte inerente das funções psicológicas humanas e tem sido adotada pela Psicologia Cultural.

A Psicologia Cultural foi renovada nos anos 80 e 90 do século XX com os trabalhos de desenvolvimentistas como Bruner (1990), Cole (1996) e Wertsch (1991), entre outros. Cole (1996) considera a Psicologia Cultural o campo da psicologia que estuda o papel da cultura na mente da pessoa. Shweder (1990) diz que a Psicologia Cultural tem como princípios, a incerteza existencial humana, a concepção intencional de mundos “constituídos” e a motivação para a apreensão de significados e recursos do ambiente sociocultural, organizado para fornecer aos

seres humanos significados para apreender e usar. Este autor afirma ainda que a ideia básica da Psicologia Cultural é que nenhum ambiente sociocultural existe ou possui identidade independente de como os seres humanos apreendem significados e capturam recursos deste ambiente. Nessa ótica, o indivíduo tem sua subjetividade e vida mental alteradas através do processo de apreensão e uso de significados e recursos presentes no ambiente sociocultural, sendo este, um mundo intencional, de artefatos, povoado com produtos criados por pessoas.

Shweder et al. (2006) apontam que Psicologia Cultural estuda o modo como a cultura, a comunidade e a psique se constituem mutualmente, como elas se tornam coordenadas e possibilitam a existência umas das outras. Segundo ainda esses autores, a Psicologia Cultural se ocupa em investigar a vida mental das pessoas em relação às heranças simbólicas e comportamentais de comunidades culturais específicas, considerando que muito do funcionamento mental é uma propriedade emergente resultante de experiências simbolicamente mediadas com as práticas comportamentais, ideias e entendimentos historicamente acumulados por grupos socioculturais distintos.

Nos estudos de Valsiner (2007, 2012a, 2014a) a Psicologia Cultural enfatiza a natureza dinâmica, processual do funcionamento da cultura dentro dos sistemas psicológicos humanos intrapessoais (sentimento, pensamento, ação) e interpessoais (conduta em relação a outros seres humanos). Nesse sentido a Psicologia Cultural ajusta seu foco na dinâmica dos signos, tomando a cultura como um processo de mediação semiótica humana que opera como um instrumento para a flexibilização da psique humana, no encontro com uma diversidade de situações. Algumas destas circunstâncias são orientadas para a construção de algo novo; outras, para a destruição (Valsiner 2014a). Assim, a personalidade humana é vista como um sistema integrado de mediadores semióticos em vários níveis. Os seres humanos criam instrumentos culturais e, com eles, constroem (alimento, roupas etc.), destroem (armas, bombas), vivem com as incertezas (ritos religiosos, lendas) e obtêm prazer (música, dança). A transferência de sistemas culturais entre gerações é extremamente importante para a continuidade da sociedade. Essa transferência tem o papel de garantir uma constante adaptação da pessoa por meio da sua cultura às novas circunstâncias da vida.

Valsiner (2007, 2012a) diz que todo o pensamento humano é cultural, quando concebemos o termo cultural como equivalente a expressão semioticamente mediado. Nessa perspectiva, os seres humanos criam e usam signos em seus contextos para regularem a si mesmos e aos outros.

A Psicologia Cultural é uma parte da psicologia geral, com o foco nos signos – nas mentes e nas

sociedades – à medida que esses regulam a conduta humana. De forma semelhante, os processos de mediação semiótica regulam a invenção de novas ideias, o seu desenvolvimento e proliferação e seu esquecimento. (Valsiner (2012a, xii, tradução nossa)

A Psicologia Cultural na direção da semiótica mediacional aceita a noção de mediação como axiomática e foca no tipo de sistemas de mediação que podem ser descobertos nas atividades humanas nas esferas do pensamento e sentimento (Valsiner, 2012b). Dito de outra forma, a abordagem semiótica da Psicologia Cultural examina as atividades e processos de construção de significado através dos quais o indivíduo e seu ambiente sociocultural se constituem mutuamente (Salvatore & Zittoun, 2011), se interessando não apenas pela forma como os indivíduos tornam a realidade significativa, mas também pela pessoa situada em um tempo e um lugar, que sente, raciocina, lembra-se e imagina alternativas (Zittoun, 2012a).

2.2.4 Os signos e a mediação semiótica

O que é um signo? Sucintamente dizemos que é algo que evoca uma outra coisa. Os signos servem para produzir referência, representar algo. A semiótica é a ciência dos signos e seus usos, que foi construída a partir das ideias do filósofo e matemático Charles Peirce (1839-1914). Nas palavras desse autor,

Um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei *fundamento* do representamen. (Peirce, 1955, p.99, grifo do autor)

Vemos então, que o modelo de signo de Peirce exhibe três componentes: *representamen*, a forma assumida pelo signo e também denominada veículo do signo; *objeto*, algo ao qual o signo se refere; *interpretante*, representação mental criada pelo veículo do signo na sua correspondência a algum objeto. Esses componentes, juntos, fazem parte de uma estrutura triádica complexa que existe na criação de uma relação de correspondência. Peirce (1955) descreve esta relação, como uma conexão, feita por um signo veículo, entre algum objeto e um interpretante. O entendimento da estrutura sêmica como tal, faz com que a ideia de mediação seja inerente à noção do signo: o signo veículo faz a mediação entre objeto e interpretante (Mertz, 1985). Sobre isso, Peirce (1894) aponta que pode emergir um interesse de caráter mediacional de uma pessoa em relação a algum objeto (algo), à medida que esse objeto transmita uma ideia sobre ele (o objeto) à mente dessa pessoa. Esse autor diz que, quando isso acontece, um objeto torna-se para a pessoa, um signo ou representação.

Os signos podem ser, segundo a classificação mais referida e que é originária de Peirce (1955): icônicos, indexicais e simbólicos. Os signos icônicos tornam seu objeto conhecido

através da semelhança (ex.: fotografia, diagrama, mapa); os signos indexicais, através de uma relação natural, uma conexão real ou existencial com aquilo que significam (ex.: fumaça para fogo, sintoma para doença); e os signos simbólicos, através de convenção (ex.: palavra, insígnia, bandeira) (Innis, 2005; Merrell, 2001).

Os exemplos dados em cada uma das divisões de signos classificados como tipos distintos, pode induzir à ideia desses tipos serem mutualmente excludentes. No entanto, para ser ícone, índice ou símbolo dependerá da maneira como o signo é usado. Um mesmo signo pode, assim, ser tratado como simbólico, icônico ou indexical, dependendo do contexto e do propósito de quem os utiliza (Chandler, 2007). Um exemplo disso, dado por Valsiner (2014a), é o de uma pintura-retrato de uma mulher. Para diferentes pessoas que a observam, a pintura pode ser: 1) um ícone, ao representar o retrato, a forma do seu objeto; 2) um índice, ao representar a pessoa que deixou marcas na tela que são interpretáveis; 3) um símbolo, à medida que a pintura-retrato pode representar diversos significados generalizados como por exemplo, sedução, vaidade feminina. Os signos podem também mudar, no que diz respeito à sua modalidade, ao longo do tempo (Chandler, 2007). Por exemplo, um relógio Patek Philippe (marca de luxo Suíça) pode ser indexical, ou seja, um indício de riqueza da pessoa que o comprou, ou pode tornar-se, com o uso social, um símbolo comum de luxo, de opulência.

Os signos são criados por mentes e mentes operam através dos signos. O signo descrito por Peirce é dinâmico e está em constante movimento; isto é, um signo evoca um outro signo que gera um outro e assim sucessivamente e infinitamente. Sendo assim, todos os signos são vistos por Peirce como dinamicamente transformadores e transformáveis e a sua criação permeia a existência humana em seus domínios intramentais e interpsicológicos (Valsiner, 2007).

O papel dos signos tem destaque dentro das perspectivas histórico-culturais sobre o desenvolvimento humano. Esse desenvolvimento, segundo Lyra e Valsiner (2011) requer a construção e o uso de signos (mediadores semióticos) para reorganizar o fluxo psicológico da experiência subjetiva e a conduta interpessoal.

Para Vygotsky (2000a) o conceito de mediação, refere-se à atividade humana como um fenômeno mediado por signos e instrumentos. Estes são similares por serem ambos mediadores (elementos intermediários que realizam um processo de intervenção em uma relação) mas apresentam uma diferença essencial:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não

modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (Vygotsky, 2000a, pp.72-73).

Portanto, Vygotsky (2000a) aponta que a distinção entre instrumentos e signos não se baseia no elemento cultural, e sim em como ele é usado. Por exemplo, como um instrumento técnico, um relógio é usado para ver as horas, como um signo - instrumento psicológico, pode representar a continuidade, a marca de uma família (uma herança), um objeto carregado de significado afetivo, ou pode indicar, em um local de trabalho, um imperativo para o cumprimento de horários, algo que guia o comportamento de um indivíduo. Sobre isso, fala esse autor:

Ao ser incluída no processo do comportamento, a ferramenta psicológica altera todo o fluxo e a estrutura das funções mentais, ao determinar a estrutura de um novo ato instrumental. De forma semelhante, a ferramenta técnica altera o processo de uma adaptação natural ao determinar a forma das operações de trabalho. (Vygotsky, 1930 p.1).

Vygotsky partiu da sua análise de cultura e orientou-a para uma elaboração da noção de mediação por instrumentos e signos. Esses últimos tornaram-se o foco nos estudos de Vygotsky devido ao papel importante desempenhado pela mediação semiótica na constituição dos processos psicológicos superiores que, na visão vygotskyana, têm origem nos processos sociais e são típicos dos seres humanos. “O uso de vários sistemas de signos permitiu o aumento do controle sobre a psique humana e todas as pessoas contemporâneas fazem uso de muitos desses sistemas culturais em seu funcionamento mental” (Van Der Leer & Valsiner, 1996, p.243). O conceito de mediação semiótica sobre o funcionamento psicológico tornou-se uma das contribuições mais importantes presente nos estudos de Vygotsky (2000a, 2000b).

Partindo do pressuposto que a cultura não é uma coisa, mas um processo de mediação semiótica (Valsiner, 2014a) - concebida como uma “negociação” que agiliza ações na relação do homem com o psiquismo de outros homens e com o ambiente em geral - a Psicologia Cultural de orientação semiótica privilegia o estudo dos instrumentos como signos (Valsiner, 2001, 2007, 2014a; Zittoun, 2006, 2007a, 2007b Gillespie & Zittoun, 2010), enfatizando mediadores intrapsicológicos do pensamento tais como: distanciamento da experiência, autorreflexão, diálogos internos, experiência emocional. Nessa linha com foco nos signos, a Psicologia Cultural entende que qualquer fenômeno cultural carrega dentro si princípios gerais da mediação semiótica que torna esse fenômeno possível, sempre variado, e criativo (Valsiner, 2014a). O estudo de fenômenos sob essa ótica pressupõe ter em mente, princípios teóricos fundamentais para a compreensão de como o indivíduo constrói significados.

2.2.5 Psicologia Cultural Semiótica: princípios básicos

Na realização de estudos fundamentados na Psicologia Cultural com foco na dinâmica semiótica, Valsiner destaca (1998, 2007, 2012a, 2014a) princípios básicos a serem observados.

O primeiro princípio básico – já destacado na Seção anterior- é que toda a vida psicológica humana é mediada por signos. É o âmbito de experiências significativas concebido a partir da perspectiva da pessoa que constrói significado que se define como o local da investigação psicológica.

O segundo princípio refere-se à irreversibilidade do tempo. Seres humanos vivem suas experiências psicológicas no decorrer de um tempo que de forma inexorável e inescapável nos transforma. Esse fato nos compele a existir continuamente no presente (aqui-e-agora), antecipando o momento seguinte. O futuro é incerto e nos movemos em direção a uma construção psicológica de novos significados. No momento presente, esses novos significados emergem com base no passado e na antecipação do futuro. Devemos entender que a construção de significado é sempre orientada para o futuro. Valsiner (2014a) explica que, em um tempo irreversível, o passado apresenta-se para atuar a serviço do futuro: não podemos fazer referência a algo “que foi” dissociada de uma orientação futura, do “que poderá ser”. O construtor de significado, diz Valsiner (2014a), acessa no presente, traços de signos do passado (que se encontram disponíveis ou acessíveis no aqui-e-agora) à medida que se move em direção ao futuro. “Significados que emergem das profundezas do passado e antecipações do futuro imaginado são resultados de uma espécie de síntese dialética que imediatamente se transforma em uma tese para o próximo encontro com o mundo” (Valsiner, 2012 a, p.216, tradução nossa).

Assim, como consequência desse pressuposto, impera a necessidade de estudarmos os fenômenos psicológicos à medida que eles se revelam, tendo em mente que todas as funções psicológicas operam na fronteira entre o passado e o futuro e o momento presente é transitório. A experiência humana de qualquer fenômeno é, portanto, única e o conhecimento humano é inevitavelmente idiográfico, porque é vivenciado apenas uma vez (Valsiner, 2012a, 2014a).

O terceiro princípio refere-se à emergência de sistemas hierárquicos dinâmicos, formados de acordo com os fenômenos investigados e à medida que signos são construídos, mantidos e destruídos. Fenômenos psicológicos geram estruturas de signos que envolvem relações, por vezes temporárias, de dominância entre partes no todo. Essas partes são qualitativamente diferentes e mutualmente reguladas pela hierarquia do sistema (Valsiner, 2007). Desse modo, observamos que o modo de organização das funções psicológicas é qualitativo.

O quarto princípio ressalta os indivíduos como construtores ativos de significado que operam intencionalmente em direção a objetivos definidos (Valsiner, 2014 a). Portanto, não são eventos passados que causam a conduta humana, ela é organizada por empenhos intencionais para avançar em direção a metas futuras. Em outros termos, o organismo é um ativo construtor de seu futuro. Nessa ótica, os indivíduos são concebidos como seres humanos capazes de criar suas próprias condições para viver na interação com outros indivíduos e com o meio circundante. Depreende-se disso que as pessoas têm condições de mudarem o presente e avançarem em direção ao futuro pela sua capacidade de reinventar novas formas de agir e de organizar o mundo. Essa competência é fundamental para a espécie humana, pois permite a criação de ferramentas psicológicas que podem ser usadas como mediadoras na construção de significado (Vygotsky, 2000a).

O quinto princípio aponta para a inseparabilidade do fenômeno psicológico, do seu contexto: signos construídos incluem seus contextos. O signo e o seu contexto se relacionam por meio de uma separação inclusiva (Valsiner, 2007, 2014a). A existência dessa relação permite examinar conexões entre o signo construído pela pessoa e o seu contexto, entendendo como os dois se alimentam e reagem, no surgimento de mudanças, para a manutenção de equilíbrio entre eles.

O sexto princípio assume que os signos funcionam como dispositivos circunscritores (ou constritivos). Valsiner (1998) esclarece que não se deve atribuir ao termo circunscrição ou constrição, uma conotação negativa como por exemplo, a ideia de “supressão” ou “repressão”. Diz esse autor, que o termo constrição é utilizado, no contexto teórico apresentado, para indicar a construção de um arranjo diretivo no interior de fenômenos emergentes. Essa construção possibilita o processo de surgimento de fenômenos novos. A constrição cria indeterminação determinística delimitada (com fronteiras) de processos em desenvolvimento que

[...]garante ao organismo em desenvolvimento a possibilidade de desenvolver novas formas de agir rigorosamente dentro de um determinado intervalo de opções, que estão, a todo momento, em desenvolvimento. A flexibilidade do organismo em desenvolvimento no interior desse intervalo restrito de possibilidades, pode ser de significância crucial em situações onde o organismo tem que continuar existindo sob mudanças ambientais. (Valsiner, 1987, p.238, tradução nossa)

A partir dessa perspectiva, a constrição é colocada como a fixação de limites (barreiras que inibem a ocorrência de certos fenômenos) para a construção de dispositivos de ação e de mediação semiótica dentro de campos de possibilidades, que são dinamicamente organizados.

O sétimo e último princípio evidenciado pela Psicologia Cultural de dinâmica semiótica afirma que os signos são catalisadores. (Valsiner, 2014b; Beckstead, Cabell & Valsiner, 2009).

Essa afirmação desconstrói a noção dos signos como causas para os vários fenômenos psicológicos para concebê-los como habilitadores ou bloqueadores dos fenômenos.

De acordo com Cabell (2010), o catalisador é conceituado como um “significado particular”, um mediador semiótico que, embora não aja diretamente sobre os processos psicológicos, provê as condições necessárias para a ativação ou desativação desses processos, produzindo uma mudança particular qualitativa em sistema cultural psicológico. Os catalisadores semióticos têm o papel de mudar e coordenar as relações e interações entre uma ou mais partes do sistema e atuam fornecendo o apoio contextual para a emergência e a ação imediata ou futura de reguladores semióticos (Beckstead et al., 2009; Cabell & Valsiner, 2014).

Assim como os catalisadores, os reguladores constituem mediadores semióticos, diferenciando-se dos primeiros, por agirem direta e ativamente no processo psicológico em curso, inibindo ou promovendo sua continuação ou desenvolvimento. Cabell (2010) refere-se ao sentimento geral de guerra como um exemplo de catalisador semiótico que ativa mecanismos semióticos que podem produzir pensamentos, sentimentos e comportamentos novos. Em outras palavras, o sentimento geral de guerra propicia a ativação de mecanismos promotores para preservação da própria vida e da nação. Dessa forma, sentimentos de empatia em relação aos indivíduos de outra nação são inibidos e sentimentos negativos emergem à medida que os sentimentos de guerra ativam mecanismos de síntese e de regulação, resultando em novas percepções e representações desses indivíduos, que no contexto específico de um conflito, tornam-se inimigos.

Os princípios elencados anteriormente apontam fundamentalmente para a importância dos signos na vida humana. No encontro com o mundo, a nossa psique é constituída pela cultura que nos apresenta a dispositivos mediadores semióticos (ex.: palavras, objetos, sons, movimentos, ideias, sentimentos, eventos) que operam como signos (Zittoun, 2006; Salvatore & Zittoun, 2011). Dispositivos semióticos nos possibilitam significar ou construir significado de nossas experiências em um tempo irreversível de maneira pessoal e única.

Com base nessa perspectiva cultural e semiótica da psicologia, no próximo capítulo, discutiremos sobre a construção de significado em momentos de ruptura e transição. Nessa direção, o foco do nosso estudo é a compreensão de significados construídos em trajetórias de vida pessoal destacando o papel da imaginação nesse processo.

2.3 Construção de significado

2.3.1 Ruptura e transição

Os sistemas biológicos, psicológicos e sociais são, por natureza, abertos e existem em uma relação de troca com o meio circundante (Valsiner, 2008, 2014a). Inseridos em um tempo irreversível, tais sistemas estão fadados a se transformarem para continuarem existindo. Valsiner (2008) diz que o próprio estado de transformação desses sistemas os quais encontram-se continuamente em um processo de mudança, regula o seu desenvolvimento. Dentro de um sistema, transformações qualitativas e desenvolvimento são produtos de rupturas, ou seja, de “quebras” relativas a um estado anterior em equilíbrio. Todo o desenvolvimento torna-se possível devido a essas quebras (alterações) de processos estruturantes prévios do sistema. Dessa forma, o *locus* da ruptura (*breaking point*) - através da reestruturação dos processos e de novas organizações do sistema - constitui um lugar oportuno não apenas para a inovação (a novidade), mas também para o desenvolvimento (Valsiner, 2008, 2014a).

A noção de ruptura (Hviid & Zittoun, 2008; Zittoun, 2009) é antiga nos estudos da psicologia e é considerada como importante tema de investigação de processos de mudança psicológica ao longo da vida das pessoas. Essa noção alude a momentos nas existências humanas caracterizados por desconfortos, conflitos e insatisfações. Para Zittoun (2009), a ideia de ruptura pode ser percebida, por exemplo, na *irritação*, apontada por Peirce (1878), provocada pelo surgimento da dúvida sobre algum tema. Esse autor diz que a *irritação* motiva uma ação do pensamento e dissipa-se somente quando se elimina a dúvida e toma-se uma decisão. Nos estudos de Piaget (2013) a noção de ruptura se aproxima do *desequilíbrio* estabelecido quando as pessoas se encontram diante de uma situação que não mais se encaixa em suas estruturas mentais. Essas estruturas, ao não conseguirem assimilar uma determinada situação, precisam ser alteradas para serem acomodadas a uma nova realidade. Observamos também a noção de ruptura na fala de Vygotsky (1987), ao utilizar o termo *crise* quando faz referência à perda de unidade da Psicologia como ciência, e de um *ponto de virada* quando alude à chegada a um ponto crucial no desenvolvimento das investigações desta ciência. Ainda sobre o termo *crise*, Erikson (1972), diz que ele é aceito para designar “um ponto decisivo e necessário, um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direção, escolher este ou aquele rumo, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação.” (p.14).

Momentos de irritação, desequilíbrio, crise, insatisfação e de conflito na vida de uma pessoa, demandam uma reestruturação do *modus operandi* que era adotado por essa pessoa para

entender o seu meio circundante e existir no mundo. Momentos como esses se apresentam porque, naturalmente, no nosso cotidiano, vivenciamos não apenas regularidades e continuidades, mas também situações nas quais estas regularidades são interrompidas, reorientadas e desafiadas (Zittoun, 2009). Situações onde ocorrem interrupções no cotidiano das pessoas se fazem cada vez mais presentes hoje em dia em suas vidas, devido por exemplo, às novas tecnologias, composições familiares, mudanças de emprego, de cidades etc. Essas ocasiões se revelam importantes porque a interrupção de regularidades, a quebra de hábitos vivenciados cotidianamente pelas pessoas, permitem o estabelecimento de uma atividade dinâmica de ressignificação que resulta em processo de desenvolvimento humano (Zittoun, 2012a). Uma sucessão de surpresas, diz Peirce (1893), ativa as mentes das pessoas ao passo que a continuação prolongada de uma rotina de hábitos as torna letárgicas.

Assim, interrupções nos modos de ajustamento progressivo regulares do indivíduo no seu cotidiano, o impelem a refletir sobre como e o que fazer para enfrentar o novo (Zittoun, 2009, 2012b). Esses momentos de interrupções (rupturas) de regularidades no dia a dia de uma pessoa, revelam-se bastante interessantes porque constituem oportunidades para se estudar mecanismos utilizados pelos indivíduos para reagirem, cada um a seu modo, a um fato inusitado em suas vidas.

Rupturas exigem mudanças substanciais e profundas que ocorrem durante transições ou períodos de transformação. Esses períodos, se caracterizam por processos de ajuste entre a pessoa e o seu meio-ambiente (Zittoun, 2012a, 2012b). “Transições podem ser definidas como processos de mudança, catalisadas em razão de uma ruptura, objetivando uma nova adequação sustentável entre a pessoa e o seu ambiente atual” (Zittoun, 2009, p.410, tradução nossa).

No nosso estudo investigamos a transição escolar, uma transição considerada como normativa, isto é, uma transição esperada, tida como “normal” em certas fases da vida de várias pessoas inseridas em um contexto estruturado por instituições sociais e uma cultura que valorizam o letramento e a educação formal oferecida em locais específicos (escolas, universidades). Outros exemplos de transições consideradas normativas são as transições que ocorrem quando, por exemplo, uma criança entra na pré-adolescência, uma pessoa se aposenta, se casa, tem filhos (Elder, Johnson, & Crosnoe, 2004).

No que concerne às transições não-normativas, podem ser motivadas por acontecimentos externos (perda de um ente querido, demissão e mudança de emprego, entre outros) ou por diálogos internos, quando ao falarem consigo mesmas, as pessoas chegam a um

novo entendimento de uma situação. Por exemplo, após algum tempo refletindo, uma pessoa decide mudar de profissão, separar-se do cônjuge, sair da casa dos pais (Zittoun, 2012b).

Vivenciar uma situação de mudança suscita muitas questões, pois temos que revisar e repensar valores e crenças que guiam nossas ações. Valores que atribuímos ao que fazemos são importantes na ressignificação do nosso cotidiano por carregarem componentes afetivos que orientam nossas condutas (Valsiner, 2012a). Fortemente ligados a componentes afetivos, momentos de transição, impõem, na construção de significado para uma nova realidade, um reposicionamento, uma redefinição de identidade associada a uma disposição e abertura para o aprendizado, para a apreensão de novos conhecimentos.

2.3.2 Aquisição de conhecimento, reposicionamento

Zittoun e Brinkmann (2012) definem construção de significado como “o processo através do qual as pessoas interpretam situações, eventos, objetos, ou discursos, à luz do seu conhecimento ou experiência prévios” (p.1809, tradução nossa). A ação de significar ou de construir significados é uma constante nas existências humanas. No dia a dia, fazemos isso de forma mais suave porque o formato do nosso cotidiano nos é conhecido e, portanto, já temos uma ideia, dentro das nossas circunstâncias, de como deverá ser o nosso dia. Entretanto, quando mudanças importantes ocorrem e nos vemos em situações inusitadas, somos impelidos, durante a transição, a lidar com uma nova realidade e levados a construir novos significados para retomarmos nosso cotidiano de uma forma mais regular. No que concerne a transição para o 6º ano, apesar de ser normativa (Zittoun, 2012a), ela gera muitos desconfortos para um grande número de alunos. Acrescente-se a isto, como ocorre no presente estudo, se esta modificação é acompanhada de outra, a mudança de escola.

O ingresso em uma nova escola implica novas interações entre o novato e os outros que fazem parte do ambiente escolar. Os novos estudantes se deparam com um cenário que possui características próprias, com um espaço permeado de formas de fazer e de se comportar. Gradualmente, os novatos vão compreendendo como pensar e agir no novo ambiente. Começam a se apropriar das habilidades e conhecimento culturalmente construídos e vão assumindo uma postura ou se posicionando de modo a se encaixar no *modus operandi* do ambiente escolar que se apresenta. Nesta transição constroem novos significados, sob uma perspectiva espaço-temporal onde espaço e tempo não são entendidos de forma linear, ou seja, os indivíduos submetem-se a processos relacionando-os a outros espaços (familiar, escolar, de lazer) e diferentes tempos (passado, presente, futuro). Na transição escolar, a construção de

significado (significar a nova realidade) é fundamental para a reestruturação de sentimento de continuidade e de pertencimento na adaptação ao novo cotidiano (Hviid & Zittoun, 2008).

Os processos de construção de significado constituem uma condição essencial para a ocorrência de mudança no ajustamento das pessoas a uma nova situação (Zittoun, 2006). Tais processos, demandados em momentos de transição, encontram-se inter-relacionados à redefinição de identidade (reposicionamento) e à construção ou mobilização de habilidades e conhecimento (Zittoun, 2006, 2007a, 2008, 2009, 2012a, 2012b). Assim, em termos de dinâmica, assumimos que as transições envolvem três fluxos de processos interdependentes: aquisição de conhecimento (aprendizado), reposicionamento e construção de significado. Esse fluxo está representado na Figura 1 a seguir, reproduzida a partir de Zittoun (2012b, p.524).

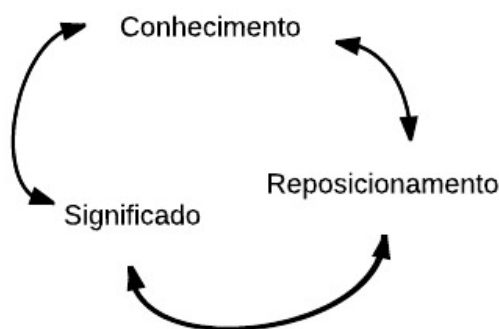


Figura 1- Dependência mútua da dinâmica da transição.

O desenvolvimento e aquisição de habilidades e conhecimentos específicos adquiridos pelas pessoas em momentos de transição, permitem que elas ajam, interajam, pensem e sejam legitimadas em uma nova posição (Zittoun, 2004). Observamos que fazer parte de uma nova escola requer conhecer suas regras e condutas bem como aprender novas formas de ações demandadas pela nova situação. O que o indivíduo havia aprendido anteriormente ao longo da sua vida, não dá conta da novidade, servirá apenas de base para a geração de outros conhecimentos e para a construção de novas formas de agir no mundo, de entender e enfrentar a realidade. Essa pessoa precisará rever, alterar e ajustar suas habilidades e conhecimentos prévios ao novo contexto em direção a uma nova regularidade, pois, o que ela supunha regular (a rotina tida como certa) desloca-se do seu local social e cultural conhecido, para a incerteza do futuro trazida pela experiência de algo novo. O estudante deverá deixar para trás formas de fazer e de pensar que não servem mais para a situação presente e reposicionar-se.

Portanto, dentro de uma perspectiva de tempo (presente, passado e futuro) e de um sistema de orientação (valores e compromissos), durante períodos de transição, as pessoas

constroem um entendimento da nova situação através de mecanismos ou processos que emergem na ressignificação das suas rotinas. Por exemplo, ainda se referindo aos novatos em uma instituição escolar, ao tentarem fazer sentido da sua nova experiência, estes precisarão fazer uma ligação das mudanças presentes com as experiências do passado e, desta forma, tentarão definir uma possibilidade de futuro. Em relação ao sistema de orientação, eles redefinirão valores e compromissos. Por exemplo, no novo contexto o novato percebe que a polidez é essencial nas relações interpessoais (redefinição de valores) e, por isso empenha-se em observar e reproduzir as regras de polidez (redefinição de compromissos).

Os processos de mudança de identidade e reposicionamento são mobilizados através da própria compreensão da pessoa e através da mediação dos outros. A identidade dos indivíduos delineia-se quando esses se veem sob as lentes de um outro (Mead, 1972). No caso de ingresso em uma nova escola, o estudante se sente, muitas vezes, desconfortável por ser novato e por não conhecer as pessoas com as quais deverá interagir no dia a dia. Na redefinição da sua identidade o aluno poderá avaliar diferentes formas de ser na escola, como por exemplo, ser tímido, bom aluno, brincalhão, comunicativo, atleta, responsável, preguiçoso etc. Qualquer uma dessas “formas de ser” pode ser uma representação que o aluno já tinha de si no passado ou pode ser uma representação construída por esse aluno em seu novo ambiente sociocultural, com vistas ao futuro. Na interação com outras pessoas (alunos antigos, professores, colegas de sala etc.), o novato avalia o “efeito” do seu jeito de ser (a forma como se posiciona no novo contexto) sobre outros indivíduos. A partir de uma constante reflexão e avaliação das suas ações, o estudante vai transformando, recriando, reconstruindo e redefinindo a sua identidade de maneira que essa se revele positiva e útil para os seus objetivos e para a sua adaptação ao novo ambiente escolar. A dificuldade nesse processo, é a de manter, diante de alterações e em função das situações, a percepção de ser ainda a mesma pessoa (Zittoun, 2012a).

A manutenção do entendimento da pessoa de se ver como sendo ainda a mesma, apesar das mudanças, torna-se mais complexa no presente estudo porque a grande maioria dos estudantes vivenciam também, associada à transição escolar, mudanças biológicas associadas à puberdade à qual nos referimos na primeira Seção em 1.1. O corpo desses pré-adolescentes começa a ser alterado, essas “crianças” tendem a sentir-se surpresas e emocionalmente fragilizadas e confusas porque são “obrigadas” a crescer, a passar por essa transição. Nessa fase, “todo um mundo de experiências íntimas, impulsos e aspirações se abre [...]” (Vygotsky, 2004, p.53, tradução nossa).

Dessa forma, a questão biológica não pode ser esquecida porque o processo de construção de significado é em si, encarnado, e além do corpo, envolve a sua relação com o meio circundante (Valsiner, 2014a). É através da nossa existência encarnada que somos reconhecidos, abordados por outras pessoas e tratados no nosso meio social. (Zittoun, 2012b). Carregamos um corpo que se move em ambientes sociais acumulando experiências diferenciadas (Zittoun & Gillespie, 2014) e que se altera física e mentalmente em um tempo irreversível. Neste corpo experienciamos a nós mesmos, o mundo, e os outros, continuamente, (res)significando o momento presente para fazer face ao momento seguinte, o futuro.

Os processos de construção de significado encontram-se também fortemente ligados a utilização, pelo sujeito, de recursos inerentes às suas ações e atividades que podem adquirir um caráter semiótico. Tais recursos passam a ser utilizados como mediadores que ajudam a atravessar o período de transição.

2.3.3 A construção de recursos semióticos nas transições

Como vimos na Seção anterior, as transições estão associadas à construção de novos significados porque são ocasiões em que as pessoas são impelidas a realizar mudanças face a rupturas nas contingências nas quais elas se reconheciam. Os indivíduos experienciam a tensão entre a continuidade da subjetividade e, ao mesmo tempo, os desafios da mudança.

Necessitando dar forma à experiência cultural posta, as pessoas podem mobilizar e combinar diferentes tipos de dispositivos ou recursos, que se tornam semióticos para ajudarem a guiar a sua transformação e construírem, assim, novos significados.

Muitos dos recursos mobilizados pelas pessoas que vivenciam um processo de mudança, podem ser internos, como por exemplo, experiência e habilidade, ou externos, tais como ajuda, conselhos e elementos simbólicos (Zittoun, Duveen, Gillespie, Iverson & Psaltis, 2003). Dessa forma, o meio social do qual a pessoa participa também pode constituir um recurso facilitador dos processos de transição. No caso das escolas por exemplo, tem-se o Serviço de Orientação Educacional (SOE) que possui, entre outras atribuições, o papel de dar suporte aos alunos novatos recém chegados na escola, promovendo atividades interativas desses alunos com os outros das turmas mais adiantadas, espaços para diálogos, orientações etc. Recursos sociais como o SOE, comunidades religiosas e redes sociais criadas para grupos específicos, ajudam as pessoas a se familiarizarem com a nova realidade posta e enfrentarem as mudanças.

Além do apoio oferecido pelo meio social, as pessoas podem também se voltar para a utilização de recursos semióticos que contemplem elementos culturais associados ao conhecimento científico, ao conhecimento social, a situações da vida cotidiana social e a

artefatos culturais (por exemplo, livros, música, filmes etc.) (Zittoun, 2012a). Visto que as pessoas operam em um mundo repleto de signos diversos, imersas no mundo social circundante (Valsiner, 2007), no presente estudo, concebemos como recursos semióticos – aqueles recursos construídos ou elaborados a partir dos mais diversos elementos culturais que ao adquirirem para o indivíduo um significado pessoal, são mobilizados como suportes para a construção de significado.

Elementos culturais podem se tornar recursos em períodos de transição, quando provocam nas pessoas percepções e sentimentos particulares imprimindo valores à experiência cultural que se encontram além dessa experiência em si. Por exemplo, uma pessoa pode construir significado através de formas de interação com as quais se depara em um novo contexto onde experiencia uma transição. Ou seja, esses recursos sociais presentes na forma como os indivíduos interagem, permitem à pessoa - através de uma percepção particular do contexto, relacioná-lo a experiências passadas e construir o novo, ressignificar a realidade vivenciada no presente, com vistas a projetar possibilidades futuras. Assim, julgamos como recursos semióticos, as diversas produções semióticas (palavras, imagens, ideias, ações ou quaisquer outras possibilidades semiótico-criativas) que ao adquirirem um significado pessoal, isto é, um significado diferente daquele compartilhado coletivamente, podem se transformar em recursos aos quais os indivíduos recorrem como meios para o controle, distanciamento e transformação de suas experiências pessoais (Zittoun, 2012b).

Em meio às várias possibilidades semióticas, consideramos que o uso desses recursos pode ainda estar instanciado na figura de um “*outro significante*”, real ou imaginário, o qual pode se tornar um mediador dos nossos pensamentos e emoções. Segundo Zittoun (2006) podemos compreender o “*outro significante*” como uma alteridade subjetiva, significativa e relevante para o sujeito influenciando no seu comportamento. Por exemplo, Renata está muito abalada com a morte de seu pai. Um dia assiste a um filme através do qual conhece João, um dos seus personagens. João é otimista e vive a vida de forma bem-humorada. Renata vê e revê o filme várias vezes porque gosta de ouvir e sentir que João está perto dela, porque isso a ajuda a se sentir melhor em relação à morte do pai. Quando está triste, Renata imagina que João está a seu lado aconselhando-a, ajudando-a ver o lado alegre da vida. Assim, João torna-se para Renata, uma pessoa ou *um outro significante* que lhe dá suporte emocional em um momento que busca ressignificar a morte do seu pai.

Valsiner (2014a) assinala que nos envolvemos em um ato de distanciamento psicológico - essencial para o nosso funcionamento psicológico, ao trazermos objetos para perto

de nós e torná-los significativos. Por exemplo, “um anel” aproxima-se de mim quando atribuo a ele alguma “força de ação” ou valor: “não é um anel qualquer, mas, um anel que minha mãe me deu para me trazer sorte e se eu usá-lo em momentos de dificuldades, tudo se resolverá”. Dessa forma, algo inanimado, obviamente desprovido em si, de qualquer intencionalidade ou força de ação, torna-se para a pessoa, importante do ponto de vista afetivo.

Na construção de significados, adiciona-se um valor, uma qualidade afetiva pessoal quando estabelecemos uma relação de nossas experiências com outros eventos. Sendo assim, traços de dimensões sociais e afetivas encontram-se presentes nesse processo de (res)significação, o que faz da experiência subjetiva humana, ou a memória dessa experiência, sempre construída na relação afetiva com o mundo (Cabell & Valsiner, 2011), não sendo possível, portanto, separar pensamentos das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (Vygotsky 2000b).

Uma representação da dinâmica semiótica envolvida na construção de significado é proposta por Zittoun (2006). Essa autora criou um modelo (ver Figura 2, a seguir) na forma de um prisma, denominado de semiótico onde encontram-se exibidos os seguintes elementos: uma *pessoa* (com seus pensamentos, sentimentos e experiências e conhecimentos prévios), o *significado do objeto semiótico* (aquilo que uma experiência humana significa para a pessoa), uma *mediação semiótica* (um signo, um elemento cultural que medeia ou significa a experiência do indivíduo) e um *outro* real ou imaginário para o qual tal ligação semiótica (entre a pessoa e o objeto ou mediador semiótico) existe.

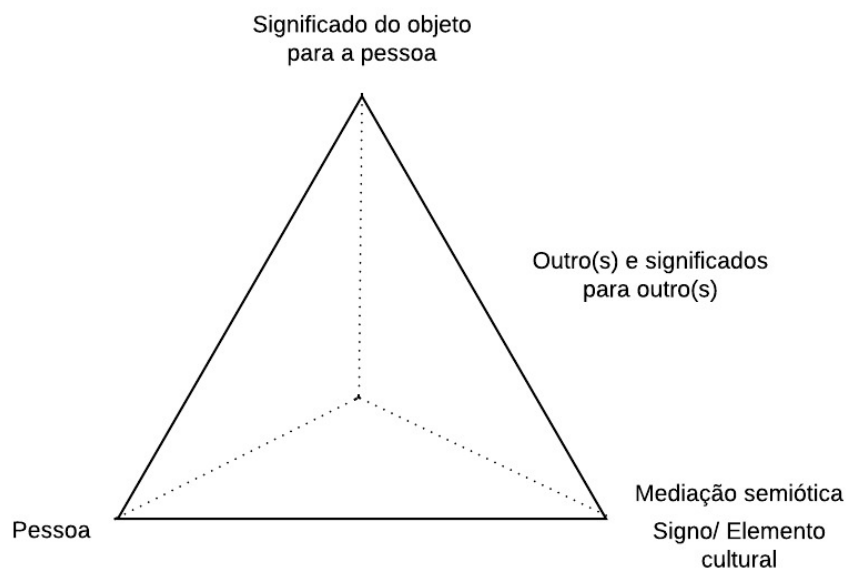


Figura 2 - Prisma semiótico (Zittoun, 2006, p.37).

Zittoun (2006) ilustra a dinâmica desses elementos na construção de significado ao descrever a experiência de uma pessoa diante de um monumento construído em memória dos soldados mortos na II Guerra mundial: uma *pessoa* se depara com um *objeto simbólico ou elemento cultural* (o monumento), este representa algo publicamente partilhado por *outros*. A experiência faz a pessoa lembrar do avô, morto na guerra, o qual nunca conheceu (*significado para a pessoa*). Assim, o elemento *significado para a pessoa* “denota a qualidade subjetiva de uma experiência humana específica, sua dupla ancoragem no âmbito de memórias corporificadas, afetos e entendimentos, e no plano de um mundo compartilhado” (Zittoun, 2006, p.38).

Além dos aspectos apontados, importa também ressaltar o aspecto dialógico da experiência humana como um componente essencial para a construção de significado (Salvatore & Zittoun, 2011; Valsiner, 2014a). No dia a dia, os seres humanos lidam com as tensões do seu contexto imediato, à medida que se envolvem em atividades e se relacionam com os outros e o meio. Buscando a resolução de tensões, diálogos e negociações ocorrem nos planos intra e interpessoal e emergem à medida que as pessoas transitam em contextos distintos (Zittoun & Gillespie, 2014).

Na busca pela redução de tensões, destacam-se as estratégias de circunvenção representadas por mecanismos dialógicos que tornam possível a coexistência de dois domínios de crenças apesar da sua evidente incompatibilidade (Josephs & Valsiner, 1998). Essas estratégias trazem liberação temporária de limites fixos e firmes, ao mesmo tempo que não os

nega em outras circunstâncias, exceto na atual. Por exemplo, Pedro está em uma dieta rigorosa e não pode comer doces. A avó de Pedro fez seus doces favoritos e é o seu aniversário. Surge em Pedro uma tensão entre comer (eu gosto) e não comer (eu não deveria), que é reduzida quando ele pensa: “hoje é um dia especial, amanhã é um outro dia, só se vive uma vez...”. Dessa forma, utilizando auxiliares simbólicos (é o doce da minha avó, a vida é curta etc.) sugeridos socialmente ou criados através do autodiálogo (Josephs & Valsiner 1998), Pedro come os doces apesar da dieta rigorosa. O exemplo de Pedro aponta para a essência dialógica das experiências humanas. Salvatore e Zittoun (2011) assinalam que a ideia de dialogicidade “implica a ocorrência de qualquer enunciado ou uso de um signo, em um fluxo de trocas de signos e de outros enunciados” (p.5, tradução nossa).

Consideramos importante compreender como, do ponto de vista psicológico – à luz do processo de construção de significados – o aluno elabora, como um ser humano único, participando e vivenciando o mundo idiossincraticamente, novas formas para significar o impacto do momento de transição no seu cotidiano. Sendo assim, no nosso estudo, concebemos os indivíduos como agentes ativos, que refletem sobre si mesmos e o seu ambiente, com objetivos orientados para o futuro.

Inserida nesse processo, a imaginação desempenha um papel de destaque na investigação da transição escolar como um processo semiótico, constituindo um ponto sensível que pretendemos abordar (Zittoun et al., 2013; Zittoun & Cerchia, 2013; Zittoun & Gillespie, 2016).

2.3.4 A imaginação

Desde muito tempo a imaginação é tema de discussões filosóficas. Platão e Aristóteles tinham visões diferentes a respeito da imaginação. Como apontam Archambault e Venet (2007), para Platão, a imaginação é um modo de pensamento menor, uma pálida imitação do real, enquanto a razão pode levar à verdade. Por sua vez, Aristóteles concebe a imaginação como uma mediação na direção do conhecimento porque a imagem armazenada na memória, que substitui o objeto, promove a generalização através do agrupamento de vários casos individuais.

Segundo ainda Archambault e Venet (2007), no século XVIII, a imaginação torna-se lugar de criação e compreensão do mundo, representando a capacidade de combinar imagens de uma maneira diferente. Kant (1724-1804) considera a imaginação como a capacidade de fazer a síntese de nossas experiências que a razão traduzirá em conceitos.

Vygotsky (2004) também tratou da imaginação em seus estudos sobre o funcionamento psicológico humano. Vygotsky deu um grande destaque à imaginação ao afirmar que

[...] a imaginação, como base de toda atividade criadora, é um importante componente de absolutamente todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura humana, tão distinto do mundo da natureza, todo ele é produto da imaginação humana e da criação baseada nesta imaginação. (Vygotsky, 2004, p.9)

Para Vygotsky (2004), o processo imaginativo é a base da criatividade humana pois permite ao homem usar elementos conhecidos e combiná-los, fazendo surgir algo novo. Esse autor destaca a importância para o homem da conservação de experiências anteriores (formas prévias de se relacionar com a realidade), pois isso promove a criação e a elaboração de hábitos regulares que, por serem repetidos e esperados, facilitam a adaptação do indivíduo ao meio social. Entretanto, esse autor observa que se o homem ficasse limitado à reprodução de experiências vividas, ele não seria capaz de reagir diante de situações novas e inesperadas. Como consequência, o homem seria meramente uma pessoa orientada para o passado e incapaz de se adaptar ao futuro. Portanto, a imaginação desperta a condição humana orientada para o futuro e torna o homem criativo para modificar o momento presente. Nas palavras de Vygotsky: “É precisamente a atividade criadora do homem que faz do ser humano uma criatura voltada para o futuro, um ser que contribui criando e alterando seu presente”. (Vygotsky, 2004, p.9).

A habilidade humana de imaginar, usar e recombinar elementos a partir da realidade, indica a existência de uma relação próxima da imaginação com a realidade. Esta relação estreita, segundo Vygotsky (2004), se revela sob quatro leis.

A primeira lei pressupõe a realidade (experiência real) como a base da imaginação. “A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e variedade da experiência prévia da pessoa uma vez que esta experiência fornece o material do qual os produtos da fantasia são construídos” (Vygotsky, 2004, pp.14-15).

A atividade criadora da imaginação é fruto dos elementos da experiência adquirida a partir da realidade de um mundo cultural. Este mundo, construído a partir da imaginação, oferece também criações fictícias ou fantásticas, aparentemente remotas da realidade (lendas, contos de fadas, ideias místicas etc.). Entretanto, mesmo esses elementos estrambóticos, nada mais são do que elementos retirados da realidade que foram recombinados e distorcidos pela capacidade imaginativa humana.

Sob a segunda lei, a imaginação é construída através da experiência com outras pessoas. Quando outros indivíduos falam sobre coisas que nunca vimos ou sobre situações que não vivenciamos, conseguimos, a partir da imaginação, tornar a experiência dessas outras pessoas, parte da nossa realidade. Por exemplo, mesmo que não tenhamos vivido durante a idade média, um livro ou filme sobre esta época, amplia nosso conhecimento de mundo acerca desse tempo

histórico. Desse modo, a descrição, a narração, as vozes de outros passam a fazer parte da nossa experiência pessoal. Essa possibilidade oferecida ao homem através da imaginação, alarga a sua experiência porque o permite ir além do círculo e fronteiras limitadas dessa experiência e “se aventurar muito além dessas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social de uma outra pessoa” (Vygotsky, 2004, p.17).

Vygotsky (2004) fala que a terceira lei ou forma de ligação entre a imaginação e a realidade é a conjunção emocional, manifestada de duas maneiras: a) sentimentos influenciam a imaginação; b) a imaginação influencia os sentimentos.

A respeito da primeira (a), Vygotsky explica que cada sentimento ou emoção exerce influência sobre o que imaginamos. Por exemplo, se sentimos medo, nossa imaginação pode ficar distorcida e reelaborar o presente criando monstros e catástrofes que acabamos projetando como realidade para o nosso futuro.

No que se refere à segunda maneira (b), Vygotsky (2004) fala que, na relação da imaginação e as emoções, também ocorre o inverso: ao imaginarmos que uma sombra em nosso quarto é um fantasma, por exemplo, nos sentimos amedrontados e o “fantasma” torna-se “real”. Assim, em alguns casos “a emoção influencia a imaginação e, em outros, a imaginação influencia a emoção” (Vygotsky, 2004, p.19). Esse fenômeno é denominado por Vygotsky de lei da realidade emocional da imaginação. Esse autor destaca o papel das emoções na imaginação, por considerá-las propulsoras do processo combinatório imaginativo, selecionando, combinando e relacionando elementos da realidade. “As emoções possuem uma espécie de capacidade para selecionar impressões, pensamentos e imagens suscitadas pelo humor que se apodera de nós em um momento específico” (Vygotsky, 2004, pp. 17-18).

A imaginação e a realidade se vinculam em uma quarta lei fundamentada na noção de que algo construído pela fantasia

pode representar alguma coisa substancialmente nova, nunca antes encontrada na experiência humana e sem nenhuma correspondência com um objeto que existe de fato, na realidade; no entanto, uma vez que tenha sido incorporada externamente, isto é, tenha recebido forma material, essa imaginação cristalizada torna-se um objeto que começa a existir de verdade, no mundo real, e a atuar sobre outros objetos. (Vygotsky, 2004, p.20)

Um exemplo disso é a objetificação da figura de Papai Noel que, criada pela fantasia do mundo ocidental e incorporada externamente como algo “real”, exerce um efeito espantoso sobre o meio social, influenciando e alterando o comportamento das pessoas. Assim, Papai Noel, cristalizado, faz parte das celebrações de final de ano como algo verdadeiro, inspirando

a criação de músicas, filmes, objetos de decoração, roupas e outras inúmeras invenções relacionadas à figura do “bom velhinho”.

Vygotsky (2005) diz ainda que as fantasias se originam de desejos insatisfeitos. Para realizar cada um dos seus desejos, o homem precisa de uma fantasia particular que constitui um corretivo para a realidade apresentada a esse indivíduo como insatisfatória. Portanto, a imaginação libera as pessoas das limitações da sua realidade presente, seu contexto imediato e representa um apoio essencial em momentos onde o indivíduo não consegue ver uma alternativa viável para modificar uma situação de ansiedades, tristezas e insatisfações. Em momentos assim, através da imaginação o ser humano consegue vislumbrar um futuro diferente, e, ao fazê-lo, desencadeia na mente pensamentos criadores de alternativas. A elaboração de alternativas serve de suporte para o indivíduo quando ele se sente perdido, ou, utilizando uma expressão popular, pensa estar em um “mato sem cachorro”. Ou seja, através da imaginação de futuros possíveis, construímos uma ponte entre o aqui-e-agora e o desconhecido e com isso, diminuimos o desconforto gerado pelo sentimento de descontinuidade e de ambivalência que experienciamos durante uma situação de transição em nossas existências. A imaginação possibilita uma preparação para o que virá no futuro (Abbey, 2007) e por meio das possibilidades criadas por esta capacidade mental, o homem tem a liberdade de se colocar como agente de seu futuro e isso o ajuda a transformar-se e a agir em direção a um objetivo desejado (Zittoun & Gillespie, 2016). Buscamos, dessa forma, dar um sentido de ordem às nossas experiências que precisam dar conta, em um tempo irreversível, não apenas do aqui-e-agora, mas também da incerteza do próximo momento (Abbey, 2012).

Ao lidar constantemente com as várias possibilidades do próximo momento, a pessoa opera em uma zona de fronteira temporal ambivalente e em tensão no limiar entre *o que é* e *o que poderá ser*. A ambivalência e a tensão geradas insistem em uma solução que chega com a construção de significado constituídos semioticamente. Assim, uma mediação semiótica consubstanciada em um pensar com signos é demandada para que processos de construção de significado se façam presentes e mudanças possam ocorrer (Zittoun, 2006; Valsiner, 2007). O sujeito se distancia do presente orientando-se em direção tanto às experiências passadas como ao futuro, através de perspectivas *como-se*, isto é, pensando *como-se fosse* (passado) ou *como-poderá ser* (futuro) e não em algo *como-é* (no sentido dos limites de uma contingência atual, marcada pelo aqui-e-agora) (Zittoun et al., 2013).

Os modos de pensar e de agir *como é* e *como se* não se opõem, estão relacionados, ocorrendo muitas vezes ao mesmo tempo ou relacionando-se sequencialmente (Zittoun &

Gillespie, 2016). Por exemplo, projetando a possibilidade de existir (*como-poderá-ser*) um grande monumento em uma cidade, lidamos com um projeto futuro pensando *como se* a construção existisse. Ao mesmo tempo, lidamos com o *como é*, isto é, com a situação presente (facilidades, dificuldades e o que precisa ser feito para a construção do monumento) e agimos sobre ela. Desse modo, a nossa imaginação e ação por ela deflagrada fazem com que o *como se* vá se tornando o *como é*.

Como observamos, o homem tem capacidade e propensão a criar e utilizar artifícios que permitam o seu distanciamento do contexto imediato. Isso dá possibilidade ao ser humano, mesmo estando imerso no contexto aqui-e-agora, de refletir sobre o contexto do qual faz parte. Esta reflexão torna possível para o sistema psicológico considerar contextos no passado, imaginar situações futuras e assumir o ponto de vista de outras pessoas.

Contextos constituem as esferas de experiência nas quais transitamos no nosso cotidiano (Zittoun, 2012a). Cada uma dessas esferas consiste em “uma configuração de experiências, atividades, representações e sentimentos, ocorrendo de forma recorrente em um dado tipo de cenário social material e simbólico – é um dos vários padrões regulares e estabilizados de experiência no qual uma pessoa está propensa a engajar-se com regularidade” (Zittoun & Gillespie, 2016, p.8, tradução nossa).

As esferas de experiência relacionam-se de maneiras distintas com a realidade. Podem demandar experiências proximais, “primariamente ancoradas no corpo que experiencia” (Zittoun & Gillespie, 2016, p.9). Essas, estão associadas às exigências do aqui-e-agora, do contexto imediato da atividade, quando as pessoas se envolvem em uma atividade específica em um dado local, como por exemplo, andar de bicicleta, tomar um banho de chuva. As esferas de experiências podem ainda demandar experiências distais que não são determinadas pelo contexto imediato, mas que “invadem” as experiências proximais (Zittoun & Gillespie, 2014). As experiências distais afastam as pessoas do cenário imediato levando-as ao passado e ao futuro por meio da imaginação e são bastante independentes da realidade e dos limites materiais (Zittoun & Gillespie, 2016). As experiências distais constituem momentos onde nos “soltamos” da realidade ao planejarmos o nosso futuro ou ao recordarmos o nosso passado. Por exemplo, ao fracassarmos em um exame escolar (experiência proximal), imaginamos o que poderíamos ter feito de outra maneira e, baseados nessa experiência distal particular, projetamos o nosso futuro.

Zittoun & Cerchia (2013) apontam que a ativação da imaginação - deflagrada com o rompimento de formas prévias de se relacionar com a realidade e com os outros, demanda, antes

do retorno ao fluxo de pensamento inicial, uma forma de *loop*. Esse seria uma espécie de caminho ou volta percorrida em um mundo imaginário onde procedimentos e ações são realizados para se chegar a determinada condição. O *loop*, tal como foi descrito pelos autores, implica desenvolvimento e é um movimento representado na forma de um espiral onde se entra por um lado e se sai por um outro. Nesse sentido, o *loop* dá lugar, no tempo irreversível, a um processo de transformação inerentemente constituído pela imaginação.

O *loop* constitui, assim, um desengajamento temporário do aqui-e-agora de uma experiência proximal que permite a pessoa explorar e engajar-se em experiências distais alternativas, não submetidas à temporalidade linear ou causal (Zittoun & Gillespie, 2016).

[...] a imaginação implica uma separação parcial e temporária de dois fluxos de experiência, ou seja, a experiência proximal guiada pelo mundo social e material imediato, e experiência guiada pela corrente semiótica da própria consciência. A metáfora do desacoplamento também implica que algumas experiências imaginárias desengatam o seu autor da realidade social compartilhada ”. (Zittoun & Gillespie, 2016, p.39, tradução nossa)

Esses autores destacam que a separação ou o desengajamento da realidade socialmente compartilhada faz com que imaginação, seja um processo mental tanto impotente quanto poderoso. A impotência da imaginação resulta do fato de que se alguém imagina, por exemplo, estar saboreando uma pizza em Nápoles, isso não significa que tenha, de fato, experimentado essa pizza nessa cidade italiana. Por outro lado, a imaginação não deixa de ser poderosa também, uma vez que a possibilidade de uma pessoa se imaginar comendo pizza em Nápoles não pode ser controlada ou cerceada por ninguém, e isso pode mudar essa pessoa, redefinindo seus objetivos e orientando suas ações.

Na representação do *loop* imaginativo na Figura 3, a seguir, a imaginação inicia com um desacoplamento da experiência e termina com um reacoplamento. A linha da base representa o tempo físico dentro da realidade reinante. A linha do *loop* representa o fluxo do pensamento.

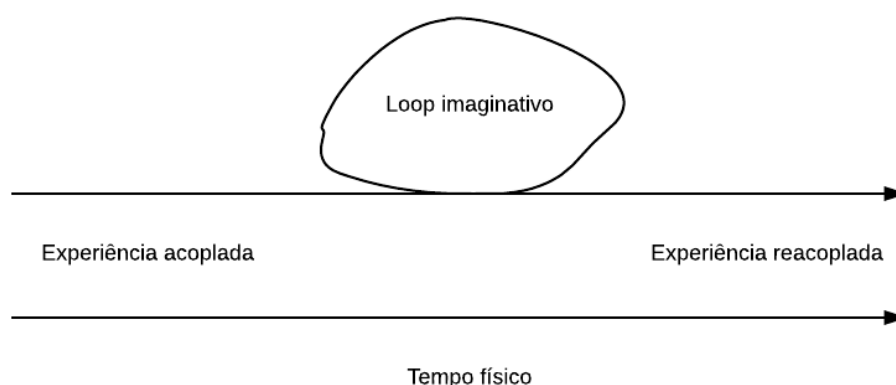


Figura 3 - Imaginação como um *loop* (Zittoun & Gillespie, 2016, p. 40).

O desengajamento da realidade realizado no *loop* imaginativo permite ao indivíduo o trânsito em um mundo onde a experiência é expandida. A ideia de expansão das experiências humanas através da imaginação, eleva o seu grau de importância nas trajetórias humanas. Portanto, não se trata apenas de entender a imaginação como uma forma de reconectar o que foi desconectado ao se vivenciar rupturas. Essa ideia da imaginação - atuando com o papel de preencher os intervalos ou *gaps* de experiências humanas que são consideradas fragmentadas - está ligada à noção da existência de uma limitação humana de entender e agir no mundo (Pelaprat & Cole, 2011). De acordo com essa visão, as formas de compreensão e de ação do homem no mundo são fragmentadas, por serem suas experiências limitadas por traços fisiológicos, culturais e desenvolvimentais específicos que definem as suas capacidades.

Contrários à essa noção de limitação humana, concebemos a imaginação rica em emoções, expandindo a experiência, criando novas formas de explorar o mundo e resolver dilemas (Vygotsky, 2004; Zittoun & Cerchia, 2013). Na nossa visão, o *loop* imaginativo tem como objetivo auxiliar a passagem e ressignificações que ocorrem no processo de transição escolar e constitui uma forma que auxilia na passagem pelo processo de transição escolar. A imaginação é utilizada para “experienciar estar no mundo” (Zittoun & Cerchia 2013) ou, para os pré-adolescentes da nossa pesquisa, mais especificamente, “experienciar estar em mundo escolar novo”. Nesse sentido, o sujeito que imagina tem agentividade, cria maneiras singulares para resolver problemas, para ressignificar sua trajetória em momentos de transição. Diferencia-se como sujeito, imerso em um novo ambiente cultural coletivo, por ser capaz de criar possibilidades que atendam à sua condição subjetiva. Em situações como essa, a cultura pessoal do estudante se revela: ela se relaciona com o contexto social à sua maneira.

Experiências imaginativas podem ser “emocionalmente muito intensas e intelectualmente desafiadoras” (Zittoun & Gillespie, 2016, p.40). Propomos que elas estão

presentes na mudança escolar como um suporte importante do processo de construção de significados porque constituem “a vida psicológica, a forma como a mente funciona” (Salvatore & Zittoun, 2011, p.5). Em síntese, acreditamos que os processos de construção de significados podem ser melhor compreendidos a partir da análise da natureza semiótica desses processos revelada na dinâmica da imaginação. Buscamos com esse estudo entender como, na imaginação, os estudantes do 6º ano em transição escolar, conjuram recursos semióticos construídos pela e na cultura na qual esses pré-adolescentes transitam ajudando-os a aprender novas maneiras de lidar com o seu aqui-e-agora e a se redefinir como pessoas.

3 METODOLOGIA

3.1 Objetivos da pesquisa

Como relatado na primeira parte da nossa pesquisa, a transição para o 6º ano constitui um momento importante e precisa ser melhor compreendido uma vez que uma transição malsucedida pode resultar em reprovação e abandono da escola, paralisando assim, uma trajetória estudantil. Face a comprovações tão danosas para a vida de muitos alunos, a grande maioria bastante jovens, acreditamos que o presente estudo constitui uma oportunidade bastante rica para investigar como os alunos lidam com a transição escolar que se configura em nosso estudo, como uma dupla mudança: os alunos ingressam no 6º ano em uma nova escola.

Como já anteriormente referido, concebemos que as transições estão associadas a processos de construção de significados que demandam uma redefinição de identidade (reposicionamento) e a aquisição de novas habilidades e conhecimentos (aprendizado). Períodos de transição são ocasiões para desenvolvimento quando levam as pessoas a organizarem novas formas de pensar o mundo visando uma adequação à sua nova condição de vida. Ao final de uma transição bem-sucedida, a pessoa vê sentido em suas ações na nova situação na qual se encontra, se sente parte do contexto no qual está inserida e é reconhecida e legitimada nesse ambiente pelo “outro” (Zittoun, 2004).

Durante a transição escolar dos pré-adolescentes que estudamos, o uso de recursos semióticos utilizando, sobretudo, a imaginação, é central nos processos de ressignificação do cotidiano e delineamento das perspectivas de futuro desses pré-adolescentes. Diante disso, é importante estarmos atentos ao modo como a imaginação e os recursos semióticos selecionados pelos indivíduos atuam nos processos de construção de significado na transição dos alunos para o 6º ano, já que podem tanto promover como também dificultar o retorno a um cotidiano relativamente confortável para esses estudantes.

Nosso tema de investigação é, portanto, a transição para o 6º ano conjuntamente com uma mudança de escola, analisando as maneiras particulares utilizadas pelo indivíduo para construir significados em um momento presente (aqui-e-agora), baseado em suas experiências passadas e suas projeções para o futuro.

Tendo em mente o exposto, nosso objetivo geral é investigar como os alunos do 6º ano, vivenciando uma transição escolar dupla (para o 6º ano e de escola) a ressignificam e enfrentam essa nova realidade.

Como objetivos específicos, o nosso estudo se propõe a:

- a) Identificar as características dos processos da aquisição de novos conhecimentos e do reposicionamento com destaque para as novas formas de se relacionar com outros que podem emergir nessa transição.
- b) Identificar e analisar o papel de possíveis recursos semióticos utilizados nessa transição.
- c) Identificar e analisar a função da imaginação nos processos que conduzem a reconstrução de significados presentes nessa transição.

A nossa investigação se baseia nos princípios teórico-metodológicos da Psicologia Cultural Semiótica (Valsiner, 2007, 2012a, 2014a; Zittoun, 2006, 2012b; Salvatore, 2014). Acreditamos que esses princípios fornecem ferramentas para estudarmos e compreendermos como o indivíduo se transforma ao reconstruir significados anteriores possibilitando novas formas de adaptação no enfrentamento dessa situação desconhecida e desafiadora que investigamos: uma nova escola e as mudanças para o 6º ano escolar.

Partindo desses objetivos discutiremos a metodologia adotada.

3.2 Abordagem metodológica

3.2.1 O ciclo metodológico

A noção de metodologia como um ciclo epistemológico vem sendo desenvolvida desde o trabalho de Branco & Valsiner (1997). A importância da metodologia como um ciclo, em que os dados são revisitados em constante diálogo com a teoria usada e demais pressupostos, é atribuída pela possibilidade de uma construção de um arcabouço teórico-metodológico para pesquisas em Psicologia Cultural Semiótica (Valsiner, 2000, 2007, 2012a, 2014a).

Valsiner (2000) diz que se buscamos conhecimento geral, devemos entender metodologia não como uma caixa de ferramentas para obtenção de dados que contém métodos prontos, fixos, que não podem ser mudados com o uso. Os métodos devem ser vistos como abordagens flexíveis, ou seja, devem ser elaborados a partir da relação entre a teoria e os fenômenos (Branco & Valsiner, 1997).

Sendo assim, o ciclo metodológico representado pela figura 4 a seguir, deve ser tomado como um todo constituindo o processo de construção de conhecimento.

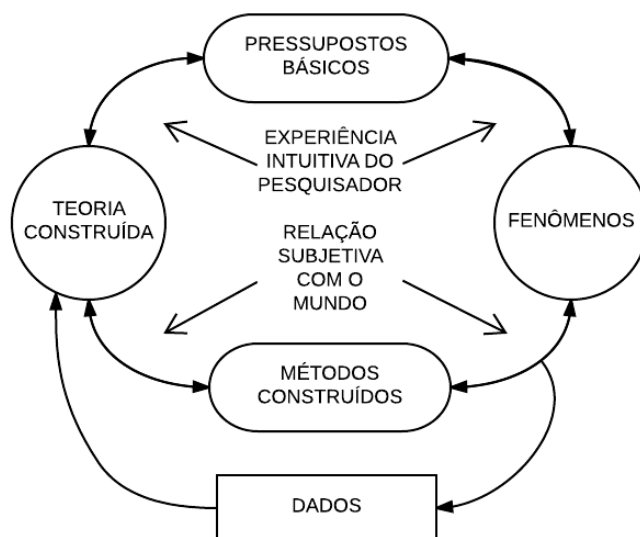


Figura 4 - O ciclo metodológico (Valsiner, 2012 a - a partir de Branco & Valsiner, 1997)

Segundo Valsiner (2000), o ciclo metodológico

implica componentes mutualmente ligados de pressupostos gerais sobre o mundo (axiomas), teorias construídas específicas da área de interesse, entendimento de fenômenos pertinentes e – finalmente – maneiras de construir métodos específicos para transformar alguns aspectos dos fenômenos em dados derivados significativos. *Os dados são sempre construídos*, ou melhor, *derivados de fenômenos*, com base no raciocínio do investigador. (p.63, tradução nossa, grifo do autor)

O empenho do cientista para explicar o fenômeno é central para o processo de construção de conhecimento a ser alcançado (Valsiner 2012a). O pesquisador elabora perguntas que valem a pena serem investigadas e utiliza todos os métodos e conceitos que se façam necessários para chegar ao entendimento do fenômeno. Os métodos podem ser ampliados e modificados proporção que denotem necessidade de esclarecimento visando o objetivo do estudo realizado. A ciência é nessa perspectiva, uma atividade de construção de significado subjetiva visto que “os cientistas não são robôs insensíveis, mas seres humanos subjetivos, pessoalmente envolvidos, que têm suas preferências subjetivas e posições a partir das quais olham os objetivos da sua pesquisa” (Valsiner, 2000, p.64, tradução nossa).

É importante destacar que os pressupostos axiomáticos são mais gerais que teorias ou proposições-intuitivas sobre os fenômenos e esses mais gerais do que os métodos que produzem dados (Valsiner 2007). Assim, no ciclo metodológico, são os axiomas (ver 2.5) que alimentam as teorias que, por sua vez, guiam os métodos criados para se relacionarem com os fenômenos investigados e assim, gerarem dados.

3.2.2 A perspectiva idiográfica: o estudo de caso

Para a presente investigação, optamos pelo estudo de casos adotando uma metodologia qualitativa ancorada em uma perspectiva idiográfica. O caminho da ciência idiográfica fundamenta-se na seleção de casos únicos, sendo cada um desses estudados em suas especificidades, uma vez que se considera a experiência de um indivíduo como um fenômeno singular que se dá em um espaço e tempo pertencentes exclusivamente a esse ser. Nessa ótica, a mente é entendida como uma unidade operando em uma relação de interdependência em um meio social, cultural e material. A perspectiva idiográfica possibilita a investigação do fenômeno psicológico respeitando a sua complexidade e natureza holística (Salvatore & Valsiner, 2010; Valsiner, 2007, 2012a).

Sendo assim, com a ciência idiográfica, a psicologia científica volta-se para estudos dedicados a um único indivíduo. Esse, concebido como um sistema interativo, processual e dinâmico, encerra uma trajetória de vida única cujo desdobramento se dá em espaços psicológicos de alta complexidade (Molenaar, 2004). A partir dessa visão, explica Molenaar (2004), a ciência idiográfica afasta-se do axioma de conhecimento baseado em uma generalização indutiva advinda da acumulação de espécimes (indivíduos representativos de uma classe) e vai em direção a um modelo de generalização que transcende o modelo tradicional indutivo, a favor da sua contraparte abdutiva. No modelo abduutivo teoria e dados se conectam circularmente e a construção de conhecimento generalizado é perseguida através da criação de um modelo do fenômeno local (Salvatore & Valsiner, 2010). O processo abduutivo vai em direção a uma síntese criativa, a um salto qualitativo de nosso entendimento (*insight*) para um novo estado geral (Valsiner, 2000).

Tal como originalmente caracterizada por Peirce (1839-1914), a construção do método abduutivo segue a seguinte forma de raciocínio (Misak, 2004):

O fato surpreendente, C, é observado.

Mas se [a hipótese] A fosse verdadeira, C seria normal, não mais surpreendente.

Portanto, existe uma razão para suspeitar que A seja verdadeira. (CP 5.189)

A abdução é um processo de formulação de uma hipótese explicativa (CP 5.171), é uma forma de inferir que começa pelo sentimento de surpresa gerado por um fato inesperado, percebido como uma anomalia. Somos estimulados a refletir porque não temos explicação para a anomalia com a qual nos deparamos. Em meio a dúvidas, iniciamos um processo de formulação de hipóteses explicativas que são nada mais do que meras conjecturas. Peirce (CP1.634) afirma que devemos estar prontos para abandonar uma hipótese no momento em que

a nossa experiência mostrar que a nossa hipótese não explica o fato surpreendente. Por exemplo, aparecem baratas na minha cozinha. Penso que se encontram alojadas em algum dos armários deste recinto, uma vez que é na cozinha onde encontram-se possibilidades de alimentos para insetos. De fato, encontro vários destes insetos em alguns dos armários e limpo todos. Acredito ter encontrado a solução, mas, no dia seguinte, aparecem novas baratas. Considero que se encontram no fogão e na geladeira. Limpo esses utensílios, e as baratas continuam. Um dia, vejo baratas na área de serviço onde não existe nenhum alimento para estes insetos. Esse fato inesperado, me leva a pensar como isso pode ser explicado. Um dia, vejo a faxineira, nessa área, lanchando. Observo que a moça, ao comer, deixa cair alimento no chão. A partir daí formo uma nova hipótese: o ninho das baratas encontra-se na área de serviço, porque tem restos de alimento. Andando por este recinto, vejo umas pedras de cerâmica encostadas em uma das paredes. Como essas pedras são pesadas, há algum tempo não são removidas para a limpeza. Testo minha hipótese: o ninho dos insetos deve estar lá, em meio às pedras. Procuro as baratas nesse local. Encontro várias delas bem como restos de alimento. Procedo com a limpeza e acredito ter encontrado a explicação para as baratas. Se não aparecerem mais pela cozinha, terei chegado, no meu entendimento, a uma melhor explicação (melhor hipótese explicativa) para a aparição dos insetos. Com esse exemplo, observamos como o pensamento abdutivo produz novas ideias (vi a faxineira comendo, pode ser que os restos da sua comida atraíam os insetos) para irregularidades (a existência de baratas em local onde supunha-se não haver alimentos para esses insetos). Ver a faxineira derrubando alimento no chão conduziu a um novo entendimento da situação. O raciocínio abdutivo promove uma abertura do nosso pensamento ajudando-nos a encontrar explicações para fatos intrigantes.

Salvatore (2014) destaca três aspectos importantes para se ter em mente em relação à abdução. O primeiro é que a generalização abdutiva produz conhecimento local e contingente isto é, conhecimento condicionado a experiências situadas que compreendem o caso. O segundo aspecto é que tal conhecimento ou entendimento, envolve operações epistêmicas interligadas. A realização de tais operações: a) torna as ocorrências salientes pertinentes mantendo as outras como pano de fundo; b) padroniza as ocorrências mais relevantes estabelecendo conexões entre elas; c) reconstrói as suas ocorrências em relação ao resgate da ocorrência causal. Podemos observar como as operações epistêmicas se entrelaçam. No nosso exemplo das baratas: temos as pistas ou ocorrências salientes (moça derruba comida no chão, aparecimento de baratas), a padronização da ocorrência (há comida no chão, há baratas) e a reconstrução da ocorrência (se há restos de comida no chão, baratas continuarão a aparecer).

O terceiro aspecto apontado por Salvatore (2014), relativo à abdução, refere-se à performatização das três operações elencadas anteriormente. Segundo esse autor, a realização dessas operações requer um sistema de conhecimento prévio que fornece a semântica e a sintaxe que estruturam, delimitam e canalizam a inferência. Assim, “a generalização abductiva é uma forma de construção de conhecimento que se destina à produção de um modelo local do fenômeno em questão [...] começando por ocorrências empíricas e fundamentada em um sistema geral de conhecimento.” (Salvatore, 2014, p.483, tradução nossa).

Dessa forma, o modelo local do fenômeno produzido inicialmente é testado em outros casos individuais. Alterações vão sendo realizadas no modelo criado para dar conta das especificidades de um segundo ou terceiro casos e assim por diante. Um modelo desenvolvido desse modo, permite destacar a natureza sistêmica dos processos psicológicos e as relações entre os componentes significativos presentes no fenômeno estudado que são sempre complexas e emergem em um tempo irreversível que marca a singularidade inescapável do sujeito. Sendo assim, a generalidade não advém da incidência ou frequência detectada e indutivamente generalizada, mas resulta da construção teórica obtida a partir da abstração do pesquisador acerca dos processos que permitem a compreensão dos fenômenos estudados (Valsiner, 2012a, 2014 a).

Diante do exposto, o estudo de casos proposto pela presente pesquisa busca o entendimento dos processos de construção de significado a partir de um olhar sobre experiências humanas idiossincráticas, contingentes e inseridas em sistemas socioculturais complexos.

Nas próximas seções falaremos sobre os participantes, o contexto da pesquisa e os procedimentos realizados para a construção de dados da nossa pesquisa.

3.3 Contexto do estudo

3.3.1 Participantes - alunos do CAp

Participaram deste trabalho como nosso estudo de três casos, Laila, Sabrina e Paulo (nomes fictícios), todos com 11 anos de idade. Esses estudantes foram selecionados dentre os novatos que no início do ano letivo em que empreendemos o presente estudo, estão matriculados no 6º ano do Colégio de Aplicação (CAp), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Ao entrarem no Colégio de Aplicação, os novatos são divididos em duas turmas 6A e 6B, cada uma com 30 alunos.

Optamos por alunos do CAP pelas seguintes razões:

1. Todos os alunos novatos do 6º ano do Colégio de Aplicação vêm de outras escolas, uma vez que esse Colégio desenvolve atividades de ensino apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental 2. Dessa forma, esses alunos com idades médias de 11 anos, ao serem matriculados no 6º ano do CAP - independentemente do gênero, etnia ou nível socioeconômico - vivenciam um processo de transição escolar, atendendo, portanto, aos objetivos do presente estudo.
2. A pergunta da pesquisa surgiu no próprio CAP, de forma genuína e natural a partir da percepção da pesquisadora de um certo desconforto de alguns alunos novatos do 6º ano no início do ano letivo. O surgimento da pergunta foi oportunizado pelo constante contato da pesquisadora com esses alunos, quando ministrava aulas de inglês para alguns dos ingressantes do 6º ano e se encontrava como coordenadora do Ensino Fundamental durante o ano letivo de 2012 no CAP – UFPE. No dia a dia, a pesquisadora lidava com muitos novatos de forma mais próxima.
3. Por fazer parte do corpo docente do CAP, a vivência natural da pesquisadora do cotidiano da escola propicia uma visão mais ampliada do contexto onde os participantes da pesquisa encontram-se inseridos.
4. O Colégio de Aplicação constitui um *locus* habitual não apenas de ensino-aprendizagem, mas também de pesquisa. De acordo com o Projeto Político Pedagógico Institucional do CAP, uma das finalidades dessa instituição de ensino é “Constituir-se como campo de pesquisa, experimentação e avaliação do cotidiano escolar, oferecendo subsídio para inovação e consolidação de práticas educativas nos diversos níveis da Educação Básica” (Rosa et al., 2015, p.37).

3.3.2 O CAP

Antes de relatarmos sobre os nossos procedimentos para a construção dos nossos dados, descreveremos sucintamente sobre algumas das práticas do CAP, para conhecermos o contexto escolar dos alunos pesquisados.

O CAP é uma escola de referência em Ensino Básico desenvolvendo atividades a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até 3º ano do Ensino Médio. Os alunos ingressam nessa instituição no 6º ano do Ensino Fundamental por meio de um exame público seletivo e classificatório muito concorrido (Azevedo, 2015, 2016). Sendo assim, os alunos do 6º ano

matriculados no CAP são em geral, muito focados nos estudos. Portanto, o presente estudo foi realizado em uma escola de excelência. Todavia, entendemos que considerando a perspectiva idiográfica assumida, os processos identificados podem ser o passo inicial para a compreensão do tema em foco, muito embora os produtos encontrados – por exemplo, a redação (descrita a seguir) poder apresentar um nível superior de excelência a uma escola pública diversa, por exemplo.

No primeiro dia no CAP, ao chegarem à escola, os 60 alunos novatos do 6º ano são encaminhados junto aos seus familiares para um auditório da UFPE. Na ocasião, fala-se do funcionamento da escola (horários, segurança, uniformes etc.), são apresentados os diretores, coordenadores, docentes e técnicos do CAP e os novatos são divididos em duas turmas 6A e 6B, cada uma com 30 alunos.

Além disso, nesse encontro realizado no auditório, os alunos do 3º ano do Ensino Médio, os mais antigos da escola e vivenciando o último ano como estudantes do CAP, fazem uma apresentação de boas-vindas aos novatos. Por exemplo, os alunos veteranos declamam poemas, cantam, tocam vários instrumentos musicais (violões, flautas, pandeiros) e falam das suas experiências como alunos do CAP. Ao final das boas-vindas, os mesmos alunos do 3º ano, acompanham os novatos de volta ao CAP. Os pais permanecem no auditório com os diretores, professores e técnicos para esclarecerem qualquer dúvida em relação à escola.

De volta ao CAP, tradicionalmente, os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, mostram a escola para os novatos, dão um cartão com uma mensagem de boas-vindas para cada um e fazem atividades com eles (jogos, brincadeiras). Por exemplo, pede-se aos novatos que escrevam sobre o primeiro dia no CAP para uma “cápsula do tempo” que será guardada na escola e só será aberta 7 anos depois, por esses alunos novatos, quando eles estiverem no 3º ano.

Ao longo do primeiro ano no CAP, os sextos anos são acompanhados de forma mais próxima por uma psicóloga da escola e por uma pedagoga do Serviço de Orientação Educacional (SOE). A psicóloga tem um encontro semanal em sala de aula com cada uma das duas turmas do 6º ano. Nos encontros com a psicóloga do SOE, são feitas nas primeiras semanas, as eleições para representantes Geral, Cultural e Esportivo e se realizam atividades visando o desenvolvimento integral e formação humana na escola. A psicóloga trata, por exemplo, da importância de se respeitar as diferenças, se comunicar, fazer e receber críticas construtivas, de administrar o tempo etc. Nas aulas do SOE, os alunos são também preparados para participarem de Conselhos de Classe Diagnósticos. Na preparação para esses conselhos a

psicóloga conduz os alunos no sentido de refletirem sobre o desempenho da turma e sobre as aulas de cada professor. Com o acompanhamento do SOE, os alunos apontam o que consideram positivo no CAp bem como elaboram sugestões visando uma melhora do que consideram desfavorável para o bom andamento dos estudos e das relações com os pares, professores e todas as outras pessoas que participam do cotidiano da escola (gestão, técnicos etc.).

A pedagoga responsável pelos sextos anos atua no dia a dia quando necessário, mediando conflitos ou fazendo encaminhamentos para as suas dissoluções. Isso é feito quando, por exemplo, um professor reporta ao SOE sobre algum comportamento inadequado de um aluno em sala ou quando um aluno se desentende com um colega. O SOE também atende os pais ou responsáveis pelos discentes do 6º ano, esclarecendo suas dúvidas em relação às atividades e normas da escola. A pedagoga participa ainda dos conselhos de classe e agenda conversas com pais e alunos para ajudá-los com os problemas apontados pelos professores durante os conselhos.

O primeiro Conselho de Classe Diagnóstico do 6º ano, do qual participam os alunos, acontece após todas as primeiras avaliações das disciplinas. Os professores avaliam o desempenho escolar de cada um dos seus alunos ao longo do primeiro bimestre no CAp e emitem um parecer sobre esses estudantes.

O Conselho de Classe Diagnóstico é dividido em duas partes. Na primeira, os alunos falam da sua turma e dos seus professores. Os docentes do 6º ano comentam a fala dos alunos e esses discentes se retiram do conselho após fazerem, se necessário, observações sobre o que foi discutido. Na segunda parte, todos os professores são convidados a falarem o que consideram pertinente sobre o desempenho e o comportamento dos alunos, baseados nos seus pareceres.

Cerca de uma ou duas semanas após o 1º Conselho de Classe Diagnóstico, acontece a 1ª reunião de pais e mestres do Ensino Fundamental, na qual os alunos e seus responsáveis recebem os pareceres sobre o desempenho dos estudantes em cada disciplina do 6º ano.

Traçamos, em linhas gerais, as práticas da escola que acontecem ao longo de aproximadamente três meses após o início do ano letivo. Durante este período realizamos os procedimentos para construção de dados que analisamos em nosso estudo. Delimitamos esse período como o intervalo de tempo para a construção dos nossos dados, baseados na experiência da pesquisadora como parte do corpo docente e à frente, por um ano (2012) da coordenação do Ensino Fundamental. A experiência da pesquisadora sugere que, geralmente, ao final de cerca de três meses, os alunos do 6º ano se mostram mais tranquilos e adaptados à escola. Por

exemplo, observa-se que, após esse tempo, os alunos formam grupos para realizar atividades escolares com mais facilidade, interagem mais com alunos de outras turmas, estão mais familiarizados com os pares, conhecem melhor os professores e o ambiente escolar como um todo. Dessa forma, julgamos que a obtenção dos dados empíricos teria nos primeiros três meses iniciais o período ideal para abordar a transição que nos interessa.

3.4 Construção dos dados

3.4.1 Procedimentos e instrumentos

No primeiro dia aula no CAp, ao final da recepção em um auditório da UFPE, onde encontravam-se os novatos do 6º ano acompanhados de seus pais e/ou responsáveis, a pesquisadora aproveitou a oportunidade para falar sobre a presente pesquisa. Na ocasião, os alunos do 6º ano foram convidados a participar da pesquisa como voluntários a fim de que o estudo pudesse ser realizado. Foi explicado que os estudantes voluntários deveriam, assim como seus pais e/ou responsáveis, assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE (ANEXO A).

Após todas as dúvidas dos pais e/ou responsáveis e dos alunos serem esclarecidas, a pesquisadora entregou para esses pais e/ou responsáveis um envelope contendo o TCLE para ser assinado, caso optassem pela participação na pesquisa. Ficou combinado com os pais e/ou responsáveis e os alunos que o TCLE assinado deveria ser entregue ao SOE em até 3 dias. Dessa forma, foram obtidos 23 TCLEs assinados a fim de que se pudesse, posteriormente, dar seguimento à construção de dados e à escolha dos casos para análise.

Os dados da nossa pesquisa foram obtidos em três momentos diferentes, ao longo dos primeiros três meses dos novatos na escola, por meio de: (1) redações, (2) minitextos com imagens (fotos ou desenhos) e (3) entrevistas. Além dos dados obtidos nesses momentos, utilizamos dados complementares oriundos do 1º Conselho de Classe Diagnóstico, de pesquisas em sites da internet, conversas e observações informais.

Com esses procedimentos, objetivamos investigar se e como esses dados, externalizados de diversas formas, dialogariam entre si, convergindo para responder às perguntas da nossa pesquisa. Esta opção está baseada na concepção de que

[...]os processos de significação - objeto de nosso estudo, se evidenciam, e podem ser investigados, nas mais diversas externalizações do indivíduo, sejam manifestações faladas (por exemplo, entrevistas), escritas (redações, diários), imagéticas (desenhos, fotografias, vídeos) e também expressos em quaisquer manifestações artísticas (música, danças, esculturas). (Azevedo, Lyra & Pinheiro, submetido)

As redações foram escritas cerca de um mês após o primeiro dia de aula, seguidas na semana seguinte pela escrita dos minitextos acompanhados de desenhos, figuras e/ou fotos. As entrevistas foram feitas após o 1º Conselho de Classe Diagnóstico dos 6º anos cerca de 3 meses após o início das aulas. Durante esse período de três meses, bem como ao longo do nosso estudo foram construídos os dados complementares que consideramos importantes para a nossa análise.

1º Momento: redações

Histórias podem ser reais ou fictícias, mas sempre utilizam a imaginação, seja na forma de uma reconstrução do passado (Bartlett, 1932), de projeções de um futuro imaginado e, também, para se distanciar do momento presente (Zittoun & Cerchia, 2013; Zittoun & Gillespie, 2016). Elas têm o poder de dar forma e sentido ao nosso cotidiano, permitindo a expressão dos desejos e dissabores humanos colocando o real sob uma nova perspectiva.

A criação de uma história é o nosso meio para chegar a um acordo com as surpresas e curiosidades da condição humana e para chegar a um acordo com a nossa compreensão imperfeita dessa condição. Histórias tornam o inesperado menos surpreendente, menos estranho: elas o domesticam, dão-lhe um brilho de normalidade. (Bruner, 2002, p.90, tradução nossa)

Vygotsky (2004) fala de estudos que apontam o período do despertar da sexualidade como propenso à criatividade literária. Na segunda parte da idade escolar, cujo início se dá, no nosso caso, no 6º ano do Ensino Fundamental, a linguagem verbal parece permitir a expressão mais adequada dos sentimentos complexos que novos acontecimentos geram para uma criança entrando na pré-adolescência. Essa fase começa em média entre os 10 e 12 anos de idade (Outeiral, 1994). Uma propensão para a escrita ocorre nesse período, porque só então é que a criança pôde amadurecer e viver o suficiente para ter a capacidade de analisar relações interpessoais em diversas situações para ter condições de criar e expressar por meio de palavras algo novo com a sua marca, seu ponto de vista pessoal (Vygotsky 2004). Nessa direção, Vygotsky (2004) destaca que o gosto para a escrita na escola é reforçado quando há um estímulo para que o estudante escreva sobre o que lhe interessa e conhece bem. Temas estranhos fogem à compreensão e estão dissociados da imaginação e dos sentimentos dos escritores que se encontram ainda despertando para a expressão do seu mundo interior através da escrita.

Considerando o que foi destacado por Vygotsky (2004) e Bruner (2002), começamos a refletir sobre formas de construção de dados que pudessem evidenciar aspectos da dinâmica de ressignificação processada na transição escolar. Sabedores de que no CAp enfatiza-se desde o 6º ano, o desenvolvimento da criatividade por meio da expressão escrita, acreditamos que seria

produtiva a utilização de textos produzidos pelos alunos em sala de aula, no contexto escolar. Além disso, entendemos que seria fundamental elegermos um tema familiar e pertinente à compreensão e à condição desses alunos. Vislumbrávamos então, um tema que estivesse conectado aos sentimentos e à imaginação dos novatos e mantivesse uma certa relação com nosso tema de interesse, a transição escolar.

Com essa ideia em mente, pedimos à professora de Língua Portuguesa, a ementa do 6º ano dessa disciplina. Verificamos que na ementa constava que o gênero relato (conto, aventura, histórias) seria trabalhado no primeiro mês de aula no CAp. A produção desse gênero seria avaliada através de uma redação cerca de um mês após o ingresso dos alunos no CAp. A partir de então, procuramos escolher um tema que pudesse externalizar, no contar de uma história, a expressão particular dos sentimentos dos novatos em relação à transição escolar. Dessa forma definimos que os alunos seriam solicitados a escrever sobre um personagem que muda de escola. Queríamos ver como, na imaginação, de forma criativa e através de um personagem, os novatos exprimiriam na sua redação o movimento, a dinâmica da mudança de escola do ponto de vista de um escritor que, assim como seu personagem também estava vivenciando uma mudança de escola.

É importante destacar que não estamos equivalendo o texto da redação como equivalente à experiência pessoal do estudante. Todavia, também rechaçamos a ideia de que o texto não possa refletir processos de imaginação que dizem de aspectos relativos à transição escolar que o aluno está vivenciando.

Com essa decisão, como procedimento piloto para o nosso estudo, perguntamos se a professora de Língua Portuguesa poderia pedir aos seus alunos do 6º ano (as duas turmas) que escrevessem uma história de *um personagem que muda de escola*. Na época foram escritas 56 redações. Os relatos nos surpreenderam por apresentarem o personagem que muda de escola em situações muito diversas e inusitadas no momento de transição. Fizemos algumas leituras mais aprofundadas das redações. Essas leituras nos deixaram intrigados e curiosos quanto a uma possível relação da escrita imaginativa dos alunos com a transição escolar que estavam vivenciando, muito embora sempre como uma saga de um personagem, portanto escritas a partir da perspectiva de um outro, ou seja, desse personagem. Dessa forma, decidimos que essas redações poderiam constituir parte dos dados empíricos do nosso estudo.

No ano seguinte, iniciamos a construção dos dados que seriam analisados, repetindo o procedimento que havíamos feito anteriormente: pedimos a docente da disciplina de Língua Portuguesa que solicitasse aos seus alunos dos 6º anos, uma redação *sobre um personagem que*

muda de escola. A professora explicou aos alunos que a redação deveria ter um título e um mínimo de 20 linhas. Ficou acertado que se os alunos perguntassem se poderiam falar deles mesmos, estariam livres para fazê-lo. As redações dos 23 voluntários foram entregues à pesquisadora, dois dias depois, na aula de Português seguinte.

A escrita da redação foi feita aproximadamente um mês depois do início do ano letivo. Preferimos que a professora de Português solicitasse as redações em lugar da pesquisadora, para que os alunos se distanciassem na medida do possível, da ideia de que o relato fazia parte de uma pesquisa e se sentissem mais livres para a escrita do texto.

2º Momento: Minitextos com imagens (desenhos, figuras e/ou fotos)

Na semana seguinte à escrita da redação, a pesquisadora utilizou o horário de um dos encontros do SOE em sala de aula para pedir aos 23 alunos participantes que pensassem em “algo” (ex.: uma pessoa, um objeto, uma frase etc.) que consideravam importante para eles no dia a dia desde a mudança de escola. Deveriam então fazer um desenho ou colar figuras/fotos desse “algo” em um papel e escrever um pequeno texto (minitexto) explicando o porquê da escolha da(s) imagem(ns) colocada(s) no papel. A atividade foi feita em casa. Os alunos anotaram em seus cadernos as instruções sobre o que deveria ser feito. Ficou combinado que eles entregariam essa atividade à pesquisadora um pouco antes da primeira aula, no dia seguinte.

Procedemos assim pelos seguintes motivos:

1. Interesse em conhecer o que o aluno a partir da sua própria visão, valoriza no processo de transição que experiencia.
2. O minitexto nos informaria verbalmente sobre o objeto, permitindo-nos observar como o aluno expressa com suas palavras o seu olhar sobre aquilo que escolheu como importante durante a transição.
3. Os desenhos, figuras e/ou fotos possibilitariam mostrar através de uma forma não verbal a imagem que o estudante tem daquilo que foi importante para ele na transição. Elementos dos desenhos e ou/figuras poderiam ser úteis para a captação de experiências culturais e a construção imagética pessoal dessas experiências. Além disso, teríamos a oportunidade de investigar como o aluno “vê” aquilo que considera importante, como a interação entre a pessoa e o elemento cultural é representada pela imagem e como essa se reflete ou não na escrita do minitexto.

Dos 23 alunos que escreveram a redação, 19 entregaram a segunda atividade (o minitexto com a(s) imagem(ns), como acertado, no dia seguinte. Os 4 restantes, apesar de bastante solicitados durante duas semanas, sempre esqueciam de trazer a atividade feita. A pesquisadora optou por descartar esses 4 porque o tempo em relação aos outros que entregaram no dia seguinte, estava tornando-se distante do planejado, que seria coletar os dados do 2º momento na semana seguinte à escrita da redação para dar início ao agendamento das entrevistas.

3º Momento: entrevistas

A pesquisadora começou a contatar os 19 alunos e agendou 10 alunos para serem entrevistados logo após o 1º Conselho de Classe Diagnóstico. Procedemos dessa forma, para que as entrevistas ocorressem no período de tempo da transição (os primeiros três meses) que supúnhamos, para o nosso estudo, ser o mais crítico para a adaptação dos alunos na escola.

Realizamos dez entrevistas das quais selecionamos três para que, juntamente com as outras fontes de dados, compusessem o material de análise para os nossos casos estudados. Assim, para cada caso obtivemos a redação, o minitexto acompanhado de um desenho ou fotos, uma entrevista e dados complementares construídos por meio de sites da internet, conversas e observações informais.

A pesquisadora utilizou o aplicativo *Voice Memos* de um telefone celular modelo *iPhone 5* para gravar as entrevistas. Este instrumento além de produzir uma gravação de qualidade é um objeto discreto e por ser, em geral, familiar aos alunos no dia a dia, ficaria praticamente despercebido pelo aluno durante a entrevista. Consideramos que, assim, o discente poderia se sentir mais à vontade para conversar com a pesquisadora/entrevistadora.

Para a realização das entrevistas, elaboramos algumas questões deflagradoras focando em pontos relativos aos nossos objetivos de pesquisa:

- A sua vida no Colégio de Aplicação é parecida com a da outra escola? Por quê?
- Se você pensar como você era na outra escola e como você é agora, no Colégio de Aplicação, mudou alguma coisa?
- Você acha que tem aprendido alguma coisa pelo fato de ter mudado de escola?
- O que foi que lhe ajudou a se sentir bem na mudança de escola?
- Você acha que houve algo que atrapalhou ou não foi bom nessa mudança?
- Você descreve o “algo” que lhe ajudou na mudança. O que ele significa para você?

Realizamos a entrevista de forma mais espontânea quanto possível, em um tom de

conversa informal. Segundo Yin (2001) é usual que as entrevistas, para o estudo de caso, sejam conduzidas dessa maneira. Assim sendo, o tempo de duração da entrevista se estendeu de acordo com o tempo que os entrevistados naturalmente levaram para responder às questões do entrevistador.

Na entrevista, fizemos com que nossas perguntas levassem o aluno a pensar sobre a mudança de escola relacionando-a mais diretamente às questões da pesquisa (reposicionamento, aquisição de novos conhecimentos) e que pudessem assim, servir de ponto de partida para a abordagem de outras questões pertinentes ao nosso estudo.

Com as entrevistas buscamos compreender:

1. como estes alunos, quando questionados diretamente sobre as mudanças no período de transição escolar, perceberam este momento em relação à construção de novos conhecimentos e de reposicionamento (mudança de identidade).
2. como as redações escritas no 1º momento poderiam nos ajudar a compreender os processos de construção de significados dos alunos estudados.
3. como o “algo” - aquilo que foi descrito por cada um dos alunos estudados como importante na sua transição, poderia ter atuado como recurso semiótico mediando a passagem para o 6º ano.

Dados complementares

Denominamos de dados complementares, outros dados que consideramos relevantes. Eles foram construídos a partir do 1º Conselho de Classe Diagnóstico - no qual a pesquisadora estava presente; de pesquisas em sites da internet; de conversas que não foram gravadas em áudio com os alunos dos casos estudados e/ou com as mães desses estudantes; de observações informais.

Assim, ao longo da nossa análise, nos referiremos aos dados complementares quando elas constituírem dados iluminadores da dinâmica de construção de significado dos casos estudados.

Na Tabela 2 fazemos uma síntese dos nossos procedimentos e instrumentos para a construção dos dados.

Tabela 2- Construção dos dados

Procedimentos	Instrumentos de registro
(1) Redações (textos escritos cerca de um mês após o primeiro dia de aula)	Papel, lápis, caneta.

(2) Minitextos com desenhos, figuras e/ou fotos (atividade realizada na semana seguinte à escrita da redação).	Papel, lápis, caneta.
(3) Entrevistas. Foram feitas após o 1º Conselho de Classe, cerca de 3 meses após o início das aulas.	Gravações de áudios com o aplicativo <i>Voice Memos</i> de um telefone celular modelo <i>iPhone 5</i> .
(4) Dados complementares- dados que foram obtidos: do 1º Conselho de Classe Diagnóstico; de pesquisas em sites da internet; de conversas não gravadas em áudio; de observações informais.	Papel e caneta, <i>notebook</i> .

3.4.2 Critérios de escolha dos casos e organização dos dados para análise

Dos 10 entrevistados foram selecionados os três casos analisados no presente estudo: Laila, Sabrina e Paulo (nomes fictícios dos alunos estudados). Esses estudantes foram escolhidos por serem aqueles cujos dados construídos nos diferentes momentos descritos anteriormente, quando olhados conjuntamente, deram maior visibilidade, ordenação e clareza dos processos de construção de significado. Além disso, quando observados na sua totalidade, a redação, o minitexto, as imagens (desenhos, figuras e/ou fotos) e as entrevistas dos casos selecionados, desafiavam o pesquisador a encontrar a relação entre a transição e a dinâmica de construção de significados, assim como, o papel da imaginação nessa relação.

Utilizamos os dados construídos nos diferentes momentos - conforme a Tabela 2 apresentada anteriormente, que externalizam, cada uma a seu modo a perspectiva do aluno em relação à transição escolar.

As redações do 1º momento foram transcritas e apresentadas na análise de cada caso, na íntegra e sem nenhuma correção. Colocamos as redações em *itálico* e as dividimos em segmentos identificados na sequência original do texto pelas letras **SR** (segmento da redação) e um número. Os critérios para esta segmentação obedeceram tanto ao conteúdo ou ideia desenvolvida como a sua sequência temporal no desenrolar do texto. Assim, cada segmento em *itálico* que está sendo analisado, apresenta-se identificado por siglas em **negrito** (**SR1**, **SR2** etc.).

Os minitextos do 2º momento constantes na análise de cada caso, estão em *itálico*, foram transcritos na íntegra e encontram-se identificados com as letras em **negrito** **MT** (minitexto).

As fotos ou desenhos aparecem identificados como Figuras 5, 6, 7, 8 (Caso Laila), Figura 10 (Caso Sabrina), Figura 12 (Caso Paulo). No Caso Laila, onde há mais de uma imagem, esclarecemos que os 4 números identificadores obedeceram à sequência em que as imagens aparecem nos dados construídos pela aluna Laila. A Figura 5 corresponde ao desenho que a aluna colocou na redação e as demais figuras (6, 7 e 8) referem-se às fotos presentes na atividade realizada no 2º momento de construção de dados.

As falas dos alunos nas entrevistas realizadas no 3º momento (ANEXOS B, C e D), aparecem ao longo da análise de cada caso, especificadas pelas letras **SE** (segmento de entrevista). Cada segmento, em itálico, tem a sigla **SE** com um número em negrito que o identifica (**SE1**, **SE2** etc.). Foram colocadas nesses excertos, entre colchetes e em letra normal, sem o itálico, informações consideradas importantes para que fique claro ao que o aluno se refere na sua fala, como por exemplo: *ela*, [a nova escola]. A segmentação da entrevista seguiu o critério de conteúdo e a sequência temporal do transcorrer da entrevista.

Os dados complementares obtidos pela pesquisadora em diversos momentos, aparecem na análise, para o leitor, identificados pelas letras **DC** seguidas por um número em negrito (**DC1**, **DC2**, **DC3**).

Nas análises dos Casos Laila, Sabrina e Paulo que iniciaremos a seguir, sublinhamos nos textos produzidos por cada um dos estudantes, palavras ou trechos considerados relevantes para a nossa análise. Cada caso é apresentado separadamente.

4 CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Iniciamos a nossa análise lembrando que, para cada caso analisado, o processo de construção de significados, que baseia o reposicionamento da estudante e a aprendizagem de novas maneiras de se relacionar com a nova escola e com as outras pessoas, assume que tanto as (1) redações como os (2) minitextos com as imagens (fotos ou desenhos) e as (3) entrevistas, como também informações advindas dos (4) dados complementares, exibem formas de externalização do indivíduo e, também observações a partir de outros, no caso de informações e observações (em 4). Assim, concebemos que essas diversas formas de externalização podem dialogar visando compreender a questão investigada nesse estudo.

Lembramos que a imaginação está em destaque tanto na redação como nos minitextos e imagens assim como na relação deles com informações advindas da entrevista e dos dados complementares. Um dos desafios enfrentados na nossa análise é desvendar como emerge e se desenrola a construção de recursos semióticos a partir das atividades instanciadas pelo personagem na redação e presentes na figura e no minitexto. Esses recursos, sem dúvida, desempenham um papel de mediadores, criados na imaginação dos participantes, com vistas a ancorar o processo de transição e ressignificação da nova experiência enfrentada pelos estudantes aqui analisados.

4.1 Casos

4.1.1 Laila

Começamos pela apresentação na Tabela 3 a seguir, dos (4) dados complementares aos quais faremos referências na nossa análise. Apresentamos esses dados inicialmente para ajudar o leitor a contextualizar as interpretações realizadas quando da análise da (1) redação, (2) do minitexto com a(s) imagem(ns) e (3) da entrevista.

Tabela 3- Dados complementares Caso Laila

DC1 A entrevista aconteceu na casa de Laila. Antes da entrevista, conversamos, Laila, a mãe e eu, sobre o CAp, para deixar a estudante mais à vontade. Durante essa conversa, a mãe de Laila, falando sobre a personalidade da filha, comentou que a aluna gostava muito de dar sua opinião sobre diversos assuntos, mas que ela precisava aprender a respeitar a opinião dos outros. A mãe disse ainda que já havia conversado com a filha sobre esse assunto, uma vez que, na escola anterior, Laila apresentava dificuldade de relacionamento com os colegas

porque costumava tentar impor a sua opinião. Laila reconhece que é “mandona” mas acha que está melhorando o comportamento. Esse comentário corroborou as falas dos professores no 1º Conselho de Classe Diagnóstico.

DC2 Professores falaram que Laila tinha dificuldade para escutar os colegas, gostava de aparecer, queria impor sua opinião na sala, era muito “briguenta”, porém, ao mesmo tempo, muito inteligente e observadora. Além disso, pontuaram que ela discutia muito com Artur (nome fictício), o qual, segundo alguns dos docentes presentes no conselho, tinha problemas de relacionamento com os colegas e os professores. A queixa dos professores em relação a Artur, é que ele, muitas vezes se dirigia à turma e ao professor, de forma arrogante, não respeitosa.

DC3 Após o término da entrevista, com o gravador já desligado, Laila acrescentou que também estava tentando ficar mais calma por conta dos alunos do 3º ano do Ensino Médio que recepcionaram os novatos quando esses chegaram ao CAp. Os alunos do 3º ano deixaram ela jogar bola com eles. Laila falou que achou essa atitude muito legal e queria ser como eles. A menina comentou também que as meninas da antiga escola a xingavam, a chamavam de “sapatão” porque ela gostava de futebol e isso a fazia ficar irritada e descontrolada. Laila mencionou ainda que repensou o seu comportamento explosivo porque, por conta dele, foi chamada ao SOE. A aluna disse que não queria correr o risco de ser chamada para lá uma segunda vez, pois já havia levado uma bronca da mãe por causa disso.

A seguir, apresentamos a redação de Laila na íntegra, sem nenhuma correção para que o leitor tenha contato com a totalidade dessa produção escrita.

Na redação, o mundo imaginário construído por Laila reflete um entusiasmo manifestado no uso de palavras que demonstram movimento e estados alegres de humor. No cotidiano escolar descrito por Laila não há lugar para tristezas, tudo se transforma em uma grande diversão onde o brincar está presente em todas as aulas na nova escola.

Redação de Laila na íntegra

Ativa, o quê?

SR1 *No começo de tudo: existia uma menina chamada Laila. Ela decidiu um certo dia fazer o teste para um colégio, um colégio chamado “Ativa”, mas todos chamavam de “Ativamente Louco” e ela não sabia porquê. Ela se interessou nesse colégio e resolveu fazer*

o teste para entrar nele. Era um teste como qualquer outro, claro que era difícil, mas ela passou e entrou.

SR2 *No primeiro dia de aula, ela se encontrou com os amigos, fez amizades, disseram os nomes e as idades, tudo normal.*

SR3 *A primeira aula deles era de Educação Física, a professora os cumprimentou (o nome dela era Gabriela) e falou:*

- Hoje vamos correr bastante!

Todos se animaram. De repente ela solta um dragão da jaula e grita:

- Corram!

Todos entraram em pânico e correm bastante. Depois de 50 minutos de “corrida”, ela “chama” o dragão com comida e o guarda na jaula.

- E aí, gostaram da aula? Pergunta Gabriela.

- Nãããooo! – diz o coro de crianças.

- Vocês são muito moles, só 50 minutos! – diz Gabriela. – Tchau, até a próxima.

- E que a próxima nunca chegue! – diz um dos amigos. Todos riem.

SR4 *A aula agora era de inglês. Eles chegam na sala de aula e ele fala.*

- Hi!

- Hi! – dizem os alunos.

- Meu nome é Roberto e eu sou professor de inglês de vocês. A aula de hoje vai ser assim: Eu vou fingir que sou um assaltante de lá dos Estados Unidos... E pega uma arma da bolsa. - E vou assaltar vocês em inglês, vocês têm que entender, senão atiro...- disse Roberto. Todos se espantaram.

- Você primeiro. – disse Roberto puxando Laila. Laila tremeu.

Aí ele disse:

- Passes everything! Lost! Goes mobile, watch, bag, documents, wallet, everything! This is a robbery! Look, I'll shoot!

Laila que entendia inglês deu tudo o que tinha. Depois chamou o outro para dentro da sala e tirou Laila. Todos se saíram bem, mas o último não soube responder e Roberto atirou. O menino caiu no chão e levantou. Falou:

- Nem morri.

- É bala de borracha, “boyzinho”! - disse Roberto. Todos riram.

SR5 *Depois teve aula de Matemática. O professor falou:*

- Meu nome é Eric e eu sou professor de Matemática de vocês. A aula de hoje é calcular distâncias como isto... – Tira um arco e flecha da bolsa. De repente atira no “ponto” fazendo Laila dar uma “desviada de Matrix” na flecha, para não ser atingida. Atiram flechas e acaba a aula.

SR6 Começa a aula de Português. A professora entra e fala:

- Oi meu nome é Carla e a aula de hoje é sobre a conjugação do verbo empurrar, que serve também como proteção de pisa. A conjugação é:

Eu empurro

Tu empurras

Ele cai

Nóis ri

Ele levanta

Nóis corre...

SR7 Depois de treinarem e rirem muito eles foram para a aula de Francês.

- Oi, meu nome é Alexandre e sou professor de Francês de vocês. Hoje nossa aula é sobre coisas indelicadas de Francês. A letra *Q*, ao ser pronunciada, dá o som de *cu*. Le chifre lembra chifre, etc.

Depois de gargalharem muito vão para a aula de Geografia.

SR8 -Oi, meu nome é Suzy e sou professora de Geografia de vocês. Hoje a aula é sobre biomas. O primeiro é cerrado e lá existem as queimadas pela natureza. O do ser humano é diferente, é esse. – Solta fogo na sala e todos correm.

- Peguei vocês. Ha, ha,ha!

Depois vem o Recreio. Eles conversam e vão para a aula de História.

SR9 -Oi, meu nome é André e sou professor de História de vocês. Todos vocês são homo.

- O que, professor? – com ar de riso.

- *Homo sapiens*. Este é um dos animais da pré-história. Esqueleto, claro, e joga o esqueleto cheio de insetos, poeira, etc., no meio da sala. Todos correm.

SR10 Chega a aula de Ciências.

- Oi, meu nome é Manuela, eu sou professora de Ciências de vocês e a aula de hoje é sobre animais. O primeiro é o leão. – Baixa a alavanca e um leão sai da jaula. -Estudem esse animal. Todos correm. Depois ela fala:

- Cavem areia neste lugar aqui. – Todos vão lá cavar e acham muita minhoca. Eles ficaram com muito nojo e correram novamente.

SR11 Depois vem a aula de Construção Geométrica.

- Oi, gente, meu nome é Caio, eu sou professor de Construção Geométrica de vocês e o assunto da aula de hoje é ângulos. Quem aqui é flexível? Meninos? – Um menino, levanta a mão. - Venha cá. – O menino vai. – Faça um ângulo de 90° com as pernas sentado no chão. – O mesmo faz o que é pedido. – Agora 180° , no caso, uma escala. – O menino não consegue encostar tudo e Caio o empurra para baixo até ele fazer. E agora 360° . – Pega a cabeça do menino e o gira (o menino ainda na escala). – Tchau.

SR12 Vem a aula de Artes.

- Oi, meu nome é Cristina mas me chamam de Cris. Sou a professora de Artes de vocês e a aula de hoje é sobre quadros. Olhem estes. – Começa a mostrar vários quadros de índios na época da invasão Portuguesa. Os índios nus, com bundas aparecendo, etc.

SR13 Vem a aula de Música.

- Oi, meu nome é Arthur e sou professor de Música de vocês. Hoje o assunto é comparações das músicas de antigamente e hoje em dia. De antigamente... – Começa a tocar música clássica, Asa Branca, Tim Maia, etc. - Hoje em dia... – Começa a tocar Lepo Lepo, Ha Lelek e Harlem Shake. –Tchau.

SR14 Vem a aula de Teatro.

- Oi, meu nome é Marina, sou professora de Teatro de vocês e o assunto hoje é concentração. Quando estiverem fazendo alguma fala, não riam, se concentrem e para treinar, vou jogar bolas em vocês e tem que desviar. Concentrem-se e tenham reflexos. – Começa a jogar e desviam. Muito bom. - Tchau, até a próxima.

SR15 Vem a aula do SOE (Serviço de Orientação Educacional).

- Oi, meu nome é Fernanda, sou professora do SOE de vocês e o assunto de hoje é educação.

- Não me diga. - diz um aluno.

- Tenha educação, - diz Fernanda. – Todos riem.

- Vocês não podem falar: - Ela começa a falar todos os xingamentos, palavrões, palavras feias em geral, etc. O pessoal riu muito. - Tchau. Vocês podem ir para casa.

SR16 Quando eles chegam em casa contam tudo para os pais, sobre os estresses, risadas, doideiras, tirações, etc. de cada aula. Nenhum pai acreditou, é claro. Essa é a história do primeiro dia de aula de Laila no Colégio Ativa. Mistério desvendado. Ativa: ativa

corpo, reflexo, corrida, concentração, cérebro, tudo! Pensou que o significado era menor? Não é não.

FIM

Laila descreve na sua redação, o primeiro dia de aula de uma menina que se chama Laila também. A escolha do seu próprio nome para a sua personagem que muda de escola sugere uma possível forma de identificação de Laila com o tema proposto.

O gosto pela brincadeira, movimento e diversão que observamos na redação de Laila evidencia-se também na sua entrevista, quando em vários trechos a estudante fala sobre aquilo que lhe agradou na sua mudança para o CAp:

SE5 [...] *Aí, aqui no Colégio de Aplicação eu me divirto bem mais, o pessoal gosta mais de fazer exercícios, gosta mais de brincadeiras, por exemplo, pega-pega, esconde-esconde. Eu não estava nem acostumada com isso, aí eu fui brincando lá e aí eu fiquei tipo “An?”. Achei bem mais divertido.*

SE13 *Eu acho que, é... eu acho que é engraçado lá, conviver com eles, porque é... sei lá, é engraçado conviver com eles, é bom conviver com eles e também porque a gente exatamente é brincadeira porque a gente faz muita brincadeira e a gente consegue se divertir bastante, aí é bom por conta disso.*

SE14 [...] *Aí, aqui no Aplicação é bem mais diferente, sabe? Elas brincam com a gente, elas se divertem, a gente conversa, e a nossa conversa, eu não sei o que aconteceu, mas mudou, a nossa conversa mudou, agora tá bem melhor.*

SE21 [...] *Quando você muda pra uma escola nova, você é assim, tipo, é ... quando você muda para uma escola é tudo zoeira, é tipo isso, porque é muita bagunça, porque todo mundo quer se conhecer, aí fica uma palhaçada muito grande. Tipo isso, zoeira é isso.*

SE29 [...] *eu acho que o Aplicação é um colégio ótimo, é bem puxado e é muita zoeira.*

SE31 [...] *E, no Colégio de Aplicação, uma coisa que eu notei é que os professores [...] brincam com os alunos, eles fazem palhaçadas.*

Nas partes destacadas dos segmentos da entrevista (**SE5, SE13, SE14, SE21, SE29, SE31**) torna-se evidente que Laila valoriza exercícios, diversão, brincadeira, coisas engraçadas, palhaçadas, zoeira, bagunça. Para a aluna, ter percebido o CAp como uma escola mais divertida que a sua anterior, a ajudou na sua adaptação à nova escola. Ela fala que o *Aplicação é um colégio ótimo, é bem puxado e é muita zoeira*. No CAp, o pessoal gosta mais de *fazer exercícios, gosta mais de brincadeiras* e os professores *brincam com os alunos, eles fazem*

palhaçadas. Dessa forma, o ingresso no CAp levou Laila a um entendimento diferente do que tinha do cotidiano escolar: a nova escola, diferentemente da antiga, propicia o que ela gosta.

O interesse por brincadeira, diversão, palhaçada é ratificado de forma bastante criativa e alegre quando a estudante relata o primeiro dia de aula de uma personagem que muda de escola.

Passaremos agora para o relato de Laila, destrinchando-o de modo a perceber como a personagem se aproxima da estudante (a autora da narrativa) naquilo que é valorizado na nova escola (brincadeiras, movimento etc.). Observaremos também como a cultura coletiva se encontra presente na descrição das aulas no primeiro dia no Colégio Ativa, traduzindo-se como fonte de elementos para a construção de significados sempre a partir daquilo que a estudante considera importante na transição.

A autora criou, em forma de pergunta, um título intrigante para seu relato: **Ativa, o quê?** O leitor é instigado à leitura do texto para descobrir a resposta para o questionamento. Vemos que a autora cria uma expectativa, e, de uma forma lúdica, convida o leitor a adivinhar, “matar uma charada”. Assim começa a redação de Laila:

SR1 *no começo de tudo: existia uma menina chamada Laila. Ela decidiu um certo dia fazer o teste para um colégio, um colégio chamado “Ativa”, mas todos chamavam de “Ativamente Louco” e ela não sabia porquê. Ela se interessou nesse colégio e resolveu fazer o teste para entrar nele. Era um teste como qualquer outro, claro que era difícil, mas ela passou e entrou.*

Laila diz, no **SR1** que *no começo de tudo existia uma menina [...]*. A autora apresenta a personagem como um ser que existe, uma menina com um corpo que ocupa um espaço no mundo. A expressão “*no começo de tudo existia*” revela-se imprecisa, meio atemporal. Laila coloca o tempo passado em aberto, estabelece um distanciamento da experiência: em algum momento não bem definido, “*existia uma menina*”. Logo em seguida, a personagem marca a sua decisão de fazer o teste para uma escola nova (*ela decidiu, ela resolveu*) e foi isso que a levou a fazer parte da escola pela qual se interessou. Quando fala que tomou a decisão *um certo dia*, utiliza uma expressão indefinida para falar do passado e parece sugerir que a ideia de mudar já estava sendo considerada há algum tempo, mas esse tempo não é tão importante quanto a decisão de fazer o teste. Além disso, percebemos que a personagem parecia nutrir um desejo de descobrir o que acontecia no Colégio Ativa, por que era chamado de Ativamente Louco.

Na entrevista com Laila, com relação à decisão para ingressar em uma nova escola (o CAp), vemos no **SE26** que a menina sinaliza o desejo de ser aluna do CAp sobre o qual já tinha ouvido falar bem através da convivência com familiares, ex-alunos do Aplicação:

SE26 *Assim, eu queria... Meu pai, ele estudou no Colégio de Aplicação quando era criança, meu tio e meu outro tio também. [...] E eles queriam me botar porque é um colégio muito bom, aí eu fiz um curso e passei no Aplicação. Eu passei nos três [Colégio de Aplicação, Colégio Militar e Escola de Aplicação] na verdade, só que preferi o Aplicação.*

Era esperado que Laila preferisse estudar no CAp. A aluna já tinha começado a construir uma relação afetiva positiva em relação à nova escola, posto que o próprio pai e seus tios haviam tido uma boa experiência como alunos do CAp e falavam bem do colégio para a menina.

Voltando ao relato, observamos que a personagem também demonstra nutrir uma boa relação afetiva com a nova escola. Ela revela não apenas interesse, desejo em fazer parte do colégio “Ativa”, mas também preocupação com o teste para entrar na escola, pois só ele poderia levá-la ao encontro do seu objetivo.

Esse teste é citado três vezes no **SR1**: *...decidiu fazer o teste..., resolveu fazer o teste..., Era um teste como qualquer outro, claro que era difícil [...].*

No relato, a admissão da protagonista na escola é valorizada. Para a personagem, o ingresso na nova escola não foi fácil. Percebemos que no caminho para realização do desejo de fazer parte da escola há tensões e ambivalências (Abbey, 2007) percebidas quando ora se diz no relato que o teste para entrar na escola era “como qualquer outro” e ora se fala “claro que era difícil” (**SR1**).

No **SE26**, a estudante refere-se ao teste do CAp. Como ocorreu com a personagem do Colégio Ativa, Laila também se submeteu e passou em um teste de admissão, considerado difícil. Na entrevista com a estudante, ela sinaliza que entrar no CAp não parecia ser fácil, uma vez que demandou mais dedicação aos estudos. Isso é constatado quando ela menciona no **SE26** que fez um curso para fazer o teste de admissão do CAp, escola considerada muito boa por familiares que haviam estudado nela.

A autora do relato, ao se referir ao *Colégio Ativa* como tendo um teste difícil de passar, parece colocar a escola fictícia em um patamar similar ao do CAp, o colégio onde estuda. Ambos os colégios são representados tanto na redação como nas falas da entrevista com Laila, como espaços desejados e valorizados. Vemos esse desejo e valorização expressos quando Laila diz que fez e passou em testes para estudar em outras duas escolas, mas escolheu ser aluna do CAp: *preferi o Aplicação* (**SE26**).

De fato, a aprovação no teste de admissão do CAp, uma instituição de ensino de referência (Azevedo, 2016) é considerada pelos alunos e seus pais como uma grande conquista, visto que a educação é considerada por muitas famílias brasileiras, como o maior bem que se pode deixar para um filho. Ademais, no Brasil, em geral, estudar em uma boa escola é dispendioso, demandando um grande esforço por parte dos pais para assegurar aos seus filhos o acesso a uma instituição educacional onde ensino seja validado por dados oficiais como o do ENEM³ (Azevedo, 2016) e, o CAp, por ser uma escola pública, possibilita acesso a um ensino de excelência sem maiores custos.

Dessa forma, o *Colégio Ativa* e o Colégio de Aplicação aparecem como objetos de desejo porque têm o seu valor cultivado pela sociedade da qual Laila faz parte.

No relato (SR1) há um reconhecimento de que o teste para entrar no novo colégio era difícil mas valeria a pena o esforço; só assim a protagonista da narrativa descobriria por que o colégio se chamava “*Ativa*” e [...] *todos chamavam de “Ativamente Louco”*. É um mistério que a menina precisa desvendar.

Laila instiga o leitor a entrar em uma espécie de jogo no qual é preciso juntar pistas para descobrir a resposta às perguntas da personagem. Mais uma vez percebemos a ideia do brincar e da diversão, presentes na narrativa sobre a personagem que muda de escola, como um mote recorrente na descrição do novo colégio. Apoiada nessa questão, a estudante descreve o primeiro dia de aula e todas as aulas que teve nesse dia no *Colégio Ativa*.

No SR2 começa a descrição do primeiro dia no colégio *Ativamente Louco*.

SR2 No primeiro dia de aula, ela se encontrou com os amigos, fez amizades, disseram os nomes e as idades, tudo normal.

A expressão *No primeiro dia de aula* representa um passado definido o que nos leva a pensar que essa informação é importante para a narrativa. Não era um dia qualquer, era o primeiro e era aquele quando finalmente descobriria o que é ativado no *Colégio Ativa*. A seguir, há um resumo do que se espera em um primeiro dia na escola: *se encontrou com os amigos, fez amizades, disseram os nomes e as idades, tudo normal*.

Na atividade imaginativa proposta, a redação, a personagem descreve cada uma das aulas do Colégio Ativa cujas matérias têm os mesmos nomes daquelas ministradas para os 6º anos do CAp.

³ No Brasil, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) verifica se o aluno tem domínio das matérias estudadas no Ensino Médio. A admissão de estudantes pela maioria das universidades, depende das notas obtidas no ENEM.

Ao longo da descrição do cotidiano no Colégio Ativa, vemos como se caracteriza a participação da personagem nas aulas. Em todas elas, existe diversão em situações inusitadas e inesperadas. Assim, não apenas na redação, com a personagem criada pela aluna, mas também nos outros dados (entrevista, minitexto e imagens), identificamos uma dinâmica que se caracteriza em superar a transição a partir da brincadeira, da diversão (correndo, pulando, rindo). Aparentemente, Laila valoriza e amplia a noção de diversão e “zoeira” que percebe existir no novo contexto escolar. Essa noção ampliada se torna para Laila, um signo, um recurso semiótico, que tem a função de ancorar a (re)construção de significados face à transição escolar vivenciada pela estudante. Como veremos ao longo da nossa análise, nessa dinâmica psicológica se destacam processos que (re)constroem significados frente a uma cultura coletiva trazida para o plano pessoal (Valsiner, 2007, 2012 a).

Observamos que a experiência de Laila ao chegar na nova escola, lhe proporcionou um sentimento de pertencimento porque encontrou nesse novo espaço escolar, um grupo que gosta de brincadeiras, jogos e muito movimento. Isso é importante para Laila porque na escola antiga, as outras meninas a chamavam de “sapatão” por ela gostar de futebol (DC3).

Portanto, para Laila, a experiência no CAp possibilitou ser ela mesma, ou seja, uma menina que adora se mexer, correr, brincar e jogar futebol. Laila vê essa experiência não apenas como um recurso social que existe na nova escola, ela aprecia esse recurso e o interpreta como um ato de acolhimento, um refúgio, um signo o qual vai se transformando em recurso semiótico através do qual ela lida com as incertezas do aqui-e-agora e consegue vislumbrar para si, um futuro viável.

Dessa forma, Laila parece utilizar a brincadeira e a alegria para esconder e enfrentar a insegurança de estar em um novo ambiente escolar, em um período letivo (6º ano) cheio de novidades em relação ao anterior. Ademais, lembramos (SE26) que por ter familiares (o pai e dois tios, ex-alunos do CAp) que falam bem da escola, Laila pode ter se sentido no dever de gostar do CAp também. Ou seja, é possível que Laila esconda, em um sentimento de alegria exacerbado, alguma insegurança e/ou medo de não corresponder às expectativas dos familiares em relação a ela na nova escola.

Na atividade imaginativa de Laila (a redação), a aula de Educação Física é bastante agitada, como observamos no SR3 quando, logo na primeira aula dessa disciplina, a professora do Colégio Ativa anuncia:

- *Hoje vamos correr bastante!*

O tempo presente é marcado na expressão temporal *hoje* que se repete ao longo do relato na descrição de cada uma das aulas. Essa repetição parece evidenciar a relevância para Laila, do *hoje*, o primeiro dia de aula.

O interesse pelo movimento é observado na reação bastante positiva e receptiva da personagem protagonista do relato e dos seus colegas quando a professora diz que vai haver muita corrida na aula: *Todos se animaram* (SR3).

Entretanto, não é suficiente que a aula tenha uma corrida, apenas. A professora apresenta um desafio, uma razão inesperada para fazerem os alunos correrem mais rápido e por muito tempo, sem desistir.

SR3[...] *De repente ela solta um dragão da jaula e grita: - Corram!*

Com o dragão, além da adição de mais movimento à aula, acrescenta-se desafios e mostra-se que a professora tem poder (socialmente legitimado). É a docente que determina as atividades a serem realizadas pelos seus alunos durante as aulas. A professora de Educação Física lança um desafio, *solta um dragão* e os alunos, mesmo aterrorizados, têm que se virar para correr, até ela decidir que foi suficiente e guardar o dragão na jaula:

SR3[...] *Todos entraram em pânico e correm bastante. Depois de 50 minutos de “corrida”, ela “chama” o dragão com comida e o guarda na jaula.*

A escolha de um dragão é bastante significativa pois ele é uma construção cultural que aparece em histórias e mitos de diferentes povos. Este animal é considerado por alguns povos como uma criatura amedrontadora e destruidora. Portanto, a presença de um dragão na aula de Educação Física amplia a percepção do peso das atividades propostas pela professora. No CAP, especialmente no 6º ano, os novatos se sentem muito demandados pelos professores que são muito exigentes. Percebemos isso na fala de Laila, durante a entrevista, nos trechos seguintes:

SE2 [...] *Assim, eu percebi que no Colégio de Aplicação é mais puxado [...]*

SE29 [...] *eu acho que o Aplicação é um colégio ótimo, é bem puxado.*

Na produção escrita de Laila, o humor e a risada estão sempre presentes e parecem aliviar a tensão dos desafios gerados pelo formato de aulas do 6º ano considerado mais puxado que o do ano anterior.

- *E aí, gostaram da aula? Pergunta Gabriela.*

- *Nãããooo! – diz o coro de crianças.*

- *Vocês são muito moles, só 50 minutos! – diz Gabriela. – Tchau, até a próxima.*

- *E que a próxima nunca chegue! – diz um dos amigos. Todos riem. (SR3)*

Observamos uma atmosfera alegre e divertida na aula de Educação Física. Apesar dos sustos e dos desafios, *Todos riem*. As maneiras de acessar o mundo para Laila são estruturadas e processadas semioticamente e afetivamente através do movimento do corpo, das brincadeiras. O mundo escolar, para Laila, faz sentido através de uma rede de signos que pressupõem exercícios, diversão, risadas e desafios e assim, a descrição das aulas no Colégio Ativa, começa no **SR3** justamente com aquela que a estudante adora: Educação Física.

Como temos acompanhado ao longo da análise, toda essa atmosfera escolar de movimento, brincadeira e diversão - que Laila não apenas percebe existir no novo universo social escolar, mas também aprecia e (re)constrói na atividade imaginativa (a redação) parece ajudar a estudante a enfrentar as tensões ligadas ao ambiente escolar do CAp (escola puxada, com professores exigentes).

Antes de começar a estudar no CAp, a aluna diz que:

SE27 *Eu estava com medo de Educação Física porque tinha pessoas que diziam que a Educação Física não era muito puxada, uma pessoa disse que a Educação Física de lá [do CAp] não era muito não era muito puxada, que era só aula teórica.*

SE28 *[...] o povo falava que era só teórica, o povo não, a pessoa, e assim eu fiquei em dúvida se queria ir pro Aplicação, só que eu decidi ir para lá porque o ensino era o melhor para mim.*

Laila decidiu ir para o Aplicação provavelmente porque considerava, por influência dos familiares (ex-alunos do CAp), que o ensino nessa escola era melhor para ela. No entanto, percebemos que ela teve dúvida ao saber que poderia não haver o *movimento* esperado na aula de Educação Física, só aula teórica. Percebemos assim, que a dúvida gera uma tensão: o ensino é bom, mas não tem atividades movimentadas, é só teoria. Essa tensão surge porque Laila parece ter receio de atividades quietas, por elas a impedirem de usar o movimento e a brincadeira. Aparentemente, a estudante gosta de atividades movimentadas para aliviar a sua preocupação com seu futuro escolar o qual sinaliza a necessidade de estudar e de dar conta de muitas matérias (muita teoria). Ou seja, se na nova escola tiver que ficar quieta, não encontrará “um refúgio”, uma forma para esconder ou disfarçar seus medos, que para Laila se transmuta no correr, no brincar, no movimentar-se.

Vemos ainda na fala da estudante no **SE14**, mais interesse por atividades físicas quando ela fala de futebol:

SE14 *[...]no antigo colégio, era todo mundo, tipo assim, é, eu não só convivia com as meninas, porque é assim, eu adoro futebol, aí eu ficava jogando futebol com os meninos, aí de vez em quando eu ficava com as meninas, de vez em quando com os meninos.*

Em relação às brincadeiras e exercícios, se queixou da antiga escola;

SE14 [...] *Agora, com a convivência com as meninas, elas não brincavam muito, eram muito quietas, sabe?*

SE5 [...] *no meu antigo colégio a gente brincava de duas coisas, uma, conversar, e a outra, outra brincadeira que a gente ficava sentada o tempo todinho, que era máfia, aí assim, sempre ficava sentado, a gente não se exercitava nunca, era só nos jogos internos, Educação Física.*

Laila ficou surpresa com a aula de Educação Física do CAP:

SE27 [...] *Aí eu cheguei lá [no CAP], e a professora [de Educação Física] falou sobre a aula teórica, aí eu fiquei meio murchinha, porque eu adoro Educação Física, aí depois ela começou a fazer a aula prática, eu comecei a adorar aí eu vi realmente que o que essa pessoa me disse, não era verdade.*

SE28 [...] *porque tipo assim, a primeira aula ela faz teórica e o resto é prática. Ela faz a teórica para poder explicar para a gente, e o resto é prática. [...]. Aí eu cheguei lá e vi que a Educação Física era boa também e eu fiquei muito satisfeita e com os amigos também, a mistura. Tudo ficou ótimo.*

Quando Laila chegou no CAP, ficou *meio murchinha* porque achava que as aulas de Educação Física da nova escola eram mais teóricas. Laila considerou que *Tudo ficou ótimo* depois que ela viu *que a Educação física era boa*. Além disso ela ficou muito satisfeita *com os amigos também, a mistura*.

Percebemos que Laila tem uma relação afetiva tão forte com a ideia de movimento, diversão que chegou a cogitar sobre a possibilidade de não ir para o CAP por causa do que uma pessoa havia falado sobre a aula de Educação Física.

Outras questões como ter amigos, socializar-se, perceber as pessoas da escola interagindo e realizando atividades juntas também se configuram como essencial para Laila se sentir bem na nova escola. Ela comparou a antiga escola com a nova e viu mais vantagens em ser aluna do Colégio de Aplicação notadamente pela possibilidade de, nessa nova escola, ter mais oportunidades para interagir e socializar com os alunos e professores. Vemos nos excertos da entrevista com a estudante, como Laila foi percebendo que o CAP seria uma boa escola para ela:

SE4 *Agora aqui no Aplicação mistura todas as turmas e é menino e menina junto, aí eu acho que estou fazendo mais amigos e também estou me sentindo mais feliz lá [no CAP].*

SE14 [...] *Aí, aqui no Aplicação é bem mais diferente, sabe? Elas brincam com a gente, elas se divertem, a gente conversa, e a nossa conversa, eu não sei o que aconteceu, mas mudou, a nossa conversa mudou, agora tá bem melhor.*

SE15 [...] *no Colégio de Aplicação vem todo mundo, divide a quadra e fica jogando, todo mundo junto, ai eu acho isso melhor.*

SE16 *Interagem mais* [os alunos], *porque no meu antigo colégio, por exemplo, o pessoal, os maiores do sétimo ano... porque no meu antigo colégio eu era quinto ano, né? Aí o pessoal do sexto ano, do sétimo ano ficavam se achando superior à gente, ficava, alguns zombavam da gente aí nesse colégio [o CAp], todo mundo é amigo, o colégio inteiro é amigo de todo mundo.*

SE31 [...] *os professores eles, é ...como é que se diz, eles se entrosam mais com a turma, eles participam, eles são, tipo, amigos dos alunos [...].*

Assim, a maneira como todos interagem no Colégio de Aplicação agradou bastante à Laila. Ao conhecer o formato geral do dia a dia na nova escola ela se identificou com ele e se sentiu mais feliz, ou seja, a partir do seu conhecimento sobre a nova escola, Laila reposicionou-se (Zittoun, 2006, 2012b). Laila provavelmente está mais feliz porque conseguiu perceber que o brincar e o divertir-se que ela tanto gosta poderiam coexistir com o *ser* aluna do CAp (assim como foram seu pai e tios), sendo também boa aluna. Essa qualidade de Laila como estudante era reconhecida pelas pessoas na antiga escola e ser boa aluna sempre fez parte da vida escolar da menina.

SE30 [...] *o povo me chamava de CDF o tempo todinho. Mas eu não me achava CDF, só achava que eu tirava notas boas não queria dizer que eu lá essas coisas... Assim, eu tirava notas muito boas, nunca fiquei em recuperação lá na minha antiga escola e me saia muito bem nas notas.*

A segunda aula é de Língua Inglesa e já começa com muitos sustos e muita ação. Aos alunos é colocado o desafio de pensar rápido em inglês para se livrarem de consequências “nefastas”:

SR4 [...] - *Meu nome é Roberto e eu sou professor de inglês de vocês. A aula de hoje vai ser assim: Eu vou fingir que sou um assaltante de lá dos Estados Unidos... E pega uma arma da bolsa. - E vou assaltar vocês em inglês, vocês têm que entender, senão eu atiro... - disse Roberto. Todos se espantaram.*

- *Você primeiro. – disse Roberto puxando Laila. Laila tremeu.*

Aí ele disse:

-Passes everything! Lost! Goes mobile, watch, bag, documents, wallet, everything! This is a robbery! Look, I'll shoot!

Laila que entendia inglês deu tudo o que tinha. Depois chamou o outro para dentro da sala e tirou Laila. Todos se saíram bem, mas o último não soube responder e Roberto atirou. O menino caiu no chão e levantou. Falou:

- Nem morri.

- É bala de borracha, "boyzinho"! – disse Roberto.

Todos riram.

Mesmo assustados, Laila e os outros alunos conseguem realizar a tarefa requisitada pelo professor. O relato aponta vários momentos de tensão diante das consequências de não fazer o que o professor manda. A tensão chega o ápice quando um menino se encontra em “perigo” porque não sabe responder à pergunta do professor.

Mais uma vez, vemos como a protagonista da narrativa enfrenta os desafios no primeiro dia no Colégio Ativa. Também no CAp, os novatos do 6º ano se sentem desafiados pela grande demanda de tarefas escolares. Além disso, esses discentes em geral, têm muito receio de fracassarem porque são considerados pelo pais e pela sociedade como alunos muito bons.

Essa referência identitária participa da construção imaginativa da narrativa situando a singularidade dos contextos e conteúdos elaborados por Laila. Por exemplo, no contexto de uma aula de inglês vemos que a atividade imaginativa permite brincar com a com a ideia de que é possível não saber responder a uma pergunta do professor, e não “morrer”. O estresse de não ser capaz de fazer tudo o que o professor pede, é abrandado com humor e com desfechos surpreendentes: *É bala de borracha, todos riram.*

Além disso, é importante destacar a questão da violência urbana trazida para o contexto de sala de aula. Laila insere na aula de inglês uma situação semelhante ao que acontece cotidianamente em cidades brasileiras: muitos assaltantes ameaçam pessoas com armas e roubam, na maioria das vezes, exatamente os itens mencionados no relato. O medo de ser assaltado no nosso país é uma preocupação bastante presente na vida de muitas pessoas. Vemos, portanto, como esse medo é atualizado na produção escrita de Laila: ela transforma uma experiência cultural pessoal (a percepção da violência urbana) em uma brincadeira.

SR5 *Depois teve aula de Matemática. O professor falou:*

- Meu nome é Eric e eu sou professor de Matemática de vocês. A aula de hoje é calcular distâncias como isto... – Tira um arco e flecha da bolsa. De repente atira no “ponto” fazendo

Laila dar uma “desviada de Matrix” na flecha, para não ser atingida. Atiram flechas e acaba a aula.

Outros desafios são apresentados na aula de Matemática. É preciso ser versátil. Laila, a personagem protagonista, vira o alvo, “o ponto”, que se defende do arco e flecha dando uma “desviada de Matrix”.

Matrix (Silver, Wachowski & Wachowski, 1999) é um filme de ficção científica muito conhecido. No filme, a “desviada de Matrix” é uma forma de combate realizada com facilidade por humanoides, seres que, apesar de semelhantes ao homem, não são humanos. Em Matrix, o herói, que é humano, mostra-se como único capaz de utilizar esta forma de combate contra os humanoides que trabalham para manter os humanos presos na Matrix (mundo criado por uma inteligência artificial que as pessoas acreditam ser real). A “desviada de Matrix” não é para qualquer um. Percebemos que a personagem busca uma forma de lidar com a aula de Matemática. Novamente, a estudante protagonista da narrativa consegue se safar usando seu corpo, movimentando-se para dar conta da atividade proposta pelo professor. A “desviada de Matrix” configura-se como mais um exemplo de como a experiência humana constrói-se e reconstrói-se como significados pessoais e únicos, sempre a partir de uma vivência social e cultural estabelecida. A estudante utilizou um movimento aprendido a partir de um artefato cultural, o filme Matrix, para, em uma produção escrita imaginativa, fazer a sua personagem se dar bem em uma aula.

SR6 *Começa a aula de Português. A professora entra e fala:*

- Oi meu nome é Carla e a aula hoje é sobre a conjugação do verbo empurrar, que serve também como proteção de pisa. A conjugação é:

Eu empurro

Tu empurras

Ele cai

Nóis ri

Ele levanta

Nóis corre...

A aula de Português já inicia indo direto ao assunto: conjugar o verbo empurrar. A autora fala que conjugar o verbo servirá para proteger-se de uma pisa. “Pisa” é uma palavra bastante conhecida no nordeste do Brasil como sinônimo de surra, “levar uma pisa” significa ser espancado por outra pessoa. No relato, poderíamos entender empurrar como: a) uma ação importante de dominar para não levar uma pisa ou surra de alguém; b) a conjugação correta do

verbo empurrar pode evitar uma pisa do professor ou até mesmo dos pais, caso o aluno chegue em casa com notas baixas em Língua Portuguesa. De todo o modo, a personagem entende que é preciso aprender a conjugar os verbos da língua Portuguesa corretamente para se dar bem, seja em casa ou na escola.

Como sempre, a atividade transforma-se em diversão, a professora começa a conjugar o verbo empurrar e depois mistura outras ações como cair, rir, levantar, correr. Observamos que não apenas a 1ª pessoa do plural (*Nóis*) está escrita incorretamente, como também há erros na concordância do pronome e o verbo, na conjugação de rir e correr: *Nóis ri*, *Nóis corre*.

Os erros de português presentes na conjugação dos verbos, representam variantes linguísticas da língua portuguesa, faladas comumente por pessoas de classes menos favorecidas. Para Laila, assim como para muitas pessoas, a concordância verbal incorreta do português muitas vezes soa engraçado. Assim, vemos mais uma vez, no relato, a presença do “engraçado”, daquilo que provoca risos, e desta vez foi a própria professora que resolveu brincar com a conjugação dos verbos.

Na aula de Português, bem como na de Inglês (descrita anteriormente), percebemos que a atividade imaginativa dá a vazão à possibilidade de errar e ao mesmo tempo poder brincar, ser engraçado, tornando dessa forma, as aulas mais aprazíveis.

O movimento para Laila parece ser tão significativo na representação do cotidiano escolar que ela faz até um desenho ao lado dos verbos conjugados. No desenho, que mostramos a seguir, Laila passa a ideia de cair, levantar, correr (Figura 5). Essas ações encontram-se muitas vezes acopladas a “vencer perigos” ou desafios propostos pelos professores.

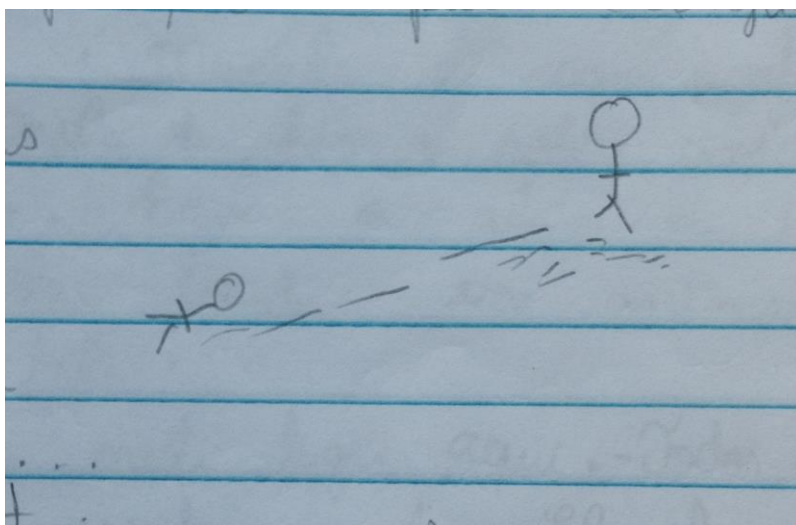


Figura 5 - Movimento na aula de Português.

SR7 *Depois de treinarem e rirem muito eles foram para a aula de Francês.*

- Oi, meu nome é Alexandre e sou professor de Francês de vocês. Hoje nossa aula é sobre coisas indelicadas de Francês. A letra Q, ao ser pronunciada, dá o som de cu. Le chifre lembra chifre, etc.

Depois de gargalharem muito vão para a aula de Geografia.

Na aula de francês, as dificuldades da pronúncia dessa língua estrangeira logo é motivo de risos. Laila reproduz na sua escrita, brincadeiras que alguns falantes da língua portuguesa fazem em relação à língua francesa. Assim, aprender francês torna-se um motivo para muitas gargalhadas. Vemos como Laila construiu significados pessoais para a sua transição escolar com signos culturalmente postos: a questão dos sons e palavras da língua francesa em relação a sua língua materna, o português.

Em relação à aula de Francês no CAP, observamos na fala de Laila do **SE32**, que a princípio, ela ficou apreensiva com o fato de aprender uma língua nova, mas o professor faz algo muito importante para a menina: além de explicar bem, faz com que a aula seja divertida. **SE32** *[...] Eu nunca tinha tido aula de francês na minha vida, aí eu tava começando a achar que era difícil, né? Aí, o professor, ele explica tão bem que eu consigo entender tudo e ele ainda deixa a aula divertida.*

Assim, na sua entrevista, Laila reforça o quanto a diversão a ajuda a enfrentar o novo na transição, nesse caso, aprender a língua francesa.

A aula de Geografia:

SR8 - *Oi, meu nome é Suzy e sou professora de Geografia de vocês. Hoje a aula é sobre biomas. O primeiro é cerrado e lá existem as queimadas pela natureza. O do ser humano é diferente, é esse. – Solta fogo na sala e todos correm.*

- Peguei vocês. Ha,ha,ha!

Depois vem o Recreio. Eles conversam e vão para a aula de História.

A professora da aula de Geografia também age tresloucadamente. Para exemplificar as queimadas dos seres humanos, a professora solta fogo na sala de aula, faz todos os alunos correrem e ainda por cima ri de toda a situação. De novo, a aula transforma-se em um espaço para o desafio inesperado, para o movimento e para o riso.

No relato de Laila, o Recreio é mencionado brevemente, o foco da personagem são as aulas. Porém, na entrevista, Laila se refere a atividades realizadas fora da sala de aula, provavelmente na hora recreio ou no intervalo do almoço. A aluna fala sobre que faz no intervalo das aulas, comparando com a escola antiga:

SE5 *Aí, aqui no Colégio de Aplicação eu me divirto bem mais, o pessoal gosta mais de fazer exercícios, gosta mais de brincadeiras, por exemplo, pega-pega, esconde-esconde. Eu não estava nem acostumada com isso, aí eu fui brincando lá e aí eu fiquei tipo “An? ”. Achei bem mais divertido.*

SE15 *[...] E também, no meu antigo colégio é... tinha muita briga lá sobre de quem ia ser a quadra. Assim, era uma cagada muito grande porque toda vez que tinha briga de quem ia ser a quadra, não ia [ninguém] jogar. Quando eu ia jogar, nunca tinha essa briga, aí acho que era sorte mesmo. Aí, eles ficavam brigando de quem ia ser a quadra, no Colégio de Aplicação vem todo mundo, divide a quadra e fica jogando, todo mundo junto, aí eu acho isso melhor.*

Nos trechos anteriores, vemos outra vez, o prazer da aluna em encontrar pessoas no CAp que gostam, assim como ela, de socializar, jogar e brincar todo mundo junto. A menina considera todo esse novo contexto escolar estimulante. Laila se surpreende positivamente ao ver que o *pessoal gosta mais de fazer exercícios, gosta mais de brincadeiras*. Esses momentos de socialização no cotidiano do CAp, permeado de coisas que Laila aprecia, constituem, como temos apontado, na nossa análise, um “porto seguro”, um “refúgio” através da qual Laila elabora o processo de transição.

A aula de História:

SR9 - *Oi, meu nome é André e sou professor de História de vocês. Todos vocês são homo.*

- O que, professor? – com ar de riso.

- *Homo sapiens. Este é um dos animais da pré-história. Esqueleto, claro, e joga o esqueleto cheio de insetos, poeira, etc. No meio da sala. Todos correm.*

Na narrativa, a possibilidade da dupla interpretação da palavra *homo* (homem ou homossexual) gera um gracejo de um aluno da fala do professor. O *ar de riso*, ao acompanhar a pergunta, - *O que, professor?*, revela a intenção de converter a fala do professor em algo engraçado, tornando a aula mais leve.

O gracejo nesse contexto é marcado pelo preconceito e discriminação nos planos cultural e social em nosso país, com relação à homossexualidade. Observamos que a palavra *homo* mobiliza um código simbólico cuja significado é reconhecível e reconstruído de forma singular na aula de História para gerar o riso.

Observamos ainda na aula de História que o esqueleto cheio de insetos e poeira se torna um bom motivo para correr e fugir dele porque no nosso meio social as pessoas costumam associar esqueletos à morte, doenças e assombrações. Os insetos presentes no esqueleto o fazem ficar ainda mais medonho.

Na aula de Ciências observamos mais movimento:

SR10 *Chega a aula de Ciências.*

-*Oi, meu nome é Manuela, eu sou professora de Ciências de vocês e a aula de hoje é sobre animais. O primeiro é o leão. – Baixa a alavanca e um leão sai da jaula. - Estudem esse animal. Todos correm. Depois ela fala:*

-*Cavem areia neste lugar aqui. – Todos vão lá cavar e acham muita minhoca. Eles ficaram com muito nojo e correram novamente.*

Ao descrever a aula de Ciências, a autora destaca dois animais que se situam social e culturalmente de uma forma bastante conhecida. O leão é reconhecido por ser o rei dos animais terrestres. A figura do leão aparece, por exemplo, em fábulas clássicas de como o Leão e o Rato, O Leão, o Asno e a Raposa que foram escritas por Esopo (séc. VII a.C.) e aparece também para representar figuras históricas temíveis e ferozes como Ricardo I (séc. XII), rei da Inglaterra conhecido pelo epíteto Coração de Leão. O leão é um animal reconhecidamente poderoso, feroz e assustador e geralmente provoca medo nas pessoas. Quanto às minhocas, em geral, elas são consideradas na cultura ocidental como seres nojentos, repulsivos e que provocam reações emocionais negativas em relação a eles.

Laila resgata animais bastante conhecidos por características culturais simbólicas que lhes foram atribuídas ao longo da história, para intensificar os desafios propostos pela professora de Ciências e para dar aos alunos uma boa razão para se movimentarem.

O resgate de animais intensificando os desafios que são superados pelos personagens da redação aparentemente é uma forma que a autora utiliza imaginativamente para atenuar de uma maneira divertida a insegurança presente na transição que vivencia.

SR11 *Depois vem a aula de Construção Geométrica.*

-Oi, gente, meu nome é Caio, eu sou professor de Construção Geométrica de vocês e o assunto da aula de hoje é ângulos. Quem aqui é flexível? Meninos? – Um menino, levanta a mão. – Venha cá. – O menino vai. – Faça um ângulo de 90° com as pernas sentado no chão. – O mesmo faz o que é pedido. – Agora 180°, no caso, uma escala. – O menino não consegue encostar tudo e Caio o empurra para baixo até ele fazer. E agora 360°. – Pega a cabeça do menino e o gira (o menino ainda na escala). –Tchau.

A aula de Construção Geométrica também não se apresenta fácil para os novatos no primeiro dia de aula. Muito movimento e atividades mirabolantes. Não tem como escapar do professor. Ele é rigoroso com os alunos, e esses devem fazer o que ele lhes pede. Novamente, percebemos um professor que exerce uma autoridade outorgada pela cultura posta coletivamente e revisitada subjetivamente na escrita da estudante. Como sempre, as situações difíceis colocadas como desafios pelo professor, são relatadas de forma bem-humorada.

Vemos como o movimento e brincadeira também adquirem, na aula de Construção Geométrica, um significado pessoal: passam a ser signos, interpretados como um suporte que atua no sentido de ajudar a enfrentar os desafios vencendo o medo diante das tarefas propostas pelo professor.

A aula de Construção Geométrica, uma matéria diferente para Laila, na nova escola, é mencionada positivamente na entrevista:

SE32 *Assim, por exemplo, as matérias que eu mais gostava eram Matemática e História, aí as matérias que eu comecei a gostar mais agora são também, como é... Construção Geométrica que eu estou começando a gostar muito de Construção Geométrica, por conta do professor porque eu gosto muito dele [...].*

Em relação aos professores, Laila valoriza as habilidades que alguns docentes possuem para tornar as aulas mais prazerosas:

SE31 *[...] E, no Colégio de Aplicação, uma coisa que eu notei é que os professores [...]se entrosam mais com a turma, eles participam, eles são, tipo, amigos dos alunos[...] são mais, tipo participativos com a turma.*

SE32 [...] *Tipo, os professores, eles conseguem fazer que a aula chata, não que seja chata, mas se fosse chata, se os professores forem legais, conseguem fazer a aula ficar legal, então eu acho que o carisma dos professores ajuda muito, e eles conseguem.*

Muitos atribuem a um professor legal, amigo e carismático a capacidade de fazer qualquer aula se tornar interessante. Neste contexto, ouvimos muitas pessoas dizerem que se o professor souber dar uma boa aula, os alunos se interessarão pelos estudos. Assim, o docente é valorizado não só pelo seu conhecimento sobre a matéria que ministra, mas também pelo seu poder de persuadir e motivar seus alunos a fazer aquilo que é proposto por ele em sala de aula.

Percebemos nos **SE31 e SE32** que Laila reforça essa ideia. O professor valorizado pela estudante é justamente aquele capaz de fazer aulas chatas se tornarem legais. Na redação, vemos também que os professores são diferentes, tornam as aulas dinâmicas propondo desafios que são aceitos e superados pelos estudantes em meio a brincadeiras e risos.

SR12 *Vem a aula de Artes.*

- Oi, meu nome é Cristina, mas me chamam de Cris. Sou a professora de Artes de vocês e a aula de hoje é sobre quadros. Olhem estes. – Começa a mostrar vários quadros de índios na época da invasão Portuguesa. Os índios nus, com bundas aparecendo, etc.

Na aula de artes, Laila, mais uma vez, conduz com bom humor a narrativa. A personagem fala de quadros do passado que retratam o início do século XVI, e ver graça na forma como os índios andavam: *nus, com bundas aparecendo*. O hábito de andar sem roupas, nos dias atuais é algo inusitado e Laila constrói a “cena” falando sobre *bundas aparecendo*, levando o leitor a imaginar o quão estranho seria deparar-se com indivíduos nus, circulando na rua, na sociedade contemporânea. Interessante ressaltar como os contrastes culturais entre uma sociedade indígena e a nossa sociedade atual urbana, no que se refere particularmente ao hábito de se vestir ou não, emergem em forma de chiste.

No tocante ao destaque dado às nádegas descobertas dos índios, isso nos leva a pensar sobre a valorização cultural atribuída, no Brasil, a esta parte do corpo. Para os brasileiros, em geral, nádegas pronunciadas são consideradas sensuais. Assim, a estudante deve ter percebido que seria engraçado ver “bumbuns” à mostra em uma sociedade onde, mesmo coberta, essa parte do corpo chama a atenção de muitos brasileiros.

SR13 *Vem a aula de Música.*

-Oi, meu nome é Arthur e sou professor de Música de vocês. Hoje o assunto é comparações de músicas de antigamente e hoje em dia. De antigamente... – Começa a tocar

música clássica, Asa Branca, Tim Maia, etc. Hoje me dia... –Começa a tocar Lepo Lepo, Ha Lelek e Harlem Shake. –Tchau.

Na aula de música, Laila vê com bom humor a comparação entre músicas de antigamente (*Asa Branca, Tim Maia, etc.*) - onde as letras são mais elaboradas, com algumas das músicas atuais (*Lepo Lepo, Ha Lelek e Harlem*) - onde o foco é a repetição de poucas sentenças acompanhadas de muita coreografia e movimento corporal. *Lepo Lepo, Ha Lelek, Harlem* dão o ar de movimento e diversão, elementos que se encontram presentes em todas as aulas da nova escola.

SR14 *Vem a aula de Teatro.*

-Oi, meu nome é Marina, sou professora de Teatro de vocês e o assunto hoje é concentração. Quando estiverem fazendo alguma fala, não riam, se concentrem E, para treinar, vou jogar bolas em vocês e tem que desviar. Concentrem-se e tenham reflexos.

– Começa a jogar e desviam. Muito bom. Tchau, até a próxima.

Observamos que atividade proposta pela professora Marina provavelmente demanda dos alunos, um grande esforço para conseguirem se concentrar, uma vez que o riso é natural e recorrente em todas as aulas. Exige-se também que os alunos sejam capazes de desviarem de uma bola para mostrar que têm bons reflexos. Novamente, vemos a presença de muitos movimentos corporais.

SR15 *Vem a aula do SOE (Serviço de Orientação Educacional).*

-Oi, meu nome é Fernanda, sou professora do SOE de vocês e o assunto de hoje é educação.

- Não me diga. - diz um aluno.

- Tenha educação, -diz Fernanda. – Todos riem.

- Vocês não podem falar: - Ela começa a falar todos os xingamentos, palavrões, palavras feias em geral, etc. O pessoal riu muito. Tchau. Vocês podem ir para casa.

A professora Fernanda chama atenção para as palavras que não devem ser faladas no *Colégio Ativa*. Os alunos riem, porque, para eles, soa estranho ouvir em um ambiente formal, mesmo a título de exemplo, *xingamentos, palavrões, palavras feias em geral*. Essa reação dos estudantes é esperada, uma vez que, ao redor do mundo, na diversidade cultural que permeia uma miríade de grupos sociais, algumas palavras são tradicionalmente vetadas em alguns contextos. Esse veto constitui uma forma de controle da estrutura social vigente, ou seja, as palavras não devem ser usadas para atender um desejo pessoal e sim para atender as expectativas do contexto social do qual o indivíduo se insere.

No **SR15**, a aula do SOE ilustra como um veto ao uso de certas palavras, culturalmente estabelecido, retorna na escrita da autora em uma elaboração que aparentemente auxilia a aliviar a tensão diante de uma regra que controla o que pode ou não ser dito no contexto escolar. Assim, vemos como o riso dos personagens revela-se como um signo, um recurso que ajuda no enfrentamento da nova realidade escolar na qual as normas da escola devem ser observadas. Essas normas são constantemente lembradas e reforçadas nas instituições educacionais por constituírem mecanismos de intervenção para a manutenção do controle e da conformidade do comportamento dos alunos de acordo com os valores estabelecidos no meio social. As regras escolares causam tensões por restringirem as ações dos estudantes.

No **SR15**, vimos que um dos alunos reage ironicamente quando a professora fala que o assunto é educação. A expressão *Não me diga*, dita pelo aluno é irônica porque o novato considera que a professora está falando sobre algo que ele já sabe ou que para ele não tem tanta importância. O motivo do riso dos alunos quando a professora Fernanda diz ao aluno, *Tenha educação*, se justifica pela incoerência do aluno: demonstrou desinteresse pelo tema proposto por considerar que já sabe o que é educação, mas ao mesmo tempo foi desrespeitoso com professora do SOE.

A expressão presente no **SR15**, *Não me diga*, colocada pela autora como uma forma indelicada de um aluno se dirigir a uma professora, é resgatada, durante a entrevista, quando Laila refere-se a um colega que, segundo ela, é chato e irritante:

SE18 *Ah, teve menino que passou lá no Aplicação, que passou, ele fez curso comigo prá passar e que é um porre. Aí ele continua me chateando o tempo todinho, aí meu Deus. Ele é chato, por exemplo, na aula de Construção Geométrica o professor falou eco não sei que, que era igual era... Ah, um negócio lá que era eco não sei que. Aí eu falei um significado lá, que era parecido com o que ele [o professor] falou, aí Artur [o menino que Laila diz que é chato]: 'não, não me diga'! Aí, assim, fica me chateando o tempo todinho. Não, não o tempo todo, mas ele fica me chateando.*

Percebemos que Laila considera *Não me diga* (**SR15**) / '*não, não me diga*'! (**SE18**) uma expressão não amigável, sinal de falta de educação por parte de quem a utiliza. No seu relato, a aluna, através do comentário, *tenha educação* da professora Fernanda, reforça essa ideia. Laila parece relacionar o menino mal-educado do seu relato, ao colega Artur, o qual considera *um porre* (**SE18**).

É importante pontuar que foi dito no conselho (**DC2**) que o aluno Artur, ao qual Laila se refere no **SE18**, também tinha problemas de relacionamento com os alunos. Aparentemente,

nas primeiras semanas no CAp, os dois se pareciam, no que se refere ao desejo de liderar e de aparecer como o(a) melhor, o(a) mais inteligente da sala.

Assim, a maneira como Laila se posicionava durante as atividades cotidianas da escola, levou os colegas a considerarem como briguenta, “mandona” e explosiva (DC2). Esse comportamento começou a afastá-la dos colegas do CAp:

SE12 *Quando uma vez, é... ninguém queria ficar comigo na dupla, [...].*

Os professores também chamaram a atenção de Laila para o seu comportamento inadequado:

SE33 *[...] É, só que assim, no comportamento... teve alguns [professores] que disseram, que, o negócio dos colegas, né? Que eu não me entrosou bem, muito, com os colegas, e, no começo da etapa, porque aí, eu.. é... eu vi o afastamento né?*

Ao ver que a sua intempestividade afastava os colegas, Laila decidiu mudar e percebeu os resultados:

SE12 *[...] aí eu me toquei assim e pronto, mudei. Foi assim. [...] eu simplesmente mudei, aí o povo começou a ficar comigo de novo.*

SE33 *[...]E fui melhorando até.. aí no final da etapa eu já estava melhor, bem melhor, que, o negócio dos colegas, né?*

A aluna mudou como ela mesma fala no **SE7**, *Pra poder ter mais amigos e também pra não ter muita preocupação*. Para ela, brincar, se divertir, se relacionar com as pessoas é fundamental para se sentir bem na escola. Sendo assim, movimentos, brincadeiras e diversão por vezes apresentam um significado ambivalente. Se por um lado constituem atividades em si prazerosas para Laila, por outro lado constituem um recurso semiótico construído para enfrentar a tensão do novo permitindo a estudante tornar-se uma boa aluna e ter amigos.

Laila reconhece o seu temperamento irritadiço:

SE6 *É porque eu tenho facilidade pra me irritar, mas, é, agora estou conseguindo me controlar e ser mais alegre por eles [os colegas] e por mim também.*

SE8 *Eu era irritada, aí o povo não queria ficar junto de mim [na outra escola] acho que era por isso. Aí eu fui tentando melhorar e fui fazendo mais amigos. Aí no Aplicação, estou fazendo cada vez mais isso e eu estou conseguindo mais amigos.*

SE9 *[...]antes quando uma pessoa me irritava, eu ficava toda vermelha, ficava com uma vontade de gritar, aí o pessoal tava, tipo, ficando com medo de mim, aí eu fui começando a ficar um pouquinho mais calma até conseguir chegar a esse ponto, né? Porque eu não estou muito calma, mas estou bem mais que antes.*

A irritação de Laila a acompanhava desde a outra escola, mas ela só se tornou mais calma, conseguindo se controlar porque no Colégio de Aplicação encontrou motivos pessoais fortes para desejar mudar. Ou seja, ao se compatibilizar com o novo contexto do cotidiano escolar do CAp, que se apresentou muito mais atraente do que o da escola antiga em relação ao que Laila valoriza, a estudante mudou as suas atitudes e redefiniu sua forma de ser. Agora, aparentemente, Laila percebe que pode ter amigos e se dar bem na nova escola. Melhor que isso: ela pode fazê-lo sem ter que abrir mão daquilo que ela gosta muito (diversão, todo mundo misturado na zoeira). Por isso, ela muda, aprende a se controlar e se reposiciona.

Além disso, como a própria Laila relatou (**DC3**), ela também estava tentando ficar mais calma por conta dos alunos do 3º ano que recepcionaram os novatos quando estes chegaram ao CAp:

SE17 *Logo no primeiro dia que eu cheguei lá, o pessoal do terceiro ano vem cumprimentar a gente, eu já achei que tinha alguma coisa aí. Aí eu já fui sentindo que tava, que a relação dos alunos era bem melhor lá. Aí no segundo dia eu vi o pessoal jogando na quadra aí eu fui lá e comecei a jogar também, aí ficou aquela mistura toda, é muito bom.*

Com os alunos do 3º ano, Laila aprendeu que, no CAp, os estudantes mais antigos na escola, interagiam (se misturavam) com os mais novos. Laila percebeu isso quando os estudantes do 3º ano vieram cumprimentar os novatos do 6º ano no primeiro dia e deixaram ela jogar bola com eles no segundo dia. Laila achou esses alunos do 3º ano muito legais e disse que queria ser como eles (**DC3**).

Laila mencionou ainda que repensou o seu comportamento explosivo porque foi chamada ao SOE (**DC3**) após comentários negativos feitos, por alguns professores em relação ao seu comportamento, no 1º Conselho de Classe Diagnóstico (**DC2**). A aluna disse que não queria correr o risco de ser chamada para lá uma segunda vez, pois já havia levado uma bronca da mãe por causa disso (**DC3**). A mãe de Laila (**DC1**) já havia conversado com a filha a respeito do seu comportamento.

Laila aprendeu que ser briguenta a afastava dos colegas e lhe trazia preocupação em relação ao SOE e à mãe e por isso, reposicionou-se, decidiu ser mais calma (Zittoun, 2006, 2012b).

Para controlar sua intempestividade, Laila encontrou uma estratégia: **SE10** *Eu, eu fico olhando para a cara da pessoa, e simplesmente suspiro fundo e dou as costas. É só assim.*

Outras coisas que a aluna aprendeu na nova escola:

SE11 *Exatamente a... convi...é... ter mais paciência com os amigos, eu aprendi isso lá e também eu aprendi, é...o conteúdo, né, de lá... e aprendi a me sair melhor com os amigos.*

Não parece nada fácil para Laila se acalmar, mas neste ponto da transição ela já melhorou em relação a isso e parece se sentir mais confiante e mais segura em relação aos novos amigos e também em relação ao conteúdo das aulas.

No último segmento da redação, os personagens-alunos do *Colégio Ativa*, reportam aos pais o primeiro dia de aula:

SR16 *Quando eles chegam em casa contam tudo para os pais, sobre os estresses, risadas, doideiras, tirações, etc. de cada aula. Nenhum pai acreditou, é claro. Essa é a história do primeiro dia de aula de Laila no Colégio Ativa.*

No **SR16**, aquilo que existe nas aulas no *Colégio Ativa* é resumido pelas palavras: *estresses*, *risadas*, *doideiras*, *tirações*. Ao longo da narrativa vimos que a atmosfera geral das aulas se estabeleceu a partir dos desafios propostos pelos professores, o que provocou corre-corre, movimentos, risadas, gargalhadas, espantos e surpresas. Todo esse conjunto de ações e sentimentos construiu, na atividade imaginativa realizada, uma visão positiva da nova escola. Essa visão é ratificada no final da narrativa quando se descobre o que é ativado no *Colégio Ativa*:

SR16 *[...] Mistério desvendado. Ativa, ativa corpo, reflexo, corrida, concentração, cérebro, tudo! Pensou que o significado era menor? Não é não. FIM.*

Assim, a autora do texto narra com bom humor as experiências da personagem protagonista e dos seus colegas de sala de aula. O *Colégio Ativa* faz jus ao seu nome porque ativa tudo: *corpo, reflexo, corrida, concentração, cérebro*.

A autora da narrativa reforça o valor que atribui à nova escola ao dirigir-se diretamente ao leitor com a pergunta *Pensou que o significado era menor?*, e ao responder enfaticamente, *Não é não*.

Laila encerra a redação com a palavra *FIM* em letras maiúsculas, parecendo querer dizer ao leitor que não resta dúvidas quanto ao que foi dito, isto é, a nova escola é diferente, tem um significado, um valor maior, e não se fala mais nisso.

Dessa forma, na atividade imaginativa proposta, Laila fala de um colégio onde é possível vivenciar um cotidiano escolar com muita diversão, brincadeiras e movimento. Na imaginação, Laila constrói e reconstrói significados em relação à nova escola a partir da relação afetiva existente entre amigos, que juntos não apenas enfrentam estresses nas aulas, mas também brincam, riem, correm e se divertem. Isso parece ajudar a estudante a conviver com a

incerteza anunciada pelo novo. Observa-se no relato de Laila, uma dinâmica imaginativa psíquica que exhibe um processo de construção de significados que permite à aluna lidar com tensões e ambivalências face ao novo cotidiano escolar e enfrentar a incerteza do futuro, vislumbrando-o como promissor.

No **SE13** a seguir, vemos que para Laila, o próprio CAp, sua nova escola, também tem os elementos presentes na história da sua personagem que muda de escola: movimento, diversão e brincadeiras com todo mundo junto. Para Laila, conviver com seus novos colegas é uma experiência prazerosa.

SE13 *Eu acho que, é... eu acho que é engraçado lá, conviver com eles, porque é... sei lá, é engraçado conviver com eles, é bom conviver com eles e também porque a gente exatamente é brincadeira porque a gente faz muita brincadeira e a gente consegue se divertir bastante, aí é bom por conta disso.*

O depoimento anterior (**SE13**) é ratificado através das Figuras 6, 7 e 8, fotos escolhidas por Laila para representar o que ela mais valorizou na transição para ressignificar a sua nova realidade escolar. Observamos que as imagens reforçam a relevância da interação de Laila com os amigos mediada pelo riso, pelo brincar.

A seguir, a Figura 6 mostra um conjunto de montagens com fotos dos colegas de Laila do 6º ano. Nela, os estudantes são transmutados em bichos (golfinho, formiga) e em Gulliver, protagonista do livro *Gulliver's travels* do escritor irlandês Jonathan Swift (1667-1745). Outros alunos aparecem em diversas situações: no meio do trânsito, tirando *selfies* na rua com Usain Bolt (atleta jamaicano considerado um dos maiores velocistas de todos os tempos). A montagem traz também símbolos que representam diversão: óculos de sol, *kkkkk*.



Figura 6 - Zoeira na transição.

Na Figura 7, alunos do 6º ano misturados com os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Todos sorriem.



Figura 7 - Todos juntos na nova escola.

Na Figura 8, Laila com outras meninas, também alunas do 6º ano. As meninas estão sorridentes e brincam fazendo poses.



Figura 8 - Alegria no 6º ano.

Como observamos, entre as Figuras 6, 7 e 8 encontram-se as palavras:

ZOEIRA!!!

PRA TODO LADO!!!

É o 6º ANO!!!

E a sequência de imagens termina com um

UHUUUU!!!

Vemos o tom animado perpassando as imagens. O “algo” importante na transição (os amigos), confunde-se com “ZOEIRA”, palavra que evoca a ideia de barulho, agitação, alegria, riso.

No MT, quando Laila escreve sobre o “algo”, diz:

Eu escolhi este “algo” porque desde que eu entrei no Colégio de Aplicação, eu os conheci, e de lá até agora, eu convivo com eles. Este “algo” são meus amigos, que desde o primeiro dia de aula eles conversam comigo, riem comigo, me ajudam, brincam comigo, etc. São verdadeiramente amigos. E eu os escolhi porque é tudo novo e eles neste momento são os que estão marcando mais esta fase da minha vida: Tudo Novo #Diversão!!!

Na relação cultivada por Laila junto aos amigos, há uma ênfase na diversão, na brincadeira. Os *verdadeiramente amigos* para Laila, personificam a ideia de diversão: *conversam comigo, riem comigo, me ajudam, brincam comigo*, etc.

Observamos assim, novamente, que a diversão, a brincadeira, a zoeira e os amigos, tudo junto, representa semioticamente o recurso que Laila utilizou para mediar o seu momento de transição.

Nas Tabelas 5 e 6 destacamos sinteticamente os resultados do nosso estudo do Caso Laila, consonantes os nossos objetivos: identificar os processos de construção de significados que baseiam os processos da aquisição de novos conhecimentos e do reposicionamento, destacando novas formas de se relacionar com os outros; identificar possíveis recursos semióticos; identificar a função da imaginação na transição.

Tabela 4- Síntese dos resultados Caso Laila

Recurso semiótico marcante: diversão, zoeira, amigos juntos, “misturados”		
Conhecimento adquirido (aprendizado)	Reposicionamento	Construção de significado (interpretação das situações, adição de valor, afeto pessoal)
Colegas não queriam fazer atividades com Laila.	Mais calma, mais controlada.	Entender que a sua irritação afasta as pessoas.
Professores, SOE e a mãe falam que ela é “mandona”, briguenta, intempestiva.	Não reage de imediato, intempestivamente, espera um tempo, conta até dez.	Usar estratégia para conter o temperamento explosivo e conseguir aproximar-se das pessoas e se dar bem como aluna do CAp.
Os alunos do 3º ano do Ensino Médio do CAp brincam, se misturam com os do 6º ano.	Desejou ser como os alunos do CAp.	Ser como os alunos do 3º ano que a recepcionaram no 1º dia de aula, significa ter que controlar seu temperamento estouvado.
Comparou o que acontecia na outra escola e como é no CAp.	Está mais feliz.	Ser aluna do CAp, significa conversar sobre coisas interessantes com seus pares.

Na Tabela 5, apontamos aspectos presentes tanto na redação como em outros dados construídos (entrevista, minitexto e imagens) que se aproximam em relação aos valores da cultura pessoal e coletiva que ancoram os processos de ressignificação na mudança de escola.

Tabela 5- Síntese dos resultados Caso Laila

Valores da cultura coletiva e pessoal	Dados da redação	Dados da entrevista, do MT e das imagens
Aprovação em teste de admissão para uma instituição de ensino de referência.	A personagem-protagonista se interessou pelo Colégio Ativa fez o teste (que era difícil) e passou.	Laila diz que ficou muito feliz por ter passado em um dos melhores colégios do Brasil. A família queria que ela estudasse no CAp. Ela fez um teste e passou.
Distinção de atividades para meninos e meninas.	No Colégio Ativa todos correm, brincam e mexem-se juntos. Não se percebe distinção de atividades por gênero.	Laila se irritava e se descontrolava ao ser chamada de “sapatão”. No CAp ela valoriza a “mistura”, todo mundo junto se divertindo independente de ser menina ou menino.
Socialização e construção de novas amizades.	A personagem-protagonista ri e brinca junto com a turma. Os amigos e professores estão presentes em todo o relato.	Laila diz que está mais alegre do que era na escola antiga. Acha bom conviver com os amigos do CAp. Fotos reforçam a importância dos novos amigos.
Enfrentamento de desafios e superação de dificuldades.	A personagem-protagonista e seus colegas enfrentam muitos desafios nas aulas (o dragão, o leão, as minhocas, os assaltos em inglês, o esqueleto, as flechas etc.).	Laila fala que o CAp é mais puxado. Laila tem que controlar a sua irritação para se dar bem na nova escola.

Brincadeiras, diversão, movimento e exercícios como prazeres importantes na vida.	A personagem se diverte, se movimenta em todas as aulas do Colégio Ativa.	Laila diz que se diverte e se movimenta bem mais no Colégio de Aplicação do que na antiga escola. No CAP, as pessoas gostam de brincar e de fazer exercícios; os professores brincam com os alunos.
Existência de professores competentes em sala de aula.	As aulas do Colégio Ativa são dinâmicas. Ativa corpo, reflexo, corrida, cérebro.	Os professores do CAP conseguem explicar bem as matérias fazendo com a aula não seja chata.
Existência de um Serviço de Orientação Educacional reconhecido pela função de apoiar, aconselhar os alunos no cotidiano escolar bem como de fazer com que os discentes conheçam e sigam as normas da escola.	A personagem fala que a aula do SOE trata de educação na escola.	Laila menciona que foi chamada ao SOE por conta de seu comportamento inadequado. A estudante diz que repensou o seu comportamento para evitar preocupações (ter que voltar ao SOE, levar uma bronca da mãe).

Observamos que os dados construídos, como um todo, convergem para o movimento, brincadeira e alegria como também vão na direção da superação de desafios culturalmente “perigosos” (o dragão, o leão, as minhocas, o SOE, escola “puxada”) e dos meios (também culturais) para superá-los (a virada de *Matrix*, conhecimento de uma língua estrangeira, aceitação das regras postas pelo professor e pelo SOE). Sendo assim, a referência aos desafios presentes nas atividades escolares cotidianas e a externalização do apreço por movimentos e brincadeiras parecem objetivar não apenas a integração ao grupo, como também a superação da ansiedade da estudante.

Assim, Laila transformou a “zoeira”, a brincadeira e o movimento em um recurso que significa para ela muito mais do que o prazer experienciado no mover-se, no brincar. Laila transforma esse prazer em um recurso semiótico que, como um signo, é interpretado por Laila como um “porto seguro” que tem a função de ancorar os processos de ressignificação no novo

contexto escolar ajudando Laila a desenvolver um círculo de amigos (sendo mais paciente e calma) e a se tornar uma boa aluna (como os seus familiares que estudaram no CAp). Esse recurso construído por Laila a ajuda a refletir e a entender o que seria melhor para ela, a reposicionar-se e a (res)significar a sua experiência em um novo contexto escolar.

O papel da imaginação nesse processo de transformação foi essencial: possibilitou à estudante, a partir de um distanciamento psicológico, reelaborar livremente, através de uma personagem que também muda de escola, a realidade escolar experienciada e assim, projetar possibilidades para o futuro.

4.1.2 Sabrina

Começamos pela apresentação na tabela 4 a seguir, dos (4) dados complementares aos quais faremos referências na nossa análise. Apresentamos esses dados inicialmente para ajudar o leitor a contextualizar as interpretações realizadas quando da análise da (1) redação, (2) do minitexto com a imagem (o desenho) e (3) da entrevista.

Tabela 6- Dados complementares Caso Sabrina

DC1 Após finalizarmos a entrevista, que aconteceu no CAp, Sabrina me diz que havia se lembrado do nome do livro que a inspirou a escrever a sua redação. Ela disse: <i>“Acho que o nome é Minha Vida Fora de Série. Tem até um personagem chamado Rodrigo.”</i>
DC2 Sabrina tem cabelos castanhos, cacheados, na altura dos ombros. O corpo já mostra sinais de mudanças de criança para adolescente. Sabrina tem peso mediano, é alta e destaca-se no meio das outras meninas da sua sala no CAp. As outras meninas da sala ainda parecem mais “crianças” em relação a Sabrina.
DC3 No desenho que Sabrina fez vemos a palavra Violetta. Cadernos diários como o da Figura 9, semelhantes ao do desenho de Sabrina, podem ser visualizados em sites de compra (http://www.sualistaescolar.com.br/Produto/caderno-diario-violetta-brochura-96-folhas-tilibra). Esse tipo de produto é direcionado especialmente para o público feminino adolescente.

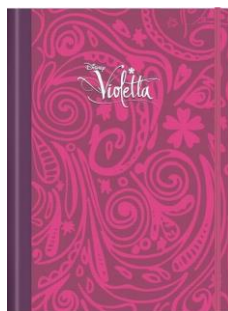


Figura 9 - Caderno diário Violetta.

Violetta é uma personagem de uma telenovela argentina (Sabán, Nisco & Rísi, 2012-2015). Essa personagem tem entre 16 e 17 anos, é inteligente, adora música, vivencia primeiros amores, problemas de amizade e gosta de escrever em seu diário.

A seguir, a redação de Sabrina na íntegra para que o leitor se aproxime mais do seu conteúdo de forma contínua e desta maneira perceba melhor como se desenrolam os acontecimentos ao longo do tempo até chegarem a um desfecho final. Destacamos que a aluna entregou o texto digitado, utilizando em alguns momentos, letras de outras fontes, as quais foram mantidas.

Na sua redação, Sabrina descreve as primeiras semanas de uma menina em uma nova escola, revelando uma personagem deslocada em meio a pessoas desconhecidas que encontrou no Colégio. No cotidiano escolar há (des)encontros, tensões e conflitos. Para a personagem, ao entrar na nova escola, o seu grande amigo é o seu diário.

Redação de Sabrina na íntegra

Tudo termina bem

SR1 *Sabe quando você perde uma coisa muito importante? Pois bem, eu perdi meu Diário, logo agora que vão começar as aulas e ele é meu único amigo! Que raiva! Bom, agora vou começar o ano em uma escola nova e como sempre todos vão ficar cochichando sobre mim e me observando, meu diário era a única pessoa – sim, eu o chamo de pessoa – que não se importava com a minha aparência e nem me criticava.*

SR2 *No primeiro dia de aula no CAp (Colégio de Aplicação da UFPE), foi tudo tranquilo e aconteceu como eu disse, todos cochichando e olhando e apontando para mim. Bom, eu não sou TÃO feia, tenho cabelos cacheados e curtos acima do ombro, não sou muito*

gorda nem muito magra, mas também não sou normal, sou morena e tenho olhos castanhos, mas de primeira impressão, eu não passo de uma nerd.

SR3 *Até a segunda semana estava indo tudo muito bem, já conversava e interagia com as meninas da minha sala. Em relação aos meninos, não sou muito boa de convivência. Num dia como os outros, eu estava comendo, sentada na arquibancada e só observando o jogo de futebol. Foi aí que tudo aconteceu, eu levantei e virei à direita, dei de cara com um uniforme branco sujo de Pepsi. A minha Pepsi. Uma mancha enorme estava na camisa de um dos meninos da outra turma, na mesma hora eu comecei a pedir desculpas, mas o menino proibiu, falou que não tinha problema e que estava tudo bem. Ok, não vamos arrumar confusão neste momento.*

SR4 *No dia seguinte do episódio da Pepsi, reencontrei o garoto, ele se apresentou como Rodrigo nós ficamos conversando o intervalo todo, foi quando ele me falou que tinha uma paixão por música. Lembrei-me do meu diário. Levantei e fui correndo no banheiro, abri a lixeira, e o avistei lá dentro, todo rasgado, mas com um recado. Com letras de forma bem grande dizia: “NUNCA MAIS MEXA COM MEU NAMORADO!”. Não entendi de primeira, mas logo percebi que só poderia ser Aline (então ele estava com ela todo esse tempo?), a menina mais egoísta, malvada, falsa (e todos os adjetivos ruins) da escola. No começo decidi que não iria mais falar com Rodrigo e que iria ficar bem longe dele. Foi o que fiz. Pelo menos até o dia em que ele entendeu tudo e no pátio da escola escreveu com um giz rosa a seguinte frase: “É MENTIRA”. Pode ser uma frase boba para qualquer um, mas para mim foi muito bom saber que era tudo mentira, que eu poderia ficar perto dele, o menino que eu derrubei a Pepsi, o menino que eu estava começando a amar.*

SR6 *Eu não sei como isso foi acontecer, mas uma semana depois, está eu a garota mais detestada do colégio, namorando com o Rodrigo, o menino mais bonito, inteligente e gentil do colégio. Estou começando a acreditar quando meus pais dizem que os opostos se atraem, menos na parte da inteligência, sou considerada uma das mais inteligentes da minha escola. Nosso namoro ia como contos de fadas, mas um dia eu e Rô brigamos, eu não aguentava mais Aline arrumando confusão comigo só porque eu estava namorando ele. Bom, não importa, o que importa é que eu falei que eu não voltaria a namorar com ele enquanto ele não resolvesse com Aline como seria, pois eu não aturaria mais ela no meu pé de ouvido dizendo que eu era uma traidora e que eu não poderia namorar alguém que já tinha uma namorada. Pois bem, depois de tudo resolvido, o jeito de Rô de me pedir desculpas foi TOP, ele escreveu uma poesia para mim.*

SR7 Olha só:

Você

Você tem as estrelas no olhar,

E a lua no sorriso,

Quando lhe vejo

Você me leva ao paraíso.

Você me tem a seus pés,

Deixa-me de castigo,

Você daria a honra de namorar comigo?

Rodrigo

SR8 *Como toda história tem um final feliz, a minha também teve. Comprei outro diário, comecei a escrever músicas e poesias. Continuei namorando o Rô e continuei sendo considerada nerd na escola. Ainda tive muitos problemas em relação a adaptação nas escolas, muitos cochichos e muitas pessoas falando mal de mim. Nunca tive um amigo que realmente gostasse de mim, ninguém me aceitava, não entendia por que, mas nunca tive um amigo que se importasse verdadeiramente comigo, que ficasse do meu lado. Na verdade, sim, eu tive. O meu “Querido Diário”, que no final acabou se aposentando e dando lugar a meu Rô. Ele me acompanhou durante todos os anos da minha vida, me ajudou em todas as adaptações, me consolava quando eu chorava, me defendia e além de tudo, era meu namorado e me amava. Isso que importa, ele me amava e até hoje me ama, nunca mais precisei de um diário para escrever o que eu sinto, nunca mais fui solitária, nunca mais fui infeliz.*

E eles Viveram, Felizes para Sempre!

Nossa análise começa com o início da entrevista de Sabrina (SE1) quando ela compara a sua antiga escola à nova e assim nos informa como vê, de um modo geral, a mudança.

Sabrina fala de diferenças entre a antiga e a nova escola, em relação ao espaço físico, professores, atividades e liberdade para fazer mais coisas:

SE1 [...] *na outra escola é... eu tinha menos atividades... Assim, aqui é mais... Eu acho que aqui chega a ser mais divertido do que lá, porque é uma escola muito liberal, eles deixam a gente fazer muitas coisas. A gente pode almoçar em outros lugares, é... Tem assim, intervalos entre o almoço, aliás, na hora do almoço. É... Essas coisas assim, os professores tiram mais as dúvidas da gente. É bem legal.*

A estudante, que tem 11 anos, acha o CAp mais divertido do que a antiga escola porque lhe dá mais autonomia. Nessa fase de vida, o início da adolescência, a busca pela independência é bastante comum. Assim, Sabrina valoriza os momentos quando está com seus amigos, fisicamente longe dos pais, para desenvolver sua própria identidade (Frazier & Frazier, 2001a, Erikson, 1987). Além disso, a estudante gosta dos professores porque são legais, tiram mais dúvidas dos alunos. Isso também é valorizado no início da adolescência posto que, nessa fase, meninos e meninas pré-adolescentes nutrem um forte desejo de adquirir conhecimentos e competência necessária para ajudá-los a atingir seus objetivos e prepará-los para a vida adulta (Batra, 2013; Erikson, 1987).

Sabrina aparenta estar satisfeita com a mudança para a nova escola. As suas falas parecem mostrar que vai tudo bem. Ela fala positivamente de estudos e objetivos em relação ao CAp:

SE1 [...] *os professores tiram mais as dúvidas da gente*. [...]

SE2 *Eu acho que estou mais estudiosa, eu estudo mais. É. Eu era estudiosa, mas só que aqui eu tenho que estudar mais pra poder, assim, atingir os objetivos e aí eu fico mais estudiosa do que era na outra escola.*

No CAp, Sabrina observou que os professores explicavam melhor as matérias e ela precisava estudar mais e tornou-se mais estudiosa do que era antes. Em outras palavras, o ingresso no CAp levou Sabrina a reposicionar-se em relação aos estudos para poder atingir seus objetivos.

Assim, nossa primeira impressão é que o cotidiano escolar de Sabrina flui de uma forma tranquila e sossegada. Entretanto, ao se referir à interação com as pessoas da escola, Sabrina revela-se retraída, calada, envergonhada.

SE3 *Na minha outra escola, eu era mais falante, eu falava com todo mundo, era mais extrovertida, mas só que, aí quando eu vim pra cá, eu fiquei mais tímida, comecei a falar menos nas aulas.*

SE5 *[...] eu fiquei mais tímida com medo de é... de falar com as outras pessoas.*

SE6 *[...] Às vezes eu acho que é até vergonha, sabe? De ir lá e falar com a pessoa, mas não é nem questão de medo, medo.*

Observamos que Sabrina sentiu-se desconfortável para interagir com as pessoas do CAP. Ao separar-se dos antigos amigos, Sabrina tornou-se uma menina mais tímida, menos extrovertida. O sentimento de medo fez com ela falasse menos nas aulas e com outras pessoas na escola. Percebemos a existência de uma tensão quando a estudante diz nos **SE3** e **SE5** que ficou mais tímida e com medo. Sabrina entra em uma condição de ambivalência quando tenta superar essa tensão. A menina fala então que não é exatamente *medo* que sente, às vezes ela acha que é *vergonha* (**SE6**).

Percebemos que a ambivalência (medo < > vergonha) emerge para lidar com a tensão do aqui-e-agora e as incertezas do futuro. Para lidar com essas incertezas, Sabrina tenta entender, significar o medo: a estudante diz que não é *medo* aquilo que ela sente (o que é) no aqui-e-agora, mas talvez seja (o que poderá ser) *vergonha*. Assim, a menina busca diminuir a tensão vivenciada à medida que projeta o seu futuro na (res)significação do aqui-e-agora na sua vida. A construção de significados é sempre um movimento que ocorre em meio a tensões (Abbey, 2007) e nesse caso, Sabrina vive uma tensão no presente com dificuldade de definir seus sentimentos, talvez até mesmo porque, em geral, seja mais aceitável no meio social falar em vergonha do que falar em medo, porque esse sentimento poderia associar-se à noção de fraqueza, de covardia e não de timidez acanhamento, que é aquilo que Sabrina parece querer definir no **SE6**. Dessa forma, ela primeiro diz que é medo e depois fala que é vergonha.

No **SE8** a seguir, vemos que Sabrina, na busca pela redução das tensões geradas pelo fato de não conseguir fazer parte da conversa dos colegas, elabora estratégias de circunvenção (Josephs & Valsiner, 1998) para ela lidar com as circunstâncias do novo contexto de sala de aula.

SE8 *Mesmo agora que eu conheço muita gente na minha sala, eu não converso tanto e eu também não concordo com aquelas pessoas que conversam. Eu tô achando bom [não conversar na aula] me ajuda a entender mais o assunto, assim, é... conhecer o professor também.*

Assim, no trecho anterior, percebemos que Sabrina tenta apaziguar o fato de não conseguir interagir, conversar com os colegas, dizendo que é até melhor, porque isso a ajuda a

se concentrar nas aulas e a conhecer o professor. É como se sentisse incomodada com os colegas falantes porque ela não se sente à vontade para fazer o mesmo. Sabrina usa essa estratégia para justificar estar só. Na mudança de escola, a estudante busca um amigo, alguém que lhe dê suporte e, ao não conseguir, vai elaborando maneiras de lidar com esse fato.

Sabrina sente falta e saudosa dos amigos que deixou na antiga escola como evidencia-se nos excertos a seguir.

SE7 *Na escola [antiga] eu tinha muitos amigos e agora eu estou mais sozinha...*

SE9 *Eu sinto falta [dos amigos da outra escola], porque, é assim, eu era muito próxima das pessoas da minha sala e agora, assim, eu tenho menos amigos do que antes. Eu sinto falta.*

A falta que sentiu dos amigos a levou a procurar ajuda:

SE10 *Eu conversei com as amigas que eu já tinha [no CAp] e expliquei pra elas que eu estava sentindo muita falta de eu ter meus amigos e aí, agora elas não deixam mais ficar sozinha. Elas me acompanham mais. Expliquei pra elas por conta da mudança do colégio, agora eu sinto muita falta dos meus amigos porque eu tinha mais amigos e aí elas não deixam mais esse espaço.*

SE11 *Assim, porque normalmente a gente fica em grupinhos, né? Na minha sala, pelo menos, a gente fica em grupinhos e aí eu falei com as meninas que eu fico e elas me compreenderam, e falaram que não era pra eu me sentir assim porque com elas, elas sempre iriam estar comigo.*

SE12 *[...] e também é... minha melhor amiga do outro colégio eu conversava muito com ela porque ela também queria entrar aqui e aí eu ficava contando as minhas experiências pra ela e quando eu falei desse negócio de não ter muitos amigos aqui, de ter vergonha de falar aí ela falou pra mim, ela me ajudou, me aconselhou.*

SE13 *E minha mãe também. Eu conversava muito com a minha mãe, ela me explicou que aos poucos isso vai mudando e que a gente vai conhecendo as pessoas de nossa sala e que agora é só o começo.*

Sabrina procurou apoio em outros significantes (Zittoun, 2006), pessoas que considerou capazes de ajudá-la a superar o fato de se sentir só, sem amigos na nova escola. Na conversa com essas pessoas, a estudante buscou meios para transformar a sua experiência pessoal negativa em relação à nova escola, em algo positivo.

Esse apoio foi, certamente, muito importante para Sabrina, uma vez que no **SE14** revela-se na sua fala, um sentimento muito forte de estranheza em relação à nova escola:

SE14 *Eu senti que eu não pertencia a aqui. E... eu não conseguia falar com as pessoas da minha turma e ninguém queria falar comigo. E, acho que por eu ser ou ter sido muito tímida,*

eu também não conseguia falar, tipo, me expressar com as pessoas, interagir. Então acabou que eu não sentia tinha vontade de vir pra escola ou de participar das atividades porque eu não tinha nenhum vínculo, então acabou que eu me sentia deslocada.

Uma sensação também desagradável trazida com a mudança de escola aparece no relato de Sabrina quando a personagem criada pela aluna, fala do primeiro dia de aula:

SR2 *No primeiro dia de aula no CAp (Colégio de Aplicação da UFPE), foi tudo tranquilo e aconteceu como eu disse, todos cochichando e olhando e apontando para mim.*

A personagem do relato tenta abrandar o desconforto de se sentir observada por estranhos dizendo que *foi tudo tranquilo e aconteceu como eu disse*. O fato da personagem antever o que iria acontecer, aparentemente a ajuda a enfrentar *todos cochichando e olhando e apontando para ela*.

É interessante observar a tensão e o sentimento ambivalente presentes na fala da personagem. Ela lida com a mudança, alternando colocações positivas e negativas:

foi tudo tranquilo <> todos cochichando e olhando e apontando para mim

Na continuação do **SR2**, a autora revela algo, em relação ao qual, em geral, os pré-adolescentes são sensíveis: a sua aparência.

SR2 *[...] Bom, eu não sou TÃO feia, tenho cabelos cacheados e curtos acima do ombro, não sou muito gorda nem muito magra, mas também não sou normal, sou morena e tenho olhos castanhos, mas de primeira impressão, eu não passo de uma nerd.*

Encontrando-se em uma fase de muitas alterações físicas, meninos e meninas que estão deixando de ser crianças, ainda não se sentem confortáveis com um corpo que se transforma (Levisky, 1998). Sabrina encontra-se visivelmente nesse momento de alterações físicas. O seu corpo já mostra sinais de mudanças físicas de criança para adolescente. Sabrina tem cabelos castanhos, cacheados, um pouco acima da altura dos ombros, peso mediano, é alta e destaca-se sua sala no CAp no meio das outras meninas que ainda parecem muito “crianças” em relação a estudante descrita (**DC2**).

Observamos mais uma vez, a presença de tensões e ambivalências na fala da protagonista do relato quando ela manifesta percepções positivas e negativas a respeito de sua aparência. A autora fala de uma personagem que aparentemente não se considera bonita, tentando atenuar esse autoconceito destacando com letras maiúsculas o advérbio *TÃO* no **SR2**. Ou seja, a menina considera-se feia, mas não tanto assim. Logo em seguida desfaz a imagem atenuada e positiva. Usando a conjunção *mas*, duas vezes, a autora descreve uma personagem que se percebe diferente do perfil que agrada às pessoas.

mas também não sou normal [...]

[...] mas de primeira impressão, eu não passo de uma nerd.

Para ser uma pessoa *normal*, na nossa sociedade, da maneira pela qual se estrutura social e culturalmente, é preciso que as pessoas tenham um comportamento “normal” no sentido de fazerem o que se espera delas. Por exemplo, para serem apreciadas e bem aceitas socialmente, as pessoas devem ser sociáveis, educadas e se comportarem de acordo com as regras e práticas estabelecidas pela comunidade da qual fazem parte. Uma pessoa é considerada *nerd*, quando tem um comportamento diferente do esperado. O termo *nerd* é frequentemente usado de maneira depreciativa. Muitas pessoas veem o *nerd* como um ser estranho, por ele se dedicar intensamente a uma atividade solitária como ler, jogar *video games*, escutar música etc. A sociedade costuma rotular de *nerd*, uma pessoa retraída, antissocial, tímida e fisicamente pouco atraente.

Ao dizer que *não sou normal* e *não passo de uma nerd*, a protagonista demonstra sentir, na sua transição escolar, um certo desconforto, um retraimento ao deparar-se com pessoas estranhas. Isso reforça a sua ligação próxima com um objeto, o seu diário.

Um diário pessoal é usualmente entendido como uma espécie de caderno no qual se registra fatos ocorridos no dia a dia. Muitos diários são acompanhados de cadeados e chaves, pois eles servem também para guardar aquilo que o dono do diário não quer revelar a ninguém. Normalmente as pessoas também utilizam o diário para registrar pensamentos íntimos (desejos, emoções, ideias) e de foro privado. Porém, como veremos ao longo dessa análise, para Sabrina, o seu diário adquire um significado pessoal e único que vai além do significado partilhado coletivamente.

No início da redação, a personagem protagonista diz ter perdido o seu diário:

SR1 *Sabe quando você perde uma coisa muito importante? Pois bem, eu perdi meu Diário, logo agora que vão começar as aulas e ele é meu único amigo! Que raiva! Bom, agora vou começar o ano em uma escola nova e como sempre todos vão ficar cochichando sobre mim e me observando, meu diário era a única pessoa – sim, eu o chamo de pessoa- que não se importava com a minha aparência e nem me criticava.*

Para a menina (a protagonista do relato de Sabrina), o diário é um amigo, uma “pessoa” que não a critica e não se importa com a sua aparência. Assim, ela sente raiva por tê-lo perdido porque sem ele tem que enfrentar sozinha a tensão do encontro com gente desconhecida, *todos cochichando e a observando*.

Vemos que a personagem do relato tem uma relação muito próxima e particular com o seu diário, ela o vê como um “outro” com poder de ajudá-la, de protegê-la em momentos nos quais percebe que há pessoas lhe observando e falando dela.

Sabrina também possui, tal como a personagem que criou, um diário. Evidenciamos esse fato no **MT** de Sabrina, quando ela escolhe o seu diário como o “algo” importante durante sua transição escolar:

MT *Escolho este objeto, pois só ele que está ao meu lado não importa o momento. Só ele que me escuta quando estou com problemas em qualquer lugar ou quando estou estressada por conta de algo que aconteceu na escola ou em casa. Só ele que não se importa de ficar conversando (escutando?) comigo sem nada nem ninguém que sirva como melhor companhia. Ele atura todos os meus problemas e defeitos sem me criticar e é ele que me acompanhou durante esse tempo no CAP, durante esse novo CAPítulo que vou começar a escrever.*

Sabrina mostra que tem uma relação afetiva muito forte com o seu diário, o objeto escolhido como bastante significativo na transição escolar. Trata-o como se fosse uma pessoa, um *outro* *significante* (Zittoun, 2006). Só o diário lhe apoia em todos os momentos. A menina atribui a ele características humanas: **MT**[...] *me escuta,[...] não se importa de ficar conversando (escutando?)*.

Assim como a personagem que criou, Sabrina parece não se considerar o interessante o suficiente para atrair pessoas que a aceitem como ela é. O diário torna-se então o seu suporte porque ele não a critica, mesmo com todos os seus *problemas e defeitos*. Ao escrever no diário ela consegue ser “escutada”, com ele, Sabrina tem uma companhia. Sabrina reforça ainda mais a importância do diário quando diz que ele a acompanhou *durante esse tempo no CAP* e refere-se ao tempo de mudança de escola como uma nova fase da vida, um *novo CAPítulo*. Nesse momento da vida de Sabrina, o papel da nova escola é destacado na forma que a estudante escreve a palavra CAPítulo, com letras maiúsculas na primeira sílaba que, seguidas por um *p* minúsculo, aludem à sigla CAP, do seu novo espaço escolar, o Colégio de Aplicação.

Vimos anteriormente, na análise do **SE8**, que Sabrina recorre a estratégias de circunvenção para justificar o fato de não conversar e interagir muito com os colegas, porém, ainda se sentia mal com isso (**SE7**, **SE9**). A estudante buscou resolver essa questão falando com as amigas do CAP (**SE10**, **SE11**), conversando com a melhor amiga da antiga escola (**SE12**) e também com a sua mãe (**SE13**). Apesar de serem importantes para Sabrina, as pessoas com as quais conversou sobre as suas dificuldades na mudança de escola não conseguiram fazer com que Sabrina se sentisse satisfeita (**SE14**) com a sua situação no novo contexto escolar. Em

meio a buscas para amenizar sua solidão, ela ganha do pai um caderno que Sabrina transforma em um diário.

SE16 [...] *quando o meu pai veio pra me visitar[...]ele me deu um caderninho de presente [...]e eu decidi transformar ele em um diário.*

Sabrina começou a usar o caderninho como um diário, apesar de, segundo ela mesma não ser aficionada por registros desse tipo.

SE15 [...] *eu não sou muito fã de diário, mas aí eu comecei a escrever quando eu me mudei pro colégio, só... Não sei, eu comecei a escrever.*

O diário começa então a ter um papel importante na vida de Sabrina. Ele torna-se tão presente na sua vida que, na sua redação, a protagonista criada por ela, também tem um diário ao qual, como vimos anteriormente no **SR1**, refere-se, como sendo uma pessoa, como o seu *único amigo*. Percebemos, dessa forma, que a atividade imaginativa (a redação) exhibe, a partir de uma personagem, características da construção de significado pertinentes à transição de Sabrina.

A estudante diz porque ficou motivada para escrever no caderninho que virou diário:

SE16 [...] *Aí eu comecei a escrever e quando eu me mudei, como era todo mundo novo, ninguém conhecia ninguém, quando eu não tinha ninguém pra me acompanhar, aí eu ficava escrevendo no diário. Era mais uma companhia.*

A medida que Sabrina vai escrevendo no diário ele vai adquirindo para ela um significado, passa ser um signo com a função de ocupar o lugar de um “*outro significante encarnado*” que a menina já vinha buscando para não se sentir só. Ela vai assim construindo o diário como um recurso semiótico que encarna um *outro* para ela. Portanto, para Sabrina o diário torna-se um amigo que a apoia, lhe faz companhia e a ajuda a enfrentar as incertezas do futuro na nova escola: um espaço multifacetado e até pouco tempo, desconhecido.

Sabrina se refere ao conteúdo do diário como vozes com as quais dialoga para conseguir se sentir melhor na nova escola. Com o diário, Sabrina “escutava” a voz da mãe quando precisava acreditar que, com o tempo tudo iria melhorar:

SE18 [...]às vezes *eu escrevia sempre o que minha mãe dizia, que ela dizia que tudo ia mudar um dia. E aí, melhorou, né?*

Ao escrever no diário o que acontecia com ela, Sabrina se sentia escutada. Claro que ela estava conversando com ela mesma, refletindo sobre o que se passava em sua vida, mas, como já falado anteriormente, o diário tornou-se para Sabrina um *outro* com o qual a estudante desenvolveu uma relação de afeto. Sabrina atribuiu ao diário o poder de ajudá-la na adaptação

à nova escola, deu a ele o *status* ou o valor de uma pessoa, um amigo, um “*outro significativo encarnado*”.

SE19 *Eu falava sobre tudo que acontecia aqui comigo. Desde a parte que eu entrei aqui que eu não pertencia a esse lugar, até a parte que eu comecei a fazer amigos e... a sentir como se aqui fosse a minha casa.*

O desenho de Sabrina do seu diário foi feito à semelhança dos que existem para à venda nas lojas (**DC3**).

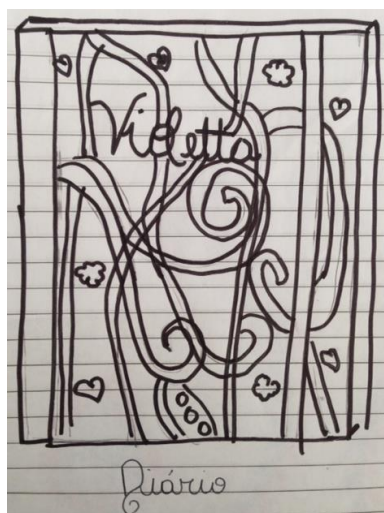


Figura 10 - Diário.

O próprio diário de Sabrina deve ser bastante semelhante ao desenho da Figura 10. Essa suposição é reforçada quando a menina descreve o caderninho que ganhou do pai:

SE17 *Ele [o caderninho que virou um diário] veio com os desenhos e com o nome Violetta.*

Nos excertos seguintes da nossa entrevista com Sabrina, percebemos que o período de adaptação ao novo contexto escolar lhe causou bastante desconforto e tristeza.

SE20 *Porque não tinha nada que me fizesse pensar que eu era bem-vinda aqui, entendeu? Porque, tudo bem, teve os alunos do 3º ano dizendo que a gente era bem-vinda e é... eles também passaram por isso. Mas eu não tinha motivos para acreditar que aqui era meu lugar, entendeu?*

SE21 *Eu não tinha amigos, eu não tinha algo que eu gostava aqui. Eu não achava que eu devia tá aqui, principalmente porque eu passei, eu fiz a prova, passei e tudo, mas no começo eu não queria fazer. Então eu vim aqui mais por conta da minha família e acabou que deu certo.*

SE22 *[...] na outra escola, eu tinha alguns amigos lá e eu me importo muito com a amizade e interagir, tipo, com as pessoas que eu gosto e tal. Então eu cheguei aqui eu não tinha ninguém, então eu não... eu senti falta de voltar.*

Sabrina deixa a situação conhecida (o lugar onde estudava) e não encontra motivos para gostar e ficar na nova escola. Ela mobiliza fatos importantes para rever essa situação desconfortável. Por exemplo, ela fala no **SE20** que o 3º ano deu boas-vindas aos novatos do 6º ano e no **SE21** a estudante diz que a família queria ela estudando no CAp. Entretanto, isso parece insuficiente para ajudá-la quando muda de escola, e assim, a estudante vivencia tensões e ambivalências:

3º ano dá boas vindas < > Sabrina não acredita que o CAp é seu lugar
Sabrina estuda no CAp porque a família quis < > no CAp não tem amigos

Vemos que a transição de Sabrina se dá em meio a tensões e ambivalências em relação às suas experiências do aqui-e-agora e aquilo que projeta para o futuro sempre incerto e premente. No **SE21** quando Sabrina diz *acabou que deu certo* vemos uma sinalização de que a estudante está caminhando no sentido da superação de tensões para enfrentar de forma otimista os desafios do novo cotidiano escolar.

Todavia, essa fala não parece muito convincente, uma vez que a entrevista com a estudante foi marcada por falas nostálgicas em relação aos amigos da antiga escola, como pode ser observado no **SE33**. Nesse trecho, Sabrina, mais uma vez, destaca a separação dos amigos como algo difícil de enfrentar quando soube da mudança de escola.

SE33 *Eu acho que não teve nada muito... assim...é... eu acho que foi quando eu recebi a notícia porque eu ia me separar dos meus amigos e assim, você se separar de uma coisa que você já convive há tanto tempo pra passar pra uma coisa nova é difícil. E aí, isso [saber que iria se separar dos amigos] foi muito mais difícil do que receber a notícia de que eu ia entrar em um dos melhores colégios.*

Nos **SE21** e **SE33** vemos que a família de Sabrina queria ela estudando no CAp porque a escola é considerada como um dos melhores lugares para se estudar. Essa avaliação da família e da sociedade (Azevedo, 2016) passa também a fazer parte da fala de Sabrina (**SE33**). Entretanto, essa opinião sobre o CAp, ao contrário de ajudar Sabrina a se sentir melhor na mudança de escola, gera mais tensão e ambivalência para a estudante:

Sabrina vai entrar em um dos melhores colégios < > difícil receber a notícia

Essa tensão e sentimento ambivalente em relação a sua ida ao CAp se dá provavelmente porque Sabrina se preocupou com a ideia de ir para um espaço onde teria que corresponder às expectativas da família e do meio social: ser uma ótima aluna, já que iria estudar em *um dos*

melhores colégios. Ou seja, saber que iria para um dos melhores colégios não ajudou Sabrina a se sentir melhor na mudança de escola.

Esse sentimento negativo também é exibido no relato de Sabrina sobre um personagem que muda de escola. Sabrina apresenta a personagem protagonista como apontamos anteriormente nos **SR1** e **SR2**, experienciando tensões e preocupações (perda do diário, pessoas cochichando, insegurança em relação à aparência).

Bastante interessantes e reveladoras foram as falas de Sabrina no **SE29** e no **DC1** sobre como surgiu a ideia para a escrita da sua redação:

SE29 [...] eu leio muito, principalmente livros de romance. Eu acho que eu peguei um pouco do que eu passava em outra escola e um pouco do que eu comecei a passar aqui e um pouco também dos livros de romance. [...]

DC1 “Acho que o nome [do livro que serviu de inspiração para a escrita da redação] é Minha Vida Fora de Série. Tem até um personagem chamado Rodrigo.”

O livro *Minha Vida Fora de Série* (Pimenta, 2011) conta a história de Priscila, a protagonista, que comemora o seu aniversário de 13 anos no início da narrativa. Os pais de Priscila se separaram e ela muda com a sua mãe, de São Paulo para Belo Horizonte. Em São Paulo, ficam o seu pai, o irmão, seus antigos amigos e animais de estimação. O livro fala das dificuldades da menina para se adaptar à sua nova realidade. A protagonista inicia o 8º ano em uma nova escola. Ela está ansiosa e angustiada no primeiro dia de aula. Neste dia, Priscila se sente uma intrusa com vários alunos a observando. A professora de Geografia pede aos antigos alunos que entrevistem a colega novata, Priscila. Nessa entrevista, a estudante consegue se aproximar mais dos novos colegas. Um desses, se chama Rodrigo, o qual se apaixona por ela e é correspondido. Os personagens do livro trocam muita correspondência entre si (bilhetes, cartas, e-mails). A protagonista gosta muito de ler e de escrever para os amigos e familiares que moram em São Paulo. Esses textos, assim como poemas e letras de música presentes na narrativa, aparecem com letras de fontes diferentes, simulando letras cursivas e/ou de computador. A autora do livro gosta também de usar no seu texto, letras em caixa alta para destacar palavras ou frases.

Fizemos um pequeno resumo da história e de como o texto de *Minha vida fora de série* apresenta-se visualmente, para que o leitor perceba, na leitura da redação de Sabrina, que a forma como o texto foi digitado e apresentado pela aluna, assemelha-se àquela usada por Pimenta (2011) quando narra a história de Priscila.

Voltemos ao relato de Sabrina.

A personagem fala no **SR3**, que já conseguia interagir com as meninas, porém não considerava muito apta para conviver com os meninos.

SR3 *Até a segunda semana estava indo tudo muito bem, já conversava e interagia com as meninas da minha sala. Em relação aos meninos, não sou muito boa de convivência.*

Observamos parecer haver um certo desconforto na relação com os meninos que é bastante característico do período da pré-adolescência. Para a personagem, o sexo oposto, desperta o seu interesse, mas ela não sabe lidar com isso.

No próximo trecho do **SR3** a personagem é notada por um menino.

SR3 *[...] Num dia como os outros, eu estava comendo, sentada na arquibancada e só observando o jogo de futebol. Foi aí que tudo aconteceu, eu levantei e virei à direita, dei de cara com um uniforme branco sujo de Pepsi. A minha Pepsi. Uma mancha enorme estava na camisa de um dos meninos da outra turma, na mesma hora eu comecei a pedir desculpas, mas o menino proibiu, falou que não tinha problema e que estava tudo bem. Ok, não vamos arrumar confusão neste momento.*

A autora cria uma situação que forçosamente levou sua personagem a falar com um menino. A menina derruba, sem querer, a sua Pepsi no uniforme de um dos meninos da outra turma. Ao dizer que o menino *falou que não tinha problema e que estava tudo bem*, Sabrina apresenta esse personagem de uma maneira positiva.

No livro de Pimenta (2011) a protagonista (Priscila) enfrenta problemas com personagens que tentam impedi-la de namorar com um menino chamado Rodrigo. Problemas semelhantes também podem ser observados no enredo da redação de Sabrina. Como veremos no trecho seguinte (**SR4**), existem embaraços para o relacionamento amoroso que se inicia entre a protagonista e o personagem Rodrigo.

SR4 *No dia seguinte do episódio da Pepsi, reencontrei o garoto, ele se apresentou como Rodrigo nós ficamos conversando o intervalo todo, foi quando ele me falou que tinha uma paixão por música. Lembrei-me do meu diário. Levantei e fui correndo no banheiro, abri a lixeira, e o avistei lá dentro, todo rasgado, mas com um recado. Com letras de forma bem grande dizia: “NUNCA MAIS MEXA COM MEU NAMORADO!”. Não entendi de primeira, mas logo percebi que só poderia ser Aline (então ele estava com ela todo esse tempo?), a menina mais egoísta, malvada, falsa (e todos os adjetivos ruins) da escola. No começo decidi que não iria mais falar com Rodrigo e que iria ficar bem longe dele. Foi o que fiz. Pelo menos até o dia em que ele entendeu tudo e no pátio da escola escreveu com um giz rosa a seguinte frase: “É MENTIRA”. Pode ser uma frase boba para qualquer um, mas para mim foi muito*

bom saber que era tudo mentira, que eu poderia ficar perto dele, o menino que eu derrubei a Pepsi, o menino que eu estava começando a amar.

A menina conversa com Rodrigo e se interessa muito por ele. Em dado momento, quando o menino fala de música, isso a faz lembrar do diário. Aparentemente, a protagonista deseja compartilhar com Rodrigo uma música do seu diário.

O diário é retomado em um momento importante, quando Sabrina começa a se apaixonar por Rodrigo. Incrivelmente, a personagem vai diretamente ao local onde o diário se encontra. O objeto que ela havia perdido, reaparece como por encanto. O objeto, é o amigo que se desloca no espaço para atender, ajudar a menina no momento em que se encontra em um ambiente escolar novo, enquanto também vivencia experiências psicobiológicas típicas da pré-adolescência. Porém, no momento que a menina acha o diário, ele está *todo rasgado, mas com um recado* de uma outra menina, Aline, que também está apaixonada por Rodrigo. O recado, “*NUNCA MAIS MEXA COM MEU NAMORADO!* ” desencadeia um conflito na personagem: será que o menino a enganou?

Aline é considerada como uma rival e desprezada pela personagem principal. A rival, envolve-se com duas coisas importantes para a protagonista da narrativa: o diário e Rodrigo. Ambos significam para a personagem que muda de escola, suas companhias, com as quais não se sente só.

Vemos que na atividade imaginativa, Sabrina traz dois elementos importantes para ela na transição, o diário e o livro de Pimenta (2011). Esse último é revisitado na escrita imaginativa “sugerindo” um romance como uma solução para o desconforto na mudança de escola, da personagem criada por Sabrina. Percebemos assim, que tanto o diário como o livro de Pimenta (2011), são construtivamente relacionados na imaginação de Sabrina como suportes que ajudam a personagem criada por ela a fazer a transição.

Retornando à redação, vemos que a personagem protagonista não gosta de Aline porque a vê como um embaraço para a continuação do seu relacionamento com Rodrigo. Ela descreve Aline de forma bastante depreciativa, *a menina mais egoísta, malvada, falsa (e todos os adjetivos ruins) da escola*. A constatação de que Aline havia inventado uma mentira dizendo namorar Rodrigo, só foi obtida pela personagem principal quando o menino escreve no pátio para todos verem: *É MENTIRA*. Após essa revelação, a protagonista da história resolve se aproximar mais uma vez de Rodrigo, o menino que ela *estava começando a amar* (SR4).

No trecho a seguir (**SR6**), parece que vai tudo bem, a personagem inicia contando vantagens. Porém, logo adiante, relata conflitos e desentendimentos na sua relação com Rodrigo que foram resolvidos.

SR6 *Eu não sei como isso foi acontecer, mas uma semana depois, está eu a garota mais detestada do colégio, namorando com o Rodrigo, o menino mais bonito, inteligente e gentil do colégio. Estou começando a acreditar quando meus pais dizem que os opostos se atraem, menos na parte da inteligência, sou considerada uma das mais inteligentes da minha escola. Nosso namoro ia como contos de fadas, mas um dia eu e Rô brigamos, eu não aguentava mais Aline arrumando confusão comigo só porque eu estava namorando ele. Bom, não importa, o que importa é que eu falei que eu não voltaria a namorar com ele enquanto ele não resolvesse com Aline como seria, pois eu não aturaria mais ela no meu pé de ouvido dizendo que eu era uma traidora e que eu não poderia namorar alguém que já tinha uma namorada. Pois bem, depois de tudo resolvido, o jeito de Rô de me pedir desculpas foi TOP, ele escreveu uma poesia para mim.*

No **SR6**, a personagem refere-se a si mesma como a menina *mais detestada* que namora com o *menino mais bonito, inteligente e gentil*. A palavra *detestada* nos leva a pensar que a personagem enfrenta de fato, dificuldades para se socializar e se sentir acolhida na nova escola, fato que reforça a sua ligação com seu diário e a sua satisfação de encontrar Rodrigo. Trata-se de um momento onde a autora mostra que a protagonista tem valor, apesar de ser *a garota mais detestada do colégio* conseguiu até mais do que um amigo, conseguiu ser a namorada do menino mais bem qualificado da escola. Além disso, a personagem destaca que no quesito inteligência, Rodrigo não a supera, pois também é considerada uma das mais inteligentes da escola.

A questão da inteligência presente no relato, é um ponto importante a ser comentado. Os alunos novatos ingressantes no CAP, quando entram na escola por meio de um exame muito concorrido (Azevedo, 2015), se mostram muito competitivos e se consideram, em geral, bastante inteligentes, opinião reforçada pela grande maioria dos pais e familiares desses novatos. No livro *Minha Vida Fora de Série*, (Pimenta, 2011), a protagonista Priscila, bem como Rodrigo, o menino pelo qual se apaixona são considerados muito espertos: são estudiosos, tocam instrumentos, cantam, tiram boas notas nas matérias da escola e fazem trabalhos voluntários. Observamos que Sabrina valoriza a pessoa estudiosa, fato demonstrado pelas características dos personagens que ela aprecia: Priscila, a personagem do livro assim como a protagonista do relato de Sabrina, se interessam pelos estudos, gostam de ler, de escrever.

Sabrina ratifica seu entusiasmo pela escrita, pela leitura, pelo aprendizado de coisas novas, nas suas falas dos segmentos seguintes:

SE2 *Eu acho que estou mais estudiosa, eu estudo mais. É. Eu era estudiosa, mas só que aqui eu tenho que estudar mais pra poder, assim, atingir os objetivos e aí eu fico mais estudiosa do que era na outra escola.*

SE24 *Eu tô aprendendo a tocar flauta agora, que é uma coisa muito nova pra mim e antes eu tocava violão e agora pra mim... tocar flauta é muito diferente. Também teatro...*

SE27 *[...] porque eu amo escrever então eu passava o dia escrevendo, as aulas escrevendo.*

SE29 *Eu acho que, eu leio muito, principalmente livros de romance [...]*

No **SR6** vimos a personagem enfrentando problemas: Aline, a antagonista do relato, continua perturbando o namoro da protagonista com Rodrigo. As tensões são apaziguadas quando a personagem é enaltecida e valorizada pelo namorado, como vemos no segmento a seguir com o poema de Rodrigo escrito para a protagonista.

SR7 *Olha só:*

Você

Você tem as estrelas no olhar,

E a lua no sorriso.

Quando lhe vejo

Você me leva ao paraíso.

Você me tem a seus pés.

Deixa-me de castigo,

Você daria a honra de namorar comigo?

Rodrigo

O poema de Sabrina mostra que o livro *Minha Vida Fora de Série* foi fonte de grande inspiração para a escrita da aluna. Em trechos do poema que o personagem Rodrigo escreve para Priscila no livro de Pimenta (2011), percebemos muitas semelhanças com os versos

escritos pelo Rodrigo criado por Sabrina em seu relato. Isso pode ser observado nas partes sublinhadas anteriormente no **SR7** e a seguir, no texto de Pimenta (2011, p.202):

Ela tem
 Ela tem estrelas nos olhos
E a lua crescente no sorriso.
 Se eu fosse astronauta no céu
 Eu iria ao paraíso
 [...]
 Ela tem tudo a seus pés
 E consegue seja o que for
 Eu não tenho mais que o desejo
 De um dia ser seu amor

As falas de Sabrina (**SE29**, **SE32**) revelam que ela buscou na atividade imaginativa, uma saída para minimizar o seu sentimento de perda e de inadequação ao mudar de escola.

SE29 [...] tentei escrever, assim, o que eu acho que teria sido legal para mim.

SE32 Eu acho que para meu pensamento era uma solução.

Percebemos que Sabrina não viu na sua vida cotidiana regular, uma solução para a seu sentimento de isolamento no CAp, surgindo uma tensão entre o que acontece no presente e o que poderá acontecer no futuro:

Sabrina quer amigos < > Sabrina não tem amigos

Assim, no relato de um romance na mudança de escola - que teve como inspiração a história do livro *Minha Vida Fora de Série* (Pimenta, 2011), Sabrina mostra uma maneira que encontrou de se distanciar psicologicamente da realidade para projetar alternativas futuras. Imaginar uma história de amor segundo a própria estudante, *teria sido legal, era uma solução* para ela, na época em que mudou de escola.

Assim como Priscila (a menina do livro de Pimenta), a protagonista do relato de Sabrina também tem um final feliz:

SR8 Como toda história tem um final feliz, a minha também teve. Comprei outro diário, comecei a escrever músicas e poesias. Continuei namorando o Rô [...]

Contudo, apesar do tom otimista presente no início do trecho anterior, **SR8**, é bastante curioso observar que a personagem da redação, retoma suas queixas em relação a fatos presentes na transição escolar que ainda parecem incomodá-la.

SR8*[...] e continuei sendo considerada nerd na escola. Ainda tive muitos problemas em relação a adaptação nas escolas, muitos cochichos e muitas pessoas falando mal de mim. Nunca tive um amigo que realmente gostasse de mim, ninguém me aceitava, não entendia por que, mas nunca tive um amigo que se importasse verdadeiramente comigo, que ficasse do meu lado.*

É como se a autora retornasse à realidade por um momento e precisasse falar do seu próprio desconforto, do seu incômodo em relação à adaptação nas escolas. Esse sentimento é ratificado pelo **SE30**, quando Sabrina fala que na antiga escola também vivenciou - em alguma época que ela não especifica, o desconforto de não se sentir acolhida pelas pessoas.

SE30 *Eu acho que as pessoas ficarem falando de mim e não quererem se aproximar de mim, esse tipo de coisa que realmente me lembra a outra escola. Eu acho que mexeu muito comigo.*

Na redação, vemos ainda a presença de sentimentos negativos no que se refere a adaptações, nas palavras que a personagem utiliza quando descreve o que acontecia e como se sentia ao lidar com mudanças:

SR8 *[...] em todas as adaptações, me consolava quando eu chorava, [...] nunca mais fui solitária, nunca mais fui infeliz.*

Em relação à adaptação ao CAp, sentimentos de descontentamento e solidão também puderam ser percebidos, como já discutimos anteriormente nessa análise, nas falas de Sabrina durante a entrevista (**SE14**, **SE20**, **SE21**, **S22**) quando diz por exemplo:

SE14 *[...]eu me sentia deslocada.*

SE 20*[...]eu não tinha motivos para acreditar que aqui era meu lugar, entendeu?*

SE21 *Eu não tinha amigos, eu não tinha algo que eu gostava aqui.[...]*

SE22*[...]Então eu cheguei aqui eu não tinha ninguém, então eu não... eu senti falta de voltar.*

No final do **SR8**, a autora do relato traz mais uma vez o diário para o texto e diz que não é verdade que nunca tenha tido um verdadeiro amigo.:

SR8 *[...] Na verdade, sim, eu tive. O meu “Querido Diário”, que no final acabou se aposentando e dando lugar a meu Rô.*

A protagonista do relato se despede do diário descrevendo-o de forma bastante afetiva, reconhecendo o lugar e o papel especial desse *outro* em sua vida. Agora é Rodrigo que a acompanha, a defende, a ajuda nas adaptações. Sabrina imagina um final feliz para a personagem, quando essa consegue substituir o diário pelo seu namorado.

O título da redação, *Tudo termina bem*, já havia antecipado para o leitor a ideia de algo que não havia acontecido a contento, mas que, no final, foi resolvido de forma positiva: a protagonista não precisou mais de seu *Querido Diário que no final acabou se aposentando e dando lugar a Rô*, seu namorado. E, como em um conto de fadas, o relato termina com um *“E eles Viveram, Felizes para Sempre!”*

Esse final de conto de fadas, nos remete ao que Sabrina falou nos **SE29** e **SE32**: a história de amor foi criada pela estudante como uma solução, um final feliz imaginado para ajudá-la a enfrentar uma nova realidade escolar.

Sabrina fala - como vimos anteriormente no **SE29**, que pegou um pouco do que ela passava na escola, um pouco do que passava na escola antiga e um pouco dos livros de romance para escrever a redação do personagem que muda de escola.

Percebemos que isso de fato aconteceu quando da leitura e da análise do seu relato. Por exemplo, a personagem protagonista da redação assim como Sabrina e a personagem principal do livro de Pimenta (2011) não se sentem confortáveis quando chegam à nova escola. As personagens protagonistas tanto da redação como a do livro se apaixonam por um menino chamado Rodrigo, romance desejado e imaginado por Sabrina como solução (**SE29** e **SE32**) para transformar a realidade que vivencia na transição escolar em algo positivo. Ambas, Sabrina e a personagem protagonista da redação, possuem um diário. Esses diários se destacam pelo valor que lhes é atribuído tanto na atividade imaginativa, pela personagem, como por Sabrina na sua vida real.

Observamos que o livro e o diário se relacionam no sentido em eles adquiriram para Sabrina um significado particular, transformaram-se em recursos semióticos que ajudam a estudante, em meio a tensões geradas pela transição, ressignificar a sua realidade e abrir espaços para o futuro. Dessa forma, com o diário, Sabrina tem a companhia de um amigo, de um “*outro encarnado*” e se sente mais independente por não precisar sempre de outras pessoas para estar com ela. Por outro lado, com o livro de Pimenta, (2011), Sabrina encontra um apoio também, pois ele “sugere” uma solução (um namoro com um menino da nova escola) para as dificuldades que a menina enfrenta com a mudança de escola. Essa solução é explorada por Sabrina na atividade imaginativa como uma abertura para a projeção de possibilidades futuras na nova escola.

A aluna reconhece que suas ponderações e a sua paixão por escrever a ajudaram na adaptação à nova escola:

SE27 *Eu acho que no começo o que me fez sentir melhor em pensar que não era só eu que estava passando por aquilo, porque não foi só eu que mudou de escola ou que teve que se afastar dos amigos pra poder entrar numa escola nova. E escrever me ajudava muito também, porque eu amo escrever então eu passava o dia escrevendo, as aulas escrevendo. É... eu acho que é só isso.*

A fala de Sabrina no **SE27** reforça o valor que atribui ao seu diário. Ele é *um outro* com o qual, através da escrita, a menina pode “falar”, “conversar”, “ser escutada”. Vemos no **SE23** a seguir, que Sabrina ainda mantém uma relação afetiva com o diário, provavelmente porque ainda não se sente totalmente à vontade no novo espaço escolar. Sabrina diz que continua usando o diário, apesar de fazê-lo menos frequentemente.

SE23 *Eu tenho ele, mas não escrevo tanto quanto antes. É, não uso tanto mais.*

As aulas de teatro, também ajudaram Sabrina na adaptação ao CAP. A estudante revela que essas aulas a ajudam a vencer a timidez. O teatro juntamente com a flauta foram algumas das novidades que a aluna encontrou na nova escola:

SE24 *Eu tô aprendendo a tocar flauta agora, que é uma coisa muito nova pra mim e antes eu tocava violão e agora pra mim.. tocar flauta é muito diferente. Também teatro...*

SE25 *[...]Teatro, é... Tá me ajudando aqui porque eu em pessoa sou muito tímida e aí, a professora de teatro está me ajudando a, como eu posso dizer... É, a me soltar mais.*

Sabrina mostra-se amadurecida com a experiência da mudança escolar em um momento no qual também vivencia mudanças físicas e psicológicas com o início da adolescência. No **SE26**, percebemos uma espécie de resignação de Sabrina em relação à condição humana:

SE26 *É... eu acho que, eu acho que aprendi que sempre tá tudo mudando, então em algum momento alguma coisa ia ter que mudar e isso sempre vai acontecer. É inevitável. Eu podia passar todos os anos, até a formação na outra escola, mas eu tive que me mudar para cá. Então eu aprendi que tudo muda. Tudo está constantemente em mudança e é... a gente tem que aprender a lidar com isso.*

Sabrina percebe que vive à mercê de um tempo inexorável e irreversível que movimenta e altera cenários. De um modo simples Sabrina diz em outras palavras, que a nossa condição humana nos obriga a viver em função do próximo momento sobre o qual tentamos, na medida do possível, controlar, mas percebemos que isso não é possível, pois, ao longo das nossas vidas tudo e todos mudam com o tempo.

O aprendizado de Sabrina em relação à inevitabilidade da ocorrência de mudanças na sua vida, levou a menina a reposicionar-se como uma pessoa mais forte, mais confiante e madura.

SE28 *Eu me vejo mais forte do que antes, mais confiante, porque eu acho que pelo fato que eu comecei aqui sem amigos, passei muito tempo sem ter alguém pra confiar, assim, pra passar os recreios comigo. Eu tive que não depender de alguém pra poder viver aqui, mas depender de mim mesma. Então eu comecei a não precisar sempre dos outros.*

Vemos no **SE28** um outro aprendizado de Sabrina: não precisa depender de ninguém, só de si mesma. Dessa forma, Sabrina torna-se mais independente.

Na fala de Sabrina sobre como se sente naquele momento da entrevista a respeito do CAP, percebemos novamente uma condição de ambivalência. No **SE34**, primeiro ela diz que não sabe, depois diz que é feliz no CAP, logo depois fala das brigas com os amigos.

SE34 *Ah, não sei... Eu sou muito feliz aqui. É claro que tem aquelas briguinhas que sempre acontecem nas amizades, mas sempre se resolve.*

Não sei < > Sou muito feliz aqui

Tem aquelas briguinhas < > Sempre se resolve

No segmento a seguir, ao falar sobre o futuro, Sabrina também não parece muito segura sobre o que diz:

SE35 *É... como eu me sinto... Aliás, que que eu imagino o futuro. Eu espero continuar feliz e aprender muitas coisas novas e não sei. É.*

Quando Sabrina fala *Eu espero continuar feliz*, não sabemos se ela está feliz agora ou se fala saudosamente de uma época em que se sentia feliz e deseja que continue dessa forma na nova escola. A palavra *espero* parece sinalizar mais uma vez, uma tensão que pode indicar uma dúvida se a felicidade na escola nova será possível.

Nas Tabelas 7 e 8 destacamos sinteticamente os resultados do nosso estudo do Caso Sabrina, consonantes os nossos objetivos: identificar os processos de construção de significados que baseiam os processos da aquisição de novos conhecimentos e do reposicionamento, destacando novas formas de se relacionar com os outros; identificar possíveis recursos semióticos; identificar a função da imaginação na transição.

Tabela 7- Síntese dos resultados Caso Sabrina

Recursos semióticos marcantes: o diário, o livro “Minha vida fora de série”		
Conhecimento adquirido (aprendizado)	Reposicionamento	Construção de significado / projeção de futuro (interpretação das situações, adição de valor, afeto pessoal)
Percebeu que a separação dos antigos amigos a fez sentir-se deslocada.	Mais tímida, sozinha, menos falante.	Não reconheceu o CAp como seu lugar.
Percebeu que professores tiram mais dúvidas.	É mais estudiosa.	Precisa corresponder ao novo formato de aula, se dedicar mais aos estudos.
Percebeu que o mundo é dinâmico. Tudo muda.	Mais madura e conformada.	Mudança significa curso natural da vida.
Aprendeu a não depender da companhia dos outros para viver o cotidiano escolar.	Mais forte, confiante e independente.	É possível passar o recreio sozinha.
Viu que poderia usar o diário como amigo, <i>um outro</i> <i>significante encarnado</i> , uma companhia para ajudá-la na transição.	Mais capaz de lidar com as circunstâncias do presente.	Dialogou com as “vozes” do diário estabeleceu relação afetiva que levou a ponderações importantes.
Percebeu que imaginar uma história de amor poderia representar uma solução	Mais reflexiva e otimista para projetar o futuro positivamente.	O livro <i>Minha vida fora de série</i> a leva a vislumbrar um desenrolar em direção a um final feliz para ela na nova escola.
Viu que as aulas de teatro ajudam a vencer a timidez.	Mais “solta”.	Mais apta para interagir e fazer amigos.

Na Tabela 8, apontamos aspectos presentes tanto na atividade imaginativa como nos outros dados construídos (entrevista, minitexto e desenho) que se aproximam em relação aos

valores da cultura pessoal e coletiva que ancoram os processos de resignificação na mudança de escola.

Tabela 8 - Síntese dos resultados Caso Sabrina

Valores da cultura coletiva e pessoal	Dados da redação	Dados da entrevista, do MT e do desenho
Utilização de um diário para registro pessoal de conteúdo normalmente não partilhado com outros.	A personagem tem um diário que considera uma pessoa, seu amigo.	Sabrina tem um diário que está sempre ao seu lado, que não se importa de “conversar” com ela. Desenho e MT reforçam a importância do diário.
Socialização e construção de novas amizades. Timidez não é uma qualidade considerada positiva.	Personagem tem dificuldades para fazer amigos.	A aluna sente-se só, ficou mais tímida.
Namorar com uma pessoa inteligente, educada, bonita.	Protagonista namora com o menino mais bonito, inteligente e gentil da escola.	Sabrina leu o livro <i>Minha vida fora de série</i> o qual a inspirou a considerar um romance com um menino da nova escola como solução para as dificuldades que encontrou na mudança de escola.
Conto de fadas tem final feliz.	Personagem tem final feliz.	Sabrina fala que, na sua redação tentou escrever algo que achava que teria sido legal para ela na mudança de escola.
Inteligência é uma qualidade valorizada.	Os personagens principais são os mais inteligentes da escola.	Sabrina gosta muito de ler, escrever, é estudiosa.

Não normal, <i>nerd</i> não são atributos desejados no meio social.	A personagem não se considera normal, é <i>nerd</i> .	Sabrina sentiu que não pertencia ao CAp. Passava o dia escrevendo, as aulas escrevendo. Não tinha ninguém para passar os recreios com ela.
Aparência física.	A personagem tem cabelos cacheados e acima do ombro, morena, olhos castanhos e não se considera muito atraente.	Sabrina parece fisicamente com a personagem que ela criou.
Estudar no CAp, uma escola de referência.	A escola da personagem é na UFPE e chama-se Colégio de Aplicação.	Sabrina estuda no Colégio de Aplicação na UFPE.

Ao longo da análise, percebemos que Sabrina se queixou bastante da dificuldade de se separar dos antigos amigos e não ter, na nova escola, por muito tempo, alguém para confiar, conversar e passar os recreios. Esses fatos ajudam a entender o porquê do diário de Sabrina representar algo tão importante para ela, no período da sua transição escolar. Esse diário representa para Sabrina um “*outro significante encarnado*”, o amigo que não encontrou na nova escola. Mesmo buscando o apoio de outras pessoas quando se sentia sozinha, elas não pareceram capazes de preencher o vazio que se formou quando Sabrina deixou para trás a antiga escola com seus amigos. Dessa forma, a estudante recorreu ao diário como um suporte, um recurso para mediar o seu processo de transição. Além do diário vemos que o livro de Pimenta (2011) também se transforma em um recurso semiótico, a medida que “sugere” uma solução para as dificuldades enfrentadas por Sabrina na transição.

Observamos ainda na nossa análise, como a atividade imaginativa (a redação) – inspirada no livro *Minha vida fora de série* (Pimenta, 2011), permite a exibição de processos imaginativos envolvidos na elaboração de tensões e ambivalências face a um futuro desconhecido. Como a própria Sabrina falou, ela escreveu uma história com uma trama que considerou representar uma possível solução para as dificuldades enfrentadas no período de transição. Desta forma, destaca-se o papel da imaginação construindo e reconstruindo a experiência humana com significados pessoais e únicos, sempre ancorados por signos

culturalmente criados.

4.1.3 Paulo

Começamos pela apresentação na tabela 9 a seguir, dos (4) dados complementares aos quais faremos referências na nossa análise. Apresentamos esses dados inicialmente para ajudar o leitor a contextualizar as interpretações realizadas quando da análise da (1) redação, (2) do minitexto com a imagem (o desenho) e (3) da entrevista.

Tabela 9 - Dados complementares Caso Paulo

DC1 O estudante diz que existe um anime⁴ no qual ele se inspirou para escrever a redação. Descobrimos sobre o anime ao qual o estudante se refere, em um site da internet. Utilizamos como palavras chave para a pesquisa na internet, o tema em torno do qual versava a redação: Academia de culinária, mudança de escola, notas etc. O anime encontrado se chama *Shokugeki no Souma* (Tsukuda & Yonetani, 2015).

DC2 Na sua redação, o aluno fala de uma escola chamada “*Vai cá! João*”. Encontramos na internet vários vídeos do YouTube com esse título. Esses vídeos geralmente mostram pessoas em situações nas quais, apesar de haver perigo de se machucarem ou sofrerem acidentes, as situações são consideradas cômicas. Vídeos desse tipo são muito apreciados e vistos por muitos internautas.

DC3 O desenho de Paulo que acompanha o seu minitexto assemelha-se ao ícone do YouTube (icon-icons.com/pt/icone/youtube/23392):



Figura 11 - Ícone do YouTube.

A seguir, apresentamos na íntegra (sem nenhuma correção) a redação de Paulo para que o leitor tenha um contato com a totalidade da produção escrita e perceba de forma contínua como se desenrola a narrativa.

⁴ No Japão, animes são todos os desenhos animados, nacionais ou estrangeiros. Para o mundo ocidental, animes são conhecidos como desenhos animados ou animação do Japão. A partir de meados dos anos 1980, os animes começaram a se tornar bastante populares no Brasil. Dentre vários outros títulos que fizeram sucesso no Brasil, encontram-se: Dragon Ball, Cavaleiros do Zodíaco, Naruto e Pokémon.
Fonte: <https://www.significados.com.br/anime/>

Paulo criou uma história sobre uma faculdade de culinária onde, segundo ele, começa a aventura para Ricardão, o protagonista da narrativa. O cotidiano escolar é descrito como um desafio para os alunos.

Redação de Paulo na íntegra

A viagem de Ricardão

SR1 *Ricardão era muito conhecido na escola, chamada de “Vai cá Jão”. Um belo dia, muito ensolarado, ou não, não estava no local, teve que sair porque estava matando aula com muita frequência. Na outra escola se formou, fez o Enem e foi para a faculdade de culinária.*

SR2 *Na “facul” era dividido da seguinte forma, existia o Diretor Jeremias chamado de “Jerê”, abaixo existem dois grupos, A Elite dos Dez e as turmas A1, A2, A3, B1...*

SR3 *Ricardo que entra para a Elite dos Dez e é aí que começa a aventura. Com seus amigos, Escorpião, Mary, Leo e Biel, foram para sala de aula fazer um bife bonito, não sei o nome, o profº era muito rigoroso e se tirasse menos de A era reprovado.*

SR4 *Ricardão e Mary estavam fazendo [o bife] quando um dos outros sabotou o prato jogando sal na panela, muito sal, quando viram, Mary se desesperou, porém Ricardão tinha uma manga na carta, ops, carta na manga.*

SR5 *O prato ficou pronto muito rápido e o profº se surpreendeu:*

- Está macio ao mesmo tempo resistente!

- Seu grupo foi sabotado, não?

- Como deixou tão bonito?

- Quando eu era criança descobri que o abacaxi deixava a carne mais macia, para não levar um abacaxi inteiro, testei várias coisas e achei mel. Além de amaciar é mais durável.

*- Vou provar. *efeito sonoro.*

- É uma delícia!

- Ricardão, seu grupo tirou A, pois não tenho autorização de dar mais que isso.

- De nada!

SR6 *Ricardão foi para o dormitório cheio de entusiasmo.*

Nossa análise se inicia com o momento em que Paulo, na entrevista, revela que se inspirou em um anime para escrever a redação sobre um personagem que muda de escola.

SE17 *Foi em um site de animes. É, tipo, tinha um anime novo que eu gostei muito. Aí eu fui assistir. É...eu gostei muito. E tipo, quando eu soube desse negócio de nova escola eu me lembrei daquele anime que tipo, ele muda de escola também, aí eu fui fazer o mesmo assunto e até botei um trecho do episódio aí dentro.*

Colocamos em um site de animes, palavras chave retiradas do relato de Paulo e descobrimos (DC1) que o aluno, ao escrever sobre Ricardão, tomou como base a série de episódios do anime japonês, *Shokugeki no Souma* (Tsukuda & Yonetani, 2015).

A série narra a trajetória de um personagem, Souma, que desde criança se interessa por cozinhar. O pai de Souma tem um restaurante e ambos são muito talentosos. Aos 15 anos Souma viaja, por decisão do seu pai, para uma outra cidade e faz um teste de admissão para uma Academia de Culinária, uma escola de elite, onde apenas 10% dos alunos conseguem terminar o curso. Nos episódios desse anime, os personagens se empenham bastante para impressionarem juízes extremamente severos que experimentam os pratos preparados pelos alunos para atribuírem notas. Para serem aprovados nas avaliações escolares, os alunos têm que tirar A. Muitos testes, acontecem em uma cozinha onde os alunos da Academia formam times e preparam pratos que devem estar impecáveis para a obtenção de um A. Na Academia de Culinária paira, no cotidiano escolar, um clima de competição, disputas e conflitos.

No episódio 3 (<http://www.superanimes.com/shokugeki-no-souma/episodio-3>), Souma e Tadokoro, uma estudante da mesma escola, têm a tarefa de preparar uma carne, um *boeuf bourguignon* (prato típico e conhecido da culinária francesa) para o professor *Chapelle*, considerado o mais rígido *chef* da academia e conhecido como aquele que nunca sorri. Tadokoro é uma personagem muito insegura, de origem humilde que se preocupa em tirar boas notas, porque deseja atender às expectativas da família, que consideram a menina bastante capaz para conseguir se formar na Academia. No episódio, alunos rivais sabotam o prato de Souma e Tadokoro. Os sabotadores colocam sal a mais na carne, mas Souma “salva” o prato, adicionando mel. Souma conta ter aprendido que o mel pode fazer o mesmo efeito do abacaxi para amaciar a carne. Segundo Souma, o mel é melhor porque é mais durável e evita desperdiçar parte do abacaxi utilizado para fazer efeito similar ao do mel.

No caso em análise, vemos a existência de uma dinâmica que aproxima, na atividade imaginativa (*A viagem de Ricardão*), esferas de experiências passadas (assistir vídeos do YouTube) do autor, para estabelecer um diálogo com a sua experiência presente. O aspecto em

destaque na análise que fazemos é que, o YouTube, representado pelos vídeos que esse site disponibiliza para internautas, constituiu um signo mediador das tensões emergidas e vivenciadas por Paulo na sua transição escolar. Isso é ratificado pelo minitexto (MT), pelo desenho do estudante e pelo SE12 que se seguem.

MT *O YouTube me deu um grande senso de humor e autoestima tipo, agora há pouco estava no computador, no YouTube e tive vontade de fazer a tarefa. Normalmente acontece uma superação quando é da escola.*

O desenho de Paulo, representando um ícone do YouTube (DC3) reforça a presença do site na vida do aluno:

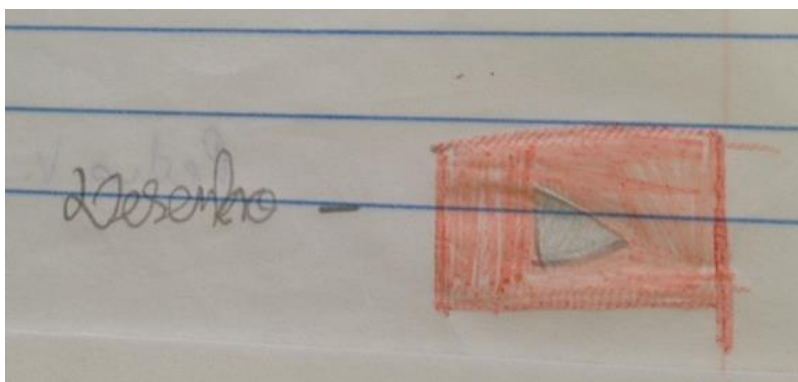


Figura 12 - Desenho do ícone do YouTube.

SE12 *[...]Tipo, quando eu me sentia um pouquinho mal, meio que com depressão, eu ia pro computador, tipo, assim que eu chegava, eu deixava a bolsa no meu quarto, tirava os sapatos aí eu ia pro computador assistir aos novos vídeos que chegaram dos meus youtubers⁵ favoritos. Aí eu me divertia e acabava esquecendo dos problemas.*

O site do YouTube torna-se para Paulo, um recurso fortemente transformador em um período no qual Paulo precisa enfrentar as incertezas e tensões do aqui-e-agora geradas pela nova rotina escolar. Assistindo aos seus *youtubers* (criadores de vídeos) favoritos, Paulo melhorava o humor e a autoestima e assim sentia-se motivado para superar as dificuldades encontradas na escola.

Vemos na fala de Paulo no SE12, que o novo ambiente escolar fazia o estudante se sentir mal, com depressão, e o menino buscava se sentir melhor, se divertir, esquecer os problemas, indo para o computador para assistir aos novos vídeos do YouTube, logo que chegava da escola. Assim, ao interagir com o material cultural compartilhado coletivamente e

⁵ *Youtubers* são pessoas que criam vídeos em que emitem opiniões sobre diversos assuntos: política, filmes, animes etc. (<http://www.novonegocio.com.br/ideias-de-negocios/como-ser-youtuber/>).

disponibilizado para internautas no YouTube, Paulo constrói e reconstrói significados singularizados para ajudá-lo a enfrentar as experiências vividas face as demandas no presente (as exigências da nova escola).

Como veremos a seguir, no início da redação, já observamos uma sinalização da presença e da influência do mundo virtual na vida de Paulo:

SR1 *Ricardão era muito conhecido na escola, chamada de “Vai cá Jão”.*

SR2 *Na “facul” [...] existia o Diretor Jeremias chamado de “Jerê” [...]*

No primeiro trecho da redação (**SR1**), o personagem Ricardão sai de uma escola de nome estranho “Vai cá Jão”. Essa expressão (*Vai Cá Jão ou Vai cair Jão*) remete a títulos de vídeos existentes no site YouTube (**DC2**) e faz parte de um conjunto de palavras e gírias surgidas com o advento da internet. Essa rede mundial de comunicação por computadores impulsionou o uso de uma nova linguagem simplificada, informal e característica do mundo virtual, conhecida como internetês. Essa linguagem, muito utilizada principalmente por adolescentes, visa facilitar e tornar a comunicação mais rápida entre os usuários do ciberespaço (Rodrigues, 2015).

No trecho da redação de Paulo (**SR2**) onde seu personagem diz *Na “facul” [...] existia o Diretor Jeremias chamado de “Jerê” [...]*, observamos o uso de abreviações como *facul* e *Jerê* referindo-se respectivamente à faculdade de culinária em que o personagem estuda e a Jeremias, o diretor dessa instituição educacional. Esse uso de palavras simplificadas e informais sugere a existência de um contato habitual de Paulo com os vídeos da internet. Dentre esses vídeos Paulo revela que aprecia bastante os que *têm comédia*:

SE11 *[...] Eu fico, tipo, muitas vezes no computador, tipo, vendo vídeos de comédia. É de youtubers que eu gosto.*

SE16 *Video de Minecraft, vídeo de jogos, jogos eletrônicos. Assim, eu vejo vídeos de jogos que eles têm comédia, entendeu? Tipo, eles estão jogando e ao mesmo tempo, eles fazem comédia. E eu gosto deste estilo. Games, Minecraft...*

Voltando à redação de Paulo, no **SR1** ele faz uma síntese da trajetória escolar de Ricardão até conseguir entrar na faculdade. Ele estava na escola *Vai Cá Jão* mas,

SR1 *[...] teve que sair porque estava matando aula com muita frequência. Na outra escola se formou, fez o Enem e foi para a faculdade de culinária.*

Ricardão saiu da escola *Vai cá Jão*, se formou em outra instituição de ensino, passou em um teste, o ENEM e foi para a *faculdade de culinária*.

Em relação ao teste do ENEM, que Ricardão fez e passou, no **SE9** vemos Paulo referindo-se às questões desse exame demonstrando considerá-las difíceis:

[...] Teve uma prova de Português que eu tirei AP⁶, mas também era do ENEM, né? Todas as questões eram do ENEM, aí não valeu, né?

Paulo encontra-se em meio a tensões. O estudante frustra-se com o AP obtido na prova de Português. No **SE5** Paulo fala da sua preocupação com as notas: *[...] agora [no CAp] é... que eu soube que as notas eram divididas em A, AP e NA, eu tipo, fiquei um pouco desesperado para conseguir A [...]*.

O estudante, enfrenta uma condição de ambivalência, porque tirou um AP quando queria tirar apenas conceito A (tirar AP < > tirar A) e dessa forma precisa lidar com o aqui-e-agora: o que é, isto é, o AP da prova de Português e a incerteza do futuro, o que poderá acontecer na próxima prova.

Para superar essa tensão, Paulo ressignifica o AP obtido na prova de Português. O estudante justifica a sua nota baixa porque a prova tinha questões do ENEM. Essa fala do **SE9**, revela uma inquietação de Paulo em relação ao ENEM. Isso é marcado quando seu personagem, Ricardão, diz que fez o ENEM para ir para a faculdade (**SR1**).

De fato, na sociedade brasileira valoriza-se o estudante que obtém notas suficientemente boas para ser admitido em uma universidade. A educação universitária é um valor cultural coletivo estimulado ao longo da trajetória estudantil. Na redação, Ricardão teve que passar no ENEM para cursar em uma faculdade diferenciada onde *[...] o profº era muito rigoroso e se tirasse menos de A era reprovado* (**SR3**). Além disso, vale ressaltar que a própria cultura coletiva posta pelo CAp valoriza e estimula a ideia de que os seus alunos devem ser estudiosos e se destacarem em relação aos alunos de outros colégios. Isso também contribui para deflagração da tensão que Paulo experiencia quando, recém-chegado ao CAp, tira um AP em Português e se sente menos capaz do que aqueles que obtiveram A na prova.

É pertinente destacar que para ser admitido no CAp, Paulo também passou por um exame de admissão concorrido e o estudante coloca seu personagem Ricardão em um processo similar ao que ele (Paulo), havia passado recentemente para entrar no CAp. Além disso, o personagem encontra-se situado no relato, em um possível futuro do autor (cursar uma faculdade) no qual Ricardão enfrenta desafios em relação ao ensino.

⁶ No CAp a avaliação é feita de acordo com os objetivos definidos pelo professor de cada disciplina ministrada. O conceito A significa que o aluno ATINGIU os objetivos, AP quando ATINGIU PARCIALMENTE e NA quando NÃO ATINGIU.

A escolha por Paulo, de um vídeo com o tema de culinária como base para a sua redação provavelmente aconteceu pelo fato desse anime japonês (*Shokugeki no Souma*) ter sido lançado na época em que o estudante vivencia a mudança de escola. Os vídeos com os episódios de *Shokugeki no Souma* fizeram muito sucesso (Marco, 2016), tendo sido, naturalmente, divulgado pelos *youtubers* na ocasião do seu lançamento.

No **SE12**, Paulo diz que chegava em casa e ia para o computador assistir aos novos vídeos que haviam chegado dos seus *youtubers* favoritos. Assim, provavelmente ouviu algum *youtuber* falar sobre o anime *Shokugeki no Souma* e se interessou por ele. Outros fatores podem ter despertado o interesse de Paulo por esse anime em particular: o enredo (menino enfrentando desafios na nova escola); características da escola (alunos competitivos, dedicados aos estudos; professores rigorosos; exigência obrigatória por notas máximas para permanência dos estudantes na escola); partes divertidas (pratos feitos com ingredientes bizarros).

Paulo aparentemente relaciona essas características do anime àquilo que vivencia no contexto escolar. Paulo, tal como o personagem do anime, estuda em uma escola de referência onde a grande maioria dos professores são rigorosos e os alunos em geral, bastante estudiosos e competitivos. Em relação às partes divertidas do desenho japonês, elas também podem ter contribuído para a escolha de Paulo, posto que, como dito nos **SE11**, **SE16**, o aluno gosta de vídeos que têm comédia.

O personagem Ricardão teve que aprender as regras da faculdade de culinária que ele explica da seguinte maneira:

SR2 Na “facul” era dividido da seguinte forma, existia o Diretor Jeremias chamado de “Jerê”, abaixo existem dois grupos, A Elite dos Dez e as turmas A1,A2,A3,B1...

SR3 Ricardo que entra para a Elite dos Dez e é aí que começa a aventura. Com seus amigos, Escorpião, Mary, Leo e Biel, foram para sala de aula fazer um bife bonito, não sei o nome, o profº era muito rigoroso e se tirasse menos de A era reprovado.

Nos segmentos anteriores (**SR2**, **SR3**) chama a atenção as semelhanças da faculdade de Ricardão com aquela de Souma, o personagem do anime japonês que Paulo assistia. Até mesmo o título da redação *A viagem de Ricardão*, remete a Souma, o qual, no anime, também faz uma viagem quando deixa sua cidade natal para estudar em um lugar chamado Academia de Culinária.

Ao comentar seu AP em Português, quando diz no **SE10**, [...] teve algumas pessoas que até tiraram NA, foram poucas que tiraram A, eu tirei AP junto com alguns outros, mas era um número muito pequeno, Paulo revela estar atento à sua posição em relação ao seu desempenho

escolar quando comparado aos seus pares. Esse acompanhamento e avaliação de desempenho pode ser observada também através da fala do personagem Ricardão quando o autor coloca que existe uma divisão na “*facul*” - *A Elite dos Dez e as turmas A1,A2,A3,B1...* (SR2), e que o personagem, entra para o grupo dos melhores alunos: *Ricardo que entra para a Elite dos Dez [...]* (SR3).

Assim como o seu personagem Ricardão, Paulo percebe como funciona a nova escola (o CAP) em termos de conceitos avaliativos (A, AP, NA) e fica atento às notas que obtém nas disciplinas (SE5). De fato, Paulo, bem como muitos alunos do CAP, particularmente quando ingressam no 6º ano, se mostram muito competitivos e preocupados em obterem o melhor resultado escolar possível. Essa postura na nova escola advém, muito provavelmente, do fato de terem vivenciado a realização de um exame de admissão para ingressar no CAP que exigiu desses novatos muito empenho e foco para darem o melhor de si.

O personagem Ricardão revela uma disposição para obter ótimos resultados. Ao receber a tarefa de fazer um bife bonito com seus amigos, Ricardão é motivado pelo objetivo de fazer a tarefa bem feita, para tirar uma nota A, pois do contrário, seria reprovado.

SR3[...] *Com seus amigos, Escorpião, Mary, Leo e Biel, foram para sala de aula fazer um bife bonito, não sei o nome, o profº era muito rigoroso e se tirasse menos de A era reprovado.*

Ricardão e seus amigos superam todos os obstáculos que aparecem em seu caminho:

SR4 *Ricardão e Mary estavam fazendo [o bife] quando um dos outros sabotou o prato jogando sal na panela, muito sal, quando viram, Mary se desesperou, porém Ricardão tinha uma manga na carta, ops, carta na manga.*

Os obstáculos pareciam intransponíveis, mas o personagem tinha uma *carta na manga*, isto é, quando aparentemente tudo parece perdido, Ricardão recorre a uma “arma secreta”, um mel que surpreenderá o grupo sabotador e poderá trazer para o grupo, o A pretendido.

Percebemos que o autor traz para o personagem alternativas. Ao utilizar a expressão “*carta na manga*”, sinaliza que, em momentos de tensões, onde não se sabe o que fazer, há a possibilidade de se encontrar uma saída, refletindo e encontrando um recurso que levará à superação das dificuldades:

SR5 *O prato ficou pronto muito rápido e o profº se surpreendeu:*

- *Está macio ao mesmo tempo resistente!*
- *Seu grupo foi sabotado, não?*
- *Como deixou tão bonito?*

- *Quando eu era criança descobri que o abacaxi deixava a carne mais macia, para não levar um abacaxi inteiro, testei várias coisas e achei mel. Além de amaciar é mais durável.*

- *Vou provar. *efeito sonoro.*

- *É uma delícia!*

Várias qualidades do bife são ressaltadas: maciez, resistência, beleza e sabor. A excelência do bife é destacada ainda, pelo efeito sonoro produzido pelo professor ao prová-lo. No final, a tarefa dada pelo professor, fazer um bife bonito, resultou em um bife tão especial ao ponto do docente dizer que a nota não iria ser maior porque não existia, nas regras da escola, nota acima de A.

SR5 -*Ricardão, seu grupo tirou A, pois não tenho autorização de dar mais que isso.*

Vemos nos trechos da redação analisados, semelhanças muito evidentes entre a redação de Paulo e o episódio 3 da série do anime *Shokugeki no Souma*, cujo enredo resumimos no início dessa análise. Além disso, observamos que aparentemente existe uma relação entre Ricardão, Souma e a situação de Paulo na nova escola. Assim como Ricardão e Souma, Paulo teve que aprender e se adaptar às regras do CAp sobre as quais não tinha conhecimento. Diz Paulo:

SE1 [...] *É mais corrida [a nova escola], eu tenho mais ocupações no dia.*

SE5 [...] *agora [no CAp] é... que eu soube que as notas eram divididas em A, AP e NA, eu tipo, fiquei um pouco desesperado para conseguir A, aí porque eu podia reprovar fácil dessa vez. Na minha antiga escola, é, tipo, quando era teste, a gente podia refazer.*

SE6 *Lá [na antiga escola] era, tipo a gente estudava, fazia a prova e pronto. Aqui [no CAp] é diferente, tipo, tem a participação, tem o comportamento e tem as notas também, aí isso me desespera um pouco de não conseguir.*

SE7 [...] *Tem o comportamento, como eu já falei, aí eles juntam. Aí eu fico desesperado de não conseguir alcançar o objetivo, tipo, será que eu vou conseguir? Aí tipo, eu tenho muito medo de recuperar [de fazer recuperação], porque na minha vida eu nunca recuperei na escola antiga. Aí por isso.*

Paulo, ao entrar no CAp, foi impactado pelo ritmo corrido da escola e surpreendido com a forma com a qual seria avaliado. O aluno achava que poderia se dar bem, tirar A apenas fazendo prova, mas quando percebeu que participação e comportamento contavam para a nota final, ficou muito aflito. Esse sentimento de aflição em relação ao seu desempenho escolar é perceptível na escolha das palavras de Paulo quando fala de suas preocupações: [...]

desesperado para conseguir A (SE5); [...] isso me desespera [...] (SE6); [...] desesperado de não conseguir meu objetivo, [...] muito medo de recuperar [...] (SE7).

Observamos que Paulo encontra-se em meio a grandes tensões, porque o que sabia fazer na antiga escola para tirar boas notas, no CAp esse conhecimento não é suficiente, o que faz surgir no estudante a dúvida: *[...] será que eu vou conseguir? [...](SE7).*

Paulo começou a refletir sobre o que fazer e então buscou entender o que significava “participação” nas aulas do CAp comparando com a antiga escola:

SE30 *A participação contava [na antiga escola], mas não era tipo, participação, era tipo, comportamento. Aí eu tirava “muito bem” nesses daí.*

O professor de Matemática ajudou Paulo a entender o que é participação no CAp:

SE31 *[...]ser promissor com a aula [no CAp], é como o professor de Matemática um dia, ele disse, desenvolver a aula com as perguntas ou até mesmo comentários.*

O entendimento claro dos critérios para a obtenção de A se revela importante para Paulo no sentido da redução das tensões que se impõem face às exigências do aqui-e-agora e as incertezas em relação ao futuro na nova escola.

A questão da amizade, revelou-se também um desafio para Paulo:

SE4 *Eu era tipo, eu tinha...é porque era desde o maternal com alguns [os amigos], aí era...a intimidade era muita com eles, aí a timidez diminuía com eles, aí quando eu conheci os novos amigos, a timidez aumentou de novo, mas só que já está melhorando, acho que está melhor do que quando era na antiga escola.*

Em SE4, Paulo atribui à sua timidez a dificuldade de fazer novos amigos no CAp, fato que o afetou negativamente:

SE13 *Uma vez eu tava muito sozinho aí eu acabei chorando por causa disso e tipo, eu tinha um amigo que, tipo, antigamente ele achava que eu era chato, mas agora ele está me achando muito legal. Era da condução. [...] agora ele é um amigo bem grande.*

Ainda sobre amigos:

SE14 *Mas eu também tenho alguns amigos, principalmente um, o nome dele é Antonio. Ele é muito amigo meu, Antonio Andrade [nome fictício]. Aí tipo, quando eu ficava lá sozinho no canto, ele ia pra perto de mim e conversava comigo. Isso também me ajudou.*

Vemos que no início da sua trajetória no CAp, Paulo sofreu por se sentir sozinho, mas após um tempo conseguiu fazer alguns amigos. Um deles é da condução, do transporte escolar. O ambiente existente no interior da condução onde, durante o percurso para a escola, os alunos

têm que ficar juntos, provavelmente catalisou a aproximação de Paulo com aquele ao qual ele se refere como *um amigo bem grande*.

Paulo refletiu e decidiu reposicionar-se para fazer amigos e não se sentir só. Ele explica como fez isso:

SE22 *Ser quem eu sou. E ser o especial. Só que eu tentei tipo, diminuir as qualidades ruins que eu tive. Eu comecei a achar que eu era um pouquinho estranho aí eu comecei a diminuir um pouquinho essa coisa, coisas que ninguém conhece e parar de ser estranho e isso ajudou um pouquinho. É difícil de explicar.*

Paulo diz o que acha que as pessoas consideram estranho nele:

SE23 *Acho que eu ficava fazendo muitas gírias que eu via por aí, com os meus amigos antigos.[...] Algumas [gírias] eles [os novos colegas do CAp] entendiam, mas o resto não.*

Ele explica a origem das gírias:

SE24 *Algumas foram dos meus amigos e outras foi que eu vi no YouTube também, outras eu inventei.*

Como vimos anteriormente na escrita da redação de Paulo (**SR1**, **SR2**), o aluno parece ter incorporado à sua fala palavras e expressões que são próprias de grupos sociais da internet com o qual o menino interage com frequência. Essa fala permeada de traços culturais do mundo virtual, não facilitou a sua interação com os colegas na mudança de escola e, por isso, nos **SE23** e **SE24** percebemos que Paulo ficou atento ao modo como se expressava no CAp.

Nesse sentido, o anime japonês auxiliou Paulo a fazer reflexões, (auto) diálogos e “conversas” com Souma. O aluno observou que, da mesma forma que Souma foi odiado por outros estudantes por causa do seu discurso, ele, Paulo, também poderia ser estar sendo desprezado por causa das suas gírias:

SE18 *Tipo, ele [o personagem do anime] acabou sendo odiado por causa do discurso dele porque ele foi de transferência, ele acabou sendo odiado, mas mesmo assim, ele tem amigos. Acho que isso é minha situação, tipo, com aquele que eu falei que era da escola e me achava chato antes, agora ele é meu amigo.*

Essa situação descrita por Paulo, faz parte do enredo do episódio 3 (<http://www.superanimes.com/shokugeki-no-souma/episodio-3>) do anime *Shokugeki no Souma*. Nesse episódio, os novos alunos da Academia de Culinária se apresentam, fazem um pronunciamento (o discurso de transferência). Souma, o protagonista do anime, faz o seu discurso para os outros alunos da Academia. No seu pronunciamento, ele diz que será o melhor

aluno, o nº 1 da Academia de Culinária. A audiência reage negativamente ao discurso de Souma, acham-no presunçoso e muitos o xingam.

Em um outro momento, percebemos que Paulo, mais uma vez, parece se identificar com Souma. Esse personagem, possivelmente ajudou o aluno a perceber quais os ambientes favoráveis à socialização. No episódio 4 do anime (<http://www.superanimes.com/shokugeki-no-souma/episodio-4>), Souma, o personagem novato na Academia de Culinária, conhece o dormitório onde irá ficar. Os alunos que ficam nesse dormitório se reúnem para conversar e comer pratos feitos por eles mesmos. Souma descobre que a atmosfera no dormitório é propícia para a socialização com os outros estudantes da Academia.

Observamos no **SE25** que Paulo, assim como Souma, também descobre oportunidades para socializar-se. Paulo diz que percebeu a hora do lanche como um bom momento para usufruir da companhia dos amigos e então ele mudou, ficou mais próximo dos colegas na hora do recreio.

SE25 *Ah sim, tentei socializar, falar mais com os amigos. Tipo, tava lá, aí, tocou, eu ia com meus amigos lanchar e aproveitar.*

Em relação às demandas do CAp, Paulo reflete sobre elas e planeja como vai lidar com as dificuldades do cotidiano escolar:

SE9 [...] *eu tenho que organizar mais meu tempo e tipo, tenho que me dedicar mais aos estudos, tipo, na prova.*

SE11 [...] *a diversão que uso hoje em dia, é por isso que umas coisas eles [os pais] falaram para eu organizar mais o tempo. Eu fico, tipo, muitas vezes no computador, tipo, vendo vídeos de comédia. É de youtubers que eu gosto.*

SE19 *Eu acho que estou vendo muito esses vídeos no YouTube, aí está acabando com o meu tempo, eu estou sem tempo para acabar com as minhas tarefas, tipo, eu fico a tarde toda vendo esses vídeos do YouTube.*

SE20 *Tipo, é, eu tenho lá uma página minhas inscrições e a partir de novos vídeos que saíram. Aí eu vou ficar pulando alguns que eu gosto pra ver só alguns que são especiais. Aí assim eu vou assistir menos vídeos e conseguir mais tempo para fazer as tarefas.*

SE26 *Eu acho que [o futuro] vai ser promissor, eu estou indo bem nas notas, só que eu acho que a única coisa que está faltando é a ausência de trabalhos e algumas tarefas.*

SE27 [...] *nas provas eu estou indo bem, agora, tipo, na participação também. Assim, no comportamento eu estou participando bem, nas provas também, aí na participação tá faltando um pouquinho de mim e nas tarefas também. Tipo, eu estou faltando algumas tarefas.*

SE28[...] estou vendo meus horários. Tipo, às vezes eu chego em casa aí eu pego aqueles, os horários e fico vendo se cada um tem alguma tarefa. Ou então alguma coisa em especial. Aí eu vejo isso e acho que está faltando um pouquinho de participação.

Paulo diz o que faz para participar mais e destaca que se sente bastante contente quando consegue interagir com os amigos sem que esses achem estranho a forma como ele fala com eles. Falar de forma apropriada revela-se uma conquista importante para Paulo, não apenas em relação à socialização com os colegas como também em relação à forma de participação, representada pelo falar bem nas aulas. Esse fato é revelado pelo comentário que ele fez para os pais sobre a semana.

SE29 Falar na aula sobre algo relacionado àquilo [ao assunto da aula]. Teve uma semana que eu falei até para os meus pais que foi a melhor semana. Eu falei com meus amigos, é...tipo, eles não acharam quase nada estranho. E eu falei bem nas horas da aula, falei algumas coisas relacionadas.

Nas falas de Paulo dos trechos anteriores (**SE9**, **SE11**, **SE19**, **SE26**, **SE27**, **SE28**, **SE29**), ele entende que precisa se dedicar mais aos estudos, à execução de tarefas e participar mais, falar coisas pertinentes nas aulas. A importância da organização do tempo aparece claramente nos **SE9**, **SE11** e **SE19**. Os pais de Paulo lhe dizem e o aluno também percebe, que a quantidade de vídeos do YouTube assistidos no seu dia a dia, precisam ser reduzidos para que haja tempo para os estudos. Nos **SE26**, **SE27**, **SE28** e **SE29** a participação e o cumprimento de tarefas se destacam como fatores preocupantes para Paulo. Ele busca entender o que precisa ser feito para se dar bem nas matérias: observar horários, ver se falta algo para ser feito para alguma matéria.

Paulo vai mudando no sentido de se tornar um aluno nos moldes esperados pelo novo contexto escolar. No **SE29** vemos que ele reflete sobre o resultado das suas novas posturas. Ele fica satisfeito com suas mudanças e diz para os pais que *foi a melhor semana*.

Paulo diz o que pensa sobre o ensino do CAp:

SE32 Ah, acho legal. Pode ser uma boa maneira de ensino, só que um pouco corrida, tipo, algumas pessoas podem acabar não aguentando, pode acabar, é...tipo, acabar sem tempo prá estudar, sem tempo prá fazer as tarefas, e tirar NA e cada vez baixar a nota e não conseguir passar nessa tarefa e ficar de recuperação.

Percebemos nessa sua fala (**SE32**) um sentimento de que os professores do CAp exigem demais dos alunos e que isso pode impactar negativamente, levando os alunos a não terem tempo para fazer tantas tarefas e a tirarem notas baixas.

Sobre a sua confiança em relação ao seu desempenho futuro:

SE33[...] *eu estou esperando que eu consiga passar nesse colégio sem recuperar nenhuma vez. Esse é o meu objetivo maior.*

Vemos que, para Paulo, ter amigos e um bom desempenho escolar são centrais nas suas falas. O mesmo acontece com Ricardão, o protagonista do relato de Paulo. Conseguir um A por ter feito uma tarefa bem feita com seus amigos *Escorpião, Mary, Leo e Biel*, o deixou muito satisfeito e *Ricardão foi para o dormitório cheio de entusiasmo (SR6).*

A expressão *cheio de entusiasmo* é bastante emblemática de como Paulo vê, através do personagem a obtenção de uma nota A. Para o estudante, o bom resultado traz para sua vida escolar, *entusiasmo*, ou seja, alegria e prazer, sentimentos importantes que ajudam Paulo na travessia do 5º para o 6º ano em uma escola onde encontrou muitas demandas e desafios para alcançar seu objetivo maior: *passar no CAp sem recuperar nenhuma vez.*

Na Tabelas 10 e 11 destacamos sinteticamente os resultados da nossa análise e discussão consonantes os objetivos do nosso estudo: identificar os processos de construção de significados que baseiam os processos da aquisição de novos conhecimentos e do reposicionamento, destacando novas formas de se relacionar com os outros; identificar possíveis recursos semióticos; identificar a função da imaginação na transição.

Tabela 10 - Síntese dos resultados Caso Paulo

Recurso semiótico marcante: o YouTube, o anime <i>Shokugeki no Souma</i>		
Conhecimento adquirido (aprendizado)	Reposicionamento	Construção de significado / projeção de futuro (interpretação das situações, adição de valor, afeto pessoal)
Percebeu que as pessoas estranhavam a forma como ele falava.	Usa linguagem parecida com a das pessoas do CAp.	Fazer amizades, ter companhia, se dar bem quando participa das aulas, significa falar uma linguagem apropriada ao contexto escolar do CAp.
Entendeu o que significava participação.	Mais opinativo, participativo nas aulas.	Corresponder ao novo formato de aula para atender

		as expectativas dos professores.
Viu que comprometia a execução de tarefas porque passava muito tempo vendo vídeos do YouTube.	Mais consciente da importância da organização do tempo.	Atingir o objetivo na nova escola - ser bem-sucedido, obter A, significa fazer tarefas também.
Entendeu que o horário do lanche ajuda a fazer amizade.	Mais atento às oportunidades de socialização.	Fazer novos amigos significa se tornar mais presente, falar mais, aproveitar oportunidades para se entrosar com as pessoas.
Aprendeu com o discurso de Souma, o personagem do anime, que seria possível reverter a imagem de “chato”.	Mais confiante e otimista.	Reverter uma primeira má impressão para ser apreciado pelos novos colegas.

A seguir, na Tabela 11, mostramos como Ricardão (o personagem) e Paulo se aproximam no que diz respeito à importância e ao entendimento atribuído aos valores da cultura pessoal e coletiva que se revelaram presentes na mudança e adaptação escolar.

Tabela 11 - Síntese dos resultados Caso Paulo

Valores da cultura coletiva e pessoal	Dados da redação	Dados da entrevista, do MT e do desenho
Superação da timidez, socialização, construção de novas amizades.	Ricardão era conhecido na escola <i>Vai Cai Jão</i> . O dormitório (no anime) é um lugar propício para socialização.	Paulo quer fazer/ ampliar seu círculo de amigos no CAP. Paulo aproveita o recreio para se juntar aos colegas e fazer amizades.
Obtenção de notas A.	Ricardão tirou A	Paulo quer tirar A
Percepção do ENEM como algo importante a ser feito (garantia para ingresso no ensino superior).	Ricardão passou no ENEM para ingressar na Academia de Culinária.	Paulo tirou NA porque a prova tinha questões do ENEM.
Existência de professores rigorosos leva a um aprendizado de melhor qualidade.	Professor de Ricardão era rigoroso e só aprovava o aluno que obtivesse um A.	A professora de Português é exigente, colocou questões do ENEM na prova do 6º ano.
Existência de alunos que se destacam, conseguem tirar A mesmo nas provas mais difíceis, fazem parte da “elite”.	Ricardão fazia parte da elite dos Dez.	Paulo tirou alguns NA, ficou preocupado.
Esforço para vencer dificuldades, se superar.	Ricardão não se desesperou com a dificuldade de fazer um bife bonito, se superou.	Paulo refletiu sobre o que é participar, a importância das tarefas, da dedicação aos estudos.
Confiança no futuro, elaboração de objetivos em uma escola repleta de desafios.	Ricardão ficou feliz com o A do professor rigoroso e foi dormir cheio de entusiasmo.	Paulo considera o futuro promissor e objetiva passar nas matérias sem ter que fazer recuperação.

Vídeos do YouTube, tecnologia, internet como diversão.	Ricardão usa linguagem da internet, tem experiências semelhantes às de Souma, (protagonista do anime japonês disponível na internet).	Paulo adora vídeos do YouTube. Usa um deles para lhe ajudar a adaptar-se ao novo contexto escolar.
Personagens de animes corajosos, inteligentes, vencedores, capazes de enfrentar e superar dificuldades.	Ricardão, assim como Souma conseguem se dar bem diante de desafios.	Paulo observa Souma e esse o ajuda a rever seu modo de falar para se dar bem na nova escola.

Paulo aprecia bastante o YouTube e esse o ajuda na transição porque é através dele que o aluno conhece Souma o personagem protagonista do anime *Shokugeki no Souma* (Tsukuda & Yonetani, 2015). A permanente demonstração de superação (mesmo cometendo erros) de Souma diante das dificuldades que ele enfrenta na nova escola, adquire um significado pessoal e único para Paulo passando a ser um signo que se transforma em um recurso semiótico que ajuda o estudante a superar dificuldades na mudança de escola.

A exemplo disso, vimos que Paulo observa em um dos episódios do anime, que Souma não foi bem aceito ao chegar à Academia de Culinária por causa da sua forma de falar, mas que, apesar disso, conseguiu reverter a situação e se socializar. Esse fato ajudou Paulo a rever a sua própria situação quando chegou ao CAP. Sobre isso, ouvimos Paulo dizer que teve problemas ao tentar se socializar com os novos colegas na nova escola por causa da sua maneira de se comunicar usando muitas gírias. O novato observa em um dos episódios do anime, que Souma teve também um problema de socialização por causa do mau uso das palavras. Isso faz Paulo perceber o que está acontecendo com ele, ou seja, as gírias que usa, causam estranheza às pessoas. Assim, Paulo reposiciona-se (muda a forma de falar) ressignificando a sua situação (consegue se integrar melhor ao grupo).

Uma maior integração de Paulo ao grupo também se dá quando o aluno percebe que o recreio é uma boa oportunidade para fazer amizades. O estudante torna-se, então, mais atento a esse fato e fica mais junto dos colegas na hora do lanche. Paulo também começa a se reposicionar quando observa o que significa ser aluno do CAP. Entende que precisa ser mais opinativo e mais organizado para dar conta das demandas dos professores e obter boas notas.

Em relação às notas é interessante destacar que os desafios de Souma, assim como os de Ricardão, estão bastante ligados à questão de obtenção de notas máximas para corresponder às expectativas da nova escola onde estudam. Paulo também está ligado a essa questão, pois se sente preocupado, na mudança de escola, com as suas atividades escolares e o impacto das suas ações nas notas que obtém nas diversas matérias ministradas no 6º ano.

Observamos que a atividade imaginativa exhibe através do personagem Ricardão, qualidades e atitudes de Souma que Paulo utiliza como recurso semiótico que lhe dá suporte na ressignificação da seu novo cotidiano, levando-o, a partir do entendimento e da superação de erros cometidos a reposicionar-se. Durante o *loop* imaginativo oportunizado pela escrita da redação, Paulo é livre para reelaborar na travessia para o 6º ano na nova escola (o CAp) as suas tensões e preocupações (muitas tarefas, critérios de avaliação diferentes, dificuldade de socialização etc.)

Vimos que Paulo partilha valores culturais coletivos e os organiza a partir de uma perspectiva singular de compreender o mundo (Valsiner, 1998). Nesse sentido, a atividade imaginativa permitiu a exibição e, portanto, a investigação, de como Paulo constrói significados através dessa forma pessoal e única de experienciar e “sentir” o mundo.

O universo criado pelo YouTube e seus animes é coletivo, mas Paulo o interpreta e o internaliza subjetivamente por meio de Souma, como um signo de superação que se evidencia imaginativamente na redação, com o desenrolar das aventuras de Ricardão. Assim, a escrita imaginativa juntamente com os outros dados do nosso estudo, nos levou a um maior entendimento dos processos presentes na construção de significado na adaptação a um novo cotidiano escolar.

4.2 Recursos semióticos e a dinâmica imaginativa

Construímos significados a partir de mundos semióticos idiossincráticos. A forma como interpretamos o mundo guia nossas condutas, nosso agir no mundo. Nossas atividades e experiências humanas são permeadas de um complexo de emoções, de afetos, de desejos, de intenções e de inquietações.

Na vivência de um novo contexto escolar observamos que os nossos alunos estudados demonstram uma grande preocupação em relação à socialização e à construção de amizades. Os pré-adolescentes estudados mostram que valorizam muito se sentirem bem aceitos pelos pares no novo contexto escolar. Percebemos isso quando Laila decide controlar sua impulsividade não apenas para evitar preocupações com o SOE e a mãe, mas também para se

aproximar mais do seu grupo na escola. No caso de Sabrina, a sua timidez atrapalhou a construção de novas amizades; a menina sentiu falta dos amigos da antiga escola, sentiu-se deslocada no novo espaço escolar e, por isso, elegeu o seu diário como seu único e verdadeiro amigo. Em vários trechos, tanto da redação escrita por Sabrina como nas suas falas, ao ser entrevistada, a menina demonstra, em relação à mudança de escola, um sentimento de solidão e de estranheza que a incomodam. Paulo, nosso terceiro caso, também sofreu com a dificuldade de fazer amizades. O estudante chegou a chorar porque se sentiu muito sozinho e até mudou o jeito de falar para, além de melhorar suas notas na escola, conseguir fazer mais amigos.

Diante das dificuldades encontradas na mudança de escola, Laila, Sabrina e Paulo construíram maneiras de reduzir inquietações e de superar desafios. Como vimos anteriormente em cada um dos casos analisados (8.1, 8.2, 8.3), essas construções constituíram recursos que foram utilizados pelos estudantes para ajudá-los a ressignificarem, orientados para o futuro, as suas contingências atuais. Tais recursos tornaram-se semióticos quando passaram a ser signos para os discentes, ou seja, adquiriram para eles um significado cultural pessoal diverso daquele partilhado coletivamente no meio social. Dito de outra forma, esses recursos representaram meios particulares e únicos que cada aluno construiu, a partir da sua visão de mundo, para enfrentar e superar os desafios apresentados no novo ambiente escolar, onde o cotidiano conhecido (o da antiga escola) foi substituído por um outro incerto.

Depreendemos dos resultados da nossa análise, que os recursos construídos pelos estudantes - bem como os processos psicológicos que se desenvolveram a partir do uso desses recursos, foram externalizados e iluminados não apenas pelas falas dos discentes nas entrevistas, mas também pelas suas produções escritas, ou seja, os seus minitextos e atividades imaginativas (as redações). Não pretendemos equivaler a construção do personagem criado na redação com o próprio construtor dele, ou seja, o aluno estudado e o personagem por ele criado, podemos conceber a redação como uma manifestação do pensamento humano, que pode também informar sobre o fenômeno psicológico investigado. Nos casos estudados, observamos que as redações, com suas especificidades, manifestam valores incorporados na cultura pessoal dos autores a partir da cultura partilhada coletivamente. Esses valores se apresentam tecendo uma paisagem semiótica subjetiva através da qual os estudantes, autores da narrativa elaboram e encaminham as tensões acentuadas na travessia para o 6º ano em uma escola diferente. Na travessia desses novatos por um caminho desconhecido, que ocorre inexoravelmente em um tempo irreversível, esses estudantes são impelidos a aprender a como lidar com o novo e a se repositicionar para (res)significar a realidade que se impõe após a quebra de um cotidiano já

conhecido. Vimos que Laila, Sabrina e Paulo trilham esse caminho desconhecido, cada um a seu modo.

Ao escrever a sua redação, Laila imagina uma escola onde a personagem protagonista se envolve em atividades valorizadas pela estudante, ou seja, na escola imaginada tem muita diversão, movimento e zoeira. A ideia de uma atmosfera escolar com muita diversão, brincadeiras, jogos e todo mundo junto passa a significar para Laila o seu porto seguro. Pensar na nova escola como um lugar agradável, divertido ajuda a estudante a ressignificar o novo cotidiano escolar porque ela se apoia nessa ideia para enfrentar e superar os desafios da mudança.

Sabrina, em sua redação, descreve, inspirada em um livro, um romance, o qual, segundo a estudante, seria o que gostaria que acontecesse com ela quando entrou no CAP. Um namorado representaria para Sabrina a possibilidade de ter alguém para conversar e, assim, não precisar tanto da “companhia” do seu diário, o qual, tanto para a personagem protagonista da redação como para Sabrina, representa um amigo, *um outro significante encarnado* que dá suporte na transição.

Paulo, inspirado em um anime japonês, imagina um personagem chamado Ricardão. Esse, tal como o protagonista do anime, *Souma*, é capaz de enfrentar e superar os desafios postos pelas exigências das matérias de uma faculdade onde os estudantes se esforçam ao máximo para fazerem parte do grupo de elite, ou seja, o grupo daqueles que conseguem melhores notas. Dessa forma, Paulo, que aprecia vídeos do YouTube, transforma o personagem (*Souma*) de um desses vídeos (*Shokugeki no Souma*), em um recurso que o ajuda a fazer a travessia para o 6º ano na nova escola. A maneira como *Souma* age diante das dificuldades quando entra na faculdade (*Academia de Culinária*), significa para Paulo a possibilidade de superação dos desafios presentes no novo contexto escolar.

Os resultados apresentados pelos casos analisados nos permitem perceber que na situação real de transição escolar, aos escreverem as suas redações, os alunos estudados se distanciam psicologicamente do presente, reconstroem experiências vividas no passado, e através de processos imaginativos regulados semioticamente, colocam a transição escolar em perspectiva. Em ambas as situações, tanto o aluno como o personagem da atividade imaginativa vivenciam uma transição, reconstroem experiências passadas no presente no sentido de projetarem possibilidades viáveis para o futuro e dessa forma, (res)significarem o aqui-e-agora.

Sendo assim, percebemos que a imaginação tem um papel central no processo de construção de significado porque ajuda o aluno a atravessar o momento de transição. É na

imaginação, que o aluno em transição, diante de tantas novidades, encontra refúgio e liberdade para buscar respostas ou soluções para os desconfortos sentidos por ele.

Na Figura 13 a seguir, mostramos uma representação esquemática da dinâmica da imaginativa que construímos a partir dos resultados do nosso estudo de casos.

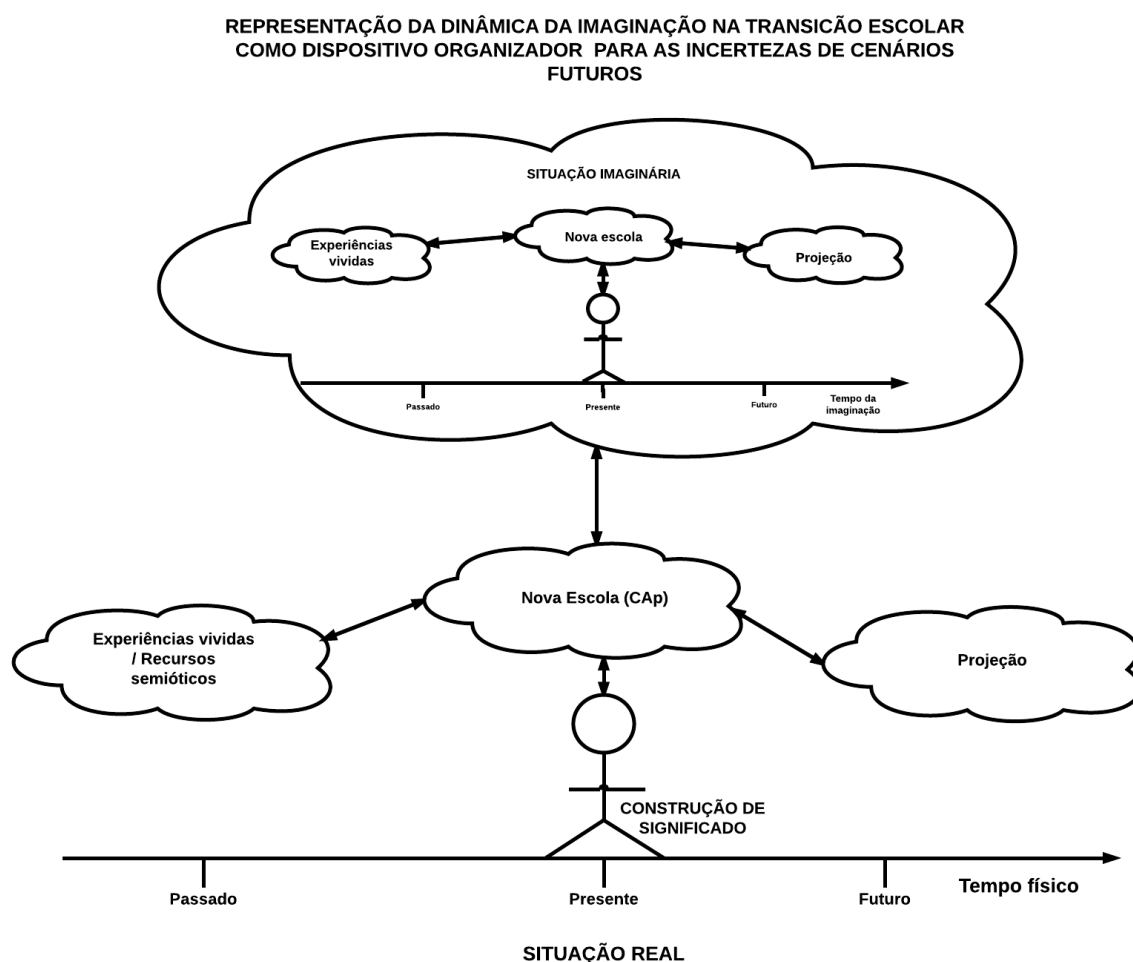


Figura 13 - Representação esquemática da dinâmica imaginativa dos casos estudados.

Como podemos observar, por mais surpreendentes que se apresentaram as situações surgidas a partir dos passeios imaginários dos alunos estudados, esses deslocamentos fictícios externalizaram cada uma a seu modo como Laila, Sabrina e Paulo construíram significados na transição. As atividades imaginativas se mostraram bastante reveladoras uma vez que não só permitiram a exibição de elementos culturais valorizados pelos estudantes na mudança de escola, como também possibilitaram, por meio da nossa análise, o entendimento de como esses elementos se transformaram em recursos para os estudantes, ajudando-os a refletir, aprender com as contingências da nova realidade e a se reposicionarem no novo ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como falamos em nossa introdução, iniciamos este estudo bastante instigados pelas inquietações e desconfortos que percebíamos em alguns dos alunos ingressando em uma etapa marcante da vida estudantil: a segunda parte do Ensino Fundamental. Nessa fase, os meninos e meninas recém-saídos do 5º ano, são apresentados a uma realidade que lhes demanda mais autonomia e mais dedicação aos estudos. Esta tese se propôs a conhecer mecanismos criados por alunos para ressignificarem o seu novo cotidiano quando mudam de escola e iniciam o 6º ano.

Os dados analisados e discutidos na presente pesquisa nos mostraram que:

(a) A atividade imaginativa através de um texto escrito – a redação - sobre um personagem que muda de escola, o “algo”, isto é, aquilo considerado importante para o aluno durante a transição, acompanhado de um minitexto, e a entrevista agrupam aspectos compartilhados na cultura coletiva que foram atualizados na cultura pessoal de cada um dos estudantes.

(b) Laila, Sabrina e Paulo se valeram, na travessia para o 6º ano, de dispositivos semióticos que construíram a partir de suas contingências contextuais e culturais específicas bem como de suas visões pessoais de mundo. Cada um dos alunos estudados enfrenta a transição a seu modo. No primeiro caso analisado vimos que Laila enfrenta a mudança, apoiada na ideia de que a nova escola representa diversão com todo mundo junto, misturado. No segundo caso, o de Sabrina, a menina busca superar suas dificuldades transformando seu diário em um amigo, que se torna para ela um “*outro significante encarnado*”. Além disso, Sabrina utiliza a história do livro Pimenta (2011) como uma sugestão de solução para o desconforto que sente ao ingressar na nova escola. A solução “sugerida” pelo livro é trazida, reelaborada e explorada na redação de Sabrina. No terceiro caso, Paulo, apoiado, no período de transição, em vídeos disponibilizados pelo YouTube, vê o personagem protagonista de um desses vídeos como um recurso semiótico que o ajuda a superar desafios enfrentados no novo ambiente escolar.

(c) O reposicionamento e a aquisição de conhecimento, concomitantes à construção de novos significados, aconteceram mediados pelos recursos semióticos construídos pelos estudantes que atuaram no sentido de promover a transformação das experiências pessoais dos alunos estudados.

(d) A imaginação permitiu aos estudantes viverem possibilidades de futuros desejados. O distanciamento psicológico possibilitado pela imaginação, colocou as dificuldades

encontradas pelos estudantes em transição escolar em perspectiva. Os alunos conseguiram, por meio do personagem imaginado (criado no texto escrito, a redação), vivenciar o momento de transição sem proibições. Em outros termos, através da imaginação, experienciaram a fluência de ideias, o pensamento livre, sem compromissos de fidelidade com a realidade.

(e) A socialização, a interação e a construção de amizades constituíram questões extremamente relevantes para os estudantes na transição escolar. Laila, Sabrina e Paulo mostraram-se muito preocupados com a possibilidade de não serem bem aceitos pelas pessoas que fazem parte da escola, principalmente os colegas de sala.

(f) Os resultados da análise revelaram a existência de uma relação entre a situação imaginada na atividade imaginativa (sobretudo na redação) com a situação de transição dos alunos no CAP. Tal revelação permitiu a construção de uma representação esquemática de uma possível dinâmica imaginativa utilizada pelos estudantes para ajudá-los na construção de significados e na projeção de possibilidades para o futuro.

As histórias de transição estudadas são expressões de instâncias profundamente humanas. Em um cotidiano escolar diferente e desafiador, o conhecimento prévio destes pré-adolescentes estudados teve que ser ampliado e eles precisaram desenvolver, se transformar como pessoas. A mudança foi necessária e precisou ser negociada. Os estudantes interagiram, conviveram com outras pessoas, adquiriram conhecimentos novos, redefiniram sua identidade.

Acompanhar, observar e chegar à compreensão de como Laila, Sabrina e Paulo construíram significados foram ações que levaram a prazerosas descobertas ao longo desta pesquisa. Desvendar o “mistério” de redações, de minitextos, de imagens e de entrevistas que a princípio nos surpreenderam por parecerem mirabolantes e distantes do nosso objetivo, foi uma experiência bastante enriquecedora e esclarecedora. A nossa análise nos possibilitou entender como os dados construídos se relacionavam à experiência da mudança de escola de Laila, Sabrina e Paulo. Assim, os relatos, os desenhos, as fotos, os minitextos e as entrevistas desses alunos - que tanto nos intrigaram à primeira vista - além de se tornarem pertinentes para os nossos objetivos de pesquisa, nos chamaram a atenção para a importância do estudo de construção de significados através da exploração da imaginação.

Nesse sentido, o presente estudo pode servir de estímulo para as escolas se tornarem mais propositivas em relação a atividades escolares - por exemplo, produções de peças teatrais curtas, de desenhos, de jogos, de vídeos, de blogs na internet, que deem mais abertura e atenção aos processos criativos e imaginativos. Atividades escolares voltadas para valorização desses processos podem constituir (assim como as redações analisadas em nossa pesquisa), formas de

conhecer, de escutar o que o aluno tem a dizer sobre mudança de escola. Ações nesse sentido podem contribuir para ampliar a compreensão dos profissionais da escola acerca dos desejos e das dificuldades presentes no cotidiano dos novatos quando esses fazem, cada um a seu modo, uma travessia escolar considerada particularmente delicada como é a do 6º ano.

Além disso, é importante ainda que os professores se aproximem mais dos seus alunos se informando sobre atividades para as quais os alunos dedicam seu tempo (livros, música, jogos etc.) quando não estão voltados para as demandas escolares. Esse conhecimento pode ser adquirido junto aos estudantes. Por exemplo, o professor poderia criar oportunidades para os discentes falarem, em sala de aula, sobre algo que lhes interessa. Momentos assim serviriam não apenas para o compartilhamento de saberes e de interesses, mas seriam também oportunidades para todos se conhecerem melhor, o que estimularia a socialização e a construção de amizades, questões - como observamos em nossa pesquisa, muito presentes e inquietantes para os alunos na mudança de escola.

Em termos de perspectivas para pesquisas futuras, acreditamos que o nosso estudo possa ser ampliado e desenvolvido em outros contextos escolares, voltando-se particularmente para a questão da imaginação e do seu papel na dinâmica da construção de significados.

Podemos finalmente afirmar que a presente pesquisa nos deu a oportunidade e privilégio de conhecer um pouco sobre como Laila, Sabrina e Paulo enfrentaram o desafio da mudança e vislumbraram um futuro possível para eles na ressignificação do seu cotidiano escolar. Dito isso, apesar de sabedores que todos os processos investigativos podem e devem ser revisitados e aprofundados finalizamos nosso estudo acreditando ter contribuído para a Psicologia e para as instituições educacionais que tomam a transição escolar como questão para a sua prática.

REFERÊNCIAS

- Abbey, E. (2007). Perceptual Uncertainty of Cultural Life. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of sociocultural Psychology*. Chapter 17, pp.362-372. CUP.
- Abbey, E. (2012). Ambivalence and Its Transformations. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*, 47, pp. 989-997.
- Abbey, E. & Valsiner, J. (2005). Emergence of Meanings Through Ambivalence. *Forum: Qualitative Social Research. FQS*. Volume 6, No. 1, Art. 23.
- Abramovay, M., Waiselfisz, J. J., Andrade, C. C. & Rua, M. G. (2004). *Gangues, galeras, chegadas e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling*, 5, 339-45.
- Akos, P. (2004). Advice and Student Agency in the Transitions to Middle School. In Hough, D. (Ed.), *Research in the Middle Level Education - RMLE Online - Vol.27, Nº 2*. Missouri State University, Springfield, MO.
- Akos, P. & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling*, 7(4), 212–221.
- Archambaut, A. & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky: d'un acte spontané à une activité consciente. In *Revue des sciences de l'éducation*, vol.33, nº1, pp.5-24. Disponível em <http://www.erudit.org/revue/rse/2007/v33/n1/016186ar.pdf>
- Azevedo, G. V., Lyra, M. & Pinheiro, M. A. (2016). A imaginação na análise de um texto escrito: a transição escolar para o 6º ano. (manuscrito submetido).
- Azevedo, M. (2015, 10 de outubro). Colégio de Aplicação da UFPE poderá mudar forma de ingresso. *Jornal do Commercio online*. Disponível em <http://jconline.ne10.uol.com.br/>.
- Azevedo, M. (2016, 04 de outubro). Enem: as 20 melhores escolas públicas de Pernambucano. *Jornal do Commercio online*. Disponível em <http://jc.ne10.uol.com.br/blogs/blogdofera/2016/10/04/enem-as-20-melhores-escolas-publicas-de-pernambuco/>
- Baltes, P., Lindenberger, U. & Staudinger, U. M. (2006). Life Span Theory in developmental Psychology. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Vol. I Theoretical Models of Human development*. 6th ed. pp. 569-664. Hoboken, N. J., US: John Wiley & Sons.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Batra, S. (2013). The Psychosocial Development of Children: Implications for Education and Society — Erik Erikson in Context. *Contemporary Education Dialogue*, 10, 2: 249–278.
- Beckstead, Z., Cabell, K. & Valsiner, J. (2009). Generalizing through conditional analysis: Systemic causality in the world of eternal becoming. *Humana Mente: Journal of Philosophical Studies*, 11, 65-80.
- Berndt, T. (1987). Obtaining support from friends during childhood and adolescence. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and supports* (pp. 308-331). New York: Wiley.
- Berry, J. W. & Dasen, P. R. (1974). *Culture and cognition: Readings in cross-cultural psychology*. London: Methuen.
- Berry, J.; Poortinga, Y. H; Segall, M. H., Dasen, P. R. (2002). *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications*. New York: CUP.
- Block, J. & Hann, N. (1971). *Lives through time*. Berkeley, CA: Bancroft.
- Bourdon, S., Cournoyer, L. & Charbonneau, J. (2012). Le soutien de l'environnement social lors du passage au postsecondaire. In P. Curchod, P. Doudin & L. Lafortune (Orgs.), *Les transitions à l'école*. pp101-121. Québec, Canada. Presses de l'Université du Québec.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9, 1, 35-64.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (M. A. Veríssimo, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Biological Model of Human Development. In R. M. Lerner (vol.Ed.) & W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: vol. 1. Theoretical Models of Human Development*. 6th ed. pp.793-828 Hoboken, N. J., US: John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. USA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. USA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories*. USA: Harvard University Press.
- Cabell, K. R. (2010). Mediators, Regulators and Catalyzers: A Context Model of Trajectory Development. *Psychology & Society*, Vol. 3(1) 26-41.
- Cabell, K. R. & Valsiner, J. (2011). Affective Hypergeneralization: Learning from Psychoanalysis. In S. Salvatore & T. Zittoun (Eds), *Cultural Psychology and Psychoanalysis-Pathways to Synthesis*. US: IAP.

- Cabell, K. R., & Valsiner, J. (2014). Systematic Systemics: Causality, Catalysis, and Developmental Cybernetics. In K. R. Cabell & J. Valsiner (Eds.), *The Catalyzing Mind. Beyond Models of Causality*. New York. Annals of Theoretical Psychology 11. New York: Springer.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and Resilience in Student Transitions to High School. *American Journal of Education* 106(2): 302-333. The University of Chicago Press. Retrieved from <http://www.academicroom.com/article/risk-and-resilience-student-transitions-high-school>
- Cauley, K. M., & Jovanovich, D. (2006). Developing an Effective Transition Program for Students Entering Middle School or High School. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80:1, 15-25.
- Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*, pp.39-64. Cambridge: CUP.
- Chandler, D. (2007). *Semiotics: the basics*. USA: Routledge.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*. USA: Belknap Harvard.
- Coulon, A. (2005). *Le Métier d'Étudiant –L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Ed.Economica.
- Cruz, P. (Org.) (2016). Anuário Brasileiro da Educação Básica. Todos pela Educação. Ed. Moderna. Disponível em www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf
- Dahinden, J. & Zittoun, T. (2013). Religion in Meaning Making and Boundary Work: Theoretical Explorations. *Integrative Psychological Behavioral Science*. DOI 10.1007/s12124-013-9233-3. Springer, New York.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. In Juarez Dayrell. (Org.), *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*, p. 136-162. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Dias-da-Silva, M. H. G. F. (1997). *Passagem sem rito: As 5as séries e seus professores*. Campinas, SP: Papirus.
- Eccles, J. S, Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of education contexts on early adolescents. *American Journal of Education*, 99, 521-542.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D. M., & Feldlaufer, H. (1993). Negative Effects of Traditional Middle Schools on Students' Motivation. *The Elementary School Journal*, Vol 93, N°5. The University of Chicago.
- Elder, G. H., Jr. (1974). *Children of the great depression: Social change in life experience*. Chicago: University of Chicago Press.

- Elder, G. H. Jr., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2004). The Emergence and Development of Life Course Theory. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan, M. J. (Eds.), *Handbook of the Life Course*. Springer, USA.
- Elder, G. H. Jr. & Shanahan, M. (2006). The Life Course and Human Development. In Lerner R.M. (Ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol.1. Theoretical Models of Human development*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc..
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. RJ: Zahar.
- Erikson, E. H. (1987). *Childhood and Society*. London. Paladin Grafton Books. Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/134563219/Erik-H-Erikson-Childhood-and-Society-BookFi-org>
- Eschiletti Prati, L. & Eizirik, M. F. (2006). Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia I Campinas I* 23(3) I 289-298 I julho - setembro 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n3/v23n3a08.pdf>
- Frawley, W. (2000). *Vygotsky e a ciência cognitiva*. Artmed Ed..
- Frazier, B. & Frazier, J. (2001a, March, 10). Early Adolescence: The Point of No Return –Part I [Web log post]. Retrieved from <http://www.thesuccessfulparent.com/categories/adolescence/item/early-adolescence-the-point-of-no-return-part-i#.V8F56ZMrJok>
- Frazier, B. & Frazier, J. (2001b, May, 17). Early Adolescence: The Point of No Return – Part II [Web log post]. Retrieved from <http://www.thesuccessfulparent.com/categories/adolescence/item/early-adolescence-the-point-of-no-return-part-ii#.V8F-2ZMrJok>
- Freire, S. F. de C. D. (2008). *Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Disponível em <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp109118.pdf>
- Galton, M., Gray, J. & Ruddock, J.(1999). The Impact of School Transitions and Transfers on Pupil Progress and Attainment. Transitions and transfers: a review. *Research report 131*, September. Crown Copyright Unit.Colegate, Norwich. Retrieved from <http://www.musicalbridges.org.uk/wp-content/uploads/2014/07/The-Impact-of-School-Transitions-and-Transfers-Galton-et-al-1999-.pdf>
- Gaspoz, D. G. (2012) Le parcours de jeunes en itinérance géographique. In P. Curchod, P. Doudin & L. Lafortune (Orgs.), *Les transits à l'école*. pp.282-301. Québec, Canada. Presses de l' Université du Québec.
- George, L.K. (1993). Sociological Perspectives on Life Transitions. *Annual Review Sociology Journal*. 19:353-73. Annual Reviews Inc..
- Gillespie, A., & Zittoun, T. (2010). Using resources: conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. *Culture & Psychology*, 16(1) pp. 37-62. SAGE Publications.

- Hauser, S. D. R. (2007). *A transição da 4a para a 5a série do ensino fundamental: uma revisão bibliográfica-(1987-2004)*. Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil. Disponível em http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5358
- Holas, I. & Huston, A. C. (2012). Are Middle Schools Harmful? The Role of Transition Timing, Classroom Quality and School Characteristics. *Journal of Youth Adolescence* 41:333–345.
- Hutchinson, E. D. (2011). *Dimensions of Human Behavior: The Changing Life Course*. Chapter 1, pp.1-38. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Hviid, P., & Zittoun, T. (2008). Editorial introduction: Transitions in the process of education. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XXIII, no 2, 121-130.
- Innis, R. E. (2005). The Signs of Interpretation. *Culture & Psychology*, 11(4), 499-509. SAGE.
- Josephs, I. E. & Valsiner, J. (1998). How Does Autodialogue Work ? Miracles of Meaning Maintenance and Circumvention Strategies. *Social Psychology Quarterly*, Vol.61.Nº1, 68-83.
- Kadianaki, I., & Zittoun, T. (2014). Catalysts and Regulators of Psychological Change in the Context of Immigration Ruptures. In K. R. Cabell & J. Valsiner (Eds), *The Catalyzing Mind. Beyond Models of Causality*. New York. Annals of Theoretical Psychology 11. New York. Springer.
- Langenkamp, A. G. (2009). Following Different Pathways: Social Integration, Achievement, and the Transition to High School. *American Journal of Education*, 116 (November). The University of Chicago Press. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2906826/>
- Langenkamp, A. G. (2011). Effects of Educational Transitions on Students' Academic Trajectory. *Sociological Perspectives*. Vol.4, Issue 4, pp. 497-520. University of California Press.
- Levisky, D. L. (1998). *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lyra, M. C. D. P. (2006). Desenvolvimento como um processo de mudança. In L.L.Meira & A.G.Spinillo (Orgs.), *Psicologia Cognitiva: Cultura, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Editora Universitária.UFPE.
- Lyra, M. C. D. P. & Valsiner, J. (2011). Historicity in Development: abbreviation in mother-infant communication. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), pp.195-203. Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Mahn, H. (2003). Periods in Child Development: Vygotsky's Perspective. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, S.M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Pp.119-137. Cambridge: CUP.
- Marco (2016, 7 de janeiro). Top 10 Melhores Animes do Ano de 2015. *Intoxicação Animentar –IA*. Disponível em <http://www.intoxianime.com/2016/01/top-10-melhores-animes-do-ano-de-2015/>
- Marsico, G. & Iannaccone A. (2012). The Work of Schooling. In J. Valsiner (Ed.). *Oxford Handbook of Culture and Psychology*, pp.830-868. New York: Oxford University Press.
- Mattos, E. (2013). *Desenvolvimento do self na transição para a vida adulta: Um estudo longitudinal com jovens baianos*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Mead, G. H. (1972). *Mind, Self and Society*. In Charles W. Morris (Ed.). London: The University of Chicago Press. Do texto original de 1934. Retrieved from <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/5009/c3a60c23ee5eab07efd2e1c54f86897c.pdf?sequence=1>
- Merrell, F. (2001). Charles Sanders Peirce's Concept of Signs. In Cobley, P. (Ed.), *The Routledge Companion to Semiotics and Linguistics*, pp.28-39. London and New York: Routledge.
- Mertz, E. (1985). Beyond Symbolic Anthropology: Introducing Semiotic Mediation In E. Mertz, R.J. Parmentier (Eds.), *Semiotic Mediation* (pp. 1-19). Orlando, USA: Academic Press, INC.
- Misak, C. (Ed.) (2004). Charles Sanders Peirce (1839-1914). *The Cambridge Companion to Peirce*. Cambridge: CUP.
- Molenaar, P. C. M. (2004). A manifesto on psychology as idiographic science: bringing the person back into scientific psychology, this time forever. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 2, 201–218. Retrieved from http://www.comp-si.org/workshop-14-files/Molenaar_Measurement%202004.pdf
- Nisbet, J. D. & Entwistle, N. J. (1969) *The Transition to Secondary School*. London: London University Press.
- Outeiral, J. O. (1994). *Adolescer*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Peirce, C. S. (1878). How to make our ideas clear? *Popular Science Monthly*, 12, 286-302. Retrieved from <http://www.peirce.org/writings/p119.html>
- Peirce, C. S. (1893). Evolutionary love. *The Monist*, 3, 176-200. Retrieved from [https://isidore.co/misc/Res%20pro%20Deo/Peirce/The%20Monist%20papers/5.%20Evolutionary%20Love%20\(1893\).pdf](https://isidore.co/misc/Res%20pro%20Deo/Peirce/The%20Monist%20papers/5.%20Evolutionary%20Love%20(1893).pdf)

- Peirce, C. S. (1894). *What is a sign?* Retrieved from <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/peirce1.htm>
- Peirce, C. S. (1955). Logic as semiotic: the theory of signs. In Buchler, J. (Ed.), *Philosophical Writings of Peirce*. New York: Dover Publications, INC.
- Pelaprat, E. & Cole, M. (2011). “Minding the gap”: imagination, creativity and human cognition. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45, 397–418.
- Piaget, J. (2013). *Seis estudos de psicologia*. Traduzido por Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva do texto original de 1964. 25ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pimenta, P. (2011). *Minha vida fora de série*. 1ª temporada, 6ª ed. Belo Horizonte: Ed.Gutenberg.
- Rodrigues, G. (2015, 25 de outubro). Dicionário de gírias da internet pt.1. *É tudo improvisado entendeu?* [blog]. Disponível em <http://www.tudoimprovisado.com.br/2015/10/dicionario-de-gurias-da-internet-pt-1.html>
- Rosa, A. L. T.; Lima, A. F. de; Albuquerque, C. S. C.; Carmo, E. F. do; Gouveia, H.S.B. de; Chagas, J. A. S. das; Ximenes, L. de M e S.; Silva, V. A. de L. (Orgs.). (2015). *Projeto Político Pedagógico Institucional do CAP - UFPE*. Olinda: Livro Rápido.
- Sabán, M. (Produtor); Nisco J., Sabán; M. & Rísi, M. (Diretores) (2012-2015). *Violetta*. [Telenovela]. Buenos Aires: Disney Channel Latin America.
- Salvatore, S. (2014). The mountain of cultural psychology and the mouse of empirical studies. Methodological considerations for birth control. *Culture & Psychology*, Vol. 20(4): 477-500.
- Salvatore, S. & Valsiner, J. (2010). Between the General and the Unique: Overcoming the Nomothetic versus Idiographic Opposition. *Theory & Psychology*. Vol.20 (6): 817-833.
- Salvatore, S. & Zittoun, T. (2011). Outlines of a psychoanalytically informed cultural psychology. In S. Salvatore & T.Zittoun (Eds.). *Cultural Psychology and Psychoanalysis-Pathways to Synthesis*. US: IAP
- Shweder, R. A. (1990). “Cultural Psychology – What is it ?”. In J.W. Stigler, R.A.Shweder,e G.Herd (Eds.), *Cultural Psychology*, pp.1-43. Cambridge University Press. Retrieved from <http://assets.cambridge.org/97805213/71544/sample/9780521371544ws.pdf>
- Shweder, R. A.; Goodnow, J. J.; Hatano, G.; LeVine, R. A.; Markus, H. R. ; Miller, P. J. (2006). The Cultural Psychology of Development: one mind, many mentalities. In R. M. Lerner (vol.Ed.) & W Damon & R.M. Lerner (Eds.). *Handbook of Child Psychology: vol. 1. Theoretical Models of Human Development*. 6th ed., pp.716-792. Hoboken, N. J.,US: John Wiley & Sons.

- Silver, J. (Producer); Wachowski, L. & Wachowski, A. (Directors) (1999). *Matrix*. [Filme]. Australia: Warner Bros.Pictures.
- Sirgado, A. P. (2000). O Social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/00.
- Tsukuda, Y. (Autor) & Yonetani, Y. (Diretor). (2015). Shokugeki No Soma [Anime]. Episódios 3 e 4. Tóquio, Japão: J. C. Staff. Disponível em <http://www.superanimes.com/shokugeki-no-souma>
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's action*. Chichester, England: Wiley.
- Valsiner, J. (1998). *The Guided Mind*. USA: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. London: SAGE Publications.
- Valsiner, J. (2001). Process Structure of semiotic mediation in human development. *Human Development*, 44,84-97.
- Valsiner, J. (2003). Culture and its Transfer: Ways of Creating General Knowledge Through the Study of Cultural Particulars. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1013>
- Valsiner, J. (2006). Developmental epistemology and implications for methodology. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Theoretical modes of human development*. 6th ed. pp.166-208. Hoboken, New Jersey: Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in Minds and Societies*. SAGE.
- Valsiner, J. (2008). Open intransitivity cycles in development and education: Pathways to synthesis. *European Journal of Psychology of Education*. Vol.XXIII, nº 2, 131-147. I.S.P.A.
- Valsiner, J. (2009). Facing the future -- making the past: the permanent uncertainty of living. In T. Sato (Ed.), *Starting qualitative psychology on the TEM as a new method*. Tokyo ; Seishin-shobo.
- Valsiner, J. (2012a). *A Guided Science*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Valsiner, J. (2012b). Introduction: Culture in Psychology: A Renewed Encounter of Inquisitive Minds. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*, 3-24.
- Valsiner, J. (2014a). *An Invitation to Cultural Psychology*. London: SAGE.
- Valsiner, J. (2014b). Breaking the Arrows of Causality: The Idea of Catalysis in its Making. In K. R. Cabell & J. Valsiner (Eds.), *The Catalyzing Mind. Beyond Models of Causality*. New York.

- Valsiner, J. (2016). The Nomothetic function of the idiographic approach: Looking from inside out. *Journal of Person-Oriented Research*, 2 (1) pp.1-11.
- Van Der Veer, R. & Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Ed. Loyola.
- Vygotsky, L. S. (1930). The instrumental method in psychology. Text of a talk given in 1930 at the Krupskaya Academy of Communist Education. Retrieved from <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/instrumental.htm>
- Vygotsky, L. S. (1981). The Genesis of Higher Mental Functions. In J. V. Wertsch (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144—188). Armonk, NY: Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1987). The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation. In R.W. Rieber (Ed.). *The Collected Works of Vygotsky*, traduzido por Rene Van Der Veer. Do texto original de 1927. Plenum Press. Retrieved from <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/crisis/>
- Vygotsky, L. S. (1998). The Problem of Age. In R.W.Rieber (Ed.). *The Collected Works of Vygotsky*. Vol.5. Child Psychology. pp. 187-205. Do texto original de 1934. Transcrito por Andy Blunden, 2008. Retrieved from <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/problem-age.htm>
- Vygotsky, L. S.(2000a). *A Formação Social da Mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S.(2000b). *Pensamento e Linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, vo.42, nº1, January-February, pp.7-97.M.E. Sharpe,Inc.
- Vygotsky, L. (2005). *Psychologie de L'art*. Traduction de Francoise Sère. Paris: La Dispute.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind*. Harvard University Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., MacIver, D. Reuman, D.A., & Midgley, C. (1991). Transitions During Early Adolescence: Changes in Children's Domain-Specific Self-Perceptions and General Self-Esteem Across the Transition to Junior High School. *Developmental Psychology*. Vol.27, N°4, 552-565. American Psychological Association, Inc..
- Yin, R. K. (2001) *Estudo de caso – planejamento e métodos*. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zittoun, T. (2004). Symbolic Competencies for Developmental Transitions: the Case of the Choice of First Names. *Culture & Psychology*, 10 (2), p.131-161.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Coll. Advances in Cultural Psychology: Constructing Development. Greenwich (CT): InfoAge.
- Zittoun, T. (2007a). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young 15*, issue 2, 193-211.

- Zittoun, T. (2007b) . The Role of Symbolic Resources in Human Lives. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of sociocultural Psychology*. Chapter 16, pp.343-361. CUP.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: the role of institutions. *European Journal of Psychology of Education* 23,issue 2, 165-181.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of Life Course Transitions: A Methodological Reflection. *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*, chapter 18, 405-429.
- Zittoun, T. (2012a). Une psychologie des transitions. Des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.Doudin & L. Lafortune (Orgs,) *Les transits à l'école*. Québec, Canada.Presses de l'Université du Québec.
- Zittoun, T. (2012b). Life-Course: A Socio-Cultural Perspective. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*, pp. 513-535.
- Zittoun, T., Aveling, E. L., Gillespie, A. & Cornish, F. (2011). People in worlds in transition: ambivalence in the transition to womanhood during world war II. In A.C.S.Bastos, K.Uriko & J. Valsiner (Eds.). *Cultural dynamics of women's lives*. pp.59-77. North Carolina.Information Age Publishing.
- Zittoun, T. & Brinkmann, S. (2012). Learning as Meaning Making. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, pp.1809-1911. Germany: Springer.
- Zittoun, T. & Cerchia, F. (2013) Imagination as Expansion of Experience. *Integrative Psychological and Behavioral Science* 47, issue 3, 305-324. Retrieved from http://doc.rero.ch/record/209891/files/Zittoun_Tania_Imagination_as_Expansion_of_Experience_20140505.pdf
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivanson, G. & Psaltis, C. (2003). The Use of symbolic Resources in Developmental Transitions. *Cultural Psychology*, Vol.9(4):415-448. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: SAGE Publications.
- Zittoun, T. & Gillespie, A. (2014). Integrating experiences: Body and mind moving between contexts. Paper for the *The Annual Niels Bohr Lecture in Cultural Psychology*, pp.1-43. April.
- Zittoun, T. & Gillespie, A. (2016). *Imagination in Human and Cultural Development*. London: Routledge.
- Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, D., Salgado, J., Gonçalves, M. M. & Ferring, D. (2013). *Human Development in the Life Course: Melodies of Living*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicitamos a sua autorização para convidar o(a) seu/sua filho(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa **Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do Ensino Fundamental**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora **GRACIANA VIEIRA DE AZEVEDO** domiciliada na Rua João Cardoso Aires, nº 327, apartamento 2101, Boa Viagem, Recife-PE CEP 51130-300. Telefone para contato (81) 87773301 (inclusive para ligações a cobrar) e e-mail: graciana_joy@hotmail.com. A pesquisadora responsável está sob orientação da **PROFA. DRA. MARIA DA CONCEIÇÃO DINIZ PEREIRA DE LYRA**, telefone para contato (81) 21268272, ramal 6 e e-mail: marialyra2007@gmail.com.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que o seu/sua filho(a) faça parte do estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias: uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr.(a) ou o (a) seu/sua filho(a) não serão penalizados (as) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

No 6º ano do Ensino Fundamental, observa-se muitas vezes, uma mudança de comportamento e de atitude dos alunos que, por vezes, afeta o seu desempenho escolar. Essa pesquisa objetiva investigar a transição escolar para o 6ºano, identificando, nessa ocasião, processos de construção de significados vivenciados pelos alunos neste primeiro ano do Ensino Fundamental 2.

Para atingir o objetivo proposto, dados serão coletados em três momentos. No primeiro momento será pedido aos alunos que escrevam em sala de aula, uma redação relacionada ao tema da pesquisa, mudança de escola. No segundo momento os alunos farão, também em sala de aula, um desenho representando algo que consideram importante na mudança de escola e escreverão um pequeno texto sobre ele. Em um terceiro momento serão

realizadas entrevistas entre o aluno e a pesquisadora, onde perguntas serão feitas a ele para entender como, quando questionado mais diretamente sobre o período de transição escolar, percebe este momento. As entrevistas serão realizadas em dia, horário e local previamente combinados de acordo com as possibilidades do aluno. A pesquisadora utilizará um gravador de áudio e acompanhará com atenção as respostas esclarecendo com o aluno entrevistado, pontos considerados importantes sobre o tema pesquisado.

Durante os momentos da aplicação dos instrumentos, é possível que o seu/sua filho(a) esteja desmotivado para produzir a redação, o desenho com um pequeno texto e em responder as perguntas da entrevista. Pode haver também a possibilidade dele(a) ficar constrangido(a) pelo gravador de áudio durante a entrevista que será feita de forma individual. Porém, é garantida, a qualquer momento, a interrupção da participação de seu/sua filho(a) na pesquisa, o que não implicará para ele/ela, qualquer prejuízo ou dano.

Para esta pesquisa, os interesses, pensamentos e experiência de alunos novatos em um momento de mudança são muito importantes. Por isso, a participação do seu/sua filho(a) na pesquisa poderá trazer como benefícios diretos, oportunidades e estímulos para reflexão sobre experiências, novas posturas adotadas e conhecimentos adquiridos por ele(a) em um momento importante de adaptação a uma nova realidade cotidiana.

A pesquisadora responsável, Graciana Azevedo, e a orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Maria Lyra, se comprometem em guardar a privacidade das informações coletadas, utilizando-as somente para fins de pesquisas, discussões e publicações acadêmicas, sempre garantindo o sigilo da identidade dos alunos-participantes da pesquisa e adotando nomes fictícios. Todo o material coletado, incluindo as entrevistas transcritas e audiogravadas, será incorporado ao banco de dados do Laboratório de Estudos e Desenvolvimento na Cultura: Comunicação e Práticas Sociais (LabCCom) no endereço Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE - CEP: 50670-901 sob a responsabilidade da Profa. Dra. Maria C.D.P. Lyra pelo período mínimo de 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para seu/sua filho(a) participar desta pesquisa, pois ela é voluntária. Entretanto, fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pela pesquisadora (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo o (a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Sala 4, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (081) 2126-8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

Assinatura do pesquisador

**CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA PARTICIPAÇÃO DO
VOLUNTÁRIO(A) NA PESQUISA**

Eu, _____, RG/CPF _____,

abaixo assinado, responsável pelo(a) menor _____, autorizo a sua participação no estudo Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do Ensino Fundamental, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção do seu acompanhamento) para mim ou para o (a) menor em questão.

Recife, _____ de _____ de 2015.

Nome e assinatura do(a) responsável: _____

Nome e assinatura do(a) menor: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

02 testemunhas (não ligadas a equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO B – Entrevista com Laila

[Entrevistadora] Laila, se você pensar assim, no seu comportamento na outra escola e agora como você é no Aplicação, você acha que mudou alguma coisa?

[Laila] SE1 *Na minha antiga escola, eu... tinha vários amigos e, assim, não sei responder direito, certo? Eu me saia bem nas notas e...*

[Entrevistadora] O jeito que você era antes é o mesmo que você é no Aplicação?

[Laila] SE2 *Assim, eu percebi que no Colégio de Aplicação é mais puxado é... e também eu percebi que eu tô conseguindo de vez em quando, em alguns aspectos me dar melhor com meus amigos e em outros me dar pior. Tipo, sei lá. Não sei. Assim, eu tô conseguindo fazer mais amigos.*

[Entrevistadora] Há quanto tempo você estava na outra escola?

[Laila] SE3 *Eu estava na minha outra escola há cinco anos.*

[Entrevistadora] Aí, agora, no Colégio de Aplicação você acha que está conseguindo mais amigos?

[Laila] SE4 *É, eu acho, porque no meu antigo colégio, a gente... como é que se diz... a gente, tipo, se dividia, era menina e menino e, assim, nenhuma das outras salas, tipo, 5ºA, 5ºB ou 4ªA ou 4ªB, nenhuma delas ficavam juntas. Era na mesma turma e era menino ou menina. Agora aqui no Aplicação mistura todas as turmas e é menino e menina junto, aí eu acho que estou fazendo mais amigos e também estou me sentindo mais feliz lá [no CAp].*

[Entrevistadora] Essa diferença entre as escolas lhe motivou a mudar?

[Laila] SE5 *Assim, eu fui ficando mais, tipo, alegre, porque no meu antigo colégio era assim, aí tipo se eu brigava com as meninas, aí eu ficava sozinha porque como só tinha elas... aí, agora aqui, assim, eu estou evitando brigar, claro, mas, se eu brigo, tem vários outros amigos, tipo assim, e também, lá...é... lá... a gente se diverte mais porque no meu antigo colégio a gente brincava de duas coisas, uma, conversar, e a outra, outra brincadeira que a gente ficava sentada o tempo todinho, que era máfia, aí assim, sempre ficava sentado, a gente não se exercitava nunca, era só nos jogos internos, Educação Física. Aí, aqui no Colégio de Aplicação eu me divirto bem mais, o pessoal gosta mais de fazer exercícios, gosta mais de brincadeiras, por exemplo, pega-pega, esconde-esconde. Eu não estava nem acostumada com isso, aí eu fui brincando lá e aí eu fiquei tipo “An?”. Achei bem mais divertido.*

[Entrevistadora] Por que você diz que está evitando brigar?

[Laila] SE6 *É porque eu tenho facilidade prá me irritar, mas, é, agora estou conseguindo me controlar e ser mais alegre por eles [os colegas] e por mim também.*

[Entrevistadora] E você procurou se controlar por quê?

[Laila] SE7 *Pra poder ter mais amigos e também pra não ter muita preocupação.*

[Laila] SE8 *Eu era irritada, aí o povo não queria ficar junto de mim [na outra escola] acho que era por isso. Aí eu fui tentando melhorar e fui fazendo mais amigos. Aí no Aplicação, estou fazendo cada vez mais isso e eu estou conseguindo mais amigos.*

[Entrevistadora] Por que você se achava irritada? Você era mesmo irritada?

[Laila] SE9 *Porque antes quando uma pessoa me irritava, eu ficava toda vermelha, ficava com uma vontade de gritar, aí o pessoal tava, tipo, ficando com medo de mim, aí eu fui começando a ficar um pouquinho mais calma até conseguir chegar a esse ponto, né? Porque eu não estou muito calma, mas estou bem mais que antes.*

[Entrevistadora] E como você faz isso, esse controle?

[Laila] SE10 *Eu, eu fico olhando para a cara da pessoa, e simplesmente suspiro fundo e dou as costas. É só assim.*

[Entrevistadora] Você está mudando nesse sentido, agora fica mais calada, mais controlada. O que mais você tem aprendido no Colégio de Aplicação, nesse tempo da mudança de escola?

[Laila] SE11 *Exatamente a... convi...é... ter mais paciência com os amigos, eu aprendi isso lá e também eu aprendi, é...o conteúdo, né, de lá... e aprendi a me sair melhor com os amigos.*

[Entrevistadora] O que foi que fez você querer se controlar? Você disse que queria ter mais amigos, mas alguém lhe deu um toque, o que você viu que a fez achar que era melhor ser assim? Alguém fez alguma coisa...

[Laila] SE12 *Quando uma vez, é... ninguém queria ficar comigo na dupla, aí eu me toquei assim e pronto, mudei. Foi assim. Eu simplesmente mudei, aí o povo começou a ficar comigo de novo.*

[Entrevistadora] Está certo, você ficou mais calma. Então nesse período de tempo, o que foi que lhe fez se sentir bem na escola?

[Laila] SE13 *Eu acho que, é... eu acho que é engraçado lá, conviver com eles, porque é... sei lá, é engraçado conviver com eles, é bom conviver com eles e também porque a gente exatamente é brincadeira porque a gente faz muita brincadeira e a gente consegue se divertir bastante, aí é bom por conta disso.*

[Entrevistadora] Tá, tem as brincadeiras. Mas tem mais alguma coisa que tem nos colegas do Colégio de Aplicação e que não tinha nos da outra escola e que você vê agora?

[Laila] SE14 *Não, assim, no antigo colégio, era todo mundo, tipo assim, é, eu não só convivia com as meninas, porque é assim, eu adoro futebol, aí eu ficava jogando futebol com os meninos, aí de vez em quando eu ficava com as meninas, de vez em quando com os meninos. Agora, com a convivência com as meninas, elas não brincavam muito, eram muito quietas, sabe? Era meio morgado. Aí, aqui no Aplicação é bem mais diferente, sabe? Elas brincam com a gente, elas se divertem, a gente conversa, e a nossa conversa, eu não sei o que aconteceu, mas mudou, a nossa conversa mudou, agora tá bem melhor.*

[Entrevistadora] A conversa tem mais o quê que você acha legal?

[Laila] SE15 *Palhaçada, eu acho que é isso. E também, no meu antigo colégio é...tinha muita briga lá sobre de quem ia ser a quadra. Assim, era uma cagada muito grande porque toda vez que tinha briga de quem ia ser a quadra, não ia [ninguém] jogar. Quando eu ia jogar, nunca tinha essa briga, aí acho que era sorte mesmo. Aí, eles ficavam brigando de quem ia ser a quadra, no Colégio de Aplicação vem todo mundo, divide a quadra e fica jogando, todo mundo junto, aí eu acho isso melhor.*

[Entrevistadora] Você acha que no Aplicação o pessoal é melhor?

[Laila] SE16 *Interagem mais, porque no meu antigo colégio, por exemplo, o pessoal, os maiores do sétimo ano... porque no meu antigo colégio eu era quinto ano, né? Aí o pessoal do sexto ano, do sétimo ano ficavam se achando superior à gente, ficava, alguns zombavam da gente aí nesse colégio [o CAp], todo mundo é amigo, o colégio inteiro é amigo de todo mundo.*

[Entrevistadora] Você sentiu essa coisa quando entrou no Colégio de Aplicação?

[Laila] SE17 *Logo no primeiro dia que eu cheguei lá, o pessoal do terceiro ano vem cumprimentar a gente, eu já achei que tinha alguma coisa aí. Aí eu já fui sentindo que tava, que a relação dos alunos era bem melhor lá. Aí no segundo dia eu vi o pessoal jogando na quadra aí eu fui lá e comecei a jogar também, aí ficou aquela mistura toda, é muito bom.*

[Entrevistadora] Mas me diga uma coisa, até agora está tudo ótimo, mas assim, tem alguma coisa que lhe atrapalhou, tirando aquele dia que as pessoas não queriam ficar com você?

[Laila] SE18 *Ah, teve um menino que passou lá no Aplicação, que passou, ele fez curso comigo prá passar e que é um porre. Aí ele continua me chateando o tempo todinho, ai meu Deus. Ele é chato, ele fica, é, por exemplo, teve uma vez que...é.. não me lembro. Só sei que ele fica me chateando demais, eu não me lembro de nenhum caso assim. Ah, é, por exemplo, na aula de Construção Geométrica o professor falou eco não sei que, que era igual era... Ah, um negócio lá que era eco não sei que. Aí eu falei um significado lá, que era parecido com o que ele [o*

professor] *falou, aí Artur [o menino que Laila diz que é chato]: 'não, não me diga!' Aí, assim, fica me chateando o tempo todinho. Não, não o tempo todo, mas ele fica me chateando.*

[Entrevistadora] E como você lida com isso?

[Laila] SE19 *Antes eu era bem esquentadinha, só que agora eu fui melhorando, né? Aí agora estou conseguindo me controlar.*

[Entrevistadora] E quando você esquentava com ele, o que acontecia?

[Laila] SE20 *Ah, eu gritava com ele. 'Ah, sai daqui, para de me irritar', aí fui me controlando. Só isso mesmo.*

[Entrevistadora] Eu vi que tem a palavra zoeira quando você descreve sobre o “algo” que lhe ajudou na mudança. O que a zoeira significa para você?

[Laila] SE21 *Bagunça, coisas engraçadas. Está aí na boca do povo, o povo sempre na zoeira, aí pelo contexto da frase eu já sabia o que queria dizer zoeira: bagunça, muita palhaçada, é... diversão. Quando você muda pra uma escola nova, você é assim, tipo, é ... quando você muda para uma escola é tudo zoeira, é tipo isso, porque é muita bagunça, porque todo mundo quer se conhecer, aí fica uma palhaçada muito grande. Tipo isso, zoeira é isso.*

[Entrevistadora] Mas se você diz que zoeira é bagunça...

[Laila] SE22 *Não, assim, não é bagunça de desorganizado, é uma bagunça boa, é uma bagunça legal, tipo isso.*

[Entrevistadora] Mas essa zoeira nunca atrapalhou em nada não?

[Laila] SE23 *Claro que na sala de aula, né? A professora... Mas pra a gente é bom.*

[Laila] SE24 *E também nas aulas, os professores, de vez em quando, essa zoeira é boa porque deixa a aula mais divertida. Agora, quando atrapalha, o professor não gosta.*

[Entrevistadora] E tinha muita zoeira na outra escola?

[Laila] SE25 *Aqui tem mais, no Aplicação tem bem mais.*

[Entrevistadora] Em algum momento você ficou imaginando se seria bom ou não no Aplicação?

[Laila] SE26 *Assim, eu queria... Meu pai estudou no Colégio de Aplicação quando era criança, meu tio e meu outro tio também. E eles queriam botar porque é um colégio muito bom, aí eu fiz um curso e passei no Aplicação. Eu passei nos três [Colégio de Aplicação, Colégio Militar e Escola de Aplicação] na verdade, só que preferi o Aplicação.*

[Laila] SE27 *Eu estava com medo de Educação Física porque tinha pessoas que diziam que a educação física não era muito puxada, uma pessoa disse que a Educação Física de lá [do CAP] não era muito, não era muito puxada, que era só aula teórica. Aí eu cheguei lá [no CAP], e a*

professora [de Educação Física] falou sobre a aula teórica, aí eu fiquei meio murchinha, porque eu adoro Educação Física, aí depois ela começou a fazer a aula prática, eu comecei a adorar aí eu vi realmente que o que essa pessoa me disse, não era verdade.

[Laila] SE28 *Porque tipo assim, a primeira aula ela faz teórica e o resto é prática. Ela faz a teórica para poder explicar para a gente, e o resto é prática. Aí, o povo falava que era só teórica, o povo não, a pessoa, e assim eu fiquei em dúvida se queria ir pro Aplicação, só que eu decidi ir para lá porque o ensino era o melhor para mim. Aí eu cheguei lá e vi que a Educação Física era boa também e eu fiquei muito satisfeita e com os amigos também, a mistura. Tudo ficou ótimo.*

[Entrevistadora] Teria mais alguma coisa que você queria dizer sobre a escola?

[Laila] SE29 *Não, eu acho que o Aplicação é um colégio ótimo, é bem puxado e é muita zoeira. É um colégio muito bom e eu gostei muito dele, pronto. E, assim, quando eu soube que tinha passado no Colégio de Aplicação, que é um dos melhores colégios do Brasil, eu fiquei tipo, pulando de felicidade.*

[Entrevistadora] Como você era na escola como aluna? Era a primeira da turma?

[Laila] SE30 *Não, o povo me chamava de CDF o tempo todinho. Mas eu não me achava CDF, só achava que eu tirava notas boas não queria dizer que eu lá essas coisas... Assim, eu tirava notas muito boas, nunca fiquei em recuperação lá na minha antiga escola e me saía muito bem nas notas.*

[Laila] SE31 *Eu me dava muito bem, é... com as notas, com meus amigos também, menos quando eu ficava irritada, né? E, no Colégio de Aplicação, uma coisa que eu notei é que os professores eles, é ...como é que se diz, eles se entrosam mais com a turma, eles participam, eles são, tipo, amigos dos alunos, eles brincam com os alunos, eles fazem palhaçadas. Foi isso que eu notei nos professores que eles são mais, tipo participativos com a turma.*

[Entrevistadora] Você acha que isso ajuda a turma a aprender mais, você sente que está aprendendo mais?

[Laila] SE32 *Assim, por exemplo, as matérias que eu mais gostava eram Matemática e História, aí as matérias que eu comecei a gostar mais agora são também, como é... Construção Geométrica que eu estou começando a gostar muito de Construção Geométrica, por conta do professor porque eu gosto muito dele, é... Francês também. Eu nunca tinha tido aula de Francês na minha vida, aí eu tava começando a achar que era difícil, né? Aí, o professor, ele explica tão bem que eu consigo entender tudo e ele ainda deixa a aula divertida. Tipo, os professores, eles conseguem fazer que a aula chata, não que seja chata, mas se fosse chata, se*

os professores forem legais, conseguem fazer a aula ficar legal, então eu acho que o carisma dos professores ajuda muito, e eles conseguem.

[Entrevistadora] Suas notas foram boas? Você está satisfeita?

[Laila] SE33 *Foram. É, só que assim, no comportamento... teve alguns [professores] que disseram, que, o negócio dos colegas, né? Que eu não me entroso bem, muito, com os colegas, e, no começo da etapa, porque aí, eu.. é...eu vi o afastamento né? E fui melhorando até.. aí no final da etapa eu já estava melhor, bem melhor, que eles até falaram no parecer.*

ANEXO C – Entrevista com Sabrina

[Entrevistadora] Sabrina, a sua vida no Colégio de Aplicação, agora, é parecida com a da outra escola?

[Sabrina] SE1 *Não porque na outra escola é...eu tinha menos atividades... Assim, aqui é mais... Eu acho que aqui chega a ser mais divertido do que lá, porque é uma escola muito liberal, eles deixam a gente fazer muitas coisas. A gente pode almoçar em outros lugares, é... Tem assim, intervalos entre o almoço, aliás, na hora do almoço. É... Essas coisas assim, os professores tiram mais as dúvidas da gente. É bem legal.*

[Entrevistadora] Se você pensar sobre o jeito que você é agora, o seu comportamento e sobre jeito que você era na outra escola, o que mudou no seu jeito de ser, agora que você é aluna do Colégio de Aplicação?

[Sabrina] SE2 *Eu acho que estou mais estudiosa, eu estudo mais. É. Eu era estudiosa, mas só que aqui eu tenho que estudar mais pra poder, assim, atingir os objetivos e aí eu fico mais estudiosa do que era na outra escola.*

[Sabrina] SE3 *Na minha outra escola, eu era mais falante, eu falava com todo mundo, era mais extrovertida, mas só que, aí quando eu vim pra cá, eu fiquei mais tímida, comecei a falar menos nas aulas .*

[Sabrina] SE4 *Assim, eu era falante [na antiga escola] é... com aquelas pessoas que eu já conhecia, sabe?*

[Entrevistadora] Há muito tempo, né?

[Sabrina] SE5 *É, que eu já conhecia há muito tempo, porque todo mundo da minha sala eu já conhecia há cinco, sete anos e a gente já se acostumou um com o outro e aí eu era muito falante só que aí eu vim aqui pra o Aplicação e eu não conhecia ninguém, a não ser as meninas que já estudavam comigo [no curso preparatório para entrar no CAp], e aí eu fiquei mais tímida com medo de é...de falar com as outras pessoas.*

[Entrevistadora] E você tem receio de que?

[Sabrina] SE6 *Não sei. Às vezes eu acho que é até vergonha, sabe? De ir lá e falar com a pessoa, mas não é nem questão de medo, medo.*

[Sabrina] SE7 *Na escola [antiga] eu tinha muitos amigos e agora eu estou mais sozinha...*

[Sabrina] SE8 *Mesmo agora que eu conheço muita gente na minha sala, eu não converso tanto e eu também não concordo com aquelas pessoas que conversam. Eu tô achando bom [não conversar na aula] me ajuda a entender mais o assunto, assim, é...conhecer o professor também.*

[Entrevistadora] E dos amigos antigos, você sente falta?

[Sabrina] SE9 *Eu sinto falta [dos amigos da outra escola], porque, é assim, eu era muito próxima das pessoas da minha sala e agora, assim, eu tenho menos amigos do que antes. Eu sinto falta.*

[Entrevistadora] O que você fez para minimizar essa falta?

[Sabrina] SE10 *Eu conversei com as amigas que eu já tinha [no CAp] e expliquei pra elas que eu estava sentindo muita falta de eu ter meus amigos e aí, agora elas não deixam mais ficar sozinha. Elas me acompanham mais. Expliquei pra elas por conta da mudança do colégio, agora eu sinto muita falta dos meus amigos porque eu tinha mais amigos e aí elas não deixam mais esse espaço.*

[Entrevistadora] Então você conversou com as outras meninas?

[Sabrina] SE11 *Assim, porque normalmente a gente fica em grupinhos, né? Na minha sala, pelo menos, a gente fica em grupinhos e aí eu falei com as meninas que eu fico e elas me compreenderam, e falaram que não era pra eu me sentir assim porque com elas, elas sempre iriam estar comigo.*

[Sabrina] SE12 *Quando eu conversei com elas, e também é... minha melhor amiga do outro colégio eu conversava muito com ela porque ela também queria entrar aqui e aí eu ficava contando as minhas experiências pra ela e quando eu falei desse negócio de não ter muitos amigos aqui, de ter vergonha de falar aí ela falou pra mim, ela me ajudou, me aconselhou.*

[Entrevistadora] E o que lhe ajudou foi isso?

[Sabrina] SE13 *É. E minha mãe também. Eu conversava muito com a minha mãe, ela me explicou que aos poucos isso vai mudando e que a gente vai conhecendo as pessoas de nossa sala e que agora é só o começo.*

[Entrevistadora] Quando você entrou no CAp, quando você mudou de escola, como foi que você se sentiu?

[Sabrina] SE14 *Eu senti que eu não pertencia a aqui. E...eu não conseguia falar com as pessoas da minha turma e ninguém queria falar comigo. E, acho que por eu ser ou ter sido muito tímida, eu também não conseguia falar, tipo, me expressar com as pessoas, interagir. Então acabou que eu não sentia tinha vontade de vir pra escola ou de participar das atividades porque eu não tinha nenhum vínculo, então acabou que eu me sentia deslocada.*

[Entrevistadora] Teve alguma coisa que lhe ajudou a se sentir melhor? Ah! Me lembrei que tem um negócio de um diário, não é? Esse diário lhe ajudou? [A pesquisadora está se referindo ao desenho de Sabrina representando o que foi importante para ela na mudança escolar].

[Sabrina] SE15 *É. Assim, eu não sou muito fã de diário, mas aí eu comecei a escrever quando eu me mudei pro colégio, só... Não sei, eu comecei a escrever.*

[Entrevistadora] Quem deu essa ideia de diário para você?

[Sabrina] SE16 *É porque quando o meu pai veio pra me visitar, aí a gente sempre sai muito e ele me deu um caderninho de presente. Só que eu não sabia o que fazer com ele e eu decidi transformar ele em um diário. Aí eu comecei a escrever e quando eu me mudei, como era todo mundo novo, ninguém conhecia ninguém, quando eu não tinha ninguém pra me acompanhar, aí eu ficava escrevendo no diário. Era mais uma companhia.*

[Entrevistadora] Eu vi que no desenho do seu diário tem um nome, Violetta, você já ganhou ele assim, com esse nome?

[Sabrina] SE17 *Ele [o caderninho que virou um diário] veio com os desenhos e com o nome Violetta.*

[Entrevistadora] Você conversava com o diário??

[Sabrina] SE18 *Mais ou menos, assim, eu não acredito nessas conversas entre diário e a pessoa, mas às vezes eu escrevia sempre o que minha mãe dizia, que ela dizia que tudo ia mudar um dia. E aí, melhorou, né?*

[Entrevistadora] O que mais você contava para esse diário quando você entrou no CAP?

[Sabrina] SE19 *Eu falava sobre tudo que acontecia aqui comigo. Desde a parte que eu entrei aqui que eu não pertencia a esse lugar, até a parte que eu comecei a fazer amigos e... a sentir como se aqui fosse a minha casa.*

[Entrevistadora] Por que você acha que não pertencia a esse lugar?

[Sabrina] SE20 *Porque não tinha nada que me fizesse pensar que eu era bem vinda aqui, entendeu? Porque, tudo bem, teve os alunos do 3º ano dizendo que a gente era bem vinda e é... eles também passaram por isso. Mas eu não tinha motivos para acreditar que aqui era meu lugar, entendeu?*

[Entrevistadora] Você não tinha motivos? Como assim?

[Sabrina] SE21 *Eu não tinha amigos, eu não tinha algo que eu gostava aqui. Eu não achava que eu devia tá aqui, principalmente porque eu passei, eu fiz a prova, passei e tudo, mas no começo eu não queria fazer. Então eu vim aqui mais por conta da minha família e acabou que deu certo.*

[Entrevistadora] Na outra escola, o que você tinha que você não viu aqui, quando você chegou?

[Sabrina] SE22 *Acho que na outra escola, eu tinha alguns amigos lá e eu me importo muito com a amizade e interagir, tipo, com as pessoas que eu gosto e tal. Então eu cheguei aqui eu não tinha ninguém, então eu não... eu senti falta de voltar.*

[Entrevistadora] Você ainda tem o seu diário?

[Sabrina] SE23 *Eu tenho ele, mas não escrevo tanto quanto antes. É, não uso tanto mais.*

[Entrevistadora] O que você tem aprendido pelo fato de ter vindo para o Colégio de Aplicação?

[Sabrina] SE24 *Eu tô aprendendo a tocar flauta agora, que é uma coisa muito nova pra mim e antes eu tocava violão e agora pra mim.. tocar flauta é muito diferente. Também teatro...*

[Entrevistadora] Você está gostando?

[Sabrina] SE25 *Tô. Teatro, é... Tá me ajudando aqui porque eu em pessoa sou muito tímida e aí, a professora de teatro está me ajudando a, como eu posso dizer... É, a me soltar mais.*

[Entrevistadora] O que você aprendeu aqui no CAP? Porque para se sentir melhor você teve que aprender alguma coisa.

[Sabrina] SE26 *É... eu acho que, eu acho que aprendi que sempre tá tudo mudando, então em algum momento alguma coisa ia ter que mudar e isso sempre vai acontecer. É inevitável. Eu podia passar todos os anos, até a formação na outra escola, mas eu tive que me mudar para cá. Então eu aprendi que tudo muda. Tudo está constantemente em mudança e é... a gente tem que aprender a lidar com isso.*

[Entrevistadora] Certo, mas o que fez você melhorar, se sentir melhor?

[Sabrina] SE27 *Eu acho que no começo o que me fez sentir melhor em pensar que não era só eu que estava passando por aquilo, porque não foi só eu que mudou de escola ou que teve que se afastar dos amigos pra poder entrar numa escola nova. E escrever me ajudava muito também, porque eu amo escrever então eu passava o dia escrevendo, as aulas escrevendo. É... eu acho que é só isso.*

[Entrevistadora] Você acha que se tornou uma pessoa diferente daquela da outra escola? Como é que você se vê agora?

[Sabrina] SE28 *Eu me vejo mais forte do que antes, mais confiante, porque eu acho que pelo fato que eu comecei aqui sem amigos, passei muito tempo sem ter alguém pra confiar, assim, pra passar os recreios comigo. Eu tive que não depender de alguém pra poder viver aqui, mas depender de mim mesma. Então eu comecei a não precisar sempre dos outros mas também precisar de mim.*

[Entrevistadora] Esta história [a pesquisadora mostra para Sabrina a redação que a aluna escreveu sobre o personagem que muda de escola], como é que você teve essa ideia de escrever esta história?

[Sabrina] SE29 *Eu acho que, eu leio muito, principalmente livros de romance. Eu acho que eu peguei um pouco do que eu passava em outra escola e um pouco do que eu comecei a passar aqui e um pouco também dos livros de romance. E aí tentei escrever, assim, o que eu acho que teria sido legal para mim.*

[Entrevistadora] Você falou do que passou na outra escola. O que é que tem no CAp em relação ao que você passou na outra escola?

[Sabrina] SE30 *Eu acho que as pessoas ficarem falando de mim e não quererem se aproximar de mim, esse tipo de coisa que realmente me lembra a outra escola. Eu acho que mexeu muito comigo.*

[Entrevistadora] Você acha que aconteceu isso aqui?

[Sabrina] SE31 *É, as pessoas não falavam tanto de mim aqui, acho que na realidade, que nem falavam, mas eu acho que aconteceu mais a parte de eu não ter ninguém por aqui.*

[Entrevistadora] Aí você achou legal ter essa história de romance?

[Sabrina] SE32 *Eu acho que para meu pensamento na época era uma solução.*

[Entrevistadora] O que você acha que atrapalhou nessa mudança de escola? O que não foi muito legal?

[Sabrina] SE33 *Eu acho que não teve nada muito... assim...é... eu acho que foi quando eu recebi a notícia porque eu ia me separar dos meus amigos e assim, você se separar de uma coisa que você já convive há tanto tempo pra passar pra uma coisa nova é difícil. E aí, isso [saber que iria se separar dos amigos] foi muito mais difícil do que receber a notícia de que eu ia entrar em um dos melhores colégios.*

[Entrevistadora] E agora, como você se sente hoje?

[Sabrina] SE34 *Ah, não sei... Eu sou muito feliz aqui. É claro que tem aquelas briguinhas que sempre acontecem nas amizades, mas sempre se resolve.*

[Entrevistadora] Como você imagina o seu futuro?

[Sabrina] SE35 *É... como eu me sinto... Aliás, que que eu imagino o futuro. Eu espero continuar feliz e aprender muitas coisas novas e não sei. É.*

ANEXO D – Entrevista com Paulo

[Entrevistadora] Paulo, a sua vida no Colégio de Aplicação é parecida com a da outra escola?

[Paulo] SE1 *Não. É mais corrida [a nova escola], eu tenho mais ocupações no dia.*

[Entrevistadora] O que mais que é diferente ?

[Paulo] SE2 *Eu acho que tô, tipo, que estou socializando mais sobre essa parte da timidez, tá diminuindo.*

[Entrevistadora] Você acha que na outra escola você era mais tímido?

[Paulo] SE3 *Acho, mas, como era, tipo, do maternal, eu acho que a intimidade era maior e a timidez era um pouquinho menor.*

[Paulo] SE4 *Eu era tipo, eu tinha...é porque era desde o maternal com alguns [os amigos], aí era...a intimidade era muita com eles, aí a timidez diminuía com eles, aí quando eu conheci os novos amigos, a timidez aumentou de novo, mas só que já está melhorando, acho que está melhor do que quando era na antiga escola.*

[Entrevistadora] O que mais mudou por você ser aluno do Colégio de Aplicação? Você disse que estava mais corrido.

[Paulo] SE5 *É, tipo agora [no CAp] é... que eu soube que as notas eram divididas em A, AP e NA, eu tipo, fiquei um pouco desesperado para conseguir A, aí porque eu podia reprovar fácil dessa vez. Na minha antiga escola, é, tipo, quando era teste, a gente podia refazer.*

[Entrevistadora] Como o sistema é diferente aqui? Porque lá é prova, aqui é como?

[Paulo] SE6 *Lá [na antiga escola] era, tipo a gente estudava, fazia a prova e pronto. Aqui [no CAp] é diferente, tipo, tem a participação, tem o comportamento e tem as notas também, aí isso me desespera um pouco de não conseguir.*

[Entrevistadora] Então não tem só uma prova aqui, né?

[Paulo] SE7 *É. Tem o comportamento, como eu já falei, aí eles juntam. Aí eu fico desesperado de não conseguir alcançar o objetivo, tipo, será que eu vou conseguir? Aí tipo, eu tenho muito medo de recuperar [de fazer recuperação], porque na minha vida eu nunca recuperei na escola antiga. Aí por isso.*

[Entrevistadora] E os seus resultados agora, está satisfeito?

[Paulo] SE8 *Estou, eu tirei muito A, acho que só tirei dois NA e AP eu acho que só tirei dois também.*

[Entrevistadora] O que foi que você aprendeu com esses NA e AP ?

[Paulo] SE9 *Que eu tenho que organizar mais o meu tempo e tipo, tenho que me dedicar mais aos estudos, tipo, na prova. Teve uma prova de Português que eu tirei AP, mas também era do ENEM, né? Todas as questões eram do ENEM, aí não valeu, né?*

[Entrevistadora] Mas só foi você que tirou AP?

[Paulo] SE10 *Não, teve algumas pessoas que até tiraram NA, foram poucas que tiraram A, eu tirei AP junto com alguns outros, mas era um número muito pequeno.*

[Entrevistadora] O que lhe ajudou a se sentir bem nessa mudança de escola?

[Paulo] SE11 *Acho que foi um pouco dos meus pais por causa da intimidade e eu acho que foi um pouco o divertimento que tenho hoje em dia. A diversão que uso hoje em dia, é por isso que umas coisas eles [os pais] falaram para eu organizar mais o tempo. Eu fico, tipo, muitas vezes no computador, tipo, vendo vídeos de comédia. É de youtubers que eu gosto.*

[Entrevistadora] Eu vi que esse YouTube lhe ajudou, né? [A pesquisadora está se referindo ao desenho de Paulo representando o que foi importante para ele na mudança escolar]

[Paulo] SE12 *É. Tipo, quando eu me sentia um pouquinho mal, meio que com depressão, eu ia pro computador, tipo, assim que eu chegava, eu deixava a bolsa no meu quarto, tirava os sapatos aí eu ia pro computador assistir aos novos vídeos que chegaram dos meus youtubers favoritos. Aí eu me divertia e acabava esquecendo dos problemas.*

[Entrevistadora] Que problemas eram esses?

[Paulo] SE13 *Uma vez eu tava muito sozinho aí eu acabei chorando por causa disso e tipo, eu tinha um amigo que, tipo, antigamente ele achava que eu era chato, mas agora ele está me achando muito legal. Era da condução. Agora ele é um amigo bem grande.*

[Paulo] SE14 *Mas eu também tenho alguns amigos, principalmente um, o nome dele é Antonio. Ele é muito amigo meu, Antonio Andrade [nome fictício]. Aí tipo, quando eu ficava lá sozinho no canto, ele ia pra perto de mim e conversava comigo. Isso também me ajudou.*

[Entrevistadora] Em relação aos problemas, no começo você estava dizendo que...

[Paulo] SE15 *É, a timidez, é esse o meu problema. A timidez e a organização é o que eu tenho mais hoje em dia, aí eu tenho que consertar isso para conseguir me dar bem.*

[Entrevistadora] Certo, e que vídeos são esses do YouTube?

[Paulo] SE16 *Video de Minecraft, video de jogos, jogos eletrônicos. Assim, eu vejo vídeos de jogos que eles têm comédia, entendeu? Tipo, eles estão jogando e ao mesmo tempo, eles fazem comédia. E eu gosto deste estilo. Games, Minecraft...*

[Entrevistadora] Aí você na sua redação aqui, tem um tal de Ricardão, você coloca aqui algumas aventuras. Onde foi que você se inspirou para fazer essa história?

[Paulo] SE17 *Foi em um site de animes. É, tipo, tinha um anime novo que eu gostei muito. Aí eu fui assistir. É...eu gostei muito. E tipo, quando eu soube desse negócio de nova escola eu me lembrei daquele anime que tipo, ele muda de escola também, aí eu fui fazer o mesmo assunto e até botei um trecho do episódio aí dentro.*

[Entrevistadora] Do anime...E o que esse episódio tem de parecido com a sua mudança de escola ou não tem nada parecido?

[Paulo] SE18 *Tipo, ele [o personagem do anime] acabou sendo odiado por causa do discurso dele porque ele foi de transferência, ele acabou sendo odiado, mas mesmo assim, ele tem amigos. Acho que isso é minha situação, tipo, com aquele que eu falei que era da escola e me achava chato antes, agora ele é meu amigo.*

[Entrevistadora] Então o que lhe atrapalhou nessa mudança? Você falou da timidez, mas o que mais lhe atrapalhou?

[Paulo] SE19 *Eu acho que estou vendo muito esses vídeos no YouTube, aí está acabando com o meu tempo, eu estou sem tempo para acabar com as minhas tarefas, tipo, eu fico a tarde toda vendo esses vídeos do YouTube.*

[Entrevistadora] E como você vai fazer agora? Você já traçou alguma estratégia?

[Paulo] SE20 *Tipo, é, eu tenho lá uma página minhas inscrições e a partir de novos vídeos que saíram. Aí eu vou ficar pulando alguns que eu gosto pra ver só alguns que são especiais. Aí assim eu vou assistir menos vídeos e conseguir mais tempo para fazer as tarefas.*

[Entrevistadora] E como você está se sentindo aqui no Colégio de Aplicação?

[Paulo] SE21 *Com vários amigos, me divertindo, gostando muito da escola.*

[Entrevistadora] Então teve uma época que você estava se sentindo só, mas agora tem vários amigos. Qual foi a sua estratégia para fazer amigos?

[Paulo] SE22 *Ser quem eu sou. E ser o especial. Só que eu tentei tipo, diminuir as qualidades ruins que eu tive. Eu comecei a achar que eu era um pouquinho estranho aí eu comecei a diminuir um pouquinho essa coisa, coisas que ninguém conhece e parar de ser estranho e isso ajudou um pouquinho. É difícil de explicar.*

[Entrevistadora] Mas o que você acha que as pessoas considerarem estranho em você?

[Paulo] SE23 *Acho que eu ficava fazendo muitas gírias que eu via por aí, com os meus amigos antigos. Algumas [gírias] eles [os novos colegas do CAp] entendiam, mas o resto não.*

[Entrevistadora] Essas gírias são de onde?

[Paulo] SE24 *Algumas foram dos meus amigos e outras foi que eu vi no YouTube também, outras eu inventei.*

[Entrevistadora] Então, você diminuiu essas gírias. Fez mais alguma coisa para fazer amizades? Alguma estratégia?

[Paulo] SE25 *Ah sim, tentei socializar, falar mais com os amigos. Tipo, tava lá, aí, tocou, eu ia com meus amigos lanchar e aproveitar.*

[Entrevistadora] Como você vê seu futuro no Colégio de Aplicação?

[Paulo] SE26 *Eu acho que [o futuro] vai ser promissor, eu estou indo bem nas notas, só que eu acho que a única coisa que está faltando é a ausência de trabalhos e algumas tarefas.*

[Entrevistadora] Ausência de trabalhos?

[Paulo] SE27 *É, tipo, nas provas eu estou indo bem, agora, tipo, na participação também. Assim, no comportamento eu estou participando bem, nas provas também, aí na participação tá faltando um pouquinho de mim e nas tarefas também. Tipo, eu estou faltando algumas tarefas.*

[Entrevistadora] Como você sabe que está faltando participação? Alguém falou para você?

[Paulo] SE28 *Não, eu só estou vendo meus horários. Tipo, às vezes eu chego em casa aí eu pego aqueles, os horários e fico vendo se cada um tem alguma tarefa. Ou então alguma coisa em especial. Aí eu vejo isso e acho que está faltando um pouquinho de participação.*

[Entrevistadora] Como faz para participar mais?

[Paulo] SE29 *Falar na aula sobre algo relacionado àquilo [ao assunto da aula]. Teve uma semana que eu falei até para os meus pais que foi a melhor semana. Eu falei com meus amigos, é...tipo, eles não acharam quase nada estranho. E eu falei bem nas horas da aula, falei algumas coisas relacionadas.*

[Entrevistadora] E a outra escola, não exigia isso de você? Falar, participar?

[Paulo] SE30 *A participação contava [na antiga escola], mas não era tipo, participação, era tipo, comportamento. Aí eu tirava “muito bem” nesses daí.*

[Entrevistadora] Mas aqui no Aplicação você vê que é diferente, porque precisa de mais participação. Participação em que sentido? Dar opinião?

[Paulo] SE31 *É, isso daí, ser promissor com a aula [no CAP], é como o professor de Matemática um dia, ele disse, desenvolver a aula com as perguntas ou até mesmo comentários.*

[Entrevistadora] E você acha legal isso?

[Paulo] SE32 *Ah, acho legal. Pode ser uma boa maneira de ensino, só que um pouco corrida, tipo, algumas pessoas podem acabar não aguentando, pode acabar, é...tipo, acabar sem tempo pra estudar, sem tempo pra fazer as tarefas, e tirar NA e cada vez baixar a nota e não conseguir passar nessa tarefa e ficar de recuperação.*

[Entrevistadora] E você está otimista que vai conseguir se dar bem?

[Paulo] SE33 *Vou, eu estou esperando que eu consiga passar nesse colégio sem recuperar nenhuma vez. Esse é o meu objetivo maior.*