

RAQUEL ANTONIO ALFREDO

**APROXIMAÇÕES EXPLICATIVAS A PARTIR DA
ANÁLISE DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
CONSTITUÍDOS EM
ESPAÇOS/MOMENTOS/SITUAÇÕES DE
ESCOLHA NA ESCOLA**

**Educação: Psicologia da Educação –PUC/SP
São Paulo - 2006**

RAQUEL ANTONIO ALFREDO

**APROXIMAÇÕES EXPLICATIVAS A PARTIR DA
ANÁLISE DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS
CONSTITUÍDOS EM
ESPAÇOS/MOMENTOS/SITUAÇÕES DE
ESCOLHA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Wanda Maria Junqueira Aguiar

**Educação: Psicologia da Educação –PUC/SP
São Paulo - 2006**

Dedico este trabalho aos meus pais
Octavio e Leonilde (*in memoriam*),
Ao meu esposo Moacir e
ao Guilherme, nosso filho.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

- à Ia, pela confiança e pelo testemunho (via orientação) da excelência na arte da *maiêutica*;

- à caríssima amiga-irmã Marly, pela companhia neste percurso e pela delicadeza com a qual ensina a arte da escrita na nossa Língua-mãe.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto do movimento de uma constelação de especiais relações concretizadas ao longo de minha história. Infelizmente, não poderei agradecer, nominalmente à contribuição de todas. Assim, declaro meus agradecimentos às pessoas, como extensivo a todas as outras, que a seu modo contribuíram na minha constituição como pesquisadora.

- aos meus pais Octavio e Leonilde (*in memoriam*) pela dedicação, amor e eterna compreensão, que me permitiram trilhar este percurso acadêmico;
- Ao Moacir e ao Guilherme que amorosa e incondicionalmente, me apoiaram neste percurso, ainda que deste modo tivessem que abrir mão de nossa convivência;
- a cada irmão (ã), cunhado (a), sobrinho (a) que a seu modo me constitui, constituindo também este trabalho;
- à memória dos caríssimos Professores Adelino Brandão e Edgard Carone, ícones de dedicação ao saber emancipador, pelo privilégio do convívio estreito;
- ao Pe. Divo Pedro Binotto pelo incentivo ao ingresso na PUC-SP;
- aos amigos (as) do Colégio Divino Salvador, pela particular história vivida, que ora se concretiza como *elemento essencial* deste estudo;
- à Prof^a Dr^a Maria de Los Dolores Jimenez Peña, pelo incentivo mobilizador desta travessia;
- aos queridos professores: Ruy C. do Espírito Santo, Marcos A. Lorieri, Joaquim P. Souza Campos, Leda M. O. Rodrigues, Madalena G. Peixoto, Luzia Orsolon, Vera C. Ronca, Carlos L. Gonçalves e Marília J. Marino, pelos valiosos ensinamentos;
- à Ana Bock, que tão carinhosamente acolheu meu trabalho e tão logo, percebeu-me para além da cognição;
- às amigas Daniella e Mônica pelo precioso e determinante incentivo;

- à Jucineide pela amizade e confiança, expressa na disposição em acolher a pesquisa em sua escola;
- aos alunos e professores da escola pesquisada, no acolhimento deste trabalho;
- à Camila pela confiança viabilizadora desta rica experiência;
- aos colegas do mestrado pelos valiosos momentos de interlocução, sobretudo, ao Marcel, interlocutor assíduo e paciente;
- ao amigo Napoleão pela incansável, constante e decisiva ajuda para a concretização do meu processo de formação acadêmica.
- à amizade de Irene e Helena, expressa no cuidadoso atendimento;
- ao CAPES pelo apoio financeiro.

“(…) *os homens jamais escolhem valores, assim como jamais escolhem sempre idéias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas.* Seus atos concretos de escolha estão naturalmente relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos estão ligados à sua imagem do mundo. E reciprocamente: sua atitude valorativa se fortalece no decorrer dos concretos atos de escolha. A heterogeneidade da realidade pode dificultar extraordinariamente (...) a decisão; (...) e essa decisão – na medida em que é necessária – nem sempre se pode tomar independente da concreta pessoa que a pratica.” (Agnes Heller, 1972, p.14).

RESUMO

Empreendemos este trabalho com o fito de produzir aproximações explicativas a respeito do processo de constituição dos sentidos e significados sobre espaços, momentos e situações entendidos como constitutivos da atividade escolha, na escola, mais especificamente, a respeito daqueles que se constituem como possíveis determinantes da escolha profissional. Para tanto, empreendemo-lo, por meio da mediação dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, via psicologia sócio-histórica. Ao adotarmos, como referencial teórico-metodológico, a psicologia sócio-histórica, nos comprometemos com um determinado modo de investigar, registrar e por fim de analisar as informações produzidas nesse percurso. Modo este que nos levou, necessariamente, a trabalhar com categorias peculiares, tais como: Trabalho, mediação, alienação, necessidade, motivo, sentidos e significados. Assim, ancorados nos pressupostos produzidos por Vigotski, pudemos concretizar a pesquisa como via explicativa e não descritiva, podendo então, encaminhar nossos estudos para além da aparência do fenômeno estudado, considerando sua essência, isto é, seus *traços essenciais* (aspectos individuais, particulares e universais). Nessas condições, o presente estudo se deu em escola de ensino público, no desenvolvimento de um programa de orientação profissional com duas turmas de 3º ano de Ensino Médio. Na concretização do programa pudemos selecionar uma aluna, para então, iniciar um percurso de interlocução, através de entrevistas semi-dirigidas. Assim, pudemos focalizar a escolha como atividade (movimento da subjetividade objetivada em ação), em determinado contexto sócio-histórico e analisá-la como fenômeno imbricado com a realidade social. No processo de análise, mais precisamente, nos momentos conclusivos deste percurso, significou-se nos a preponderância da constituição de sentidos e significados sobre a escolha em geral, em detrimento dos relacionados especificamente, com a escolha profissional. Inferimos que, uma das possibilidades explicativas, sobre tal preponderância pode ser a não sistematização pedagógica de conteúdos relacionados com temas que contemplem o mundo do trabalho, das ocupações e das profissões, para além da espontaneidade casuística.

ABSTRACT

This piece of research has the aim to produce explicable approaches regarding the process of constitution of the senses and meanings on spaces, moments and understood situations as constituent of the activity choice, at school, more specifically, regarding those that can constitute themselves as determinative of the professional choice. So we undertake it, by means of the mediation of estimated the theoretical-methodology of the historical dialectic materialism, through sociohistorical psychology. When adopting as reference the theoretical-methodology of the sociohistorical psychology, we compromise to one definitive way to investigate, to register and finally, to analyze the information produced during this study, that took us, necessarily, to do our study with peculiar categories such as: work, mediation, alienation, necessity, reason, sense and meanings. Thus, anchored in the assumptions produced by Vigotski we could materialize the research as explicable and not a descriptive one, being able to direct our studies for beyond the appearance of the phenomenon studied, considering its essence, that is, its essential traces (individual, particular and universal aspects). On these conditions, this piece of research was conducted in a public school, on a professional orientation program with two third grade high school groups. On the conclusion of the program we could select a student, and then, initiate a work of interlocution through half-directed interviews. Thus, we could focus the choice as an activity (movement of the subjectivity objectified in action), in determined socio-historical context and analyze it as an inter-related phenomenon with the social reality. In the analyses process, precisely at the conclusive moments of this work, we found the prevail of the constitution of sense and meanings on the choice in general in detriments of the related ones with the professional choice, indicating as one of the explicable possibilities the relation between the absence of work, profession and professional choices as an inter-related phenomenon to the non systematization of these same subjects for beyond the casuistry spontaneity.

RESUMEN

Emprendemos en este trabajo el objetivo de producir aproximaciones explicativas a respecto del proceso de construcción de los sentidos y significados sobre espacios, momentos y situaciones entendidos como constitutivos de la actividad escoja, en la escuela, más específicamente, al respecto de los que se componen como posibles determinantes de la escoja profesional. Por eso, acométemelo, por medio de la mediación de los presupuestos teórico-metodológicos del materialismo histórico dialéctico, ruta psicológica/ socio-histórica. Cuando partimos teniendo como referencial teórico-metodológico, la psicología socio-histórica, estamos comprometidos con una determinada manera de investigación, registro y al fin de análisis de las informaciones producidas en este precursor. Modo este que nos llevó, a trabajar con categorías peculiares, tales como: trabajo, mediación, alienación, necesidad, motivo, sentidos y significados. Así, apoyados en los presupuestos producidos por Vigotski, podemos concretizar la pesquisa como camino explicativo y no descriptivo, y así, volver nuestros estudios para más que la apariencia del fenómeno estudiado, considerando su esencia, o sea, sus *trazos esenciales* (aspectos individuales, particulares y universales). En estas condiciones, el presente estudio se dio en escuela de enseñanza pública, en el desarrollo de un programa de orientación profesional con dos turmas de 3º año de Enseñanza Media. En la concretización del programa hubimos podido seleccionar una alumna, para entonces, iniciar un precursor de interlocución, por medio de entrevistas dirigidas. Así, hubimos podido focalizar a escoja como actividad (movimiento de la subjetividad objetivada en acción), en determinado contexto socio-histórico y hacer una análisis como fenómeno imbricado con la realidad social. En el proceso de análisis, más precisamente, en los momentos conclusivos de este precursor, se ha hecho la significación de la preponderancia de la constitución de sentidos y significados sobre la escoja en general, en detrimento dos relacionados específicamente, con la escoja profesional. Inferimos que, una das posibilidades explicativas, sobre tal preponderancia puede ser la no sistematización pedagógica de contenidos relacionados con temas que consideren el mundo del trabajo, de las ocupaciones y de las profesiones, para mucho más de la espontaneidad casuística.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	12
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	28
1.1. A psicologia sócio-histórica: fonte de aproximações explicativas sobre objetos/processos/situações individuais/particulares/universais.....	28
1.2. A categoria mediação	38
1.3. A unidade pensamento/linguagem	41
1.4. A consciência humana revelada no e pelo processo mediato de produção de sentidos e significados	52
1.5. a escolha: atividade mediatizada e mediatizante da e na subjetividade	60
2. O TRABALHO COMO ATIVIDADE CONSTITUTIVA DA SOCIEDADE	67
3. A ESCOLA: CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS	76
4. A ATENÇÃO ESPECÍFICA DADA AOS ESPAÇOS/MOMENTOS/SITUAÇÕES DE ESCOLHA E DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	81
5. O MÉTODO	91
5.1. Pressupostos	91
5.2. O espaço/processo/situação de pesquisa	97
5.2.1. A escola segundo sua diretora	98
5.3. O processo de escolha do sujeito	99

5.4. Instrumentos favoráveis à aproximação explicativa	101
5.5. O PROCESSO DE ANÁLISE	104
5.6. O MOVIMENTO DA PESQUISA	111
5.6.1. O início do processo de produção na interlocução pesquisadora/sujeita-pesquisada.....	111
5.6.2. O planejamento das entrevistas	112
5.6.3. A análise propriamente dita: momento da produção de aproximações explicativas sobre o objeto/processo/situação de estudo	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	

APRESENTAÇÃO

A escolha profissional constituiu-se como tema desta pesquisa, ao longo da história de minha formação, permitindo-me concretizar o posicionamento que ora apresento, mediante o referencial teórico-filosófico do materialismo histórico dialético, via psicologia sócio-histórica, mais especificamente, via mediação das proposições teórico-metodológicas de Vigotski.

Um dos motivos que me levou a empreender este estudo foi a intenção de contribuir para a ampliação da discussão sobre a escolha profissional, como processo engendrado na e pela história do sujeito, que se constitui pelo movimento de elementos da individualidade/particularidade/universalidade de sua espécie/gênero-humano. Deste modo, e só assim, poder-se-á discutir a escolha profissional para além da configuração de resultado final.

Com a finalidade de comunicar como se configurou o interesse em investigar os sentidos e significados acerca dos espaços/momentos/situações escolares, entendidos como constitutivos da atividade escolha, mais especificamente, aqueles que se constituem como possíveis determinantes da escolha profissional, percebi-me envolta pela presentificação de lembranças sobre como se constituiu a história de tal atividade (a da escolha) em minha vida.

Conseqüentemente, ao resgatar a maneira como se configuraram algumas de minhas escolhas, acabei por resgatar a história das condições sob as quais essas se deram: infância/juventude em bairro periférico de cidade do interior, em história familiar concretizada junto de pai, mãe e dez irmãos.

No exercício de resgate de tais lembranças, configurou-se-me a necessidade de perscrutar sobre o quê, como e de que modo, vivências cotidianas de escolha, na família, na escola e para além delas, podem se constituir como possíveis elementos determinantes da escolha profissional do sujeito.

Dentre as lembranças, investidas de importância para o momento, se destacaram elementos das que seguem: o trabalho de meu pai, em indústria produtora de implementos agrícolas e a tentativa de minha mãe em estabelecer casa de comércio de materiais de construção, em condição de atividade paralela com os afazeres maternos e domésticos.

As informações acima, da mesma forma que as relato, foram-me relatadas. Digo isso porque, na ocasião de meu nascimento, meu pai já era aposentado, e o tal depósito de materiais não existia mais. Então, sobre significados acerca do mundo do trabalho (atividade da vida cotidiana), as informações que tinha eram as que, em determinados momentos, a floravam em algumas situações ou em conversas, na forma de símbolos ou assuntos relativos a um ou a outro âmbito profissional.

Não tinha possibilidade de visualizar nenhum sinal objetivo das atividades ocupacionais citadas, a não ser a posse que o dinheiro advindo dela podia proporcionar ou não. Das situações/conversas, só não entendia muito bem qual era o trabalho do aposentado.

Seguindo em busca das origens da necessidade de empreender este estudo, procurei resgatar memórias, concernentes aos espaços/momentos/situações de escolha. Então, corporificou-se, às lembranças, o ritmo intenso de minha casa, as brincadeiras e também as brigas, entre nós, irmãos.

As brigas, às vezes, eram originárias da rotulação, de um de nós, de “café-com-leite”. Para quem não sabe, o “café-com-leite” é o participante da brincadeira, o qual tem tamanho e vontade/necessidade de brincar, mas não apreendeu todos os detalhes do funcionamento dela. Nessa condição, pensa que pode escolher participar, mas na verdade, a decisão sobre sua participação é tomada, majoritariamente, por outros membros do grupo. Então, o “café-com-leite” vaga por ela (brincadeira) quase “sem-direção”, sua posição não tem valor de ganho, nem de perda, é esvaziada. Ele, [o café-com-leite], não se apropria dos determinantes de sua condição.

Durante a brincadeira, pode ser que o “café-com-leite” se perceba alheio, por conta de algumas nuances de sua desfavorável posição, mas não mais que isso.

Claro, para entender tão bem e trazer marcada em mim a tal condição, não é de se surpreender que eu mesma fora, inúmeras vezes, “café-com-leite”. Não estava em condições de brincar com os mais velhos, mas também achava aborrecido brincar com “os quatro pequenos”. Então, escolhia a condição de “café-com-leite” à brincadeira dos pequenos.

Focalizando os esforços no resgate de memórias ligadas à atividade escolha, surgiu a lembrança de que a maior parte de meus pertences já chegavam a mim impregnados da história de meus irmãos e irmãs mais velhos. Herdava deles roupas, sapatos de “passeio”, brinquedos e, em tempos escolares, livros também.

Escolher esses objetos, de forma individual, era evento de mínima possibilidade, dado o volume de despesas com a manutenção da casa. As prioridades eram alimentação, condições da casa e recursos básicos para estudo.

O ingresso na escola era ansiosamente esperado, por dois principais motivos: deixaria de ser analfabeta e compreenderia “tudo” o que os livros portavam e ainda, havia grandes chances de experimentar outro lugar, que não o de “café-com-leite”.

Chegou o dia da escola. Em lá chegando, decepção, não queria ficar num lugar onde não poderia escolher o quê fazer, para onde ir e ainda, todo o significado de liberdade, de acesso ao saber, que vislumbrava nos livros de casa, não coincidiam com o tedioso “onda vai, onda vem”, “palitinhos tortinhos” e as “bolinhas” dos pré-gráficos.

Não havia outro jeito, era percurso obrigatório. Desagravo, o fato de carregar na bolsa (herdada), além de paciência, a esperança de tempos melhores, anunciados com os primeiros exercícios de “palavras inteiras”.

Às vezes, na escola, com relação aos professores e aos alunos das séries seguintes, me sentia novamente, “café-com-leite”. Vagava “sem-direção” numa situação, sobre a qual “os outros” é que escolhiam, pois, eles é que conheciam/dominavam a maioria dos determinantes, dos espaços/momentos/situações escolares. A mim, restava a “certeza alienada” de que tudo culminava “para o meu bem”.

Esforço-me para recordar de detalhes das aulas, então, o que se me apresenta é tão somente, a figura de um ou outro professor, alguns eventos e “falas” entre colegas. Entretanto, são inúmeras lembranças sobre brincadeiras e, sobretudo, das possibilidades de escolher e ser escolhida nos intervalos, nas aulas de educação física e em outras dependências da escola que não a sala de aula.

Pensando especificamente em vivências, relacionadas com a escolha profissional, recordo-me de que, no final do período escolar, conhecido como 1º grau, as possibilidades para continuidade dos estudos eram as seguintes: “vestibulinho” para colegial técnico ou colegial comum: primário (biológicas), secundário (exatas) e terciário (humanas). Minha escolha foi pelo colegial comum (primário). Não deu certo. Desisti. Estudei, em casa, as disciplinas regulares.

Ano seguinte, novo “vestibulinho”. Desta feita, para o curso técnico de enfermagem, que acontecia na faculdade de medicina da cidade, era próximo de casa e tinha a vantagem de ter na grade curricular as disciplinas de microbiologia, infectologia, anatomia e tantas outras “ias”, que eu aprendera a gostar, por conta do contato com livros de um de meus irmãos. Imaginei que as “ias” seriam motivadoras para o estudo, qual nada. Desisti novamente.

Novo ano, outro “vestibulinho”. Ingresso, no já modificado 2º grau, 1º ano do comum, com o firme propósito de preparar-me para o vestibular; minha opção, odontologia. Mantive o projeto de futuro profissional, como dentista, até o dia em que tivemos noção do custo do curso. A partir desse momento, odontologia não era mais uma opção válida.

Incerta sobre possibilidades concretas de opção de carreira e mais próxima da área da literatura, participei, motivada pelos colegas de classe, da seleção para a Maratona Intelectual de Euclides da Cunha; achavam que eu “escrevia bem”, “entendia de português”, etc. Fui selecionada. Participei de estudos específicos sobre aspectos literários, sociológicos e históricos da obra Os Sertões.

Abriu-se uma nova possibilidade de relacionamentos, com outra categoria de profissionais. Dentre eles, destaco Prof. Adelino Brandão, Prof. Moisés Gikovate e Prof. Edgard Carone; esse último me apresentou as possibilidades de uma formação cultural, em São Paulo, e incentivou meus estudos na área de história e sociologia. No mesmo ano, ingressei na Academia Juvenil de Letras e Artes de Jundiaí e, sob a tutela do Prof. Adelino Brandão e do Prof. Moisés Gikovate, freqüentei sessões da Academia Paulista de Letras.

O mundo das Letras, da análise literária, como também o mundo da História e das Ciências Sociais me encantou. Esqueci por um bom tempo o mundo da biologia, da odontologia e de outras “ias”. Aliás, em 1986, todos os mundos profissionais tornaram-se assuntos de 2ª ordem, casei-me e, em seguida me tornei mãe.

A narrativa dos últimos fatos (casamento e maternidade) marca, intencionalmente, um dos aspectos da constituição sócio-histórica de determinantes das condições objetivas relevantes da/na particularidade vivida por mulheres, sobretudo, das possibilidades ou impossibilidades de escolha.

Nas escolhas realizadas pelos sujeitos não está representada somente sua atividade, mas a atividade de toda uma constelação de relações, que se movimenta em determinadas condições históricas.

Podemos dizer, então, que a identidade do sujeito é forjada nas mesmas condições citadas acima, quer sejam, a questão de gênero, as condições sócio-econômicas, as expectativas sobre papéis sociais específicos e outros elementos constitutivos e determinantes de toda e qualquer atividade do sujeito, inclusive a da escolha.

Anos mais tarde, mediante convite, fui trabalhar no departamento de Orientação Educacional de um colégio tradicional de Jundiaí. Dentre as atividades nesse trabalho, estava a de prestar atendimento a respeito de informações profissionais aos alunos, além de colaborar, com as psicólogas, na viabilização do serviço de orientação vocacional.

Foi no desenvolvimento do trabalho supracitado que surgiram oportunidades de reflexão sobre o processo de orientação profissional, chamado orientação vocacional. Então, com incentivo da instituição, participei de congressos, simpósios e cursos sobre o assunto.

Surgiu a inquietação concernente à ausência de políticas públicas, que contemplassem a necessidade da orientação profissional, durante o percurso escolar, como também surgiram indagações relacionadas à maneira como a orientação profissional era efetivada na maior parte das escolas particulares, centradas no oferecimento de informações sobre carreiras profissionais e na viabilização de testes psicométricos ou inventários de interesse, no final da Educação Básica.

As condições de trabalho, o próprio tipo de trabalho, além da inquietação a respeito da configuração do funcionamento da escola regular, foram determinantes de uma nova escolha, a Pedagogia. Ingressei, na PUC-SP, em curso vespertino.

A situação de escolha, no âmbito profissional, se apresenta novamente: com qual habilitação finalizar o curso de Pedagogia: Educação Infantil, Administração Escolar, Ensino de Matérias Pedagógicas ou Supervisão Escolar e Orientação Educacional? “Escolhi” Supervisão Escolar e Orientação

Educacional, talvez fosse melhor dizer: “escolhemos”, porque a escolha não é solitária, impressas nela estão marcas da historicidade de tantas outras pessoas e situações e por que não dizer que, impressa nessa escolha, como nas escolhas de todos os sujeitos, está todo movimento da historicidade de nossa totalidade espécie/gênero-humano. Segundo Marx :

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.” (s/d, p.203)

Prevendo o final do curso, projetei mudanças, o emprego não atendia mais às minhas expectativas de atuação. Então, escolhi novamente: deixei-o.

Em trio, com Daniella Martins Brandão de Arruda Câmara e Mônica Mirabile, elaboramos, sob orientação da Prof^a Marília J. Marino, um projeto de intervenção de orientação profissional, na 4^a série do Ensino Fundamental, em escola de ensino público, com vistas à elaboração de nosso TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

Durante o projeto, algumas situações vividas contribuíram para a produção de um sentido mais ampliado impregnando a palavra escolha. Essa palavra, para mim, tornou-se parte da pergunta que impeliu-me a concretizar este trabalho, a saber: quais os sentidos e significados produzidos e atribuídos pelos alunos aos momentos e espaços, constituídos na escola, que eles [alunos] entendem como sendo de escolha?

Participei, em janeiro de 2003, a convite da Prof^a. Dr^a. Maria de Los Dolores Jimenez Peña, da seleção para professores-tutores do Programa de Educação Continuada da PUC-SP, PEC – Formação Universitária; fui aprovada e contratada.

Em 2004, na condição de docente e considerando o benefício da bolsa dissídio (isenção do pagamento da mensalidade), oferecido pela universidade, vislumbrei a possibilidade da concretização do projeto de formação, em nível *stricto sensu*. Fui aprovada na seleção do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Educacional da PUC-SP.

Neste programa e sob orientação da Prof^a Dr^a Wanda Maria Junqueira Aguiar, tive/tivemos condições de empreender/empreendermos este estudo, que foi constituído com a pretensão de nos aproximar explicativamente, dos sentidos e significados constituídos por uma aluna do 3º ano do Ensino Médio, aos espaços/momentos/situações escolares entendidos como constitutivos da atividade escolha, mais especificamente aqueles que se constituem como possíveis determinantes da escolha profissional.

Entendemos como imprescindível, a explicitação de nosso pertencimento teórico, como radicado no materialismo histórico dialético (Marx), no nosso caso, mediado principalmente, pela obra de Vigotski, bem como na dos seguintes autores: Leontiev, Agnes Heller, Fernando González Rey, Demerval Saviani, Ana M. B. Bock, Newton Duarte, Silvio Duarte Bock e, sobretudo, via nosso referencial para desdobramento da análise, o recente trabalho de Aguiar e Ozella (2005).

No processo concretizado com a finalidade de apreender a gênese do objeto/processo/situação em questão, via mediação dos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia sócio-histórica, configuramos a necessidade de delimitar algumas questões para a compreensão do tema em foco.

Para tanto, trabalhamos no primeiro capítulo o percurso de superação da espécie humana para a categoria de espécie/gênero-humano, a produção de Marx como fundamental para a apropriação de tal gênese dialética, a categoria mediação, considerando sua apropriação como *conditio sine qua non* para a apreensão do objeto/processo/situação estudado, a relação pensamento e linguagem, que viabiliza toda e qualquer atividade humano-genérica, a constituição da consciência na e pela produção de sentidos e significados e, sobretudo, a atividade escolha como mediatizada e mediatizante nas e das ações de escolha dos sujeitos.

No segundo capítulo discutimos o Trabalho como atividade mediadora da conversão de nossa espécie, em espécie/gênero-humano, assim como da atividade que deu origem às instituições/organizações. Discutimos também a implicação existente entre a constituição objetiva/subjetiva do sujeito e as instituições/organizações nas quais se dá sua vida cotidiana.

No terceiro capítulo desdobramos a específica instituição/organização escola, como contexto de produção de sentidos e significados sobre espaços/momentos/situações específicos, no caso, os que são entendidos como constitutivos da atividade escolha. Consideramos que tanto a escolha que se concretiza, na escola, como também o contexto social, no qual esta instituição/organização está inserida, são permeados por circunstâncias

particulares de e no movimento de nossa sociedade (a regida pelo sistema capitalista de produção). Então, pudemos inferir que também a atividade escolha pode ser “coisificada”, reificada, como objetivação “em-si”.

No quarto capítulo resgatamos a origem da atenção específica aos espaços/momentos/situações de escolha e de orientação profissional. No desenvolvimento desse capítulo, procuramos explicitar algumas concepções e posicionamentos possíveis a respeito da escolha e da orientação profissional. No entanto, dado os limites deste trabalho, não ampliamos, para além do que nos é necessário, a análise sobre elas.

O quinto capítulo é destinado à apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos e ao que chamamos de movimento da pesquisa. Assim, por meio desse capítulo, procuramos explicitar, didaticamente, o processo de escolha do sujeito, dos instrumentos, o planejamento da interlocução pesquisadora/sujeita-pesquisada, a análise como momento de trabalho com as informações, via articulação com a teoria escolhida. Enfim, a pesquisa, via Epistemologia Qualitativa, proposta por González Rey (2003), concretizada como momento construtivo/interpretativo do conhecimento.

Por fim, tecemos nossas considerações finais apontando configurações de novas necessidades de estudo que, a partir da significação em forma de questionamentos, sinalizam certamente, que se constituirão em motivos, rumo a novas pesquisas, quiçá já configuradas em estado embrionário.

INTRODUÇÃO

O gênero humano, por meio das condições sócio-históricas de sua existência e a partir delas, engendra necessidades; do seio das inúmeras possíveis, destacamos a necessidade de “saber”, que é constituída por múltiplos elementos, tais como a inquietação e a pergunta. Podemos dizer que a pergunta é forma, já configurada, da específica necessidade de saber.

Neste estudo, a pergunta constituinte da necessidade e impulsionadora da atividade que busca “saber” é: quais os sentidos e significados constituídos por uma aluna do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola de ensino público, sobre os espaços/momentos/situações escolares entendidos como constitutivos da atividade escolha, mais especificamente, aqueles que se constituem como possíveis determinantes da escolha profissional ?

A questão da escolha profissional foi e tem sido discutida por estudiosos da Psicologia e da Pedagogia, ora como resultado da determinação por elementos internos, ora como resultado da determinação, exclusiva, por elementos sócio-econômicos, presentificados na vida do sujeito que escolhe. Mais recentemente, tal escolha tem sido considerada, por estudiosos da psicologia sócio-histórica, como fenômeno multideterminado por elementos dessas duas esferas da vida do sujeito.

O campo de discussão da escolha profissional tem sido denominado por diversos termos, tais como: orientação vocacional, orientação profissional, orientação vocacional ocupacional, vocacional/profissional e, vocacional/ocupacional/profissional.

Neste estudo, não nos aprofundaremos na discussão sobre as razões das diferenças nominais supracitadas, denominaremos o referido campo como orientação profissional.

Uma vez que escolhemos nos lançar, neste estudo, fundamentados na perspectiva da psicologia sócio-histórica, importa-nos explicitar nossa concepção de constituição humana, de atividade e de sociedade. Deste modo, pretendemos favorecer a apreensão de elementos essenciais da primordial pergunta constitutiva do mesmo (estudo) e, por conseqüência, da aproximação da configuração do motivo que a sustenta (a pergunta) em movimento.

Concebemos a constituição da espécie/gênero-humano como forjada a partir de elementos determinantes da particularidade (realidade social), por meio da qual os indivíduos configuram necessidades mediadoras do e no movimento de suas forças objetivas/subjetivas. Simultaneamente, a espécie/gênero-humano é constitutiva/constituente/constituída da e pela mesma particularidade, tornando-a uma totalidade dinâmica, complexa, de instâncias inter-relacionáveis e em contínua re-configuração. Segundo Heller, em “O cotidiano e a história”:

“Não se deve jamais entender a “circunstância” [particularidade] como totalidade de objetos mortos, nem mesmo de meios de produção; a “circunstância” é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas e a resultante objetiva de tais posições teleológicas. E, ao contrário, quando os homens se colocam fins, o campo de determinação causal não é apenas o âmbito e a orientação de suas colocações, pois os seus atos teleológicos e todas as demais objetivações desencadeiam igualmente novas séries causais.” (1972, p. 2)

A dialética constitutiva das relações sociais, permeadas pela objetividade e pela subjetividade, nos convida à superação da visão dicotômica entre nós e o mundo. Não somos partes avulsas da realidade social (particularidade), contemos suas marcas, somos constituídos por ela, ao mesmo tempo em que somos constituintes dela, pois, ao objetivarmos nossa atividade, re-configuramo-la objetivamente, imprimindo nossas marcas nela e, simultaneamente, re-configuramo-nos, enquanto a subjetivamos.

Tendo em conta a dialética descrita acima, podemos dizer que o nascimento, para o ser humano, pode ser caracterizado como circunstância de intensa contradição. Morte e vida imbricam-se num movimento histórico e dialético.

A constituição frágil e a necessidade de muitos cuidados específicos, não característicos em muitas outras espécies, comprometem o ser humano, nesse momento de origem, com uma condição de existência que podemos definir como sendo de “quase” desamparo natural.

A condição descrita acima foi determinante para que engendrássemos nossa espécie/gênero-humano pela superação por incorporação da espécie-animal, num peculiar movimento (*ad infinitum*) de humanização, pela objetivação/apropriação da realidade social.

Acreditamos, como (Newton Duarte, 1993), que a objetivação/apropriação movimentam o dinâmico processo, por meio do qual o sujeito, via atividade (Trabalho), se “*auto-constrói ao longo da história*”.

Quando dizemos que a espécie humana produziu sua superação por incorporação e que, deste modo, passou a produzir-se/reproduzir-se em condição

humano-genérica, não queremos dizer que concebemos sua existência atual, como gênero considerando-o como “coisa em si mesma” (“*Ding an sich*”), tal como uma abstração desvinculada da materialidade. Posto isto, afirmamos que não há mais como entender o ser humano somente como espécie animal, como também não devemos nos apropriar de qualquer produção humano-genérica, prescindindo totalmente de sua base material elementar, de sua existência objetiva como espécie, quer seja, de seu corpo, por meio do qual concretiza o Trabalho.

Sabemos pouco sobre o ser humano, considerando-o como totalidade individual/particular/universal: temos como pressuposto que o dado biológico é constitutivo do sujeito e que seus processos morfo-fisiológico e psíquico são configurados e re-configurados reciprocamente, a partir do primeiro momento de vida. Deste modo, tais processos são constituídos, na e pela história, possibilitando a concretização do processo de humanização.

A condição de desprovimento de uma específica matriz genética (elementos genéticos pré-determinantes), que impelisse o homem a procedimentos ou comportamentos sociais/humanizados de sobrevivência, foi basilar para a constituição da espécie/gênero-humano.

Na condição de espécie-gênero-humano e, em processo sócio-histórico, o sujeito, de acordo com suas necessidades e possibilidades, antecipa ações, organiza instrumentos, escolhe e age para concretizar condições de existência.

Em processo contínuo de atividade social, revolucionamo-nos/atualizamo-nos, por meio da multideterminação da e na superação por incorporação de nossa existência e, assim, criamos meios para

sobrevivência/desenvolvimento. Como um desses meios, desenvolvemos a prática educativa. Sobre o percurso histórico da criação desta atividade Leontiev escreveu, em “O desenvolvimento do psiquismo” que:

“Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objectos e de fenómenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social (...) De facto, o mesmo pensamento e o saber de uma geração forma-se a partir da apropriação dos resultados [objetivações] da actividade cognitiva das gerações precedentes.” (1978, p. 265-266).

É a partir do corpo (base material) que o sujeito se concretiza em atividade (Trabalho) com e no mundo e, assim, inicia um processo contínuo de conversão de elementos objetivos em elementos psicológicos.

Considerando o Trabalho como atividade humana, qualitativamente diferente da atividade animal, se constitui, por meio das relações mediatas, criando necessidades, configurando motivos, em condições multideterminadas de existência. Essa constituição é histórica e movimentada na e pela objetividade/subjectividade.

Ainda que tenhamos afirmado anteriormente as diferenças entre a atividade animal e a humana, entendemos que a consideração tecida por Leontiev, sobre a atividade animal, tem valor elucidativo para uma compreensão mais precisa da peculiaridade da atividade humana. Assim, destacamos a seguinte afirmação do autor:

“(...) toda a actividade animal, realizando as *relações imediatamente biológicas*, instintivas, *entre os animais e a natureza circundante*, tinha por característico ser sempre orientada para objectos que

poderiam satisfazer uma *necessidade biológica e ser engendrada por esses objetos. Não há actividade animal (...) que não seja provocada* por um agente com uma *significação biológica (...)* (a de um objecto que satisfaz tal ou tal necessidade) (...), o objecto da actividade dos animais confunde-se sempre com seu *motivo biológico (...)*.” (1978, p.76, grifos nossos)

Às atividades intencionais, de transformação da natureza, considerando natureza como todo aspecto da materialidade, inclusive o da materialidade de nossa constituição biológica, denominamos Trabalho.

O Trabalho, para nós, tem como elementos constituintes: a antecipação de possibilidades de ação, em situação social favorecedora (da atividade), a escolha de instrumentos (sócio-historicamente forjados) e as condições objetivas dadas ou criadas para a efetiva escolha de ações concretizadoras da atividade pretendida (finalidade).

Como Newton Duarte, acreditamos que a “(...) *atividade vital humana não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas é uma atividade que assegura a existência da sociedade*” (1993, p. 28)

Para esse mesmo autor, o processo humanizador dos homens promove ou não o movimento de superação por incorporação dos mesmos, à medida que, em seu interior, possa ser gestada a atividade social consciente, que produz “*objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal*” (p.16)

No e pelo desenvolvimento do Trabalho como forma de produção de condições objetivas/subjetivas de satisfação de necessidades

individuais/particulares/universais, a espécie/gênero-humano gestou também relações sociais de dominação e, por meio delas a atividade vital, que é o Trabalho, foi “coisificada”, mercadorizada. Esta “atividade-coisa” não é, para o sujeito, sua representante, isto é, ele não se reconhece, nem pode ser reconhecido nela, posto que a mesma se concretiza na forma de atividade alienada de suas bases objetivas/subjetivas.

No corpo deste trabalho, referimo-nos repetidas vezes sobre a atividade alienada, deste modo, julgamos necessária a explicitação prévia do nosso entendimento sobre alienação, como processo de apropriação constituído no interior de relações sociais de dominação, motivo pelo qual pontuaremos o uso do conceito de alienação, partindo da formulação que Mészáros (1981) faz do conceito marxiano:

“Assim, o conceito de alienação de Marx compreende as manifestações do “estranhamento do homem com relação à natureza e a si mesmo” de um lado, e as expressões desse processo na relação entre homem-humanidade e homem-homem, de outro.”
(p.17)

Via Trabalho e de maneira individual/particular/universal, o sujeito incorpora as objetivações humanas (frutos do Trabalho), em processo de subjetivação, constituindo assim, sua subjetividade como unidade dialética, que no movimento da história, gesta sentidos e significados sobre objetos/processos/situações, que são objetivadas/subjetivadas.

A cada segundo, a cada momento, o sujeito articula um novo elemento com o que já lhe há internamente, ou seja, com o já vivido historicamente, concretizando o que Vigostki chamou de gênese social do

individual. Heller (1972), referindo-se a processo similar, destaca que a hominização do sujeito, que também pode ser entendida como síntese do individual/particular/universal, via superação por incorporação, permite que: “*O indivíduo [seja] sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico.*” (p.20, grifos da autora, alteração entre colchetes nossa).

Considerando que as objetivações humano-genéricas podem ser apropriadas como motivo de satisfação de necessidades para além da manutenção das condições objetivas de sobrevivência, Marx, nos “Manuscritos econômicos-filosóficos” de 1844, nos diz que produzimos também em conformidade com as leis da beleza. Então, por que não dizer que também produzimos em conformidade com as leis históricas da objetividade/subjetividade presentificadas nos espaços/momentos/situações de escolha que se constituem no decurso da vida de cada sujeito?

“A construção prática de um mundo objetivo, a manipulação da natureza inorgânica, é a confirmação do homem como um *ente-espécie*, consciente, isto é, um ser que trata a espécie como seu próprio ser ou a si mesmo como um *ser-espécie*. Sem dúvida, os animais também produzem. Eles constroem ninhos e habitações, como no caso das abelhas, castores, formigas, etc. Porém, só produzem o estritamente indispensável a si mesmos ou aos filhotes. Só produzem em uma única direção [a da satisfação imediata], enquanto o homem produz universalmente. Só produzem sob a compulsão de necessidade física direta, ao passo que o homem produz quando livre de necessidade física e só produz [objetivações humano-genéricas], na verdade, quando livre dessa necessidade. Os animais só produzem a si mesmos, enquanto o homem reproduz toda a natureza. Os frutos da produção animal pertencem diretamente a seus corpos físicos, ao passo que o homem é livre ante seu produto. *Os animais só constroem de acordo com os padrões e necessidades da espécie a que pertencem*, enquanto o

homem sabe produzir de acordo com os padrões de todas as espécies e como aplicar o padrão adequado ao objeto. Assim, *o homem constrói também em conformidade com as leis do belo.*” (In: Fromm, 1983, p.96, grifos e acréscimos nossos)

A partir do excerto acima depreendemos que o ser humano é capaz de configurar suas necessidades para além das leis naturais que regem sua espécie/gênero-humano e, que ele as configura articulando individualidade, particularidade e universalidade ao mesmo tempo.

É mister destacar a significação que damos aos termos individualidade, particularidade e universalidade. Deste modo, entendemos, a partir de Oliveira (2001), a **individualidade** como “(...) *síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana, que é uma atividade social – o Trabalho (...)*” (p. 1-2); a **particularidade**, para nós, é concretizada por meio do movimento dialético das “(...) *múltiplas mediações determinadas pelas relações sociais específicas do contexto (...) em que esse indivíduo está inserido.*”(p.19) e que a **universalidade**, como nos diz a autora:

“[embora seja] (...) *uma abstração que tem sua base concreta na própria realidade (...) não pode ser compreendida por si mesma (...) [ela é] a elevação de um determinado movimento específico, que se dá concretamente na realidade, a um conceito que representa esse movimento em nosso pensamento.*”(p. 3, acréscimos nossos)

Em tempo, também destacamos uma nomenclatura que será usual neste trabalho, a significação da “unidade do múltiplo”, por meio de uma construção lingüística que expresse a não-dissociação das forças em questão.

Desdobrando a explicação: procuramos manter a atenção sobre a multiplicidade das forças que engendram o movimento de constituição de sentidos e significados sobre nosso objeto/processo/situação, sem explicitar significados que possam sugerir o isolamento das relações individuais “em-si” (reificada/alienada), posto que são sempre permeadas pela mediação da particularidade e, que esta sempre dispõem, para mediação, elementos da universalidade.

Ao longo do trabalho, encontrar-se-á a expressão da “totalidade” em “partes” separadas/unidas por barras, tal como segue o exemplo: individualidade/particularidade/universalidade, lembrando sempre que não queremos significar, pela utilização das barras, que as forças da unidade sejam iguais, ou mesmo que estejam sempre em movimento equivalente, mas sim, que se imbricam mutuamente em qualquer atividade humana.

Neste trabalho não aprofundaremos a discussão sobre o processo de desenvolvimento da individualidade humana, indicamos nossa referência para o assunto. No caso, o trabalho de Newton Duarte, “A individualidade para-si”, como fonte de explicações. E, oportunamente, destacamos dele, a consideração que faz, a partir de Gramsci e de Marx, sobre as implicações entre a individualidade e a socialidade, considerando que ela (a individualidade) se concretiza no interior das relações sociais do sujeito (particularidade) e, que é permeada pela universalidade. Nas palavras do autor:

“(…) Compreender a individualidade humana de forma histórica não significa (...) apenas ... explicar, através do conhecimento das relações sociais, porque os indivíduos são desta ou daquela maneira (...) A categoria indivíduo para-si sintetiza (...) as

possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal da individualidade, que são geradas pelas condições objetivas da sociedade atual [particularidade], sendo que as relações sociais de dominação tornam essas condições geradoras também das possibilidades de muitas e profundas formas de alienação (...)” (1993, p.19, acréscimos nossos)

Compreendendo que o desenvolvimento da espécie/gênero-humano se constitui imbricado com as possibilidades produzidas nas e pelas relações do sujeito, destacamos a relevância da discussão sobre a linguagem como produção humana e humanizadora.

A linguagem, produção sócio-histórica constituída a partir de necessidades mediatas, configuradas nas relações da e na vida cotidiana, via individualidade/particularidade/universalidade, se concretiza como atividade objetiva/subjativa, mediadora das objetivações humanas.

As objetivações humanas são reciprocamente mediatizantes dessa mesma atividade (linguagem), que é possibilitadora tanto da participação (parte que age), como da comunicação (ação compartilhada). Deste modo, presentifica-se como um dos elementos basilares do Trabalho, tido como atividade vital.

Entendemos que a atividade, via linguagem, exige o conhecimento prévio de um código cultural, concretizado sócio-historicamente, para organização das mensagens (disponibilização das objetivações), demonstrando-nos assim que a linguagem não é processo natural vinculada à espécie humana, mas sim processo **constitutivo** (parte integrante)/**constituinte** (parte que age, garantindo o movimento das forças internas da unidade) /**constituído** (parte se corporifica pelo

movimento de apropriação/objetivação) da e pela espécie/gênero-humano, posto que se vincula à outra efetiva e primordial atividade social: a educativa.

A atividade educativa é constituinte, dentre tantas outras atividades humanas, da atividade escolha. A possibilidade de tal atividade é um dos fundamentos da vida social; ao escolher, nossa espécie concretiza objetivações tipicamente “humanas”, convertendo-se assim, em espécie/gênero-humano.

Na condição de espécie/gênero-humano, re-configuramos as possibilidades de ações e engendramos a historicidade de nossa existência. Posto isto, podemos dizer que a historicidade da existência humana, constituída por meio de suas atividades, inclusive a da escolha, foi e é viabilizadora de seu percurso evolutivo humanizado.

Consideramos que é por meio da escolha da ação ou da escolha pela não-ação, que há a possibilidade de se concretizar a superação por incorporação das e nas contradições que se nos apresentam ao longo da história.

Dizemos que há a possibilidade, porque nem toda escolha é superação, pois, como toda atividade humana, a escolha pode se constituir de maneira alienada, sem consideração/reflexão/apropriação consciente dos elementos que determinam a condição afirmada, sem que haja a negação de tal condição e, conseqüentemente, sem que haja a produção da síntese. Heller (1972) pontua que:

“O caminho “para cima”, o caráter evolutivo da história, pode ser mostrado do modo mais evidente no desenvolvimento das forças produtivas, o qual, como vimos, é um desenvolvimento valioso. Mas, já aqui, pode-se observar o fenômeno da discrepância entre possibilidade e realidade...” (...)

“(…) A partir do momento em que o homem produziu as possibilidades de sua própria

essência, ao elevar-se através da hominização acima do reino animal, *pôde realizar apenas precisamente essas possibilidades*. Uma vez que as realiza, em qualquer das direções possíveis, já não pode mais perdê-las do ponto de vista do desenvolvimento histórico global (...) e, desse modo, emprestar um sentido à *nostra história*.” (p. 9-15, grifos da autora)

Como outras espécies, organizamo-nos em grupos para manutenção ou provimento de meios para sobrevivência, e, num processo, que não objetivamos aprofundar neste estudo, constituímos uma complexa sociedade. Somos, nessa sociedade, constituintes de diversas dinâmicas inter-relacionais que, por sua vez, são mediadas pelo modo de produção de vida, efetivado a partir da e na relação com as condições materiais de existência. No nosso caso, o engendrado no modo capitalista de produção.

No movimento constitutivo da história da espécie/gênero-humano, criamos instituições/organizações, nas quais as pessoas, por meio da atividade, inclusive a da escolha, articulam objetivos, recursos e ações de trabalho, com vistas ao atendimento das necessidades individuais/particulares/universais, configuradas sócio-historicamente, nesse contexto.

Considerando que o sujeito não se produz qualitativamente como ser “hominizado”, “humanizado” de forma solitária, mas que se constitui “homem/humano”, nas e pelas relações vivenciadas, numa multideterminada condição sócio-histórica. Inferimos que a espécie/gênero-humano, por meio do Trabalho, pode objetivar/subjetivar a realidade social, nas instituições/organizações, imprimindo nelas suas marcas (objetivas/subjetivas) e convertendo marcas delas (elementos essenciais), na condição de

objetivação/subjetivações, em seu modo de sentir, pensar e agir sobre objetos/processos/situações.

No processo de objetivação/subjetivação da realidade social, se dá a constituição de sentidos e significados sobre e a partir dos determinantes presentes nela (realidade social).

A escola é uma das instituições/organizações constituídas para o atendimento das necessidades sociais, dentre elas a necessidade humano-genérica da preservação, disponibilização e ampliação dos resultados da atividade cultural humana (objetivações).

À instituição/organização educativa (creche ou escola) delegamos a função social de garantir a aprendizagem (apropriação) de “elementos essenciais” (objetivações individuais/particulares/universais), que viabilizaram o percurso sócio-histórico da humanidade.

A expectativa social é a de que a escola favoreça a aprendizagem, por meio da mediação articuladora de conteúdos específicos (validados socialmente pelas ciências humanas e naturais), princípios e valores éticos (constitutivos da moral da sociedade e de sua manutenção), além da função de ampliação das relações e do tecido social.

Baseando-nos nas palavras de Oliveira (2001), podemos dizer que a escola poderá permitir ao sujeito concretizar relações com

“(…) as objetivações humanas, quais sejam, as objetivações concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda história da humanidade. São objetivações que precisam ser apropriadas, pelo indivíduo, para que [o mesmo] possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse

contexto [ou seja, dessa particularidade].” (p.4, acréscimos nossos.)

Vale reiterar que tanto a individualidade, como a particularidade e a universalidade são constitutivas/constituintes/constituídas do e pelo sujeito.

Conforme Heller:

“Por consiguiente, un individuo es un hombre que se halla en relación consciente con la genericidad y que ordena su vida cotidiana en base también a esta relación consciente – evidentemente en el seno de las condiciones y posibilidades dadas. El individuo es un singular que sintetiza en sí la unicidad accidental de la particularidad y la universalidad de la genericidad.” (1977, p.55)

A escolha dos sujeitos de uma escola para a efetivação deste estudo foi impregnada pelo valor afetivo que a instituição/organização Escola, a atividade Estudo e a atividade Escolha têm para a autora.

Tendo em vista a apropriação das mediações sociais, que se configuram via escola e via atividade escolha, objetivamos investigar e analisar os sentidos e significados constituídos por uma aluna, do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola de ensino público, aos espaços/momentos/situações escolares entendidos como constitutivos da atividade escolha, mais especificamente, aqueles que se constituem como possíveis determinantes da escolha profissional.

Consideramos a escolha tanto como atividade interna (movimento da subjetividade), como externa (resultante de uma ação), em determinado contexto sócio-histórico (particularidade) e também que, por meio dessa atividade, o sujeito pode sentir, pensar e agir visando à transformação

(“revolução/atualização”) ou manutenção de sua condição objetiva/subjetiva de existência.

Ao focalizarmos a atividade escolha e analisarmos o processo de constituição de sentidos e significados a respeito da mesma, pôde-se nos revelar/desvelar aspectos constituintes e determinantes tanto das peculiaridades do específico processo em questão (o de constituição de sentidos e significados), quanto da instituição/organização, onde tal processo se concretiza na condição de constitutivo/constituente/constituído.

Neste estudo, por meio da análise das falas da sujeita escolhida, pudemos ter acesso a dados referentes e reveladores das condições desse espaço social e de como esse *locus* pode ser favorecedor ou não da “atividade escolha”, como fonte de desenvolvimento, isto é, como fonte de “revolução/atualização” do modo de sentir, pensar e agir, por meio do movimento de superação por incorporação.

Acreditamos que a análise supracitada nos subsidiou a reflexão sobre a configuração da situação de escolha; como e quando essa mesma situação é “valorada”, pelo sujeito, positiva ou negativamente e quais sentidos e significados têm sua constituição favorecida, por meio da vivência em espaços/momentos/situações escolares de escolha.

Entendemos que, tal estudo poderá contribuir para ampliação das pesquisas sobre a qualidade da instituição/organização escola, sobre a constituição da subjetividade do sujeito nela e, mais especificamente, sobre o tema escolha profissional, como atividade abrangente e constituinte da historicidade humano-genérica.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1.1. A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: FONTE DE APROXIMAÇÕES EXPLICATIVAS SOBRE OBJETOS/PROCESSOS/SITUAÇÕES INDIVIDUAIS/PARTICULARES/UNIVERSAIS

Num complexo e dinâmico movimento de forças contraditórias, sobre o qual não temos outra pretensão se não a de sinalizar a importância de estudos que o considerem, a espécie humana movimentou-se em direção à superação por incorporação dessa e nessa condição de espécie.

Na e pela concretização do movimento descrito acima, o homem antecipou possibilidades de ação, organizou instrumentos (sócio-historicamente forjados), escolheu e agiu com vistas ao provimento de condições para sua existência e, nesse processo, que chamamos Trabalho, se constituiu como indivíduo da espécie/gênero-humano, implicado com o movimento de multideterminação e com possibilidade de criar (coletivamente), como meio de sobrevivência/desenvolvimento, a prática educativa (não restrita à escolarização).

A partir de seu corpo (base material primordial), não-provido de matrizes genéticas específicas que predeterminassem comportamentos ou ações, a espécie humana produziu, na e pela atividade social (Trabalho), a própria superação, por elevação/incorporação, isto é, sua síntese: a versão individual/particular/universal da espécie/gênero-humano.

Para nós o sujeito se constitui, é constituído, como tal, em uma/por uma particularidade, como também é constituinte desta mesma. Todavia, sua existência não se restringe à individualidade/particularidade, ela é

concomitantemente permeada pela universalidade humana, considerando-a como elemento humano-genérico e não como substância apriorística, tal qual sugere o neoliberalismo.

A partir das condições supracitadas e só por meio das mediações sociais possíveis nelas, o sujeito, por meio da atividade, viabiliza sua existência como complexo-síntese e, produzindo-a, movimenta e revela a história do processo de superação/conversão de sua espécie para a constituição humano-genérica.

Tal processo é efetivado no e pelo movimento da história, forjado a partir da atividade humana, que articula aspectos psico-morfo-fisiológicos, considerando o radical “psico”, como termo concernente à superação das funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores.

A fim de fundamentar nossa discussão sobre tal movimento de superação, compartilhamos da escolha de Marx e Engels quando elegem, para suas considerações teóricas que: *“A primeira condição de toda a história humana é, evidentemente, a existência de seres humanos vivos...Toda historiografia deve necessariamente partir dessas bases naturais e da sua modificação provocada pelos homens no decurso da história.”*(p.1-2, 1980)

Partindo da premissa supracitada, inferimos que o homem (espécie/gênero) pode ser entendido como elemento ativo da e na substância da história, corroborando com Heller (1972), quando escreve que:

“A história é a substância da sociedade. A sociedade não dispõe de nenhuma substância além do homem, pois os homens são portadores da objetividade social, cabendo-lhes exclusivamente a construção e transmissão de cada estrutura social. Mas essa

substância não pode ser o *indivíduo humano*, já que esse – embora a individualidade seja a totalidade de suas relações sociais – não pode jamais conter a infinitude extensiva das relações sociais. Nem tampouco essa substância se identifica com o que Marx chamou de “essência humana”. Veremos que a “essência humana” é também ela histórica; a história é, entre outras coisas, história da explicitação da essência humana, mas sem identificar-se com esse processo. A substância não contém apenas o essencial, mas também a *continuidade* de toda a heterogênea estrutura social, a continuidade dos valores. Por conseguinte, a substância da sociedade só pode ser a própria história.” (p. 2, grifos da autora).

O ser humano constituiu-se como um *ser-socius* e, em sociedade, forjou sua historicidade, ao mesmo tempo em que constituiu a historicidade da própria sociedade e, conseqüentemente, da espécie/gênero-humano.

É no e pelo movimento descrito acima que nossa história é gestada pela atividade, que mesmo tendo como origem a concreticidade orgânica, em processo se “revoluciona/atualiza”, convertendo-se em histórico-social. Todavia, é mister que se destaque a presença, durante toda e qualquer atividade humana, de elementos da complexa e múltipla unidade de contradição individual/particular/universal, que se condicionam e se determinam reciprocamente.

O sujeito, conforme Vigostki (1996), pode ser considerado como “*microcosmo, (...) como um tipo, como um exemplo ou modelo da sociedade*” (p. 368) que produz sua objetividade/subjetividade, por meio da atividade. Essa produção (da subjetividade) ainda que seja individual e singular, se constitui também como versão “quase” completa das relações sociais, de/em seu contexto sócio-histórico [particularidade].

Atente-se, no entanto, ao que escreveu Heller (1972), considerando que: “(...) *embora a individualidade seja a totalidade de suas relações sociais – não pode jamais conter a infinitude extensiva [dessas].*” (p.2, grifos e acréscimo nossos)

Na expressão supracitada, Heller explicita um aspecto determinante e, ao mesmo tempo, limitante do processo chamado, por Vigotski, de “conversão das relações sociais em funções mentais” (apud Pino, p.53, 2000).

Tanto na produção de Vigotski (1996), quanto na de Heller (1972), o processo é considerado na e pela multideterminação do movimento dialético do par, imediaticidade/mediaticidade, vivenciado singularmente pelo sujeito. No entanto, ao pontuar que “ (...) a individualidade (...) não pode jamais conter a infinitude extensiva [das relações sociais]” Heller (1972, p.2, grifos e acréscimos nossos) revela a significação/objetivação dos limites humanos, posto que essa existência concreta e sócio-histórica constitui-se como processo localizado e datado.

É a partir de seu corpo “natural/social” (base material objetiva/subjectiva) que o sujeito sente, pensa e age no mundo e a partir dele, via atividade, iniciando um processo contínuo de transformação (“revolução/atualização”) da natureza, ao mesmo tempo em que, ativamente, concretiza o movimento de sua autotransformação (“revolução/atualização”).

Faz-se necessário, no entanto, destacar que tais movimentos não se dão de maneira linear e imediata, como no caso dos animais, mas se efetivam por meio da dialética categoria mediação, no e pelo movimento da historicidade humana.

Ao sinalizar a categoria mediação como elemento distintivo entre a atividade humana e a animal, se nos impõe a necessidade de discutir, ainda que não longamente, a importância dessa categoria, como basilar na e da compreensão sócio-histórica, de qualquer fenômeno humano-genérico (psico-morfo-fisiológico), mais especificamente, do dinâmico processo de constituição de sentidos e significados sobre objetos/processos/situações vividos na história da espécie/gênero-humano.

Segundo Marx, Manuscritos econômicos filosóficos (1844), a apreensão do fenômeno, por meio da categoria mediação, revela-o não só como resultado da atividade, como também o concretiza como expressão do modo de sua produção, passível de reconstrução intelectual. Assim, tal categoria permite a produção da síntese, pela “elevação/incorporação”, isto é, da síntese pela ascensão do abstrato para o concreto (“*auf heben*”), partindo do concreto. (In: Fromm, 1983).

Sem incorrer em mero preciosismo, mas com a intenção de favorecer o aprofundamento e, talvez, uma maior aproximação explicativa do processo de apropriação da complexidade e dinamicidade, desse momento de produção de síntese por “ascensão” (objetivação), como constituição de uma unidade dialética de forças contraditórias, vale remetermo-nos à radicalidade lingüística e também filosófica, da expressão “*auf heben*”, usada por Marx .

Na Língua Alemã, a preposição “*auf*” “*significa* [a exata posição] *em cima de/para cima de quando há contato entre o objeto e a localização/direção*” (Oliveira, 1993, p.112, grifos e acréscimos nossos). Aparentemente similar, mas essencialmente diferente do significado da preposição

“*über*”, que também se refere à posição “*em cima de/para cima de*” (p.112), mas desta vez, especificamente, quando não há contato entre o objeto e seu ponto de origem, ou seja, quando tais instâncias podem se apresentar como dois objetos próximos, mas separados, “descolados” um do outro.

O termo “*heben*” refere-se a um verbo classificado, na Língua Alemã, como forte e irregular (“*starken und unregelmäßigen deutschen Verben*”) e que pode ser traduzido, conforme sua utilização, como “(...) *levantar; alçar; içar; fig. elevar* (...) [fig.=sentido figurado]” (Irmén und Kollert, 2000, p.848, grifos e acréscimos nossos)

Perscrutando o preciso e “dicionarizado” significado da expressão alemã, composta pela preposição “*auf*” mais o verbo “*heben*”, utilizada por Marx, como condição de elevação/posição, onde “algo” é produzido como elevado e posicionado “em cima de/acima de” e, concomitantemente, “em contato com”, inferimos que, a situação superação/incorporação pode ser apropriada/objetivada da seguinte forma: “algo” (objeto/processo/situação) apesar de elevado/posicionado “em cima de/acima de”, continua fazendo “parte de”, por meio do “contato com”. E, deste modo, “compõe com” e mantém “algo” (sua origem) totalizando assim, com esse objeto/processo/situação de origem, que está “abaixo/antes de/elementar com relação à”, o movimento histórico da unidade dialética a que se refere.

Para a psicologia sócio-histórica, a produção de Vigotski concretizou-se como primordial ponto de origem e, nesse movimento de apropriação das objetivações concernentes à gênese dessa vertente teórica, consideramos que a produção de Marx se constituiu como fundamento mediador

do e no processo de produção desse autor (Vigotski) sobre objetos/processos/situações, humano-genéricas, produzidas pelo sujeito, que se configura como unidade individual/particular/universal, via atividade psíquica.

Sem pretender produzir uma súpula sobre a origem da psicologia sócio-histórica, mas não nos furtando à mínima reflexão sobre a gênese desse aporte teórico-filosófico, inferimos que Marx incorporou, por superação, a produção de Hegel, ascendendo do abstrato ao concreto, a partir do concreto, isto é, do concreto “contato com” as idéias de Hegel, concretizando a superação do constructo hegeliano, por meio da incorporação do mesmo.

Vale registrar que para Hegel a história não seria um movimento de meros “acazos”, mas sim uma sucessão racional, desenvolvida a partir de um princípio imanente, de uma dialética interna, regida por um espírito, “abrangedor”, um “espírito absoluto”. Para esse autor, as categorias fundamentais, mediação, totalidade e negação da negação, poderiam se constituir a partir do concreto, todavia, só se movimentavam pela “ação” do “Espírito absoluto”.

Oportunamente, explanamos a posição “*auf heben*” da produção de Marx, entendendo que, partindo do processo de significação das idéias de Hegel, impregnando tal processo com sentidos forjados em sua história pessoal e, posteriormente, objetivando-o, em significações por “elevação/posição” “em cima de/acima de” e, sobretudo, ainda “em contato com”, o referido autor criou sua síntese por excelência, a saber, o materialismo histórico dialético. Assim, não só sintetizou sua produção, pelo movimento de superação por incorporação, como também a elevou à categoria de produção histórica e humano-genérica.

Em movimento hipotético, ousamos significar a dialética das categorias hegelianas e verbalizá-la, por meio da expressão alemã “*über heben*”, retomando o preciso significado lingüístico da mesma, quer seja “em cima de/para cima de/acima de” quando não há contato entre o objeto e a “localização” elevada/posicionada, ou seja, quando as instâncias apresentam-se como objetos/processos/situações próximos, mas separados um do outro, isto é, dicotomizados.

Para nós, a elevação/posição “em cima de/acima de”, mas sem “contato com”, traduz a abstração idealista. Nessa objetivação, a objetivação “perde” a posição “em contato com”, em relação à instância que a engendrou, “descolando-se”, ficando suscetível ao desarraigamento da origem de sua gênese. Desse modo, também fica sujeita ao processo de a-historicização.

A partir da reflexão acima, depreendemos que a configuração da possível necessidade individual/particular/universal engendrara-se como uma das condições possibilitadoras do movimento de Marx rumo à superação, por incorporação, da dialética hegeliana.

Supomos que a situação social, na e pela qual se constituiu a produção de Marx, configurara-lhe a necessidade de empreendê-la pela reintegração da abstração (objetivada/subjetivada), isto é, por sua “devolução” ao concreto, objeto/processo/situação original, na posição, *auf heben*, elevada “acima de/em contato com”, via apreensão da mediação social, para assim, compreendê-la em sua gênese.

Entendemos que para Hegel, os objetos/processos/situações deveriam ser explicados a partir de um aspecto da realidade, mas considerando

que este mesmo aspecto se constitui para além da objetividade, via “espírito absoluto”, enquanto que, para Marx, o pensamento explicativo só se concretiza como tal, a partir da objetividade e da consideração da mesma como ponto de origem, a fim de que não se perca o pertencimento histórico deste mesmo objeto/processo/situação estudado.

É mister, no entanto, reiterar que, apesar de a produção da síntese de Marx se efetivar no movimento de elevação, ela (a síntese) está em “contato com” ou melhor, está sócio-historicamente, “ligada” às categorias hegelianas, porque as incorporou, mantendo-as como elementos essenciais e necessários para a produção do novo (superação). Em outras palavras, Marx não desconsiderou as categorias mediação, totalidade e negação da negação, mas posicionou-se radical e distintamente de Hegel, quando afirmou que “Não é a consciência [razão] que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx-Engels, 1989, p.37, acréscimo nosso).

Enfim, para nós, a produção de Marx, não só se efetivou como superação por incorporação da produção hegeliana, como também se efetivou nessa posição, “*auf heben*” (em cima de/acima de/em contato com), com relação a todo constructo filosófico (individual/particular/universal), disponível em seu contexto.

Neste estudo, não temos como objetivo perscrutar o processo humano-genérico, de “auto-elevação”, analisando a trajetória dos sujeitos sócio-históricos que precederam necessariamente a Marx e, como ele, ascenderam à posição “*auf*”, via produção de conhecimento. Todavia, sinalizamos que, possivelmente, tal perscrutação radical, em busca do ponto de origem dessa

gênese, nos remeteria à significação de uma imagem mental parecida com a objetivada por Stanley Kubrick (1968) em “*2001: Uma Odisséia no espaço*”, na qual um hominídeo antecipa a possibilidade da utilização do instrumento (osso), desvelando, supostamente, um possível esboço elementar de uma das primeiras ascensões do abstrato ao concreto, a partir do concreto.

Interessa-nos resgatar, ainda que sucinta e pontualmente, a concretização da produção de Vigotski que, em específicas condições individuais/particulares/universais (objetivas/subjetivas), produziu sua síntese de conhecimento, a partir da “incorporação”, via significação (objetivação/apropriação), da obra de autores que o precederam nesse percurso investigativo, dentre os quais nos permitimos destacar somente Marx, dados os limites deste estudo.

Vale lembrar que Vigotski estava em situação social favorável à produção coletiva de uma nova “qualidade”, de uma nova versão de realidade social, isto é, Rússia (1896/1934). Para nós, tal situação configurou a necessidade social do movimento constitutivo de sujeitos com um novo modo de sentir, pensar e agir. Nesse peculiar contexto sócio-histórico, Vigotski, propondo-se a participar ativamente do processo sócio-político, que favoreceria a emergência desse “novo sujeito”, publica produção sobre a situação que chamou de “crise da psicologia”.

A publicação sobre a crise da psicologia (1927) constituiu-se “*auf heben*”, como objetivação da superação em relação à produção da e na psicologia da época. Vigotski incorporou por superação o método materialista histórico dialético, como elemento mediador que possibilitaria a “elevação” da psicologia à

categoria de instrumento humano-genérico (psicologia geral), favorável à emancipação do sujeito alienado de sua produção/autoprodução.

1.2. A CATEGORIA MEDIAÇÃO

Defendemos, então, que é a categoria mediação que possibilita que nos apropriemos do movimento de “elevação” da e na produção de conhecimento humano-genérico.

A mediação, considerada categoria ontológica e histórica, na perspectiva do materialismo histórico dialético, engendra-se submetida a transformações em movimento *ad infinitum*, posto que, se constitui no movimento contraditório, forjado nas e pelas mudanças qualitativas dos objetos/processos/situações de produção de conhecimento.

Ela (a mediação) viabiliza a produção de síntese (superação por incorporação / “*aufheben*”) e é, também, a própria força resultante do e no embate das forças contraditórias, que se engendram na unidade produtiva, com potência de transformação qualitativa da mesma.

Impõe-se-nos a necessidade da explicitação do conteúdo semântico que atribuímos ao termo resultante, quer seja, o de complexo dinâmico constituído por todas as forças que agem sobre um objeto/processo/situação.

Nossa reflexão sobre mediação parte da consideração de Severino (2002), de que como categoria, a mesma se constitui, na produção do gênero humano como “*uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir(...)[de tal relação] o conceito [mediação] designará um elemento que*

viabiliza a realização de outro e que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude.” (p.44, grifos e acréscimos nossos)

A mediação na unidade individualidade/particularidade/universalidade constitui-se, originalmente, via atividade, no e pelo processo de relação interpsicológica, já nos primeiros momentos de vida e, por meio de momentos de produção de sínteses; ela (a mediação) se estabelece como atividade inter/intrapsicológica, constituindo a produção de sentidos e significados sobre objetos/processos/situações.

Todavia, quando nos referirmos à superação, por incorporação, da predominância da mediação interpsicológica, nos primeiros momentos de vida do sujeito, não restringimos seu movimento exclusivamente a esses momentos, como se fosse instância a ser superada por ruptura e descolamento, mas sim como avanço na e da constituição contínua e dialética do sujeito, a qual, mesmo tendo forjado a síntese, mantém-se intrinsecamente ligada às condições ultrapassadas, concretizando-se, desta maneira, sócio-historicamente.

Vale reiterar que, durante toda a existência, a constituição da subjetividade/objetividade humana será engendrada pela mediação inter/intrapsicológica e poderá se constituir como síntese “*auf heben*” (em cima de/acima de/em contato com) ou, como síntese na condição “*über heben*” (em cima de/sem contato com) e, deste modo, alienada, posto que pode se configurar como abstração reificada, na qual o sujeito não se reconhece, nem é reconhecido.

Ao nos propor a apreensão das mediações sociais, mais especificamente, as relacionadas com o tema em estudo, estaremos produzindo, também por meio dessas, sucessivas aproximações explicativas de momentos

constitutivos da dinâmica contradição da unidade interna/externa do fenômeno, dado considerarmos a categoria mediação como objetivação humano-genérica, por meio da qual se efetiva a atividade humana (apropriação/objetivação), seja esta alienada ou não.

Cientes de que as condições sócio-históricas, em que se constituem quaisquer atividades humanas, determinarão e inclusive limitarão, por múltiplos elementos, nosso empreendimento de aproximação explicativa do fenômeno estudado, afirmamos que é imprescindível, a qualquer pesquisador, a consideração que Vigotski (1996) faz acerca da produção de conhecimento científico, como um momento, “*uma abstração de certos traços da inesgotável soma de signos do fato natural*” (p. 234)

Elemento fundamental do processo de superação das funções psicológicas elementares em superiores, a categoria mediação viabiliza a compreensão de tal processo engendrado *in continuum* e de acordo com as condições objetivas que constituem o sujeito, isto é, sua materialidade e a materialidade de todos os aspectos com os quais se relaciona, via atividade objetivada/subjetivada.

Para nós, o par de forças dialéticas imediaticidade/mediaticidade se constitui como núcleo de todas as objetivações humanas (objetivas/subjetivas). Então, podemos dizer que a atividade humana, via relação pensamento/linguagem, se efetiva nas e pelas relações mediatas que, embora partindo de bases imediatas (psico-morfo-fisiológicas), não são direcionadas para configurações de necessidades também imediatas, dado que tais configurações são mediadas pelo

constructo sócio-histórico disponível e, pelo modo individual/particular/universal de significação que o sujeito constitui.

Na e pela atividade o sujeito exprime sua vida, síntese das mediações individuais/particulares/universais, e revela o modo como constitui as próprias condições de existência objetiva/subjetiva e quais atividades são concretizadas, com a finalidade de provimento/manutenção das mesmas (condições de existência).

Leontiev (1978) escreve que “... o *objeto* da actividade dos animais confunde-se *sempre* com seu motivo biológico...” (p. 76) e que a atividade humana se constitui como fenômeno essencialmente diferente, pois não corresponde de maneira imediata (natureza, tal qual é) ao conteúdo subjetivo do sujeito que a realiza, isto é, com aquilo que ela é para ele mesmo. Todavia, é mister que reiteremos a consideração de que a mediação não se constitui alienada de uma base imediata. Podemos dizer que é a partir da base imediata (psico-morfo-fisiológica) e, somente dela ou nela que a mediação (constructo intelectual) tem a possibilidade de dinamizar e viabilizar a “ascensão do abstrato ao concreto”

1.3. A UNIDADE PENSAMENTO/LINGUAGEM

Partimos da premissa de que, à luz da sócio-histórica, não há como nos aproximarmos ou nos apropriarmos de qualquer objetivação humana, sem nos aproximarmos e nos apropriarmos dos elementos objetivos/subjetivos da realidade sócio-histórica, na e pela qual a mesma foi criada.

Consideramos também que a apropriação/objetivação do modo de produção que possibilitou a concretização das objetivações humanas não se efetiva

sem que nos comprometamos com a reflexão a respeito da produção do pensamento e da linguagem como fenômenos sócio-históricos, mediadores da “ascensão/conversão” da espécie humana para o gênero humano, posto que são produções constitutivas/constituintes/constituídas da e pela consciência humana.

Neste estudo, pensamento e linguagem são considerados como processos constituídos sócio-historicamente em relação de interdependência e, como tais, podem ser entendidos como forças dialéticas indissociáveis, mediatizadas e mediatizantes da e na existência do sujeito.

O movimento dialético do pensamento/linguagem constitui-se como produção, que é ao mesmo tempo individual, particular e universal, assim como se constitui em atividade mediatizada e mediatizante do processo objetivação/subjetivação do sujeito.

Como afirma Vigotski (1993), “(...) *la relación entre el pensamiento y la palabra no es una cosa, sino un proceso, esa relación es el movimiento del pensamiento hacia la palabra y al revés, de la palabra hacia el pensamiento (...)*” (p. 296, grifos nossos)

Muito embora, em alguns momentos, discutamos separadamente a produção de um e de outro, tal separação se dá somente para fins didáticos, isto é, visando à melhor explicitação de nosso posicionamento teórico.

Significamos a realidade social, via atividade psíquica (pensamento), mediada pelas emoções (afetos/sentimentos), bem como pelo sistema simbólico, do qual faz parte a linguagem. Assim, codificamos e re-codificamos todas as relações sociais existentes nessa circunstância, (individual/particular/universal) num processo que Vigotski, (apud Pino 2000),

chamou de “conversão das relações sociais em funções mentais”, no qual ela (a linguagem) se constitui como via de concretização, por excelência.

A linguagem, produção engendrada a partir da configuração mediata de necessidades humanas, é resultante e resultado da atividade psíquica (pensamento), e se efetiva no e por meio do processo de objetivação/subjetivação de objetos/processos/situações sócio-historicamente constituídos.

A produção da linguagem ou, mais especificamente, o seu modo de produção, pode ser afirmado como elemento determinante, de suma importância, da e na “revolução/atualização” de nossa espécie, para o percurso rumo à sua constituição como gênero humano, pois, por meio dela, produzimos pensamento e efetivamos um dos processos primordiais e viabilizadores de nossa complexa existência genérica: a prática educativa.

Sobre a linguagem como atividade humana constitutiva (parte integrante) e constituinte (parte dinâmica, com potência realizadora) da consciência, Marx e Engels, em “A ideologia alemã”, pontuam que:

“A linguagem é tão antiga quanto a consciência, ela é consciência prática, pois existe para outros homens, e por essa razão começa a existir igualmente para mim pessoalmente: pois a linguagem como a consciência, só brota da necessidade de intercâmbio com outros homens. Onde há uma relação, ela existe para mim: o animal não tem relação com coisa alguma, nem as pode ter. Para o animal sua relação com outros não existe como tal. A consciência, portanto, é desde o começo um produto social, e assim permanece enquanto existam os homens.” (1980, p.19)

Corroboramos com Marx e Engels sobre a proposição da linguagem como “consciência prática” e consideramos que é da máxima importância

destacarmos o movimento dialético dessa “prática”, como atividade constitutiva da consciência.

Ousamos dizer que a linguagem vai além da “consciência prática”, tida como resultado, ela é a própria “consciência praticando e praticando-se”, na forma de força resultante, isto é, na forma de complexo dinâmico constituído por todas as forças que agem sobre objeto/processo/situação.

Para nós, o homem, por meio da linguagem, concretiza, concomitantemente, a atividade mediada no âmbito intersubjetivo, “em-si/para si”, “do outro/para si” ou “de si/para o outro” e no âmbito intra-subjetivo, isto é, a atividade mediada na unidade contraditória, constituída “em-si/para si”, “em si/do outro-subjetivado” e, ao mesmo tempo, “de si /para si”.

Entendemos que, neste oportuno momento, faz-se necessário destacar que fazemos uso dos termos “em-si” e “para si” baseando-nos na utilização que Newton Duarte explicita em “Individualidade para-si” (1993). Pontuamos também que os termos “do outro” e “de si” constituem-se como derivações, ancoradas na discussão de Pino (2000), sobre o papel do outro como mediador da e na relação social. Deste modo, entendemos esse “outro” como o “outro-imediato/mediato”, presentificado nas e pelas relações sociais do sujeito, em suas objetivas/subjetivas condições de vida na e pela particularidade.

Oportunamente destacamos a contribuição de Pino (2000) para as reflexões desenvolvidas anteriormente:

“(…) Não se trata de fazer do *outro* um simples mediador instrumental, particularmente no caso da criança cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e ajuda constante do outro. A mediação do *outro* tem um sentido muito mais profundo,

fazendo dele a condição desse desenvolvimento. Segundo Vigotski, o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos, lembrando a análise hegeliana: o desenvolvimento *em si, para os outros e para si*. O primeiro momento é constituído pelo “dado” *em si* (...) é o momento teórico que precede à emergência do estado da cultura. O segundo momento é aquele em que o “dado” em si adquire *significação* para os outros (para os homens, em sentido de coletividade ou *gênero*, como diz Marx). (...) Enfim, o terceiro momento é aquele em que a *significação* que os outros atribuem ao “dado” natural se torna significativo *para si*, ou seja, para o indivíduo singular.”(p.65)

Entendemos que o processo em que esses “outros” imediatos/mediatos convertem-se de “em-si” nas formas “de si” e “para si” permeia a constituição da subjetividade multideterminada do e pelo sujeito, num processo que é chamado por Vigotski de “conversão das relações sociais em funções mentais” ou, mais sucintamente, de “internalização”.

O primeiro ambiente marcado por sentimentos/afetos e favorecedor da “conversão” das relações sociais em funções mentais é a família (ou grupo social que cumpra as funções historicamente conhecidas como relativas a essa instituição/organização). Tal conversão objetiva/subjetiva se efetiva, sobretudo, por meio da Linguagem.

Vigotski (1993), estudando a produção humana, por meio da “palavra” (linguagem), produz síntese, desvelando a ocorrência, nesse processo, de dois movimentos de produção, o externo e o interno. Ele afirma que a unidade linguagem/pensamento constitui-se pelo movimento de suas duas forças produtivas (linguagem e pensamento) e que tanto a linguagem como o pensamento, têm seus pontos de origem radicados em momento/processo

diferentes. Todavia, como são forças engendradas dialeticamente na e pela totalidade do sujeito, constituem-se em complexas e recíprocas relações mediatizadas/mediatizantes dele mesmo (sujeito).

Como Aguiar e Ozella, (2005), acreditamos que:

“a relação pensamento/linguagem não pode ser outra que não a de uma relação de mediação, na qual ao mesmo tempo [em] que um elemento não se confunde com o outro, não pode ser entendido sem o outro, [ou seja] onde um constitui o outro.” (p.4)

Em “Pensamento e palavra”, Vigotski, (1993), explicita, analiticamente, a produção da linguagem como constitutiva do sujeito e movimentada a partir da apropriação/objetivação, individual/particular/universal, de objetos/processos/situações específicos.

Via mediação da “linguagem externa”, o sujeito tem possibilidade de “internalizar”, por meio da apropriação/objetivação, significados e produzir sua singular linguagem interna (“de si”/“para si”), que também é, ao mesmo tempo, individual/particular/universal. Importa-nos destacar que Vigotski não considera a linguagem externa como “puro” reflexo do pensamento humano, nem tão pouco, a linguagem interna como internalização especular da objetividade. Para ele,

“(…) El lenguaje externo es el proceso de transformación del pensamiento en la palabra, su materialización y objetivación. El lenguaje interno es un proceso de sentido opuesto, que va de fuera adentro, un proceso de evaporación del lenguaje en el pensamiento”(p.307)

A partir de Vigotski (1993), inferimos que a linguagem interna tem, como origem constitutiva, o movimento majoritário de internalização das relações

vivenciadas na vida cotidiana. Isto é, primeiramente, a linguagem é concretizada num processo inter-relacional para depois, mas não de maneira a excluir o movimento anterior, se constituir como processo intra-relacional.

Vale destacar que adotamos a concepção de Heller (1972) no que diz respeito ao conceito de vida cotidiana. Segundo a autora:

“A vida cotidiana é a vida de *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente.” (p.17)

Podemos então, dizer que, na cotidianidade, o movimento preponderante é, primeiramente, o da apropriação das objetivações “em-si” e posteriormente, sem desconsiderar o primeiro movimento, mas incorporando-o, já modificado pela atividade subjetiva, em “pertencente a si/de-si/para-si”. Deste modo, o sujeito passa a ter possibilidades e condições subjetivas/objetivas para retro-alimentar a inter-relação estabelecida com objetivações na forma “de si/para o outro”, desta feita, já impregnada das instâncias objetivadas/subjetivadas “em-si/para-si”. Todavia, é mister lembrar que ainda não temos esse movimento concretizado como majoritário nas relações do sujeitos. Considerando que estamos inseridos na lógica capitalista alienante, não podemos nos furtar de apontar para um crescimento exponencial do contingente de sujeitos reféns da vida cotidiana, da esfera “em-si”.

Retomando a discussão sobre o processo de internalização (apropriação) entendemos que o exemplo do “gesto de apontar” de Vigotski (1998) é elucidativo sobre tal movimento, pois nos indica um possível caminho para a elucidação, compreensão do ponto de origem da dialética gênese da internalização, base do processo discutido anteriormente.

“(…) Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa [o mediador]. (p. 74, grifos nossos, acréscimos entre colchetes nossos)

Como Vigotski, (1993), acreditamos que a linguagem interna é constitutiva/constituente/constituída, do e por meio do processo de significação e, deste modo mediatiza, é mediatizada e mediatizante do e pelo sujeito, via produção de sentidos e significados.

A objetivação da fala interna se dá, segundo esse autor, por meio do “(...) significado [que] media el pensamiento em su camino hacia la expresión verbal” (p.342, grifos e acréscimo nossos). Todavia, Vigotski postula que, nessa linguagem, há predominância da atividade psíquica mediada pelos sentidos singulares, que são fluidos e instáveis. Ele anuncia que o processo de produção da linguagem interna é “quase sem palavra”, porque há sentidos mediadores que prescindem do processo de nomeação.

As categorias fundamentais, sentido e significado, serão discutidas, de maneira mais aprofundada, posteriormente. Dado que se constituem como basilares para e na proposição teórico-metodológica deste trabalho, articulá-las-emos, discutindo a constituição da subjetividade do sujeito.

Para nós, a subjetividade do sujeito se constitui engendrada no e pelo processo simbólico (apropriação das objetivações) e pelas emoções (sentimentos e afetos). Tanto o simbólico, quanto o emocional se constituem como forças contraditórias, que, movimentadas, possibilitam a gênese individual/particular/universal do sujeito como síntese de suas relações.

Em outras palavras, é na e pela unidade simbólico/emocional, que o sujeito movimenta/tem-movimentada, dialeticamente, sua produção (inter/intrasubjetiva) de sentidos e significados, que, por sua vez, constitui configurações/re-configurações (individuais/particulares/universais) de necessidades e motivos.

A configuração de necessidade, para nós, pode ser entendida como unidade dinâmica que se movimenta por meio de e em estados subjetivos (mediatizados/mediatizantes), os quais, por sua vez, são mediatizados/mediatizantes por e de sentimentos e afetos.

Consideramos que a família (ou qualquer grupo social que exerça as funções sociais, socialmente conhecidas como pertinentes a essa instituição/organização) concretiza-se como “primeira” situação social de desenvolvimento ou sofrimento. Nela, o sujeito se depara com as condições sócio-históricas reais de existência, com aspectos determinantes dessas mesmas condições, a partir das quais, pode objetivar possibilidades de

“revolução/atualização” da realidade social (particularidade/universalidade), como também de sua “revolução/atualização” objetiva/subjetiva (individualidade).

Torna-se-nos imperativo o desdobramento do significado que damos à vivência do sujeito como sendo imersa em situação de desenvolvimento/sofrimento. Para nós, o movimento de desenvolvimento é concretizado pela superação por incorporação, isto é, pela possibilidade de apropriação/objetivação “para-si” e, o movimento de sofrimento é, preponderantemente, aquele que, embora articule as objetivações humanas, o faz na qualidade “em-si”, quer dizer, sem que haja apropriação dos “traços essenciais” das mesmas. Todavia, vale ressaltar que não há nenhuma situação social que seja exclusivamente de desenvolvimento ou de sofrimento. Para nós, as duas forças são constitutivas e indissociáveis de uma mesma unidade produtiva: a vida do sujeito em processo de humanização.

Consideramos que, como em toda totalidade dialética, na situação de “família”, os elementos determinantes são constituintes qualitativamente modificáveis, em movimento de superação por incorporação histórica. Porque, como nos diz Lane, *“O processo de socialização não implica em cópia perfeita entre pais e filhos, pois cada ser humano é constituído através de múltiplas influências, sejam elas genéticas e/ou sócio-históricas.”* (2003, p. 110).

O processo de ampliação da atividade do sujeito, para além dessa primeira situação social de desenvolvimento/sofrimento, viabiliza a constituição do sujeito em novos setores da realidade social. Tal processo é expandido com o ingresso na instituição/organização educativa (creche ou escola) e espalha-se por todo o contexto social.

Outras situações sociais de desenvolvimento/sofrimento se configurarão ao longo da história do sujeito e favorecerão a identificação não apenas com o “outro concreto”, com quem se relaciona nela, mas com o “humano-genérico” (individual/particular/universal), que é concretizado na e pela produção de objetivações (concepções) constituídas nas e pelas forças que compõem a unidade, individual/particular/universal.

Como Vigotski, (1996), acreditamos que o sujeito pode ser entendido como “*microcosmo, (...) como um exemplo ou modelo da sociedade.*”.(p. 368, grifos nossos), posto acreditarmos que, no movimento sócio-histórico, iniciado pelo nascimento, o mesmo tem, potencialmente, favorecida a possibilidade de sua autoprodução, como síntese individual/particular/universal qualitativamente modificada, via superação por incorporação da produção das gerações precedentes.

Ainda que o sujeito seja considerado como “*uno*”, isto é, “uma parte” da e na “totalidade” da realidade particular/universal (macro unidade de produção), ele é, concomitantemente, “totalidade” individual (micro unidade social de produção) e engendra processos singulares de objetivação de sua subjetividade e de subjetivação da objetividade.

Para nós, o sujeito é a menor unidade dialética, portadora da “substância/história”, que é a sociedade humana. O movimento de superação individual/particular/universal do sujeito, isto é, a produção de sua existência como síntese (“superação por incorporação”), em posicionamento “*auf heben*” (“em cima de/ acima de/em contato com”) em relação à produção dos e aos seus precedentes, se dá via produção de sentidos e significados sobre aspectos da

individualidade/particularidade/universalidade, disponibilizados na condição de elementos determinantes da e na sua existência.

1.4. A CONSCIÊNCIA HUMANA REVELADA NO E PELO PROCESSO MEDIATO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

A atividade psíquica, constitutiva/constituída/constituente da consciência humana, é viabilizada na dialética objetividade/subjetividade por elementos forjados sócio-historicamente, e “convertidos”, pelo sujeito, de sociais em psicológicos.

Para efetivação deste estudo, considerar-se-ão como elementos psicológicos, constitutivos/constituídos/constituintes da consciência, o signo, que é socialmente convencionado e reversível (significa para mim ao mesmo tempo em que significa para o outro); o significado, que expressa a conversão dos signos dados, na condição de objetivação “em si”, nas e pelas relações sociais em objetivações impregnadas da cultura individual/particular/universal; e o sentido, que é conteúdo impregnado pela singular configuração necessidade/motivo, que pode ser desvelada, via processo de significação, por meio de aproximações explicativas.

Consideramos que o signo refere-se ao instrumento psicológico, internalizado como elemento determinante, original e basilar do processo de constituição da consciência humana e, que os sentidos e significados mediatizados/mediatizantes dele e por ele (signo), favorecem e possibilitam a “revolução/atualização” dessa mesma constituição (a da consciência), por meio da produção do pensamento, que, para nós, é sempre emocionado.

Discutiremos a seguir, especificidades da atividade psíquica, sobretudo, as relativas à constituição de sentidos e de significados, posto que esses se constituíram como categorias fundamentais de nossa vertente teórica.

Como Vigotski, (1995), acreditamos que o signo “(...) *es un medio para (...) actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: (...) [e que, deste modo] está orientado hacia dentro (...).*” (p.94, acréscimos nossos) Desta forma, inferimos que o signo é internalizado como importante instrumento psicológico favorecedor/possibilitador da autodeterminação e da auto-regulação. Corroboramos com Aguiar e Ozella (2005), quando dizem que:

“(...) os signos, instrumentos psicológicos, são constitutivos do pensamento, não só para comunicação, mas como meio de atividade interna. A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência. Podemos deste modo, afirmar que os signos representam uma fórmula privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito.” (p.4)

Num dinâmico e contínuo processo, mediado pela linguagem, o sujeito, imerso em situação social de desenvolvimento/sofrimento, internaliza os signos (dados nas e pelas relações sociais estabelecidas) já impregnados pelo processo de significação, via cultura.

O processo de conversão dos signos, “portadores” dos “elementos essenciais” da cultura, em significados específicos, constituem estes últimos como estáveis (mas não imutáveis) e possibilitam a socialização das vivências objetivas/subjetivas. A palavra, que pode se apresentar como signo, como significado ou ainda, em estado “preche” de sentido, se constitui como substância do pensamento objetivado/subjetivado.

Consideramos que a produção de pensamento, ao mesmo tempo em que é mediada pela instância simbólica do signo ou do significado é, simultaneamente, mediada por sentidos singulares, constituídos pelo sujeito via atividade individual/particular/universal. Tal atividade os constitui, por excelência, como qualitativamente “emocionados”. Posto isto, podemos afirmar que toda e qualquer produção de pensamento é mediada por sentidos e significados, mesmo que estes sejam apropriados/objetivados na condição de objetivações “em-si”.

Por meio do processo de significação (atividade psíquica mediatizada/mediatizante), o sujeito converte a objetividade/subjetividade em produção sócio-histórica individual/particular/universal. Todavia, tal atividade só é possibilitada a partir de sua base imediata, a saber: condições objetivas/subjetivas de existência, que são sócio-historicamente, engendradas (particularidade). Deste modo, a constituição da significação poderá dar início à “gênese individual/particular/universal”. Nessa gênese, a própria atividade humana é significada.

Como afirmam Aguiar e Ozella (2005):

“(...) o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão esta somente para fins didáticos) operam com os significados. Nesta perspectiva, Vigotski (2001) lembra que o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, a qual tem o poder de transformar o natural em cultural.” (p.5)

Constituídos, objetivados e instituídos, predominantemente, como estáveis, os significados podem ser compreendidos como produção “dicionarizada”. Destaque-se, porém, que tal “dicionarização” e estabilidade não

geram impedimentos para que sejam criados processos de “revolução/atualização” qualitativa dos mesmos. Pois, o movimento dialético da realidade social gesta sócio-historicamente, a necessidade de restringir/ampliar/modificar qualitativamente, o conteúdo semântico do significado.

O processo de significação não se constitui mecanicamente, em relação biunívoca, de modo que se estabeleça uma correspondência direta e única entre o significado (como dado da objetividade) e o “significado internalizado”, convertido em dado/conteúdo semântico, na forma de “reflexo exato” da e na subjetividade. Não concebemos tal processo linearmente, mas sim como complexo e dialético, isto é, constituído, regido pelo movimento de forças contraditórias presentificadas na vivência sócio-histórica e afetiva singular do sujeito.

É imperativo reiterar que os significados são forjados no movimento histórico-social, como objetivações “em-si/para-si”.

Conforme Vigostki, em “Formação social da mente”:

“(…) Pelas palavras, as crianças isolam elementos individuais, superando assim, a estrutura natural do campo sensorial e formando novos (introduzidos artificialmente e dinâmicos) centros estruturais. A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança.” (1998, p. 43).

Consideramos que na conversão das relações sociais em funções mentais, o sujeito se apropria das objetivações humanas, individuais/particulares/universais, internalizando os significados, via atividade

psíquica. Então, neste processo, tais significados são impregnados de conteúdos fluidos e instáveis, que são mediados por emoções (sentimentos e afetos), as quais, por conseguinte, são superadas pela incorporação (sintetizadas) e, deste modo, podem se tornar mediadoras de novas versões dos mesmos sentimentos/afetos.

Em outras palavras, emoções (sentimentos e afetos) são incorporadas na e pela configuração subjetiva do sujeito, em condições concretizadas por meio de seu último momento de “revolução/atualização”, portanto, como processo localizado e datado, sócio-historicamente.

Podemos dizer que no processo supracitado, aos significados são incorporados, como elementos constitutivos, signos que traduzem sentimentos e afetos e que se constituirão como registros da e na configuração subjetiva do sujeito. Assim, estes complexos registros podem ser traduzidos como elementos mediatizados/mediatizantes pela e da categoria sócio-histórica, denominada: “sentido”.

Vale reiterar que a configuração subjetiva se constitui dialeticamente, no e pelo sujeito em suas relações sociais, por meio da mediação de signos/significados/sentidos, disponibilizados conforme condições objetivas/subjetivas de existência (políticas, econômicas ou sociais) para a apropriação/objetivação, num contexto sócio-histórico, datado e multideterminado.

Conforme a condição (objetiva/subjetiva) da situação social de desenvolvimento/sofrimento, com a qual o sujeito se implica, os significados serão internalizados como elementos mediadores de diferentes qualidades, isto é, entendemos que os significados, mesmo que sejam empiricamente semelhantes ou, até mesmo iguais, não são internalizados mecanicamente e sempre da mesma

maneira, com mesmo conteúdo, posto que o sujeito, em quem e por quem os mesmos são internalizados, está em processo de contínua “revolução/atualização”, isto é, de re-configuração objetiva/subjetiva. É deste modo e por esta razão, que a configuração de sentidos deve ser entendida como singular e datada.

Na particular história de vida do sujeito, existem situações vivenciadas nas quais podem ser internalizados determinados significados, impregnados de elementos específicos de emoções (sentimentos/afetos) não-simbolizadas.

Na situação descrita acima, a emoção torna-se força preponderante do e no processo de internalização dos significados, transubstanciando-os em sentido não cognoscível, posto que, nesse momento, o mesmo não está disponível para a significação, ou seja, nem o sujeito, nem quem o investiga consegue dar “corpo” a esse sentido. Neste momento, consolida-se-nos à memória a expressão de Vigotski (2001) a respeito da possibilidade de se experimentar o “fracasso do pensamento”.

O sentido é elemento singularmente qualitativo da produção do sujeito. Vigotski, (2001), conceitua sentido como sendo o “*somatório dos eventos psicológicos que determinados fatos suscitam*”.

Partindo do conceito-síntese de Vigotski, supracitado, podemos dizer que os sentidos se constituem como complexos registros emocionais, relacionados às emoções concretizadas, via sentimentos e afetos (negativos/positivos), produzidas no e pelo sujeito, em situação social de desenvolvimento/sofrimento, em momentos de internalização de signos/significados, que medeiam a conversão do social em psicológico.

Vale ainda ressaltar que, ao explicitar que tais registros são suscitados por fatos, o autor agrega à sua síntese, sobre a produção de sentidos, a historicidade dos fatos vivenciados. Deste modo, assegura-nos que tal produção deve ser entendida e considerada como historicamente constituída.

O “sentido”, categoria de análise científica, é constituído por aspectos subjetivos específicos sobre objeto/processo/situação e, em relações específicas, quer sejam as vivenciadas, quer sejam as que tal sujeito sente necessidade de vivenciar.

Vale então, reiterar que, via historicidade, o sujeito sente, pensa e age na realidade social (particularidade/universalidade) e, deste modo, constitui sentidos, que são engendrados na e a partir da singular articulação/relação das configurações necessidade/motivo, gestadas e objetivadas pelo mesmo.

Inferimos, à luz da psicologia sócio-histórica, que a produção supracitada pode ser compreendida como momento de produção de síntese pessoal, elaborada a partir do movimento das forças dialéticas e fundamentais, concretizadas na configuração necessidade/motivo, quer estas sejam conscientes, quer sejam não-conscientes.

Para nós, o sujeito se constitui implicado em e com objetos/processos/situações sobre os quais nem sempre tem condições (objetivas/subjetivas) de produzir significações, sobretudo, a respeito das próprias configurações de necessidades engendradas, nele e por ele mesmo, como também, nem sempre esse mesmo sujeito consegue “sacar”, considerando este termo em condição *stricto sensu*: “tirar para fora”, a configuração do motivo para satisfação dessas mesmas necessidades (objetivadas/subjetivadas).

É imperativo lembrar que o ato de “sacar” o motivo se constitui dialeticamente engendrado na e pela complexa dinâmica da realidade social, constituída pela individualidade/particularidade/universalidade e, que no nosso caso, é marcada pelo modo capitalista de produção. Em suma, a configuração do motivo para satisfação da necessidade se dará no embate do sujeito com as condições objetivas/subjetivas de sua vida cotidiana, que é, ao mesmo tempo, particular e universal.

A “revolução/atualização” do processo de significação e, concomitantemente, da constituição de sentidos, se efetiva no e pelo evento da produção de sínteses (relações superadas e significadas em novas versões) sobre objetos/processos/situações, concretizadas no modo de sentir, pensar e agir.

No movimento de constituição de novas versões (sínteses), o sujeito produz/reproduz o próprio pensamento, pela movimentação dialética da unidade simbólico/emocional e, tem favorecida a possibilidade de constituir novas configurações de necessidades/motivos. Deste modo, pode seguir em movimento *ad infinitum*, superando por incorporação o próprio modo de sentir, pensar e agir no embate com específicos elementos da realidade social (objetiva/subjetiva).

Considerando que a relação pensamento/linguagem, mediada pelos processos de significação/constituição de sentidos, se consolida, por sua vez, como mediadora, por excelência, da atividade psíquica do sujeito, podemos afirmar que a mesma (relação) tem, potencialmente, condições para se constituir como fundamento basilar na e da proposição teórico-metodológica deste estudo.

Assim, tendo como objetivo a apropriação/objetivação das mediações sociais, constitutivas/constituintes/constituídas do e pelo sujeito, como

processo gestado na e pela constituição de sentidos e significados, entendemos que essas mesmas (mediações) podem nos ser reveladas por meio do par simbólico/emocional.

Entendemos que a produção humana, mediada por tais instâncias (sentido e significado), se configura como a “essência”, da qual pretendemos nos aproximar, e por isso, configura-se como o “nosso motivo”.

1.5. A ESCOLHA: ATIVIDADE MEDIATIZADA E MEDIATIZANTE DA E NA SUBJETIVIDADE

Ao considerarmos que a atividade humana (Trabalho) promove transformações na natureza, via escolha de instrumentos e de ações de concretização da atividade e, tendo como natureza inclusive o aspecto da materialidade do corpo “humanizado”, que também é “revolucionado/atualizado” sócio-históricamente, podemos compreender a produção do conhecimento como trabalho mediado pela atividade escolha, porque pressupõe a escolha do objeto/processo/situação a ser conhecido (objetivado/subjetivado), bem como do modo pelo qual se pretende alcançar a efetiva apropriação/objetivação, via atividade psíquica.

Importa-nos destacar que tal atividade é mediada pelos sentidos e significados que, para o sujeito, impregnam o objeto escolhido.

Para Heller (1972):

“(…) *os homens jamais escolhem valores*, assim como jamais escolhem sempre *idéias concretas*, finalidades *concretas*, alternativas *concretas*. Seus atos concretos de escolha estão naturalmente relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos estão ligados à sua imagem do

mundo. E reciprocamente: sua atitude valorativa se fortalece no decorrer dos concretos atos de escolha. A heterogeneidade da realidade pode dificultar extraordinariamente (...) a decisão; (...) e essa decisão – na medida em que é necessária – nem sempre se pode tomar independente da concreta pessoa que a pratica.” (p.14).

Para nós, a escolha não se constitui de maneira solitária, como resultado encerrado “em si mesmo”, mas sim como força resultante de e, em processo contínuo impregnado da história do objeto/processo/situação escolhido e da história do sujeito que escolhe.

É mister considerar também que, tanto o objeto/processo/situação, como o sujeito são constitutivos/constituintes/constituídos da e pela historicidade humano-genérica, que entendemos ser a totalidade (objetiva/subjectiva) do e no movimento da história social, política e econômica da sociedade humana.

Configura-se-nos a necessidade de pontuar nossa concepção a respeito do modo como nos aproximamos explicativamente, das apropriações/objetivações humanas, impregnadas no e pelo processo de escolha. Para tanto, nos serviremos de Aguiar (2005):

“Ao afirmarmos que o homem escolhe, não estamos nos pautando nas concepções liberais, que destacam o aspecto da liberdade humana, da autonomia, sempre calcadas no individualismo (...) [defendemos como] Vigotski (1991) [que] o que mais caracteriza o domínio da própria conduta humana é a escolha, e esta é a essência do ato volitivo (...) coerentes com as proposições do autor, que afirma que a compreensão do homem se dá pela busca da gênese social do individual, se quisermos apreender o processo de escolha, temos que focar as mediações sociais e históricas constitutivas de tal processo e observar como o sujeito configura tais determinações. A discussão sobre escolha só pode ser enfrentada se situada na trama de um debate que considere o

histórico, o social, o ideológico e o subjetivo, como elementos, ao mesmo tempo, diferenciados e inseparáveis.” (p.4)

A partir do posicionamento teórico-epistemológico, explicitado até o momento, inferimos que o processo de produção de conhecimento está imbricado com o processo de escolhas do sujeito. Heller (1972), discutindo juízos estéticos e éticos, afirma que “*O conhecimento e a tomada de posição não são (...) duas entidades diferentes, mas dois aspectos distintos de uma mesma manifestação de valor.*” (p.13, grifos nossos)

No processo de apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade, o sujeito se apropria também da história de escolhas do gênero humano. Tal apropriação pode se dar na condição “em-si” ou “para si” (alienada ou não alienada). Destacamos ainda que, os sujeitos podem desvelar de maneira “espontânea” (mediada pela particularidade) ou “não-espontânea” (mediada na e pela individualidade/particularidade/universalidade), os determinantes constitutivos das possibilidades de escolha que se lhes apresentam.

Faz-se necessário pontuar que no e pelo processo desdobrado acima, o desvelamento dos determinantes do processo de escolha se dá por aproximações e segundo condições sócio-históricas específicas.

Para nós, o ato de escolher é constituído nas relações sociais e na conversão destas em funções mentais, engendrando os determinantes da condição sócio-histórica do próprio gênero humano (universalidade) com os determinantes da individualidade e da particularidade (vida cotidiana), com os quais o sujeito se implica. Mas há que se destacar a consideração de que as escolhas se constituem por diferentes valores, no processo de vida do sujeito. Segundo Heller (1972):

“(...) é muito extremo o caso em que uma alternativa ou os indivíduos que a escolhem careçam de todo valor (...). Mas ainda que todo valor e toda escolha de conteúdos valiosos (a escolha praticada na vida cotidiana muitas vezes carece desse valor) sejam relativos, não se pode todavia considerar idênticas as várias decisões e alternativas.” (p.12).

Neste momento, a conceituação da atividade escolha materializa-se na forma da significação de uma das forças resultantes da atividade humana, no caso, a psíquica (objetiva/subjetiva), que é mediatizada, que se realiza como ato concreto do sujeito, na medida em que se efetiva como ação ou não-ação de escolha (apropriação/objetivação) e, ao mesmo tempo, é atividade mediatizante desse/nesse sujeito, o qual, conforme subjetivação, constitui sentidos e significados acerca de objetos/processos/situações-humanas.

Ao objetivar a atividade escolha, o sujeito produz uma nova série de mediações (inter/intrasubjetivas) no movimento da gênese sócio-histórica que é individual/particular/universal e, nela (gênese), pode se “atualizar/revolucionar” de maneira contínua e singular.

Ainda que a atividade escolha seja mediatizada e mediatize a “atualização/revolução” do sujeito, mantém elementos da história já vivida por ele e por todas as gerações que o precederam. Conforme Marx (1978):

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise

revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado (...)” (p.203)

Produzimos sentidos e significados também a respeito da escolha, tendo-a como atividade constitutiva/constituída/constituente da história do gênero humano e disponível na cultura para apropriação/objetivação e conversão em funções mentais pelo sujeito, na configuração ou re-configuração de sua subjetividade, via atividade individual/particular/universal (Trabalho).

Como defende Marx, na citação supracitada, a escolha do sujeito está impregnada de suas escolhas anteriores, assim como da escolha de outros sujeitos, que o antecederam e que estão presentificados na configuração individual/particular/universal da sociedade humana, via historicidade.

A constituição de sentidos e significados é, como toda atividade, “emocionada”, desta maneira e sem se desvincular deste aspecto, os sentidos e significados são objetivados/subjetivados como força resultante, a qual engendra todas as forças presentes no modo e no processo da história do sujeito, bem como, simultaneamente, produz a história da atividade dele e do *locus*, onde esta mesma se efetiva, seja ele qual for.

Heller (1972), discutindo o caráter social do Trabalho, faz considerações a respeito dos motivos particulares presentes nessa atividade e sobre os sentimentos e paixões presentes nela, afirmando a relevância desses conteúdos (dos sentimentos e paixões) como úteis para expressão e transmissão da “substância humana”, isto é, sua história. Em suas palavras, a continuidade da discussão:

“Assim, na maioria dos casos, o particular não é nem o sentimento nem a paixão, mas sim seu modo de manifestar-se, referido ao eu e colocado a serviço da satisfação das necessidades e da teleologia do indivíduo.” (p.21).

Importa-nos a explicitação de nosso posicionamento acerca da implicação entre o processo de subjetivação do sujeito e suas vivências particulares, as quais se dão, invariavelmente, na efetivação de sua atividade numa instituição/organização concreta.

Conforme já dissemos anteriormente, a condição de desprovemento de matrizes genéticas, que determinassem procedimentos ou comportamentos de sobrevivência, foi basilar para nossa constituição como espécie/gênero-humano que, em processo sócio-histórico, antecipou possibilidades de ação, criou, organizou e *escolheu instrumentos* para “revolucionar/atualizar” modos, também eleitos, de sentir, pensar e agir, com o fito de prover condições para sua existência (objetiva/subjetiva).

No e pelo processo conhecido como Trabalho, o sujeito tem, potencialmente, a possibilidade de constituir-se para além da concreticidade de homem particular, isto é, ele tem possibilidade de se constituir como síntese individual/particular/universal, ou seja, como a menor unidade que representa e contém a espécie/gênero humano e todo seu percurso sócio-histórico de “revolução/atualização”, via superação por incorporação.

Mandel (2001) discutindo a origem da “marcha geral da história”, relativa à espécie humano-genérica, pontua que “(...) distinguindo-se de todas as outras espécies, a espécie humana *produz*, ela mesma, sua sobrevivência

(subsistência/reprodução da espécie) através de uma ação coletiva deliberada: o trabalho social.” (p.30, grifo do autor)

2. O TRABALHO: SUBSTÂNCIA CONSTITUTIVA, CONSTITUÍDA E CONSTITUINTE DA HISTÓRIA DO HOMEM NA SOCIEDADE

A “(...) atividade vital humana não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas é uma atividade que assegura a existência da sociedade” (Duarte,1993, p. 28)

No dinâmico movimento da realidade social e a partir de determinado estágio evolutivo, organizamos o Trabalho, como atividade tipicamente humana e individual/particular/universal, forjando sócio-historicamente o modo de produção das mediatizadas e mediatizantes instâncias sociais humanas.

Nas instâncias sociais, são os sujeitos que, por meio da atividade, inclusive a da escolha, articulam/relacionam objetivos, recursos e ações de trabalho, com vistas ao atendimento das necessidades socialmente configuradas. Vale ressaltar que tal articulação/relação é engendrada no movimento histórico e dialético das relações sociais dos sujeitos com as especificidades das condições objetivas/subjetivas de existência. É a partir dessas relações que podemos objetivar, humano-genericamente, formas institucionais/organizacionais com modos particulares de relações.

Neste estudo, não utilizaremos, de forma distinta e, em momentos distintos, os termos instituição e organização. Todavia, entendemos ser necessário justificar nosso posicionamento.

Para tanto, explicitaremos os significados “dicionarizados” de tais termos:

“Instituição: *sf* [substantivo feminino] (*lat institutione*) 1.Ato ou efeito de instituir. 2.Instituto. 3.Coisa instituída ou estabelecida. 4.Regra, norma. 5.(...)Leis fundamentais de uma sociedade política. *I.* [instituição] *Social: complexo integrado por idéias, padrões de comportamento, relações inter-humanas e, muitas vezes, um equipamento material, organizados em torno de um interesse socialmente reconhecido.* (p.1162, grifos nossos)

Organização: *sf* (*organizar+ação*) 1.Ato ou efeito de organizar. 2.Estado do que se acha organizado 3.Disposição de alguma coisa para poder funcionar (...) 8.Constituição de um estabelecimento público ou particular. (...) *O. de empresa, Sociol:* conjunto de formas sistemáticas de cooperação humana para o intercâmbio de bens econômicos. *O. industrial, Sóciol:* configuração de cultura que se caracteriza pelo emprego abundante de máquinas, pela produção em massa e pela utilização de forças distintas humanas. (...) *O. social, Sociol:* sistema de relações entre os membros de um grupo ou entre os grupos de uma sociedade, relações essas que envolvem obrigações e compensações recíprocas, obedecendo a padrões socialmente aprovados [instituídos].”(Michaelis, 1998, p.1504, grifos e acréscimos, entre colchetes [], nossos.).

Ampliamos, neste estudo, a possibilidade de significação sobre o termo instituição, referindo-nos a ele como sendo a objetivação da superestrutura social, ou seja, nas palavras de Mandel, (2001, p.) “(...) *as formas predominantes do direito, dos costumes, da religião, da filosofia, das ciências, da arte, da literatura de cada época.*”

Utilizaremos o termo organização como complexo viabilizador da apropriação/objetivação das mediações presentes nas relações sociais que, por sua vez, são possibilitadoras e disponibilizadoras das objetivações humanas (“em-si”/”para si”) nas formas institucionais. Exemplificando: a forma institucional do direito é objetivada no aparato concreto das organizações judiciárias (fóruns,

tribunais, cartórios, etc.), a forma institucional da religião objetiva-se em concretas organizações conhecidas como templos, igrejas, territórios sagrados, etc. e assim, sucessivamente, cada forma institucional tem, numa organização concreta, a possibilidade de mediar a existência material/social humana.

Destaque-se, no entanto, que cada conteúdo institucional não se objetiva num só tipo de organização, de forma biunívoca, ele espalha-se de maneira não-linear, por amplos espaços da realidade social. Desta forma, podemos, por exemplo, desvelar conteúdos institucionais políticos, religiosos, jurídicos, econômicos, artísticos, científicos, militares e consuetudinários nas mais variadas organizações. Dito na forma de exemplo: não há uma organização “exclusivamente” científica, posto que esta também é perpassada por conteúdos institucionais político-econômicos.

Tendo tecido a reflexão acima, assumiremos, neste estudo, a denominação instituição/organização, para designar o *locus* social da constituição (objetiva/subjectiva) do sujeito.

Consideramos que, no nível organizacional, podem ser revelados e desvelados elementos determinantes da constituição dos conteúdos institucionais e, reciprocamente, nas formas institucionais, socialmente distribuídas, objetiva-se a existência de elementos forjados na e da organização, posto que essas duas esferas constituem uma unidade dialética de produção da realidade social (individual/particular/universal) em contínuo e recíproco movimento de mediação configurativa/re-configurativa.

Na dinamicidade da unidade supracitada, o modo de produção é mediatizado pela contradição entre o sujeito e a

individualidade/particularidade/universalidade, de seu contexto, como também se torna mediatizante das possibilidades do movimento individual/particular/universal de superação por incorporação, das forças contraditórias que a compõem, isto é, do embate entre o sujeito e sua vida na vida cotidiana, que é sempre particular e permeada por elementos da universalidade.

Vale dizer que não há conteúdo institucional que não tenha sido forjado originalmente numa forma organizacional, posto entendermos que os conteúdos institucionais são, majoritariamente, mediatizados e simultaneamente, mediadores nas e das organizações. Assim, a apropriação/objetivação da gênese dos conteúdos institucionais (objetivações) deve ser empreendida a partir da e na instância de sua origem, quer seja, a organização presentificada, sócio-historicamente, na vida cotidiana (particularidade) da espécie/gênero-humano.

Nas instituições/organizações, o sujeito, portador da historicidade particular/universal, efetiva, com seus pares, a atividade produtiva (Trabalho) e, por conseguinte, o seu modo de produção, configurando e re-configurando as necessidades, expectativas pessoais e sociais e os motivos que, por sua vez, também serão determinantes de sua objetividade/subjetividade.

Num processo, sobre o qual não pretendemos nos aprofundar neste estudo, constituímos instituições/organizações, como instâncias “reificadas”, como “coisa em si” (*Ding an sich*), caracterizadas como “entes” descolados da história e impermeabilizados, via movimento de abstração “*über heben*” (“para cima de/acima de”, mas sem “contato com”), e predominantemente inacessíveis aos movimentos transformadores dessa/nessa história, via ação dos concretos sujeitos constitutivos/constituídos/constituintes delas.

Reificada, isto é, constituída como produção a-histórica, a instituição/organização é elevada/posicionada “acima de/sem contato com”, como abstração fixa e imutável. Deste modo, descolada da realidade social, tal instituição/organização se concretiza preponderantemente, em movimento favorável à sua reprodução/manutenção.

Em outras palavras, a reificação da instituição/organização engendra elementos ideologizados/ideologizantes que se corporificam em impedimentos, para a movimentação dos sujeitos em direção à atividade social coletiva com vistas à “revolução/atualização” da mesma, como também da superação por incorporação do próprio modo de sentir, pensar e agir de quem a compõe.

Mandel (2001) referindo-se ao Estado, como forma institucional, pontua:

“(…) O Estado não é consubstancial à “sociedade organizada” nem à civilização no sentido amplo do termo. Ele nem sempre existiu. Ele não existirá para sempre. A análise das origens, do desenvolvimento específico e da possível decadência do Estado é uma das principais contribuições do marxismo às ciências sociais.” (p.35)

Acreditamos, tal como Mandel, que não há conteúdos institucionais (objetivações) que não estejam sujeitos aos movimentos da história humana. Deste modo, defendemos a prática investigativa como compromisso humano-genérico de desmistificação de conteúdos institucionais reificados, dogmatizados.

O processo de análise e mediação dos conteúdos institucionais, como instrumentos favoráveis ao movimento de superação das e nas condições reais de existência, só pode ser objetivado via inserção na instituição/organização,

uma vez que é nesse nível que se objetivam as repercussões de tais processos na constituição dos sujeitos emancipados ou não.

As instituições/organizações corporificam-se na vida cotidiana, como mediadoras da constituição do sujeito; são, reciprocamente, constitutivas dele e constituídas por ele, por meio da atividade concretizada no e pelo modo de sentir, pensar e agir, o qual é sempre impregnado pelo modo socializado de sentir, pensar e agir (via conteúdo institucional/ideologia – padrões esperados de comportamento e papéis socialmente prescritos).

A disponibilização social de modelos/estereótipos instituídos/ideologizados de “sujeito fetiche”, é mediada na e pela produção dos mesmos, em contexto institucional/organizacional, e apropriada espontaneamente ou não, via atividade (individual/particular/universal) nas e pelas relações produtivas estabelecidas.

Todavia, é mister destacar que a apropriação das objetivações humanas, inclusive as sobre o “sujeito-coisa”, nas instituições/organizações, reveste-se de elementos determinantes do modo singular e histórico de sentir, pensar e agir, nesse contexto (institucional/organizacional).

Salientamos, do processo descrito acima, o entendimento de que o conteúdo internalizado/incorporado não o é como resultado especular da expectativa social sobre o sujeito, posto que, tais expectativas, no processo de subjetivação, são “emocionadas” e objetivadas com características próprias, que podem ser discrepantes da expectativa social, disponibilizada originalmente.

No processo de produção de novos modos de sentir, pensar e agir, para além da prescrição social, isto é, como superação (revolução/atualização) das

contradições engendradas na atividade institucional/organizacional, pode-se favorecer o movimento de produção de síntese, de nova versão particular/universal no modo de sentir, pensar e agir a partir dessa/nessa prescrição, “elevando-a/posicionando-a” *auf heben* (“em cima de/acima de”) e, por fim, ampliando sua constituição para a esfera individual/particular/universal, ou seja, da objetivação “em-si” em objetivação “para si”. Conforme Heller:

“As referidas esferas, heterogêneas e hierárquicas em suas relações recíprocas, são também heterogêneas até mesmo no interior de sua relativa homogeneidade de campos fechados, estando também elas articuladas com relação ao par essência-aparência. São elas os grandes túmulos da história, mas igualmente seus berços.” (1972, p.3)

O processo de produção de sentidos e significados, constituído no modo de sentir, pensar e agir do sujeito sobre determinados espaços/momentos/situações, nas e pelas instituições/organizações, embora contenha marcas pessoais dele mesmo, pode revelar dados sobre “modos particulares/universais” de sentir, pensar e agir, isto é, sobre o modo como a espécie/gênero-humano se produz como tal.

Lane, discutindo as mediações das emoções e a necessidade de superar a dicotomia entre emoção e pensamento, nos diz “(...) São elas que, de forma direta ou indireta, estão vinculadas às instituições, que constituem a sociedade em que vivemos, e elas também têm um código racional e afetivo, transmitido pelos papéis sociais prescritos.” Em seguida, a autora, referindo-se a González Rey (1997), pontua que, para este autor: “as instituições constituem a subjetividade social, difundindo valores éticos e estéticos, transmitidos de forma

sutil, emocional, que irão influir em nosso cotidiano, sem que, às vezes, tenhamos a consciência delas.” (2003, p.106).

As instituições/organizações são incorporadas, via atividade (Trabalho), pelo sujeito, isto é, na e pela apropriação das objetivações humanas (individuais/particulares/universais), por isso podem se dar de modo alienado ou não-alienado (“em-si” ou para si) . Assim, destacamos a necessidade de estudos que, ao considerar a produção do sujeito, não o “descolem” de seu *locus* social.

A produção de estudos, via “descolamento”, pode implicar a produção da versão de uma suposta apreensão de “esferas” constitutivas do sujeito, bem como o fenômeno relacionado com ele e em estudo, como abstrações generalizáveis e naturalizantes, isto é, como produção reificada, elevada/posicionada “para cima de/ acima de, mas sem contato com” (“*uber heben*”) , posto que desconsidera elementos constitutivos e determinantes da complexa unidade contraditória, que é a instituição/organização.

Durante a elaboração do parágrafo acima, presentifica-se-nos o questionamento que Zavalloni tece a respeito do conceito de “constructo hipotético” que Murray (1953) denomina como sendo “ficção útil”. Conforme desdobramento da autora:

“(…) ficção útil. Seria realmente útil? Pode uma ciência se construir baseada na ficção? De forma pomposa, a produção de constructos hipotéticos tem sido descrita como *abstração generalizada*. O que isso quer dizer? Observam-se algumas ocorrências empíricas no nível mais superficial; e em seguida, inventa-se um nome que capture algo comum entre essas ocorrências: necessidades, motivos, atitudes etc. Assim obtém-se o constructo hipotético. Isso é uma ficção, se mantêm vias instrumentais para medi-lo e transforma-se essa ficção (reificação) em algo que se crê real. Isso não é fazer ciência, mas espalhar

uma estranha religião que se crê útil. Útil de que forma?” (In: González Rey, p.VI-VII, 2005)

Julgamos que o excerto acima ilustra, com excelência, a elevação/posição da produção de conhecimento como produção “*über heben*”, “para cima de/acima de” mas sem contato radical com o concreto ponto de origem.

Para nós, as transformações, por meio da superação por incorporação (“revoluções/atualizações”) das instituições/organizações e, conseqüentemente, dos sujeitos que são constitutivos/contituíntes/constituídos delas/nelas, estão implicadas com o processo de produção de conhecimento, posto considerarmos que a disponibilização das objetivações humanas, bem como a mediação de elementos particulares/universais, favorecida por meio dela (a disponibilização), se constituirá como um dos determinantes do movimento dialético engendrado nesta particularidade.

As objetivações produzidas nas e pelas “revoluções/atualizações” das e nas instituições/organizações, têm potencialmente a possibilidade de serem convertidas em determinantes da constituição objetiva/subjetiva do sujeito, via mediação da constituição de sentidos e significados sobre o homem e sobre a realidade social, ou seja, sobre todos os objetos/processos/situações mediatizados/mediatizantes dele mesmo, ou seja, conforme já escrevera Vigotski, via “conversão das relações sociais em funções mentais”,

3. A ESCOLA: CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Conforme já discutimos, acreditamos que, nas instituições/organizações, o sujeito é constitutivo (é parte integrante), constituído (incorpora-a pelo movimento de apropriação) e constituinte (é parte que age, isto é, garante o movimento das forças internas desta unidade). Reiteramos ainda que esse mesmo sujeito é portador da historicidade do gênero humano e que realiza coletivamente atividade reprodutora/produtora da realidade social (Trabalho) e, ao mesmo tempo em que a produz (a atividade), é por ela produzido.

No e pelo desenvolvimento sócio-histórico da atividade social, Trabalho, se constitui, por meio de forças contraditórias, modos de produção dele mesmo. No nosso caso, o modo capitalista de produção, em sua versão atual. Nesse movimento, o modo de produção vigente impregnará a configuração e as possíveis re-configurações de necessidades, expectativas individuais/particulares/universais, rumo à configuração de motivos que, por sua vez, serão determinantes da e na ação objetiva/subjetiva empreendida pelo sujeito.

A escola, instituição/organização e *lócus* de “conversão das relações sociais em funções mentais”, pode contribuir para reprodução das condições objetivas/subjetivas, que são constitutivas/constituídas/constituintes das, nas e pelas relações que nela se estabelecem.

Malgrado a escola, na maioria das vezes, funcionar majoritariamente como instituição/organização “reificada” e mantenedora dessas condições, em seu contexto e a partir dele, os sujeitos criam espaços para produção

de novos sentidos e significados sobre suas condições objetivas/subjetivas de existência, possibilitando a manifestação de momentos de síntese (negação da negação).

No contexto escolar, os sujeitos estão implicados com a multiplicidade de elementos determinantes do modo como eles constituirão sentidos e significados acerca da atividade escolhida, na condição “em-si” ou “para-si”.

Assim como Cortella, (2001), afirma a produção da crise da educação como “(...) um projeto deliberado de exclusão e dominação social” (p.10), Aguiar e Bock, (2003), discutem o distanciamento escola-realidade, como medida pedagógica e como situação não-natural. E, alertando para a configuração da necessidade de uma atuação compromissada, na psicologia educacional, as autoras pontuam que:

“(...) Nas teorias pedagógicas da escola tradicional e da escola nova a realidade social foi substituída pela [suposta] realidade escolar. **A escola se pensou** como uma fortaleza da infância e da juventude, que **trabalha para proteger** os educandos de si mesmos (escola tradicional) ou das corrupções da sociedade (escola nova). **Um espaço** purificado pela cultura, **capaz de realizar um trabalho** de aperfeiçoamento dos educandos, **formando-os** como pessoas capazes de servir à sociedade, melhorando-a. **A escola se pensou capaz de formar cidadãos** para a sociedade distanciando-os da mesma sociedade que os receberá cultos, formados. Essa idéia perdura há muitos anos, criando um distanciamento escola-realidade.” (p.133, grifos e acréscimos nossos)

Corroboramos integralmente com o posicionamento que as autoras supracitadas explicitam, a respeito da necessidade de uma atuação compromissada,

dos profissionais da área da educação, na e da escola. E, particularmente, conhecemos e compartilhamos a fundamentação teórica que substancia a produção das mesmas. Mas, neste momento, autorizar-nos-emos a nos servir, novamente do excerto acima, desta vez, considerando-o tão somente como proposição lingüística.

Acreditamos que, assim, podemos ratificar nossa posição e precisar nosso entendimento sobre o processo de reificação da instituição/organização como uma objetivação “em-si”.

Retomemos, então, nossa significação acerca de tal processo: apesar de nosso percurso evolutivo humano-genérico, produzimos/constituímos, via movimento da mediação da individualidade/particularidade/universalidade, instituições/organizações, como “coisa em si” (“*Ding an sich*”), como “entes” a-históricos e, supostamente, pseudocapazes de impedir o movimento de superação por incorporação, via atividade (Trabalho) dos sujeitos, do e no seu entorno social.

Uma vez reificada, a instituição/organização escola, apesar de ter sido por nós criada, passa a existir, em nosso discurso e, conseqüentemente, em nossas configurações objetivas/subjetivas, como concernentes a um “ente” capaz de ações humanas. Assim, acostumamo-nos a nos referir às ações humanas, efetivadas nela, como se não fossem mais pertencentes a nós mesmos, como se não tivessem autores humanos. Enfim, como se as ações humanas fossem da própria instituição/organização (da escola).

A propósito de ilustração, grifamos as “supostas ações” da escola, na citação anterior. Tomemo-las, literalmente descritas: “*A escola se pensou (...)* trabalha para proteger(...) *Um espaço capaz de realizar um trabalho (...)* formando (...) *A escola se pensou capaz de formar cidadãos (...)*”.

Certamente, não pretendemos com a reflexão acima, dizer que somente o cuidado discursivo mudaria o complexo e multideterminado processo de reificação das instituições/organizações. No entanto, o excerto citado confirma-nos a abrangência/riqueza implícita na constituição de sentidos e significados, via produção da linguagem, quer seja oral, quer seja escrita.

Ao discutirmos as multideterminações presentificadas durante o processo de constituição de sentidos e significados, a respeito de espaços/momentos/situações de escolha, na escola, discutiremos a escolha como atividade humana resultante do processo mediatizado/mediatizante de apropriação das objetivações individuais/particulares/universais e, portanto, concretizada na inter-relação aprendizagem e desenvolvimento.

Vale lembrar que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são engendrados dialeticamente, entre si, constituindo-se mutuamente, desde o nascimento do sujeito.

Ampliando a discussão sobre a constituição da instituição/organização escolar, Aguiar e Bock (2003), destacam-na como instância socialmente produzida e que,

“(...) serve o Estado (...) ensina regra de conduta, divulga conhecimentos, privilegia valores, reforça visões de mundo e leituras da realidade, ensina uma relação com o trabalho e promove a formação para a produção da vida; a escola interessa à sociedade porque cumpre essas tarefas.”(p.137)

Adiante, as mesmas autoras, enfatizando o papel ativo dos sujeitos, sobretudo, o dos educadores como produtores da e na escola, destacam que, por meio da e na prática educativa, temos possibilidades de produzir/constituir a

instituição/organização, a sociedade, onde esta se constitui, como também de forjar e de sermos forjados objetiva/subjetivamente, via multideterminantes sócio-históricos.

4. A ATENÇÃO ESPECÍFICA DADA AOS ESPAÇOS/MOMENTOS/SITUAÇÕES DE ESCOLHA E DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Reiterando que as mediações sociais (individuais/particulares/universais) são determinantes da e na constituição de sentidos e significados sobre qualquer objeto/processo/situação, destacamos, neste momento, as que nos interessam, quer sejam: as efetivadas sobre espaços/momentos/situações escolares entendidos como constitutivos da atividade escolha, na escola, os quais são, para nós, sócio-historicamente, forjados nas e pelas vivências dos sujeitos dessa e nessa instituição/organização.

Como dito anteriormente, a questão da escolha profissional foi e tem sido discutida por estudiosos da Psicologia e da Pedagogia, ora como resultante da determinação por elementos internos do sujeito, em obras como as de Super (1980); Pelletier, Noiseux e Bujold (1977); Bohoslavsky (1977); Carter e Mc Goldrich (1995) e Canedo (2000), ora como determinados exclusivamente por elementos sócio-econômicos presentificados na vida do sujeito que escolhe, conforme escreveram Ferreti (1988); Pimenta (1979) e Silva (1996) e, mais recentemente, na produção de, Bock, S. D. (2002), Aguiar, Bock e Ozella (2003), Ximenes (2004) como fenômeno multideterminado, por elementos dessas duas esferas da vida do sujeito ativo.

À luz teórica assumida, sócio-histórica, consideramos este estudo como fonte de aproximação explicativa sobre a constituição individual/particular/universal de sentidos e significados a respeito de

espaços/momentos/situações constitutivos da atividade escolha, na escola, mais especificamente, aqueles que se constituem como possíveis determinantes da escolha profissional.

No decurso deste estudo, ao nos aproximarmos de elementos constitutivos/constituídos/constituintes do espaço/momento/situação de orientação profissional, algumas questões se nos impuseram: como se configurou, na marcha sócio-histórica, a necessidade da constituição desse espaço/momento/situação de atuação profissional ? Quais concepções sobre a escolha subjazem à produção de autores relevantes, nesse percurso? Quais expectativas são engendradas, nesse e sobre esse espaço/momento/situação, bem como sobre os sujeitos que o constituem (orientando/orientador)?

Soares (1999), em artigo, de título “A formação do orientador profissional: o estado da arte no Brasil”, explicita a constituição do espaço/momento/situação de orientação profissional, em nosso país, por meio da criação dos Centros de Orientação Profissional, ligado à psicologia industrial, com metodologia centrada na utilização de testes psicométricos. A autora destaca a atuação do engenheiro suíço, Roberto Mangi, em 1994, pela introdução do serviço de orientação, aos alunos do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Em seguida, pontua que, em 1931, Lourenço Filho criou o Serviço Público de Orientação Profissional, junto ao Serviço de Educação do Estado de São Paulo.

Soares (1999), sintetizando o movimento constitutivo desse momento/espaco, escreve, nesse mesmo artigo, que:

“(…) Em 1937, na atual Escola Técnica Getúlio Vargas, foi criado um gabinete de psicotécnica dirigido por Mangi e posteriormente por Oswaldo de

Barros Santos (...) Em 1938, o Projeto de Lei criou o ISOP, Instituto de Seleção e Orientação Profissional do Rio de Janeiro, órgão da Fundação Getúlio Vargas, inaugurado em 47 (...) Em 1971, foi aprovada a nova LDBN – Lei de Diretrizes Básicas do Ensino, que tinha como meta a qualificação profissional, obrigando a orientação educacional em todas as escolas. Surge aí o papel do orientador educacional nas escolas como responsável pela realização do trabalho da orientação profissional (...) A partir de 1980 (...) começamos a conhecer a OP realizada nas escolas (...) e também os trabalhos realizados nas universidades, em muitos dos centros de atendimento psicológico, ligados, na sua maioria, aos cursos de psicologia. A OP é também realizada em consultórios e centros de atendimento psicológicos particulares, desenvolvida por psicólogos clínicos, principalmente.” (In: Revista da ABOP. V 3, N1, p. 10-11)

Ainda que tenhamos, recentemente, acompanhado o desenvolvimento, por algumas universidades, de trabalhos voltados ao atendimento público, a maior parte dos trabalhos de orientação profissional ainda acontece em estabelecimentos de atendimento psicológico particular. Todavia, não nos aprofundaremos na discussão sobre políticas de oferecimento de orientação profissional.

Ainda que nosso interesse, neste estudo, circunscreva-se aos espaços/momentos/situações escolares constitutivos da atividade escolha, entendidos como possíveis determinantes da escolha profissional, não pudemos nos furtar ao percurso de uma breve revisão, por meio da qual pudemos nos aproximar das concepções sobre a origem da orientação profissional como atividade educativa, bem como de elementos subjacentes das concepções que subsidiaram alguns autores dessa área de atuação, sobretudo as concernentes à escolha profissional.

Com relação à escolha, Pelletier, Noiseux e Bujold (1977) acreditam que se possa desenvolver um processo educativo (operatório) das habilidades requisitadas para uma boa escolha.

Segundo Super (1980), a escolha profissional pode ser entendida como tentativa de atualização, em termos ocupacionais, de imagens tradutoras da auto-imagem. O autor faz a ressalva de que existem sujeitos que, ao escolher, não tentam atualizar sua imagem real, mas sim uma imagem idealizada de si mesmos.

Bohoslavsky (1977), ao citar Tavella, refere-se ao espaço/momento/situação de orientação como processo, centrando, majoritariamente, a atividade do orientador como produtiva de significações validadas socialmente, acerca do momento vivido pelo orientando. Assim, pontua que *“(...) a tomada de consciência, que é imprescindível para uma boa escolha, não dependerá de informação obtida pelos testes, mas da validade, aceitação e elaboração das interpretações que o psicólogo formule ao entrevistado (...)”* (p. 113, grifos nossos)

Vale, no entanto, destacar da produção de Bohoslavsky a consideração de elementos concretamente determinantes na constituição da valorização das profissões, como produção ideologizada; ainda que o autor não tenha considerado tal produção em toda a sua abrangência e implicação, ao menos declarou sua existência. Em suas palavras: *“Na medida que as diferentes profissões conferem diferentes status, poder, prestígio, níveis de ingresso, etc, é fácil entender que a valorização das profissões seja uma manifestação – entre outras – da ideologia dominante.”* (p.158, grifos nossos).

Todavia, a significação de tais elementos não articulados com a individualidade/particularidade/universalidade do sujeito que escolhe, não favorece a apropriação/objetivação de possíveis determinantes de sua escolha, o que nos sugere a idéia de um processo ideologizado/ideologizante de valorização da profissão, citado pelo autor, que não alcança o “mundo interno” desse mesmo sujeito e, assim, sua ação de escolha profissional estaria salvaguardada da influência ideológica.

Bohoslavsky (1977), fundamentado no pensamento psicanalítico, afirma a escolha como impregnada por processos inconscientes e regida pelos mecanismos de luto e reparação. Para o autor, as relações primárias, isto é, preponderantemente as familiares (considerando o modelo de família nuclear) e, em ordem hierárquica, as secundárias (profissionais com os quais se tem contato, tais como professores, psicólogos, etc) determinam e influenciam o futuro e, conseqüentemente, as escolhas do sujeito. Portanto, são elas (as relações primárias e secundárias) que podem fornecer elementos informacionais importantes para o entendimento do momento de escolha. Para o autor, o sujeito “ (...) *quer ser como tal pessoa, real ou imaginada, que tem tais e quais possibilidades e atributos e que supostamente, os possui em virtude da posição ocupacional que exerce.*” (p.53, grifos nossos)

A partir dessa afirmação, podemos perceber o movimento, do referido autor, em direção à ampliação, para além do âmbito familiar, do alcance da consideração de possíveis elementos determinantes da escolha profissional. No entanto, esse processo cristaliza-se, porque nele impera o pensamento dicotomizante entre objetividade e subjetividade, deste modo, não avança na

concretização da compreensão da totalidade dialética individual/particular/universal.

Impermeável às múltiplas determinações constituídas pela individualidade/particularidade/universalidade, o mundo interno do sujeito seria constituído por aspectos “fetichizados”, “cristalizados” e descolados de qualquer processo, sobretudo, o histórico-dialético. E, por isso, investidos de uma força especial que move a escolha do sujeito. Deste modo, o sujeito de Bohoslavsky escolhe ainda na condição de refém de seu “mundo interno”, o qual determina sua atividade escolha, por meio de movimentos reparatórios, a despeito da história da particularidade/universalidade.

A escolha, para Bohoslavsky (1977) seria tão mais adequada, quão mais elaboradas fossem as informações sobre as relações primárias (nas quais e pelas quais ele teve “danificados” seus “objetos internos”) e secundárias do sujeito.

Ainda que Bohoslavsky tenha avançado para o campo das determinações, via relações interpessoais, não alcança o desvelamento dos múltiplos aspectos que determinam tais relações. A historicidade implicada no processo, para o autor, não ultrapassa a história cotidiana (individual/particular) do indivíduo, descolando-o da história humano-genérica (universal).

Para nós, na concepção de tal autor, o indivíduo se constitui como um *micro-cosmo* à deriva, na órbita de um universo de fenômenos sócio-históricos, “quase” impermeável aos movimentos determinantes do mesmo, sendo determinado exclusivamente, por aspectos “internos”, “psicológicos” (subjetivos), os quais se sobrepõem à amplitude das condições objetivas do sujeito.

Carter e Mc Goldrich (1995), entendendo a vida do sujeito como sucessão de ciclos, discutem “pontos de transição de um estágio para o outro, criando, freqüentemente, rompimento no ciclo.” Deste modo, postulam que o espaço/momento/situação de escolha profissional se estabelece como um desses pontos e que, tal evento é constitutivo do processo de diferenciação do adolescente, assim pode ocasionar transformações no contexto familiar.

Vasconcelos e Oliveira, (2004), situando a relevância do estudo que empreendem, traduzem o espaço/momento/situação de orientação profissional, “(...) *sobretudo, nos dias atuais, como um trabalho psicoprofilático*”, como auxílio para o “*autoconhecimento e [para] a compreensão do mundo social em que vivem*” os sujeitos que escolhem. (p.25, acréscimos nossos) Tais autoras anunciam a possibilidade desse espaço/momento/situação, revelar/desvelar “algo”, aos orientandos. Justificando que: “(...) *os meios variados de comunicação têm informado a sociedade da importância de fazer a “escolha certa”, “escolher o curso certo”*”(p.17, grifos nossos)

As mesmas autoras destacam a produção de Bohoslavsky (1995) como presente na práxis de muitos psicólogos, justificando que “(...) *a escolha de uma carreira e de um trabalho pode ser auxiliada se o orientando estiver disponível a assumir a situação que enfrenta e, ao compreendê-la, chegar a uma decisão pessoal*” (p.27, grifos nossos)

Inferimos que o enfoque de Vasconcelos e Oliveira (2004), do e no trabalho de orientação profissional, pode sugerir que, pelo fato de o sujeito não ter a possibilidade de vivenciar esse espaço/momento/situação de orientação, ele (o sujeito), talvez não tenha condições de efetivar sua escolha profissional como

“uma decisão pessoal”. E, ainda que esse sujeito o vivencie, deve ter clareza de que o “efetivo auxílio” da orientação, só se dará a partir de suas atitudes, durante a mesma. Assim, a responsabilidade sobre os possíveis resultados advindos dessa vivência, pode ser entendida como sendo, exclusivamente dele (do orientando), revelando elementos de uma concepção liberal de homem, na qual o sujeito, via “decisão pessoal” é o único determinante de sua escolha.

Segundo Ximenes (2004), Golin considera que a escolha profissional é, dentre outras, fonte de conflitos para o jovem e constitui-se como uma das mais importantes decisões, porque “transcende” o próprio sujeito, à medida que repercute e submete-se às diversas influências, dentre essas, as da família e da sociedade.

Canedo (2000) defende a escolha profissional como sendo baseada no “autoconceito vocacional”, que se constitui conscientemente, por meio das percepções que o sujeito tem de seus atributos individuais (características pessoais, possibilidades, limitações). Considera que os atributos pessoais são estruturantes da personalidade e da auto-imagem que poderá ou não ser expressa no momento da escolha profissional.

Considerando o sujeito que escolhe como sujeito da não escolha, Pimenta (1979) concebe a escolha profissional como determinada pela classe (sócio-econômica) a que o sujeito pertence. Deste modo, a necessidade é a de “libertar a liberdade de decidir.” (p.124)

Ferreti, (1988), escrevendo sobre depoimentos de informantes acerca das carreiras profissionais, conclui a partir desses, que tais “*carreiras são entretecidas por escolhas e não-escolhas, num movimento que obedece, em última*

instância, às determinações econômicas, mas que não se reduz a mero reflexo destas” (p.152, grifos nossos)

Em contraposição às produções citadas, até agora e com fundamentos teórico-metodológicos da psicologia sócio-histórica, Aguiar (2005) defende o processo de escolha profissional como:

“(...) uma possibilidade de ruptura, de transformação de valores, de crenças e de formas de ação. E, assim, utópico, porque talvez contenha elementos e expectativas que ainda não sejam possíveis, como afirma Mannheim: “...muitas vezes as utopias são verdades prematuras”.” (p.14)

Aguiar e Ozella, (2003), vêem a possibilidade de, por meio do espaço/momento/situação de orientação profissional, promover a reflexão e o debate, preferencialmente, em grupos, como fundamentação de procedimentos favoráveis à re-significação pessoal, da e na constituição de novos sentidos e significados sobre temas como: expectativas de futuro, determinantes da escolha, liberdade de escolha, vocação, história pessoal e ainda, sobre “o porquê de algumas escolhas ou tendências profissionais, etc.” (p.259-260). Deste modo, tal espaço/momento/situação pode ser constituído como favorecedor de sucessivas aproximações explicativas, via desvelamento (possível) dos múltiplos elementos que determinam a realidade social, bem como da vida cotidiana do sujeito nela.

Em posterior produção, Aguiar (2005) sintetiza o que poderíamos dizer que seja a nossa concepção do trabalho possível em orientação profissional e, por meio dele, o favorecimento da “revolução/atualização” na e da atividade escolha, mais especificamente, da escolha profissional:

“A escolha de um modo geral, e, nesse caso, a profissional, seguramente é atravessada pela ideologia e pelo ocultamento. Cabe a nós, como orientadores, tensionar tal processo e injetar realidade na sua dinâmica, ao mesmo tempo questiona-la, questionando a ordem social dada e apontando a utopia, ou seja, aquilo que até o momento parece irrealizável. A escolha de uma profissão pode vir a ser mais do que a decisão sobre que carreira seguir, pode se constituir num projeto pessoal, mas que se constitui nas e pelas relações sociais e históricas e que, desta forma, integra-se num projeto maior de transformação social.” (p.14)

5. O MÉTODO

5.1. PRESSUPOSTOS

A fundamentação teórico-metodológica deste estudo, gestada a partir dos pressupostos da psicologia sócio-histórica, a qual propõe como mediação/articulação as categorias do materialismo histórico dialético, nos permitirá empreendê-lo na modalidade de pesquisa qualitativa. Desta forma, nossa intenção é a de produzir aproximações explicativas acerca do fenômeno estudado, via superação da dicotomia entre aparência/essência, individual/social, objetividade/subjetividade, posto que, para nós, tais pares são indissociáveis e se movimentam na gênese histórica da atividade humano-genérica.

É da máxima importância destacar que as possibilidades e impossibilidades, que podem vir a ser legadas às futuras gerações, sobre o movimento de superação do modo de sentir, pensar e agir a partir das e a respeito das objetivações humanas, são engendradas nas e pelas condições objetivas/subjetivas dos sujeitos, via constituição de síntese individual/particular/universal, acerca dessas mesmas (objetivações).

Na instituição/organização, o sujeito é determinante, ao mesmo tempo em que é determinado no e pelo movimento dialético das forças contraditórias individuais/particulares/universais de constituição recíproca. Em outras palavras, ora o sujeito, como elemento constitutivo da instituição/organização, está, por meio da atividade (trabalho) predominantemente, na posição de constituído por ela, ora, por meio dessa mesma atividade, encontra-se na condição majoritária de constituinte dela.

É mister considerarmos sempre que, embora a atividade seja objetivada pelo sujeito (indivíduo) é, ao mesmo tempo, mediada pela particularidade, na qual esse mesmo sujeito se encontra imerso. E, essa particularidade é impregnada de elementos forjados no percurso histórico da espécie/gênero-humano, isto é, de sua universalidade.

A partir das considerações acima, acreditamos e defendemos a produção do conhecimento como prática compromissada e contributiva para possíveis movimentos de apreensão das mediações sociais, que favorecem a produção da superação, por incorporação, do complexo (objeto/processo/situação) social estudado.

Consideramos que a produção do conhecimento acumulada e disponibilizada sócio historicamente, pode-se constituir como elemento determinante e mediador do modo singular, por meio do qual o sujeito irá concretizar significações e, como tal, será objetivado/determinado e mediatizado na e por sua atividade, via configuração subjetiva. Como González Rey, acreditamos que “La realidad entra en la configuración de los procesos subjetivos, no como una entidad externa que influye sobre ellos desde “afuera”, sino como un sistema que es subjetivado de forma permanente por la acción del sujeto en el.” (2003, p. 39)

Nos “Manuscritos econômicos e filosóficos” de 1844, Marx, discutindo consciência como forma teórica da forma viva que é a realidade social, considerou que:

“(...) embora no presente essa consciência *universal* seja uma abstração da vida real e oposta a esta como uma inimiga.(...) a *atividade* de minha consciência universal como tal é minha existência *teórica* como

um ser social. (...) Acima de tudo, é mister evitar conceber a “sociedade” uma vez mais como uma abstração com que se defronta o indivíduo. O indivíduo é o *ser social*” (In: Fromm, 1983, p.119 grifos do autor)

Para nós, as transformações qualitativas das instituições/organizações e, conseqüentemente, dos sujeitos delas constituintes e, nelas constituídos, estão implicadas com o processo de produção de conhecimento, posto que esse sustenta/mediatiza a constituição de sentidos e significados sobre o homem e a realidade social, ou seja, sobre todos objetos/processos/situações mediatizados/mediatizantes por ele e dele mesmo [sujeito].

Entendemos que a afirmação de González Rey (2003), ao discutir a epistemologia qualitativa, poderá fundamentar e ratificar nosso posicionamento, a respeito da produção de conhecimento como determinante e favorecedor, ou não, de transformações qualitativas da realidade social (particularidade/universalidade).

Assim diz o autor:

“Al reconocer la realidad como determinante del conocimiento, de hecho nos estamos planteando su presencia como parte inseparable del propio proceso de conocer, el cual se desarrolla a través de una relación dialéctica con aquella, donde el aumento de la complejidad de una de las partes conduce necesariamente al aumento de la complejidad en la otra, y produce así nuevas situaciones contradictorias entre el conocimiento y la realidad. A través de estas contradicciones, el proceso de conocimiento va produciendo nuevas *zonas de sentido* sobre lo real, cuya constitución define un conjunto de nuevos retos e interrogaciones para el propio conocimiento.(...) La relación planteada entre realidad y conocimiento expresa una posición materialista dialéctica, dentro de la cual ninguno de los momentos de esta relación llegará a agotarse en el otro, dando lugar progresivamente a nuevas formas cualitativas de relación, donde cada uno de sus

componentes se expresan, a su vez, en niveles cualitativos diferentes.” (2003, p. 14-15. grifo do autor)

Corroboramos com o autor supracitado, e inferimos, a partir do exposto acima, que ao reconhecer a produção de conhecimento como produção determinada pela realidade social, nos aproximamos do par dialético realidade-social/conhecimento-produzido. Assim, por meio do Trabalho (mediação social), uma instância é engendrada com e pela outra, configurando a necessidade de novos momentos produtivos, os quais não serão nem uma ou outra (instância) em separado, mas constituirão intrinsecamente novas versões sobre a realidade social (particularidade/universalidade) e sobre o conhecimento historicamente acumulado.

Em dado momento da marcha histórica, o homem produziu conhecimento a partir de concepções que, para compreender a realidade social, cindiam o mundo, o ser humano e o resultado de sua atividade Trabalho, em produção simplificada, de partes desconexas e não inter-relacionáveis entre si, isto é, ocultando o processo de produção da mesma e as implicações dos determinantes desse e nesse processo. Assim, a realidade social pode ser investigada como “coisa” em si mesma (*Ding na sich*), como entidade reificada.

Ora, se a concepção dominante, de produção de conhecimento, ainda insiste em atomizar os fenômenos do gênero humano e impede a compreensão de tais fenômenos, no movimento de constituição recíproca de seus condicionantes, não nos deve causar espanto se, ao aproximarmo-nos dos sujeitos, em *locus* particular da produção humana, percebamo-lo, não apenas como

reprodutor, mas também como produtor de novas versões fragmentárias sobre si mesmo e sobre a realidade social.

Deste modo, temos diminuído cada vez mais o acesso às possibilidades de superação dos aspectos alienantes, que impedem a transformação dessa mesma realidade, bem como de si próprio (autoprodução) de forma não-alienada.

Ainda que nos encontremos diante de situação similar à descrita acima, afirmamos que, malgrado a concepção dominante e “quase” hegemônica, na produção do conhecimento científico, ser a que contribui para a fragmentação do sujeito e de sua produção, afirmamos que há espaços relativos de possibilidade para a emergência do novo, via superação por incorporação.

Cabe-nos a tarefa de, por meio de nossa atividade (trabalho), enquanto produzirmos conhecimento, por sucessivas aproximações explicativas da essência dos fenômenos, disponibilizá-lo para mediação e, se possível, como instrumento mediador da superação do modo de sentir, pensar e agir implicados com o fenômeno estudado, sobretudo aos sujeitos que venham de alguma forma a participar desse processo de produção.

Como Leontiev defendemos a produção de estudos nos quais não se extraiam da atividade humana, elementos psíquicos para se investigar a parte, mas que introduzam “(...) *unidades de análise que portem em si mesmas o reflexo psíquico na sua indissociabilidade com os elementos da actividade humana que o engendram e são mediatizados por ele.*” (1978, p.11, grifos nossos)

Ao explicitar o desvelamento, máximo possível, dos múltiplos elementos determinantes da e na produção em questão, no contexto

institucional/organizacional, podemos nos aproximar do modo singular de como o sujeito sente, pensa e age, na particularidade estudada, sobre o assunto em questão, como também podemos inferir quais aspectos humano-genéricos (universais) são articulados na e pela mediação constitutiva desse modo.

Consideramos que também podemos, por meio da análise das significações do sujeito escolhido, ter acesso a dados referentes e reveladores da qualidade desse espaço como favorecedor ou não da “atividade escolha”, como atividade constituinte e mediadora da e na historicidade humana.

Como González Rey (2003), defendemos que:

“La realidad, [da qual o sujeito é parte], no es algo pasivo en relación con el conocimiento, con mucha frecuencia (...) nos olvidamos de que la realidad también es activa, y no se subordina pasivamente al curso de nuestra construcción, sino que la contradice en su majestosa riqueza, dentro el cual se desarrolla y reconstruye permanentemente el conocimiento, aun cuando (...) no quiere confrontarse con aquella en el afán de perpetuarse en alguna de sus formas institucionalizadas históricamente.” (p. 16)

Acreditamos que no espaço escolar são incontáveis e, muitas vezes, não acessíveis à simples observação, as mediações sociais presentificadas nas atividades dos sujeitos, em momentos considerados como favoráveis ou não à atividade escolha.

Considerando, segundo a possibilidade de nosso alcance, os elementos multideterminantes dessa instituição/organização, buscamos nos apropriar, por meio da observação, identificação, registro e entrevistas semi-estruturadas, informações que entendemos ser, potencialmente, impregnadas da e implicadas na constituição de sentidos e significados dos sujeitos acerca de

espaços/momentos/situações escolares favoráveis ou não à atividade escolha, mais especificamente à escolha profissional.

Empreendemos este estudo, com o fito de ultrapassarmos a aparência do objeto/processo/situação problematizado e de nos aproximarmos explicativamente da gênese do modo constitutivo/constituente de sentidos e significados sobre objeto de estudo.

5.2. O ESPAÇO/PROCESSO/SITUAÇÃO DE PESQUISA

Para a efetivação deste estudo, estabelecemos contato com a diretora de uma escola pública estadual, do município de Jundiaí.

A instituição/organização foi disponibilizada para pesquisa mediante *conditio sine qua non*, do oferecimento de um projeto de trabalho como contrapartida. A partir da efetivação do acordo de trabalho, consideramo-lo como fonte de dados complementares.

A contrapartida compõe-se de trabalho de sensibilização para o momento da escolha profissional, por meio de um programa de orientação profissional, junto aos alunos, de duas turmas de 3ª série do Ensino Médio.

Entendemos que a efetivação de um programa específico para o momento da escolha profissional favoreceu sobremaneira o processo de escolha de uma aluna, como sujeita de nossa pesquisa.

Observando todas as medidas que regulamentam a produção de pesquisa, junto ao comitê de ética, da PUC-SP, a proposta foi a de que os encontros de sensibilização e de entrevistas individuais fossem filmados.

A filmagem das atividades foi entendida como viável, pela pesquisadora, considerando as condições favorecidas pela e na

instituição/organização em estudo e que tal possibilidade proporcionaria à mesma, melhor participação no trabalho e maior detalhamento de possíveis nuances de expressões particulares (da sujeita escolhida), que certamente se lhe escapariam em situação de dupla atividade (observação/registro).

5.2.1. A ESCOLA SEGUNDO SUA DIRETORA

“Nossa escola está localizada em bairro periférico da cidade de Jundiaí e, oferece à população o Ensino Fundamental, o Ensino Médio Regular e a Suplência, em três períodos: matutino, vespertino e noturno.

A grande maioria dos alunos mora no próprio bairro, porém também são atendidos, pela escola, alunos de bairros circunvizinhos

As famílias dos alunos dão muita importância à educação deles, apesar de nem sempre atender às solicitações da equipe escolar.

Os pais têm na Escola a esperança de que seus filhos, “estudando”, terão mais oportunidade na vida.

O nível sócio-econômico dos alunos reflete o lado menos favorecido do nosso sistema, que gera a desigualdade. Poucas famílias têm renda que lhes permita ter em casa utilidades domésticas, tais como: geladeira, televisor, telefone, videocassete e carro. Há muitas famílias que moram em “casas em construção”, não tendo nem sequer as mínimas condições básicas para sobrevivência, tais como: alimentação, higiene e mobília.

A Escola tem fornecido material didático de consumo, tentando minimizar, ao menos no que tange a esta esfera material, as conseqüências da desigualdade, no processo de aprendizagem.

Muitos pais, mães ou responsáveis estão desempregados, e até mesmo presos, o que ocasiona conflitos domésticos, os quais muitas vezes ultrapassam o cotidiano da casa e são comunicados, em sala de aula.

A comunidade do entorno escolar tem liberdade para utilizar todos os espaços da escola, costuma participar parcialmente dos projetos desenvolvidos pela Unidade Escolar, como o Programa Escola da Família.

A escola tem procurado cada vez mais a participação da comunidade por entender que deve ser a continuidade da casa do aluno, assim sendo buscamos atender a todos com cordialidade e tornar o espaço escolar de convívio prazeroso aos pais e alunos.

A parte recreativa do bairro é pobre, pois não há clubes, cinemas, nem locais onde se desenvolvam atividades recreativas e culturais. A totalidade das famílias se diverte assistindo à televisão. A escola tem incentivado o hábito da leitura entre os alunos como forma de lazer, para que este hábito se desenvolva e seja incorporado pelos familiares.

A escola está precisando de algumas reformas, pois há necessidades de colocar grades em algumas partes, pois fica muito aberta, não garantindo a segurança dos alunos, dada a frequência de tiroteios próximos da Unidade. Muitas vezes pessoas, envolvidas nesse ato violento, entram na Unidade causando transtornos.

A comunidade não zela muito pelo seu patrimônio, não tem orgulho da escola, este é um desafio que enfrentamos: o de convencê-los sobre o valor real da Escola, na qual toda a comunidade seja participativa e, assim se construa um ambiente organizado, bonito e saudável. Alguns pais já estão se sentindo valorizados e perceberam que essa parceria é fundamental.”

5.3. O PROCESSO DE ESCOLHA DO SUJEITO

Para nós, a escolha dos sujeitos, por meio dos quais é possível ter favorecida a aproximação explicativa sobre o fenômeno estudado, deve fundamentar-se na concepção teórica assumida, no caso, a que sustenta a psicologia sócio-histórica. Deste modo, para escolha efetiva do sujeito consideramos, como González Rey (2003), que:

“El individuo, en su condición de sujeto psicológico concreto, actua como un determinante del propio curso de sus experiencias, en las que interviene de forma activa a través de sus diferentes procesos individuales, con la construcción de sus creencias y representaciones personales, la toma de decisiones, las formas de enfrentamiento a sus conflictos y contradicciones, así como a través de su acción social en general. (...) Lo cotidiano pasa a ser parte inseparable de la producción de información sobre el sujeto estudiado.” (p.98-106)

A partir da pressuposição acima, quer seja, a de que o sujeito compõe com a instituição/organização uma totalidade inseparável de constituição dela e de si mesmo, por meio da apropriação/objetivação de suas atividades, consideramos que a pesquisadora, via inserção no cotidiano escolar, tornou-se elemento constitutivo dessa situação social e, ao mesmo tempo, constituída nela e dela constituinte.

Fundamentando o presente estudo na concepção sócio-histórica de psicologia, acreditamos que não há, por nós, qualquer possibilidade de

significação sobre o pesquisador como sujeito “neutro”, no e do processo de pesquisa. Assim, consideramos o processo/momento/situação de pesquisa, como momento dialético de constituição da relação do e no par indissociável pesquisador/situação-pesquisada.

Na instituição/organização escolhida, lançamos nossos olhares para o sujeito que, segundo nossa possibilidade, identificamos como sendo mais revelador, de expressões afetivo-cognitivas (“mais falante”), via explicitação mais ampla e mais consistente de idéias, afetos e sentimentos durante o programa de orientação profissional.

Neste estudo, a escolha de uma aluna dessa série específica, como sujeita, se deu em consideração de que tais alunos, em situação de término de formação na educação básica, estariam, supostamente, mais envolvidos com a temática da escolha profissional.

É mister destacar que o “melhor sujeito” se constituiu como tal neste processo de investigação, à medida que expressou significados entendidos relacionados com concepções de homem, de sociedade, de escola, de professor, de aluno, de seus projetos de vida, sobretudo, projetos de vida profissional e, mais especificamente, ao objetivar expressões sobre a atividade escolha na escola.

Entendemos ser da máxima relevância destacarmos que, fundamentados nos pressupostos teórico-metodológicos já explicitados, não acreditamos que poderiam ser todos ou quaisquer sujeitos os que melhor teriam condições de produzir as expressões descritas acima. Portanto, nossa seleção não poderia se fundamentar no critério estatístico do anonimato representativo.

5.4. INSTRUMENTOS FAVORÁVEIS À APROXIMAÇÃO EXPLICATIVA

Neste estudo, os instrumentos tidos como favoráveis à aproximação explicativa dos sentidos e significados constituídos pela sujeita escolhida sobre espaço/momento situação de escolha na escola, pressupõem a consideração de que não são instrumentos com o fim “em si mesmos”, como “entidades” reificadas, capazes de revelar, a despeito do contexto sócio-histórico e da subjetividade do sujeito, dados “puros/exatos” sobre o problema em questão.

Em nosso entendimento, a reificação de instrumentos metodológicos reduz de maneira simplificadora a complexa totalidade da situação social estudada, o investigador e os próprios sujeitos. Posto isto, negamos a situação de estudo, na qual a atividade de produção de conhecimento se constitua de maneira a restringir a riqueza e a abrangência que tem a atividade humana, pois assim, como atividade restrita, a pesquisa conforme González Rey (2003), reserva

“ Al investigador (...) “aplicar” y al sujeto estudiado “responder”, ambos momentos se comprenden como procesos totalmente despersonalizados, donde o investigador e investigado cumplen ambos una función ante el instrumento, sin que nada tenga que ver el uno con el otro en el proceso mismo de producción del conocimiento. (...) El sujeto, como uno dos determinantes esenciales de la construcción del conocimiento, es ignorado, y se intenta mantener el conocimiento en el estrecho marco de la relación sujeto-objeto, que niega el carácter histórico del conocimiento como forma esencial del desarrollo de la cultura, de la cual es parte inseparable.” (p.27-28)

Como acesso principal às informações sobre a sujeita, escolhemos a construção de entrevistas semi-estruturadas e um plano de observação, posto que, nesse processo poder-se-iam nos revelar, na forma de “falas”, mas também em

formas “não-ditas” (pausas na fala, lágrimas, risos e outras reações afetivas), indicadores de sentidos e significados sobre o objeto/processo/situação em estudo.

Para observação foram considerados os momentos de efetivação do programa de orientação profissional, bem como os encontros para entrevistas individuais.

Tendo escolhido a entrevista semi-estruturada como viabilizadora da aproximação explicativa do fenômeno estudado, nos guiamos pelas considerações norteadoras de Aguiar e Ozella (2005), que sobre tal instrumento metodológico dizem:

“ (...) as entrevistas devem ser **consistentes** e suficientemente **amplas** de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas (...) elas devem ser **recorrentes**, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir *uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados*. (...) alguns outros instrumentos podem permitir aprimoramento e refinamento analítico. Para isto, recomenda-se um **plano de observação**, no processo das entrevistas, tanto para captar indicadores não-verbais, como para complementar e parear discursos e ações que estão nos objetivos da investigação.” (p. 10, grifos dos autores)

Vigotski, (2001), ao discutir a questão da objetivação da subjetividade, escreve que “*O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza*” (p.409), afirmação que possibilita a seguinte derivação: apesar de podermos, por meio da palavra, nos aproximar da configuração subjetiva do sujeito, expressa pelo pensamento, temos que considerar que o pensamento não se objetiva, em sua totalidade, pela palavra. Desta forma, estamos cômicos dos limites que o próprio instrumento, entrevista semi-estruturada, nos impõe.

Na efetivação desse momento da pesquisa a pretensão é de seguir, conforme sugestão de González Rey (2005), por meio de conversas que sejam estimuladas de tal forma que sugiram, a partir de comentários do pesquisador, temas e reflexões e, assim se constituam de maneira aberta, como também despertem no outro (sujeito pesquisado) o desejo de ser ouvido.” (p. 46).

Efetivamos o conjunto de entrevistas, tal como segue descrito: na primeira, a narrativa da sujeita a respeito de si própria e de sua história; a partir da segunda, desenvolvemo-las, sempre considerando seu encaminhamento para a narrativa sobre o modo de sentir, pensar e agir da sujeita durante sua trajetória pessoal/escolar. Nesses momentos, enfatizamos as especificidades relativas ao contexto escolar, além de voltarmos especial atenção aos conteúdos relacionados com nossa pesquisa; nas entrevistas subseqüentes, já subsidiados com material suficiente para uma primeira aproximação da história vital e escolar da sujeita pesquisada, articulamos perguntas mais diretamente relacionadas com o objetivo de nossa pesquisa.

Tendo considerado, como fonte de informações complementares, falas e ações objetivadas pela sujeita escolhida, no desenvolvimento do programa de orientação profissional, fizemos uso de um dos instrumentos (o complemento de frases) como base na e da elaboração de um primeiro conjunto de perguntas, que no movimento das entrevistas foi ampliado na e pela dinâmica conversacional. Como González Rey (2003), acreditamos que:

“(...) el carácter cualitativo de la investigación no se definirá por el carácter cualitativo de los instrumentos utilizados, sino por el carácter cualitativo del proceso general de construcción de la información, del cual los instrumentos son solo un momento. (...) El investigador (...) se convierte en

sujeto del proceso de utilización de los instrumentos, condición que perdió en toda la tradición psicométrica y experimentalista.” (p.150-152)

5.5. O PROCESSO DE ANÁLISE

“(…) [o] concreto aparece no pensamento como o processo da síntese [multideterminada], como resultado, não como ponto de partida [isto é, de origem], ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.” (Marx, 1978, p.116)

Neste estudo, consideramos o concreto, tal como Marx nos sugere acima, escolhendo a palavra, como ponto de “partida efetivo” rumo à elevação da síntese explicativa a respeito da constituição de sentidos e significados sobre espaços/momentos/situações escolares favoráveis ou não à atividade escolha. Entendemos que a palavra pode se revelar como “preche” de informações sobre a possibilidade, ou mesmo sobre a síntese (“negação da negação”) produzida pelo sujeito, a partir de uma situação concreta.

Empreendemos o movimento de “ascensão ao concreto” (superação por incorporação), via mediação da palavra. Todavia, há que se destacar que não foi qualquer palavra que nos instrumentalizou para tal trabalho, mas sim aquela que ultrapassou a condição exclusiva de “signo” e se constituiu como “significado” referente ao nosso objeto/processo/situação de estudo e que, seguramente, estava impregnada de “sentido”.

Ainda que a “palavra com significado” tenha sido disponibilizada para análise, importa-nos destacar que não nos restringimos à análise da narrativa do sujeito, nem tão pouco nos arrogamos à pretensão de apreender a totalidade do fenômeno, via significado.

Nossa intenção engendrou-nos a expectativa de nos aproximarmos do processo de constituição do sujeito, mais especificamente, de um “momento” de sua configuração subjetiva, via explicações objetivadas/subjetivadas a respeito da constituição de sentidos e significados relacionados com o tema em estudo.

Como já explicitamos, acreditamos que a totalidade do fenômeno estudado, no caso a constelação de sentidos e significados acerca do espaço/momento/situação de escolha na escola, não se objetiva plenamente, isto é, de maneira absoluta/totalizante, na palavra, nem tão pouco na produção do conhecimento, que esta viabiliza. Corroboramos com a idéia de Vigotski, quando escreve que:

“(...) Exatamente porque um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Na nossa fala há sempre o pensamento oculto, o subtexto. Devido à impossibilidade de existir uma transição direta do pensamento para a palavra, sempre houve quem se lamentasse acerca da inexpressabilidade do pensamento.” (2001, p.186)

A apropriação/objetivação, na forma de aproximações explicativas, do movimento do e no processo de mediação social, que se efetiva no e pelo processo de constituição de sentidos e significados, não se dá no âmbito da aparência imediata, mas contém *elementos essenciais* de todo um percurso sócio-histórico do objeto/processo/situação em estudo, isto porque, refere-se à essência do fenômeno como processo datado e produzido na complexa dinamicidade da história individual/particular/universal desse mesmo objeto/processo/ situação.

Acreditamos que a aproximação explicativa sobre os sentidos e significados, produzidos a respeito de espaços/momentos/situações escolares entendidos como constitutivos da atividade escolha, mais especificamente, aqueles

que se constituem como possíveis determinantes da escolha profissional, como objetivação individual/particular/universal, pode revelar/desvelar elementos humano-genéricos, bem como *elementos essenciais* da particularidade estudada (a escola e seu contexto).

Consideramos o processo/momento/situação de pesquisa, como situação social e dialética de desenvolvimento e de constituição da relação no e do par pesquisador/sujeito-pesquisado. Assim, tendo o momento/processo/situação se constituído via inserção da pesquisadora no cotidiano escolar, se nos impôs a configuração da necessidade de explicitar que o programa desenvolvido, em contrapartida, pela pesquisadora, tornou-se um dos possíveis determinantes da e na produção de sentidos e significados da sujeita escolhida, sobre o tema em questão. Posto isto, afirmamos que, no processo de análise, também voltamos nossas atenções para mediações estabelecidas a partir de elementos originários do programa citado acima.

Conforme a proposta de Vigotski, quando nos aproximamos, o máximo possível, da essência do fenômeno estudado, podemos produzir conhecimento sobre dado fenômeno, centrados no processo, considerando sua multideterminação (resultante) e, não somente a apresentação de sua objetivação final (resultado).

Produzidos os registros referentes aos espaços/momentos/situações, que julgamos ser provedores de informações, demos prosseguimento à análise, fundamentados na proposta de Aguiar e Ozella (2005), da seguinte forma: desenvolvendo “leituras flutuantes”, destacando pré-indicadores, aglutinando-os,

produzindo indicadores articulados aos conteúdos temáticos inferidos dos pré-indicadores e, então, construindo e analisando os núcleos de significação.

É mister destacar que todo esse processo de análise foi mediado pela base teórica já explicitada, a fim de assegurar, ao máximo, nosso propósito de produzir este estudo, não de maneira mecânica, mas sim, dialética e histórica.

Reiteramos que foi nossa intenção, durante o processo de análise, suspendermos a objetivação do entendimento da “parte”, considerando sempre seu vínculo com a “totalidade”, para depois, compreendê-la devolvida à dinâmica dessa mesma.

Detalhamos, a seguir, elementos elucidativos do processo acima anunciado, a partir de Aguiar e Ozella (2005).

As “leituras flutuantes” foram realizadas com o fito de destacar e organizar o que tais autores chamaram de pré-indicadores, que são

“(…) temas os mais diversos caracterizados por uma maior frequência (*repetição ou reiteração*), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela *carga emocional* presente, pelas *ambivalências ou contradições*, pelas *insinuações não concretizadas*, etc.” (p.11, grifos nossos)

Aglutinando os pré-indicadores, segundo critério de “*semelhança, complementaridade ou contraposição*”, tivemos a possibilidade de produzir os indicadores. Vale lembrar que, tanto para González Rey, como para nós, o indicador é representativo de como “(…) *todo elemento de valor para el analisis de contenido crea en el investigador um set diferente para la definición de los elementos definatorios de las configuraciones subjetivas a estudiar.*” (2003, p.218) Deste modo, ancorados nesse mesmo autor, acreditamos que a aglutinação que

produzimos “(...) *no tiene un valor en si, como resultado, sino como indicador dentro del sistema de relaciones em que se define como um elemento de la construcción del conocimiento.*” (2003, p. 198)

Acreditamos que os indicadores, no movimento de articulação com conteúdos temáticos, sinalizaram, por meio de nosso processo de significação, nuances importantes para a nuclearização. Isto porque, ao retomarmos os registros, instrumentalizados pela relação indicadores/conteúdos temáticos, pudemos constituí-los como mediadores do mesmo (nosso processo de significação) e, assim, pudemos constituir a dinâmica de um momento/situação “(...) *que ilumina um início de nuclearização.*” (Aguiar e Ozella, 2005, p.12)

É imperativo destacar que sem considerar, no movimento descrito acima, o papel da significação do pesquisador, como mediadora da e na produção da construção/interpretação do conhecimento, estaríamos reféns da sistematização mecânica, por meio de relações fragmentárias e não intra/intercambiáveis, ou seja, o movimento construtivo/interpretativo estaria encarcerado em categorias “reificadas”.

Neste estudo, direcionamos nossos movimentos interpretativos, acautelando-nos para não nos distanciarmos do concreto e, deste modo, não produzirmos abstrações na condição “*über heben*” (“acima de/para cima de”, mas “sem contato com”).

Para os autores supracitados,

“(…) Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito, permitindo verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção/produção dos

sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas, quanto as contextuais e históricas.” (p.12)

A relação entre indicador/conteúdo-temático constituiu-se como elemento mediador no e do processo de articulação, por meio do qual foram aglutinados os conteúdos complementares, os que indicam contradições e/ou ambivalências. De tal processo, como defendem Aguiar e Ozella (2005), “(...) *resultou a organização dos núcleos de significação através de sua nomeação... [que, para nós] deve expressar os pontos centrais e fundamentais, que trazem implicações para o sujeito (...) que revelem as determinações constitutivas [dele]*” (p.12, grifos dos autores e acréscimo entre colchetes [] nossos)

Durante o movimento do processo de pesquisa, acautelamo-nos para não incorrer na fragmentação, reificação de qualquer um dos momentos da mesma (pesquisa). Para tanto, guiamos nossas ações construtivas/interpretativas, como Aguiar (2001), considerando que:

“(...) falas/conteúdos/emoções do sujeito, organizadas em núcleos, precisam ser articuladas com o processo histórico que as constitui, enfim com a base material sócio-histórica constitutiva da subjetividade, para aí sim explicitar como o sujeito transformou o social em psicológico e assim **constituiu** seus sentidos. Deve-se ressaltar que tais núcleos jamais poderiam ser analisados separados uns dos outros (...) temos o objetivo (...) de nos apropriar dos conteúdos expressos pelos sujeitos, sem fragmentar o discurso, sem romper ou ignorar a articulação das falas apresentadas (...) para compreendermos nosso objeto, que só pode ser visto como processo, devemos considerá-lo no conjunto de suas relações (...)” (p.137)

Os núcleos, que, por meio de nosso processo de significação, foram corporificados em significados, a partir da fala da sujeita, são reveladores da constituição de sentidos e significados sobre espaços/momentos/situações entendidos, por ela, como relacionados com a atividade escolhida, mais especificamente, com a escolha profissional.

Vale destacar que os núcleos de significação se constituem como “forma” possível de organização das informações relevantes aglutinadas pelo pesquisador. Deste modo, são entendidos como constructos intelectivos metodológicos, produzidos *a posteriori*, como viabilizadores da mediação na e da produção do conhecimento sobre o assunto em questão.

A análise propriamente dita se efetivou no momento em que os núcleos, “suspensos” pela abstração da pesquisadora, foram objetivados no e pelo processo interpretativo da mesma e, quando “(...) [re]integrados no seu movimento, [ou seja, à totalidade a que pertencem, foram] analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico [e] à luz da teoria [escolhida]” (p.13, grifos e acréscimos entre colchetes [] nossos)

Em momento, que denominamos como “ótimo” da e na produção da análise “intranúcleo” corporificou-se-nos, em e pelo movimento desta e, na qualidade “internúcleos”, a análise em condição de síntese analítica. Tal momento, corporificado, reitera o posicionamento de Aguiar e Ozella (2005) de que:

“Deve-se ressaltar que tais núcleos jamais poderiam ser analisados separados uns dos outros (...) temos o objetivo (...) de nos apropriar dos conteúdos expressos pelos sujeitos, sem fragmentar o discurso, sem romper ou ignorar a articulação das falas apresentadas (...) para compreendermos nosso objeto, que só pode ser visto como processo, devemos

considerá-lo no conjunto de suas relações (...)”
(p.137)

5.6. O MOVIMENTO DA PESQUISA

5.6.1. O início do processo de produção na interlocução pesquisadora/sujeita-pesquisada

Ancorados em González Rey (2005), consideramos que a comunicação se constitui como “(...) *via em que os participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições.*”

Neste momento, configura-se-nos a necessidade de explicitarmos à sujeita escolhida o significado de sua participação na pesquisa, na condição de sujeita-pesquisada, tendo tal procedimento como condição de atendimento ao nosso compromisso ético-científico.

A pesquisadora estabeleceu como principal objetivo do primeiro encontro individual, a contextualização da pesquisa, situando o programa de orientação profissional em relação a ela (a pesquisa) e, declarando a relevância da participação da sujeita para a concretização do mesmo, além de explicitar os motivos da escolha dela, como sujeita, como segue:

“(...) no dia da apresentação(...) você se lembra que falei (...) que era um programa em atendimento a vocês, mas que também iria me ajudar na minha dissertação de mestrado (...) e que me propus a entender (...) quais são os sentidos e significados que se constitui a respeito do espaço de escolha na escola (...) o programa [de orientação profissional] não tinha esse objetivo, (...) tinha o objetivo de proporcionar (...) um momento de reflexão e aprendizagem a respeito (...) do mundo do trabalho, das informações sobre profissões, da escolha da profissão (...) dentro desse programa eu iria identificar alguém (...) e daí,

eu acabei por escolher você (...) Não foi uma escolha baseada no nada. Escolhi você por conta da qualidade da sua produção, do tanto que você mostra, na sua produção, de como você entende as coisas, de como você enxerga as coisas, de como você mostrou que não tem medo de escrever aquilo que você pensa a respeito das coisas, que nós tratamos no programa (...) eu vou ocupar algumas explicitações, alguns posicionamentos seus a respeito do assunto da pesquisa. Então, você vai aparecer lá, na dissertação, (...) só que não com seu nome (...).”

5.6.2. O planejamento das entrevistas

Uma vez que a sujeita aceitou o convite para participação diferenciada na pesquisa, agendamos as entrevistas, que foram totalizadas em conjunto de 4 (quatro) encontros, e as planejamos da seguinte maneira: na primeira privilegiamos, como tema central, a narrativa da sujeita a respeito de si própria e de sua história, guiada pela consigna: Conte um pouco sobre você.

Oportunamente explicitamos que o conteúdo que nos mobilizou a concretizar a consigna acima está em concordância com Yves Clot (1989), quando este afirma que:

“(...) somente a elaboração com o próprio sujeito dos dados de sua história permite o engajamento num trabalho ao mesmo tempo indispensável, delicado e que sempre corre o risco (...) de fixar, em seu conjunto, as etapas de que é formado o ciclo de uma existência. Essa localização biográfica é fundamental para quem deseja evitar a priori as duas faces da personalidade que são a identidade e as atividades nas quais ela se desenvolve. Pois talvez sejam as suas relações que regulamentam, de alguma maneira, os ritmos da história pessoal.” (p.190-191)

A partir da segunda, desenvolvemo-las (as entrevistas) rumo à narrativa sobre o modo de sentir, pensar e agir da sujeita durante sua trajetória pessoal/escolar, enfatizando especificidades relativas ao contexto escolar e, ainda,

dirigimos especial atenção em favor da ampliação de conteúdos relacionados com o objetivo de nossa pesquisa.

Conforme já mencionamos, anteriormente, a partir do segundo encontro com Camila, guiamo-nos, inicialmente, por perguntas derivadas da análise de um dos instrumentos utilizados no programa de orientação profissional, a saber, o “completamento de frases” (anexo).

Vale destacar que o referido conjunto de frases incompletas foi adaptado de modo a contemplar temas concernentes ao objetivo de nossa pesquisa. Assim, para essa adaptação, foram privilegiadas frases das quais pudessem emergir dados sobre concepção de escola, de aluno, de professor, de escolha e de Trabalho.

Em momento oportuno, quer dizer, sem nos comprometer rigidamente com a seqüência cronológica do planejamento das perguntas, inserimos as questões, respeitando a dinâmica dada ao desenvolvimento do assunto no espaço/momento/situação de entrevista.

Exemplificando: Há no instrumento completamento de frases, expressões que, ao serem significadas pela sujeita pesquisada, viabilizam-nos a significação de expressões relacionadas a como ela fala de si, de conteúdos ligados ao seu “jeito” (modo de sentir, pensar e agir), em determinadas situações e referentes a determinados assuntos.

É mister destacarmos que, para elaboração das perguntas, uma mesma frase pode ser considerada repetidas vezes. Assim, articulamo-la em vários agrupamentos (por assuntos/temas focalizados), concretizando o caráter multinformacional, que a significação pode ter.

A seguir, destacamos um dos movimentos de seleção/interpretação/organização dessas frases e as perguntas (grafadas em caixa alta) que dele foram derivadas:

Minha maior necessidade... amar e ser amada; **Na escola, quando era criança, eu...** era muito tímida e não falava muito (FALE UM POUCO DO JEITO COMO VOCÊ FOI DEIXANDO DE SER TÍMIDA E DE FALAR POUCO);

Meu futuro... não sei bem sou indecisa (...); **Algumas vezes...** sou bem decidida; CONTE UMA SITUAÇÃO EM QUE FICOU INDECISA E UMA OUTRA QUE SE JULGOU BEM DECIDIDA;

Sofro muito... por pensar nos outros antes de mim; **Exige de mim esforço...** dizer não a pessoas que me pedem algo que não quero dar ou fazer; COMO É UMA SITUAÇÃO EM QUE VOCÊ PENSA NOS OUTROS, ANTES DE VOCÊ? TEM SITUAÇÕES QUE FAVORECEM ISSO?

Sobre trabalho e profissões... não tenho muita auto-confiança (...); **Minha principal ambição...** (...) ter ao meu lado o homem que amo e ser independente; O QUE VOCÊ ACHA QUE FAZ UMA PESSOA INDEPENDENTE E AUTO CONFIANTE?

Torna-se-nos imperioso o seguinte destaque: embora, no movimento de elaboração do instrumento, tenhamos, previamente, formulado as perguntas, na no momento da entrevista, algumas delas, ainda que mantendo o conteúdo, foram re-significadas, isto é, foram comunicadas em outras palavras, a fim de contemplar “melhor” a interlocução pesquisadora/sujeita pesquisada.

Vale lembrar que, no âmbito da orientação profissional, as frases incompletas foram utilizadas, como estratégia, primeiramente, por Bohoslavsky e, que a partir da consideração de nosso vínculo teórico, importa-nos destacar que tal instrumento foi re-configurado, com vistas à sua utilização, pela perspectiva sócio-histórica, por Silvio Duarte Bock.

A análise abrangente, da subjetividade do sujeito pesquisado por meio desse instrumento, entre outros, pode ser vislumbrada na obra de González Rey, no livro “Epistemología cualitativa y subjetividad” (2003), no qual,

discutindo o planejamento da investigação qualitativa por meio do desenvolvimento de diferentes linhas de investigação psicológicas destaca que:

“Entre los nuevos instrumentos que aparecieron estaban las técnicas de completamiento de frases creadas por Rotter (...) Al igual que en los instrumentos abiertos utilizados hasta esse momento, la introducción de las frases incompletas solo represento una nueva via en la producción de indicadores para el análisis de contenido (...)” (p.217)

Em uma de suas produções recentes, González Rey (2005), desdobra a análise do referido instrumento, com rigor radical sem, no entanto, incorrer em movimento fragmentador da e na produção do sujeito pesquisado.

Em tal publicação, “Pesquisa qualitativa e subjetividade”, o autor detalha a abrangência do processo de significação do pesquisador, processo que, em nosso entendimento, tem seu momento culminante concretizado na análise sobre o material registrado durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

González Rey (2005), no referido livro, perscruta o conteúdo objetivo/subjetivo, frase a frase, articulando categorias interpretativas e dados individuais/particulares/universais dos determinantes objetivados/subjetivados da e na constituição do sujeito pesquisado. Tal articulação apresenta-se-nos como continuamente mediada pelo objetivo da pesquisa, como também por toda a constelação de mediações sociais já sintetizadas, historicamente, na constituição de sentidos e significados do pesquisador.

Considerando que todo e qualquer fenômeno humano está sujeito, tanto objetiva, como subjetivamente, ao movimento multideterminante da história social da espécie/gênero-humano, torna-se oportuno destacar que o espaço/momento/situação de entrevista planejado, no movimento da pesquisa, mas

a priori de sua concretização, não se manteve restrito aos limites de tal planejamento, permitindo-nos vivenciar concretamente a impossibilidade da suposta manutenção da “pureza” do instrumento.

De nossa concreta vivência no espaço/momento/situação de pesquisa, pudemos depreender que, embora, a produção das perguntas para entrevista tenha origem no instrumento supracitado, não pôde se restringir a elas. Há momentos em que recorremos a outras produções da sujeita, bem como às suas falas objetivadas, sobre outros assuntos, em outros momentos, quer sejam das entrevistas ou do desenvolvimento do programa de orientação profissional.

No desenvolvimento das entrevistas, ainda que tenhamos nos proposto, inicialmente, à articulação das perguntas planejadas com dados de nossa fonte complementar (programa de orientação profissional), tendo sempre presentificada a mediação de nosso objetivo de pesquisa, impôs-se-nos a configuração da necessidade de considerar, para essa articulação, conteúdos “inesperados”, sacados pela sujeita pesquisada e trazidos à dinâmica conversacional.

Tal consideração (dos conteúdos “inesperados”), a compreendemos como compromisso ético-científico de respeito ao movimento de construção interpretação, da sujeita pesquisada, sobre as objetivações mobilizadas no decurso da pesquisa, quer dizer, o espaço/momento/situação de pesquisa também se concretiza como espaço/momento/situação de desenvolvimento do sujeito pesquisado.

Explicitamos, a seguir, algumas das significações trazidas à baila, pela sujeita pesquisada: “O interesse em entender e discutir o isolamento de uma

colega da escola”, “Posicionamentos em relações afetivas, sobretudo, nas que envolvem a questão do suposto par, no relacionamento amoroso”, “O conteúdo sobre independência como restrito ao âmbito material, sobretudo, financeiro”, “O desânimo como estado subjetivo”, “Concepção de felicidade”, “A significação do casamento e maternidade como principal e mais estável elemento no projeto de vida”, “A questão da auto-regulação, no caso, a pertinência deste movimento (auto-regulador) com relação aos sentimentos”.

5.6.3. A análise propriamente dita: momento da produção de aproximações explicativas sobre o objeto/processo/situação de estudo

Guiamo-nos pela intenção de efetivar uma análise que nos permita suspender a objetivação, via apropriação da “parte”, que contém a individualidade/particularidade/universalidade, considerando sempre o movimento das mediações sociais presentes, para que assim, possamos compreendê-la re-unificada, isto é, devolvida à concreta e dialética totalidade.

Considerando como Duarte (1993), que “(...) *a formação do ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana* [e que, deste modo e, só assim, podemos](...) *conceber o indivíduo como síntese de inúmeras relações sociais* (...)”, explicitamos a seguir, a partir da produção de Camila, alguns dados de sua história vital, sobretudo, de sua história escolar, como concreto ponto de partida para a constituição de uma análise que não a “suspenda” e, em seguida, a deixe à deriva do movimento da história individual/particular/universal, na e pela qual ela se constitui.

LINHA DO TEMPO 22/8/2005	
PRÉ 1994	Foi onde eu comecei a conviver com crianças que não eram da família, do meu ciclo , tinha 2 amigas que não desgrudavam de mim e me lembro que na mentalidade de criança achava lindo tudo que fazia, foi onde gostei do primeiro menininho e encontrei o desafio de me impor e encarar os outros amigos.
2ª série 1996	Minha mãe engravidou perdi um irmãozinho e ficou um [eram gêmeos] era estranho. Tinha muita dificuldade em matemática, a Prof. Cidinha me ajudou muito ela foi ótima me ensinou a gostar de matemática.
3ª série 1997	Estudei com a Prof. Cidinha de novo foi ótimo, eu não era tão quieta tinha uma amiga a “R” , ela era que me ajudava em tudo foi minha melhor amiga.
4ª série 1998	Foi tudo muito difícil minha amiga não estudou comigo , era Prof. diferente me senti só e isolada, pra me enturmar imaginei um amigo imaginário . Tinha um garoto que gostava de mim eu tinha medo dele e não queria + estudar. Minha mãe não soube disso.
5ª série 1999	Mudei de período comecei estudar a tarde eram todos + velhos fiquei insegura . Meu primo que estudava na mesma escola viu meu nome na lista errada, já comecei mal, tive que mudar pra sala certa sem querer e, o menino da 4ª série estudava naquela sala, fiquei com medo dele e fui pela 1ª vez na diretoria porque comecei a chorar, minha amiga tava do meu lado, ela voltou estudar na minha sala.
6ª série 2000	Era muito quieta e me sentia um pouco excluída, + foi bom superei o medo do menino , foi quando começou a surgir o papo de beijo, eu quase briguei com dois amigos, um deles me zuava por ser fofinha o outro pediu pra ficar comigo. Uma colega me deu um tapa na cara nunca esqueci.
7ª série 2001	A turminha já era maior participei do campeonato de futebol, minha sala ganhou foi ótimo, eu comecei me sentir parte de um grupo.
8ª série 2002	Foi a parte da minha vida que eu comecei a viver pra valer, antes eu vivia + não era intenso a vida na escola, comecei a bagunçar como todo pré-jovem, a sair com a turma a participar de gincanas a gostar de amores proibidos etc...
1º E. M 2003	Comecei estudar a noite foi bom já era mais “associável” saía com os amigos, quando matava aula conheci minha amiga “P”. No meio do ano, entrou um menino novo na sala, me encantei com ele e comecei a gostar dele foi bom + sofri muito e curti também.
2º E.M. 2004	Achei que tava amando + era ilusão de adolescente. Tive filosofia foi ótimo o Prof. “N”, um ótimo professor fez com que eu me situasse no mundo e deixasse alguns medos pra traz já não amava + esse garoto. Fui pra M.G. encontrei um [garoto ?] lá, me prejudicou na escola não tinha mais prazer nem vontade de estudar pois o que + queria era estar lá com ele + superei em termo escolar.

3º E.M. 2005	Tempo de escolha, futuro, por em pratica tudo que aprendi, esse tempo todo na escola.
LEMBRANÇAS DE ESCOLHAS E NÃO-ESCOLHAS VIVIDAS NA ESCOLA 22/8/2005	
PRÉ 1994	A prof. do pré deixou com que eu escolhesse a atividade do intervalo por ter me comportado bem na sala
3ª série 1997	Um dia que fomos jogar vôlei, como era a quietinha da turma, fui escolhida pra tirar o time, pelo professor, todos me achavam incapaz mas fui e provei que era boa, meu time ganhou.
4ª série 1998	Fiquei na sala onde não tinha amigos próximos tive que tomar a escolha me enturmar ou me excluir.
5ª série 1999	Tive que tomar a escolha de enfrentar um dos meus medos e continuar.

A seguir, foram realizadas “leituras flutuantes”, de todo o material (ver anexos) produzido em situação de entrevista, bem como os produzidos pela sujeita no programa de orientação profissional, a fim de escolher, destacar e organizar primeiramente, o que, como Aguiar e Ozella (2005), chamamos de pré-indicadores: “(...) temas os mais diversos caracterizados por uma maior frequência (repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.” (p.11, grifos nossos)

Para nós, é sempre oportuna a possibilidade de destacar elementos, que a nosso ver, explicitem e/ou expliquem a gênese da pesquisa ancorada nos pressupostos da psicologia sócio-histórica, posto que é compromisso de toda pesquisa, nesta vertente, a afirmação de que não há que se “descolar” o metodológico do teórico. No entanto, é também compromisso basilar da psicologia sócio-histórica resistir visceralmente ao movimento positivista da produção de manuais ou rol de técnicas reificadas.

Salientamos que, ao “suspender”, da produção da sujeita pesquisada, palavras ditas por ela, sobre seu modo de sentir, pensar e agir, como pré-indicadores dos sentidos e significados constituídos, por ela, estamos impregnando tal palavra com nossa atividade interpretativa. Assim, podemos dizer que, por meio das palavras da pesquisada, **significamos com ela e, só desse modo**, podemos inferir os pré-indicadores abaixo:

PRÉ-INDICADORES
1. sobre si mesma (como se vê e como pensa ser vista)
2. estados subjetivos: nuances do movimento da unidade necessidade/motivo
3. afetos/sentimentos mediadores da atividade
4. elementos consuetudinários, morais, políticos e ideológicos; concepção de mundo, de homem, de família, de escola, de professor e de aluno
5. apropriação/objetivação do conhecimento mediada pelo saber cotidiano
6. ampliação do tecido social: papel da família/escola/amigos
7. vivência escolar contraditória (sofrimento/desenvolvimento)
8. escolha
9. atividade escolha (participação: atividades em grupo, projetos e na presente pesquisa)
10. situação de escolha como geradora de impasse emocional
11. espaços/momentos/situações escolares e a ação escolha ou não-escolha
12. escola/mundo do trabalho (estudo como preparação para o mundo lá fora);
13. mundo do trabalho/projeto de vida

Reiterando a finalidade de explicitarmos ao máximo os elementos teórico-metodológicos favorecedores da inferência dos pré-indicadores, via processo de significação, apresentamos na linha subsequente à explicitação dos mesmos, a articulação das expressões da sujeita, das/nas quais eles emergiram, em qualidade relevante para nosso estudo. Como González Rey (2005), acreditamos que:

“(…) A significação de cada registro empírico durante o desenvolvimento de um sistema teórico é, necessariamente, um ato de produção teórica, pois é inseparável do sistema teórico, o qual, em seu conjunto, está por trás desse ato de inteligibilidade (…) pretendemos romper definitivamente a dicotomia

entre o empírico e o teórico, na qual o empírico se situa como atributo de uma realidade externa e o teórico é considerado uma mera especulação ou um simples rótulo para nomear o empírico (...) O teórico expressa-se em um caminho que tem, em seu centro, a atividade pensante e construtiva o pesquisador.” (p. 7-11)

1. sobre si mesma (como se vê e como pensa ser vista)

“Sou bem **ligada à família** (...) caseira (...) **dona de casa** (...) **sentimental** (...) um pouco **ciumenta** (...) não consigo discutir, xingar...já começo chorar (...) sou bem **chorona** (...) **fiel** (...) muito **ansiosa** (...) sou **indecisa**, mais nas coisas sentimentais (...) **não me acho uma pessoa bonita** (...) sou meio **gordinha... gostaria de mudar**, só que também **não me acho feia** (...) **não sou de pedir muitas coisas pras pessoas, sou aquela menina** assim, que se dá pra **fazer sozinha**, eu faço, **se não puder, eu não faço** (...) **não acredito muito em mim, nas minhas capacidades** (...) nesse ponto, acho que **não sou muito autoconfiante** (...) que mais... que posso falar de mim, acho que já falei tudo”
“(...) sempre era vista como a **“quietinha”**, a **“santinha”** (...) as pessoas **me vêem como pessoa responsável** [dizem:] “- você **não fala como as outras moças**...””

2. estados subjetivos: nuances do movimento da unidade necessidade/motivo

“(...) **vivia** assim, **fechada no meu mundinho** (...) **fui percebendo que precisava falar, aí fui me abrindo mais** (...)”
“(...) **sempre vivi** assim, **na barrinha da minha mãe** e ali, não era... eu **não ia ver o mundo tudo ali, eu não ia saber tudo ali**, eu não ia ... como posso dizer? Crescer, só ali, na barrinha da minha mãe, meu mundinho, não ia ser só ali, eu **ia ter que sair pra fora, eu ia ter que enfrentar algumas situações** (...) **vi que eu tinha necessidade de sair e crescer e me expandir mais... como verbalmente, socialmente** “(...) Era criança ainda e já **percebi que minha mãe precisava de mim** (...) **comecei fazer bastante coisa em casa, lavava louça, limpava casa. Aí, nasceu meu irmãozinho** minha mãe **precisava de ajuda pra cuidar dele**, fiquei ajudando bastante... **eu é que cuidei dele** (...) **sou dona de casa** (...) **gosto até da rotina**. Assim, ficar a semana inteira em casa, **fazendo comida, arrumando as coisas** (...) gosto dessas **“coisas de cotidiano”** mesmo (...) festas não sou muito ligada (...) **vivia no meu mundinho** fechado, mas **sempre pensando nos outros, não em mim** (...)”
“(...) **a família é uma base** (...) mas a gente **não deve sustentar só nela**, a gente **deve buscar** também outros estímulos...”
“(...) **percebi que eu tava muito sozinha**, (...) tinha minha família, mas não tinha amigos, não tinha pessoas de fora da minha família (...) **fui tendo noção** (...) **de que se eu não me socializasse, lá fora, ia crescer uma pessoa** (...) **distante dos outros**(...)”
“(...) esse **medo** era **de uma pessoa, que queria se aproximar de mim** (...) e

eu decidi que **não podia ficar assim, que eu tinha que tomar uma decisão (...)** eu vi que eu tava ficando mais sozinha (...) eu precisava me enturmar, pra mim crescer, não só na escola, na minha vida mesmo (...) cheguei em casa, parei e pensei assim (...) **falei: eu não posso parar de ir pra escola. Como que eu vou falar pro meu pai, pra minha mãe que eu não quero ir pra escola, (...) que eu não quero mais ir pra escola? (...)** eu não queria passar por aquilo (...) Ai, eu falei assim: Não. **Amanhã eu vou pra escola, eu vou estudar (...)** esse medo vai ter que passar (...) aí foi que eu comecei a conviver ali (...) enfrentei aquilo, assim, de um certo modo (...)foi uma coisa que eu também decidi com o tempo, né? Que eu falei assim: **hoje eu vou, e vamos ver o que vai dar e aí eu fui indo, indo... até que enfrentei aquilo e que deu certo (...)**”

“(...) andando pelo centro (...) olho todas aquelas pessoas assim, o modo delas agirem (...) delas tratarem umas as outras e eu **ver que (...)** to ali sozinha (...) dá aquele desânimo de eu ta ali sozinha, de não ter ninguém pra conversar comigo, de ver que tem tantas pessoas na mesma situação que eu (...) na questão de ser gordinha (...) isso de um certo modo incomoda (...) às vezes, eu desanimo (...) pensando que ninguém vai gostar de mim, porque eu sou assim (...) quando eu penso mais no que eu to vivendo, vem mais o desânimo (...) é a hora que eu paro e penso no futuro, penso que ainda não acabou (...)

“(...) a gente vê muita pessoa com caso de depressão, por que? Porque essa pessoa não tem uma convivência (...)

“[tem dúvida, não fala nada, não faz nada] (...) em escola (...) grupo de **amigas estavam conversando sobre um assunto, mas eu tenho dúvida sobre aquilo (...)** acabo não falando [no cotidiano] (...) dependo do grupo que eu tiver e da situação que eu tiver (...) **com as minhas primas e é alguma coisa que eu tenho dúvida, às vezes, eu até falo, aí ela pode me complementar aquilo, porque eu sei que ela não vai me criticar (...)**”

“[encarou a vida e foi viver] (...) no **momento que eu resolvi não ficar mais sozinha, não me isolar dos outros (...)** na escola, eu tinha uma amiga (...) só conversava com ela (...) eu vi a **necessidade de crescer (...)**”

“(...) **creci um pouco mais e parei de pensar tanto no meu destino (...)** eu pensava no destino como uma coisa pessimista, ficava muito ligada a aquilo (...) ficava meio triste, será que não vai dar certo? (...) será que não vou ter um emprego? ”

“(...) projeto de escola (...) **Se é uma oportunidade de aumentar a nota. Assim, de crescer na escola, eu vou me dedicar, vou procurar saber (...)** Na escola, questão dos projetos, (...) a professora sempre vai naquele que tá se dedicando mais, que ela vê que vai ter mais interesse (...)[você é bastante escolhida?] (...) a partir de **quando eu comecei a ver que eu tinha que crescer, que eu tinha que me esforçar mais um pouquinho (...)** eu até era mais escolhida (...) fui coordenadora da sala, mas eu também, não gostei (...) **É, porque eu tinha umas amigas (...)** depois que eu parei pra pensar assim, acho que foi até porque eu era amiga delas e elas não queriam ser (...) **Então, eu acho que foi (...)** por causa d’eu ser boazinha, não ia ficar impondo muito as coisas (...)

“[O que você acha que contribuiu pra você decidir encarar seu medo, naquela

situação de decisão que você fala?] (...) **ver que eu não ia ficar pequenininha pra sempre, que eu ia crescer, que eu ia mudar, que tudo a minha volta ia crescer (...)** “abrir o olho”, “ver as coisas” que elas estavam andando, que elas não vão ficar parada ali, essa questão de ter que entrar naquele grupo, de ter que entrar naquela dança, pra ir pra frente (...) eu ficava sempre naquela dúvida e se não escolhesse nada ou ficasse sempre ali quietinha, aquilo não ia dar em nada. Então, eu **tinha que fazer uma escolha**, ou me isolar, não ia ter um bom resultado, mas ia ser uma escolha (...) Mas, aí, eu escolhi que eu tinha que sair, que as coisas andavam, (...) mudavam, que eu não ia ficar assim pra sempre, **que era impossível eu viver sem conversar com ninguém à minha volta (...)** sendo aquela menina quietinha?”

“(...) **pensava (...)** em trabalhar, mas o quê, no quê? (...) a questão da matemática, né, que eu tinha dificuldade (...) a professora se esforçava pra me ensinar (...) aí eu comecei a gostar de matemática e pus aquilo na minha cabeça, que eu **gostava de matemática e que eu tinha que fazer alguma coisa relacionada à matemática (...)** Antigamente eu **pensava em ser professora de matemática (...)** conversei com um (...) contabilista (...) aí, eu falei: ah, eu **vou fazer contabilidade (...)**”

“[trecho das redações sobre como se imagina em outubro de 2015]1ª: (...) recebi meu diploma de **médica veterinária**, exerço minha profissão junto de meu **marido, que é fazendeiro (...)** controlo desde a **alimentação dos animais, o corte e o controle de zoonoses**, também presto serviços na região (...), 2ª: “(...)diploma de **psicologia**, fiz vários projetos com pessoas bem conhecidas no ramo, (...) **vários cursos de Filosofia, trabalho em (...)** multinacional qualificando pessoas, tenho meu **próprio consultório**, faço **trabalho voluntário (...)** pretendo (...) **ajudar, com minha profissão, muitas pessoas** a se realizarem socialmente e pessoalmente e **acreditarem que nada é impossível, quando se quer e busca seus objetivos, é que acima de nós há alguém muito mais grandioso em quem devemos confiar.**”

3. afetos/sentimentos mediadores da atividade

“(...) um dia **uma pessoa, que eu gostava bastante (...)** olhou pra mim e **falou que: é tem pessoas que merecem que a gente pense nelas antes da gente.** Ele tava se referindo a quem? ... Que eu merecia que ele pensasse em mim, antes dele. **Então, foi nesse ponto que eu vi que isso é uma coisa positiva (...)** uma pessoa pensou em mim antes e isso me fez, tipo, bem. Ela não deixou que eu sofresse mais (...) uma amiga (...) pediu que eu fosse num lugar com ela (...) falei: Ah, eu não posso fazer nada, sinto muito, mas não vou poder. Aí eu fiquei muito assim... ah, eu poderia ter ido, mas eu falei não (...)”

“(...) Era criança ainda e já **percebi que minha mãe precisava de mim (...)** comecei fazer bastante coisa em casa, lavava louça, limpava casa.(...) nasceu meu irmãozinho **minha mãe precisava de ajuda (...)** eu é que cuidei dele (...)”

“(...) sou **bem sentimental (...)** não consigo discutir, xingar... já começo chorar... (...)”

“(...) **não gosto de ficar curiosa (...)** se você fala que vai me dizer alguma coisa e não diz, fico **pensando o que será que é... não gosto de esperar pra**

saber.”

“(...) sou muito **ansiosa** (...) **tenho que arrumar alguma coisa pra me distrair, porque sei que aquilo vai passar** (...)”

“(...) se eu tenho que tomar uma decisão, no momento eu tomo, (...) mas, **quando eu vejo que dá pra adiar, essa decisão, eu vou adiando**(...)

“(...) você sabe quem é a **T do outro 3º**? (...) fico pensando nela... sempre quieta, não fala... sabe assim aquela **pessoa que não vive, vegeta** (...) quando eu era mais nova eu ficava olhando e sempre tinha ela na minha frente e pensava que eu ia ficar como ela, ela era como um modelo (...) Eu achava que ia ficar igual ela, mas não queria... sentia que tinha que mudar, porque **senão iria ficar como ela** (...)”

“(...) esse **medo era de uma pessoa, que queria se aproximar de mim** (...) e eu **decidi** que não podia ficar assim, **que eu tinha que tomar uma decisão** (...) cheguei em casa, **parei e pensei** assim (...) falei: eu **não posso parar de ir pra escola**. Como que eu vou falar pro meu pai, pra minha mãe que eu não quero ir pra escola, (...) que eu não quero mais ir pra escola? (...) eu **não queria passar por aquilo** (...) Ai, eu falei assim: Não. **Amanhã eu vou pra escola, eu vou estudar** (...) esse **medo vai ter que passar** (...) aí foi que eu comecei a **conviver ali** (...) enfrentei aquilo, assim, de um certo modo (...) foi uma coisa que eu também **decidi com o tempo**, né? Que eu falei assim: hoje eu vou, e vamos ver o que vai dar e aí eu fui indo, indo... **até que enfrentei aquilo e que deu certo** (...)”

“A questão de me isolar... me isolar dos outros, na sala, sentar sozinha, ficar num canto (...) eu ficava meio sem graça, às vezes eu tinha vontade de estar ali, mas... por eu estar ali sozinha, eu não tinha como (...) participar de muitas coisas (...) as pessoas não me escolhiam, por eu ter decidido me isolar (...)”

“[Como são as desavenças da vida, pelas quais você não pode se culpar?] (...) coisa que eu não podia prever, que aconteceu (...) eu podia gostar daquela pessoa, mas eu não mando nos meus sentimentos, nem nos da pessoa (...) foi uma coisa que aconteceu, que eu não pude interferir e que eu não vou fazer aquilo obrigada... [Você acha que não manda nos seus sentimentos?] (...) não é a questão d’eu mandar (...) assim, se eu gosto daquela outra pessoa, eu falar assim: Não. Aquela pessoa não presta... eu vou gostar daquela outra [fala didaticamente] a gente aprende a gostar, não é que a gente manda (...) a gente pode até com o tempo ir socializando (...) a questão do conviver faz com que os sentimentos mudem, também (...) mandar nos meus sentimentos, eu não mando, porque é uma coisa que vai acontecendo (...) se eu gosto daquela pessoa, foi por um motivo, (...) foi uma coisa que nasceu, não fui eu que mandei eu me apaixonar (...)”

“(...) Quando a gente fez o jornal, eu queria de um jeito. Agora, minhas amigas queriam de outro (...) deixei prevalecer a vontade delas (...) [na escola, onde a escolha dos outros prevalece sobre a sua, no mesmo sentido do que você fala de pensar no outro antes de você?] (...) Quando a gente fez o jornal, eu queria de um jeito. Agora minhas amigas queriam de outro. Então, (...) deixei prevalecer a vontade delas (...) Antes, era mais, né, que eu era mais quietinha (...) Agora, nem tanto (...) eu tenho que expor a minha idéia também, tenho que falar (...) a gente vai tentando entrar num acordo (...)

Antes, eu era muito quietinha, não respondia, não falava nada. (...) é que assim, às vezes, eu aprendi um pouco também, que as pessoas tem que saber que (...) nem tudo que eu falo tá errado (...) às vezes, o que eu falo também vai sair bom (...)”

4. elementos consuetudinários, morais, políticos e ideológicos; concepção de mundo, de homem, de família, de escola, de professor e de aluno

“(...) na escola (...) as pessoas **me excluía**m por eu ser mais fofinha, por eu ser mais quietinha (...) **fui tendo noção** (...) de que se eu não me socializasse, lá fora, **ia crescer** uma pessoa (...) **distante dos outros**(...)”

“(...) andando pelo centro (...) **olho** todas aquelas **pessoas** assim, o **modo delas agirem** (...) delas **tratarem umas as outras** e eu ver que (...) **to ali sozinha** (...) dá aquele desânimo de eu ta ali sozinha, de não ter ninguém pra conversar comigo, de **ver que tem tantas pessoas na mesma situação que eu** (...) **na questão de ser gordinha** (...) isso de um certo modo incomoda (...) às vezes, eu **desanimo** (...) **pensando que ninguém vai gostar de mim, porque eu sou assim** (...) quando eu penso mais no que eu to vivendo, vem mais o desânimo (...) é a hora que eu paro e penso no futuro, penso que ainda não acabou (...)”

“(...) **escola**, assim, é **uma segunda casa** (...) **não são todas as pessoas que dão espaço pra você** (...) acho que é nessa que há um desentendimento, **na escola, não aceitar muito as diferenças dos outros.**”

“Eu acho que (...) **ninguém vive sozinho** (...) **a gente tem que se socializar**, a gente não vive sozinho, **a gente depende uns dos outros** (...)acho que pra tudo a gente depende (...) como se fosse um auxílio (...) **a partir do momento que a gente nasce, a gente ta dependendo de alguém** (...)”

“[O que você entende por diferença e por desigualdade?] **Desigualdade**, (...) **na parte social e a diferença na parte pessoal** [pessoas são iguais?] (...) **as pessoas são pessoas** (...) **merecem o mesmo respeito que todas** (...)”

“[que é o trabalho que tem a ver com **nosso interior**?] (...) **o modo da gente agir** (...) se for uma coisa que, um serviço que tem que ter paciência, se eu sou uma pessoa eufórica, por dentro, eu não vou me dar muito bem naquilo ... lógico que eu posso até adquirir assim, um controle, mudar (...) esse **meu interior pode mudar**, eu posso fazer esse interior acelerar um pouco mais (...) fazer isso **crescer, a minha habilidade** (...)”

“(...) por que será que ela quer fazer advocacia??? ... acho que é porque, **ficando quietinha, ela observa muita coisa**. Então, ela **vê muita injustiça, daí, ela quer fazer advocacia para trabalhar por justiça.**”

“(...) **nasci e cresci nesse bairro** (...) pontos de **droga** (...) **seqüestro**, essas coisas assim (...) alunos (...) armados, esse termo de violência (...) eu moro ali desde quando nasci (...) **não vou procurar pra mexer com nada. Então, não tenho ameaça**. Então, eles **não têm porque me atingir** de alguma forma (...) Então, **se na minha família tem usuário de droga ou um traficante** (...) eu **não vou discutir com ele, não vou mexer com eles e correr o risco de morrer, dele me matar** (...) tem aquela violência do pensamento, né, você se tortura com aquilo, fica pensando no que pode acontecer...(...) depois que escrevi isso (...) **acordei com a polícia ali dentro, na minha porta** (...) **aí, foi que eu vi que você estando perto, você ta correndo risco, de a qualquer momento ser assim...**”

“[como é ser casada e independente ao mesmo tempo?](...) **não depender só**

do marido pra sustentar a casa (...) **ter um sustento (...) digo mais material.**”

“(...) [que é uma **pessoa auto confiante?**] (...) sabe que ela vai fazer aquilo e que vai dar certo (...) que se ela fazer com bastante dedicação vai dar certo (...) [pessoa independente] (...) pessoa que não depende muito dos outros para fazer as coisas (...) na vida pessoal (...) é difícil ser assim, muito independente (...)”

“(...) a gente vê muita pessoa com depressão, por quê? Porque essa pessoa não tem uma convivência (...) era pra ser assim, um cidadão ter seus direitos, ser respeitado, conviver na sociedade, mas daí vem a desigualdade social (...) muitos terem pouco e... uns muito (...) essa desigualdade vai crescendo (...) quem não tem nada vai ficando sem nada (...)”

“(...) **professor bom** [não faz acepção de pessoas] não tem essa diferença (...) **descontraído** (...) haja aquela socialização dele e do aluno (...) **coloca regras, colocar seus limites** (...)”

“[o bom aluno](...) na hora que o professor está explicando a matéria é a hora do aluno ficar quieto (...) não ficar com conversas paralelas sobre outros assuntos (...) e a hora de falar é, por exemplo, a hora que tem que ter uma descontração assim...”

“[o jovem está muito ligado ao mundo visual] **É o mundo de aparências** (...) vão por aquilo que é mais bonito (...) **coisas materiais** (...) **mais instrumentos** (...) [emocional de lado] falo mais sentimental (...) **nessa parte de relacionamento** (...) **pessoas que vão por dinheiro** (...)”

“(...) jovem tem muito aquela coisa de ficar, né... vou **ficar com aquela menina, porque é bonita.** (...) vai ter conseqüências (...) acaba só indo só pelo momento (...)”

“[como é essa ligação com o destino?] (...) frase que eu ouvi e vi depois, que era verdade assim, né, **em partes, que você é responsável por aquilo que você cativa.**”

“(...) eu **tenho que ter um estudo** (...) **pra criar uma independência... o futuro disso, tá baseado na escola** (...) Até na parte de se comportar também, de entender as pessoas, de conviver...”

“(...) **na escola,** a gente cria aquela coisa de (...) encontrar **opiniões diferentes, diversas, que a gente tem que tá preparado pr’aquilo, né, a gente aprende bastante isso, dentro da escola, (...) tendo que aprendendo a lidar com aquilo, a não se exaltar muito, com aquelas situações** (...) Se você for **trabalhar lá fora** (...) exercer sua **profissão,** vai encontrar pessoas assim. Então, isso já começa da escola (...) você vai se preparar pra sair lá fora... porque na **família** (...) **you convive** (...) com quem você **pode expor tudo** aquilo que você assim... tudo que você acha. Agora, **se você não conhece** (...) **vamos supor na escola, você aprende a criar limites, a saber como agir, é onde eu acho que a gente se preparar pra sair pro futuro profissional mesmo...**”

“(...) pensava (...) em **trabalhar, mas o quê, no quê?** (...) **uma pessoa tem que trabalhar, tem que fazer alguma coisa** (...)”

“(...) nem sempre (...) **tudo o que o professor escolhe é bom** (...) tem professores (...) não deixa o aluno escolher junto, assim, basicamente, é ele que escolhe, na maioria das vezes (...) **nem sempre, o que o aluno escolher vai ser bom, porque, às vezes, ele tá pensando nem tanto na coisa séria** (...) Então,

quando ele impõe [o professor] pra gente não é muito bom, vamos dizer assim, mas é uma escolha que se a gente tivesse feito, não ia ser tão bom, não ia ser uma coisa que a gente ia tirar proveito daquilo (...) Porque, ele tem mais experiência, ele tem mais conhecimento (...) **ele sabe até, como a gente vai tirar mais proveito daquilo, se é fazendo uma leitura, ou se é escrevendo.**”

5. apropriação/objetivação do conhecimento mediada pelo saber cotidiano

“Eu acho que (...) **ninguém vive sozinho** (...) uma prima eu já **não gosto de conversar com ela** (...) **ela é um pouco assim : ela falou ta falado** (...) não converso muito com ela, porque a gente acaba discutindo... ela acha (...) que ela vai ser independente, que ela não vai depender de ninguém (...) **mas (...) a gente vive, a gente tem que se socializar, a gente não vive sozinho, a gente depende uns dos outros, não de uma forma totalmente, total, mas a gente depende** (...) acho que pra tudo a gente depende (...) **a partir do momento que a gente nasce, a gente ta dependendo de alguém, pra tirar a gente dali** (...)”

“(...) **algo que teria ver com meu interior** (...) é algo que eu gostaria de fazer (...) **nem tudo, né, que tem a ver com o interior gera prazer... porque nosso interior é a parte que a gente coloca pra fora** (...) e é uma coisa que decide também muito nas nossas escolhas, influencia bastante nossas escolhas, o nosso de **“dentro pra fora”**

“(...) **o modo da gente agir** (...) lógico que eu posso até adquirir assim, um controle, mudar (...) esse meu interior pode mudar, eu posso fazer (...) acelerar um pouco mais (...) **fazer isso crescer, a minha habilidade** (...)”

“**[estudos produtivos] É uma coisa que você não tira proveito daquilo só no momento** (...) de fazer prova, mas você usa aquilo depois também.”

“**Futuro profissional** (...) coisa d’eu estudar, d’eu ir buscar (...) eu **tenho que ter um estudo** (...) **pra criar uma independência... o futuro disso, tá baseado na escola** (...) Até na parte de se comportar também, de entender as pessoas, de conviver...”

“(...)fiquei conversando com ela sobre a T e ela disse que **ela é assim, quieta, que a vida dela é de casa pra escola, da escola pra casa e que em casa, ela fica só, não conversa**. Mas que um dia ela falou que queria fazer faculdade de advocacia. Então, fiquei pensando: - **por que será que ela quer fazer advocacia???** ... **acho que é porque, ficando quietinha, ela observa muita coisa. Então, ela vê muita injustiça, daí ela quer fazer advocacia para trabalhar por justiça** (...)”

“(...) na escola, a gente **cria** aquela coisa de (...) encontrar opiniões diferentes, diversas, que a gente tem que tá preparado pr’aquilo, né, a gente aprende bastante isso (...) tendo que aprendendo a lidar (...) não se exaltar muito, com aquelas situações (...) **Se você for trabalhar lá fora** (...) exercer sua profissão, vai encontrar pessoas assim. Então, isso já começa da escola (...) você vai se preparar pra sair lá fora... porque na família (...) você convive (...) com quem você pode expor tudo aquilo que você assim... tudo que você acha. Agora, se você não conhece (...) vamos supor **na escola, você aprende a criar limites, a saber como agir, é onde eu acho que a gente se preparar pra sair pro**

futuro profissional mesmo...”
6. ampliação do tecido social: papel da família/escola/amigos
<p>“(...) a família é uma base (...) mas a gente não deve sustentar só nela, a gente deve buscar também outros estímulos...”</p> <p>“(...) Crescer, só ali, na barrinha da minha mãe, meu mundinho, não ia ser só ali, eu ia ter que sair pra fora, eu ia ter que enfrentar algumas situações (...) vi que eu tinha necessidade de sair e crescer e me expandir mais... como verbalmente, socialmente.”</p> <p>“(...) esses meus amigos que fizeram com que eu deixasse de me isolar, uma amiga (...) tinha uns amigos e eu fui escolhendo ficar com ela, né, e, ficando com ela, fui ficando com os amigos dela, fui gostando, aí, eu comecei a ter esses amigos (...) comecei no intervalo e depois fui pra sala, minha vida foi assim, melhorando mais...”</p>
7. vivência escolar contraditória (sofrimento/desenvolvimento)
<p>“(...) a maior parte da minha vida passei dentro dela (...) na 4ª série (...) amiga não se encontrou estudando na mesma sala, aí que eu vi meu mundo desabar, tive que agir sozinha (...) último ano aqui, (...) coisas boas e ruins vou levando (...)”</p> <p>“(...) me sentia inferior (...) excluída dos demais (...) na escola (...) as pessoas me excluíam por eu ser mais fofinha, por eu ser mais quietinha (...) Pessoas estranhas (...) que eu não tinha contato... tinha medo de chegar e ser excluída (...) medo (...) de uma pessoa, que queria se aproximar de mim (...) percebi que eu tava muito sozinha, (...) tinha minha família, mas não tinha amigos, não tinha pessoas de fora da minha família (...)”</p> <p>“(...) amiga (...) do tipo machona e me sentia protegida com ela (...) chorei como uma criança que quer a mãe (...) primos (...) sempre me defendiam, era bom (...)”</p> <p>“(...) sentí muito medo, acabei estudando uma semana na sala errada (...) às vezes, eu tinha vontade de estar ali (...) não tinha como (...) participar de muitas coisas (...) as pessoas não me escolhiam, por eu ter decidido me isolar (...)”</p> <p>“(...) 5ª série foi quando eu comecei a ver mais (...) uma época que (...) enfrentei um dos meus medos, que comecei a crescer (...)”</p> <p>“(...) decidi (...) enfrentar algumas coisas, de frente (...) na escola, eu tive que fazer aquela escolha (...) tive que enfrentar o meu medo (...) e eu falei assim: chegou a hora de enfrentar esse medo e vai ter que ser agora e foi assim.”</p> <p>“(...) na escola (...) as pessoas me excluíam por eu ser mais fofinha, por eu ser mais quietinha (...) fui tendo noção (...) de que se eu não me socializasse, lá fora, ia crescer uma pessoa (...) distante dos outro(...)”</p> <p>“(...) esse medo era de uma pessoa, que queria se aproximar de mim (...) e eu decidi que não podia ficar assim, que eu tinha que tomar uma decisão.”</p> <p>“(...) os amigos aumentaram, meu diálogo melhorou (...) lembrança de bons tempos (...)”</p> <p>“(...) na 4ª série (...) amiga não se encontrou estudando na mesma sala, aí que eu vi meu mundo desabar, tive que agir sozinha (...) encontrei uma amiga nova (...) me sentia protegida (...)”</p>

“(...) **os amigos aumentaram**, meu diálogo melhorou (...) lembrança de bons tempos (...)”

“[na escola se chateia] (...) **peessoas que** tem aquelas gracinhas (...) que **magoam** (...) essa coisa de ficar **chamando de gorda**, de colocar apelidos desagradáveis (...) não dava muito assunto assim, mas no fundinho, no fundinho era...”

“(...) **me isolar dos outros**, na sala, sentar sozinha, ficar num canto (...) eu não tinha como (...) participar de muitas coisas (...) **as pessoas não me escolhiam**, por eu ter decidido me isolar (...)”

“(...) me lembro de uma **amiga que sempre esteve ao meu lado e me ajudou** a fazer amigos (...) esses meus **amigos que fizeram com que eu deixasse de me isolar**, (...)comecei no intervalo e depois fui pra sala, **minha vida foi assim, melhorando mais...**”

“(...) a gente **aprende também assim, discutindo**, nesse programa da escola (...) já tinha uma idéia, mas que discutindo ela cresceu, **quando me perguntam as coisas eu vou pensando mais (...) ampliando mais...**”

“(...)teve um **trabalho de ciências** (...) que eu fui bem autoconfiante (...) eu ainda tava fazendo parte daquele grupo e **se as pessoas não se dedicassem eu ia ter que me dedicar** (...) eu vi que eu era capaz (...)”

“(...) na escola, de debate, de falar, sempre vai ter pessoas com opinião diferentes da sua. Então, **eu procuro não me exaltar**, quando eu quero entrar (...) **vou falando devagar** (...) **é uma atitude**, que eu acho que eu tenho, **boa**, entendeu?”

“(...) **o herbário que a professora mandou fazer**. No começo, a gente falou: ah, esse negócio **vai ser chato** (...)a gente não pode escolher (...) só que a gente foi fazendo, trazendo pra professora ver (...) foi um trabalho legal (...) **eu falei assim: ah, tem que fazer, né. Tem que ganhar nota. Então, vamos fazer, mas não foi aquela coisa, que você fez com tanto entusiasmo** (...)”

8. escolha

“(...) essa **decisão vai influenciar amanhã** (...) Aí, eu penso assim: vou deixar as coisas seguirem em frente (...) **deixar o dia de amanhã vim, porque ele é incerto mesmo** (...)”

“(...) **porque nosso interior é a parte que a gente coloca pra fora** (...) e é uma coisa que decide também muito nas nossas escolhas, influencia bastante nossas escolhas, o nosso de “dentro pra fora””

“[tudo ou nada?] (...) na hora que eu vejo que eu preciso recuperar aquilo... aí, **eu me dedico mais** (...) **tem que correr atrás do prejuízo** (...) **é uma coisa conseqüente da outra** (...) **é tudo ou nada!**(...) numa atividade que você tem dúvida, se você não pedir ajuda, você vai ficar, você vai quebrar a cabeça (...)”

“(...) **boa escolha é daquilo que te satisfaz** (...) pessoalmente e socialmente (...) porque está me **fazendo feliz e também, visivelmente é uma boa coisa.**”

“[como você acha que se monta uma **situação de escolha?**] **Tem que ter dois caminhos, duas coisas pra você escolher**, (...) **uma coisa que vai ser mais favorável e outra** (...) a gente **tem que analisar, qual vai ser melhor, qual vai ser mais gratificante e escolher.**”

“(...) se eu estou aqui sozinha e **se eu tenho que escolher aquilo ou aquilo sozinha eu vou ter que decidir sozinha**, eu vou analisar assim, né, sozinha

com a minha opinião. Agora, já, quando aparecem outras pessoas, já fica um pouco aquela dúvida.”

“[O que faz uma pessoa ser experiente suficiente pra te ajudar numa situação de escolha?] Pessoas que já viveram coisas, viveram bastante tempo ou situações (...) já ouviu histórias, opiniões (...)”

“(...) às vezes pensar demais atrapalha eu escolher e às vezes eu pensando pouco eu não faço uma boa escolha”

“(...) felicidade com escolha é uma coisa mais pessoal (...) Se eu fizer aquela escolha que não foi tão do meu jeito (...) porque essa escolha vai ter continuidade (...) que ela vai ter um rumo, né, que ela vai seguir em frente. Eu não digo que está destinado (...), mas é uma coisa que eu vou criando e com as minhas escolhas isso vai criando, vai ser do jeito” que... vão acontecer conseqüente daquilo.”

“A gente escolhe as coisas (...) que vão ser boas pra gente e para os outros também (...)”

“[Aquela pessoa sempre se sai bem nas escolhas dela e aquela outra não. Você acha que existe isso?] Às vezes, até tem assim (...) acho que na questão da pessoa pensar, né? Se a pessoa não analisa o que ela vai escolher, ela não vai fazer uma boa escolha (...) antes dela escolher ela vai ter um motivo pelo qual ela tá escolhendo aquilo. Então, ela vai saber o porquê (...) sempre que a gente vai escolher alguma coisa, a gente escolhe uma coisa que seja boa pra gente ou que a gente tenha que fazer [(...) o que contribuiria para (...)] não conseguir analisar direito?] Ela não confiar muito nas escolhas dela (...) se você escolhe (...) mas aquela coisa não deu muito certo... mas você se dedica e fala assim: infelizmente, escolhi. Mas, agora, tenho que seguir, às vezes tem aquele pontinho satisfatório no final, né?”

“[(...) a gente faria tanto melhor escolhas, quanto mais escolha fizesse, ou não?]

Quanto mais escolhas, melhor as escolhas! (...) se eu tenho chances de escolher várias coisas, eu tenho chances de escolher melhor. Porque, quem não escolhe muito e, às vezes, escolhe uma coisa errada (...) [o fato de uma escola favorecer ou não aos alunos oportunidades de fazer escolhas (...) faz diferença, quando ele sai pra viver, lá fora?] (...) na opinião assim, de te **comunicar, pra fazer escolha (...) vai fazer com que você faça parte da escola (...)** Quando você entra assim, num emprego (...) vai saber como agir (...) Acho até que na vida soc... pessoal da pessoa assim, conta bastante. [(...) nesse tanto de escola que você fez, as oportunidades de experimentar escolher as coisas, elas favorecem ou desfavorecem a sua condição na hora de escolher a profissão?] (...) desfavorecer... assim, não (...)”

“(...) se eu não conseguir tomar uma decisão daquilo agora...se for uma coisa que eu tenho que tomar uma decisão agora, no momento eu tomo, nem sempre é a correta, mas a gente toma, né, mas quando eu vejo que dá pra adiar essa decisão eu vou adiando (...)”

9. atividade escolha (participação: atividades em grupo, projetos e na presente pesquisa)

“(...) eu ficava meio sem graça, às vezes eu tinha vontade de estar ali, mas... por eu estar ali sozinha, eu não tinha como (...) participar de muitas coisas (...) as pessoas não me escolhiam, por eu ter decidido me isolar (...)”

“(...) Quando a gente fez o jornal, eu queria de um jeito. Agora, minhas amigas queriam de outro (...) **deixei prevalecer a vontade delas** (...) Antes, era mais, né, que eu era mais quietinha (...) Agora, nem tanto (...) Antes (...) não respondia, não falava nada. Aí, falavam: a gente vai fazer assim! Aí, eu **falava: ah, tá bom, né... se você acha que tá bom assim, tá bom** (...) (...) hoje é mais raro (...) **eu aprendi um pouco também, que as pessoas tem que saber que (...) nem tudo que eu falo tá errado** (...) às vezes, o que eu falo também vai sair bom (...)”

“[quem pratica mais a escolha, na escola?] Ah, eu acho que é o **professor**. Porque, **ele escolhe o jeito que ele vai dar aula** (...) o que ele vai dar na aula (...) [o que você acha disso?] Eu acho legal, (...) **nem sempre (...) tudo o que o professor escolhe é bom** (...) Então, quando ele impõe [o professor] pra gente não é muito bom, vamos dizer assim, mas é uma escolha que se a gente tivesse feito, não ia ser tão bom, não ia ser uma coisa que a gente ia tirar proveito daquilo.”

“[você acha que o aluno deveria escolher mais coisas na escola? “C” fala em tom baixo e titubeante – é “quase” uma **não-explicitação**, e quase uma “não-fala”] ahhh, depende das coisas... o aluno escolher mais coisas ??? (...) **jogos interativos**(...) **aula diferente mesmo** (...) **que se fosse pra mim escolher** (...) **tem coisas que as pessoas falam que seria bom, mas pra mim tanto faz** (...) [você acha que o que você escolhe na escola, tá bom, ou você acha que falta oportunidade para escolher?] **Falta oportunidade**. Nem sempre (...) decisão, em relação ao andamento das aulas ou alguma coisa, eles comunicam a gente, eles pedem opinião (...) aquela sala de jogos, quase ninguém tava sabendo e não eram jogos assim, que satisfiziam todo mundo (...) **se eles tivessem comunicado, perguntado que tipo de jogo a gente escolheria** (...) **seria legal** (...) **a gente poderia escolher e participar junto** (...)”

“(...) lembro (...) **era difícil me escolherem para escolher time** (...) **aí, quando escolhiam** (...) eu ficava: **Eu!? O que eu vou escolher? Como assim, escolher? Então, eu ficava meio assim: será que vou escolher certo???**

“(...) **o diálogo** com os professores (...) ia conversando, eu falava do que eu gostava, de que matéria. Aí, o **professor pegava e comentava sobre aquela profissão** (...) antes eu **tinha até vontade de fazer contabilidade, mas não tinha muita noção do que era...porque eu gostava de matemática** (...) eu **tinha vontade de fazer alguma coisa que tivesse naquela área** (...) conversando com professores eu fui vendo que não era bem aquilo (...) fui dialogando (...) Professora “R” tinha bastante diálogo (...) o Professor “T” uma vez comentou com a AC, sobre profissão (...) a professora de história comentou que comentou como ela começou se interessar (...) o porquê dela ter escolhido (...) **a gente foi vendo o modo como ela escolheu, porque ela se identificava** (...) **que era uma coisa que ela gostava, que tinha ligação com outras coisas também** (...) a gente foi, né, vendo pontos que a gente poderia usar pra fazer nossas escolhas.”

10. situação de escolha como geradora de impasse emocional

“(...) sou uma pessoa assim: **penso nos prós e nos contras e fico no meio** [fala bem calmamente e segura](...) **fico no meio assim, não tomo uma decisão** (...) nesse ponto eu **sou indecisa e sempre vem aquela dúvida, como será o**

amanhã? (...) não sei se é um **medo**, (...) **insegurança** (...) **Então, eu não tomo essa decisão**, pensando no amanhã (...) **Aí, eu penso assim: vou deixar as coisas seguirem em frente** (...) deixar o dia de amanhã vim, porque ele é incerto mesmo (...)"

"(...) sou muito ansiosa (...) **tenho que arrumar alguma coisa pra me distrair, porque sei que aquilo vai passar** (...) se eu não conseguir tomar uma decisão daquilo. Agora, se eu tenho que tomar uma decisão, no momento eu tomo, nem sempre é a correta, mas a gente toma (...) **mas quando eu vejo que dá pra adiar essa decisão, eu vou adiando** (...) **Mais de sentimento** (...) **coisas profissionais, a gente tem que tomar uma decisão** (...) **sou indecisa, mais nas coisas sentimentais** (...)"

"(...) **parei e pensei assim**, meus pais trabalhavam e eu ficava em casa bem dizer sozinha, né, já tinha uns doze anos??? É acho que era isso, aí, nesse dia eu fui pra casa e eu falei, né, eu **não posso parar de ir pra escola**. Como que eu vou falar pro meu pai, pra minha mãe que eu não quero ir pra escola? Como que eu vou explicar pra eles que eu não quero mais ir pra escola, eu não vou... quer dizer eu era uma pessoa assim, que eu não tinha muito diálogo com meus pais, sabe. As coisas que aconteciam comigo eles sabiam assim, mas as coisas pessoais eu não falava... aí eu falei como que eu vou falar que eu não quero ir pra escola, não tem como, se eu falar que eu não quero eu vou ter que explicar e eu não queria passar por aquilo. **Aí, eu falei assim: Não, amanhã eu vou pra escola, eu vou estudar, entendeu?** Se eu tiver medo desse menino, **esse medo vai ter que passar**,(...), então... aí, foi que eu comecei a conviver ali e fui vendo que não era bem aquilo, que eu achava que era e enfrentei aquilo assim, de um certo modo... minha mãe nunca ficou sabendo de nada, meu pai também não(...)"

"(...) Eu não sei se é um **medo** (...) eu acho até que é **insegurança** (...) porque eu tinha que tomar essa decisão, porque essa decisão vai influenciar o amanhã. Então, às vezes **eu não tomo essa decisão**, pensando no amanhã."

"(...) minha prima queria que eu fosse a um casamento com ela, só que eu não estava com vontade de ir (...) mas eu **acabei fazendo a vontade dela**, porque se eu fosse pedir assim, pra uma pessoa: por favor, vamos comigo... eu gostaria que essa pessoa fosse (...)"

"(...) uma **amiga** (...) **pediu que eu fosse num lugar com ela** (...) **falei: Ah, eu não posso fazer nada, sinto muito, mas não vou poder. Aí eu fiquei muito assim... ah, eu poderia ter ido, mas eu falei não** (...) eu fiquei assim... nossa né, quando eu precisar... Depois, quando eu pedir pra ela... ela não vai querer ir também... ficava veio assim..."

"[tem dúvida, não fala nada, não faz nada] (...) em escola (...) grupo de **amigas estavam conversando sobre um assunto, mas eu tenho dúvida sobre aquilo** (...) **acabo não falando** [no cotidiano] (...) dependendo do grupo que eu tiver e da situação que eu tiver (...) **com as minhas primas e é alguma coisa que eu tenho dúvida, às vezes, eu até falo** (...) **sei que ela não vai me criticar** (...)"

"[sobre **inscrição para curso superior**] (...) **Nessa questão assim, eu sou meio pessimista** (...) **será que eu vou conseguir? É tanta gente. Aí, fico preocupada com aquilo, penso em estudar, penso: tenho que estudar, tenho que estudar!!!! Mas, não consigo, porque é muita coisa...**"

"[o que você escolheu não te satisfaz e que, em seguida **veio a dúvida?**] (...) é

mais no campo sentimental (...) escolha profissional, mas não é, aí.(...) eu falo assim, às vezes, eu poderia ter analisado um pouco mais antes...[o que caracteriza a dúvida?] (...) ficar pensando naquilo que poderia ter sido, que poderia ser (...) eu procuro não ficar pensando muito (...) será que fiz certo (...) às vezes pensar demais atrapalha eu escolher e às vezes eu pensando pouco eu não faço uma boa escolha. Tem ocasiões que a gente escolher rápido, a gente até faz uma boa escolha (...)”

“[principal preocupação](...) se a escolha que eu fiz, se vai me fazer feliz ou não.”

“[(...) fui coordenadora da sala, mas eu também, não gostei (...) tinha umas amigas (...) depois que eu parei pra pensar (...) Então, eu acho que foi (...) por causa d’eu ser boazinha, não ia ficar impondo muito as coisas (...)”

“(...) você escolhe entrar naquele grupo e não naquele outro, aí, você pára e diz: ah, queria estar naquele outro, porque talvez ia ser melhor... ia ser mais reconhecida (...) aí, depois que você fez a escolha de entrar naquele grupo, você se arrepender (...) porque eu não tive aquele espaço que eu pensei que poderia ter tido.”

“[essa escolha de se isolar, qual é (...) na escola, esse lugar, dessa escolha?] A questão de me isolar... me isolar dos outros, na sala, sentar sozinha, ficar num canto (...)às vezes eu tinha vontade de estar ali, mas (...) não tinha como (...) participar de muitas coisas (...) as pessoas não me escolhiam, por eu ter decidido me isolar (...)”

11. espaços/momentos/situações escolares e a ação escolha ou não-escolha

“(...) na escola, eu tive que fazer aquela escolha (...) tive que enfrentar o meu medo (...) e eu falei assim: chegou a hora de enfrentar esse medo e vai ter que ser agora e foi assim (...) eu tinha que tomar uma decisão.”

“[Na escola (...) acontece esse tipo de escolha de alguma coisa que não te satisfaz e daí, você fica em dúvida?] (...) você escolhe entrar naquele grupo e não naquele outro, aí, você pára e diz: ah, queria estar naquele outro, porque talvez ia ser melhor... ia ser mais reconhecida (...) aí, depois que você fez a escolha de entrar naquele grupo, você se arrepender (...) porque eu não tive aquele espaço que eu pensei que poderia ter tido.”

“[essa escolha de se isolar, qual é (...) na escola, esse lugar, dessa escolha?] A questão de me isolar... me isolar dos outros, na sala, sentar sozinha, ficar num canto (...) eu ficava meio sem graça, às vezes eu tinha vontade de estar ali, mas (...) não tinha como (...) participar de muitas coisas (...) as pessoas não me escolhiam, por eu ter decidido me isolar (...)”

“[quais são essas escolhas possíveis, na hora do intervalo?] Com quem você vai ficar, o local (...) da escola, os assuntos que você vai conversar (...) esses meus amigos que fizeram com que eu deixasse de me isolar, uma amiga (...) tinha uns amigos e eu fui escolhendo ficar com ela, né, e, ficando com ela, fui ficando com os amigos dela, fui gostando, aí, eu comecei a ter esses amigos (...) comecei no intervalo e depois fui pra sala, minha vida foi assim, melhorando mais...”

“[Como é essa escolha dos assuntos?] É conforme o humor que a gente tá (...) ou, às vezes, quando você não quer falar mesmo: ah, deixa eu ficar quietinha, não to a fim de falar (...)”

“(...) a gente **escolheu o grêmio estudantil** (...) a gente foi fazer, tipo, uma **votação** (...) **na questão de jogos** (...) **que ia comprar pra sala**, de que dia a gente ia pegar os jogos pra levar pra sala (...) e tem aquelas **escolhas, que todos os alunos escolhem, assim, né... tipo, a professora propõe algum trabalho diferente, às vezes, ela pede, né, às vezes, ela já impõem** (...)”

“[essa situação, **da professora propor que os alunos escolham de um jeito ou de outro pra fazer uma atividade, você diria que acontece sempre, (...)?**] (...) **É bem difícil**, eu me lembro da **Professora “R”** (...) tinha o **projeto horta** (...) a gente começou a expor idéias, assim, dar nossa opinião, sobre o que a gente gostaria (...) **a gente escolheu fazer tipo, receitas com as coisas que a gente tinha plantado lá, foi uma coisa bem legal, que uniu as pessoas do grupo** (...) **marcou pra muita gente** (...) a gente escolheu uma coisa que ia **dar prazer pra gente fazer** (...) **não foi uma coisa que a professora impôs** (...) ela ouviu nossa opinião (...) deixou que a gente escolhesse. Aí, ficou uma coisa do agrado dela e da gente também porque, **aluno e professor escolheram junto aquilo e aquilo deu certo.**”

“(...) o herbário que **a professora mandou fazer** (...) a gente falou: ah, esse negócio vai ser chato (...) foi uma coisa que tipo assim, **a gente não pode escolher**, que ela falou que era pra fazer (...) **a gente foi fazendo, trazendo pra professora ver... e discutindo com a gente as diferenças** (...) eu falei assim: **ah, tem que fazer, né. Tem que ganhar nota. Então, vamos fazer, mas não foi aquela coisa** (...) depois, vi que era uma coisa legal.”

“(...) Quando a gente fez o **jornal**, eu queria de um jeito. Agora, minhas amigas queriam de outro (...) **deixei prevalecer a vontade delas** (...) Antes, eu **era muito quietinha, não respondia, não falava nada** (...) hoje é mais raro (...) **aprendi um pouco também, que as pessoas tem que saber que** (...) **nem tudo que eu falo tá errado** (...) às vezes, o que eu falo também vai sair bom (...)”

“[**quem pratica mais a escolha, na escola?**] Ah, eu acho que é o professor. Porque, ele **escolhe o jeito que ele vai dar aula** (...) o que ele vai dar na aula (...) **Então, quando ele impõe [o professor] pra gente não é muito bom**, vamos dizer assim, mas é uma escolha que se a gente tivesse feito, não ia ser **tão bom, não ia ser uma coisa que a gente ia tirar proveito daquilo** [Qual seria o motivo da possibilidade maior de escolha estar na mão do professor?] **Porque, ele tem mais experiência, ele tem mais conhecimento** (...) ele sabe até, como a gente vai tirar mais proveito daquilo, se é fazendo uma leitura, ou se é escrevendo.”

“[você acha que o que você escolhe na escola, tá bom, ou você acha que falta oportunidade para escolher?] **Falta oportunidade. Nem sempre** (...) em relação ao andamento das aulas ou alguma coisa, eles comunicam a gente, eles pedem opinião (...) **aquela sala de jogos**, quase ninguém tava sabendo e não eram jogos assim, que satisfiziam todo mundo (...) se eles **tivessem comunicado, perguntado que tipo de jogo a gente escolheria** (...) seria legal (...) **a gente poderia escolher e participar junto** (...)”

“(...) lembro (...) era **difícil me escolherem para escolher time** (...) aí, **quando escolhiam** (...) eu ficava: **Eu!? O que eu vou escolher? Como assim, escolher? Então, eu ficava meio assim: será que vou escolher certo???**”

Pra escolher a carreira assim(...) Mais (...) **o diálogo com os professores** (...) ia

conversando, eu falava do que eu gostava, de que matéria. Aí, o professor pegava e comentava sobre aquela profissão (...) **Professora “R” tinha bastante diálogo (...)** o Professor **“T”** uma vez comentou com a AC, sobre profissão (...) a professora de história comentou que comentou como ela começou se interessar (...) o porquê dela ter escolhido (...) a gente foi vendo o modo como ela escolheu, porque ela se identificava (...) que era uma coisa que ela gostava, que tinha ligação com outras coisas também (...) a gente foi, né, vendo pontos que a gente poderia usar pra fazer nossas escolhas

[(...) a escolha profissional, ela tem alguma coisa a ver com a vivência ou não-vivência da escolha, na escola?] Ah, não sei (...) acho que um pouco (...) Acho que ele [o aluno] vai por uma coisa que ele já conhecia ou que gostava. **Nem tanto pelo que aprendeu na escola** (...) Igual, um amigo meu, o “R” ele é engenharia mecânica que ele quer fazer (...) ele trabalha assim, com coisas que mexem com essas coisas (...) ele gosta e (...) não tem nada a ver com a escola, (...) não aprendeu nada disso dentro da escola, (...) conheceu lá fora, na vivência dele, conforme ele foi conhecendo, ele foi gostando...”

12. escola/mundo do trabalho (estudo como preparação para o mundo lá fora);

“(...) a maior parte da minha vida passei dentro dela (...) **onde cresci** e onde estou **me preparando pro mundo lá fora** (...)”

“(...) na escola, a gente se **prepara para** ser assim, **ser alguém** profissionalmente, socialmente (...)”

“[para conseguir chegar onde quer...como pensa fazer isso?] (...) Estudar, ter um bom conhecimento, **estudar pr’aquilo que eu decidir fazer (profissão).**”

“(...) **na escola**, a gente cria aquela coisa de (...) encontrar opiniões diferentes, diversas, que a gente tem que tá preparado pr’aquilo, né, a gente aprende bastante isso (...) **tendo que aprendendo a lidar com aquilo, a não se exaltar muito**, com aquelas situações (...) Se você **for trabalhar lá fora** (...) **exercer sua profissão**, vai encontrar pessoas assim. Então, isso **já começa da escola** (...) **you vai se preparar pra sair lá fora...** (...) vamos supor **na escola, você aprende a criar limites, a saber como agir, é onde eu acho que a gente se preparar pra sair pro futuro profissional mesmo...**”

13. mundo do trabalho/projeto de vida

“(...) **tive vontade de ir pro convento** (...) pensei que **ficar lá seria passar o dia quietinha, na paz, pensando nos outros e rezando** (...) **pensando em ajudar pessoas** em dificuldades (...) pessoas da igreja (...) **me orientaram a primeiro viver a vida... namorar e depois** (...) **sim poderia fazer essa escolha.**”

“[fazer algo que tem a ver com seu interior (...)] **É uma coisa que** (...) **vai me dar prazer** (...) **que vai tirar todas essas coisa ruins,** (...) **essa baixa auto estima** (...) **algo que teria ver com meu interior** (...) é algo que eu gostaria de fazer (...) **nem tudo, né, que tem a ver com o interior gera prazer...** porque **nosso interior é a parte que a gente coloca pra fora** (...) e é uma coisa que decide também muito nas nossas escolhas, **influencia bastante nossas escolhas, o nosso de “dentro pra fora”**

“[que é o trabalho que tem a ver com nosso interior?] (...) **o modo da gente**

agir (...) se for uma coisa que, um serviço que tem que ter paciência, se eu sou uma pessoa eufórica, por dentro, eu não vou me dar muito bem naquilo ... lógico que eu posso até adquirir assim, um controle, mudar (...) **esse meu interior pode mudar, eu posso fazer esse interior acelerar um pouco mais (...) fazer isso crescer, a minha habilidade (...)**”

“[para conseguir chegar onde quer...como pensa fazer isso?] (...) **Estudar, ter um bom conhecimento, estudar pr’aquilo que eu decidir fazer (profissão)** (...) vou **arrumar um emprego que pode ou não ter a ver com aquilo que eu queira fazer, pra que eu possa ter dinheiro pra mais pra frente fazer o curso que eu quero (...).** Enquanto isso vou fazer pesquisa sobre o assunto (...) **pra saber quais as exigências que a profissão (...)** requer de mim. Talvez, não precise de curso pra saber disso... mais é entender o que é a profissão.”

“[Como é o futuro que você visualiza através do estudo?] Futuro profissional (...) **coisa d’eu estudar, d’eu ir buscar (...)** eu **tenho que ter um estudo (...)** pra **criar uma independência... o futuro disso, tá baseado na escola (...)** Até na parte de se comportar também, de entender as pessoas, de conviver...”

“(...) na escola (...) encontrar opiniões diferentes, diversas, que a gente tem que tá preparado pr’aquilo, né, a gente aprende bastante isso (...) lidar (...), a não se exaltar muito, com aquelas situações (...) **Se você for trabalhar lá fora (...)** exercer sua **profissão, vai encontrar pessoas assim. Então, isso já começa da escola (...)** você **vai se preparar pra sair lá fora... porque na família (...)** você **convive (...)** com quem você **pode expor tudo aquilo que você assim... tudo que você acha. Agora, se você não conhece (...)** vamos supor na escola, **você aprende a criar limites, a saber como agir, é onde eu acho que a gente se preparar pra sair pro futuro profissional mesmo...**”

“(...) eu pensava no **destino como uma coisa pessimista**, ficava muito ligada a aquilo (...) ficava meio triste, **será que não vai dar certo? (...)** **será que não vou ter um emprego?**”

“[o fato de uma escola favorecer ou não aos alunos oportunidades de fazer escolhas (...) faz diferença, quando ele sai pra viver, lá fora?] (...) na opinião assim, de te comunicar, pra fazer escolha (...) vai fazer com que você faça parte da escola (...) **Quando você entra assim, num emprego (...)** vai **saber como agir (...)** **Acho até que na vida soc... pessoal da pessoa assim, conta bastante.** [(.) nesse tanto de escola que você fez, as oportunidades de experimentar escolher as coisas, elas favoreceram ou desfavoreceram a sua condição na hora de escolher a profissão?] (...) desfavorecer... assim, não (...) no pré (...) **um lugar que tem bastante mato, em contato com terra, (...)** **comecei a ver, né, que eu era pessoa que gostava de lugares assim, porque onde eu estudava tinha bastante árvores e eu gostava de ficar ali (...)**”

“[trecho das redações sobre como se imagina em outubro de 2015]1ª: (...) recebi meu diploma de **médica veterinária**, exerço junto de meu **marido, que é fazendeiro (...)** **controlo desde a alimentação dos animais, o corte e o controle de zoonoses**, também presto serviços na região (...), 2ª: “(...) diploma de **psicologia (...)** **vários cursos de Filosofia, trabalho em (...)** **multinacional qualificando pessoas**, tenho meu **próprio consultório**, faço **trabalho voluntário (...)** pretendo (...) **ajudar, com minha profissão, muitas pessoas a se realizarem socialmente e pessoalmente e acreditarem que nada é impossível, quando se quer e busca seus objetivos, é que acima de nós há**

alguém muito mais grandioso em quem devemos confiar. ”

“(...) pensava (...) em **trabalhar, mas o quê, no quê?** (...) não sabia muito bem (...) a questão da matemática, né, que eu tinha dificuldade (...) a professora se esforçava pra me ensinar (...) aí eu **comecei a gostar de matemática e pus aquilo na minha cabeça, que eu tinha que fazer alguma coisa relacionada à matemática.**”

Em seguida, aglutinamos os pré-indicadores, segundo critério de “*semelhança, complementaridade ou contraposição*”. Assim, produzimos os indicadores que nos sinalizaram nuances dos possíveis núcleos de significação.

Aglutinando os pré-indicadores, conforme descrevemos acima, tivemos a possibilidade de produzir os indicadores. No momento, impõe-se-nos a tarefa de lembrar que tal aglutinação não se esgota em si mesma, não se constitui como resultado final (produto acabado), como ruptura do complexo configuracional, que viabilizou sua produção, mas visa traduzir-se como força resultante (complexo dinâmico constituído por todas as forças que agem sobre um objeto/processo/situação), como indicador do e no dialético movimento constitutivo da configuração subjetiva estudada.

Acreditamos que os indicadores, na condição de força resultante, têm sua constituição movimentada, pela significação do pesquisador, considerando todas as relações possíveis, isto é, em nenhum momento da análise o pesquisador abandona qualquer uma das fontes informacionais, mesmo que essas já tenham sido significadas como representantes de outro momento dessa mesma análise.

Para nós, os indicadores são unidades dialéticas “provisórias” relacionadas tanto com os conteúdos temáticos, como com os pré-indicadores. E, por meio da significação dessas relações entre conteúdos temáticos e pré-indicadores, constituímos, segundo nossa possibilidade, nuances dos núcleos de significação, ou poderíamos dizer: indicadores de elementos “próximos das zonas

de sentido”, que nos revelam possíveis aproximações explicativas das questões relacionadas com nosso objetivo.

Entendemos que, neste momento, estamos na condição/situação favorável de concretizar o que González Rey (2005) chama de “*espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e [que] não esgotam a questão que significam, senão pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica (...)*” (p. 6, acréscimo nosso, entre colchetes).

No momento, depreendemos os seguintes indicadores:

I.Base afetivo/volitiva da configuração necessidade/motivo: este indicador aglutina significações (pré-indicadores) que revelaram, de maneira mais explícita, sentimentos, emoções e crenças que sustentam o modo de Camila sentir, pensar e agir com relação aos espaços/momentos/situações favoráveis ou não à atividade escolha, na escola. Os conteúdos mobilizados para a constituição deste indicador são:

1. sobre si mesma (como se vê e como pensa ser vista)
2. estados subjetivos: nuances do movimento da unidade necessidade/motivo
4. elementos consuetudinários, morais, políticos e ideológicos; concepção de mundo, de homem, de família, de escola, de professor e de aluno
5. apropriação/objetivação do conhecimento mediada pelo saber cotidiano

É mister destacar que as significações que nos remeteram às configurações subjetivas, engendradas pela articulação necessidade/motivo, constituíram-se como determinantes da possibilidade de nos aproximarmos de um “momento configuracional” das zonas de sentido de Camila, via produção de sínteses explicativas.

Ratificamos, oportunamente, a relevância que tem para a vertente teórica assumida, a consideração do movimento da gênese da produção do conhecimento a respeito do objeto/processo/situação social estudado, destacando que este indicador I (*Base afetivo/volitiva da configuração necessidade/motivo*) se constitui como mediador, por excelência dos demais, uma vez que consideramos seu movimento como constitutivo majoritário das zonas de sentido da sujeita, mediatizando, portanto, na condição de “*elemento essencial*”, toda sua produção. E, neste momento específico de análise, torna-se também mediatizante do nosso processo de constituição de sentidos e significados sobre a questão em debate.

II. Vivências escolares: significações e implicações: este indicador permitiu-nos aglutinar significações reveladoras da constituição da vida escolar de Camila, bem como do modo como se deu e se dá tal constituição. Destaca-se-nos a significação que a escola tem como instância social, “quase exclusiva”, de viabilização das relações sociais para além do âmbito familiar da sujeita.

Para concretizar a significação deste indicador, consideramos que as falas pertinentes são as que explicitaram significados sobre a escola, sobre as relações estabelecidas nela, bem como sobre aspectos qualitativos das mesmas; sobre os professores, sobre os alunos, sobre educadores não-docentes e sobre estudos e conteúdos escolares. Assim, articulamos nesse indicador, principalmente os pré-indicadores:

5. apropriação/objetivação do conhecimento mediada pelo saber cotidiano
6. ampliação do tecido social: papel da família/escola/amigos
7. vivência escolar contraditória (sofrimento/desenvolvimento)

III. Vivências e expressões sobre o tecido social mais amplo: aglutinam-se nesse indicador os pré-indicadores que se constituem por falas

reveladoras da mediação entre individualidade/particularidade/universalidade, para além das relações familiares, como também das falas que entendemos ser impregnadas de elementos da ideologia dominante.

Para tanto, articulamos, sobretudo, neste indicador, os pré-
indicadores:

4. elementos consuetudinários, morais, políticos e ideológicos; concepção de mundo, de homem, de família, de escola, de professor e de aluno
6. ampliação do tecido social: papel da família/escola/amigos
12. escola/mundo do trabalho (estudo como preparação para o mundo lá fora);
13. mundo do trabalho/projeto de vida

IV.A atividade escolha/decisão e suas significações: a constituição deste indicador foi favorecida pela articulação dos seguintes pré-indicadores:

3. afetos/sentimentos mediadores da atividade
8. escolha
9. atividade escolha (participação: atividades em grupo, projetos e na presente pesquisa)
10. situação de escolha como geradora de impasse emocional
11. espaços/momentos/situações escolares e a atividade escolha ou não-escolha

Entendemos que os pré-indicadores supracitados são mediatizados e mediatizantes das situações de escolha/decisão e os consideramos como articuladores imprescindíveis da possível aproximação explicativa do processo de constituição de sentidos e significados sobre espaços/momentos/situações de escolha, na escola.

Sustentando-nos na perspectiva teórica adotada, consideramos sempre oportuna a ratificação de que qualquer divisão e apresentação sistematizadas/realizadas sobre a produção da sujeita em questão, constituíram-se, para nós, invariavelmente, como recursos didáticos viabilizadores da produção de síntese, no momento da análise.

Vale destacar nossa firme intenção epistemológica de sempre “reverter” a suspensão da parte, para que, em sua “devolução”, possamos nos apropriar de um “momento” da totalidade estudada. Deste modo, afirmamos que a aglutinação dos pré-indicadores em determinados indicadores, não significa fixação dos mesmos, como se fossem “inscrições imutáveis” e/ou “causalísticas” de e em alguma instância “permanente” do sujeito.

Consideramos sim, que os pré-indicadores/indicadores impregnem-se, no estado dinâmico, da configuração necessidade/motivo forjada numa concreta e multideterminada realidade social. Assim, ao se impregnarem em diferentes posições na e da configuração subjetiva, nos sugerem um movimento espiralado, permitindo-nos significar o caráter de “irrepetibilidade” da historicidade da unidade individual/particular/universal humana, ainda que a mesma “mantenha” incorporada toda a história já vivida pelo gênero humano.

De acordo com o posicionamento assumido acima, reiteramos nossa intenção de que a análise, propriamente dita, ascenda ao concreto, por meio de núcleos “suspensos”, apropriados/objetivados pela abstração da pesquisadora, para que então, na e pela interpretação/contextualização, à luz teórica escolhida, seja objetivada, radicalmente, a sua “devolução” ao mesmo concreto, isto é, a sua “re-integração” à totalidade dialética.

Oportunamente, retomamos e explicitamos o objetivo deste estudo, quer seja, o de investigar e analisar os sentidos e significados constituídos por uma aluna, do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola de ensino público, aos momentos/espacos/situações escolares entendidos como constitutivos da atividade

escolha, mais especificamente da escolha profissional, posto que o consideramos [o objetivo] elemento *mediador/essencial* do processo de nuclearização.

Concordamos com Aguiar e Ozella (2005), quando nos revelam que é a relação entre indicadores/conteúdos temáticos, que se constitui, como elemento mediador no e do “**processo de articulação**”, do qual poderá resultar a nomeação dos núcleos de significação, os quais, segundo os autores, “*devem expressar os pontos centrais e fundamentais, que trazem implicações para o sujeito (...) que revelem as determinações constitutivas [dele].*” (12, grifos dos autores e acréscimo entre colchetes [] nossos)

No momento, torna-se-nos imperioso resgatar, teoricamente, nossa conceituação de núcleo de significação, a saber: um constructo intelectual metodológico, produzido *a posteriori*, por meio da articulação mediadora (pré-indicadores/indicadores) e produtora de significações que visam à explicitação das contradições, da complementariedade e da organização dos conteúdos sobre a subjetividade do sujeito escolhido. Como tal e só deste modo, o núcleo de significação viabiliza a mediação na e da produção do conhecimento, na vertente teórica assumida.

A fim de ratificar a significação acima, sacamos da contribuição de González Rey (2005) a afirmação desse momento da pesquisa, como “espaço de inteligibilidade” constituído provisoriamente e “preenche” de possibilidades de avanços teóricos, por meio de novos e mediadores movimentos concretizados na e pela aglutinação/organização (re-significação) das informações já obtidas.

Como já explicitado, consideramos cada significação, produzida no e pelo processo desta análise, como força resultante, isto é, como movimento do

complexo dinâmico, constituído de todas as forças presentes na unidade em questão. É deste modo e só assim, que significamos a gênese articuladora dos pré-indicadores/indicadores, considerando-a como resultante e não como resultado acabado encerrado “em si mesmo”.

Posto isto, vale salientar que, radicados na vertente sócio-histórica, não poderíamos restringir a consideração dos indicadores a um ou outro núcleo, pois descaracterizaríamos o movimento da totalidade dialética. Então, poder-se-á notar que os indicadores movimentam-se pelos núcleos, favorecendo a explicitação de diferentes vínculos objetivos/subjetivos entre os mesmos.

Engendramos, então, por meio da configuração/mediação da necessidade desta “qualidade teórica” de análise, a possibilidade de nomeação dos núcleos de significação, constitutivos da subjetividade de Camila, como sendo a que segue:

<i>AFETOS/SENTIMENTOS</i>	<i>REVELADORES/MEDIADORES</i>	<i>DA</i>
<i>CONFIGURAÇÃO NECESSIDADE/MOTIVO</i>		
<p>Na constituição deste núcleo movimentamos, principalmente os indicadores: “I”: base afetivo/volitiva da configuração necessidade/motivo, considerando as “falas” impregnadas da noção sobre si mesma, sobre seus estados subjetivos; “IV”: a atividade escolha/decisão e suas significações, sobretudo como atividade geradora de impasse emocional.</p>		
<i>ATIVIDADE ESCOLHA ANCORADA NA ESCOLHA DO OUTRO</i>		
<p>Na constituição deste núcleo movimentamos, principalmente os indicadores: “I”: base afetivo/volitiva da configuração necessidade/motivo, considerando as “falas” reveladoras de seus estados subjetivos, dos elementos consuetudinários, morais, políticos e ideológicos, bem como de suas principais concepções; “III”: vivências e expressões sobre o tecido social mais amplo “IV”: sobre a atividade escolha/decisão e suas significações, sobretudo como atividade geradora de impasse emocional.</p>		

<i>ESCOLA:</i>	<i>LÓCUS</i>	<i>DE</i>	<i>CONTRADIÇÃO</i>
<i>SOFRIMENTO/DESENVOLVIMENTO</i>			
<p>Na constituição deste núcleo movimentamos, principalmente os indicadores:</p> <p>“I”: base afetivo/volitiva da configuração necessidade/motivo, considerando as “falas” reveladoras de seus estados subjetivos, dos elementos consuetudinários, morais, políticos e ideológicos e principalmente sobre suas concepções de escola, de professor e de aluno;</p> <p>“II”: vivências escolares: significações e implicações;</p> <p>“III”: vivências e expressões sobre o tecido social mais amplo, considerando principalmente as “falas” referentes às relações escola/mundo do trabalho e mundo do trabalho/projeto de vida.</p>			
<i>ATIVIDADE ESCOLHA NA ESCOLA: MEDIADORA DA AÇÃO, DA NÃO-AÇÃO E DA PARALISAÇÃO</i>			
<p>Na constituição deste núcleo movimentamos, principalmente os indicadores:</p> <p>“I”: base afetivo/volitiva da configuração necessidade/motivo, considerando as “falas” impregnadas da noção sobre si mesma, sobre seus estados subjetivos;</p> <p>“III”: vivências e expressões sobre o tecido social mais amplo</p> <p>“IV”: a atividade escolha/decisão e suas significações, considerando as “falas” representativas do modo de participação em atividades de grupo, projetos; as “falas” sobre a escolha como atividade geradora de impasse emocional e, principalmente as alusivas aos espaços/momentos/situações escolares favoráveis à escolha ou não-escolha.</p>			
<i>A APROPRIAÇÃO/OBJETIVAÇÃO DA ESCOLHA PROFISSIONAL COMO ALGO “EM-SI”</i>			
<p>Este núcleo foi se corporificando ao longo do processo de análise dos anteriores. Nesse processo, movimentamos, grande parte das significações, por nós constituídas até o momento, além dos conteúdos dos seguintes indicadores:</p> <p>“I”: base afetivo/volitiva da configuração necessidade/motivo, considerando as “falas” impregnadas da noção sobre si mesma, sobre seus estados subjetivos;</p> <p>“III”: vivências e expressões sobre o tecido social mais amplo, considerando principalmente as “falas” referentes às relações escola/mundo do trabalho e mundo do trabalho/projeto de vida.</p> <p>“IV”: a atividade escolha/decisão e suas significações, considerando as “falas” representativas do modo de participação em atividades de grupo, projetos; as “falas” sobre a escolha, principalmente as alusivas aos espaços/momentos/situações escolares favoráveis à escolha ou não-escolha.</p>			

A seguir, explicitamos a análise dos núcleos de significação, já constituídos e nomeados, por meio de nossa significação (apropriação/objetivação) e teorizamos a partir da articulação deles com todo o lastro de informações

disponíveis até o momento. Então, à luz de nosso referencial teórico e a partir de nossas condições objetivas/subjetivas, produzimos as possíveis e provisórias aproximações explicativas sobre os sentidos e significados produzidos e atribuídos, por Camila à atividade escolha em espaços/momentos/situações de escolha na escola e, ainda inferimos dessas aproximações, aqueles (sentidos ou significados) que possam vir a ser constituídos/constituintes como ou de elementos determinantes da escolha profissional.

Para tanto, escolhemos as falas de Camila que julgamos serem as mais “emblemáticas”, as quais também entendemos ser importantes pontos de origem e de revelação das zonas de sentidos da mesma. Acreditamos, que para efetivar essa articulação, há que se considerar o conjunto de significação de Camila sobre suas vivências e sobre as que a mesma tem expectativa de viver. Deste modo, reiteramos a imperativa necessidade do resgate teórico e da contextualização, a fim de que se produzam, de fato, aproximações explicativas sobre a constituição de sentidos e significados como atividade humana mediada socialmente.

AFETOS/SENTIMENTOS REVELADORES/MEDIADORES DAS CONFIGURAÇÕES NECESSIDADE/MOTIVO

Consideramos que, por meio da mediação deste núcleo de significação, tivemos condições de avançar rumo à superação do entendimento da atividade escolha baseada apenas no enfoque racional/cognitivo.

Mobilizamos-nos rumo à produção de uma análise, considerando o alcance da base afetivo/volitiva, como força dialética na e da constituição sócio-histórica de todas as atividades humanas. Afinal, defendemos, como Vigotski, que pensamento e emoção não devem ser compreendidos, via pensamento dicotômico, pois, segundo tal autor, não há pensamento desvinculado da conexão afetivo/volitiva. Então, ao considerarmos a escolha como atividade objetiva/subjectiva, tendo a obra desse autor como principal referência teórica, comprometemo-nos a considerá-la sempre como atividade “emocionada”.

Guiamo-nos por Aguiar e Ozella (2005) entendendo que as “(...) *necessidades são determinantes/constitutivas dos modos de agir/sentir/pensar dos sujeitos. São elas que na sua dinamicidade emocional mobilizam os processos de construção de sentido e, é claro das atividades do sujeito.*” (p.12)

A teoria sócio-histórica nos permite destacar, deste núcleo, a possibilidade de apropriação/objetivação da mediação de determinados significados, reveladores de sentimentos, no processo de configuração de necessidades que, às vezes, mesmo de maneira sutil, se movimentam para configurar motivos para atividade escolha e culminam no direcionamento da ação ou da não-ação de escolha. Portanto, tais significados revestem-se de suma importância para a apropriação/objetivação do modo, por meio do qual, Camila

constitui os sentidos e significados sobre espaços/momentos/situações de escolha, na escola.

Vale ressaltar que, a explicitação deste núcleo foi constituída a partir de nossa significação sobre expressões de Camila, as quais foram internalizadas, na construção/interpretação desta análise, na condição de significações impregnadas de nuances, que entendemos ser concernentes da configuração necessidade/motivo.

Para nós, a apropriação/objetivação das referidas expressões (as da sujeita pesquisada), bem como sua produção como superação por incorporação, só é possível, tendo como *conditio sine qua non* o não-distanciamento da origem concreta dessa objetivação, isto é, a unidade individual/particular/universal que a engendrou.

Reiterando que, no processo de análise, o pesquisador é, por excelência, produtor de significações mediadas pelas objetivações da linha teórica escolhida, afirmamos nosso compromisso em não produzir abstrações generalizadas/generalizantes, na condição de “constructo hipotético”/“Ficção útil”, usando termos de Murray e Kluckhohn citados por Marisa Zavalloni na apresentação de “Pesquisa qualitativa e subjetividade”, de González Rey (2005). Segundo a autora, por meio da “(...) *ficção útil* (...) *observam-se algumas ocorrências empíricas no nível mais superficial; e em seguida, inventa-se um nome que capture algo comum entre essas ocorrências: necessidades, motivos, atitudes etc. Assim, obtém-se o constructo hipotético (...)*”.

Malgrado alguns dos termos, por nós adotados, serem dicionarizados com significados iguais a alguns dos citados acima, é imperioso

destacar que, em nosso caso, eles estão radicados e constituídos como categorias de análise científica da psicologia sócio-histórica, com toda implicação que tal radicalidade possa ter.

Então, na e pela relação estabelecida entre pesquisadora/sujeita-pesquisada engendrou-se a necessidade de compreender Camila, em sua concreticidade, isto é, como síntese de suas relações sociais, e, para tanto, não pudemos prescindir da mediação de informações (disponibilizadas por ela) sobre si mesma, sobre suas condições concretas de existência e sobre fatos de sua vida, que julgasse ser os mais importantes, posto que o simples estabelecimento do contato “imediato/empírico” com ela (escola/situação de pesquisa) não se constituiria como suficiente.

Julgamos da máxima relevância ter sempre presente, em nosso processo de significação, o modo com que Camila se expressa sobre si mesma, sobre como pensa ser vista e, sobretudo, sobre sentimentos e afetos que a mobilizam, tanto no movimento da objetivação de sua subjetividade, quanto no de subjetivação das apropriações objetivas. Como ela mesma diz:

Eu “(...) *bem ligada à família (...)* *dona de casa (...)* *sentimental (...)* *não consigo discutir, xingar...já começo chorar (...)* *muito ansiosa (...)* *sou indecisa, mais nas coisas sentimentais (...)* *não me acho uma pessoa bonita (...)* *sou meio gordinha... gostaria de mudar, só que também não me acho feia (...)* *não sou de pedir muitas coisas pras pessoas, sou aquela menina assim, que se dá pra fazer sozinha, eu faço, se não puder, eu não faço (...)* *não acredito muito em mim, nas minhas capacidades (...)* *nesse ponto, acho que não sou muito autoconfiante (...)* *sempre era vista como a “quietinha”, a “santinha” (...)* *as pessoas me vêem como pessoa responsável [dizem:] “- você não fala como as outras moças”... ”*

O relato supracitado nos permite a aproximação da configuração subjetiva de Camila, por meio de sua significação sobre como, em sua história,

organizou sentidos/significados específicos, num conjunto de emoções/marcas/características, que simbolizadas, subsidiam, neste momento, o processo de significação, por nós e em nós, mobilizado por meio das apropriações/objetivações impregnadas de nuances do movimento de constituição de suas necessidades e, destas, na corporificação de motivos.

É imprescindível a consideração de que as necessidades se consolidam a partir de elementos advindos de diferentes pontos da particular constelação, de mediações sociais, concretamente vividas por Camila. Em outras palavras, devemos nos acautelar para não incorrer na armadilha de olhar para as configurações de necessidades e de motivos como se fossem engendradas somente por elementos individuais, dado ser nosso compromisso teórico a consideração não-fragmentária da unidade individualidade/particularidade/universalidade.

Em tempo, afirmamos que os significados sobre o “jeito” como Camila se vê e como pensa ser vista nos revela o modo como significa e sintetiza as relações sociais que vivenciou e de como se apropriou dos resultados dessa atividade social, no contexto onde vive. Assim, vale reiterar que o modo dela sentir, pensar e agir está intrinsecamente relacionado com as condições objetivas/subjetivas concretas de sua vida.

Por meio de expressões específicas, impregnadas de significados vinculados a sentimentos e afetos, Camila nos favoreceu a aproximação explicativa de momentos/movimentos de sua subjetividade. Em suas palavras:

“(...) Era criança ainda e já percebi que minha mãe precisava de mim (...) comecei fazer bastante coisa em casa, lavava louça, limpava casa.(...)”
“(...) nasceu meu irmãozinho minha mãe precisava de ajuda (...) eu é que cuidei dele(...)”

“ (...) vivia assim, fechada no meu mundinho (...) fui percebendo que precisava falar, aí fui me abrindo mais (...) fui tendo noção (...) de que se eu não me socializasse, lá fora, ia crescer uma pessoa (...) distante dos outros (...) a família é uma base (...) mas a gente não deve sustentar só nela, a gente deve buscar também outros estímulos (...)”

“ (...) eu vi que eu tava ficando mais sozinha (...) eu precisava me enturmar, pra mim crescer, não só na escola, na minha vida mesmo (...)”

Para nós, o excerto acima ilumina nuances da subjetividade de Camila, que é nitidamente marcada pelo ato valorativo, ancorado nas objetivações disponíveis na vida cotidiana, pela implicação com momentos de insatisfação, desejos e vontades.

Podemos, ainda a partir das palavras de Camila, as supracitadas, constituir significações a respeito de momentos críticos do embate de forças contraditórias expressas pelo enfrentamento das atividades cotidianas (*“lavar, limpar, cuidar, ficar fechada”* contra a necessidade de *“sair, buscar outros estímulos”*).

Empreendemos nossos esforços analíticos a fim de superar a *descrição* da configuração necessidade/motivo e suas características e alcançarmos *explicações* sobre ela, assim como, também pretendemos nos apropriar, o máximo possível, das mediações sociais presentes nesse processo.

Os significados externados por Camila e já integrados em nosso processo de significação em expressões tais como: avançar para além de seu *“mundinho”*, *“socializar-se, lá fora”* e *“crescer”* por meio das relações sociais ampliadas, concretizam-se-nos impregnados de um possível *“elemento essencial”* e valorativo da configuração de específicas necessidades de nossa sujeita: as necessidades *“de ver o mundo”*, *“de não ser só a santinha”*.

Para nós, tais configurações se movimentam sutilmente, para a constituição de motivos (“...vi que tinha necessidade de sair”...), os quais começam a corporificar-se (*enfrentar as “coisas”*) no confronto com a realidade familiar e escolar para, assim, concretizar formas de satisfação (ação), como começar “a fazer bastante coisa em casa”, ir “pra escola, ... estudar (...) esse medo vai ter que passar (...) [enfrentar] aquilo de frente (...)”.

Camila nos revela, por meio da palavra, estados emocionais (percepção da condição de isolamento, “*desânimo*”, incômodo por ser gordinha) que geram o movimento singular de constituição de um complexo conjunto de necessidades, bem como a constituição de motivos, que são formas/meios/modos de satisfação das mesmas (necessidades).

“ver que to ali sozinha (...) dá um desânimo (...) de não ter ninguém pra conversar comigo, de ver que tem tantas pessoas na mesma situação que eu (...) na questão de ser gordinha (...) isso de um certo modo incomoda (...) às vezes, desanimo pensando que ninguém vai gostar de mim (...) crescer na escola (...) questão dos projetos (...) quando eu comecei a ver que eu tinha que crescer (...) eu até era mais escolhida (...) fui coordenadora da sala (...) ”

Tendo nosso processo de significação ainda direcionado para inferência de significados impregnados pela base afetivo-volitiva que, para nós, movimenta as configurações de necessidades/motivos constituídas por Camila, destacamos que, sobre a realidade escolar, ela produz expectativas de que essa instituição/organização lhe ofereça vivências, oportunidades de novas atividades que, concretizadas, se constituem como motivo, como fonte de satisfação de algumas das necessidades configuradas:

“(...) na escola, eu vou me dedicar, vou procurar saber (...)”

“(...) abrir o olho”, “ver as coisas”, que elas estavam andando, que elas não vão ficar paradas ali, essa questão de ter que entrar naquele grupo, de ter que entrar naquela dança, pra ir pra frente (...)”

“(...) questão dos projetos (...) quando eu comecei a ver que eu tinha que crescer (...) eu até era mais escolhida (...) fui coordenadora da sala (...)”

Ao inferirmos que Camila significa a atividade na escola como fonte de satisfação de algumas necessidades, movimentamos nossa “necessidade”, pertinente a esta pesquisa, em busca de possíveis vínculos (“links”) com a atividade escolhida, na escola. Deste modo, tivemos a possibilidade de nos aproximar de tal atividade como um dos elementos constitutivos/constituinte/constituídos da e na configuração necessidade/motivo de nossa sujeita.

Camila refere-se ao estado subjetivo (dúvida, insegurança, medo) vivenciado como situação de impasse emocional, engendrado pela necessidade de escolher ou decidir sobre algo e, no movimento de tal necessidade, “saca” da possibilidade da suspensão da ação (não-ação) o motivo de satisfação. Mas, deste modo, configura seu motivo na “forma” de escolha “alienada”, isto é, atividade na qual e pela qual a sujeita não se reconhece. Em outras palavras, concretiza-a como atividade “reificada” ancorada no ritmo da vida cotidiana “em-si” (particularidade).

Vale lembrar que, como Heller, entendemos a vida cotidiana como espaço majoritariamente, permeado pela não-ciência, por objetivações “em-si”, como espaço/momento/situação onde a alienação tem a primazia.

Com o fito de aglutinar à reflexão acima o próprio ponto concreto de origem da mesma, destacamos a seguir, a fala de Camila:

*“(...) sou uma pessoa assim: **penso nos prós e nos contras e fico no meio** [fala bem calmamente e segura](...) **fico no meio assim, não tomo uma decisão** (...) nesse ponto eu sou **indecisa e sempre vem aquela dúvida, como será o amanhã?** (...) não sei se é um **medo**, (...) **insegurança** (...) **Então, eu não tomo essa decisão, pensando no amanhã** (...) **Aí, eu penso assim: vou deixar as coisas seguirem em frente** (...) **deixar o dia de amanhã vim, porque ele é incerto mesmo** (...)”*

Camila hierarquiza as possibilidades de ação e de não-ação, num processo singular de valoração. Assim, de sua rede de significações podemos inferir que, por vezes, a escolha pela não-escolha é a atividade de maior “valor” na correspondência de satisfação para sua necessidade (é o “melhor” motivo), pois escolher exige dela muito esforço (sofrimento). Em suas palavras:

*“(...) sou muito ansiosa (...) **tenho que arrumar alguma coisa pra me distrair, porque sei que aquilo vai passar** (...) **se eu não conseguir tomar uma decisão daquilo. Agora, se eu tenho que tomar uma decisão, no momento eu tomo, nem sempre é a correta, mas a gente toma** (...) **mas quando eu vejo que dá pra adiar essa decisão, eu vou adiando** (...) **coisas profissionais, a gente tem que tomar uma decisão** (...) **sou indecisa mais nas coisas sentimentais** (...)”*

Dados os limites do presente trabalho, não exploraremos, ao máximo, o alcance da análise desse núcleo de significação, ainda que julgemos da maior importância o empreendimento de estudos nessa direção.

ATIVIDADE ESCOLHA ANCORADA NA ESCOLHA DO OUTRO

Há significados, com conteúdo reiterado por Camila, que parecem expressar seu posicionamento na maior parte das relações sociais estabelecidas, sobretudo nas que envolvem a constituição de espaço/momento/situação de escolha. Por meio desse conteúdo, inferimos que, em determinadas situações de escolha, nossa sujeita parece significar o “motivo”, comunicado pelo “outro” como elemento re-configurador de sua necessidade.

A significação expressa, pelo outro, como fonte de satisfação de uma necessidade, que pode ser a desse mesmo “outro”, ou até a de Camila, passa a ser determinante majoritário de sua atividade escolha, forjando, nessa relação, necessidades e motivos impregnados e reveladores de elementos da configuração necessidade/motivo do “outro”.

A título de exemplo, sacamos da própria fala de Camila momentos de sua significação que nos sugerem tal movimento:

*“(...) minha prima queria que eu fosse a um casamento com ela, só que eu não estava com vontade de ir (...) mas eu **acabei fazendo a vontade dela**, porque se eu fosse pedir assim, pra uma pessoa: por favor, vamos comigo... eu gostaria que essa pessoa fosse (...)”*

“(...) uma amiga (...) pediu que eu fosse num lugar com ela (...) falei: Ah, eu não posso fazer nada, sinto muito, mas não vou poder. Aí eu fiquei muito assim... ah, eu poderia ter ido, mas eu falei não (...) eu fiquei assim... nossa né, quando eu precisar... Depois, quando eu pedir pra ela... ela não vai querer ir também... ficava meio assim...”

Ousamos dizer que há significações, por meio das quais, nossa sujeita permite que nos aproximemos da possibilidade de significar nuances de sua atividade escolha ancorada na preferência por escolhas já significadas e/ou produzidas pelo outro e disponíveis em suas relações objetivas/intersubjetivas.

Deste modo, Camila compromete sua atividade escolhida e converte sua ação escolhida em ação esvaziada da consideração consciente, das múltiplas possibilidades de satisfação de suas necessidades dadas em suas condições sócio-históricas, por meio da apropriação/objetivação e enfrentamentos dos determinantes que se objetivam na sua vida.

As configurações subjetivas de Camila, das quais pudemos nos aproximar até o momento, nos sugerem uma condição de impermeabilidade a elementos que forjem o novo e que, desta maneira, possam promover a “revolução/atualização” de mais e novas necessidades.

Parece-nos que o movimento de se “servir” do motivo do outro para pautar suas escolhas, está historicamente em vias de “cristalização” ou de “fossilização”, considerando o que nos diz Vigotski sobre a atividade realizada costumeiramente e que, por essa razão, é “mecanizada”, esvaziando-se dos sentidos e significados, que a constituíam originalmente. É como se não efetivasse a apropriação/objetivação dos *elementos essenciais* dos objetos/processos/situações vividos anteriormente e, assim, gerasse impedimentos para a constituição de motivos novos e próprios.

Para nós, tal movimento pode se constituir como um dos determinantes do impasse emocional vivido em situação de escolha, bem como da escolha ancorada, “alienada” na configuração necessidade/motivo do “outro”.

“(...) vivia no meu mundinho fechado, mas sempre pensando nos outros, não em mim (...)”

*“(...) minha prima queria que eu fosse a um casamento com ela, só que eu não estava com vontade de ir (...) mas eu **acabei fazendo a vontade dela**, porque se eu fosse pedir assim, pra uma pessoa: por favor, vamos comigo... eu gostaria que essa pessoa fosse (...)”*

“(...) uma amiga (...) pediu que eu fosse num lugar com ela (...) falei: Ah, eu não posso fazer nada, sinto muito, mas não vou poder. Ai eu fiquei muito assim... ah, eu poderia ter ido, mas eu falei não (...) eu fiquei assim... nossa né, quando eu precisar... Depois, quando eu pedir pra ela... ela não vai querer ir também... ficava meio assim...”

É mister que nos remetamos à nossa afiliação teórica (sócio-histórica) a fim de que não se produza o equívoco da interpretação baseada no descolamento do sujeito e de suas atividades do movimento de constituição recíproca com o contexto social e, nem tão pouco de sua marcha histórica. Assim, e só deste modo, se pode olhar para a atividade escolha (de Camila) como sendo gestada e, impregnada de particular carga histórico/familiar com determinado modo de relações intersubjetivas, no qual a proteção, a baixa disponibilidade de experiências desafiadoras e, provavelmente, a pouca vivência de situações de escolha, sem proteção/ajuda (familiar), tenham contribuído para tornar a atividade escolha “difícil”.

O contexto intersubjetivo supracitado destaca-se-nos da seguinte fala:

“(...) Eu não sei se é um medo (...) eu acho até que é insegurança (...) porque eu tinha que tomar essa decisão, porque essa decisão vai influenciar o amanhã. Então, às vezes eu não tomo essa decisão, pensando no amanhã.”

Tendemos a nos apropriar/objetivar as significações, anteriormente discutidas, como indicadoras de que, ao escolher, Camila vivencia a situação “quase-paralisante” do e no movimento de subjetivação das “suas” necessidades historicamente constituídas. Deste modo, parece-nos que ela não internaliza objetivações sociais, “com potência” de, nesse processo de apropriação/objetivação, serem convertidas em “motivos próprios”. Nessa

condição, produz sua atividade escolhida na “forma alienada” de suas necessidades, constituindo-se, nestes espaços/momentos/situações de escolha, em condição de assujeitamento.

Neste momento de análise, se nos impõe a consideração das condições objetivas, nas quais e a partir das quais se concretizou a história de Camila, como elemento determinante da produção/reprodução da atividade escolhida direcionando ações de escolhas “alienadas”.

Subsidiados, até aqui, pelo percurso teórico-metodológico empreendido, inferimos que a história de Camila é gestada em contexto social, cultural, político e econômico, majoritariamente, permeado pelas mazelas produzidas pelo sistema produtivo vigente (capitalismo em sua última versão), a saber: a pobreza, a insegurança civil, a violência, a pauperização cultural, além da infra-estrutura desprivilegiada por políticas públicas.

As considerações acima favorecem nosso entendimento sobre a relação entre a condição subjetiva de Camila, significada como de “quase” paralisação do movimento de objetivação de configurações necessidades/motivos. Essa condição (a subjetiva, de Camila), nos permite significar que a mesma seja forjada a partir de *elementos essenciais* “para-si”. Reiteramos, no entanto, que não desconsideramos que tais elementos são determinados pela mediação das particulares condições da vida cotidiana de nossa sujeita.

É evidente que não queremos dizer que as condições descritas acima impediriam de forma “absolutizante” o movimento de “revolução/atualização” da subjetividade, via constituição de sentidos e significados.

Nossa intenção é apontar a possibilidade de que, em determinadas condições objetivas, as possibilidades de configuração de necessidades e motivos são empobrecidas pela não disponibilização igualitária das objetivações já produzidas pela humanidade, ou seja, a constituição da subjetividade em situação de desigualdade social não é vivida, sem conseqüências específicas, no processo de subjetivação das relações sociais.

Tendo tecido a reflexão acima, a partir dela destacamos que, embora tenhamos ressaltado o significado (a palavra), para os desdobramentos a respeito deste núcleo, como dado “mais aparente”, como “mais revelador” da atividade escolha de Camila, como ação produtora da “escolha alienada” de sua própria configuração necessidade/motivo, materializa-se, em nosso pensamento, outro subtexto (o “oculto”) de sua fala, como a nos sinalizar um momento “diferente” dessa configuração, um outro ponto, de sua zona de sentidos.

Inferimos a possibilidade de que Camila engendre a necessidade de oferecer, por meio da concretização de suas ações ou não-ações, informações sobre de que “modo” e com quais tipos de ações o “outro” poderá satisfazer suas necessidades; no caso, inferimos que os motivos mais comunicados, em forma de “pedidos” e que estão subjacentes à fala, são os de apoio, de proteção e quem sabe, os de direcionamento/escolha de caminhos.

De qualquer forma, essa necessidade parece ser constituída a partir do medo de não ser aceita e não de uma possível apropriação de “meios/caminhos” que possam se concretizar como motivos impeditivos da ação de escolha, isto é, da não-escolha ou, para uma nova ação de escolha, que só acontece quando “(...) eu

estou aqui sozinha e se eu tenho que escolher aquilo ou aquilo, sozinha (...) eu vou ter que decidir sozinha, eu vou analisar... sozinha com a minha opinião.”

Especificamente, nas “falas” “(...) porque, se eu fosse pedir assim, pra uma pessoa: por favor, vamos comigo... eu gostaria que essa pessoa fosse (...)”; “(...) eu fiquei assim... nossa né, quando eu precisar... Depois, quando eu pedir pra ela... ela não vai querer ir também... ficava meio assim...” Camila nos revela nuances do dinâmico de seu estado subjetivo, mais especificamente da necessidade que nos explicita o desejo de ser atendida, em seus pedidos, tais como o de diminuir a probabilidade de ouvir “não”, de não ser aceita, de ser excluída.

Parece-nos que a escolha de Camila, entretecida pela escolha do “outro” está pautada na contingência de agradar esse “outro”, a fim de que esse, futuramente, a agrade, cuide dela, a atenda e, sobretudo, não a exclua, mas aceite-a como é (gordinha).

Entendemos que um dos prováveis determinantes do “medo” de Camila, em não ser aceita ou de ser excluída, seja o sentimento de inferioridade engendrado por ela e nela, o qual pode ser fundamentado sobretudo na conversão e internalização dos estereótipos femininos, disponibilizados socialmente, como significados do modelo adequado e desejável de ser mulher (magra, alta e bela).

Dessa conversão (do social em psicológico) a significação sobre o incômodo por ser “gordinha” e mais do que somente incômodo, a narrativa sobre os movimentos de exclusão, na escola, emerge em suas próprias palavras “(...) na escola (...) as pessoas **me excluía**m por eu ser **mais fofinha**, por eu ser **mais quietinha** (...).”

Nesse dinâmico movimento, Camila parece engendrar a necessidade de se sentir segura, mais feliz, menos sozinha. Então, a escola parece ter possibilidade de se constituir como motivo de satisfação, por meio das relações que, potencialmente, podem ser estabelecidas em seu interior.

ESCOLA: LÓCUS DE CONTRADIÇÃO ENTRE SOFRIMENTO E DESENVOLVIMENTO

Na constituição deste momento da análise, se nos destaca a significação que Camila atribui à escola, como instância social, “quase exclusiva”, de viabilização das relações sociais para além do âmbito familiar, como também da possibilidade de superação do estado subjetivo de baixa autoconfiança/autoestima para o de autodeterminação, via produção escolar (trabalhos e participação de projetos).

“(...) escola, assim, é uma segunda casa (...)”

“(...) eu tenho que ter um estudo (...) pra criar uma independência... o futuro disso, tá baseado na escola (...) Até na parte de se comportar também, de entender as pessoas, de conviver....”

Durante a constituição deste núcleo, pudemos inferir que há momentos, como o descrito logo abaixo, em que Camila entende a escola como provedora de possibilidades de desenvolvimento, mesmo que tal processo esteja impregnado de elementos ideologizantes, como o mito da escola que prepara, de maneira “adequada”, para ocupação de determinado *lócus* social, na dinâmica capitalista. Em suas palavras:

“(...) na escola, a gente cria aquela coisa de (...) encontrar opiniões diferentes, diversas, que a gente tem que tá preparado pr’aquilo, né, a gente aprende bastante isso, dentro da escola, (...) tendo que aprendendo a lidar com aquilo, a não se exaltar muito, com aquelas situações (...) Se você for trabalhar lá fora (...) exercer sua profissão, vai encontrar pessoas assim [referia-se a pessoas desagradáveis]. Então, isso já começa da escola (...) você vai se preparar pra sair lá fora... porque na família (...) você convive (...) com quem você pode expor tudo aquilo que você assim... tudo que você acha. Agora, se você não conhece (...) vamos supor na escola, você aprende a criar limites, a saber como agir, é onde eu acho que a gente se prepara pra sair pro futuro profissional mesmo...”

Ao ser corporificado, este núcleo também nos permitiu a aproximação do sentido contraditório que impregna as vivências escolares de Camila, posto que, como nos revela a fala abaixo, a mesma escola provedora de situações potenciais e favoráveis ao desenvolvimento, por vezes, se constitui como *locus* de desafio e sofrimento, reproduzindo as mazelas da dinâmica capitalista de mercadorização de modelos e estereótipos.

“(...) na escola (...) as pessoas me excluía[m] por eu ser mais fofinha, por eu ser mais quietinha (...) fui tendo noção (...) de que se eu não me socializasse, lá fora, ia crescer uma pessoa (...) distante dos outros(...)”

Tendo sempre em vista que Camila se nos apresenta como síntese de suas relações sociais, não podemos desconsiderar os elementos da ideologia dominante, nem os saberes cotidianos, que, ao serem apropriados/objetivados espontaneamente, passam a mediatizar a dinâmica e complexa unidade pensamento/linguagem, posto que, é seu pertencimento a uma concreta classe social que lhe subsidia o acesso a determinados valores, bem como a provê de determinadas possibilidades de desenvolvimento individual/particular/universal.

Consideramos que os sentidos e significados que impregnam suas vivências escolares são mediatizados e ao mesmo tempo mediatizantes de suas concepções (homem, sociedade, jovem, escola, aluno e professor). Explicitaremos e analisaremos, a seguir, algumas das falas que revelam tais concepções.

Iniciando nossa análise pela significação de Camila sobre homem e sociedade, registramos que, entre eles, para ela, existe um imbricamento, ainda que sua significação esteja determinada, “quase” que totalmente, pela apropriação

espontânea da relação homem/sociedade. Ela também exterioriza, a seu modo, a distinção entre diferença e desigualdade social.

Sobre o modo como Camila significa tais concepções, depreendemos que esse seu entendimento apresenta-se na forma que Vigotski chamou de pré-científico, isto é, aquele constituído de forma “espontânea” (independente de qualquer processo de regulação formal). A título de exemplificação, destacamos sua fala sobre o momento em que percebeu a necessidade de socializar-se, o termo socialização está articulado no sentido de atender ao resgate de uma situação de solidão “quase física”.

Não podemos nos furtar à possibilidade de trazer à baila para reflexão, a seguinte situação: ainda que possamos nitidamente perceber que a significação do sujeito nos dá condições de inferência sobre a apropriação espontânea de objetivações “em-si”, há que se considerar que mesmo essa significação é emocionada. Portanto, ao reiterar que “*ninguém vive sozinho*” e por isso, deve se “*socializar*”, poderíamos dizer se “*enturmar*”, “sair” da situação “quase física” de solidão, Camila nos permite perceber o movimento pelo qual impregnam-se aos significados, os sentidos pessoais.

Adiante, Camila verbaliza, enfaticamente, seu pensamento de que o motivo das pessoas serem iguais é o de que são “pessoas”, recorrendo à explicação tautológica do fenômeno. Assim, revela-nos nitidamente a mediação de sua produção de sentidos e significados pelo saber cotidiano, disponibilizando a maior parte das objetivações humanas, das quais se apropria, na condição “em-si”.

Vale reiterar que mesmo as apropriações das objetivações “em-si” são mediatizadas pelo movimento afetivo-volitivo do sujeito que, via atividade, as objetiva e subjetiva.

Camila fala dessa “pessoa”, mas poderíamos escutá-la como se falasse de si mesma:

“(...) a gente vê muita pessoa com depressão, por quê? Porque essa pessoa não tem uma convivência (...)”

“(...) ninguém vive sozinho (...) a gente tem que se socializar, a gente não vive sozinho, a gente depende uns dos outros (...) acho que pra tudo a gente depende (...) como se fosse um auxílio (...) a partir do momento que a gente nasce, a gente ta dependendo de alguém (...)”

Do excerto acima, além de destacarmos a possibilidade da significação, já apontada, chamamos à atenção a importância que pode ter, para Camila, a apropriação de objetivações que “validem” expressões como as que seguem: “*não se pode viver sozinho*”, para ela é imperativo que “*a gente se socialize (...) pra tudo a gente depende (...) como se fosse um auxílio(...)*”.

Para nós, é nítida a presença da base afetivo-volitiva de Camila, a permear as objetivações apropriadas como “discurso social” ancorado no saber cotidiano.

A reflexão acima subsidia ainda a análise do excerto seguinte, sobre o qual tecemos a significação do movimento de Camila para constituição de significados que, ao mesmo tempo em que testemunham a apropriação espontânea do conhecimento, são convertidos em expressões das necessidades historicamente engendradas por ela.

“(...) era pra ser assim, um cidadão ter seus direitos, ser respeitado, conviver na sociedade, mas daí vem a desigualdade social (...) muitos terem pouco e... uns muito (...) essa desigualdade vai crescendo (...) quem não tem nada vai ficando sem nada (...)”

O subtexto constituído/constituente das significações de nossa sujeita, sobre as condições de vida socialmente determinadas e aquelas almejadas, mas não disponíveis/alcançadas por boa parte da população de nosso país, nos permite perceber o movimento mantenedor da reprodução das objetivações apropriadas espontaneamente, na condição “em-si”. No entanto, destacamos que tal significação é também apreendida, por nós, com caráter de denúncia, posto que a situação da população na qual Camila se insere é similar à descrita. Em suas palavras, a significação da realidade social vivida em contraposição à idealizada:

*“[O que você entende por diferença e por desigualdade?] **Desigualdade, (...) na parte social e a diferença na parte pessoal [pessoas são iguais?] (...) as pessoas são pessoas (...) merecem o mesmo respeito que todas (...)**”*

“(...) era pra ser assim, um cidadão ter seus direitos, ser respeitado, conviver na sociedade, mas daí vem a desigualdade social (...) muitos terem pouco e... uns muito (...) essa desigualdade vai crescendo (...) quem não tem nada vai ficando sem nada (...)”

Sobre a relação homem/trabalho, a significação de nossa sujeita é a que restringe a atividade trabalho ao fazer mercadorizado e, a escolha desse mesmo trabalho deve atender ao “interior da pessoa”, sugerindo-nos que impregna tal significação com sentidos forjados a partir de elementos da ideologia capitalista, explicitando, assim, marcas do individualismo exacerbado. Camila também parece ignorar, desconsiderar qualquer vinculação entre a atividade trabalho e as condições reais de existência. Solicitada a desdobrar o significado da vinculação entre o trabalho e o “interior” da pessoa, Camila nos diz:

“(...) o modo da gente agir (...) se for uma coisa que, um serviço que tem que ter paciência, se eu sou uma pessoa eufórica, por dentro, eu não vou me dar muito bem naquilo ... lógico que eu posso até adquirir assim, um controle, mudar (...)

esse meu interior pode mudar, eu posso fazer esse interior acelerar um pouco mais (...) fazer isso crescer, a minha habilidade (...)”

Noutro momento, fazendo menção a uma colega de escola e à carreira que a mesma teria escolhido, diz:

“(...) por que será que ela quer fazer advocacia??? ... acho que é porque, ficando quietinha, ela observa muita coisa. Então, ela vê muita injustiça, daí, ela quer fazer advocacia para trabalhar por justiça.”

Camila não só indica, via significados supracitados, o movimento da responsabilização exclusiva do sujeito sobre sua história, como também reveste a história de sua colega com a exigência das qualidades pseudoheróicas do Barão de Münchhausen” (Bock, 1997). Tal entendimento se nos concretiza, quando aprofundamos nossa análise sobre a explicação de que o motivo, que direcionara a escolha da colega, pelo Direito como carreira, seria o de trabalhar pela justiça. Camila não nos diz que tal trabalho seria por meio de uma luta individual, mas é o que nos sugeriu sua fala.

Questionada sobre uma expressão, na qual falava de destino, Camila supera, ao menos no nível do discurso, a idéia mistificadora de uma história pré-determinada, dizendo que não se liga mais tanto na questão do destino. No entanto, cai refém da ideologia liberal de nosso “já conhecido” “Barão de Münchhausen”. Segundo a cartilha deste personagem da nobreza, o homem deve se bastar ou, no mínimo, se “responsabilizar” por aquilo que cativa. Nas palavras de Camila:

“(...) frase que eu ouvi e vi depois, que era verdade assim, né, em partes, que você é responsável por aquilo que você cativa.”

A seguir, depreendemos da produção de Camila algumas concepções, particularmente vinculadas às relações sociais concretizadas na escola, que certamente são mediatizadas e mediatizantes na e da atividade escolha em espaços/momentos/situações desse/nesse *lócus social*.

Dentre as concepções que julgamos relevantes, destacamos a que nos apresentam o jovem como sujeito naturalizado/alienado, refém de um mundo imagético e comprometido somente com o tempo presente. Referindo-se a essa categoria diz:

“[o jovem está muito ligado ao mundo visual] É o mundo de aparências (...) vão por aquilo que é mais bonito (...) coisas materiais (...) mais instrumentos (...) [emocional de lado] falo mais sentimental (...) nessa parte de relacionamento (...) pessoas que vão por dinheiro (...)”

*“(...) jovem tem muito aquela coisa de ficar, né... vou **ficar com aquela menina, porque é bonita.** (...) vai ter conseqüências (...) acaba só indo só pelo momento (...)”*

Sobre os sujeitos atuantes na escola, Camila expressa a concepção que tem sobre um bom professor e sobre o bom aluno. Tais concepções se constituem como mediadoras das relações escolares. Interessante notar que, sobre o bom professor ou sobre a relação professor/aluno, ela não faz referência ao manejo de conteúdos escolares, mas canaliza o ato valorativo para as relações interpessoais, enfatizando a mediação delas e nelas por meio de valores morais, regras e limites.

*“(...) **professor bom** [não faz acepção de pessoas] não tem essa diferença (...) **descontraído** (...) haja aquela socialização dele e do aluno (...) **coloca regras, colocar seus limites** (...)”*

*“[o bom aluno](...) na hora que o professor está explicando a matéria é a hora do aluno **ficar quieto** (...) não ficar com conversas paralelas sobre outros assuntos (...) e a hora de falar é, por exemplo, a hora que tem que ter uma **descontração***

assim... (...) Então, quando ele impõe [o professor] pra gente não é muito bom, vamos dizer assim, mas (...) ele tem mais experiência, ele tem mais conhecimento (...)”

Aprofundamos a análise deste núcleo, dada sua particular relevância para a linha de pesquisa em psicologia educacional, que tem no *lócus* escolar seu objeto/processo/situação de estudo por excelência.

Camila significa escola como instituição/organização imbricada em seu movimento vital. Na forma verbalizada, externaliza: “(...) *a maior parte da minha vida passei dentro dela (...) onde cresci e onde estou me preparando pro mundo lá fora (...)*”. Vale destacar a relevância que dá ao caráter preparatório e neutro da escola, em atendimento ao “mundo lá fora”, como se a escola fosse uma instituição/organização em hiato, uma instância “não contaminada” pelo entorno social, vinculado-se ao tecido social, tal como era sua família, antes do ingresso na escola.

A significação sobre a relação Escola e Sociedade é exclusivamente abstrata, por meio da idéia de sociedade como “ente reificado”, : “(...) *na escola, a gente se prepara para ser assim, ser alguém profissionalmente, socialmente (...)*”. Camila nos aponta ora a escola e ora o estudo como responsáveis “quase exclusivos” no ingresso satisfatório na dinâmica da sociedade capitalista. “[*para conseguir chegar onde quer...como pensa fazer isso?*] (...) *Estudar, ter um bom conhecimento, estudar pr’aquilo que eu decidir fazer (profissão).*”

Se, por vezes, a exclusividade, no tocante à responsabilidade, é “deslocada”, a mesma passa a ser depositada totalmente no sujeito, que se prepara, que estuda, não há irradiação dessa mesma responsabilidade para determinantes de outros âmbitos sociais, tudo parece ser uma questão centrada na relação

aluno/escola, isto é, na preparação do sujeito adequado pela escola adequada. Em suas palavras:

*(...) na escola (..) a gente vai encontrar opiniões diferentes , diversas e que a gente tem que tá preparado pr'aquilo (...) vamos supor **na escola, você aprende a criar limites, a saber como agir, é onde eu acho que a gente se prepara pra sair pro futuro profissional mesmo** (...) eu tenho que ter um estudo (...) pra criar uma independência... o futuro disso, tá baseado na escola (...) Até na parte de se comportar também, de entender as pessoas, de conviver..."*

A escola é significada como *lócus* de encontro com o debate, com a diversidade. No entanto, contraditoriamente, parece não gestar, nas mesmas proporções, condições, espaços/momentos/situações favoráveis para a atividade escolha, como um dos determinantes da concretização da relação consciente/não-alienada entre homem/trabalho e, portanto majoritariamente, humanizadora.

ATIVIDADE ESCOLHA NA ESCOLA: MEDIADORA DA AÇÃO, DA NÃO-AÇÃO E DA PARALISAÇÃO

Um dos elementos de origem deste núcleo está sediado em nosso entendimento sobre a configuração do estado subjetivo de impasse emocional, que o espaço/momento/situação de escolha gera em Camila, no “modo” como ela sente/pensa e age, como também nos recursos objetivos/subjetivos dos quais lança mão para movimentar-se em tais situações.

Como explicitado anteriormente, pretendemos neste estudo nos aproximar, de maneira explicativa, da constituição de sentidos e significados de Camila, considerando sua história como história da síntese de múltiplas relações sociais. Ao nos comprometermos com tal posicionamento teórico, nos obrigamos a considerar, sobretudo, a relação que ela estabelece com a realidade social, via atividade (objetivada/subjetivada) e, dentre as possíveis de se investigar, a constituída pela relação pensamento/linguagem, por meio da apropriação das objetivações humanas “em-si” ou “para-si”.

Considerando os pressupostos teóricos até aqui expostos, afirmamos que não poderíamos produzir aproximações explicativas sobre os espaços/momentos/situações de escolha na escola, sem nos apropriarmos da concepção de escolha que Camila forjou ao longo de sua história.

Iniciaremos o possível percurso para aproximação dos sentidos gestados, por Camila, e inferíveis neste/por este núcleo, por meio da organização dos significados constituídos por ela, tendo em consideração o fato de que este mesmo (núcleo) movimenta, de maneira mais específica, elementos sobre o

objeto/processo/situação desta pesquisa, isto é, sentidos e significados sobre espaços/momentos/situações de escolha na escola.

No momento, torna-se imperativo destacar que a organização supracitada (dos significados de Camila) se constitui impregnada de nosso potencial interpretativo, de nosso individual/particular/universal critério de hierarquização e valoração, além de nossa preocupação com uma apresentação didática do processo.

Segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, a palavra “escolher” deriva do latim *excolligere* e pode ser entendida como: “(...) 1. Dar preferência a; eleger; preferir (...) 2. Optar (entre duas ou mais pessoas ou coisas)” (Ferreira, 1986)

A fim de nos apropriar/objetivar dos significados da mediação dos espaços/momentos/situações de escolha na escola, constituídos por Camila, pedimos a ela que nos dissesse como se constitui uma “situação de escolha”. Então, Camila pareceu “sacar” de sua memória dados impregnados do caráter clássico, “dicionarizado” e distribuído socialmente:

“(...) Tem que ter dois caminhos, duas coisas pra você escolher, (...) uma coisa que vai ser mais favorável e outra (...) a gente tem que analisar, qual vai ser melhor, qual vai ser mais gratificante e escolher.”

Ao nos comunicar o excerto acima, Camila remeteu-nos a conteúdos distribuídos, via canais sociais de comunicação, sobre situação de escolha como sendo a problemática situação da divisão entre dois caminhos, como situação “suspensa”, “descolada” do movimento de seus determinantes. É o caso do clássico infantil *Alice no país das maravilhas* e, dentre outros, do recente sucesso *Matrix*. Notamos também que, apesar de Camila indicar a necessidade da

postura avaliativa para superação do impasse de escolha, não nos revela os critérios que usaria para efetivar a avaliação, nesse processo. Parece-nos que o “valor” das alternativas é fantasioso, não nos diz se o que torna uma alternativa gratificante é o caráter objetivo ou subjetivo que a impregna. Parece até que Camila vive a impossibilidade subjetiva de “escolher” critérios.

Ela exterioriza significados imbricados com nuances da possível configuração de seus estados subjetivos, em situação de escolha, permitindo-nos reafirmar nosso pertencimento teórico à psicologia sócio-histórica, mais especificamente, à obra de Vigotski, com relação à indissociabilidade entre o simbólico e o emocional. As palavras de Camila, que seguem, nos permitem tal inferência:

“(...) se eu estou aqui sozinha e se eu tenho que escolher aquilo ou aquilo, sozinha (...) eu vou ter que decidir sozinha, eu vou analisar... sozinha com a minha opinião. Agora, já quando aparecem outras pessoas, já fica um pouco aquela dúvida.”

Ao sugerir que sozinha fica com sua opinião, Camila parece indicar que o aumento no volume de informações ou opiniões é diretamente proporcional ao aumento da dificuldade para escolher. Assim, indica sua preferência por condições menos complexas, nas situações de escolha, como também nos sugere um provável temor de não corresponder com sua capacidade avaliativa à complexidade da situação.

Noutro momento, Camila diz que a causa de uma pessoa não se dar bem com suas escolhas, seria o “*não-avaliar direito*”, que seria freqüente na “*(...) pessoa que não confia muito,[que] sempre acha que as escolhas dela não estão certas.*” Camila parece nos revelar, por meio dessa *descrição* da pessoa que “*não*

se dá bem com suas escolhas”, elementos de sua própria configuração subjetiva, como se nos desvelasse o seu modo de escolher, por meio do qual desconsidera as mediações, não analisa o processo, mas sim as alternativas “em-si”.

Importa-nos indicar com precisão o uso que fazemos do termo “estado subjetivo” como sendo referente à condição subjetiva, que se constitui sócio-historicamente. Deste modo, refutamos qualquer idéia naturalizante de subjetividade. Posto isto, podemos dizer que as nuances do estado subjetivo de Camila, tais como sentimento de baixa capacidade de avaliação, insegurança ou dúvida, inferidas via significados supracitados, se nos tornam presentes impregnadas das informações que tivemos sobre sua história de proteção familiar e de poucas vivências individuais de situação de escolha, bem como do contexto social em que vive (bairro com vinculação à idéia de pólo de tráfico de drogas e com baixo nível de segurança civil).

Camila nos revela, via completamento de frases, que em situação de dúvida na escolha recorre a pessoas mais experientes. Diante da solicitação de explicação sobre o que faz uma pessoa ser experiente para ajudar em situação de escolha, ela nos responde que são “(...) *peessoas que já viveram coisas, viveram bastante tempo ou situações (...) já ouviu histórias, opiniões (...)*”, valorizando assim o conhecimento das gerações precedentes. Ao mesmo tempo em que nos explicita a riqueza da vida da “pessoa experiente”, Camila parece nos dizer que ela mesma “viveu [poucas] *coisas*, [pouco] *tempo ou situações (...)* [e que não] *ouviu histórias, opiniões (...)*”

A partir do próximo excerto da entrevista, Camila nos permite a aproximação da contradição constituída em situação de escolha, considerando os

recursos pessoais disponíveis para o enfrentamento da mesma. Não nos furtaremos de registrar a memória desperta da clássica discussão filosófica de Aristóteles, no “De Caelo”, que originou o caso de “Buridan”.

Aristóteles discutindo a questão do determinismo moral, por meio do qual, o sujeito, excetuando-se aquele em condição de total ignorância, frente aos espaços/momentos/situações de escolha, deve sempre escolher o maior bem. Buridan postulava que a escolha deveria ser adiada até que se obtivesse mais informações sobre o resultado das conseqüências de cada possibilidade de escolha. Posteriormente, este posicionamento foi satirizado no célebre caso de Buridan, no qual o personagem central (ficticiamente humanizado) se vê implicado em situação de escolha entre duas alternativas equivalentes e configura o “estado subjetivo” em condição de “quase” paralisação e, portanto, “quase” impossibilitado de auto-regular a atividade escolha.

Camila diz que “(...) às vezes *pensar demais atrapalha eu escolher e às vezes eu pensando pouco eu não faço uma boa escolha*”, indicando-nos a possibilidade de vivências “quase” paralisantes da atividade escolha, de momento crítico entre as forças contraditórias ação/não-ação de escolha. Noutro momento, ela registra:

“(...) *decisão vai influenciar amanhã (...)* penso assim: *vou deixar as coisas seguirem em frente (...)* *deixar o dia de amanhã vim, porque ele é incerto mesmo (...)*”.

(...) *mas, quando eu vejo que dá pra adiar, essa decisão, eu vou adiando (...)*”

Destaca-se, do movimento de significação de Camila sobre a atividade escolha, o modo como concebe as implicações dos fenômenos da

particularidade como “apartados” da constituição de sua subjetividade. O excerto abaixo nos sugere uma das significações sobre fenômenos humanos “em-si”. Camila traz para o debate o “estado de felicidade”, entendido por nós como imbricado com a condição de emancipação de todas as potencialidades humanas, e que para ela pertence unicamente ao âmbito dos afetos e sentimentos e não à vida objetiva/cotidiana.

Inferimos que tal significação pode se constituir em um indicador (“não-dito”) sobre o modo de vida cotidiano de Camila, que é internalizado, “incorporado”

como algo “em-si”, não questionável e, portanto, não sujeito às ações humanas transformadoras, como também não determinante da condição de seu estado subjetivo.

Segundo Camila, a

“(...) felicidade com escolha é uma coisa mais pessoal (...) Se eu fizer aquela escolha que não foi tão do meu jeito (...) porque essa escolha vai ter continuidade (...) que ela vai ter um rumo, né, que ela vai seguir em frente. Eu não digo que está destinado (...), mas é uma coisa que eu vou criando, vai ser do jeito que... vão acontecer conseqüente daquilo.”

No excerto abaixo, destacamos como Camila significa o movimento empreendido da atividade escolha como resultante da ação de não-escolha, explicitando que diante da constatação de que a

“(...) decisão vai influenciar amanhã (...) penso assim: vou deixar as coisas seguirem em frente (...) deixar o dia de amanhã vim, porque ele é incerto mesmo (...)”. Posteriormente, diz: “se eu tenho que tomar uma decisão, no momento eu tomo, (...) mas, quando eu vejo que dá pra adiar, essa decisão, eu vou adiando (...).”

Noutro momento, o recurso usado por Camila para atenuar o estado subjetivo de “angústia” frente ao desconhecimento do possível resultado de uma ação, que não depende exclusivamente de si, é o de realizar alguma “atividade qualquer”, isto é, “coisificada”. Indica-nos um movimento que nos sugere a “fossilização” da ação, posto que a concretiza na forma “esvaziada” de sentidos e significados, desconsiderando, assim, *elementos essenciais* de seu processo.

Em suas palavras:

“(...) se você fala que vai me dizer alguma coisa e não diz, fico pensando o que será que é... não gosto de esperar pra saber. (...) sou muito ansiosa (...) tenho que arrumar alguma coisa pra me distrair, porque sei que aquilo vai passar (...)”

Embora não tenhamos a intenção de aprofundar a discussão sobre o movimento pelo qual o conhecimento, apropriado espontaneamente e radicado no saber cotidiano, se converte na forma de apropriação consciente, por meio da superação por incorporação, isto é, aquela que segundo Leontiev é desenvolvida na relação com o objeto, em atividade que *“reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.”* (1978, p. 268) não podemos deixar de sinalizá-la, posto que a apropriação espontânea das objetivações humanas se revela, na significação de Camila, como processo quase majoritário.

Vale destacar nosso entendimento sobre o que seja “apropriação espontânea”. Para tanto, nos serviremos da significação de Duarte (1993), por meio da qual ele nos diz que, ao nascer, o ser humano inicia um processo já imerso num continente de objetivações humanas, das quais deve se apropriar/objetivar para se “humanizar”.

[No entanto] “(...) Na sociedade alienada essa apropriação (...) realiza-se, na maioria dos casos, na forma de uma apropriação espontânea, de uma apropriação em-si [e], (...) assumem, para os homens, a aparência de forças naturais às quais eles se submetem, interiorizando-as através de uma identificação espontânea com a situação dada.” (p.78, 1993)

Por meio de algumas de suas significações, Camila explicita o movimento de apropriação espontânea, que é seu “jeito” de configurar necessidades/motivos, sem avançar para a conversão em apropriação consciente, isto é, aquela que nos revelaria nas palavras de Leontiev “*os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto*”, dito de outro modo, sem nos explicitar os determinantes que definiram tal significação. Tal como segue:

“(...) porque nosso interior é a parte que a gente coloca pra fora (...) e é uma coisa que decide também muito nas nossas escolhas, influencia bastante nossas escolhas, o nosso de “dentro pra fora”

A significação acima nos explicita como, para Camila, “interior” (estado subjetivo) e a atividade escolha estão relacionados.

Sobre o movimento da história de sua escolarização, Camila produz a significação que nos revela a percepção de que sua atividade escolha está entrelaçada com a atividade escolha das pessoas que compõem a realidade vivida e conclui que sua escolha pelo isolamento se constituiu como um dos determinantes da ação de não-escolha, dos colegas, por sua participação em algumas atividades escolares. Conforme suas palavras:

“A questão de me isolar... me isolar dos outros, na sala, sentar sozinha, ficar num canto (...) eu ficava meio sem graça, às vezes eu tinha vontade de estar ali, mas... por eu estar ali sozinha, eu não tinha como (...) participar de muitas coisas (...) as pessoas não me escolhiam, por eu ter decidido me isolar (...) lembro (...) era difícil me escolherem para escolher time (...) aí, quando escolhiam (...) eu

ficava: Eu!? O quê? Eu vou escolher? Como assim, escolher? Então, eu ficava meio assim: será que vou escolher certo???

A escola se constitui, para Camila, como contexto provedor de imensuráveis e potenciais possibilidades de superação dos estados subjetivos, geradores de sofrimento. Tais possibilidades caracterizavam-se pelo movimento da e na necessidade de “revolução/atualização” do modo de sentir/pensar e agir. Podemos perceber um dos primeiros desses momentos escolares de “revolução/atualização” objetiva/subjetiva quando nos diz:

“(...) na escola, eu tive que fazer aquela escolha (...) tive que enfrentar o meu medo (...) e eu falei assim: chegou a hora de enfrentar esse medo e vai ter que ser agora e foi assim (...) eu tinha que tomar uma decisão.”

Camila nos presenteia com uma bela significação sobre a dinamicidade de sua subjetividade, explicitando em sua produção (repetidas vezes) o movimento pela escolha do “enfrentamento do medo”, ainda que tal movimento tenha se configurado apenas em situações limites, tornando assim a experiência da concretização da ação de escolha como extremamente sofrível.

“(...) esse medo era de uma pessoa, que queria se aproximar de mim (...) e eu decidi que não podia ficar assim, que eu tinha que tomar uma decisão (...) cheguei em casa, parei e pensei assim (...) falei: eu não posso parar de ir pra escola. Como que eu vou falar pro meu pai, pra minha mãe que eu não quero ir pra escola, (...) que eu não quero mais ir pra escola? (...) eu não queria passar por aquilo (...) Ai, eu falei assim: Não! Amanhã eu vou pra escola, eu vou estudar (...) esse medo vai ter que passar (...) aí foi que eu comecei a conviver ali (...) enfrentei aquilo, assim, de um certo modo (...) foi uma coisa que eu também decidi com o tempo, né? Que eu falei assim: hoje eu vou, e vamos ver o que vai dar e aí eu fui indo, indo... até que enfrentei aquilo e que deu certo (...)”

Tendo revolucionado/atualizado seu estado subjetivo, por meio da ação escolha “do enfrentamento”, Camila auto-regulou-se, rumo à concretização

de outras ações de escolhas na escola, mesmo que não fossem as mais satisfatórias.

Em suas palavras:

*“ (...) esses **meus amigos que fizeram com que eu deixasse de me isolar, uma amiga (...) tinha uns amigos e eu fui escolhendo ficar com ela, né, e, ficando com ela, fui ficando com os amigos dela, fui gostando, aí, eu comecei a ter esses amigos (...) comecei no intervalo e depois fui pra sala, minha vida foi assim, melhorando mais...**”*

O excerto acima dá testemunho do movimento produtor de novas necessidades, que por sua vez concorrerão para a configuração de novos modos de satisfação delas mesmas (motivos). Assim, podemos inferir ainda que, por meio da atividade escolha efetivada, o sujeito se “revoluciona/atualiza” e concretiza a história dos momentos de superação por incorporação de tal atividade.

*“[Na escola (...) acontece esse tipo de escolha de alguma coisa que não te satisfaz e daí, você fica em dúvida?] (...) **você escolhe entrar naquele grupo e não naquele outro, aí, você pára e diz: ah, queria estar naquele outro, porque talvez ia ser melhor... ia ser mais reconhecida (...) aí, depois que você fez a escolha de entrar naquele grupo, você se arrepende (...) porque eu não tive aquele espaço que eu pensei que poderia ter tido.**”*

No decorrer da relação pesquisadora/sujeita pesquisada, Camila segue explicitando os significados sobre os espaços/momentos/situações constitutivos da atividade escolha na escola e, durante todo o tempo, nos indica, via palavra, o movimento contraditório das forças movimentadas pela contradição entre ação/não-ação de escolha e, ainda nos comunica significações, sobre momentos em que o estado subjetivo de quase “paralisação”, do e no movimento da configuração da necessidade em constituição do motivo, impedia o direcionamento da ação de escolha e acabava por “impor” o movimento da não-ação, da não-escolha.

Podemos perceber o movimento descrito acima e, por nós significado como de “quase paralisação” ou como momento em que a escolha é pela não-ação. Nas palavras de Camila:

“deixei prevalecer a vontade delas”, “era mais quietinha (...) não falava nada, não respondia nada”

“(...) Quando a gente fez o jornal, eu queria de um jeito. Agora minhas amigas queriam de outro. Então, (...) deixei prevalecer a vontade delas (...)”

A partir do excerto seguinte, podemos inferir como a concretização da atividade gera novos momentos/situações que permitem a “revolução/atualização” do modo de sentir, pensar e agir e, em consequência desse movimento, há possibilidade de se posicionar de uma nova maneira, com relação a sua própria individualidade, bem como com relação à particularidade/universalidade, presentificadas em suas relações sociais.

“(...) Antes, era mais, né, que eu era mais quietinha (...) Agora, nem tanto (...) eu tenho que expor a minha idéia também, tenho que falar (...) a gente vai tentando entrar num acordo (...) Antes, eu era muito quietinha, não respondia, não falava nada. (...) é que assim, às vezes, eu aprendi um pouco também, que as pessoas tem que saber que (...) nem tudo que eu falo tá errado (...) às vezes, o que eu falo também vai sair bom (...)”

Mantendo-nos no movimento de perscrutação sobre o excerto acima, destacamos a relevância da instituição/organização Escola, como provedora de novas e diferenciadas experiências, por meio das quais nossa sujeita pode se perceber como sabedora daquilo que *“também vai sair bom”*.

Chama-nos a atenção a constituição de espaços/momentos/situações constitutivos da atividade escolha, na escola, serem significados, no discurso de

Camila, como favorecidos “quase” em sua totalidade em desvinculação da prática educativa com conteúdos disciplinares.

Ao relatar suas memórias sobre espaços/momentos/situações de escolha na escola, Camila referiu-se a apenas dois momentos envolvendo conteúdos disciplinares. Parece-nos que a atividade escolha é favorecida e potencializada à margem das atividades com o saber historicamente acumulado, salvo a ocorrência de eventos isolados.

“[essa situação, da professora propor que os alunos escolham de um jeito ou de outro pra fazer uma atividade, você diria que acontece sempre, (...)?] (...) É bem difícil, eu me lembro da Professora “R” (...) tinha o projeto horta (...) a gente começou a expor idéias, assim, dar nossa opinião, sobre o que a gente gostaria (...) a gente escolheu fazer tipo, receitas com as coisas que a gente tinha plantado lá, foi uma coisa bem legal, que uniu as pessoas do grupo (...) marcou pra muita gente (...) a gente escolheu uma coisa que ia dar prazer pra gente fazer (...) não foi uma coisa que a professora impôs (...) ela ouviu nossa opinião (...) deixou que a gente escolhesse. Aí, ficou uma coisa do agrado dela e da gente também porque, aluno e professor escolheram junto aquilo e aquilo deu certo.”

“(...) o herbário que a professora mandou fazer (...) a gente falou: ah, esse negócio vai ser chato (...) foi uma coisa que tipo assim, a gente não pode escolher, que ela falou que era pra fazer (...) a gente foi fazendo, trazendo pra professora ver... e discutindo com a gente as diferenças (...) eu falei assim: ah, tem que fazer, né. Tem que ganhar nota. Então, vamos fazer, mas não foi aquela coisa (...) depois, vi que era uma coisa legal.”

Vale notar a contradição, revelada pelos dados da memória escolar de Camila, que se impõe entre o relato das experiências supracitadas. Ela atribui similar valor, de fato histórico registrado a ser resgatado como memória, às duas situações relatadas, como referente à atividade escolha na escola, embora na primeira situação a vivência seja a da possibilidade da efetiva ação de escolha e na segunda, exatamente o oposto, a privação dessa possibilidade e a “imposição” da ação não-escolhida.

Destacamos que o espaço/momento/situação escolar significado, por Camila, como mais privilegiado para atividade escolha na escola, durante todo percurso escolar, foi, para ela, o intervalo das aulas, os assuntos discutidos neles, ou seja, as relações estabelecidas entre os pares.

“[quais são essas escolhas possíveis, na hora do intervalo?] Com quem você vai ficar, o local (...) da escola, os assuntos que você vai conversar (...) esses meus amigos que fizera com que eu deixasse de me isolar, uma amiga (...) tinha uns amigos e eu fui escolhendo ficar com ela, né, e, ficando com ela, fui ficando com os amigos dela, fui gostando, aí, eu comecei a ter esses amigos (...) comecei no intervalo e depois fui pra sala, minha vida foi assim, melhorando mais...”

“[Como é essa escolha dos assuntos?] É conforme o humor que a gente tá (...) ou, às vezes, quando você não quer falar mesmo: ah, deixa eu ficar quietinha, não to a fim de falar (...)”

Em seguida, refere-se a dois momentos pontuais de escolha na escola: a votação para composição do grêmio, sobre o qual nada mais falou e a escolha, também por meio de votação, dos materiais para sala de jogos.

“(...) a gente escolheu o grêmio estudantil (...) a gente foi fazer, tipo, uma votação (...) na questão de jogos (...) que ia comprar pra sala, de que dia a gente ia pegar os jogos pra levar pra sala (...)”

Entendemos que há contradições no relato da experiência de escolha de materiais para sala de jogos, pois noutro momento, Camila deixa dúvida sobre como foi a participação dos alunos na votação.

“(...) aquela sala de jogos, quase ninguém tava sabendo e não eram jogos assim, que satisfaziam todo mundo (...) se eles tivessem comunicado, perguntado que tipo de jogo a gente escolheria (...) seria legal (...) a gente poderia escolher e participar junto (...)”

Diante do pedido para que expresse sua opinião sobre quem pensa ser a pessoa que tem mais oportunidade de fazer escolhas na escola, Camila não hesita em dizer que é o professor. Tal como segue: *“[quem pratica mais a escolha,*

na escola?] Ah, eu acho que é o professor. Porque, ele escolhe o jeito que ele vai dar aula (...) o que ele vai dar na aula”.

A significação rápida sobre a relação *locus*/sujeito-de-escolha nos parece produzida sem muita reflexão. Todavia, não esvaziada de conteúdo significativo, pois, nos sugere que Camila, nesse momento, não considera a “totalidade” da escola, mas tão somente a “sala de aula” e, mais especificamente, a relação professor/aluno.

Interessa-nos explicitar nossa significação diante da pronta identificação que Camila faz, da sala de aula, como *locus* da atividade de quem “mais escolhe” na escola (o professor) e, ao mesmo tempo, como espaço que se constitui como o mais empobrecido em possibilidade de escolha para o aluno.

Ao deslocar toda a potência da atividade escolha, na escola, para o professor, Camila permite-nos reiterar a interpretação de que sua concepção de escolha se assenta na crença de que é mais seguro, benéfico, “normal” e, além de tudo, cômodo delegar o protagonismo da atividade escolha a uma autoridade.

Ela nos comunica, de forma subjacente que, a sala de aula como *locus*, por excelência, de escolha do professor, pode “servir” convenientemente ao seu modo de escolher, ou seria melhor dizer, ao seu modo de não-escolher, posto que a figura do professor está hierarquicamente em outra posição que não a sua. Deste modo, ele seria responsável por prover a ela “escolhas prontas” e “boas”. Afinal, *“ele tem mais experiência, ele tem mais conhecimento”*.

A “não-escolha” ou a “escolha ancorada na escolha do outro” configuram-se como motivo, que pode satisfazer a necessidade de abrandamento de sentimentos e afetos como dúvida, insegurança e baixa autoconfiança. Em suas

palavras: “(...) *quando ele impõe [o professor] pra gente não é muito bom, vamos dizer assim, mas é uma escolha que se a gente tivesse feito, não ia ser tão bom, não ia ser uma coisa que a gente ia tirar proveito daquilo (...)*”

Se considerarmos que a apropriação consciente de uma objetivação humana só se efetiva mediante a relação com o objeto, em atividade em que, segundo Leontiev, “*reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.*”, podemos dizer que o elemento que caracteriza algumas escolhas de Camila como produção “alienada” é, justamente, o fato de que ela não se apropria/objetiva dos elementos determinantes que o espaço/momento/situação de escolha encerra (os “traços essenciais”), na forma de objetivações, as quais seriam movimentadas em sua configuração de necessidades e, conseqüentemente, na constituição de motivos para a atividade. Como ela mesma nos diz:

[o motivo da possibilidade maior de escolha estar na mão do professor é] Porque, ele tem mais experiência, ele tem mais conhecimento (...) ele sabe até, como a gente vai tirar mais proveito daquilo, se é fazendo uma leitura, ou se é escrevendo.”

Nossa sujeita constitui sua subjetividade em situação de “estranhamento” sobre suas necessidades e motivos e a escolha que “pessoas que tenham mais experiências” fazem “por ela” ou entre suas configurações subjetivas e a escolha que faz “pensando nos outros”. De qualquer forma, Camila não pode se reconhecer, nesse tipo de ação, justamente porque “quase” todos os elementos (traços essenciais) movimentados na constituição da e na “escolha alienada” não são apropriados/objetivados para além da condição “coisificada” “em-si”.

Ainda que consideremos a inclinação de Camila para o movimento alienado da atividade escolha na escola, notamos, no excerto abaixo, o movimento da configuração da necessidade de maior frequência de vivências escolares favorecedoras dessa atividade.

Sobre a condição de satisfação com relação às oportunidades de escolha oferecidas pela escola, ela pontua:

“(...) Falta oportunidade [de escolha] (...) Nem sempre (...) em relação ao andamento das aulas ou alguma coisa, eles comunicam a gente, eles pedem opinião (...) aquela sala de jogos, quase ninguém tava sabendo e não eram jogos assim, que satisfaziam todo mundo (...) se eles tivessem comunicado, perguntado que tipo de jogo a gente escolheria (...) seria legal (...) a gente poderia escolher e participar junto (...)”

O excerto acima nos indica a configuração da necessidade de mais vivências de escolha no contexto escolar e, ainda nos sugere que o início da gênese dessas vivências pode ser a melhoria nas interlocuções entre aluno e educadores, quer estes sejam docentes ou não. Nas palavras de Camila, o pedido pelo estabelecimento da intercomunicação, como autorização para participação, via atividade escolha: ***“(...) se eles tivessem comunicado, perguntado(...) seria legal (...) a gente poderia escolher e participar junto (...)”***

A APROPRIAÇÃO/OBJETIVAÇÃO DA ESCOLHA PROFISSIONAL COMO ALGO “EM-SI”

Tecemos a análise deste núcleo a partir da seguinte afirmação de Newton Duarte (1993):

“Assim como os meios e os produtos da atividade humana se constituem em objetivações do gênero humano, o mesmo ocorre com as relações entre os homens. Essas relações objetivam-se e cada indivíduo depara-se com elas já existentes, tendo que delas se apropriar para poder viver. Na sociedade alienada essa apropriação das relações sociais objetivadas realiza-se, na maioria dos casos, na forma de uma apropriação espontânea, de uma apropriação em-si. As relações sociais assumem, para os homens, a aparência de forças naturais às quais eles se submetem, interiorizando-as através de uma identificação espontânea com a situação dada.” (p.78, 1993)

Para nós, este momento se constitui preponderantemente pelo movimento de síntese da e na análise, podemos denominá-lo como “ótimo”, como nuance de uma síntese analítica. Isto porque, nosso processo de significação corporifica-se, sobretudo, por meio da articulação de significados já inferidos no percurso realizado até aqui.

Em outras palavras, a constituição deste momento é “prenhe” de possibilidades de apropriação/objetivação consciente de “traços essenciais” da produção de conhecimento rumo à síntese teórico-metodológica.

Ao articularmos as significações constituídas pela sujeita pesquisada, via instrumentos, bem como as significações por nós concretizadas no movimento de “construção/interpretação” da pesquisa, nos aproximamos explicativamente das possibilidades de apropriação/objetivação

constitutivas/constituintes/constituídas dos e nos espaços/momentos/situação de escolha na escola.

Assim, vale ressaltar um *elemento essencial* da pesquisa qualitativa, quer seja, o de que o pesquisador também está imbricado num processo de constituição de sentidos e significados sobre o objeto/processo/situação estudado e que tal constituição é subsidiada pela aproximação das zonas de sentido das quais ele pode se aproximar.

Vale resgatar que, para nós, à instituição/organização escola cabe, por excelência a tarefa de disponibilizar, nas e pelas relações estabelecidas em seu interior, isto é, em espaços, momentos, situações pedagógicas, o constructo das objetivações humano-genéricas.

Embora a escola seja, sócio historicamente constituída como mediadora das objetivações humano-genéricas, nesta pesquisa nos deparamos com a escola inserida numa sociedade regida pelas regras da última versão do capitalismo e, portanto, com o movimento de produção/reprodução de sua existência também permeados por elementos (“*traços essenciais*”) dessa mesma lógica. Assim, inferimos que as apropriações, no interior dela, ocorrem de um modo particular, ou seja, como “apropriações em-si”.

Partindo das considerações de Duarte (1993), anteriormente citada e, articulando-a com a significação de Camila, que segue, inferimos que para ela, a disponibilização de objetivações sobre o processo de escolha profissional é favorecida pela escola, exclusivamente, por meio de espaços/momentos/situações não-sistematizados de ensino, ou seja, de maneira “espontânea”, em situação de “diálogos informais” com alguns professores.

“Pra escolher a carreira assim, nem tanto, né. Mais (...) o diálogo com os professores (...) ia conversando, eu falava do que eu gostava, de que matéria. Aí, o professor pegava e comentava sobre aquela profissão (...)”

Como Vigotski (1998), acreditamos que:

“(...) o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (p. 118)

Ao ser solicitada a explicar, a seu modo, a relação entre espaços/momentos/situações favoráveis à atividade escolhida na escola e a questão da escolha profissional, Camila prioriza a análise da objetividade cotidiana de sua escola. Em suas palavras:

Professora “R” tinha bastante diálogo (...) o Professor “T” uma vez comentou com a AC, sobre profissão (...) a professora de história comentou como ela começou se interessar (...) o porquê dela ter escolhido (...) a gente foi vendo o modo como ela escolheu, porque ela se identificava (...) que era uma coisa que ela gostava, que tinha ligação com outras coisas também (...) a gente foi, né, vendo pontos que a gente poderia usar pra fazer nossas escolhas.”

Neste momento, julgamos imprescindível o resgate da contribuição de Leontiev e Luria (1998), que, referindo-se às idéias de Vigotski, destacam questões importantes para o debate sobre a educação em sala de aula:

“O processo de educação escolar é [deve ser] qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas. (...) na verdade ela não sai de seus conceitos mas, sim, entra num novo caminho

acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. (...) Os conceitos iniciais que foram construídos na criança ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente social (Vygotsky chamou esses conceitos de “diários” ou “espontâneos”, espontâneos na medida em que são formados independentemente de qualquer processo especialmente voltado para o seu controle) são agora deslocados para novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo, e assim nesse processo os conceitos da criança muda. Durante o desenvolvimento da consciência na criança o entendimento das bases de um sistema científico de conceitos assume agora a direção do processo.” (p. 174)

Diante da reiteração de Camila sobre o diálogo informal entre professor/aluno, como situação na qual efetivamente foram significados e discutidos elementos referentes à escolha profissional, inferimos que tal situação não sistematizada para mediação de conteúdos sobre a atividade Trabalho ou sobre profissões pode favorecer o movimento de apropriação espontânea das objetivações humano-genéricas sobre tais assuntos. Essa condição irá depender do modo como o referido professor disponibilizará as informações, se de maneira espontânea (naturalizada/naturalizante) ou não.

À luz do percurso teórico-metodológico, efetivado até o momento, e, envoltos pelo tema da escolha, corporificou-se-nos a imagem de *Alice*, como representante de nossa espécie/gênero e, como sujeita implicada com uma história de escolhas.

Sim, não estamos falando de qualquer Alice, mas daquela criada por Lewis Carrol, aquela que escolheu seguir o coelho branco e se lançar “*numa grande toca*” a ficar “sentada” à beira de um lago, sem nada fazer.

Enfim, em todo o percurso de visita de “*Alice no País das Maravilhas*” (1998), se-lhe-concretizam espaços/momentos/situações de escolha, no entanto, nenhuma tão cara ao nosso estudo quanto aquela vivida com o “Gato de Cheshire”:

“O Gato apenas sorriu quando viu Alice. Parecia de boa índole, ela pensou, mas não deixava de ter garras muito longas e um número respeitável de dentes, por isso ela sentiu que devia ser tratado com respeito.

“Gatinho Cheshire” começou um pouco tímida (...) “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar (...)?”

“Isso depende bastante de onde você quer chegar” disse o Gato.

“O lugar não me importa muito...”, disse Alice.

“Então, não importa que caminho você vai tomar”, disse o Gato.

“... desde que eu chegue em algum lugar”, acrescentou Alice em forma de explicação.

“Oh, você vai certamente chegar a algum lugar”, disse o Gato, “se caminhar bastante.” (p. 84)

Considerando o espaço escolar como *lócus* por excelência de mediação e apropriação do saber humano-genérico (no sentido que Marx dá ao termo), registramos nossa observação com o fito de indicar a necessidade de estudos sobre a ausência de “cuidado” pedagógico, na escola, com a mediação de conteúdos referentes ao Trabalho para além dos conceitos “espontâneos”, considerando-o “atividade humano-genérica”, como também dos conteúdos sobre o trabalho na concreta forma de atividade cotidiana.

Para nós, o relato de Camila sobre o modo de interlocução com os professores, em determinados momentos e sobre alguns assuntos, sugere

movimento similar ao concretizado por Alice e o Gato, ou seja, a interlocução mediadora de objetivações “em-si”, na qual se mantém encarcerados os *elementos essenciais*.

Ainda sobre trabalho, Camila diz:

“ é uma coisa que... vai me dar dar prazer, que não vai me fazer me sentir muito indiferente, que vai tirar todas essas coisas ruins, que eu sinto, por exemplo, essa baixa auto-estima. Assim, alguma coisa que me dê prazer...”

A significação produzida por Camila sobre trabalho parece idealizada como provedora de realização em âmbito absoluto, sobretudo como fonte de “prazer”. Em suas palavras, o trabalho ideal é o “(...) *que tem a ver com o interior (...)*”.

Ao dizer que o trabalho que gera prazer não irá fazer com que se sinta “indiferente”, Camila aponta um significado a ser explorado. Estaria a palavra indiferente relacionada com a prática do trabalho alienado? Poderíamos pensar que ela estaria produzindo um significado impregnado de nuances de uma configuração de necessidade com “traços” preponderantemente “genéricos”, isto é, uma necessidade que se encaminhe para configurar como motivo o trabalho como atividade humanizadora, o qual de fato tem potência para “tirar” “*essas coisas ruins*” ?

Malgrado a possibilidade das questões acima levantadas sugerirem um “devaneio” acadêmico, servimo-nos delas para indicar que, para nós, revelam a ausência da sistematização/discussão de conteúdos relacionados com o trabalho (atividade genérica) ou mesmo sobre o mundo do trabalho (profissões/ocupações). Vale destacar que tal ausência foi notada até onde tivemos condição de observar, posto que não era esse nosso objeto/processo/situação de estudo.

Inferimos que a significação idealizada produzida por Camila, sobre a potencialidade da atividade trabalho, sugere a constituição de um saber cotidiano (pré-científico) sobre tal conteúdo, o qual, como já dissemos, provavelmente seja produzido por meio da apropriação espontânea de objetivações humanas. Julgamos imperativo destacar o pensamento de Duarte (2000), a respeito da prática educativa, no qual afirma que “(...) toda vez que um ser humano é impedido de apropriar-se daquilo que faça parte da riqueza do gênero humano, estamos perante um processo de alienação, um processo que impede a humanização desse indivíduo.” (2000, p. 282)

Consideramos que, ao nos aproximar explicativamente da produção de Camila a respeito do trabalho, suas significações nos levaram a refletir sobre o modo como ela articula os significados que entendemos ser pertinentes ao mundo do trabalho. Não foi nosso objetivo aprofundar o debate acerca dessa questão, no entanto, não nos furtaremos de indicar que, talvez, este momento seja o estado embrionário da configuração da necessidade de um novo estudo, partindo, desta vez, da relação escola/mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo desta pesquisa se nos impuseram questões subjacentes, tais como: a atividade escolha na escola se articula com a escolha profissional ? Se, espaços/momentos/situações de escolha são trabalhados na escola, de que maneira se dá tal processo?

Este trabalho permitiu-nos a apropriação de um percurso possível para que se aproxime, de maneira explicativa, das mediações sociais que se impregnam de múltiplas respostas a tais questões.

Procuramos, por meio desta investigação, empreender um movimento de aproximação explicativa dos múltiplos “traços essenciais”, determinantes objetivos/subjetivos, do e no processo de constituição do sujeito, especificamente os que se concretizam, via produção de sentidos e significados sobre espaços/momentos/situações de escolha, na escola.

Importa-nos destacar uma das considerações basilares deste trabalho, com o fito de reafirmar nossa concepção, de que é por meio da escolha da ação ou da não-ação que se concretiza a possibilidade de se configurar a superação da e na contradição apresentada, em determinado momento.

Dizemos que há a possibilidade, porque nem toda escolha é superação, pois, como toda atividade humana, a escolha pode se constituir de maneira alienada, sem consideração/reflexão sobre os elementos que determinam a condição afirmada, isto é, sem que haja a negação de tal condição e, conseqüentemente, a não-produção da síntese.

Tomados pela impregnante necessidade de produzir objetivações/subjetivações que nos aproximassem da apropriação consciente das

objetivações disponíveis nas significações produzidas acerca do objeto/processo/situação destacada, nos propomos a investigar e analisar os referidos sentidos e significados produzidos e atribuídos por uma aluna do 3º ano do Ensino Médio, aos espaços/momentos/situações escolares entendidos como constitutivos da atividade escolha e, mais especificamente, como possíveis determinantes da escolha profissional.

Consideramos que um dos motivos que nos levou a empreender tal estudo foi a nitidez com que se-nos-significou a fundamental implicação da produção de sentidos e significados sobre a atividade escolha, na escola e o processo de escolha profissional. Como Bock, S. D (2003) acreditamos que *“há uma relação complexa e contraditória entre trabalho e educação, independente de ela ser profissional ou geral. A globalização e seu substrato ideológico, o neoliberalismo, tem marcado o discurso a respeito das formas de produzir e reproduzir a vida.”* (p. 381)

Com relação à concepção de escolha profissional como processo, comungamos, no sentido de nos unir, de nos posicionar junto de Bock, S. D. (2003), que, citando Manfredi, a conceitua como resultante de um processo, que é concretizado, em dado momento, na forma de escolha, como também, não está restrita a um suposto amadurecimento biopsicológico, mas sim *“determinada pela cultura educacional/profissional de uma classe social ou de uma sociedade”* (p.379)

Há que se ressaltar também que, tanto para Aguiar e Bock (1995), quanto para nós, a orientação profissional deve estar comprometida com a promoção da saúde. Explicitando tal necessidade, as autoras pontuam que aos

sujeitos envolvidos no processo de orientação deveria ser-lhes favorecida a possibilidade de:

“(...) se conhecerem melhor como sujeitos concretos, percebendo suas identificações e singularidades, percebendo e analisando suas determinações, ampliando e transformando, desta maneira, sua consciência e adquirindo assim melhores condições de organizar seus projetos de vida e especificamente, no momento, de fazer sua escolha profissional.” (p. 16)

Como as autoras supracitadas, fundamentamo-nos na perspectiva da psicologia sócio-histórica, que tem sua origem nas categorias do materialismo histórico dialético, procurando compreender nossa sujeita e o processo de constituição de seu psiquismo, em sua historicidade, como totalidade forjada/imbricada com uma constelação de relações sociais e, conseqüentemente, com inumeráveis mediações.

Discutindo a multideterminação da escolha profissional, propondo o resgate do entendimento da mesma como processo impregnado de elementos da história do sujeito, mas sobretudo, impregnado de elementos da historicidade humano-genérica, consideramos que como toda e qualquer atividade humana, a escolha de um modo geral e a escolha profissional, pode se constituir na forma alienada, na qual e sobre a qual se dá a produção de sentidos e significados.

Afinal, é mister a imprescindível observação de Bock, S. D. (2003) de que, ao menos em nosso país, até mesmo o “(...) *ensino profissional nunca deu muita atenção às escolhas profissionais de seus alunos. Sempre tratou esta questão como secundária e, quando o fazia, restringia-se às atividades de*

informação profissional por meio de feiras e/ou palestras com profissionais (...)

(p.380)

Ora, partindo da consideração, de Silvio D. Bock a respeito da prática estritamente informacional, o espaço/momento/situação de orientação profissional pode ser significado como mais uma “vitrine” disponível, em nosso sistema de mercadorização. Deste modo, julgamos oportuno o resgate da produção de Novaes, citada por Aguiar e Ozella (2005), sobre a experiência estética da profissão reificada, por meio da qual a escolha se concretiza da seguinte forma:

“(...) a escolha se faz sobre um conjunto de profissões-coisas que são avaliadas pelo seu valor de troca na sociedade, quanto retorno poderá ser obtido com sua posse. Há um distanciamento do sujeito com a função social do exercício das profissões, avaliadas como produtos para uso, consumo e troca [em suma: mercadoria](...)” (p.21)

Direcionando nosso olhar para a análise realizada, podemos dizer que esta subsidiou a reflexão acerca da significação sobre como se constitui uma situação de escolha; como e quando essa mesma situação é “valorada” como positiva ou negativa e quais aproximações explicativas são inferíveis sobre sentidos, que impregnam os significados explicitados pela sujeita da pesquisa. Assim, tivemos condições de produzir aproximações explicativas também sobre a criação/manutenção de espaços/momentos/situações de escolha na escola, sobre a possibilidade ou impossibilidade da influência destes na constituição de determinantes de uma situação de escolha profissional.

Vale destacar que, analisando a produção de Camila, podemos inferir que a idéia de sofrimento futuro favoreceu-lhe o direcionamento da ação de

escolher, de fazer opção pelo enfrentamento de situações concretas que se configuravam na escola. Em outras palavras, diante da possibilidade de sofrimento, por não-escolher, Camila nos revelou, via significação, que se viu impelida a escolher e, desse modo, iniciou um percurso de escolhas, na escola, por meio do qual foi revolucionando/atualizando qualitativamente sua atividade escolha.

Dando continuidade à discussão do parágrafo anterior, podemos dizer que este percurso de pesquisa nos permitiu confirmar tanto a importância dessa instituição/organização (escola), como provedora de espaços/momentos/situações de desenvolvimento, via atividade escolha, como nos favoreceu a possibilidade de entendermos que, embora em determinados espaços/momentos/situações a atividade escolha esteja impregnada do caráter de sofrimento, a ação resultante poderá se converter em potencializadora de desenvolvimento para o sujeito.

Devemos ressaltar também que, no percurso desta pesquisa, se-nos-presentificaram mais significados referentes à escolha no sentido geral, do que os relacionados mais especificamente à escolha profissional, mesmo considerando que, como parte do processo da mesma (pesquisa), foi desenvolvido um programa de orientação profissional.

Parece-nos que a “quase” ausência da significação sobre o processo de escolha profissional, pode também estar relacionada com mais uma particular produção, no caso não-produção, determinada pelo contexto sócio-econômico pauperizado, onde vive Camila. Todavia, não queremos com isso dizer que tal “ausência” seja mecanicamente determinada pela situação de pobreza, como já

defendemos; quaisquer objetivações são concretizadas em movimento multideterminado pelas condições objetivas/subjetivas de existência. O que de fato nos importa destacar é a necessidade da disponibilização das objetivações já produzidas sobre o Trabalho, para além da “espontaneidade” com que vem acontecendo nas escolas.

Em auxílio à presente reflexão, sacamos da produção de Bock, S. D. (2003), elementos para mediá-la, quer seja, a que nos diz que:

“A orientação profissional deveria anteceder a inscrição nos cursos de formação profissional de qualquer nível. Não porque se está pressupondo que as pessoas escolhem mal, mas porque se entende essa oportunidade como possibilidade de reflexão sobre o que está acontecendo com o indivíduo, para se desmascarar o discurso de culpabilização, para discutir a possibilidade e limites das saídas individuais, para fortalecer laços de solidariedade e união para a cobrança de políticas públicas que promovam a dignidade e respeito, para ajudar na busca de soluções coletivas e participativas. (...) A orientação profissional sob estes moldes deve ser oferecida em escolas públicas e privadas, de formação profissional e geral, no sistema S, em ONGs e nas organizações sindicais (...) Afinal, por que só as classes privilegiadas podem pensar no que pretendem fazer?” (p.381)

Ratificamos a relevância deste estudo como comunicação da necessidade do entendimento mais ampliado da instituição/organização escola, como mediadora da e na constituição da subjetividade do sujeito nela inserido, particularmente de conteúdos escolares (previstos ou ocasionais), sobre a relação educação escolar/mundo do trabalho. Tal relação foi explicitada, pelos sujeitos atuantes na escola, via produção de significados, internalizados e corporificados na fala de nossa sujeita, revelando um movimento de apropriação espontânea sobre o

assunto, isto é, aquela que se dá na condição “em-si”, não-consciente dos “*traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.*” Leontiev (1978)

Até o limite de nossas possibilidades analíticas, inferimos que, particularmente, a escola de Camila propicia espaços/momentos/condições favoráveis à atividade escolha, em geral, mas não para reflexão sobre escolha profissional.

Podemos até mesmo dizer que, nesta escola, a ausência de reflexão sobre o Trabalho como atividade individual/particular/universal, sobre o mundo profissional para além da “profissão-coisa” e, sobretudo, sobre os múltiplos determinantes sócio-econômicos que mobilizam quaisquer atividades humanas é, infelizmente, um “traço essencial” da particularidade, onde se constituem, se não todos, quase todos os exemplares da instituição/organização escola pública de periferia, em nosso país, a saber: a sociedade capitalista.

A contribuição da escola estudada, no que se refere à constituição de espaços/momentos/situações de escolha, parece ainda se restringir ao favorecimento de experiências de escolha não intencionalmente planejadas, do ponto de vista pedagógico e, portanto, experiências que se concretizam em-si. Assim, mesmo que sejam enriquecedoras, tais experiências, em espaços/momentos/situações determinados não se constituem em momentos favorecedores de experiências que permitam aos sujeitos a apropriação e, por meio desta, a revolução/atualização consciente de sua história de escolhas.

A partir da discussão acima, devemos sinalizar a necessidade do direcionamento de atenção pedagógica aos aspectos citados, reiterando, com Bock, S. D. (2003), que:

“ A orientação profissional proposta como política social retiraria o atributo de privilégio de classe. Todos, independente da escolaridade, teriam acesso a ela. Logicamente, pesquisas e estudos na área sofreriam incremento, desde pesquisas de mercado de trabalho até os de ordem subjetiva para a compreensão deste complexo fenômeno que é a escolha profissional ou ocupacional.” (p.381)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda M. J. & BOCK, Ana M. B. “Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional”. In: BOCK, Ana M. B. et al. *A escolha profissional em questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

AGUIAR, Wanda M. J. & BOCK, Ana M. B. “Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional”. In: BOCK, Ana M. B. (Org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis: 2003.

AGUIAR, Wanda M. J.; BOCK, Ana M. e OZELLA, Sérgio. “ A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, Odair. (Orgs.). *Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, Wanda M. J. e OZELLA, Sérgio. “ O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares”. In: OZELLA, Sérgio. (org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003.

AGUIAR, Wanda M. J. e OZELLA, Sérgio. *Núcleos de Significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos*. São Paulo: PUCSP, 2005. Mimeo.

AGUIAR, Wanda M. J. *A escolha profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: PUCSP, 2005. Mimeo.

BOCK, Ana M. B. et al. *A escolha profissional em questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

BOCK, Silvio D. *Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

BOCK, Silvio D. O neoliberalismo, as políticas públicas e a orientação profissional. In: BOCK, Ana M. B. (Org.) *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

CANEDO, I. R. “Reorientação profissional na aposentadoria.” In: SOARES, D. H. P.; LISBOA, M. D. (orgs.). *Orientação profissional em ação: formação e prática de orientadores*. São Paulo: Summus, 2000.

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. *As mudanças no ciclo de vida familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CARROL, Lewis. pseud. *Alice no país das maravilhas*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

CLOT, Yves. “O marxismo em questão”. In: SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bernard (orgs.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice: Editora Revista dos Tribunais, 1989.

CORTELLA, Mario S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Coleção prospectiva; 5).

COUTINHO, M. C. “Subjetividade e Trabalho”. In: LUCCHIARI, D.H.P.S. (org.). *Pensando e vivendo a orientação profissional*. São Paulo: Summus, 1993.

DUARTE, Newton. *A Individualidade para-si*. Campinas: Editores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotaskiana*. Campinas: Editores Associados, 2000. (coleção Educação Contemporânea).

FERRETI, Celso J. *Uma nova proposta de orientação profissional*. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1988.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2005.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

_____. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977

IRMEN, Friedrich; KOLLERT, Ana M. C. *Langenscheidts Taschenwörterbuch Portugiesisch*. Germany: Langenscheidt, 2000.

JACQUES, M.G. “Identidade”. In: STREY, M.N. et al. *Psicologia social contemporânea: Livro texto*. Petrópolis: Vozes, 1998.

KUBRICK, Stanley. *2001: Uma odisséia no espaço*. Filme. EUA: MGM, 1968.

LANE, Sílvia T. M. “Emoções e pensamento: uma dicotomia a ser superada”. In: BOCK, Ana M. B. (Org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEONTIEV, Aléxis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Aléxis e LURIA, A. R. In: *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia)

LIEBESNY, Brônia. *Trabalhar... para que serve?: o lugar do trabalho no projeto de vida de adolescentes de 8ª série do 1º grau*. São Paulo: PUCSP, 1998. Dissertação de mestrado.

MANDEL, Ernest. *Trotsky como alternativa*. São Paulo: Xamã, 1995.

MANDEL, Ernest. *O lugar do marxismo na História*. São Paulo: Xama, 2001.

MARX, K & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. Conceição Jardim. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

_____. “O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte”, In: MARX, K, & ENGELS, F. *Obras Escolhidas*, vol I. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d.

MARX, Karl. “Manuscritos económicos filosóficos”. In FROMM, *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro, 1983.

_____. Para a crítica da economia política. In: MARX, K. *Manuscritos económicos-filosóficos e outros textos escolhidos*. Trad. José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. (coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MÉSZÁROS, István. *Marx: A Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MICHAELIS: *Modernno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998. (Dicionários Michaelis)

OLIVEIRA, Betty. *A dialética do singular-particular-universal*. Bauru, 2001. Mimeo.

OLIVEIRA, Henrique S.; Battaglia, Maria H. V. *Themen neu 1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache: Glossar Portugiesisch (Brasilien)*. São Paulo: EPU, 1993.

PELLETIER, D.; NOISEUX, G. & BUJOLD, C. *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: enfoque operatório*. Petrópolis: Vozes, 1977.

PIMENTA, Selma G. *Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1979.

PINO, Angel S. “O social e o cultural na obra de Vigotski”. In: *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº71, Julho, 2000.

SEVERINO, Antonio J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo, Ed. Olho d'água, 2002.

SILVA, Laura B. C. *A escolha da profissão: uma abordagem psicossocial*. São Paulo: Unimarco, 1996.

SILVA, N. "Subjetividade". In: STREY, M.N. et al. *Psicologia social contemporânea: Livro texto*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SOARES, D. H. P. "A formação do orientador profissional: o estado da arte no Brasil". In: *Revista da abop*. V. 3. nº 1, Florianópolis: Associação Brasileira de Orientadores Profissionais, 1999.

SUPER, D. E.; BOHN JUNIOR, M.J. *Psicologia ocupacional*. São Paulo: Atlas, 1980.

VASCONCELOS, Zandre B. e OLIVEIRA, Inalda D. *Orientação Vocacional: alguns aspectos teóricos, técnicos e práticos*. São Paulo: Vetor, 2004.

VYGOTSKY, L. S. "Pensamiento y palabra". In: VYGOTSKI, L. S. *Pensamiento e lenguaje*. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor, 1993 (Obras escogidas, II).

_____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. "El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". In: VYGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995 (Obras escogidas, III).

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia)

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XIMENES, Lavínia de M. S. "O que eu quero ser quando me deixarem crescer?". In: VASCONCELOS, Zandre B. e OLIVEIRA, Inalda D. *Orientação Vocacional: alguns aspectos teóricos, técnicos e práticos*. São Paulo: Vetor, 2004.

ZAVALLONI. Apresentação. In: GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2005.

ANEXOS

Redação 10/8/2005: “Minha vida nessa escola: algumas lembranças boas e outras nem tanto”
ESCOLA / PROFESSOR/ESTUDO
“(...) a maior parte da minha vida passei dentro dela, foi nela que conquistei grande parte dos meus amigos (...)”
“Lembro de uma professora que me ensino a fazer continha sempre que faço contas lembro-me dela ela foi muito especial (...)”
“Foi aqui onde cresci e onde estou me preparando pro mundo lá fora, onde desafios maiores que esse vou encontrar e experiente já vou estar (...)”
“Esse e meu último ano aqui, acredito que seja, e está sendo bom, coisas boas e ruins comigo vou levando e na mala da vida guardando.”
“(...) era uma criança muito quieta me sentia inferior e excluída dos demais (...)”
“(...) na 4ª série essa amiga não se encontro estudando na mesma sala que eu, ai vi meu mundo desabar, tive que agir sozinha com aquela situação, foram maus momentos (...)”
“(...) encontrei uma nova amiga ela era do tipo machona e me sentia protegida com ela.”
“(...) me lembro de uma amiga que sempre esteve ao meu lado e me ajudou a fazer amigos.”
“(...) encontrei uma nova amiga ela era do tipo machona e me sentia protegida com ela.”
“Lembro de uma professora que me ensino a fazer continha sempre que faço contas lembro-me dela ela foi muito especial (...)”
“Já na oitava série foi muito bom, já havia me desinibido mais, os amigos aumentaram, meu diálogo melhorou, participei do campeonato de futebol, minha sala ganhou, tenho a medalha guardada como lembrança de bons tempos.”
“Um certo dia no intervalo em um grupo de amigos brincando, brinquei com uma das colegas ela agi de forma estúpida e me deu um tapa, foi uma cena que nunca esqueci naquele dia chorei, como uma criança que quer a mãe.”
“Quando mudei de horário escolar comecei estudar a tarde foi horrível, todos eram maiores e senti muito medo, acabei estudando uma semana na sala errada, porque eu vi o nome na lista errada.”
“Tinha primos que estudavam na mesma escola, eles sempre me defendiam, era bom, quando um amigo me empurro eu chorei, minha prima e primo fizeram ele vir me pedir desculpa, foi bom.”

COMPLEMENTAMENTO DE FRASES 10/8/2005
Eu me considero uma pessoa... muito sensível e emotiva.
Eu gosto... de estar com a família e amigos, meu rádio.
A escolha mais feliz de minha vida... quando encarei a vida como ela é e fui viver.
Sinto muito... a falta de pessoas queridas, saudade e medo do não.
Numa situação em que tenho que escolher algo, se a dúvida é grande... eu pesso conselhos e ajuda a pessoas de confiança e esperientes pra tomar a melhor decisão
Meu maior medo... perder pra sempre quem esteve sempre do meu lado e me ama! (pai mãe vó e vô)
Na escola, acredito que a escolha... tem que ser uma só tudo ou nada.
Sofro muito... por pensar nos outros antes de mim, e por estar longe de quem amo.
Não posso... me cupar pelo que não tenho cupa e nem me condena por aquilo que não ocoreu.
Percebo que não faço uma boa escolha... quando aquilo que escolhi não me satisfaz e vem a duvida.
Nessa escola, quando posso escolher o quê fazer... quando estou no intervalo das aulas.
Algumas vezes... sou bem decidida, e saio pra curtir com a galera.
As questões sobre trabalho e profissões... não tenho muita auto confiança mais creio que posso

vir a ser uma boa profissional.
O trabalho... pretendo fazer algo que tenha a ver com o meu interior, e que com ele eu construa minha estabilidade.
Meu futuro... não sei bem sou indecisa e as coisas acontecem quando – espero + vou buscar o que quero sem desistir.
Minha principal ambição... nesse momento ter ao meu lado o homem que amo e ser independente.
Penso que ficarei melhor... se tivesse um emprego e de onde tirar dinheiro para minhas necessidades, e o meu amor do lado.
Minha principal preocupação... não saber o que vai acontecer depois e se serei feliz, com minhas escolhas.
Desde os primeiros anos na escola percebi... que somos seres sociáveis e dependemos uns dos outros.
Infelizmente, na escola, a escolha... de me isolar so me fez mal.
Às vezes, na escola eu conseguia... esquecer dos problemas de casa e ser feliz.
O maior problema nessa escola é... ter que suportar pessoas indesejadas.
Seria muito bom se... eu me torna-se uma psicóloga bem qualificada.
Meu principal problema... ser muito ligada ao destino e ser indecisa.
Eu gostaria... de me casar e ser ao mesmo tempo independente.
Eu acredito que minhas melhores atitudes são... agir com calma e não me exaltar.
A felicidade para mim... e estar de bem comigo e com as pessoas queridos e que amo.
Acho que posso... superar meus medos e ter + auto confiança.
Na hora da escolha... sempre vejo os prós e os contras e fico no meio.
Sempre que tenho oportunidade... tento me dedicar ao máximo e agarrar.
Esforço-me diariamente por... não desanimar e crê que o melhor virá.
Minha maior necessidade... amar e ser amada.
Procuro sempre... sorrir.
Minha maior satisfação... comer e cantar bem alto.
Exige de mim esforço... dizer não a pessoas que me pedem algo que não quero dar o fazer.
Meu principal plano para o futuro... estar ao lado de quem amo e seguir na profissão certa.
Meus estudos... são bem produtivos quando me dedico.
A leitura... gosto bastante principalmente aqueles que aguçam a curiosidade pra ler.
O trabalho para mim... algo essencial e que pode ser bem produtivo.
Lutarei para conseguir... chegar onde quero e alcançar meus ideais.
Sempre penso... que tudo acabe bem.
Prometi a mim mesmo... não me cupar pelas desavenças da vida.
A maior parte de meu tempo eu dedico... á minha casa.
Ao me deitar... agradeço ao papai do céu por + um dia e por ter uma cama e um lar.
Nessa escola, estou sempre me sentindo... empucionada a ir pra frente.
Nessa escola, lembro-me que podíamos escolher... o grêmio estudantil.
Quando vivo contrariedades, penso... que somos diferentes uns dos outros e tudo nos faz crescer.
Nessa escola, sempre que digo qual é a minha opinião, as pessoas... respeitam mesmo quando não concordam.
Penso que os professores... são bons e pacientes.
Acho que na escola poderíamos... dialogar mais com os professores.

Nessa escola, eu me chateio... com pessoas muito engraçadinhas.
Quando entro em sala de aula... sento e falo com os amigos e cumprimento o professor.
Na escola deveria haver mais... jogos interativos.
Eu acho que as pessoas que trabalham na escola... são bem dedicadas e profissionais.
A escola... e boa só que nem todos aulas colaboram.
Penso que uma professora... tem que ser estrovertida.
Um bom aluno (a)... tem que falar e calar na hora certa.
Na escola, quando era criança, eu... era muito tímida e não falava muito.
Quando tenho dúvidas... não falo e nem faço nada.
Na escola meu maior prazer... e sorrir com amigos e visualizar um futuro melhor através dos meus estudos.
Na escola, o que mais detesto... não sei definir tem dias que você tá mal aí tudo é ruim e no outro dia tudo maravilhoso.
Quando estou sozinho... fico muito pensativa as vezes desanimo de tudo, + procuro algo pra fazer.
Meus amigos... pessoas que me fazem companhia me escutam me aconselha pra quase toda hora.
Minha classe... nem todos são amigos e colegas há muita de união.
Penso que a TV... é um passa tempo que tem coisas interessantes curiosas informativos e outras nem tanto (forma de atualizar).
A família... essencial para o crescimento pra mim uma base que segura e me levanta quando caio.
Hoje, o jovem... tá muito ligado ao mundo visual e o emocional tá ficando de lado eles agem impulsivamente.
Um namorado... uma pessoa com que convive e faz planos, procura conhecer e amar, abre um lugar na sua vida pra ele.
Este bairro... nasci e cresci aqui e bom mais tem bastante violência + só atinge quem procura.
Fico muito triste... quando penso que posso acabar sozinha e velha e que tudo que fiz possa ser em vão.
Se eu pudesse... ensinaria a cada um o amar o próximo como a si mesmo, sem desigualdade.
Os direitos de uma pessoa... ser feliz com dignidade e ter onde morar o que comer do que viver e motivo pra viver.
Um cidadão... um ser que vive convive respeita e é respeitado e não é tratado como um nada.
Nosso país... muita desigualdade, mas desistir não tudo pode e vai melhor e só nos unirmos e o com o país lutar, nada de desanimar.

1ª ENTREVISTA

Data: 11/10/2005 (terça-feira) Período: 19h – 20h30 (P: pesquisadora/ C: sujeita)

P: Então, hoje, nossa primeira entrevista será guiada, particularmente, por um pedido:

Conte um pouco sobre você. C: Tá bom. Bem, nasci, fui criada em Jundiá. Minha mãe me teve cedo e só tenho um irmãozinho (9 anos), ele era gêmeo com outro, mas o outro morreu. Sô bem ligada à família. Minha mãe trabalhava e eu ficava com minha vó. Meu pai, ficou um tempo desempregado, aí acabou montando um bar, depois construiu nossa casa. Cresci bem ligada à família, porque um amigo você pode contar com ele nas horas boas. Agora, a família é pra

tudo... aí né, às vezes eu pergunto: mãe, você nunca vai deixar de me amar, não é? (pausa)

Assim, quando era criança, achava que minha mãe tinha obrigação de saber tudo que acontecia comigo, assim, por dentro, porque eu me sentia muito parecida com ela. Então, achava que ela sabia tudo que tava acontecendo comigo e que eu não precisava falar, vivia assim, fechada no meu mundinho. Depois, fui percebendo que precisava falar, aí fui me abrindo mais. Às vezes, ela cuidava muito de mim, assim, meio que me sufocava. Então, quando eu falo de família, falo mais da mãe, pai, vó e vô, tenho tias importantes, que gosto de conversar, mas família mesmo é essa: mãe, pai, vó e vô. Por eles eu me sinto protegida. Sei que se eu tivesse mais dificuldade, sei que vão me socorrer. Sinto muito medo de perder... assim, não sei o que quer dizer esse medo... não tenho muitos amigos, tenho o básico... já me soltei mais, mas ainda sou tímida. Sabe, sempre era vista como “a quietinha”, “a santinha” e, isso, me incomodava. Teve uma época, que eu tive vontade de ir pro convento, porque sou uma pessoa que sempre penso nos outros, antes de mim. Vivía no meu mundinho fechado, mas sempre pensando nos outros, não em mim, pensava nas outras pessoas, nos problemas das pessoas, que não conseguiam pensar nos outros e não conseguiam se colocar no lugar do outro. Aí, eu pensei que no convento eu ia dar minha vida pelas pessoas. Então, era uma coisa que eu tinha vontade. **P: Essa vontade de ir para o convento... tinha a ver com o fato de chamarem você de “santinha”?** C: Não. Não era por isso, era porque eu não pensava em mim, primeiro, pensava nos outros... Mas daí, essa vontade, de ir pro convento, passou. Comecei conversar com pessoas da igreja, porque sou católica, e elas me orientaram a primeiro viver a vida... namorar e depois, se percebesse que não era isso que eu queria, aí sim poderia fazer essa escolha. Aí, comecei me soltar mais, ir a festas, sair... e também outras pessoas me contaram coisas sobre conventos, que eu não gostei, porque eu esperava que lá acontecesse outra coisa, pensei que ficar lá seria para passar o dia quietinha, na paz, pensando nos outros e rezando pelas pessoas, pensando em ajudar pessoas em dificuldades, mas me disseram que não é bem assim. Então, não gostei, pensei que eu seria mais útil aqui fora e que pra ajudar as pessoas não precisaria ficar lá dentro. Bem, o que mais que posso falar? Sou bem caseira. Era criança ainda e já percebi que minha mãe precisava de mim, tinha 9 ou dez anos e já comecei fazer bastante coisa em casa, lavava louça, limpava casa. Aí, nasceu meu irmãozinho e minha mãe precisava de ajuda pra cuidar dele, fiquei ajudando bastante... eu é que cuidei dele, porque ela voltou a trabalhar, ele não teve babá... Então eu sou dona de casa. Que mais... Minha mãe trabalha, né. Daí, no fim de semana que ela vai pra cozinha, ela sempre diz quando vai fazer alguma coisa: - Nem sei se vou conseguir fazer, porque em casa quem cozinha é a “C”.... Então,

eles (ela e meu pai) arrumam a cozinha e sempre guardam a louça em lugar errado, daí durante a semana eu vou procurar e não acho. Bem, as pessoas me vêem como pessoa responsável, comentam: Nossa, como você tem uma cabeça tão... não parece que você tem só 17anos, você não fala como as outras moças. Sabe, sempre gostei de ficar com pessoas mais velhas, assim conversar com elas, sempre gostei mais disso. Eu gosto bastante de Minas, lá é muito sossegado... gosto até da rotina. Assim, ficar a semana inteira em casa, fazendo comida, arrumando as coisas, coisas desse tipo... Meu pai é de Minas. Eu gosto de lá, é sossegado, não tem muitas pessoas em volta, gosto dessas “coisas de cotidiano” mesmo. Assim, festas... não sou muito ligada. (pausa) E, aí. Que mais que posso falar de mim? Sou bem sentimental... se vou discutir assim, com alguém, já no começo não consigo discutir, xingar... já começo a chorar... não sei acho que é alguma forma de defesa, não sei... sou bem chorona e por fora, assim eu não me acho uma pessoa bonita... sou meio gordinha... gostaria de mudar, só que também sei que não sou feia. Sou uma pessoa fiel... não gosto de ficar curiosa... tipo, se você fala que vai me dizer alguma coisa e não diz logo, fico pensando o que será que é... não gosto de esperar pra saber. Sou um pouco ciumenta. Assim, no ponto de cuidar do que é meu. Assim, tenho uma coleção de cartão telefônico, aí alguém pede pra olhar, eu deixo, mas fico olhando com medo que estrague. Não gosto que mexam nas minhas coisas, sem pedir. Bom... que mais que posso falar de mim, acho que já falei tudo... Estudo na mesma escola, cresci naquela vila. “A Vila” bem dizer, é feita de parentes meus, porque a família da minha mãe é grande e por conta de meu pai vir de Minas e ter bastante mineiros na vila, a gente conhece quase todo mundo. Bem, acho que é isso!

(P: Com a expressão acima, C parece me indicar o desejo de finalizar o trabalho. Acolho a indicação) P: Ah, antes que me esqueça... perguntei sobre a questão do nome para minha orientadora. Ela disse que teremos que mudar mesmo. Fiquei pensando no assunto, que nome eu poderia sugerir, mas daí também me ocorreu que poderia pedir sua sugestão, que você acha? Tem algum nome, em especial? Algum dia você já quis ter outro nome? C:

Legal. Já quis sim. Tinha uma colega no pré, que chamava Camila, ela era loira, bem bonita. Aí, eu queria me chamar Camila... eu pensava: Por que minha mãe não me pôs o nome de Camila? Tinha também uma prima que se chamava “A” Camila... quando eu era criança, sabia que ela existia, que era minha prima, mas não sabia o nome dela, porque meu pai sempre falava com minha mãe sobre ela e dizia: - “a filha da R” (irmã dele), mas não dizia o nome. Então um dia, fiquei sabendo que era “A” Camila. Aí, chamava ela de Camila, ela tem uma irmã, que é a “J”, converso bastante com elas. E que nome você pensou?**P: Eu havia pensado em Sophia, mas**

você escolhe. C: Acho legal também.P: Eu gostei bastante de Camila. Achei a história muito bonita, que você acha, podemos deixar Camila? C: É, podemos!P: Agora, que dia nos veremos? Pode ser na sexta? C: Na sexta, vou olhar um garotinho, das duas até umas cinco ou seis horas. P: E no sábado? C: No sábado, vai ter uma festa na paróquia, das pastorais e minha mãe é da pastoral da criança. Então, eu vou junto.(...)P: Agora, vamos esperar um pouco até meu marido chegar. Daí, vamos leva-la para casa, tá bom? (Enquanto esperamos e eu já havia guardado as anotações, Camila volta falar de sua vida) C: Então, não me lembro a história do meu nome, só me lembro que meu pai queria outro nome... Do meu irmãozinho, lembro que era pra ser L, mas meu avô (pai do meu pai) conhecia um homem, que ele não gostava e que chamava L. Daí, meu pai achou melhor não, porque ele é o filho mais velho do meu pai e meu irmãozinho era o primeiro “hominho”. Aí, resolveram colocar F. Então,tudo já começou errado... dessa história da gravidez de minha mãe... o médico demorou pra saber que eram gêmeos, aí minha mãe trabalhava na Parmalat e lá tinha acompanhamento, a nutricionista falou que ela tava engordando muito e mandou fazer regime... Ela pensou: - Bom, ela é doutora, sabe melhor o que tem que fazer. Aí, fez o regime. Só quando estava com cinco meses, é que o médico viu que eram gêmeos, mas disse que ou era duas meninas ou uma menina e um menino... Minha mãe escolheu que se chamariam L e Lu, assim, pra combinar com meu nome, aí ficaria bem bonito... mas, no parto viram que eram gêmeos idênticos e meninos... e um, não agüentou, tomou muito líquido do parto e morreu minutos depois... meu irmãozinho mesmo ficou um tempo na incubadora.... eram pequeninhos... foi muito triste. Minha mãe nem viu o outro. Então, Raquel, sabe o C? Ele é gêmeo e o irmão dele é bem diferente dele, é mais alto, moreno...

P: É o que se chama de gêmeo-fraterno, porque não são concebidos do mesmo óvulo, não é? C: É, e o outro caso são univitelinos. (pausa) P:(vou fechando o local para sairmos e nos sentamos na sala de espera) C: Raquel, você sabe quem é a T do outro 3º? P: Uma magra, alta? Acho que sei. C: Ela não é tão magra... em o cabelo preto e está sempre preso... é quietinha. P: Não sei, acho que não estou certa... é uma que está sempre com a E?

C: Não. Essa é outra, essa é a P, converso bastante com ela. A T que falo tem a pele bem branca, fica sempre quietinha... P: Ah, acho que sei quem é. Por que? C: Porque eu acho ela meio, assim,... isolada. Fico pensando nela... sempre quieta, não fala... sabe assim, aquela pessoa que não vive, vegeta. Ela também, como eu, sempre estudou aqui... e assim, sempre quieta, isolada... quando eu era mais nova eu ficava olhando e sempre tinha ela na minha frente e pensava que eu ia ficar como ela, ela era como um modelo... P: Então, deixa ver se eu entendi: Você via o

jeito dela “quietinha” e queria ser como ela? C: Não!!! Eu achava que ia ficar igual ela, mas não queria...sentia que tinha que mudar, porque senão iria ficar como ela. E daí, quando fui me abrindo um pouco e ficando melhor, fiquei pensando em como ajuda-la. Aí, tem uma tia minha (casada com o irmão de minha mãe) que é prima dela (da T), fiquei conversando com ela sobre a T e ela disse que ela é assim, quieta, que a vida dela é de casa pra escola, da escola pra casa e que em casa, ela fica só, não conversa. Mas que um dia ela falou que queria fazer faculdade de advocacia. Então, fiquei pensando: - por que será que ela quer fazer advocacia??? ... acho que é porque, ficando quietinha, ela observa muita coisa. Então, ela vê muita injustiça, daí ela quer fazer advocacia para trabalhar por justiça. Já pensei em puxar papo com ela na escola, mas ela só fica quieta, fico com medo dela não querer conversar comigo... Minha tia fala que a mãe dela diz que gostaria que ela saísse com amigas, fosse ao shopping, mas ela não sai... ela (tia) diz que se você chega na casa dela, ela está sempre do mesmo jeitinho, no mesmo cantinho e que quando ela era criança a mãe dela não deixava ela se sujar, brincar...Agora, fico pensando: ainda bem que ela quer fazer faculdade, mas na casa dela a mãe não trabalha, vive com o avô e a avó (aposentados). Então, eles não vão ter recursos pra que ela possa estudar... minha tia fala que a mãe dela (da T) teve ela cedo e depois não namorou mais e vive sozinha, diz que a T não sabe nem quem é o pai dela... isso também pode influenciar esse jeito dela. Agora, ela é muito boa aluna, tem notas altas, poderia se dar bem na faculdade.

P: Bem, como ela é ou sente, só conversando com ela pra saber... agora sobre as possibilidades de formação superior para quem estuda em escola pública, estamos vivendo um momento com um pouco mais de alternativas. O aluno que conclui a educação básica, na escola pública, tem acesso a mais de um programa de bolsa de estudos patrocinada pelo poder público. É o caso do programa Família na Escola e do Prouni. Sobre esses programas eu vou falar no trabalho, que estamos realizando de orientação profissional.

(P: Chega nossa carona, deixamos o prédio) No caminho, dando indicação sobre como chegar até sua casa, Camila destaca que sua casa faz fundos com a escola e que às vezes acordava atrasada e não daria tempo e dar a volta pela rua. Então, seu pai a pulava pelo muro e a colocava dentro da escola. Brinco: - Já ouvi dizer de aluno que pula o muro pra fugir da escola, agora, pra entrar é a primeira vez! (risos)... Chegamos à casa de Camila nos despedimos.

2ª ENTREVISTA

Data: 14/10/2005 (sexta-feira) Período: 19h20 – 21h Fita 1 (0:14:20:15 - 1:33:57:14)

P: Você esta bem? C: To. P: Então, fiquei estudando as suas coisas... para poder pensar na nossa conversa de hoje. Daí, eu fiz o seguinte, lembra aquela primeira atividade... bem não foi a primeira, a primeira foi a redação, que nos fizemos lá no programa. Então, lembra da segunda, que era um complemento de frases? C: Lembro. P: E daí, que você achou dessa atividade? C: Ah! É uma coisa assim, que se você for pensar muito, vem muita coisa na cabeça... Então, eu achei legal, assim... tinha coisas que, por exemplo, a gente não parava pra pensar muito no que que significa, pra mim, né, foi uma hora assim que a gente parou para refletir... né.

P: Aí, o que eu fiz, eu peguei aquelas frases, que você completou e fui estudando, fui vendo como é que você respondia, onde é que eu tinha uma resposta, que eu podia por perto de outra, porque eu achava que tinha a ver e estudando aquelas frases eu pensei em algumas coisas pra te pedir, algumas explicações e algumas perguntas. Então, este tipo de trabalho, que nós estamos fazendo hoje, chama entrevista semi-estruturada, porque não vai ser ... de pergunta e respostas fechadas, eu vou mais provocar você, pra você falar um pouco das suas coisas ... não tenho preocupação de resposta certa ou ... errada, porque nesse tipo de trabalho o que interessa é a sua resposta, o que você fala, pra eu poder entender como você é e procurando entender como é que você significa as coisas e que sentido que tem as coisas da escola e algumas coisas com relação à escolha. Então eu procurei separar por grandes grupos. Então, tem um grupo de frases, que parece que você fala de você, tem um grupo de frases, que parece que você tá falando do que sente, um outro que parece ser do que faz, do que não faz, do que pretende fazer, um outro do que pensa sobre escola, sobre escolha, do como escolhe e do como vive a escola. Então, são as perguntas que surgiram do estudo desses grupos, que vão sustentar nossos encontros. Ah! Importantíssimo: Quando eu separei blocos que parecem tratar de como você fala que é, do que sente, do que pensa e do que faz, não quero dizer que essas coisas acontecem separadamente, eu acredito que toda vez, você está sentindo, pensando, sendo e fazendo ao mesmo tempo e em alguns momentos, parece que fica mais importante o que você sente, em outros o que você pensa... Bom, expliquei, expliquei... nem sei se ajudou????? (risos das duas) Vamos lá.

Tem uma frase aqui que fala bem claramente de como você fala do seu “jeito”, a frase que fala assim: Na escola, quando criança eu era muito tímida e não falava muito. Você lembra

que você respondeu assim? (“C” sinaliza afirmativamente, com a cabeça). Então, eu queria saber, eu que você falasse um pouco ... (“P” oferece o instrumento original elaborado por “C”, para que ela possa certificar-se de suas expressões. “C” aceita a sugestão). Então, eu gostaria que você me falasse um pouco do jeito, de como você foi deixando de ser tímida e de falar pouco.

C: Como eu fui deixando... a partir do momento que eu vi que eu tava ficando mais sozinha... assim, tipo, as pessoas me chamavam, mas eu não ia, que eu não estava me enturmando no meio, no meio que eu precisava me enturmar, pra mim crescer não só na escola, mas na minha vida mesmo, foi aí que eu percebi que eu tava ficando muito sozinha, entendeu? Eu tinha minha família, mas não tinha amigos, não tinha pessoas fora da minha família, assim, né e eu sempre criada na barra da minha mãe né, onde minha mãe ia eu tava atrás, eu não saia, se tivesse um jogo de futebol, no final de semana, eu não ia... foi nesse ponto. **P: E, mais ou menos que época que foi você lembra?** C: A partir de quando que comecei estudar a tarde. **P: Que série que foi?**

C: Desde de a 5ª série, foi quando eu comecei a ver mais assim... que foi até uma época que eu citei... no mapa, né, na linha do tempo. Que eu entrei a tarde e eu não conhecia ninguém e eu ficava perdida, porque era todo mundo maior do que a gente, que era de 5ª a 8ª, até que foi meu primo que ajudou a ver que sala que eu tava e ele viu a sala errada, eu entrei na sala errada e daí, tive que ir pra outra sala, foi aí, também quando eu enfrentei um dos meus medos, que eu comecei a crescer assim, mais. **P: Então, quando você diz que foi deixando de ser tímida e falar pouco por que sentiu necessidade de se enturmar e sentiu que você não queria ficar sozinha e isso foi na 5ª série, então essa vivência foi na escola. Fora da escola, você era do mesmo jeito, tímida...** C: Então, meu pai até fala, porque eu não lembro, né, como era muito pequena, que eu era bem bagunceira, que pegava muita arte, por causa...quando meu pai e minha mãe casou, eles não tinham a casa deles, né, moravam no funda da casa da minha tia. Então, eu convivía com meus primos ali, depois de um tempo... eu fui morar no funda da casa de uma outra tia, que eu considero assim, como se você minha mãe assim, também do meu tio e eu tenho um primo assim de 18 anos, ele é um ano mais velho que eu e ele gostava de brincar de boneca comigo. Então, a gente brincava bastante... foi quando eu comecei a ter noção de que como, por exemplo,... na escola quando as pessoas me excluía por eu ser mais fofinha, por eu ser mais quietinha, por exemplo, que eu fui tendo noção, por exemplo, de que se eu não me socializasse lá fora, né, porque eu me socializava dentro, né, que eu ia crescer uma pessoa assim, distante dos outros. **P: Então, essa timidez e esse falar pouco era mais na escola...** C: Pessoas estranhas,

peessoas que eu não conhecia, que eu não tinha contato... tinha medo de chegar e de ser excluída, porque dentro da minha família assim, com a minha mãe... nunca fui de falar muito, mas eu brincava com meus primos...bagunçava um pouquinho, né. **P: Tem uma frase, um pouco mais adiante, que você fala: meu futuro... não sei, sou indecisa. Como que é... conta uma situação que você ficou indecisa, como que é essa indecisão?** C: Eu falo que sou uma pessoa assim: penso nos prós, nos contras e fico no meio (fala bem calmamente, e bem segura) às vezes, eu me considero assim, né, por exemplo, uma pessoa que eu gosto, vamos supor. Ela está longe de mim. Penso nos prós, de eu ficar longe dessa pessoa e que isso pode vir a ser melhor e nos contras também, porque essa pessoa pode vir a gostar de outra... que eu posso ficar sozinha no final, que isso pode não dar certo e eu fico no meio assim, não tomo uma decisão exata assim, sobre aquilo, se eu persisto ou se eu desisto. Nesse ponto eu sou indecisa... e sempre vem aquela dúvida, como será o amanhã? Eu não sei se é um medo, mas às vezes acho até que é uma insegurança, às vezes, do que será o amanhã, do que vai ser de mim, porque eu tinha que tomar uma decisão, porque essa decisão vai influenciar amanhã. Então, às vezes eu não tomo essa decisão, pensando no amanhã. **P: Eu posso entender que essa indecisão é o tanto que você consegue se manter nesse período de analisar os prós e os contra, que você falou? (“C” responde afirmativamente). Então, você fica analisando os prós e os contras e (“C” completa a frase junto com a pesquisadora, em coro) não toma a decisão? E isso é possível? Você consegue segurar a situação, assim... como que é?** C: Aí, eu penso assim: eu vou deixar as coisas seguirem em frente, né. Vou deixar o dia de amanhã vim, porque ele é incerto mesmo, vou... ah, eu penso um pouco assim. **P: Como que é esse deixar o amanhã vir, esse deixar acontecer, que eu acho que é mais ou menos isso que você diz?** C: Ah, assim, porque eu sou muito ansiosa, né. Eu fico muito ansiosa no momento, mas eu sei que aquilo vai passar, eu tenho que arrumar alguma coisa pra me distrair, porque eu sei que aquilo vai passar, por exemplo, se eu não conseguir tomar uma decisão daquilo agora...se for uma coisa que eu tenho que tomar uma decisão agora, no momento eu tomo, nem sempre é a correta, mas a gente toma, né, mas quando eu vejo que dá pra adiar essa decisão eu vou adiando..., de uma certa forma, assim... **P: Você deixa de lado a situação, um pouco...** C: É, mais ou menos isso. **P: Se der pra não resolver, você deixa sem resolver.** C: Não que deixo sem resolver. Ai, eu não sei assim, como vou te dizer... a minha indecisão é uma indecisão assim, mais que pessoal, sabe. Não nas coisas que vão influenciar as outras pessoas, mas mais a mim, ao que vai acontecer a mim, não aos outros.**P: Por exemplo:** C: Por exemplo, eu gosto de uma pessoa e ela tá muito longe, aí essa

decisão se eu vou esperar ela ou não vai prejudicar a quem a mim, né? Se isso for dar um futuro ou não.**P: Então, é mais com relação as coisas de sentimento?** C: Mais de sentimento, tipo com as coisas profissionais, a gente tem que tomar uma decisão, aí já é uma coisa mais complexa, né, que eu tenho que olhar e falar se é isso que eu quero se é aquilo que eu quero (pausa)... acho que nesse ponto sou indecisa, mais nas coisas sentimentais, tipo futuro incerto ou não... **P: Tem uma hora que você fala assim que: algumas vezes você é bem decidida.** C: É, tem coisa que... (pausa) **P: Conta uma história de uma vez que você pode dizer que “pra resolver isso eu fui bem decidida!”** C: Deixa eu pensar... são coisas assim que eu... ah, que eu fui bem decidida..., no momento assim... (pausa) Quando eu decidi assim, enfrentar algumas coisas de frente, sabe. Como, na escola, eu tive que fazer aquela escolha, eu tive que decidir aquilo (a pesquisadora pergunta: aquilo o quê?), foi na 5ª série, entendeu (“C” refere-se ao enfrentamento do medo, que relatou na linha do tempo), foi um ano de muitas mudanças, tive que enfrentar o meu medo, tive que decidir que eu queria aquilo, eu queria aquilo (a pesquisadora diz: queria se enturmar) e eu lutei por aquilo, mas não foi só na parte de se enturmar, sabe. Foi tipo um medo, que eu tinha, um medo e eu falei assim: chegou a hora de enfrentar esse medo e vai ter que ser agora e foi assim.**P: E, esse medo era do quê? Esse medo era de conversar com outros... do que era esse medo?** C: Esse medo era de uma pessoa, que queria se aproximar de mim (“C” se expressa com mais movimentos... ao mesmo tempo, a pesquisadora relembra: ah, você contou isso na linha do tempo) é, mas eu não tinha medo da pessoa, eu tinha medo da situação, vamos supor... e eu decidi que não podia ficar assim, que eu tinha que tomar uma decisão. **P: E, daí. Como que foi essa decisão?** C: Então, aí, no primeiro dia eu fui embora..., cheguei em casa, parei e pensei assim, meus pais trabalhavam e eu ficava em casa bem dizer sozinha, né, já tinha uns doze anos??? É acho que era isso, aí, nesse dia eu fui pra casa e eu falei, né, eu não posso parar de ir pra escola. Como que eu vou falar pro meu pai, pra minha mãe que eu não quero ir pra escola? Como que eu vou explicar pra eles que eu não quero mais ir pra escola, eu não vou... quer dizer eu era uma pessoa assim, que eu não tinha muito diálogo com meus pais, sabe. As coisas que aconteciam comigo eles sabiam assim, mas as coisas pessoais eu não falava... aí eu falei como que eu vou falar que eu não quero ir pra escola, não tem como, se eu falar que eu não quero eu vou ter que explicar e eu não queria passar por aquilo. Aí, eu falei assim: Não, amanhã eu vou pra escola, eu vou estudar, entendeu? Se eu tiver medo desse menino, esse medo vai ter que passar, porque ele não é um bicho, não é um monstro, então... aí, foi que eu comecei a conviver ali e fui vendo que não era bem aquilo, que eu achava

que era e enfrentei aquilo assim, de um certo modo... minha mãe nunca ficou sabendo de nada, meu pai também não... **P: Essa foi uma vez que você deixou de ficar em cima do muro, né? Que você tomou uma decisão.** C: Foi, foi uma vez que eu enfrentei aquilo de frente. **P: Ficar em cima do muro, como você diz... ficar no meio, né?** C: (Com pequeno riso) é entre os prós e os contra...foi uma coisa também, que eu decidi com o tempo, né? Que eu falei assim: hoje eu vou, né, e vamos ver o que vai dar e aí eu fui indo, indo... até que eu enfrentei aquilo e que deu certo, né... continuou... normal. **P: Um pouco adiante, você fala assim: eu sofro muito por pensar nos outros antes de mim e exige de mim esforço dizer não para as pessoas que me pedem algo que eu não quero dar ou fazer. Como é que acontece a situação, em que você pensa nos outros, antes de você. Conta pra mim um pouco de como é essa situação.** C: É mais no campo sentimental, também assim, por exemplo, aquela pessoa ela gosta de mim e se eu quiser falar assim, com aquela cara de pau, que eu não gosto dela eu sei que ela vai sofrer, porque um dia, por exemplo, eu já passei por aquilo. Então, eu não quero que aquela pessoa passe por isso, mas, às vezes, é preciso a gente falar, né? Só que, às vezes, eu não tenho muita coragem, porque eu fico pensando muito naquela pessoa. Daí, às vezes, aquela pessoa nem tá sofrendo aquele tanto que eu acho, mas eu sofro o dobro, entendeu? Sofro demais, por pensar naquela pessoa. **P: Você se coloca (“C” completa a frase junto com a pesquisadora, em coro) no lugar da pessoa.** C: E sofro por ela, aí acabo sofrendo duas vezes. **P: E não quer que ela sofra, mas no entanto, você abre mão daquilo...** (“C” completa a frase: daquilo que eu quero!) C: Igual assim, um dia, minha prima queria que eu fosse a um casamento com ela, só que eu não estava com vontade de ir, porque eu não conhecia ninguém, porque assim, o que eu ia fazer lá, assim... e ela insistiu tanto... e eu não estava bem naquele dia,mas eu acabei fazendo a vontade dela, porque se eu fosse pedir assim, pra uma pessoa: por favor, vamos comigo... eu gostaria que essa pessoa fosse. **P: E já aconteceu de você pedir e a pessoa não ir... As pessoas falam não, pra você?** C: Às vezes, falam. Já aconteceu, mas são coisas que eu não guardo muito, sabe, os não assim... Mas eu não sou de pedir muitas coisas pras pessoas... sou aquela menina assim, que se dá pra fazer sozinha eu faço, se não puder eu não faço... assim, algumas coisas. **P: E, em que tipo de situação assim, que acontece o prevalecimento da vontade do outro sobre a sua?** C: Por exemplo, eu pensar no outro antes de mim? Que situação que favorece isso? Por exemplo, um dia uma pessoa né, que eu gostava bastante, ela pegou olhou pra mim e falou que: é tem pessoas que merecem que a gente pense nelas antes da gente. Ele tava se referindo a quem?... Que eu merecia que ele pensasse em mim, antes dele. Então, foi nesse ponto que eu vi que isso é

uma coisa positiva também... uma pessoa pensou em mim antes e isso me fez, tipo, bem. Ela não deixou com que eu sofresse mais, entendeu. Então, nesse ponto eu vejo uma coisa positiva assim. **P: E tem situação que você percebe, que se aquela situação se concretizar, você vai acabar pensando mais na pessoa do que em você, e você consegue sair dela, sem atender a pessoa ou não?** C: Como assim? **P: Você me falou que a pessoa vem pede pra você ir a algum lugar, que você não ta querendo ir, mas daí você fica pensando que a pessoa vai ficar chateada e tal e coisa..., e você acaba indo. Mas já aconteceu... você consegue lembrar de uma situação que aconteceu isso e você conseguiu falar que não?** C: Já aconteceu, já. Uma amiga minha ela pediu que eu fosse num lugar com ela, só que eu não podia ir naquele dia, entendeu, por causa que eu tava em casa, tinha algumas coisas pra fazer... ela falou assim: Ah, é assim mesmo, sempre que eu peço você tem outras coisas... Aí, eu falei: Ah, eu não posso fazer nada, né, eu não vou poder ir hoje... sinto muito, mas eu não vou poder. Aí, eu fiquei muito assim... ah, mas eu podia ter ido, mas eu falei não. **P: Como que você ficou depois que falou não?** C: Ah, eu fiquei assim... nossa né, quando eu precisar..., porque quando eu preciso ela sempre tá ali, né, uma amiga minha e eu falei não, sabe. Depois quando eu pedir pra ela, né, ela não vai querer ir também... ficava meio assim. Mas depois acabava passando né... eu ficava meio assim... **P: Aí, sobre trabalho e profissões você diz que: não tenho muita auto confiança e você fala que a principal ambição que você tem é ficar ao lado do homem que você ama e ser independente. Então, nessas duas frases você fala de duas coisas que parecem importantes pra você: Auto confiança e independência. O que você acha que faz uma pessoa ser auto confiante, que é uma pessoa auto confiante?** C: É uma pessoa que sabe que ela vai fazer aquilo e que vai dar certo, vamos supor, que ela tem confiança naquilo e ela sabe que se ela fazer com bastante dedicação vai dar certo, que ela vai conseguir aquilo... uma pessoa confiante. **P: E o que faz uma pessoa independente, como que é essa independência, que você fala?** C: Independência como entra a parte financeira ou não, uma pessoa que não depende muito dos outros pra fazer as coisas. **P: Isso com relação ao trabalho, à profissão e com relação à própria vida, como que é uma pessoa independente?** C: Uma pessoa independente na vida pessoal? Assim, no meu ponto de vista... (pausa) ah, é uma pessoa que... é difícil ser assim, muito independente né, no campo pessoal? Não tenho uma visão muito assim...(pausa), uma pessoa independente pra mim, é aquela pessoa assim, que tem seu emprego, que tem de onde tirar o seu sustento... (pausa). **P: Então, aí no campo profissional e na vida assim, quando você fala assim: nossa, aquela pessoa é independente...além de ser independente de**

dinheiro, de condição material... ou melhor, só dá pra ser independente se tiver condições de dinheiro, condições materiais. Dá pra uma pessoa ser independente, assim no jeito dela?

Você acha que existe assim, um jeito independente de ser?C: Acho que até tem, né. Assim, essas pessoas que são sozinhas...elas são independentes, não dependem de ninguém. P: Ser independente, na vida pessoal, como você diz é viver sozinha? C: Acho que sim, né, porque a partir do momento que você vive com a pessoa, você não vive só pra você, né, partilha com aquela pessoa também e de um certo modo você não vai viver só pra você, só independente... **P:**

E, quando você diz que uma pessoa auto confiante sabe que aquilo que ela vai fazer vai dar certo e você diz que não tem autoconfiança...C: Assim, eu sou aquela pessoa assim, muito... às vezes, eu não acredito muito em mim, nas minhas capacidades, assim, agora nem tanto... cada dia a gente cresce mais um pouquinho, né, mas eu não sei assim, muita auto confiança em mim...

ah, eu não sei... eu, às vezes desanimo um pouquinho, né, e assim, isso não é muito bom pra mim, mas eu digo auto confiança, também assim... eu não sei se é por eu não me achar uma pessoa... não é que eu não me ache capaz, né... uma pessoa, vamos dizer, fisicamente, uma pessoa que pode conquistar várias coisas com a imagem... alguma coisa assim, nesse ponto acho que eu acho que não sou muito auto confiante.

P: E, em que ponto que você acha que é auto confiante? C: Num ponto que eu acho que sou auto confiante? Quando eu coloco aquilo na minha cabeça e eu quero fazer aquilo até o fim... (a pesquisadora questiona: aquilo por exemplo...) por exemplo, um trabalho de escola, teve um trabalho de ciências uma vez, que eu fui bem autoconfiante, quanto estava fazendo aquilo, era um coisa que a gente estava fazendo em grupo, só que muitas pessoas do grupo não tavam dando muita atenção pr'aquilo e aí, naquele momento eu vi que tinha que ser auto confiante, que eu não podia desistir só porque algumas pessoas não estavam tendo dedicação, porque eu ainda tava fazendo parte daquele grupo e se as pessoas não se dedicassem eu ia ter que me dedicar, mesmo que eu me desdobrasse um pouquinho e foi um trabalho assim, que eu me dediquei bastante e eu fiz aquele trabalho e a gente tirou uma nota muito boa, foi um trabalho de ciências, esse. Foi um ponto que eu vi que eu era capaz, entendeu? De alguma coisa. **P: E, quando você fala que às vezes, você sente assim como que um desânimo... como é esse desânimo, você consegue me contar uma situação assim, que você percebe que o desânimo toma conta de você?**

C: Uma situação que eu olho assim, eu vejo, vamos supor, eu to andando pelo centro assim, aí eu olho todas aquelas pessoas assim, o modo delas agirem assim, o modo delas tratarem umas as outras e eu ver que, por exemplo, que eu to ali sozinha, às vezes, dá aquele desânimo de eu tá ali

sozinha de não ter ninguém pra conversar comigo, de ver que tem tantas pessoas na mesma situação que eu, que por exemplo, na questão de eu ser gordinha assim, isso de um certo modo me incomoda, sabe. Aí, eu tenho vontade de emagrecer e às vezes, eu desanimo, sabe. Às vezes, eu desanimo porque fico pensando que ninguém vai gostar de mim, porque eu sou assim...nesse ponto eu desanimo, às vezes, achando que as coisas não vão dar certo, que mesmo eu lutando, aquilo ali não vai pra frente, são mais nas horas que eu to sozinha e que eu fico pensando muito... é, é mais nas horas que eu to mais sozinha mesmo, que vem assim.

P: Quando você pensa nesse desânimo ele vem mais quando você pensa no futuro ou quando você pensa no que você está vivendo? C: Quando eu penso mais no que eu to vivendo, vem mais o desânimo. E, aí, às vezes, quando eu penso no que tá acontecendo, eu penso que nada mais vai dar certo, só que aí, é a hora que eu paro e penso no futuro, penso que ainda não acabou, que tem coisas pra acontecerem ainda e que as coisas vão ser melhores, que vão ser positivas. **P: Então tem situações, que no seu dia-a-dia...** C: É, são mais ocasiões que acontecem mesmo. (pausa) **P: Você consegue me contar um exemplo dessas ocasiões. Assim, de uma situação dessas, em que o desânimo tomou conta de você?**

C: (pausa) Tem bastante coisinhas assim, são coisas mínimas, mas que ... é igual a questão que eu falei, de eu gostar de alguém e aí, às vezes, essa pessoa tá muito longe, aí, eu fico pensando se vai dar certo, se essa pessoa não vai me esquecer, sabe, eu acabo aí... minha auto estima vai abaixo, na hora que eu não tenho auto estima nenhuma, que vem a minha insegurança, aí eu começo a pensar que aquela pessoa não vai gostar, que no final eu vou ficar sozinha, sem aquela pessoa, que eu tanto gosto, sabe. Que, às vezes, por exemplo, ou a minha mãe, que pode deixar de gostar de mim por causa daquilo, aí eu fico desanimada, fico um pouco deprimida, eu começo chorar assim. Aí, depois né, que passa, eu começo a pensar mais positivo, pra mim me animar mesmo, porque se não...**P: Tem umas frases, que você fala mais do que você sente. Então você fala que se sente muito sensível e emotiva... você fala tanto que você é, isto é, que o seu jeito é sensível e emotiva e que você sente... você fala que seu maior medo é perder pra sempre quem está ao seu lado (pai, mãe, vô e vó) e de uma necessidade de amar e ser amada. Fala um pouco dessa necessidade de amar e ser amada.** C: Igual, por exemplo, no momento que mais assim, como você falou, que eu tenho assim, de me sentir sozinha, de desânimo, né, na maior parte que eu me desanimo, são as partes que eu não estou com a minha mãe, com meu pai, ou com uma pessoa, que eu gosto muito do meu lado, que eu to sozinha, naquela rotina e tem uma hora que você fala: aí, eu não agüento mais. Aí, é a hora que eu sinto

uma necessidade de amar e ser amada, por exemplo, de ter a minha mãe ali, falando que gosta de mim, pra me animar, sabe. Aí, vamos supor aquele auxílio, que você (pausa).

P: E, que frequência que acontece isso, Camila, acontece isso muitas vezes... assim, de você sentir esse desânimo e essa necessidade?

C: Assim, antigamente,... igual, no começo do ano, no final do ano passado, isso aconteceu bastante vezes. Eu tenho uma madrinha, minha madrinha de crisma ... que ela acha que eu sou bastante mente aberta, assim, ela conversa bastante comigo. Ela até começou a falar assim pra mim: Ai, se você ficar assim, você vai entrar em depressão, que não sei o que, que você não pode ficar assim..., porque foi uma época que eu fiquei apaixonada, sabe. Então, quando você fica apaixonada assim, então você né... e aconteceu bastante vezes, assim, né. E, às vezes, eu tinha vontade de ir lá no quarto da minha mãe e falar que eu amava ela, só que eu não tinha essa coragem de fazer isso. Aí, eu chorava sozinha, assim.

P: E, você queria que acontecesse o quê? C: Ai, eu queria, por exemplo, que a pessoa que eu gostasse estivesse ali perto, que não tivesse acontecendo do jeito que estavam acontecendo as coisas, assim, que fossem mais simples, mais fáceis, um pouco, que fossem do jeito que eu quisesse, vamos supor..., que eu gostasse de alguém que gostasse de mim também, só que a gente não manda no coração... Então..., aí vem a questão de amar e ser amada, que eu gostaria de amar aquela pessoa, que ama eu também, só que, às vezes, eu não amo aquela pessoa, que me ama tanto. **P: Aí, tem uma hora que você fala assim, que quando você tem dúvida, você não fala nada e não faz nada. Então, você fala assim: numa situação de dúvida não falo e nem faço nada.**

C: É, isso no meio assim, por exemplo, em escola! Algumas ocasiões, por exemplo, um grupo de amigas estão conversando, sobre um assunto, que eu to escutando, mas eu tenho dúvida sobre aquilo que vou falar, então, acabo não falando, nesse ponto assim. **P: E, no cotidiano...**

C: No cotidiano, depende do grupo que eu tiver e da situação que eu tiver, por exemplo, se eu tô com as minhas primas e é alguma coisa que eu tenho dúvida, às vezes, eu até falo, aí ela pode me complementar aquilo, porque eu sei que ela não vai me criticar, ela vai me ajudar a entender, agora, se eu tô num grupo, que eu sei que eu posso ser criticada, alguma coisa... eu prefiro ficar quieta, às vezes, não é muito bom isso, né, mas...(pausa)

P: Você diz que a felicidade pra você é estar bem com você mesma e com as pessoas queridas, que você se esforça pra não desanimar, pra crer que o melhor virá e que na escola você se sente impulsionada a ir pra frente e que a escolha mais feliz da sua vida foi

quando você encarou a vida como ela é e foi viver. Como é que foi esse momento que você encarou a sua vida e foi viver?

C: Foi a partir do momento que eu resolvi não ficar mais sozinha, não me isolar dos outros, porque de um certo... de uma certa forma, na escola, eu tinha uma amiga, que eu conversava com ela, sempre falava com ela, nossas famílias se conheciam assim, só conversava mais com ela e com as amigas dela. Aí, foi quando eu vi essa necessidade de crescer assim. **P: Então, eu posso dizer assim, que você encarou a vida e foi viver, na escola?** C: Basicamente, com os amigos, que eu tive, na escola. Porque, por exemplo, eu sempre vivi assim, na barrinha da minha mãe e ali não era... eu não ia ver o mundo tudo ali, eu não ia saber tudo ali, eu não ia... como eu posso dizer? Crescer, só ali, na barrinha da minha mãe, meu mundinho não ia ser só ali, eu ia ter que sair pra fora, eu ia ter que enfrentar algumas situações, que ali eu não ia ter experiência nenhuma. Aí, foi a partir do momento que eu vi, que eu tinha que sair com os amigos, que eu tinha que estar num grupo de pessoas, que não fossem só a minha família, que eu vi que eu tinha a necessidade de sair e crescer e me expandir mais... como verbalmente, socialmente. **P: Aí, na escola, você fala que se chateia com pessoas muito engraçadinhas...**C: É, são aquelas pessoas que tem aquelas gracinhas, sabe, que magoam algumas pessoas. **P: Por exemplo, como que é uma gracinha que magoa, no seu caso. Como que é uma gracinha que te magoa?** C: Por exemplo, quando era pequena assim, essa coisa de ficar chamando de gorda, de colocar apelido desagradáveis...

P: Até que série, isso aconteceu? C: Isso, foi mais até a quarta série mesmo... na quinta série também teve um pouco, mas nesse ponto começou a para mais assim. Mas eram coisas que que não dava muito assunto assim, mas no fundinho, no fundinho era...

P: Você fala que: o grande problema da escola é ter que suportar pessoas indesejadas... depois você diz que o que você mais detesta na escola, você não sabe definir, que tem dias que tá mal, ruim...outro dia tá tudo maravilhoso... você pode me contar uma situação ou então espaços..., na escola, que aconteceram coisas que te deixaram mal, com essa sensação de que tudo tá ruim? C: Pra mim, escola assim, é uma segunda casa né, praticamente, então, como tem dias que na sua casa, você não está bem, também na escola é assim... e alguma situação??? (pausa) assim, coisas desagradáveis, por exemplo, você tá ali com seu grupo fazendo trabalho numa boa, aí tem pessoas ignorantes perto de você, que ficam falando coisas e você acaba se irritando, acaba estrangando aquilo tudo que você tava fazendo com tanta empolgação (pausa)**P: E, essas pessoas, quem são elas?** C: Por exemplo, na oitava série, a gente sempre

ficava no grupinho, porque sempre tem aqueles grupinhos, né? Eu, minhas amigas... e tinha umas meninas na minha sala, que elas eram assim, muito frescas, vamos se dizer..., qualquer coisinha, elas começavam a dar risada alto, por exemplo, a gente tava prestando atenção na matéria e elas ficavam dando risada alto... aí você fala qualquer coisinha elas reagem com ignorância, você pedia pra elas ficarem quietas e elas reagem com ignorância. Aí, isso já fazia com que o clima não ficasse muito bem assim...(pausa) **P: E, na maioria das vezes que o clima não ficava bom...**C: É, eu não lembro muito bem, assim, das coisas... tinha momentos assim, teve uma vez que eu fiquei assim, teve um amigo meu, não sei o que a gente tava conversando na sala e aí ele bateu a régua em mim e doeu e aí eu comecei chorar, aí foi um dia que eu fiquei assim, bem triste também, na escola, são coisinhas, desentendimentos assim, né, com pessoas (pausa).**P: E, essas coisas de ficar coisas ruim, na escola, ... o clima ficar ruim... você deu um exemplo de sala de aula, você lembra alguma coisa que acontecia em outro lugar com outro tipo de pessoa... fora de sala de aula, que te deixou mal na escola?** C: Tinha vezes também, que a gente tava brincando, né, e tinha alguém do nosso grupinho, na hora do intervalo, que não tava bem humorado, aí a gente ia brincar com ela e ela reage estupidamente, aí ficava também clima chato... teve uma vez que uma coisa que aconteceu assim, que foi uma coisa que também contribui pra que ficasse meio tenso, que foi uma coisa que marcou bastante pra mim, que contribuiu pra que eu perdesse mais ainda a minha vontade de ficar brincando com as pessoas, porque eu já era tímida e não ficava fazendo brincadeiras assim. Aí, uma vez, a gente tava num grupinho, de amigas, brincando e aí, elas ficavam fazendo cosquinha uma na outra e, eu fui fazer em uma das minhas amigas... aí ela virou e me deu um tapa. Aquilo, assim, sabe foi uma coisa que eu não tava esperando e como eu sou muito sentimental, eu não consigo xingar assim, na hora, eu chorei nesse dia, foi uma situação bem desagradável. Acho que as pessoas não têm aquela coisa de dialogar muito, elas já partem pra ignorância, o problema é assim elas julgam muito do social, a aparência. Aí, por exemplo, falam assim: Ah, aquela pessoa parece ser metida, ah, então, eu não vou conversar com ela, por exemplo, tem uma menina na minha sala, eu assim, eu não gosto de julgar uma pessoa, antes de conversar, antes de conhecer, aí, às vezes, a gente acha alguma coisa na minha cabeça, mas eu não falo, não fico expondo aquilo, antes de pensar... aí, as meninas falam assim: ah, ela é muito chata, muito fresca, não vai ser legal ter ela no nosso grupo. Aí, de repente ela chegou e aí, eu vi que não era tudo aquilo, que ela era não era tudo aquilo, que ela era uma menina que teve uma criação diferente da minha, por isso ela era diferente, mas eu dialogando e conhecendo ela, eu vi que ela era uma pessoa legal. Agora, não

são todas as pessoas, que dão esse espaço pra você, por exemplo, tem pessoas na minha classe que não suportam assim, por ela... não digo por ela ser superior a elas, mas por ela ter assim, um comportamento diferente, sabe... as pessoas acham que ela é chata, que não sei o quê. Eu acho que, às vezes, é por elas se parecerem muito, por exemplo, aquela pessoa que gosta de aparecer e ela tem uma amiga que também gosta de aparecer, ela não se dá muito bem com aquela amiga, porque vai ter um momento que elas vão querer aparecer ao mesmo tempo e não vai dar certo. Acho também que é nessa que há um desentendimento na escola, não aceitar muito as diferenças dos outros... (pausa) **P: Aí, tem um outro momento que você fala: desde os primeiros momentos da escola percebi que somos seres sociáveis e que dependemos uns dos outros... fala um pouco disso, que você diz... como que é essa dependência?**

C: Eu acho que, por exemplo, ninguém vive sozinho, vamos supor. Tem uma prima minha que vive me falando... eu já não gosto muito de conversar com ela, porque eu discordo do ponto de vista dela, e ela é um pouco assim... ela falou tá falado (...) então, eu não converso muito com ela, porque a gente acaba discutindo... ela acha assim, por exemplo, que se ela quer ser independente e que ela vai ser independente, que ela não vai depender de ninguém, mas de uma certa forma, ela tá dependendo de alguém, ela tá dependendo de um patrão pra dar um emprego pra ela, ela tá dependendo de alguém pra ter aquele salário. Então, de uma certa forma, a gente vive, a gente tem que se socializar, a gente não vive sozinho, a gente depende uns dos outros, não de uma forma totalmente, total, mas a gente depende, porque como que eu vou viver sozinha? **P: E, depende pra quê, você consegue especificar?** C: Eu acho assim, como na parte... eu acho que pra tudo, a gente depende... o alimento chega na nossa mesa, através de uma pessoa fez aquilo. Então, de uma certa forma, a gente dependeu daquela pessoa, pra que a gente tivesse aquilo de alimento (pausa) é como se fosse um auxílio, né? E... a partir do momento que a gente nasce, a gente tá dependendo de alguém, pra tirar a gente dali, de alguém que fez a gente... **P: Aí, você me falou né, que as pessoas são diferentes... e que as pessoas não aceitam as diferenças e depois num outro momento, você fala (...) que no nosso país existe muita desigualdade, quando você fala que a gente é diferente e que o fato de sermos diferentes uns dos outros nos faz crescer e depois você fala que o Brasil tem muita desigualdade. O que você entende por diferença e por desigualdade?** C: Desigualdade, eu acho que na parte social e diferença na parte pessoal... eu acho mais ou menos isso.

P: Bem, eu entendo que ao falar que no Brasil existe desigualdade, você me diz que as pessoas não são iguais... C: É, na parte social mais assim, né, na questão de emprego, na

questão de salário, na questão de moradia...**P: E, existe uma parte em que as pessoas são iguais?**C: As pessoas são pessoas, né. De um certo modo, elas merecem o mesmo respeito que todas, apesar de nem todas as pessoas darem o mesmo respeito, mas ... (pausa)

P: Aí, mais adiante você fala que o trabalho é algo essencial, que pode ser bem produtivo que você pretende fazer algo que tem a ver com seu interior e com esse algo você vai construir sua estabilidade, que você construiria isso se tivesse um emprego, de onde tirar dinheiro e aí você fala que seria muito bom se você fosse uma psicóloga... quando você diz que pretende fazer algo que tem a ver com seu interior eu fiquei pensando: que interior é esse, que você fala?

C: É uma coisa que, por exemplo, que vai me dar prazer, que não vai me fazer me sentir muito indiferente, que vai tirar todas essas coisas ruins, que eu sinto, por exemplo, essa baixa auto estima, assim, alguma coisa que me dê prazer, assim...

P: Então, esse interior seria o quê? Então, encontrar algo que tem a ver com seu interior seria...

C: Encontrar algo, que eu sinto prazer em fazer..., por exemplo, eu gosto de lavar louça, por exemplo, se eu encontrasse um serviço de lavar louça seria algo que teria a ver com meu interior, porque é algo que eu gostaria de fazer... é acho que até... é basicamente, é isso assim.

(pausa)**P: Então, eu posso entender que tudo que gera prazer tem a ver com o interior...**

C: É, acho que nem tudo, né? Que tem a ver com interior gera prazer... porque o nosso interior é a parte que a gente coloca pra fora, vamos se dizer. Se sou uma pessoa muito sentimental eu demonstro isso, se sou uma pessoa muito egoísta, às vezes, eu demonstro isso e é uma coisa que decide também muito nas nossas escolhas, influencia bastante nas nossas escolhas, o nosso de “dentro pra fora” (pausa).

P: E, como que você acha que dá pra gente saber qual que é o trabalho que tem a ver com nosso interior?

C: Acho que o modo da gente agir! Por exemplo, se eu sou uma pessoa sensível eu vou agir com calma, se eu sou uma pessoa mais eufórica eu vou agir com pressa... Então, por exemplo, se for uma coisa que, um serviço que tem que ter paciência, se eu sou uma pessoa eufórica, por dentro, eu não vou me dar muito bem naquilo... lógico que eu posso até adquirir assim, um controle, mudar... mas é uma coisa que... igual, na vez que você tava fechando na sala, né, a questão de, por exemplo, a gente nasce pr'aquilo, tipo você nasceu jogador de futebol, não é questão que eu nasci... tipo assim, essa opinião minha já mudou um pouquinho, né... não é que eu cresci jogador de futebol, eu posso pegar essa habilidade, assim com o tempo... por exemplo, eu sou uma pessoa muito calma, então, quer dizer que eu só vou me dar bem numa profissão que sejam calma, que tenham que ter muita calma,

talvez, por exemplo esse meu interior pode mudar, eu posso fazer esse interior acelerar um pouco mais e vir também a ter uma profissão que... isso é praticar alguma coisa... trabalhar isso, fazer isso crescer, a minha habilidade. Foi uma coisa que, tipo assim, discutindo... porque eu tinha pensado na resposta, que eu tinha dado, né, que por exemplo, você tinha comentado, porque no papel a gente tinha colocado uma resposta e daí, discutindo, eu analisei as respostas e ela mudou minha opinião, porque eu fui ver que não é bem assim mesmo, porque por exemplo, se uma pessoa ela nasce traficante, ela vai morrer traficante. Não, essa pessoa tem chance de mudar, ela é uma pessoa sociável, é uma pessoa que vive e tal. Então, ela pode mudar, tanto pra bom, como pra ruim...(pausa)

P: Tem uma hora que você fala assim: nasci e cresci nesse bairro, é bom, mas tem bastante violência... o que você pode me falar dessa violência, que tipo de violência acontece naquele bairro?

C: Por exemplo, essa questão da droga, ali tem assim, alguns pontos de droga, que as pessoas vem... e isso acaba gerando violência, tem pessoas que já morreram, por causa disso, até um tempo atrás teve uma história de seqüestro essas coisas assim, que saíram lá... tem violência, nesse termo. Já teve alunos, que entraram na escola, armados... esse termo de violência.

P: Depois, você fala que existe violência, mas que essa violência só atinge quem procura. Por que você acha que essa violência só atinge, quem procura?

C: Por exemplo, eu moro ali desde quando nasci, conheço todas as pessoas que moram, até mesmo essas pessoas, que mexem com essas coisa, né. Então, por exemplo, eu não represento ameaça nenhuma pra essas pessoas, né... por exemplo eu não vou procurar pra mexer com nada. Então, eu não tenho ameaça, então eles não têm porque me atingir de alguma forma. Agora, se eu sou uma pessoa, que vou lá procurar, pra discutir com eles, ou xingar ou impor alguma coisa assim, que não esteja ao meu alcance. Aí, eu vou tá procurando uma certa coisa... eu acho que nesse ponto, assim.

P: E, você acha que a violência relacionada à questão de tráfico de droga, é só é nesse campo do matar... até onde você acha que alcança a violência, com relação ao tráfico de droga? C: É, bem grande, assim. Desde a família até...fora dela, em várias coisas, né? Atinge várias pessoas, né, não só a pessoa que pratica aquilo como também a pessoa, que tá ali em volta dessa pessoa... acaba influenciando.

P: Então, quando você agora, você me diz que atinge a pessoa que pratica, a pessoa que procura e quem tá em volta. Parece que um pouco contrário daquilo que você diz, porque aqui você diz que só atinge quem procura...

C: É, quem procura assim, no sentido da parte de a pessoa vai te ameaçar, te matar... a parte que atinge a família também, é como também no sentimental, aí já entra essa parte... Então, na minha família tem usuário de droga ou um traficante, por exemplo, eu não vou discutir com ele, eu não vou mexer com eles e correr o risco de morrer, dele me matar... o dia que eles vierem discutir comigo, de ter uma violência verbal ou física por assim dizer... e tem aquela violência do pensamento, né, você se tortura com aquilo, fica pensando no que pode acontecer...

P: Eu acho até que fica exposta a violência física, porque você não vê que tem caso de vingança...

C: Igual, por exemplo, esses dias mesmo, antes de (????)... depois que escrevi isso, polícia nunca foi na minha casa, moro naquele bairro há muito tempo, nunca roubaram nada, nunca entraram na minha casa e esses tempos eu acordei com a polícia ali dentro, na minha porta e foi uma coisa que eu não esperava... só tava eu e meu irmãozinho, em casa, porque minha mãe sai 6h, meu pai também sai 6h e eu acordei com a polícia lá... eles entraram assim, foi uma coisa que eu não estava esperando. Aí, foi que eu vi que você estando perto, você tá correndo risco, de a qualquer momento ser assim...

P: E, você nem tinha procurado, né?

C: Não. Nunca, a gente é muito sossegado e de repente assim... eles estavam querendo ir na casa do lado e acabaram entrando na minha casa... porque ela parecia com a casa do lado...

P: Porque sua casa tá perto... Então, você acha que dá pra rever o que escreveu... que ela atinge só quem procura?

C: É, ela não atinge só quem procura, cada dia que passa ela tá crescendo mais... quem é inocente tá morrendo...

P: Quando a gente pensa a respeito de um bairro, quando a gente fala de um bairro violento a gente não fala: Não, mas lá no meio tem quem não procura violência, infelizmente, a gente diz que o bairro inteiro é violento... Aí, você me respondeu o que você entende por desigualdade, que é no sentido social. Agora, como que você acha que essa desigualdade aparece, como ela acontece?

C: Essa desigualdade... muitas pessoas tendo muito e outras tendo quase nada... a questão de emprego... é igual você falou, hoje em dia o campo de estudo está maior, mas tem pessoas, que não tiveram oportunidade lá atrás e hoje sofrem as consequências disso, assim.

P: E, mesmo com a possibilidade do campo oferecer mais oportunidades, ainda há dificuldades... Aí, mais adiante, quando você fala sobre família, você fala que ela é essencial para o crescimento, fala que é uma base, que é a família que segura, que levanta...

C: É, igual, nesse ponto a gente discutiu, quando estava fazendo, em grupo... que a família é uma base também, né, mas a gente não deve sustentar só nela, a gente deve buscar também outros estímulos...

P: E, como que você acha que é essa contribuição da família... qual você acha que é o papel da família?

C: É, igual eu falei,...

quando eu preciso eu sei que minha mãe não vai me abandonar... é onde eu digo que sei que é minha base... por exemplo, mesmo que eu não tenha sucesso assim, na minha profissão... a minha base, assim, que pra eu continuar assim, vivendo tendo alguma revolução, em alguma coisa, vai tá aí, é a minha família, que eu vou ter o amor deles e com amor a gente constrói algumas coisas, nesse sentido, pra mim, que eu acho que família é a base. **P: Aí, você fala que pretende se casar e ao mesmo tempo ser independente, eu entendo, quando você diz que pretende se casar, você tá dizendo que também pretende constituir uma família... e quer ser independente, ao mesmo tempo. Como que é ser casada e ao mesmo tempo independente?** C: Ser casada é você não depender só do seu marido pra sustentar a casa, é por exemplo, você ter seu emprego, ter um sustento que você tá contribuindo... digo mais material (pausa). **P: Tem uma hora que você diz assim que nosso país tem muita desigualdade, que a gente não pode desistir e que um cidadão é um ser que convive, respeita, é respeitado e não é tratado como um nada. Você acha que o cidadão que convive... você acha que ele existe?** C: Igual, isso não é no geral, tem suas exceções. Não são todas as pessoas que respeitam, que são respeitadas, a maioria convive, mas, por exemplo, a gente vê muita pessoa com caso de depressão, por que? Porque essa pessoa não tem uma convivência, assim, fora, às vezes, da realidade, às vezes desanima muito fácil...Aí, entra um ponto de interrogação aí, né, entra uma palavrinha no meio, nem tudo, nem todos, nem sempre... por exemplo, teria que ser assim, né, um cidadão ter seus direitos, seus deveres, tudo assim, certinho, mas não é bem assim que a gente vê, que a gente convive. É uma forma, por exemplo, que eu expressei, que eu gostaria que fosse, né? Por exemplo, era pra ser assim, um cidadão ter seus direitos, ser respeitado, conviver na sociedade, mas daí vem a desigualdade social e... **P: E, como é que acontece, quem gera ou o que é que gera essa desigualdade social?** C: Um foco exato assim, eu não sei... acho que é uma questão que já vem há muito tempo, assim, essa questão de muitos terem pouco e... uns muito outros pouco... **P: Muitos terem pouco e poucos terem muito... como é que você acha que aconteceu isso na história da humanidade?** C: Isso é uma coisa que veio assim... do lado de rei, né, por exemplo, o rei deixava aquele monte de terra pra uma pessoa só, ele era o dono, tomava posse daquilo era o dono, ninguém podia pegar, foi onde houve a má distribuição de terra, né... acho que foi nesse ponto assim... **P: E, como acontece isso? Você acha que essa situação de má distribuição... ela aconteceu na humanidade, por quê? Como você acha que aconteceu, como você acha que foi o processo dessa formação da desigualdade? O que será que gerou isso? As coisas que acontecem na humanidade, entre os homens, elas são feitas**

por quem? C: Pelos homens, essa desigualdade vai crescendo num processo de crescimento, né... aquilo vai passando e vai ficando sempre com as mesmas pessoas, né, quem não tinha nada vai ficando sem nada, né... acho que é assim.**P: Um pouco mais adiante, você fala de como é que você pensa sobre os professores, que são bons e pacientes... O que é, pra você que faz um professor bom?** C: A gente nunca pode nesse ponto assim... são pessoas diferentes... a gente não pode generalizar, não são todos os professores que são iguais e que tem a mesma forma de ensino, assim, por exemplo, tem professores, que levam muito, na ... são pouquíssimos, são por exemplo, uma (pausa) em dez, né... que ela leva assim se ela vai com a sua cara bem, se ela não vai... **P: Então, professor bom, nesse caso, seria o professor que não...** C: É, que não tem essa diferença, por exemplo, só porque aquela menina é metida eu não vou dar atenção pra ela ou só porque aquela é muito quieta, eu não vou ficar me esforçando muito. (pausa) **P: Essa é uma característica que você acha que faz um professor bom e que outras?** C: Na forma dele ser descontraído, assim, que ele não fique só falando daquilo, daquilo, que ele também haja aquela socialização dele e do aluno, que ele fale de outras coisas também, que ele procure conhecer também, um pouco, as pessoas que estão com ele... isso também ajuda um professor ser bom também. **P: Então, um professor bom é aquele que não faz diferença entre os alunos, é um professor que é extrovertido, que fale de outras coisas além do assunto da aula... que mais que faz um professor bom?** C: Que sabe também coloca regras, colocar os seus limites... porque eu acho que..., quando um professor assim conversar com um aluno, ele vai ter sempre o seu limite né, o que ele deve falar, o que ele não deve falar... não dar tanta liberdade..., porque se você não quer que a pessoa ultrapasse aquilo é só você não dar tanta liberdade, não é? Porque já aconteceu uma vez assim, de uma professora, ela estava na sala assim, com os alunos em volta dela, a gente estava conversando com ela a respeito de nota e falando e aí, de repente um aluno assim, sem malícia sabe, passou por trás dela, foi na mesa dela... ela se irritou, falando que não tinha dado aquele tipo de liberdade pro aluno, pro aluno ficar indo atrás da cadeira dela e se irritou assim, ficou assim meio né. Então foi uma coisa que elea demonstrou pra gente que a gente podia ir ali, né, na mesa dela, tudo assim, só que de repente, ela se irritou com uma atitude que não tava parecendo ser... (a pesquisadora diz: - ela mudou a regra na hora) É, na hora, ela mudou a regra. (pausa). **P: Aí, tem uma hora que você fala do bom aluno, que o bom aluno tem que falar e que calar na hora certa. Qual que é essa hora certa?** C: Por exemplo, na explicação da matéria, por exemplo, o professor ele tem que dividir as coisas, né. Ele tem hora que explica a matéria e tem hora que conversa com os alunos de outras coisas e da matéria, por

exemplo, na hora que o professor está explicando a matéria é a hora do aluno ficar quieto, de um certo modo, se aparecer alguma dúvida, ele questionar sobre aquela matéria, sobre alguma dúvida do que o professor tá ensinando, fora isso, não ficar com conversas paralelas sobre outros assuntos, que ele deve ficar querendo... e a hora de falar é por exemplo, a hora que tem que ter uma descontração assim... (pausa) **P: Posso entender que o professor bom é aquele que dá espaço pro aluno falar, em algumas horas e que em outros momentos, ele também (“C” fala: - quer o silêncio!) coloca limite. Aí, sobre o jovem, você fala que o jovem está muito ligado ao mundo visual, como que é esse estar muito ligado ao mundo visual, o que é esse mundo visual?** C: É o mundo de aparências, né, que nem tudo que parece é, às vezes ele é influenciado por aquilo, que vai ser uma maravilha, que vai ser sempre aquilo... acho que é nesse ponto assim. **P: Aí, você fala que ele fica ligado no visual e acaba deixando o emocional de lado, (“C” interrompe a pesquisadora e diz: - nessa parte assim, eu falo mais sentimental) Conta uma situação assim, conta um exemplo.** C: Um exemplo??? **P: É, uma situação de privilegiar o visual e deixar o emocional de lado.** C: Deixa eu ver...(pausa) na questão também de relacionamento né, onde as pessoas, às vezes as pessoas vão por aquilo ali, porque é mais bonito, só que não tá ligando muito pro emocional ou como nas coisas materiais, por exemplo: ah, vou entrar naquele grupo ali, porque eles tem mais assim, como se dizer... parece ter mais assim capacidade de coisas materiais assim... mais instrumentos, então vou entrar naquele grupo...nessa parte assim... e emocional é mais nessa parte de relacionamento assim, que eu acho que às vezes... pessoas que vão por dinheiro, que ficam com as pessoas por dinheiro, pra crescer nessas partes assim, visual, né... buscar ficar aparente a todo mundo e acaba deixando o emocional de lado ou até mesmo, ah, eu vou namorar aquela pessoa, ela é legal porque ela é bonita, porque as pessoas apóiam, porque é uma pessoa que também pode me fazer feliz, só que no fundo, no fundo, você não tá feliz com aquilo... você gosta de outra, você tá pensando em outra. **P: E, você fala que ele acaba agindo impulsivamente, o que é agir impulsivamente?** C: Sem pensar, vamos se dizer... você vai faz aquilo e acha que não vai ter consequência, você... ah, só hoje né, eu vou... só hoje eu vou ficar naquele grupo ali que tem bastante coisa, amanhã eu volto pro outro... acaba agindo impulsivamente por causa da imagem. (pausa). Então, o jovem tem muito aquela coisa de ficar né...ah, vou ficar com aquela menina, porque é bonita, aí aquilo ali vai ter consequências, né e acaba indo só pelo momento, não pensando no depois... eu sou uma pessoa, que tipo assim, eu controlei bastante isso em mim, essa questão de agir impulsivamente, porque isso tem consequências depois e as consequências vão ser né, vão

acontecer... cedo ou tarde elas vão... (pausa). **P: Vamos deixar pra falar sobre a escola na outra vez... porque já são 20h40, ou nós vamos falar sobre a escola?** C: Você que sabe.**P: Por você, tudo bem?** C: Pode ser. **P: Então, vamos lá. Você diz que seus estudos são bem produtivos, quando você se dedica. O que é um estudo bem produtivo?** C: É uma coisa que você não tira proveito daquilo só no momento, né, com o objetivo de fazer a prova... mas você usa aquilo depois também. **P: E, como que é essa dedicação?** C: Essa dedicação, é por exemplo assim, aquela coisa que despertou seu interesse, aí, você se dedica mais a aquilo. **P: Então, você se dedica, quando o estudo desperta seu interesse?** C: É, (fal baixo), na maioria das vezes. **P: Aí, você fala que, na escola, a escolha tem que ser tudo ou nada...** C: Que nem assim, naquela parte não só que, como foi que eu falei? Na parte que me dá prazer né, foi que eu falei, mas também na hora que eu vejo que eu preciso recuperar aquilo...aí eu me dedico mais também, que por exemplo, você tem que correr atrás do prejuízo, né. **P: Então, o estudo, se ele desperta o interesse (“C” fala em coro com a pesquisadora) você se dedica mais, mas também, se você entra em alguma fria, que precisa conseguir...** (“C” interrompe a pesquisadora e diz: ou é uma coisa que eu preciso tirar uma nota boa ou às vezes, até pra provar pra mim mesma que eu sou capaz, entendeu? Eu me dedico mais.) **Aí você se dedica e daí, você fala que na escola, a escolha tem que ser uma só, ou é tudo ou é nada. Como que é esse tudo ou nada? Conta uma situação, na escola, de escolha, em que é tudo ou é nada.** C: Na questão de matemática, vamos supor, se você prestar atenção naquela aula, você tem condição. Agora, se você não prestar atenção, aquilo já era, porque é uma coisa que é conseqüente da outra. Então, é tudo ou é nada, se você vai prestar atenção pra fazer aquilo ali, você vai ter uma nota, porque se não, não. Então, é tudo ou nada! Nesse ponto, assim. (pausa) **P: Aqui, desde os primeiros anos na escola, percebi que somos seres sociáveis e dependemos uns dos outros... como é que você acha que se forma essa dependência uns dos outros, na escola?** C: Na escola, por exemplo, numa atividade que você tem dúvida, se você não pedir ajuda, você vai ficar naquela, você vai quebrar a cabeça, você pode até conseguir sozinho, mas é mais fácil se você pedir pr’aquela pessoa a explicação, nem sempre tem pessoas, que estão dispostas a ajudar, mas sempre tem aquela pessoa... **P: Então, a dependência seria na hora de aprender coisas, com isso você me diz...** C: Ou também na hora que você tá lá, num canto, desanimado, aí a pessoa vem te chama, por exemplo, se ninguém vier ali te animar, você vai ficar ali desanimado. Então, de uma certa forma, pra você se animar você também depende das pessoas, que elas virem e falarem: - vamos, vamos fazer aquilo, entrar no grupo. Ou professor até que te anima, às vezes: por que você está

quietinha? Vamos entrar aqui, vamos fazer... você está com alguma dúvida? Você não entendeu? Então, nessa questão, assim, que a gente depende também, porque sempre tem um dia que você vai pra escola que você não está bem em casa ou que tem algum problema, alguma coisa acontecendo, mas não por causa disso que você vai deixar de lado. Aí, você depende daquela pessoa, que te chama e te dê um auxílio, assim. **P: Numa frase, você diz que o maior problema na escola é ter pessoas indesejadas, o que é uma pessoa indesejada?** C: É, são aquelas pessoas, que criam assim, né, que por qualquer coisinha tão achando ruim ou só por você pedir pra ficar quieta começa a falar... **P: Você diz que acha a escola boa, só que nem todos os alunos colaboram, como você acha que os alunos poderiam colaborar? (fim da gravação: 1:33:57:14)** C: Assim, eu acho que, na escola, a gente se prepara para ser assim, ser alguém profissionalmente, socialmente. Acho que se os alunos vão por ir, não vão pra aprender... o aluno, se fosse com o intuito de aprender, se dedicar ia melhorar bastante. **P: Bem, acho que vamos parar por aqui, hoje, tudo bem?** C: Tudo bem. Então, que eu queria dizer que eu acho que a gente aprende também assim, discutindo, por exemplo, nesse programa da escola tem coisas que eu já tinha uma idéia, mas que discutindo ela cresceu e acho que se eu ficasse assim, sozinha com as coisas, sem assim, essa coisa, quer dizer acho que, quando me perguntam as coisas eu vou pensando mais assim, fazendo mais... ampliando mais... **P: Que bom que você está gostando do programa.**

3ª ENTREVISTA

Data: 14/10/2005 (sábado)

Período: 17h – 18h

Fita 1 (00:00:00 - 0:43:17:28)

P: Então, hoje, continuaremos nossa conversa a partir das frases, que você completou. Tem um conjunto de frases, que, para mim, falam do que você pensa sobre projetos sobre como realiza-los e sobre como as coisa acontecem para que dêem certo. Você diz que pretende se casar, ser independente, que vai lutar para conseguir chegar onde quer. Você pode me contar como pensa em fazer isso? C: Estudar, ter um bom conhecimento, estudar pr'aquilo que eu decidir fazer (profissão). **P: E como esse estudo vai ser viabilizado?** C: Vou arrumar um emprego, que pode ou não ter a ver com aquilo que eu queira fazer, pra que eu possa ter dinheiro pra mais pra frente fazer o curso que eu quero. Enquanto isso, vou fazer pesquisa sobre o assunto, ler bastante, entender daquilo, pra saber quais as exigências que a profissão, assim... como vou dizer... requer de mim. Talvez não precise de curso pra saber disso, mais é entender o que é a profissão. **P: Por que você acha que precisa de emprego?** C: Na minha casa, meu pai e minha mãe trabalham, então, eu não posso ficar dependendo deles, assim, pra pegar ônibus,

comprar materiais, tirar carta... **P: Você está pensando em não depender dos pais para fazer o curso superior, mais no sentido de fazer manutenção do estudo ou para pagar a faculdade? Que tipo de IES (Instituição de Ensino Superior) você pretende se candidatar para entrar?**

C: Se eu conseguisse uma pública ou particular com bolsa, aí, seria bom. Mas se for particular, no caso sem bolsa, meus pais iriam me ajudar a pagar. Por exemplo, pra UNIP, a firma do meu pai tem convênio, paga metade da mensalidade. **P: Você fez inscrição para alguma IES?** C: Não, só no ENEM e na escola, recebemos umas fichas, acho que é da UNIP. Nessa questão assim, eu sou meio pessimista, fico pensando: - será que eu vou conseguir, é tanta gente? Aí, fico preocupada com aquilo, penso em estudar, penso: - tenho que estudar, tenho que estudar!!!, mas não consigo, porque é muita coisa...(a pesquisadora interrompe o processo para acertar o processo de gravação) **P: (início da gravação) Vamos lá... Ah, é perguntei pra você como é essa ligação, que você tem com o destino. Você me respondeu: a questão de se culpar, quando você estava daquele jeito de pensar mais nos outros do que em você... e aí você fala de uma frase que você lembrou, que é aquela frase do “Pequeno príncipe”, (“C” complementa: - é... acho que é, não sei) do... C: Sei que é uma frase que eu ouvi e vi depois que era verdade, verdade assim, né, em partes que você é responsável por aquilo que você cativa. P: E, aí, você falou que ficava se culpando, se acontecia alguma coisa errada... C: Assim, não é que pelo motivo de eu ser culpada pelo que cativo, então quer dizer que eu sou culpada pelo que está acontecendo, pelas conseqüências que isso vai ter... dessa forma que eu acho. P: Como que você entende responsabilidade, ser responsável e ser culpada? C: Então, depois meu conceito mudou um pouco, não é? Porque eu fui vendo que não era bem aquilo, que não era culpa minha, que eu não podia mandar no que a pessoa sentia...Então, quer dizer que eu não era culpada por aquilo tudo, que estava acontecendo... a culpa não era só minha, não era só eu que tava na história, entendeu. Como, por exemplo, eu quebrei o vaso, bem quem quebrou o vaso foi só eu, mas se tivesse uma outra pessoa, que estivesse ali, que tivesse esbarrado em mim. Então, eu comecei a separar essas coisas e aí, é onde eu comecei a dividir a responsabilidade e a culpa. A culpa é quando você faz mesmo, quando você está intencionada, aí você tem culpa daquilo, agora, quando você não faz...então, não é culpa sua. E, responsabilidade é uma coisa que, se você, por exemplo, em palavras assim, é difícil... se você assumiu aquilo, se você falou aquilo, pr’aquela pessoa, você assumiu essa responsabilidade daquilo que você falou. (pausa) **P: Daí, (“C” retoma: - era a questão do destino) isso, essa sua ligação com o destino, o que você me fala desse destino, como que é esse destino?** C: Então, às vezes, quando acontecia uma coisa**

dessas... eu ficava me sentindo um pouco culpada, um pouco responsável, assim, eu ficava pensando assim: - mas o que vai ser? O que vai acontecer?. Aí, eu ficava muito pensando no amanhã...aí eu ficava assim meio que (...) deixava de viver o hoje, pensando no que ia vir, no que ia acontecer, pensando no destino, pensando nessas coisas... nesse termo eu era bastante ligada, assim... agora, nem tanto acho que tem que deixar as coisas acontecerem, que o amanhã nunca se sabe, nesse ponto eu ficava pensando: - será que ele vai ser do jeito que eu quero, será que eu vou conseguir, será que não, essa questão de me questionar bastante a respeito do que vai vir. **P: Então, você entende que o destino... como que você me responderia? Destino é... O que é destino?** C: Destino é aquilo que vai acontecer. **P: Nesse caso eu posso achar que destino é o futuro?** C: Isso. É, que será do meu futuro, que será do meu destino? Pra mim, nesse ponto, é. **P: E, o que você acha dessa questão do destino, você acha que ele já existe em algum lugar... como você acha que acontece o futuro?** C: Então, eu achava que, ah, aquilo aconteceu, porque tinha que acontecer, né. Mas, porque não é bem assim, porque o que você faz hoje é consequência do amanhã. Então, eu acho que não tem (...) porque é você que faz o seu hoje. Então, o que eu to fazendo hoje, vai ter consequência pro meu amanhã. Então, se eu deixar de viver o meu hoje e viver o meu amanhã, que ainda não chegou, que futuro eu vou ter? É nesse ponto. Eu já, tipo assim, cresci um pouco mais e parei de pensar tanto no meu destino. **P: Como coisa já pronta...** C: É, como coisa já pronta, por exemplo, se acontece uma coisa ruim, então quer dizer que o resto vai ser ruim. Então, eu parei de pensar e vi que... vamos viver o hoje, vamos pensar no hoje, vamos se esforçar no hoje, porque o amanhã, né, vai ser melhor, com certeza. (pausa) **P: Como que você acha que as coisas acontecem? Você fala assim: - deixar as coisas acontecerem... e viver o hoje, porque o amanhã vai ser consequência do hoje... Então, como que você acha que as coisas acontecem no dia de hoje, pra formar o amanhã?** C: Por exemplo, naquela coisa também de... como se diz, ih, esqueci, aquela coisa de o hoje, o amanhã???? **P: Que o amanhã é consequência do que você faz hoje, foi isso que você me falou...** C: É, e tem aquela coisa que eu falei de ficar em cima do muro, também tem essa coisa, às vezes, a gente tem que pensar no amanhã, né? Se a gente não pensar também, de que vale o hoje, se não ficar pensando, planejar alguma coisa, mas igual eu falei, às vezes, eu pensava no destino como uma coisa pessimista, ficava muito ligada a aquilo, aí, eu ficava meio triste, será que não dá certo... e agora não, eu sou mais ligada, mas no ponto positivo. **P: Quando você fala que vê o amanhã de um jeito pessimista, você consegue me falar uma frase, que te colocava nessa posição pessimista?** C: Será que vou ficar sozinha, será que não vou ter um emprego, será

que... **P: Esse será, era será mesmo ou...** C: Era um será pensativo, não era certeza absoluta, porque eu não tinha certeza do que ia acontecer, era uma coisa que eu lembro... eu fiquei lembrando uma vez, que eu fiquei assistindo a um programa, era uma entrevista com o ratinho, né, ele questionou assim, que quando ele fala assim, no programa dele, ele fala assim: - eu tenho certeza... que não sei o quê. Aí, o entrevistador falou assim: ratinho, você não pode ficar falando isso, porque você nunca tem certeza, assim, você pode ter até certeza de algumas coisas assim, relacionadas à você, mas aos outros, você não pode nunca ter certeza absoluta... o ratinho, tipo assim, ele parou, porque ele viu que não tava certo, né, e ele [o entrevistador] falou assim: - você fica falando muito eu tenho certeza, eu tenho certeza... e não é bem assim, as coisas a gente tem que falar eu acho, talvez... nessa questão. Foi aí, também que eu comecei a pensar mais nisso, será que eu tenho certeza que vai ser assim? Eu não tenho certeza que vai ser assim. Então, será??? Esse é o será assim... (pausa) **P: Tem umas frases, que eu separei aqui, que eu acho que você fala o que você pensa sobre escolha. Então, você fala que: na escola, acredito que a escolha tem que ser tudo ou nada, sobre isso você já me falou na outra entrevista, você fala que percebe que não faz uma boa escolha quando aquilo que você escolhe não te satisfaz e aí vem a dúvida.... o que é uma boa escolha pra você?** C: Uma boa escolha é daquilo que te satisfaz, como pessoalmente e socialmente assim, né? Uma coisa que você fala: ah, fiz uma boa escolha, porque está me fazendo feliz e também visivelmente é uma boa coisa... **P: Como você acha que se monta uma situação de escolha? Pra dizer que uma situação é de escolha, o que precisa ter?** C: Tem que ter dois caminhos! ... É, tipo duas coisas pra você escolher, é igual tudo ou nada, você vai escolher uma das duas, você vai fazer uma escolha, dois pontos diferentes, vamos supor, eu acho assim. (a pesquisadora pergunta: e o que mais?) Ah, basicamente, isso. Pra se fazer uma escolha tem que ter uma coisa que vai ser mais favorável e outra, né... porque as coisas são assim, oh, naquela escolha tem aquilo favorável ("C" sinaliza com a mão posicionando-a ao lado do corpo), naquela (sinaliza com a mão em direção contrária) tem outra coisa. Então, a gente tem que analisar, qual vai ser melhor, qual vai ser mais gratificante e escolher. **P: Você fala que tem que ser tudo ou nada... dois caminhos... Vou falar um exemplo de uma pessoa chamada Silvio Bock, que diz: se você tem uma situação assim: entre escolher um fusquinha e uma mercedez, você acha que isso é uma situação de escolha?** C: Nem tanto escolha, mais de gosto... Pode ser escolha também... mas com certeza aquela outra coisa vai chamar mais atenção... você não vai, nem tanto pela escolha... (a pesquisadora pergunta: - como assim, não vai nem tanto pela escolha?) Ah, vai mais pelo

impulso, ah, é bonito... então, vou escolher aquele... mas acho também que é uma escolha... (a pesquisadora pergunta: - você gastaria tempo pensando entre o fusquinha e a mercedez?) Ah, nem tanto... Então, não seria uma escolha... **P: Fiquei pensando, quando você fala em tudo ou nada e aí, lembrei dessa situação...** (“C” interrompe a pesquisadora) C: Você vai ficar pensando, analisando, tipo, se alguém de questionar, né. Agora, se ninguém falar nada, você vai dizer: ah, é aquele! É igual comigo, né. Se as pessoas vem me questionar e falar: - ah, acho que aquilo lá é melhor pra você, né... Aí, eu fico: - será que é? Aí, eu começo analisar, qual das duas coisas que eu vou escolher. **P: Então, às vezes, aparecer pessoas pra discutir com você uma situação de escolha, te coloca em dúvida.** C: Isso. Por exemplo, se eu to aqui sozinha e se eu tenho que escolher aquilo ou aquilo, eu vou ter que decidir sozinha, eu vou analisar assim, né, sozinha com a minha opinião. Agora, já, quando aparecem outras pessoas, já fica um pouco aquela duvida. **P: E, isso atrapalha ou ajuda. Aparecer pessoas na situação de escolha?** C: Olha, por exemplo, no campo sentimental, é meio confuso, porque as pessoas tem opiniões diferentes, vem uma e fala: - eu acho que é assim, e aí, outra: - eu acho que é assim. Aí, eu fico em cima do muro... eu fico meio: - como que eu faço? Será que aquela é melhor, será que... se eu não vou me arrepender... **P: Tem uma hora que você diz que numa situação de escolha, que você tem que escolher e que a dúvida é grande, você pede conselho a uma pessoa de confiança ou experiente. O que faz uma pessoa ser experiente suficiente pra te ajudar numa situação de escolha?** C: Pessoas que já viveram coisas, viveram bastante tempo ou situações, assim, que já conviveram com pessoas, por exemplo, a minha madrinha, ela é uma pessoa que conversa com os filhos dela abertamente, conversa com todo mundo. Então, ela já ouviu histórias, opiniões. Então, ela é uma pessoa experiente, pelo menos nessa questão de ouvir, de saber como é, como que acontece... **P: Você fala assim, que percebe que não az uma boa escola, quando o que você escolheu não te satisfaz e que, em seguida, vem a dúvida. Como que é essa dúvida, que surgiu depois? Conta pra mim uma situação.** C: Como, por exemplo, eu escolho, vamos supor... é mais no campo sentimental, assim... escolha profissional, mas... não é aí... Mas, por exemplo, eu escolhi ficar com aquela pessoa, só que daí, eu fico pensando, né... ah, não era bem isso que eu queria, né... podia ter escolhido aquele outro... quando eu começo analisar... as coisas diferentes, que eu pensava que era, mas não é... (pausa) **P: Então, essa dúvida é desse jeito aí... você começa a pensar, começa analisar...** (“C” interrompe a pesquisadora) C: É, eu falo assim, às vezes eu poderia ter analisado um pouco mais antes... (a pesquisadora complementa: - a outra possibilidade) é. **P: Então, eu poderia dizer que: - o que**

caracteriza essa dúvida é ficar pensando naquilo que você não escolheu? C: É, igual essa questão de liga ao destino, tipo, de ficar pensando naquilo que poderia ter sido, que poderia ser.

P: E, você pensa bastante naquilo que você deixou de escolher? C: Assim, eu procuro não ficar pensando muito, mas quando eu vejo, por exemplo, um momento, uma coisa que fiz a escolha, aí eu começo a pensar... (pausa). (pequeno intervalo para água) C: Então, eu tava pensando agora, aqui: o menininho que mora perto da minha casa, que a mãe dele pediu pra eu cuidar dele hoje, né, ele é um menininho assim, aquela criança meio diferente, uma criança que é muito mimada... aí, eu tinha falado pra mãe dele, que eu ia cuidar dele, que ficava e tudo mais, só que aí, depois eu comecei analisar, depois que eu dei a resposta, eu comecei a pensar bem assim, ah, eu acho que não era melhor eu de manhã ter pegado, porque vai dar muito trabalho, vai ocupar mais tempo, num sei o quê, aí veio aquilo, não um arrependimento, mas aquela dúvida: - será que eu fiz certo, né, em ter falado pra ela sim... essa questão...(pausa) acho que, às vezes, assim, às vezes, eu pensar demais atrapalha eu escolher e às vezes eu pensando pouco eu não faço uma boa escolha. Tem ocasiões assim, que a gente escolher rápido, a gente até faz uma boa escolha. Igual na questão do fusquinha e da mercedez, se você faz uma escolha rápido, foi uma boa escolha, que é uma coisa que tá bem mais favorável, né...

P: Mas daí, não tem nem dúvida, né? Tem uma frase, que você fala que a sua principal preocupação é não saber o que vai acontecer depois e se, você vai ser feliz com suas escolhas. Eu queria que você falasse dessa felicidade com escolhas. Como é essa felicidade? C: Então, essa felicidade com escolha é uma coisa mais pessoal assim, né. Às vezes, eu fico pensando: ah, eu escolhi aquilo foi bom pra mim, né. Tá sendo bom pra mim..., por exemplo, se eu aquela escolha (inaudível) se eu to aqui eu não vou ficar preocupada com aquilo, agora se eu não tiver feito uma boa escolha toda hora, vou ficar pensando: ah, como será que vai ser... ah??? Na questão até profissional, o que será... Se eu fizer aquela escolha, que não foi tão do meu jeito, que eu queria assim, eu sempre vou tá pensando: - ai, né, o que eu vou fazer???, isso????, amanhã????, porque essa escolha vai ter aquela continuidade, né? E, é assim, essa coisa de me fazer feliz.

P: Quando você diz que essa escolha vai ter continuidade e que você quer ser feliz com as suas escolhas. O que você quer dizer? C: Que ela vai ter um rumo, né, que ela vai seguir em frente. Eu não digo que está destinado, porque destinado é aquela coisa que você já sabe que vai acontecer daquele jeito. Então, não é bem destinado, mas é uma coisa que eu vou criando e com as minhas escolhas isso vai criando, vai ser do jeito que... vão acontecer conseqüente daquilo.

P: Então, eu posso entender que a felicidade ou a infelicidade depende do que você escolheu ou não escolheu?

C: Também, que é a questão que você perguntou que... você pode perguntar de novo? **P: Posso. Que a sua principal preocupação é não saber o que vai acontecer depois e se você vai ser feliz com as suas escolhas** C: É, depende das minhas escolhas... igual você falou... se a escolha que eu fiz, se vai me fazer feliz ou não. **P: Então, a felicidade está ligada...** (“C” complementa em coro com a pesquisadora) **ao tipo de escolha que a gente faz. (pausa) ... eu anotei assim: você gosta de estar com a sua família, que uma coisa que você fez e que você ficou feliz foi quando você escolheu encarar a vida como ela é, que numa situação que você tem dúvida o que você faz é pedir conselho e ajuda, que você percebe que você não fez uma boa escolha, quando aquilo que você fez ou aquilo que você escolheu, a escolha que você fez não te satisfaz, sobre o futuro você vai lutar, vai buscar sem desistir o que você quer e você acha que suas melhores atitudes são: agir com calma e não se exaltar,... Conta pra mim uma situação, em que você agiu com calma e não se exaltou e teve a noção de que você teve uma boa atitude.** C: Igual a questão de uma prima minha, e se a gente começa a conversar assim... e se for, né... a gente acaba até discutindo. Aí, eu falo: - Nããã... calma, né (fala em tom apassivador)... não vou me exaltar, vou deixar ela falar, se essa opinião dela eu vou respeitar... mas também não vou discutir, é que eu acho assim, que eu tenho o dom para... que se a gente for pensar bem a gente até se exalta, né? Fala que: - NÃO. Isso não é assim, você não.... Mas, aí eu respeito a opinião dela, aí me acalmo... **P: E, por que você escolhe não discutir?** C: Porque... ããã... por que não discutir??? Ah, eu não sei, porque eu acho que não é uma coisa muito... não é do meu tipo, não é uma coisa que me agrada, fica discutindo, fica... é igual essa coisa, na escola, de debate, de falar, sempre vai ter pessoas com opiniões diferentes da sua. Então, eu procuro não me exaltar, quando eu quero entrar, conversar daquilo... eu vou puxando... vou falando devagar, assim: Não, eu entendo você... mas, me escuta... É igual com meu pai também, assim, eu procuro não me exaltar... eu sou muito parecida com ele, ele fala e ele quer tá certo daquilo, né... só que às vezes, nem sempre ele tá... aí, eu falo assim: - ah, tá. O senhor falou? Agora, ouve o meu lado... é assim, assim, assim... porque se a gente se exaltar, a gente vai começar a falar um junto com o outro e ninguém vai entender um ou outro. Então, eu acho que essa coisa... (pausa) é uma atitude, que eu acho que eu tenho, boa, entendeu? **P: Numa outra frase você diz que... quando você tem oportunidade, você tenta se dedicar ao máximo e agarrar. Como que é esse dedicar ao máximo e agarrar?** C: É ter tempo pr’aquilo, é se interessar, mostrar que eu estou interessada por aquilo, né. Igual, projeto de escola, a professora convida, né. Se é uma oportunidade de aumentar a nota, assim de crescer na escola, eu vou me

dedicar, vou procurar saber, se a professora aquele dia não me fala eu vou: - ah, professora, como que tá? Tá andando o projeto? Eu vou atrás, é essa forma de dedicar, assim... **P: E, como essa oportunidade de dedicar, ao máximo e de agarrar, surge na escola?** C: Na escola, nessa questão de projetos, né... por exemplo, a professora sempre vai naquele que tá se dedicando mais, que ela vê que vai ter interesse, igual esse negócio da redação de olimpíada, da olimpíada de redação. Então, acho que a professora pensa assim: a pessoa que eu vou buscar é a que se interessava sobre os assuntos, né... assim, nessa questão, aí, foi aonde que ela escolheu e se a gente topou, se a gente gostou daquela escolha dela, a gente vai se dedicar, vai buscar aquilo... **P: Na escola, você é bastante escolhida?** C: Assim, não era tanto, agora mais ou menos... porque tem alunos muito bons na minha sala, também... que, às vezes, eu acho que... não digo que são melhores do que eu, mas são diferentes assim, em algumas coisas, que tem qualidades diferentes da minha assim... (pausa) mas a partir de quando eu comecei a ver que eu tinha que crescer, que eu tinha que me esforçar mais um pouquinho, pra algumas coisas eu até era mais escolhida, sabe. Já uma vez que eu fui coordenadora da sala, mas eu também não gostei, porque eu era muito calma, eu era muito paciente. Então, se eu falava alguma coisa as pessoas não ligavam muito, porque sabiam que eu não ia xingar, não ia ficar brava. Então, foi uma coisa que eu já vi que naquele momento, não era uma escolha boa pra mim. **P: E, você foi coordenadora da classe, porque a classe te escolheu... como foi?** C: É, porque eu tinha minhas amigas... eu acho, assim, depois que eu parei pra pensar assim, acho que foi até porque eu era amiga delas e elas não queriam ser... porque, às vezes, quando você é coordenadora da sala, você fica responsável por muita coisa assim, quando o professor está ausente, se houver alguma coisa, as pessoas vão falar que foi você, que você que não falou, que não era pra sair, que você que não sei o quê... Então, eu acho que foi por isso também, por causa d'eu ser a boazinha, não ia ficar impondo muito as coisas, aquela questão... (pausa) **P: Tem uma frase, em que você diz que visualiza seu futuro através do estudo. Como que é o futuro que você visualiza através do estudo?** C: Futuro profissional. (a pesquisadora repete: futuro profissional) É igual eu falei, coisa d'eu estudar, d'eu ir buscar, se eu quero, pretendo ter aquela parte financeira também, eu tenho que ter um estudo, porque hoje, exigem bastante isso, até mesmo pra tirar uma carta, pra criar uma independência... o futuro disso, tá baseado na escola. (pausa) Até na parte de se comportar também, de entender as pessoas, de conviver... **P: E, como é esse estudo, como é que a escola contribui pra esse futuro, quais são as coisas, você consegue especificar?** C: Por exemplo, na escola, a gente cria aquela coisa de ... que a gente não pode... a gente tem que... ehh, como que eu ia dizer... a gente

vê que a gente tem que... ehh... que a gente vai encontrar opiniões diferentes, diversas e que a gente tem que tá preparado pr'aquilo, né, a gente aprende bastante isso dentro da escola, você passa por várias situações, assim, tendo aprendendo a lidar com aquilo, a não se exaltar muito, com aquelas situações, que nem na questão das pessoas desagradáveis, também. Se você for trabalhar lá fora, você for exercer sua profissão, você vai encontrar pessoas assim... Então, isso já começa da escola, que é onde eu acho que você vai se preparar pra sair lá pra fora... (pausa) porque na família, em casa, você convive, mas é com as pessoas, com quem você conhece, com quem você pode expor tudo aquilo que você assim... tudo que você acha. Agora, se você não conhece, se você não convive, vamos supor na escola, você aprende a criar limites, a saber como agir, é onde que eu acho que a gente se prepara pra sair pro futuro profissional mesmo... (pausa)

P: Tem umas frases que eu acho que estão mais relacionadas com aquilo que eu acho que você não faz, não faz ou não pode fazer, que você não pode se culpar por aquilo que não aconteceu, nem se condenar, que na escola, a escolha de se isolar te fez mal, isto é, a escolha de não fazer vínculo com os outros, que você prometeu não se culpar, sobre as desavenças da vida. Agora, eu gostaria de saber como é que são essas desavenças da vida, pelas quais você não pode se culpar? C: Por exemplo, uma pessoa gostar de mim e eu não gostar dela, foi uma desavença, foi uma coisa que eu não podia prever, que aconteceu... e eu não posso ficar me culpando por aquilo, falando: - aí, eu podia gostar daquela pessoa, mas eu não mando nos meus sentimentos, nem nos da pessoa, foi tipo, uma desavença, uma coisa que aconteceu...que eu não pude interferir e que eu não vou fazer aquilo obrigada... (pausa) **P: Você acha que não manda nos seus sentimentos?** C: Ahhh, eu acho que não é a questão d'eu mandar, por exemplo, assim, se eu gosto daquela outra pessoa, eu falar assim: - não, aquela pessoa não presta... eu vou gostar daquela outra... agora, assim, a questão: (fala didaticamente) a gente aprende a gostar, não é que a gente manda: - você vai ser assim, a gente pode até com o tempo ir socializando, falando: - não aquela pessoa... é uma pessoa..., a questão do conviver faz com que os sentimentos mudem também. **P: Quando você fala que você aprende a gostar, eu entendo que você gosta de um certo jeito que você aprendeu, mas quando você diz que você não manda nos seus sentimentos, eu fico meio em dúvida...** C: Então, porque eu acho que, assim, mandar nos meus sentimentos, eu não mando, porque é uma coisa que vai acontecendo aos poucos, que aquela pessoa vai, né, por exemplo, se eu gosto daquela pessoa, foi por algum motivo, foi por ver, por conviver, alguma coisa assim, foi uma coisa que nasceu, não fui eu que mandei eu me apaixonar por aquela pessoa, ou eu gostar dela assim. Então, quer dizer que eu não mando no meu coração.

P: Então, será que eu posso entender que o sentimento, entre duas pessoas, acontece não só porque a gente quer acontece na convivência com aquela pessoa. Então a pessoa também ajuda você a ter aquele sentimento? C: É, se aquela pessoa tem aquelas coisas que você gosta... o jeito, o modo de agir, aquilo vai te cativando e vai fazendo com que você goste da pessoa, e chega ao fim, tipo, amando ela... **P: Então, o sentimento por uma pessoa não vem só de você?** C: É, aí, por exemplo, igual a questão da desavença, se eu já... aquela pessoa já me cativou, já gosto dela, aí, não tá dando muito certo, e tem uma outra pessoa, que gosta de mim... Eu, (fala enfaticamente) eu não vou mandar no meu coração e dizer assim: - oh, deixa de gostar daquela, e vai gostar daquela. Nessa questão, que eu não mando no meu coração. (pausa) **P: Um pouco adiante, imagino que... expressando o que você não faz ou não pode fazer, você fala do que não tem na escola e que na escola não tem jogos interativos. Como seriam esses jogos interativos?** C: Jogos interativos assim, por exemplo, já teve bastante gincana na escola... jogos interativos eu digo assim, por exemplo, no intervalo de aula,

4ª ENTREVISTA

Data: 14/10/2005 (segunda-feira) Período: 9h-10h30 Fita (0:43:17:28 - 1:31:28:25)

P: Então, vamos continuar daquele mesmo jeito, ir pegando as frases e eu vou perguntando sobre o que você falou nas frases. Então, hoje nós vamos falar mais sobre escolha e sobre escolha na escola. Eu gostaria que você me dissesse... Bem. Numa frase você falou que uma escolha não é boa quando você escolhe algo que não te satisfaz e daí vem aquela dúvida a respeito daquilo que você escolheu. Na escola acontece isso? Na escola já aconteceu? Acontece esse tipo de escolha de alguma coisa que não te satisfaz e daí você fica em dúvida?

C: Às vezes... por exemplo, a questão de grupos também, né. Você escolhe entrar naquele grupo e não naquele outro, aí você para e diz: ah, queria estar naquele outro, porque talvez ia ser melhor... ia ser mais reconhecida... ou alguma coisa assim. Tipo assim, você entrou naquele grupo, aí depois (“C” escande as sílabas da palavra depois, dando ênfase ao período subsequente da escolha) que você já fez a escolha de entrar naquele grupo, você se arrepende.

P: E, daí você acha que isso não foi uma boa escolha porque ela não satisfaz... (“C” interrompe a pesquisadora) C: É, porque eu não tive aquele espaço que eu pensei que poderia ter tido.**P: Então, uma boa escolha de grupo seria a escolha de um grupo onde você tenha espaço... (“C” interrompe a pesquisadora)**C: É, tenha espaço, onde você também possa falar com as demais pessoas, né. **P: Daí, na escola... Tem uma frase que caracteriza bem essa situação de ter feito uma escolha, que não satisfaz suas necessidades, seus anseios, que é:**

Infelizmente, na escola, a escolha de me isolar, só me fez mal. Você consegue fazer um resumo assim, de onde é que foi essa escolha de se isolar ou, qual é que foi, na escola, esse lugar, dessa escolha? C: A questão de me isolar... me isolar dos outros, na sala, sentar sozinha, ficar num canto... **P: E, isso te fez mal... e que mal te fez, escolher ficar isolada na sala de aula?** C: Ah, eu não falava, se alguém viesse falar comigo, eu ficava meio sem graça... às vezes, eu tinha vontade de estar ali, mas... por eu estar ali sozinha, eu não tinha, como posso dizer???? Como entrar num grupinho e até de participar de muitas coisas... como por exemplo assim, se tivesse um grupo que fosse fazer teatro, como eu era muito quietinha e ficava só na minha, as pessoas não me escolhiam, por eu ter decidido me isolar, assim... **P: Aí, você fala que nessa escola, quando você pode escolher o que fazer é quando você está no intervalo das aulas. O que é possível escolher na hora do intervalo, como é e quais são essas escolhas possíveis na hora do intervalo?** C: Com quem você vai ficar, o local assim da escola, aonde você vai ficar, os assuntos que você vai conversar, que pode ser algo a respeito da aula ou não. **P: E, por exemplo, quando você fala com quem ficar no intervalo. Você pode me contar uma vivência de escolha desse tipo no intervalo, de ter escolhido com quem ficar?** C: Então, esses meus amigos que fizeram com que eu deixasse de me isolar, uma amiga minha, que já citei, ela tinha uns amigos e eu fui escolhendo ficar com ela, né, e ficando com ela, fui ficando com os amigos dela, fui gostando, aí, quando eu comecei a ter esses amigos, foi aonde eu comecei a conviver com eles, comecei no intervalo e depois fui pra sala, minha vida assim, foi melhorando mais... **P: Então, a escolha que você fez no intervalo, acabou indo pra sala de aula. Aí, você fala que no intervalo dá pra escolher o local pra ficar, quais são os locais que dá pra ficar, no intervalo?** C: Assim, tem bastante escada... sentar num canto, tem árvores, assim... um lugar que dê pra você ficar com seu grupo... que não vai passar gente toda hora... **P: E, lá na escola tem esses lugares...** (“C” interrompe a pesquisadora) C: Tem alguns lugares, onde a gente senta, né? Antigamente... agora, a gente não fica muito sentado, né, a gente ficava sempre num grupinho sentado assim... **P: E os assuntos que saem na hora do intervalo, que você fala que dá pra escolher. Como que é essa escolha dos assuntos?** C: É conforme o humor que a gente tá, se a gente, por exemplo, se a gente tá cheio de gracinha a gente começa a falar um monte de coisas engraçadas, dando risada ou se por exemplo, eu assim, to triste, aí o amigo começa a perguntar por que a gente tá triste, aí, a gente entra naquele assunto de sentimento, essas coisas assim... ou quando tem uma prova, aí, a gente fica: ai, o que será que vai cair, né, vamos estudar, vamos ver aquilo...? Ou, às vezes, quando você não quer falar mesmo: ah, deixa eu ficar

quietinha, não to a fim de falar, não to muito bem... **P: Na escola, fora o intervalo, você lembra outros espaços, outros momentos que você pode escolher na escola?** C: Teve um momento que a gente escolheu o grupo, o grêmio estudantil... tinha uma época também, que a gente foi fazer, tipo uma votação, não só minha, mas todos os alunos, na questão acho que de jogos mesmo, que ia comprar pra sala, de que dia que a gente ia pegar os jogos pra levar pra sala, essas coisas (pausa) e tem aquelas escolhas, que todos os alunos escolhem, assim, né... tipo professora, às vezes, propõe algum trabalho diferente, né, às vezes, ela pede, né, às vezes ela já impõem, assim... a opinião se a gente concorda daquele jeito ou do outro...**P: E, por exemplo, você me falaria que essa situação da professora propor que os alunos escolham de um jeito ou de outro pra fazer uma atividade, você diria que acontece sempre, quase nunca acontece...** (“C” interrompe a pesquisadora e prossegue enfaticamente) C: Nem sempre! É bem difícil, eu lembro da professora Rute, eu não me lembro se foi na oitava série, assim??? A gente tinha o projeto da horta, né, a gente fazia... foi uma época bem boa também, foi uma época em que eu tinha que levar o grupo nas costas, assim, um pedaço do grupo, ela propôs pra gente assim: a gente fazer alguma coisa com as coisas que a gente tava cultivando na horta, lá da escola. Aí, a gente começou a expor idéias assim, dar a nossa opinião, sobre o que a gente gostaria, coisa assim... aí, foi que a gente escolheu fazer tipo receitas com as coisas que a gente tinha plantado lá e foi uma coisa bem legal que uniu as pessoas do grupo, porque todos iam fazer juntos, foi uma coisa, que foi muito bom... eu lembro até hoje assim, uma coisa que marcou pra muita gente, até pessoas que hoje não são do grupo, porque já se distanciaram, quando a gente se vê a gente lembra... tem até amigos que falam assim: ah, a esfiha, né, porque meu grupo fez esfiha com recheio de coisas que tinha lá na horta. A gente foi todo mundo pra casa da nossa amiga, cada um levou uma coisa pra fazer, foi bem interessante. **P: Então, você se lembra, dessa atividade, que vocês puderam escolher que vocês resolveram... e de uma outra atividade que marcou pelo fato de vocês não poderem escolher?** C: Aula de ciências também, o herbário, que a professora mandou fazer. No começo, a gente falou: ah, esse negócio vai ser chato, ter que ficar pegando folhas de árvore, expor até secar, depois colar... foi uma coisa que tipo assim, a gente não pode escolher, que ela falou que era pra fazer assim e a gente até reclamou um pouquinho, algumas pessoas, né, só que a gente foi fazendo e aí, cada vinha e falava: ah, eu achei aquele tipo de folha, bonita, diferente... e no final saiu um trabalho muito bonito, tenho até ele guardado, e foi uma coisa gostosa de fazer, que não foi aquela coisa cansativa, a gente foi fazendo, trazendo pra professora ver... e discutindo com a gente as

diferenças... foi um trabalho bem legal. **P: E, como que se sentiu, como aluna, quando vocês puderam escolher o que fizeram?** C: Foi gostoso. Tipo a gente escolheu uma coisa que ia dar prazer pra gente fazer, que a gente ia fazer com mais gosto, ainda, que não foi uma coisa que a professora impôs, né. Ela deu uma idéia, a gente implementou a idéia e deu a nossa opinião, o jeito que a gente ia fazer. **P: E, como você se sentiu na questão do herbário. Estou entendendo que no começo, era só do jeito que a professora queria (“C” confirma, em meio da fala da pesquisadora: É!) e que depois foi ganhando o jeito de vocês. Como que você se sentiu com relação a essa atividade?** C: No começo, assim? (a pesquisadora confirma: É, no começo.) Eu falei assim: ah, tem que fazer, né. Tem que ganhar nota, então vamos fazer, mas não foi aquela coisa que você foi com tanto entusiasmo, vamos ver no que vai dar, vamos fazer, já que tem que fazer... (a pesquisadora acrescenta: e depois...) É depois foi crescendo aquele entusiasmo, vi que era uma coisa legal.

P: E chegou a ficar tão legal, quanto aquela que vocês escolheram? C: Assim, aquela foi bem melhor. **P: Tem uma fala sua, que é bastante forte, no meu entendimento, quando você fala que sofre muito porque, às vezes, você pensa nos outros antes de pensar em você, que, às vezes, a vontade do outro prevalece sobre a sua. A gente já conversou um pouco sobre isso... aí, você lembra alguma situação, na escola, onde a escolha dos outros prevalece sobre a sua, no mesmo sentido do que você fala de pensar no outro antes de você?** C: De grupo... assim, é mais de grupo. Quando a gente fez o jornal, eu queria de um jeito, agora minhas amigas queriam de outro. Então, eu falei assim: ah, então tá bom, né, vocês... eu não... deixei prevalecer a vontade delas, também, assim. (pausa) que eu me lembre... **P: E isso, na escola, gera o mesmo sentimento que fora da escola, que você diz que acaba atendendo...** (“C” interrompe a pesquisadora e começa a fala enfaticamente) C: Antes era mais, né, quando eu era mais quietinha, assim. Agora nem tanto... na escola, assim, eu sei que se fizer só do jeito que ela quer, não vai ser uma coisa que eu participei também. Então, eu tenho que expor a minha idéia também, tenho que falar: não, vamos ver, né, eu acho esse jeito melhor, aí, a gente vai tentando entrar num acordo, (“C” eleva o tom de voz) só porque ela acha que tá bonito aquele jeito lá dela, não quer dizer que eu vou querer daquele jeito também. **P: Então, não é sempre que...** (“C” interrompe a pesquisadora) C: Antes, até era bastante, assim, né, que eu era muito quietinha, não respondia, não falava nada, aí, falavam: a gente vai fazer assim! Aí, eu (fala com expressão de resignação): ahhh, tá bom, né... se você acha que tá bom assim, tá bom. E daí, também, em educação artística, aí eu queria que a roupinha da menina fosse rosa e elas queriam

azul, não (pausa) eu queria azul e elas rosa. Só que a folha já era rosa, entendeu, e rosa de novo, não ia ficar uma coisa legal, aí até que elas pegaram e se convenceram que azul ia ficar melhor, mesmo (a pesquisadora interpela: quer dizer que você argumentou?)**P: Você se lembra, se argumentou?**C: Eu falei assim: ah, se vocês querem rosa, tudo bem... só que aí, eu peguei... porque elas estavam em maior grupo, né... e elas queriam rosa, porque elas já tinham escolhido desde o começo... Mas eu falei: só que não vai ficar legal, né. Aí como eu pensei mais nelas, pra deixar elas mais feliz, aí, eu então falei: ah, então, tá, faz rosa. Só que depois elas viram que o rosa não ia ficar legal, aí acabaram colocando o azul.**P: Então, eu entendo, que mesmo assim, prevaleceu o que elas** (“C” intercala sua fala com a da pesquisadora dizendo: É, ahãã)**acharam, porque embora você tivesse dito que você preferia azul (C: ahãã), elas só fizeram azul, quando elas perceberam que o rosa não ficaria bom (C: É) e hoje, tem situação que você não precisa passar por isso ou você continua a passar por isso?**C: Ah, hoje é mais raro, assim... que se eu falo... porque, às vezes, a AC até fala que eu sou um pouquinho teimosa, que eu falo é assim, é assim!!!. Mas, não é que sou muito teimosa, é que assim, às vezes, eu aprendi um pouco também, que as pessoas tem que saber que, por exemplo, nem tudo que eu falo tá errado, o que eu to falando, que, às vezes, o que eu falo também vai sair bom, também vai ser bom. Aí, nesse ponto ela fala que eu sou um pouco teimosa, mas eu não acho muito, né.**P: Hoje, você se vê mais insistente em** (“C” intercala sua voz com a da pesquisadora, confirmando: ahãã.)**defender seu ponto de vista, é isso?**C: Hoje sim, na escola sim. **P: Na escola, quem você acha que tem mais possibilidade de escolha?** C: Na escola?? **P: É, quem você acha que pratica mais a escolha, na escola, que escolhe mais?** C: Ah, não sei???? **P: Não estou sendo clara, na pergunta. Quais pessoas, na escola, você acha que ela pode escolher mais, assim, o que fazer, como fazer..., quais pessoas?** C: Ah! Eu acho que o professor! Porque ele escolhe o jeito que ele vai dar a aula dele, o que ele vai dar na aula dele. Igual, por exemplo, se a gente fala: ah, professor, a gente gostaria disso. Mas quem vai decidir é ele, quem vai escolher vai ser ele. **P: E, o que você acha disso?**C: Eu acho legal, a gente dar, assim, nem sempre né, tudo o que professor escolhe é bom, mas dependendo do professor ele até faz uma escolha... (“C” altera o tom de voz) se ele escuta nossa opinião, quer dizer, tem professores, que nem escutam, né, o aluno dando opinião, assim. Igual aquela professora, ela ouviu nossa opinião, deu as coisas e deixou que a gente escolhesse, aí, a gente escolheu e ficou uma coisa do agrado dela e da gente também. Porque, professor e o aluno junto escolheram aquilo e aquilo deu certo. E, às vezes, assim, professor é quem escolhe sempre, o aluno expõe aquilo, ele também verifica aquilo, mas

ele não deixa o aluno escolher junto, assim, basicamente é ele que escolhe, na maioria das vezes.**P: Você acha que dá pra deixar o aluno escolher?**C: Nem sempre, né. Porque, nem sempre, o que o aluno escolher vai ser bom, porque, às vezes, ele tá pensando nem tanto na coisa séria, mais na bagunça de fazer em grupo ou alguma coisa assim, por exemplo, quando o professor passa uma atividade, que ele vai dar nota, valer ponto assim, o aluno escolhe fazer em grupo de cinco, aquilo ali não vai ser uma coisa muito... né, grupo de cinco tudo bem, mas uma atividade só, não faz. Então, quando ele impõe, que quer dois ou que quer três, é uma escolha que ele fez, que pra gente não é muito bom, vamos dizer assim, mas é uma escolha que se a gente tivesse feito, não ia ser tão bom, não ia ser uma coisa que a gente ia tirar proveito daquilo.**P: Então, pelo que entendo, tem coisas que dá pro aluno escolher e tem coisa que continua sendo melhor que o professor escolha, mas nem tudo...**C: Porque, às vezes, por exemplo, um aluno quer um grupo de cinco o outro quer um grupo de dois, aí acaba saindo aquela discussão, ou, por exemplo, metade de um jeito, metade de outro, daí o professor tem que escolher pra sair tudo de um jeito só, né?**P: Qual seria o motivo da possibilidade maior de escolha estar na mão do professor? Por que você acha que é o professor que escolhe mais, na escola?**C: Porque ele tem mais experiência, ele tem mais conhecimento, ele sabe o que ele tá dando, às vezes, ele sabe até como que a gente vai tirar mais proveito daquilo, se é fazendo uma leitura, ou se é escrevendo.**P: Então, ele tem mais experiência, ele sabe como vocês vão aproveitar melhor, seria o mesmo que dizer que ele tem mais conhecimento, que ele sabe mais. Então, o fato dele saber mais sobre aquilo, dá possibilidade dele escolher mais do que o aluno (“C” balbucia algo inaudível, parece que diz: acho que sim). Você acha que sim, ou você não concorda com isso que falei ?**C: Ah, eu concordo. É. É basicamente, isso né, a questão dele saber mais, não só isso também..., mas..., mas... é isso, porque o professor sempre sabe mais que o aluno, ele tem mais vivência do que o aluno, ele dá... ele trabalha as várias salas, né? (pausa)**P: Tem espaços ou tem momentos, que você acha que, nesse espaço, nesse momento, o correto seria o aluno escolher?** (“C” faz uma pausa, enquanto repete em baixa voz: o correto, o aluno escolher????) (pausa). **Que você acha que pra ser legal, pra ser bom, pra funcionar, o aluno é que teria que escolher? Você acha que o aluno deveria escolher mais coisas na escola?**C: (“C” fala em tom de voz baixo e titubeante) ahhhh, depende das coisas... o aluno escolher mais coisas???? (pausa)**P: Você sente falta de poder escolher alguma coisa na escola?**C: Eu já senti, assim, né, por exemplo, quando a aula tá muito cansativa, aquela coisa muito repetitiva, toda aula sempre igual, sentia falta de tirar uma meia hora, uns dez minutos pra fazer alguma

coisa em grupo, alguma coisa mais interativa, que relaxasse um pouco, poderia ser assim, tipo jogos, essas coisas, de escolher isso, assim.**P: Então, eu poderia entender que um dos espaços, que você acha que o correto seria o aluno poder ter mais possibilidade de escolha, seria na sala de aula, na aula** (“C” interrompe a pesquisadora para concordar, diz: sim, é.) **na aula, com relação ao tipo de aula, que seria: não ser só expositiva, mas ter trabalhos em grupo?**C: Ou uma coisa mais visual, por exemplo, tem matérias que são só coisas escritas, escritas, escritas... você não vê aquela coisa visual, por exemplo, na escola, na nossa escola, a gente até tem laboratório, tinha vários equipamentos, só que nunca utilizou, nunca teve aquele... aquele... vamos se dizer, não sei se é da direção ou se é do professor de levar a gente lá, né... às vezes, não sei se é por bagunça dos alunos, mas eu acho que se o professor levasse uma vez e impusesse algumas regras, os alunos até se comportariam um pouco, essa questão de aula diferente mesmo, que a gente teria... que se fosse pra mim escolher, assim ter...**P: O que mais você acha que daria pro aluno escolher e que seria bom, que melhoraria a vida, na escola?**C: (pausa) Não sei, assim. Tem coisas... ah... tem coisas que as pessoas falam que seria bom, mas pra mim tanto faz, questão do horário do intervalo, por exemplo, mas, às vezes, eu acho também que se o aluno escolhesse, né? Ah, sei lá, seria uma coisa assim???? **P: O horário do intervalo você diz como?** C: É, de que aula em que aula, assim ter duas aulas e o intervalo, igual tem assim na escola nossa. Pra mim eu acho que o horário é normal, né, um horário bom, assim. **P: Pra você apesar de não ter sido o horário que você escolheu, está bom?**C: Ahãã (pausa) **P: Você acha que na escola, o tanto que você pode escolher, é suficiente? Você acha que o que você escolhe na escola, tá bom ou você acha que falta oportunidade para escolher?**C: Falta oportunidade. Nem sempre, quando a diretoria vai tomar uma decisão, em relação ao andamento das aulas ou alguma coisa, eles comunicam a gente, eles pedem opinião... que a gente escolhe... nem sempre, raríssimo assim, né. E, às vezes, é legal, você fazer parte... professor, diretor, te por a par do que está acontecendo, né, que vai acontecer aquilo, se a gente concorda assim, né, a gente gostaria de expor nossa opinião, né... **P: E, você pode me dar um exemplo, que seria bacana...** C: Então, na questão, quando eles colocaram aquela sala de jogos, quase ninguém tava sabendo e não eram jogos assim, que satisfazia a todo mundo, assim, por exemplo, se eles tivessem comunicado, perguntado que tipo de jogo a gente escolheria, essas coisas assim, seria legal, seria uma coisa que a gente poderia escolher e participar junto também.**P: Então, quem escolheu os jogos foi...** (“C” interrompe a pesquisadora)C: É, foi a direção e tipo, uma minoria de alunos ou não sei, assim..., porque quase ninguém ficou sabendo,

só ficou sabendo depois que tava pronto, depois que tinha...já algumas coisas.**P: Você acha que a gente aprende a escolher as coisas? Como você acha que a gente escolhe as coisas? Na escola, como você acha que a gente escolhe as coisas?** C: A gente escolhe as coisas assim, que vão ser boas pra gente e para os outros também. Isso, assim, né, quando a gente escolhe. **P: E, você acha que existem pessoas que são capazes de fazer melhores escolhas do que outras?**C: Que elas sabem, que elas são capazes? **P: Como se pudesse dizer: - aquela pessoa sempre escolhe o melhor! Aquela pessoa sempre se sai bem nas escolhas dela e aquela outra, não! Você acha que existe isso?** C: Às vezes, até tem assim... (a pesquisadora acrescenta: porque você acha que acontece isso?) acho que na questão da pessoa pensar, né, se a pessoa não analisa o que ela vai escolher, ela não vai fazer uma boa escolha, ou aquela pessoa já sabe que é aquilo que ela quer. Então, ela vai se dar bem naquilo. **P: E, como que ela fica sabendo que é aquilo que ela quer?** C: Hummm, porque antes dela escolher ela vai ter um motivo pelo qual ela tá escolhendo aquilo. Então, ela vai saber o porquê que ela tem que escolher se aquilo vai fazer bem ou mal, acho que é assim. Que sempre que a gente vai escolher alguma coisa, a gente escolhe uma coisa que seja boa pra gente ou que a gente tenha que fazer... **P: E, por exemplo, uma pessoa que não se dá bem com as escolhas dela. Ela fala: Não, o que eu escolho nunca me satisfaz. O que supõe que aconteça com ela? Que ela escolhe o grupo errado pra entrar, que ela acaba escolhendo o jeito errado de fazer o trabalho. Qual seria o motivo disso? Bem, você já falou um, que seria o fato dela não analisar direito, mas o que contribuiria pra ela não conseguir analisar direito?**C: Ela não confiar muito nas escolhas delas, acho que também é um ponto, né? Porque mesmo, por exemplo, se você escolhe aquela coisa, mas aquela coisa não deu muito certo... mas se você se dedica e fala assim: infelizmente, escolhi, mas agora tenho que seguir, às vezes, até tem aquele pontinho, satisfatório no final, né? De que pelo menos você lutou, você tentou. Uma pessoa que não confia muito, sempre acha que as escolhas dela não estão certas. **P: E, como que você acha que a pessoa aprende a fazer boas escolhas? O que você acha que contribui pra uma criança ter condições pra fazer uma boa escolha? O que você acha que contribuiu pra você decidir encarar seu medo, naquela situação de decisão que você fala?**C: É assim, a questão de que ver que eu não ia ficar pequenininha pra sempre, que eu ia crescer, que eu ia mudar, que tudo a minha volta ia crescer também. Então, acho que isso contribui bastante, é “abrir o olho”, ver as coisas, que elas estavam andando, que elas não vão ficar parada ali, essa questão, essa questão de ter que entrar naquele grupo, de ter que entrar naquela dança, pra ir pra frente.**P: Então, eu poderia entender assim: o que contribuiu para**

você tomar uma decisão, foi perceber que as coisas mudam, (“C” intercala sua fala à da pesquisadora confirmando: isso!) **que as coisas se movimentam e que você não vai ficar sempre naquela situação?** C: Que eu ficava sempre naquela dúvida e não escolhesse nada ou ficasse sempre ali quietinha, aquilo ali não ia dar em nada. Então, eu tinha que fazer uma escolha, ou me isolar, não ia ter um bom resultado, mas ia ser uma escolha que eu ia fazer, mas aí eu escolhi que eu tinha que sair, que as coisas andavam, que as coisas mudavam, que eu não ia ficar assim pra sempre, que era impossível eu viver, sem conversar com ninguém à minha volta, que isso não ia dar até o terceiro colegial... mesmo até com professor, quando eu ia perguntar as coisas, sendo aquela menina quietinha assim, como que eu ia tirar minhas dúvidas. **P: Então, posso entender que a idéia de um sofrimento, no futuro, favoreceu que você tomasse a decisão de fazer uma opção. Então, numa situação de escolha como que a gente poderia imaginar essa mesma condição? Numa situação de escolha eu poderia pensar que a possibilidade de sofrer por não tomar uma decisão me faria escolher e aí me fazendo escolher eu vou aprendendo escolher, seria assim?** C: É isso. **P: Então, você marca bem uma época, de que série mesmo era? Aquela época que você fala que teve que encarar o medo....** (“C” interrompe a pesquisadora dizendo: foi da 4ª série) **é, da 4ª para 5ª, até que ficou na sala errada...Então, eu poderia dizer que as suas escolhas, que sua postura com relação a escolher as coisas, mudou a partir daquela experiência** (“C” sinaliza concordando com a pesquisadora, por meio de expressão, não falada) **então, essa experiência de tomar uma decisão de enfrentar o medo, de se enturmar, é a primeira e ela te deu condição para fazer outras...** (“C” sem requerer a fala para si, confirmar: ahãã, foi) **e se a gente pensa assim, a escolha seria... a gente faria tanto melhor escolhas, quanto mais escolhas a gente fizesse, ou não?** C: Quanto mais escolha, melhor as escolhas! **P: É, você acha que quem pode escolher bastante tem mais chances de escolher melhor, ou não?** C: É... acho que sim, se eu tenho chances de escolher várias coisas, eu tenho chance de escolher melhor. Porque quem não escolhe muito e, às vezes, escolhe uma coisa errada, nunca vai ter uma chance de escolher uma coisa boa.... **é???** **P: Então, vamos fazer uma idéia assim: quem não escolhe, por exemplo, eu não tenho muitas oportunidades de escolher, aí de repente aparece uma oportunidade de escolher, o que acontece com meu estado? Como que ficaria?** C: Você não vai saber o que vai escolher, né? Acho que você vai ficar meio assim: mais... né? Eu nunca escolhi, como que eu vou escolher, quais atitudes que eu vou ter que tomar, o que eu vou ter que pensar????**P: Você acha que a pessoa, que tem poucas oportunidades de escolher, fica mais...** (“C” interrompe a

pesquisadora como se completasse a fala dessa).C: Mais indecisa, mais em dúvida pra escolher, (a pesquisadora acrescenta: mais nervosa...) é se reprime mais, assim... Comigo também era assim, eu lembro assim, era difícil me escolherem para escolher time assim, aí quando escolhiam, dizendo: ah, “C” você vai escolher o time hoje. Aí, eu ficava: Eu, o que eu vou escolher? Como assim, escolher? Então, eu ficava meio assim: Ah, será que eu vou poder escolher certo? Como é que eu vou fazer? Aí, eu ia escolhendo, né, até que no final dava certo, assim... **P: E, quando você diz que acha que a escola é um lugar que te prepara pra vida lá fora, pra vida profissional, você acha que essas vivências da escolha tem influência na condição da pessoa, quando ela sai? Você acha o fato de uma escola favorecer ou não dos alunos ter oportunidades de fazer escolhas e tudo mais, faz diferença, quando ele sai pra viver, lá fora?** C: Eu acho que faz. (a pesquisadora complementa: que tipo de diferença poderia fazer?) Igual, na opinião assim de te comunicar, pra fazer aquela escolha, né, essas coisas assim, vai fazer com que você faça parte da escola, né. Quando você entra assim, vamos supor, num emprego assim, você também vai ali dentro viver, ele vai impor regras pra você e aí, nem sempre você vai concordar com tudo, né. Então, você vai saber como agir, assim, naquela situação, assim: olha, acho que não é assim. Acho que até na vida soc... pessoal da pessoa assim, conta bastante. **P: E, com relação específica assim, a questão da profissão, a questão de escolher a carreira mesmo? Você acha que a escola, do tanto que você fica dentro da escola, desde o pré até o 3º ano do ensino médio, você acha que nesse tanto de escola que você fez, as oportunidades de experimentar escolher as coisas, elas favorecem ou desfavorecem a sua condição na hora de escolher profissão?** C: Acho que desfavorecer... assim, não, às vezes, favorece em alguns pontos, né. Por exemplo, no pré, é um lugar que tem bastante mato, tem contato com terra, com brinquedos, com areia, assim, aí você vê, por exemplo, aí, você vê se você gosta daqui..., por exemplo, foi quando eu comecei a ver né, que eu era pessoa que gostava de lugares assim, porque onde eu estudava tinha bastante árvores e eu gostava de estar ali, sabe e tinha gente que... tinha amigos meus que não gostava muito, que queria ir pra casa, que gostava mais de andar de carro, essas coisas... foi a questão que eu fui vendo que eu gostava bastante daquele lugar sossegado, assim... **P: Então, isso aconteceu, mas não aconteceu de uma maneira sistematizada. A escola não teve o cuidado de fazer você experimentar essas diversas coisas... ou você acha que teve, esse cuidado de deixar você experimentar: porque daí, ela vai ver se ela gosta de ambiente natural ou não, pra ela se encaminhar pra uma área profissional... Você acha que a escola teve essa preocupação?** (“C” responde em

seguida: acho que não.) **E, agora, na época de escolher profissão, você sente que o tanto de escolha que você fez na escola, contribuíram pra te deixar melhor, em melhor condição pra escolher a carreira ou não contribuíram muito?** C: Pra escolher a carreira assim, nem tanto, né. Mais assim o diálogo, né, com os professores, fez assim... conforme eu ia conversando, eu falava do que eu gostava, de que matéria, aí o professor pegava e comentava sobre aquela profissão assim, essas coisas... Igual, antes eu tinha até vontade de fazer contabilidade sabe, mas eu não tinha muita noção do que era... porque eu gostava de matemática, gostei de uma professora que eu já tive... eu não me dava muito bem, mas eu gostava bastante. Então, eu tinha vontade de fazer alguma coisa que tivesse naquela área... aí, depois, conversando com professores eu fui vendo que não era bem aquilo, né, fui dialogando assim...**P: E, que professor que você lembra que falava dessa coisa de profissão com vocês?** C: Professor??? Professora Rita, de... ela tinha bastante diálogo assim, com a gente também, comentava... Na escola, assim, eram poucos professores que falavam. **P: Que você se recorda de ter falado: a você gosta disso... tem aquela profissão, tem isso pra fazer, foi essa professora Rita?**C: É, que eu me lembre sim (“C” fala em tom de voz baixo, como se buscando resgatar mais informações)que ela comentou com a gente, quando a gente tava conversando sobre isso, uma vez. O T uma vez comentou com a AC, sobre profissão. **P: Você acha que os outros professores poderiam abordar esse assunto também, ou você acha que não cabe?**C: Ah, eu acho que sim. Tinha a professora de história que comentou como que ela começou a se interessar, né, que ela era policial também, o porquê dela ter escolhido, assim, né, e foi tipo assim, a gente foi vendo o modo como ela escolheu, porque que ela se identificava um pouco, que era uma coisa que ela gostava, que tinha ligação com outras coisas também, e a gente foi, né... vendo pontos que a gente poderia usar pra fazer as nossas escolhas.**P: E, você acha que a escolha profissional, ela tem alguma coisa a ver com a vivência ou com a não-vivência da escolha na escola?** C: A escolha profissional??? Ah, não sei, assim, acho que um pouco, né, de escolhas na escola... **P: Por exemplo, quando você diz assim, se a gente fosse mais comunicados pela direção, convocados pra dar nossa opinião, se a gente tivesse mais oportunidade de escolher o tipo de aula sobre determinadas coisas, se a gente pudesse ter mais aulas de laboratório (“C” intercala à fala da pesquisadora, sua expressão por meio da interjeição afirmativa: ahãã), de aulas com outros tipos de métodos, então, a gente teria melhor condição de escolher. Aí teve uma hora que a gente conversando você disse que eu acho que quem escolhe mais tem mais condição de escolher melhor, (“C” intercala à fala da pesquisadora, sua expressão por**

meio da interjeição afirmativa: ahãã), **porque daí aquela escolha ela não fica assustada, porque se ela quase nunca escolhe e de repente ela tem que escolher, ela fica assustada, porque fica indecisa de saber e agora, o que eu faço? Porque é uma situação é inédita. Eu entendo que a situação de escolher a profissão também é uma situação inédita, que aparece quando você está terminando o ensino médio** (“C” intercala à fala da pesquisadora, sua expressão por meio da interjeição afirmativa: ahãã). **Então, como você acha que o aluno, que quase não teve oportunidade de escolher, na escola, as coisas da escola, como você acha que ele chega, na hora de escolher a profissão?** C: Acho que ele vai por uma coisa que ele já conhecia ou que gostava. Nem tanto pelo que aprendeu na escola, mas que ele já conhecia um pouco e que ele gostava. **P: E, aí, ele conheceu, ele aprendeu gostar, mas você acha que nem tem a ver com a convivência dele na escola** (“C” intercala à fala da pesquisadora a afirmação: é) **você acha que essa parte de gostar da profissão, de conhecer a profissão, acaba acontecendo fora da escola...** (“C” intercala à fala da pesquisadora a afirmação, mas em baixo tom de voz: às vezes, sim. É.) **e acaba acontecendo por meio de que? Como você acha que as pessoas acabam conhecendo as profissões?** C: Ah, acho que a partir do jeito que ela vive, né com quem, o que ela faz... Igual um amigo meu, o Rodrigo, né, ele é engenharia mecânica, que ele quer fazer, é nessa questão dele conviver, ele trabalha assim, com coisas que mexem com essas coisas assim, aí, ele gosta, e é uma coisa assim, que tipo não tem nada a ver com a escola, que ele não aprendeu nada disso dentro da escola, que ele escolheu lá fora, na vivência dele, conforme ele foi conhecendo ele foi gostando... **P: Então, uma das maneiras de conhecer a profissão pra poder escolher, é a do convívio social, fora da escola. A escola você não vê socializando muito as coisas sobre profissão, só alguns professores, quando falam alguma coisa, mas não tem nada sistematizado. Em nenhuma série, você percebeu isso, fora essa que a gente ta vivendo, que é de orientação profissional?**C: Que eu me lembre assim, não muito, teve professor de filosofia também, foi legal. Aí, é que começou me chamar a atenção essa coisa de fazer um serviço e coisa e tal, assim, eu pensava assim, em trabalhar, mas não no quê ou o quê, assim (a pesquisadora complementa: era um trabalhar genérico, assim.) É, assim, tipo uma pessoa tem que trabalhar, tem que fazer alguma coisa (a pesquisadora intercala à fala de “C”: mas que coisa...) não sabia muito bem, é... (a pesquisadora intercala à fala de “C”: e a escola...) (pausa) Só a questão da matemática, né, que eu tinha dificuldade, aí eu comecei a... a professora se esforçava pra me ensinar assim, eu também fui me atentando que eu tinha um pouquinho de dificuldade, aí que eu comecei a gostar de matemática e pus aquilo na minha

cabeça, que eu gostava de matemática e que eu tinha que fazer alguma coisa relacionada à matemática.**P: Até que série, foi isso?** C: Acho que até... oitava, também gostava bastante de matemática, que eu comecei foi, quando eu tive problema foi na 2ª série, 3ª né, que... 4ª também eu gostava bastante de matemática, na 5ª também, que tinha raiz quadrada, essas coisas, assim, aí, até que veio a equação de 2º grau, que eu também gostava...**P: Em que série, mais ou menos, você percebeu que poderia trabalhar com alguma coisa que tivesse a matéria matemática?** C: Acho que foi a partir da 7ª..., mais ou menos, não sei...**P: E qual foi a primeira coisa que veio na sua cabeça, trabalhar com matemática de que jeito?**C: É, antigamente, eu pensava em ser professora, professora de matemática assim, que eu via matemática, na escola, né, eu não percebia muito a matemática fora, assim, sabia que tinha conta essas coisas assim, aí, depois, eu comecei a ver no que usava as contas, no que usava, no que ela entrava aí, foi aquela vez que eu conversei, que eu fui pra São Paulo, que eu conversei com um rapaz, um senhor que tem lá, que é contabilista, eu não sei que ele faz, mas ele mexe com contas, aí eu peguei e perguntei, falei, né, aí, eu já sabia..., eu comecei a ver assim, essa questão da contabilidade, de fazer orçamento, essas coisas assim, aí, eu falei: ah, eu vou fazer contabilidade, que não sei o quê...**P: E tudo isso, você foi sabendo e você foi procurando saber, tudo fora da escola?** C: É, a maioria... (pausa) porque na escola... (a pesquisadora complementa a questão: e também, sozinha... não teve uma pessoa que... “C” interrompe a pesquisadora de maneira enfática) é eu perguntava, né, às vezes, assim. (a pesquisadora complementa: mas o interesse por perguntar era, era... você que perguntava, não tinha um momento, que alguém falasse assim: olha, com a matemática dá pra gente fazer isso, dá pra gente procurar essa carreira...). Eu lembro, às vezes, que tinha em alguns livros que tinha que: o pedreiro usava matemática também... pra fazer tudo aquilo ali tinha conta... (a pesquisadora complementa: ah, mas não assim dando... “C” retoma a palavra), é dando uma profissão, dando um caminho pra você seguir assim... (a pesquisadora pede confirmação: dando ou não dando?), não dando. [a pesquisadora retoma: falava que a matemática você podia usar nessa profissão, na outra profissão também (“C” corrobora com a fala da pesquisadora intercalando a palavra é, ao fundo da fala da mesma), mas não falava: quem gosta bastante de matemática, tem isso, tem aquilo...]. É, não falava... eu fui mais perguntando fora assim, vendo pra que usava, aí, que eu comecei a ver também, no jornal, que falava de contabilista, aí, uma vez também, eu estava andando pelo centro, daí, eu vi: escritório de contabilidade. E falei assim: mas, o que é contabilidade? Eu lembro uma vez, né, que eu vi, assim, aí, eu perguntei, não sei pra quem foi, não me lembro mais, aí, eu perguntei que

era contabilidade, aí falou, né, que era matemática, que você fazia orçamento de empresas, essas coisas assim. **P: E, que idade mais ou menos era, você lembra?**C: Então, foi a partir da 7^a, 8^a, mais ou menos nessas séries...**P: Legal. Acho que era isso, por hoje.... Tem alguma coisa, a respeito de escolha que você queira falar ou perguntar?** C: Acho que não. **P: Então, nos veremos na próxima semana, tudo bem?**C: Tudo.