



Aspectos semióticos da transição infância-adolescência: O contexto da escola¹

Semiotics of the transition from childhood to adolescence in schools

Luciana de Oliveira Campolina^[a], Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira^[b]

Resumo

Esta pesquisa aborda a relação de interdependência entre experiências sociais na escola e a transição da infância à adolescência de crianças de contexto urbano. Analisa as mudanças psicológicas e de significados que acompanham tal transição. Parte de uma perspectiva teórico-metodológica histórico-cultural, na qual a escola configura importante contexto de desenvolvimento do sujeito, em especial, nos primeiros anos de vida. Foi realizada uma pesquisa qualitativa envolvendo entrevistas individuais com crianças e adolescentes de 10 a 14 anos, mediadas por gravuras. As narrativas de entrevista revelaram que as experiências do brincar e as mudanças nos relacionamentos sociais na escola são fonte significativa de sentidos pessoais que marcam a transição infância-adolescência. Além disso, mudanças de interesse e atividades revelam que a transição não se resume às mudanças corporais, mas compreende a síntese complexa de elementos das experiências infantis e da adolescência, mediada por valores culturais.

Palavras-chave: Transição infância-adolescência. Narrativas. Semiótica. Escolarização.

Abstract

This research approaches the interdependence between social experience in school and the transition from childhood to adolescence within children in the urban context. The study analyses semiotic and psychological changes related to such transition. It stems from a cultural-historical theoretical and methodological perspective, according to which the school is considered as an important developmental context for the subject, especially along one's first years of life. A qualitative investigation was conducted, including picture-mediated interviews with children and adolescents from 10 to 14. Interviews revealed that the experience with playing and the transformations over social relationships within school are important sources of personal meanings along childhood-to-adolescence transition. In addition, changes in child's activities and fields of interests evidentiate that the transition should not be solely attributed to bodily transformation. The phenomena involve the complex syntesis of elements children and adolescent experience mediated by cultural values.

Keywords: Childhood-adolescence transition. Narratives. Semiotic. Schooling.

^[a] Doutoranda em Educação na Universidade de Brasília (UnB), mestre em Psicologia e orientadora em cursos de Especialização e tutora de Educação a Distância, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF - Brasil, e-mail: campolina.luciana@gmail.com

^[b] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), professora adjunta da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF - Brasil.

Recebido: 30/11/2010
Received: 11/30/2010

Aprovado: 29/03/2011
Approved: 03/29/2011

¹ Essa pesquisa contou com o apoio financeiro da Capes - Brasil (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Introdução

O presente artigo apresenta uma pesquisa qualitativa realizada no contexto escolar que toma por objeto a transição da infância para a adolescência. Segundo a perspectiva culturalista que embasa o estudo (Bruner, 1997, 2001; Castro, 1998; Vygotsky, 2000a, b), os contextos socioinstitucionais em que a pessoa se desenvolve mediam o próprio processo de desenvolvimento, ao prover significações e interferir na organização da subjetividade. Na sociedade atual, a escola é um dos contextos de papel fundamental, ao complementar a função educativa da família quanto à formação cultural, moral e cidadã das novas gerações. Os discursos de respeito à criança como ser ativo e produtor da cultura convivem, na escola, com concepções adultocêntricas que fazem da educação o processo de transformar crianças em indivíduos maduros e adaptados ao mundo adulto. Quanto ao adolescente, destacam-se práticas educativas dirigidas para o futuro, que refletem o *telos* dominante que busca tornar o adolescente um adulto autônomo e independente economicamente (Castro, 1998).

Assim, é intenção deste trabalho salientar a relação de interdependência entre a experiência de escolarização e a transição da infância à adolescência entre crianças de escola em contexto urbano.

Infância e adolescência: Elementos sócio-históricos e a contemporaneidade

A perspectiva culturalista do desenvolvimento humano (Bruner, 1997, 2001; Castro, 1998) embasadas nas ideias seminais da psicologia soviética de Vygotsky (2000a, b) desnaturaliza as noções de infância e de adolescência. Reconhece na infância uma construção histórico-social complexa produzida por meio de dispositivos morais, sociais e políticos. A representação atual de infância decorre da lógica médica e das práticas de cuidado cultivadas ao longo do século XVIII (Corazza, 2000). O discurso médico definia regras para as relações entre adultos e crianças pautadas na higiene, propondo a distância física e a regulação moral dos comportamentos infantis. No século XIX, estabeleceu-se, no Brasil, o critério de cronologia das idades que colaborou para a uniformização das práticas de cuidado infantil de base higienista (Gondra & Garcia, 2004). É nesse momento que a escola passa a processar

a separação demográfica dos estágios da infância e adolescência, em torno da classificação por idades. Atendo-se aos processos sociais ocorridos na França, Ariès (1981) relata que os valores burgueses higienistas são o fundamento da organização normativa da escola em classes. Primeiramente, grupos heterogêneos converteram-se em classes escolares que abrigavam a adolescência urbana; posteriormente, também a segunda e a primeira infância passaram a ter atendimento educacional.

Aos poucos foram se consolidando perspectivas normatizadas sobre a infância e a adolescência que culminaram, na sociedade moderna, com a visão adultocêntrica. No entanto, nos dias atuais, tal visão pode ser problematizada quando se constata a pluralidade de experiências e modos de adolecer, nos quais se podem identificar expectativas de futuro muito distintas, conforme o contexto de desenvolvimento (Castro, 1998; Lopes de Oliveira, 2006a).

Do mesmo modo, as experiências que marcam o adolecer – como as mudanças corporais e os processos psicológicos – assumem um caráter ritualístico mais ou menos acentuado conforme o contexto histórico e cultural, produzindo formas específicas de semiotização da passagem da infância para a adolescência. De acordo com Lopes de Oliveira (2006a), a transição para a adolescência reflete os aspectos históricos e culturais, mas também processos psicológicos importantes como a reconstrução do senso de si e de identidade.

Na sociedade ocidental contemporânea, vários são os instrumentos sociais que mediam essa transição infância-adolescência. Castro (1998) e Salles (1998) destacam o papel dos meios de comunicação de massa. Assim, a compreensão ampla das transições de desenvolvimento na infância e na adolescência deve ultrapassar as concepções naturalizadas ligadas às transformações hormonais e corpóreas da puberdade. É preciso investigar como o contexto atua sobre as formas de subjetivação revelando eventos que têm impacto sobre o processo de formação das identidades infanto-juvenis.

Transições da infância para a adolescência: Contexto e subjetividade

A literatura científica clássica sobre infância e adolescência costuma retratar as mudanças de desenvolvimento como eventos sequenciados, considerando as dimensões biológica, psicológica, social,

e moral, quase sempre nessa ordem. Tal organização didática pode levar à compreensão equivocada de que os processos do desenvolvimento ocorrem separados uns dos outros, ou derivam do aprimoramento de habilidades e competências, orientados pela passagem do tempo.

O desenvolvimento humano é um processo de caráter integrativo e dinâmico, em que as mudanças pessoais são interdependentes de relações sociais e do contexto histórico-cultural amplo, não se resumindo ao plano estritamente individual (Bruner, 1997; Vygotsky, 2000a). Processos biológicos são objeto de análise psicológica enquanto geradores de recursos para as outras dimensões do sujeito em transformação. Em especial, no caso da transição da infância para a adolescência, o conjunto das mudanças físicas e o processo biológico da puberdade não podem ser desprezados, por sua relevância no conjunto da dinâmica de desenvolvimento psicossocial.

Há consenso entre muitos autores (Bee, 2003; Berger, 2003; Mussen, Conger, Kagan, & Huston, 1995; Papalia & Olds, 2000) de que a ocorrência da maturação física e sexual promove a necessidade de integrar as mudanças corporais a outras transformações no plano da identidade do adolescente. Os processos biológicos antecedem e, de certo modo, determinam os processos psicossociais da adolescência, ao mesmo tempo em que estabelecem direção e causalidade para o desenvolvimento posterior. Entretanto, para outros (Berger, 2003; Cole & Cole, 2003), a transição da infância para a adolescência se caracteriza por mudanças hormonais que sofrem e exercem impacto sobre aspectos valorativos, afetivos e emocionais. Sob essa perspectiva, as mudanças visíveis no corpo são influenciadas pelos valores e expectativas da família, do grupo de pares e da cultura da pessoa em desenvolvimento.

Do ponto de vista antropológico, o exame das culturas demonstra que os fenômenos biológicos não são os principais fatores que orientam as manifestações culturais. O período de transição infância-adolescência pode implicar em ritos de demarcação nos quais os sinais inscritos no corpo e cerimônias simbolizam essas mudanças. No entanto, na maior parte das sociedades ocidentais, incluindo o contexto brasileiro, não há definição clara de ritos de passagem da infância para a adolescência: a transição pode ser vivida por meio de experiências não normativas como as dramatizações episódicas e conflitos interindividuais (Reis & Zione, 1993).

Assim, coerentes com o princípio culturalista aqui adotado, o qual preza a mútua constituição entre indivíduo e cultura, eventos biológicos não podem configurar como fator único da transição da infância para a adolescência: a própria constituição biológica do corpo é objeto de simbolização, associado à potencialidade humana de produzir cultura (Castro, 1998). Vygotsky (2000a), um dos destacados representantes do paradigma histórico-cultural, afirma que os processos psicológicos detêm dupla natureza social e pessoal, sendo semioticamente mediados. Assim, as experiências dos indivíduos são ao mesmo tempo permeadas de significados coletivos e impregnadas de sentidos pessoais. Desse modo, é essencial compreender os significados que permeiam o desenvolvimento dos sujeitos e investigar como esses significados se processam em cada sujeito particular, produzindo formas diferentes de ações, pensamentos e afetos, constituindo trajetórias de desenvolvimento particularizadas.

Sobre a adolescência, Vygotsky (2000b) argumenta não ser possível abarcar a compreensão global desse período com uma única fórmula explicativa, especialmente, porque, na adolescência, as tendências dinâmicas e integrais do indivíduo determinam novas orientações para as ações e emoções. Desse modo, os novos interesses que surgem na adolescência não são elementos isolados, mas se desenvolvem de modo complexo, relacionados à emergência de novidades, aos novos tipos de atividade e à resignificação dos comportamentos já existentes. Desse modo, é necessário conceber a transição como processo de constituição de significações do próprio sujeito profundamente articulado às condições socioculturais. Uma compreensão abrangente desse processo, portanto, deve investigar os significados culturais e sociais sobre a infância e a adolescência, negociados constantemente na escola, na família e na comunidade. No presente estudo, nosso foco recai particularmente sobre a escola.

A formação das subjetividades infanto-juvenis e a participação da escola

De acordo com a teoria histórico-cultural, ao examinar o papel do ambiente nos processos de desenvolvimento psicológico, a subjetividade se constitui dialeticamente na relação entre cada pessoa e sua cultura, sob o prisma da experiência singular. A relação do sujeito com a cultura se expande como condição produtora de significados e sentidos.

A construção cultural da subjetividade dá origem à história pessoal, que se configura e transforma na atividade social e no ato de narrar. A história da pessoa é revelada, mas também construída na ação narrativa. O domínio linguístico oportuniza assim, que os sujeitos se conceituem, se compreendam, bem como produzam simbolicamente a realidade circundante. Bruner (1997) destaca que a forma e o conteúdo das narrativas são reveladores, ao mesmo tempo, dos significados pelos quais o *self* se define e das práticas sociais nas quais significados são criados e colocados em uso. A narrativa expressa a capacidade humana em assumir diferentes posições em relação aos eventos, a partir das quais delinea sua identidade considerando fatos e episódios particulares, convertidos em enredo pessoal. O estudo das narrativas deve compreender a experiência singular enquanto reveladora de transformações pessoais que resultam das relações entre sujeitos e práticas sociais de um grupo. Para tanto, deve-se considerar as práticas narrativas sob o pano de fundo do contexto socioinstitucional (Lopes de Oliveira, 2006a).

Entendemos que o estudo do processo de transição da infância para adolescência exige compreender o desenvolvimento da identidade dos envolvidos, por meio dos discursos e narrativas dos sujeitos, assim como deve estar atento aos contextos em que as experiências subjetivas ocorrem. A análise dos contextos de desenvolvimento revela uma multiplicidade de significações essenciais para a compreensão dos processos relativos à infância e à adolescência contemporâneas.

O presente estudo objetiva investigar os processos de desenvolvimento da transição da infância para a adolescência que ocorrem nos espaços de convivência da escola, família e grupos de pares, onde os aspectos culturais e institucionais se entrelaçam às dimensões sociais, às interações comunicativas e impactam as vivências subjetivas. Ao mesmo tempo, interessa-nos compreender como esses elementos se entrelaçam e integram, originando um senso de unidade, a que denominamos subjetividade.

Método do estudo

Neste estudo, assumimos os princípios de investigação qualitativa, nos quais o conhecimento é produzido

pelos sujeitos em atividade, situados em sistemas sociais e em constante diálogo com o paradigma científico (González Rey, 1997). A fim de reunir elementos para analisar o fenômeno da transição da infância para a adolescência, realizamos estudo de caso, que envolveu a imersão, durante seis meses, no cotidiano de uma escola pública localizada na parte central de Brasília, Distrito Federal (DF). Nessa escola, que atendia a alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, realizamos seções de observação coletivas e entrevistas individuais com estudantes do 6º, 7º e 8º anos, cujas idades variaram de 10 a 14 anos; sendo quatro entrevistados do sexo masculino e quatro, do sexo feminino.

Neste trabalho, o foco recai sobre as entrevistas realizadas, cujo objetivo foi compreender como as crianças e adolescentes dão sentido às suas experiências singulares de transição de desenvolvimento, considerando as relações e interações sociais no contexto da escola. Consideramos a entrevista uma situação comunicativa complexa, em que pesquisadora e entrevistado estabelecem uma dinâmica interativa orientada, de um lado, para a criação de um campo semiótico comum, e de outro, para a expressão da singularidade de cada participante (Lopes de Oliveira & Barcinski, 2006b). Dessa forma, não se trata de instrumento neutro, mas que cria situações dialógicas reveladoras dos sentidos das experiências vividas e significados negociados nas interações sociais.

Desenvolvemos um instrumento de construção de informações de pesquisa constituído por sete gravuras eliciadoras de narrativas, o que consideramos mais adequado à faixa etária dos participantes. Estas representavam temas considerados particularmente significativos para abordar as experiências relativas à infância, à adolescência e à transição entre essas duas condições. Os temas representados eram:

- 1) Família;
- 2) Escola;
- 3) Adolescentes;
- 4) Crianças;
- 5) Namoro;
- 6) Lazer;
- 7) Símbolos da cultura infantil e adolescente contemporânea. As gravuras utilizadas foram definidas a partir de um estudo-piloto e avaliação por juízes.

Durante as entrevistas os participantes², escolheram em ordem livre as gravuras sobre as quais falariam espontaneamente. A partir das dinâmicas comunicativas estabelecidas com cada um, a pesquisadora formulava questões e comentários para intensificar as narrativas, estimulando a produção de sentidos pessoais sobre as experiências associadas à transição da infância para a adolescência. O processo construtivo-interpretativo de análise das narrativas conduziu à emergência de três dimensões de análise:

- 1) a brincadeira e o brincar;
- 2) as transformações nos relacionamentos sociais no contexto escolar;
- 3) a emergência de novos interesses na transição infância-adolescência.

Resultados e discussão

Apresentamos, a seguir, resultados associados a cada uma das categorias anteriores, exemplificando cada uma a partir de narrativas de um dos entrevistados:

1) A brincadeira e o brincar

Guilherme, 13 anos, 8º ano, elege o tema “crianças” para iniciar e finalizar os diálogos da entrevista. O participante enfatiza que se identifica com as crianças porque é muito “**brincalhão**”. Em outro momento, ele diz que é um “**pouco criança**”, por ainda brincar, mas que também se caracteriza como adolescente porque “**conversa mais**” do que brinca. Nesse trecho do diálogo, ele explica:

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

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

Guilherme: *Acho.*

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

Guilherme: *Brincar também... mas começa a fazer menos brincadeira... **conversar mais**... Que eu hoje converso mais do que **antes**... antes eu fazia bem mais brincadeiras do que hoje em dia... Quando... eu... de dez anos pra baixo assim... eu brincava mais do que hoje em dia!*

A associação da brincadeira com a infância, a noção de infância como tempo do brincar aparece de modo proeminente na definição cultural de infância

na moderna sociedade ocidental (Castro, 1998; Corazza, 2000). No entanto, o sujeito localiza em sua trajetória de vida recente a mudança do interesse de brincar para o interesse em conversar, utilizando a idade de 10 anos como indicador temporal. A expressão “**antes**” designa a noção de tempo e a idade cronológica situa temporalmente a intensidade da brincadeira na trajetória de vida de Guilherme.

A mudança ressaltada por ele qualifica a brincadeira como experiência cuja intensidade é modulada em proporção ao desenvolvimento: quanto mais desenvolvido, menos lúdico o sujeito. Tal significação combina-se à percepção da passagem do tempo e indica a continuidade do si-mesmo. O reconhecimento que Guilherme expressa sobre sua transformação se torna possível porque um senso de si-mesmo é construído no ciclo de vida.

A situação comunicativa continua, e sujeito e pesquisadora discutem a diferença na forma de se comportar, percebida por seus pais e por ele mesmo. O comportamento de Guilherme está implicado diretamente aos relacionamentos que estabelece com as pessoas:

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

Na narrativa desenvolvida na sequência anterior, a experiência vivida por Guilherme é descrita como dependente do contexto relacional em que ele se encontra: quando está com o pessoal “**mais velho**” a brincadeira perde intensidade e é substituída por interações simbólicas; na escola, assim pode posicionar-se de modo mais infantil com os pares de idade. As atividades caracterizadas como sendo da criança (o brincar) e do adolescente (o conversar) são conectadas aos significados situacionais e se implicam às práticas sociais dos grupos com os quais o sujeito estabelece relacionamentos significativos.

Destacamos a importância dos relacionamentos humanos para o processo de construção das identidades, uma vez que a capacidade de compreender as relações situadas nos contextos socioculturais produz o que Bruner (2001), seguindo Vygotsky, denomina de intersubjetividade. Tal capacidade se refere à possibilidade de interpretar os comportamentos dos outros

² Todos os nomes utilizados para designar os participantes são fictícios.

e de compreender o próprio comportamento a partir de modelos, valores, conceitos e emoções pertinentes às relações humanas, o que tem um efeito identitário. Bruner (1997) argumenta que narrar é um ato expositivo e retórico, requer do sujeito o domínio linguístico e o conhecimento do cenário cultural. Dessa maneira, possibilita que o sujeito coloque o argumento de forma convincente. A intersubjetividade é, assim, capaz de prover aos sujeitos conhecimentos sobre as influências e papéis sociais em um grupo.

2) As transformações dos relacionamentos sociais no contexto escolar

Na entrevista realizada com Júlia, 10 anos, 6º ano, o tema central dos diálogos com a pesquisadora foi a escola. Quando ela fala sobre si mesma, resalta sua trajetória escolar como contexto primordial que circunscreve suas experiências singulares e estabelece relações com suas próprias transformações. Os comportamentos e atitudes dos atores escolares são significativos quando Júlia descreve as experiências de infância e adolescência. Júlia compara a escola em que estudava até o 5º ano do ensino fundamental com sua escola atual, onde cursam os alunos de 6º e 7º anos, no período vespertino.

Pesquisadora: *O que mudou pra você?*

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

Ela explica para a pesquisadora as distintas formas de se comportar na escola quando a pessoa é criança. A brincadeira e a conversa são apontadas por Júlia como ações que indicam mudanças de conduta situadas nas relações sociais da escola. Na narrativa, essas ações aparecem situadas no contexto institucional e são localizadas temporalmente na trajetória escolar; utilizando como marcadores os anos e séries escolares. Na experiência singular de Júlia, o recreio constitui momento bastante revelador, em que as diferenças sociais entre crianças e adolescente emergem. No decorrer da entrevista, sujeito e pesquisadora exploram as significações da narrativa de Júlia, a partir de sua experiência cotidiana com os alunos de 6º e 7º anos. Ela descreve o comportamento dos alunos da escola qualificando-os a partir de suas atitudes:

Júlia: *Por exemplo, o 7º ano, na aula da Escola Parque³ se eles estão naquele certo lugar, não pode ir criança de 6º ano porque já chama de **pirralho**... porque aquele lado lá já não é pra ir **gente do 6º ano**... no 7º ano acontece muito isso. Não pode chegar porque é muita criança, não sabe daquilo, não pode fazer aquilo porque é **muito criancinha**, muito careta. Aí geralmente os 7ºs anos fazem isso com os do 6º ano. Eu acho que é errado, só porque a pessoa é do 6º ano tem esse **preconceito** todo! Só porque tá se achando. Por exemplo, eu conheço pessoas daqui do 7º ano que não são assim que já anda mais com pessoas de 6º ano, que não é desse tipo de ficar xingando as pessoas de careta!*

A narrativa anterior de Júlia, expressa elemento interessante sobre as relações sociais na escola que simbolizam marcadas diferenças e hierarquizações entre as classes escolares, calcada em domínios espaciais e simbólicos de um grupo em relação a outro. Os lugares físicos demarcados para a permanência de um e outro, e a qualidade das relações entre os grupos, caracterizadas pelo poder das séries escolares mais avançadas sobre as menos, denotam a hierarquização dos anos do ensino formal. O *status* de um ano escolar em relação a outro aparece como marcador de poderes sobre o espaço da escola. Dessa forma, sob o ponto de vista dos relacionamentos entre os sujeitos, ao separar as idades em séries escolares, a escola contribui para construir diferenças e hierarquizá-las. Podemos compreender como a seriação escolar modula as relações e especifica os espaços diferentemente para cada grupo, o que pode naturalizar relações e comportamentos entre crianças e adolescentes. Entretanto, em sua narrativa, Júlia se posiciona criticamente diante da atuação dos grupos na escola. Ao nomearem os alunos de 6º ano de "**pirralho**" e "**muito criancinha**", na visão de Júlia, o 7º ano contribui para instituir o "**preconceito**". A forma como ela expõe seu argumento enfatiza os julgamentos feitos pelos alunos acerca das capacidades da criança. Manifesta as qualidades atribuídas à criança como aquela que não tem as mesmas capacidades e não compartilha os mesmos saberes que os adolescentes.

Entendemos que o meio social circunscreve práticas que revelam poderes e se articulam às histórias dos grupos e das instituições sociais. A experiência singular de Júlia em relação às interações na escola

³ A Escola Parque designa o local onde se realizam atividades recreativas no contraturno ao da escola normal.

revela tensões resultantes das práticas sociais entre os sujeitos e demonstra como essas práticas presentes na escola produzem efeito identitário sobre os grupos, quando dotam os sujeitos de poderes para lidar com as referências da cultura (Bruner, 2001).

3) A emergência de novos interesses na transição infância-adolescência

Examinando a sequência comunicativa que se desenvolve entre Aline, 12 anos, 6º ano e a pesquisadora, notamos que a participante utiliza a gravura com o tema “criança” para abordar a questão da aparência da criança em oposição à do adolescente. A pesquisadora busca enfatizar a percepção que Aline tem de si mesma e ela argumenta que tem aparência de “**pré-adolescente**”.

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

Aline: *De criancinha, eu acho que já não, né! Eu acho que **pré-adolescente!***

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

Aline: *Ah! Não sei!*

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

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

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

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

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

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

Pesquisadora: *É? Agora você não usa mais?*

Aline: *É! Hãhã (balança a cabeça negativamente).*

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

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

Neste trecho, Aline diz inicialmente não saber explicar como é a aparência de pré-adolescente. Em seguida, a criança é descrita pelo temperamento e humor (“**bobinha**”), assim como pelo modo de se vestir. A pesquisadora explora junto à Aline a mudança na sua forma de se vestir, pois ela afirma que, quando criança, manifestava interesses pelas “**coisas**” de criança. O que nos parece essencial é a justificativa que Aline apresenta ao fim desse trecho do diálogo sobre os objetos e sua motivação em relação a eles. Os objetos que antes a interessavam passam a

assumir outra qualidade e a receberem um juízo de valor negativo, agora são “**cafonas**”. Ela justifica o desinteresse em razão do amadurecimento da “**mente**”.

A escolha dessa palavra no contexto da narrativa nos convida a pensar sobre o domínio linguístico utilizado por Aline. A expressão pode ser relacionada a noções que implicam o pensamento e o entendimento dos fenômenos, que parece não se restringir à ideia de intelecto, mas inclui a dimensão afetiva e motivacional. É na continuação do diálogo entre sujeito e pesquisadora, que se torna possível conhecer mais significativamente o que narra Aline sobre a mudança nos seus interesses durante a transição. Também revela sobre a importante função desempenhada pelos bens culturais e a mídia na circunscrição da experiência infantil e juvenil. Aline comenta com a pesquisadora o que assistia na TV e como modificou seus hábitos:

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

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

Pesquisadora: *E você não tem mais vontade de assistir?*

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

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

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

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

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

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

Aline estabelece uma relação entre seus interesses, comportamentos e sua orientação para a ação. Elabora uma descrição enriquecida pelas expressões “**Ih! Que chato!**” e “**Ai, que insuportável!**”, que parecem reproduzir um diálogo ou uma fala interna em torno das impressões sentidas em relação aos desenhos animados que costumava assistir. Ao expressar dessa maneira sua experiência para a pesquisadora, a descrição denota mais profundamente a emocionalidade. A forma utilizada por Aline para narrar eventos significativos para sua autotransformação, imprime um olhar externo às situações vividas e inclui

uma avaliação sobre si-mesma e sobre a forma de agir em determinado tempo e lugar. Essa capacidade de revisitar o próprio contexto existencial, segundo Bruner (1997), leva o sujeito a assumir uma posição distanciada que lhe permite uma avaliação de si-mesmo a partir de suas próprias mudanças.

Vygotsky (2000b) chama a atenção para um aspecto particularmente importante sobre o desenvolvimento na adolescência, quando se refere às mudanças de interesses, aspirações e atrações (*vlechenie*) em relação aos objetos do meio social. Para o autor, os interesses não são adquiridos, mas se desenvolvem de maneira orgânica e articulada ao desenvolvimento global da personalidade. Dessa forma, os interesses não são concebidos como aspirações mecânicas e impulsos instintivos, mas constituem tendências dinâmicas da personalidade que adquirem significado funcional no desenvolvimento do sujeito, sob a mediação da cultura. Desse modo, Segundo Vygotsky (2000b), os interesses não são forças intrínsecas às propriedades dos objetos, mas se revelam por meio da natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano. Quando Aline descreve seu interesse em relação aos objetos e aos produtos da TV, estes assumem um caráter incitador de novos posicionamentos identitários. Ela descreve que experimenta uma nova aspiração em relação a seus interesses; novas formas de comportamento surgem e promovem outras experiências em relação ao ambiente, que encontram expressão nos mediadores simbólicos fornecidos pela mídia (Zittoun, 2007). Aline continua descrevendo seus interesses em relação ao que gostava e explica para a pesquisadora o que percebeu em relação a si própria. Ela fala que amadureceu e relaciona isso aos novos interesses e comportamentos. No diálogo, ela e pesquisadora exploram o significado do amadurecimento.

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

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

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

Aline: Eu pego assim... qual a graça disso? Eu ficar inventando fala, ficar trocando roupa! É uma coisa cafuno! Não me interessa mais isso, sei lá! Eu gosto mais

de tocar (violão), eu gosto mais de sair, eu gosto de sair com amigos, amigas, de ler, de cantar! Troquei essas coisas cafonas por coisas, assim... bem melhores, assim! É! Que eu tô quase terminando violão, mas eu não vou deixar de tocar, eu vou começar a tocar baixo! Eu quero aprender a tocar vários instrumentos!

Aline explica a mudança no seu interesse em brincar de boneca em termos de mudança de “**pensamento**”. Ela argumenta que trocou as coisas de criança por “**coisas melhores**”. O amadurecer aparece relacionado à substituição dos objetos do brincar e do consumo tipicamente atribuídos à infância. No entanto, o que enfocamos na entrevista com Aline é a expressão singularizada que cria a respeito de seus interesses e motivações e a riqueza com a qual expressa seus questionamentos a respeito de si mesma. Ela desenvolve narrativamente uma noção de si mesma pautada na relação com o presente e o passado, de tal forma que não consideramos seus novos interesses como fatores isolados, mas desenvolvidos em relação complexa com o surgimento do novo no desenvolvimento durante a transição e relacionado a comportamentos já existentes (Bruner, 1997; Vygotsky, 2000b).

Considerações finais

Nas entrevistas, destacamos as narrativas dos sujeitos da pesquisa que trazem situações e experiências marcantes para as crianças e adolescentes. As narrativas manifestam a trama de discursos e representações que os envolvem, mas, simultaneamente, revelam sentidos pessoais de experiências de transformação que impulsionam trajetórias de desenvolvimento para novas direções. A passagem para a adolescência surge como experiência híbrida, como possibilidade de combinar diferentes imagens associadas à criança e ao adolescente. Tal como um lugar e tempo provisórios, necessários para lidar com forças que impulsionam o sujeito em direção a certas escolhas e comportamentos. Manter comportamentos típicos da infância nos primeiros tempos da adolescência como brincar de bonecas, assistir desenhos animados, parece ser um modo de nutrir experiências da infância e ainda assim ser adolescente. Nesse sentido, a experiência da transição demanda acomodar ao menos por um tempo características infantis e juvenis.

A construção de posicionamentos e perspectivas singulares por parte das crianças e adolescentes do estudo permitiu evidenciar uma multiplicidade de significados e experiências que compõem a vida de crianças e adolescentes contemporâneos. Ressaltamos a diversidade de vivências situadas em contextos sociais, como a família, o grupo de pares e a escola, bem como a emergência de tensões e resistências em relação aos discursos dominantes sobre o amadurecimento da infância rumo à adolescência. As ações narrativas construídas com atenção aos contextos socioculturais específicos nos quais ocorrem os eventos da vida se configuram em histórias particulares, que expõem situações complexas dos relacionamentos humanos e da intersubjetividade.

Os relacionamentos sociais e com pessoas significativamente importantes são apontados pelos sujeitos como pontos de referência, em que as possibilidades ambivalentes e contraditórias podem ser dinamicamente negociadas. Concebemos que o processo de desenvolvimento da criança em passagem para a adolescência se destaca como o duplo movimento de permanência e mudança. Destacamos, contudo, a complexidade que envolve o processo de construção das identidades de crianças em passagem para a adolescência, que vem marcado para os sujeitos do estudo, pela emergência de um renovado senso de si mesmo, de novos comportamentos, interesses e motivações (Vygotsky, 2000b).

Entendemos que o processo de construção da identidade é revelado por constituições múltiplas, que delineiam diferentes posicionamentos e papéis sociais. A depender do contexto e da situação relacional, num movimento dinâmico e criativo, as crianças e os adolescentes parecem negociar a relevância de alguns significados para si mesmos e podem desse modo assumir diferentes posicionamentos. Na escola, entre os colegas, por exemplo, pode ser importante não brincar, mas ser mais sério. Na família, por outro lado, ser criança é bom, significa poder se divertir. Ainda, comportar-se de determinado modo e vestir-se de outro, pode significar, ao mesmo tempo, pertencer ao grupo e diferenciar-se dos amigos. Experimentar comportamentos e investigar preferências pode ser um modo construtivo e reflexivo de se autotransformar. Diante das possibilidades de identificação e diferenciação entre os sujeitos e os grupos, nos parecem inúmeras as possibilidades de trajetórias de desenvolvimento dos sujeitos.

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

Salientamos que a passagem para a adolescência não parece simplesmente situar-se em relação a noções cronológicas. Essa transição correlaciona as mudanças corporais e biológicas a importantes transformações nas condutas entre pares e nos vínculos próprios aos relacionamentos humanos. Se considerarmos que as mudanças físicas na puberdade são comuns aos sujeitos, embora possam variar de intensidade e ritmo (Berger, 2003), suas consequências dependem do grupo social que o sujeito está inserido. Vale enfatizar que, mesmo antes de processos biológicos repercutirem no corpo e impactarem na aparência física, as significações culturais sobre a chegada da adolescência, já são negociadas entre os pares, em contato com a mídia e em espaços dinâmicos de convivência como a escola e a família. Quanto a isso, cabe ressaltar os valores adultocêntricos da cultura ocidental que são expressos na narrativa dos entrevistados, ao qualificarem a infância, suas práticas sociais e interesses. Tomando por base apenas os trechos de entrevista aqui transcritos, adjetivos tais como “paia”, “ridículo”, “cafona”, “pirralho”, “chato”, “insuportável” são utilizados para referirem-se a significados e práticas nas quais tinham interesse até pouco tempo antes. Isso atesta que a subjetividade infantil vai sendo compelida a “amadurecer” e assumir formas adultas, à medida que o grupo compele o sujeito a, progressivamente, afastar-se da conduta infantil.

Compreendemos que os modos de ser criança ou ser adolescente fornecem elementos simbólicos para a fixação de sentidos, a partir das categorias normativas do desenvolvimento. Desse modo, forjam identidades de crianças e adolescentes contemporâneos pela imposição de significados sobre os

processos de transformação na puberdade e em relação ao amadurecimento do adolescente que goza de melhor *status* do que a criança. Ressaltamos, portanto, a importância da infância ser apreciada não como projeto para a adolescência, mas como atualidade e condição subjetiva complexa (Castro, 1998).

A fixação de atributos, assim como a ênfase nos padrões universais, parece contribuir para a reificação do desenvolvimento como processo regular que obedece à lógica cronológica apoiada na visão diacrônica do tempo e na biologia. A psicologia do desenvolvimento, comprometida com o entendimento do sujeito do desenvolvimento em contexto, deve examinar em profundidade as experiências socialmente construídas. Sendo assim, a investigação de momentos específicos do desenvolvimento pode focar as variações, as alternâncias e as descontinuidades que revelam a constituição e expressão do singular no social.

Concebemos, finalmente, que as contribuições deste estudo podem estar relacionadas à compreensão dos processos da transição infância-adolescência evidenciando as formas de constituição das subjetividades de crianças e adolescentes em contextos como a escola. Além disso, estudos como este, que investiguem os discursos, representações e práticas sociais típicos ao contexto cotidiano, podem também ajudar a rever o lugar social ocupado pela infância e pela adolescência em nossa sociedade e a desnaturalizar noções que impactam a subjetividade de modo constitutivo.

Referências

- Ariès, P. (1981). **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC.
- Bee, H. (2003). **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed.
- Berger, K. S. (2003). **O desenvolvimento da pessoa: Da Infância à terceira idade**. Rio de Janeiro: LTC.
- Bruner, J. (1997). **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed.
- Castro, L. R. (1998). **Infância e adolescência na cultura de consumo**. Rio de Janeiro: NAU.
- Corazza, S. M. (2000). **História da infância sem fim**. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Gondra, J., & Garcia, I. (2004). A arte de endurecer "miolos moles e cérebros brandos": a racionalidade médico-higienista e a construção social da Infância. **Revista Brasileira de Educação**, 26, 70-84.
- González Rey, F. (1997). **Epistemologia cualitativa e subjetividad**. Ciudad de la Habana: Pueblo e Educación.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006a). O adolescente em desenvolvimento e a contemporaneidade. In Universidade de Brasília. **Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas** (pp. 20-29). Brasília: Ed. UnB.
- Lopes de Oliveira, M. C. S., & Barcinski, M. (2006b). Interviews in a qualitative developmental psychology. In **IV Conference on the Dialogical Self**. Braga: ICDS.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. C. (1995). **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo: Habra.
- Papalia, D. E., & Olds, S. W. (2000). **Desenvolvimento humano** (7a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Reis, A. O. A., & Zioni, F. (1993). O lugar do feminino na construção do conceito de adolescência. **Revista de Saúde Pública**, 27(6), 472-477.
- Salles, L. M. F. (1998). O adolescente e a adolescência. In L. M. F. Salles. **Adolescência, escola e cotidiano: Contradições entre o genérico e o particular** (pp. 43-81). Piracicaba: UNIMEP.
- Vygotsky, L. S. (2000a). O problema e o método de investigação. In L. S. Vygotsky. **A construção do pensamento e da linguagem** (pp. 1-18). São Paulo: M. Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000b). Desarrollo de los intereses em la edad de transición. In L. S. Vygotsky. **Obras escogidas vol 4. Psicología infantil** (pp. 11-46). Madrid: Visor.
- Zittoun, T. (2007). Ruptures and transitions in the self development. In S. L. M. Simão & J. Valsiner (Ed.). **Otherness in question: Labyrinths of the self** (pp. 187-214). Charlotte, NC: Information Age Publishing.