

# As narrativas e a constituição do self educacional na adolescência

**Resumo:** este artigo teórico visa discutir o construto self educacional, baseando-se na noção de self dialógico, bem como nos pressupostos da Psicologia Cultural. A história de escolarização do indivíduo é comumente transpassada por momentos de continuidade e descontinuidade que participam da constituição do self do estudante. As narrativas produzidas no cotidiano escolar são apontadas como relevantes para a investigação do self dos adolescentes os quais são ainda pouco estudados em profundidade no que tange a sua escolarização. A escola, ao criar espaços e possibilidades de interações entre os seus diferentes atores internos e externos promove, por conseguinte, a formação da identidade do estudante. A constituição do self educacional se dá a partir dos desdobramentos subjetivos e narrativos provindos dos discursos de pais e professores sobre os assuntos acadêmicos da vida do adolescente, especialmente seu desempenho. A escola dispõe, assim, de um espaço de relações, no qual os diálogos produzidos pelos distintos atores (pais, professores e estudantes) participam na configuração do self educacional.

**Palavras-chave:** Adolescência. Educação Escolar. Função da Escola. Psicologia do Desenvolvimento. Psicologia-Cultural.

**Ramon Cerqueira Gomes**  
Instituto Federal Baiano  
ramon\_catu@hotmail.com

**Maria Virgínia Dazzani**  
Universidade Federal da Bahia  
dazzani@superig.com.br

## Psicologia cultural e o self dialógico

A psicologia cultural é um campo de conhecimento definido por Valsiner (2007) como uma ciência básica que busca construir modelos hermeneuticamente explicativos sobre o funcionamento cultural das pessoas, desencadeando modelos generalizados aplicáveis ao ser humano. Segundo Valsiner (2012, p. 28), a cultura pode se referir “à mediação semiótica (por signos), que é parte dos sistemas das funções psicológicas organizadas”. No entanto, a precisa conceituação de cultura representa uma das questões desafiadoras desse campo de conhecimento. A cultura é compreendida como pertencente ao sistema psicológico individual, desempenhando algum papel funcional dentro dele (VALSINER, 2012).

Sinteticamente, Valsiner (2012) declara que na psicologia existem duas perspectivas distintas quanto à adoção do conceito de cultura. Uma delas é encontrada na psicologia transcultural, na qual cultura é um organizador extrínseco, ou um dispositivo de atribuição causal para padrões de ação, sentimentos e pensamentos que as pessoas demonstram nas diversas sociedades. A outra perspectiva, adotada pela psicologia cultural, considera a cultura como parte inerente das funções psicológicas humanas.

Em vez de definir cultura como uma dimensão estática, presente no mundo exterior ou interior do homem, Valsiner (2007) privilegia os processos intra e interpessoais na constituição da cultura, destacando o papel ativo da pessoa na apropriação dos signos e seus desdobramentos no self (Eu) (VALSINER, 2005). Na concepção de Branco e Valsiner (1997) o self compreende a totalidade subjetiva organizada na linha do tempo, apoiada em processos de significação que se estabelecem através da matriz de sugestões socioculturais. A psicologia cultural, neste sentido, objetiva uma melhor compreensão de fenômenos psicológicos complexos, definindo a cultura como integrante dos processos psicológicos individuais, levando em consideração a dimensão social da experiência do indivíduo (o pertencimento a um país, a uma língua, a um grupo étnico, por exemplo) (SILVA, 2010).

Ao distinguir duas tendências presentes na psicologia cultural, Valsiner (2012) diferencia a orientação semiótica da perspectiva teórica da atividade. Na primeira, há uma ênfase sobre a capacidade humana de se distanciar de seu contexto de vida imediato através de sua habilidade e propensão em construir e utilizar instrumentos semióticos (signos). Na segunda perspectiva, o desenvolvimento humano é abordado através da participação mutável do homem nas práticas socioculturais do seu meio (família, sociedade, país). A psicologia cultural, defendida por Valsiner, estaria de acordo com a primeira abordagem: aquela de orientação semiótica.

Considerando a perspectiva da psicologia cultural de base semiótica, Valsiner (2007) afirma que o sistema inteiro de mediação semiótica é visto como um sistema regulatório de significados que garantem o distanciamento psicológico do aqui-e-agora. A pessoa ao se posicionar numa dada situação leva em consideração novos problemas que lhe aparecem e precisam ser solucionados. Para tanto, utilizará os signos de que dispõe. Cada signo que está em uso durante a “janela” de tempo, infinitamente pequena que nós chamamos de “presente” é um dispositivo de mediação semiótica que se estende do passado para o futuro possível (VALSINER, 2012).

De acordo com Silva (2010), na concepção de Valsiner, a cultura se refere aos processos através dos quais as pessoas se relacionam com seus mundos sociais – ela diz respeito à relação da pessoa com seu ambiente, no processo de mútua constituição dos mesmos. Ou seja, na díade eu-mundo se estabelece um intrínseco processo de coconstrução, mediado por signos, os quais participam decisi-

vamente na formação do self reverberando nos comportamentos do indivíduo.

No que se refere à concepção de self (Eu), Valsiner (2012) afirma que a pessoa funciona através de dois processos dialógicos: heterodiálogo (com outros, incluindo outros imaginários) e autodiálogo (dentro do próprio self). O self dialógico, conforme o autor é “uma entidade teórica (self) que se organiza (existe) por meio de um processo de relações dialógicas entre seus componentes” (VALSINER, 2012, p. 127).

Na visão de Hermans e Kempen (1996) a concepção de “self nuclear” deve ser substituída pela de múltiplas posições de Eu (I-positions) em movimento dinâmico. O indivíduo, para fazer funcionar sua capacidade dialógica do self, necessita executar uma reflexividade obrigatória sobre a própria situação no espaço vital. O self dialógico cria uma tensão entre ser “como-é” e a modelagem do ser “como-se” fosse um outro. Essa tensão pode ser o lócus de nascimento do vir a ser, do tornar-se: o movimento em direção a um novo estado (VALSINER, 2012). Essa tensão de Posições de Eu (I-positions) pode construir, na cultura pessoal, formas diferentes de organização semiótica e adquirir novas configurações as quais, segundo Zittoun (2009), podem emergir através de transições e/ou rupturas no indivíduo. Daí a sua relevância para os estudos desenvolvimentais.

A pessoa que constrói Posições de Eu (I-positions), as faz do ponto de vista inicial de alguma situação específica, por exemplo, que curso superior quer estudar, decidir se vai ou não começar a trabalhar etc. A dinâmica do self dialógico implica na resolução dessas situações específicas e uma variabilidade na construção “do outro”, em diferentes níveis de abstração e generalização. Os significados podem se expandir desde “o ego nuclear”, até incluir outros (“você”, “nós”), chegando ao caso do infinito semiótico (“Eu enquanto todos nós”). Esse “outro” pode ser preenchido por uma pessoa real ou pode acarretar a construção de “outros sociais” reais ou imaginários, “outros sociais” no domínio intrapsicológico de alguém ou levar à criação de “vozes” dos “outros” no próprio self (VALSINER, 2012). Por isso, o self dialógico é também social, no sentido de que outras pessoas ocupam posições nas múltiplas vozes do self do indivíduo (HERMANS, 2001).

Em contraste à noção de um self individual, o self dialógico é baseado na suposição de que existem muitas Posições de Eu

(I-positions) que podem ser ocupadas pela mesma pessoa. O Eu, em uma posição, pode concordar, discordar, compreender, opor-se, contradizer, questionar, desafiar e mesmo ridicularizar um Eu que está em outra posição.

O self dialógico está sempre ligado a uma posição particular no espaço e no tempo (HERMANS, 2001). Por exemplo, uma mãe vai até à escola da filha e pede para que seus colegas lhe auxiliem nas atividades em classe porque ela tem dificuldades de aprendizagem. Essa situação cria diferentes posicionamentos de Eu na filha. Na posição Eu-filha a menina, então, diz: “Entendo a atenção de minha mãe, ela quer cuidar de mim”. Enquanto isso, na posição Eu-estudante avalia: “É vergonhoso minha mãe vir na escola para pedir ajuda aos meus colegas, pois sou independente quanto à minha vida escolar”. No campo do self dialógico da filha, o “outro” é uma pessoa real, é a sua mãe, a qual é avaliada através dos posicionamentos de Eu (Eu-filha e Eu-estudante). Na posição Eu-filha há uma relação de compreensão quanto ao comportamento da mãe. Já na posição Eu-estudante, o comportamento da mãe é tido como vergonhoso e reprovado pela filha. Este exemplo ilustra uma situação na qual os posicionamentos do Eu estão em conflito: o Eu-filha e o Eu-estudante manifestam posições contraditórias relacionadas à participação da mãe na vida escolar.

A pessoa está constantemente envolvida na construção de uma estrutura dinâmica de Posições de Eu (VALSINER, 2005). Cada posição de Eu cria uma voz que se relaciona com outras vozes (de outras Posições de Eu), em uma relação dinâmica de dialogicalidade (VALSINER, 2012). Através do self dialógico, o Eu flutua entre posicionamentos diferentes e mesmo opostos e tem a capacidade para orientar imaginariamente cada posição com uma voz de modo que as relações dialógicas entre as posições possam ser estabelecidas (HERMANS, 2002).

Para se alcançar uma teoria desenvolvimental do self dialógico, é preciso combinar continuidade, estabilidade com descontinuidade, mudança, ruptura e inovação. Nas situações, por exemplo, em que o indivíduo é inserido em novas interações com outros significantes em jogo, é possível que outras formas de aprendizagem emocional, intelectual e motivacional se expressem a partir de novas posições que podem reorganizar o repertório de posição, mas também estabilizar aqueles já existentes (HERMANS, 2002).

## A produção de narrativas no processo de escolarização

A escolarização representa, na contemporaneidade, um importante papel no desenvolvimento dos indivíduos. Na passagem pela escola, desafios relacionados à socialização e à aprendizagem fazem parte do cotidiano de muitos estudantes. Masten e Coatsworth (1998) afirmaram que a passagem satisfatória pela escola é considerada, nos dias atuais, uma das tarefas do desenvolvimento humano. Além disso, de acordo com Valsiner (1989), a escola pode ser um eficaz veículo para a difusão de valores no contexto de sugestões culturais sobrepostas em diversos níveis. A compreensão da trajetória escolar como um processo desenvolvimental se deve, dentre outras razões, à produção de significados que se expressam nas histórias contadas pelos atores que participam da escola.

Conforme Bruner (1996), a escola é um palco de constituição de narrativas. A investigação do self no ambiente escolar, por conseguinte, mostra-se oportuna, uma vez que na concepção de Valsiner (2012) o self é transpassado por histórias contadas pelos indivíduos. As narrativas se apresentam como dados relevantes para a pesquisa na escola, considerando que a constituição do self educacional se desenvolve durante o processo de escolarização (MARSICO; IANNACCONE, 2012).

O estudo das narrativas tem alcançado notoriedade nas últimas décadas. Bamberg (2006) defende que a entrada da narrativa no campo das ciências sociais teve seu expoente em Jerome Bruner (2003), o qual declarou que identidade e self são fenômenos configurados narrativamente. As narrativas passaram a ser utilizadas para analisar os selves e identidades, inclusive no contexto escolar (MARSICO; IANNACCONE, 2012). A tensão entre continuidade (identidade) e mudança (desenvolvimento) que perpassa as trajetórias de vida encontra, na adolescência, uma expressão peculiar (OLIVEIRA, 2006).

Bruner (2003) coloca claramente que nós constantemente construímos e reconstruímos um self para lidar com as demandas das situações que enfrentamos e nós fazemos isso com uma espécie de guia que se constitui a partir de nossas memórias, esperanças e medos do futuro. Esse fenômeno resulta nas histórias que contamos sobre nós mesmos, assim como naquelas que são contadas sobre nós. Por isso, Bruner (2004) concluiu que não há uma coisa que psicologicamente poderíamos chamar de “vida em si”. No mínimo,

ela é um produto de uma memória seletiva. Além disso, afirma que contar a própria vida é um “feito interpretativo”, ou seja, a narrativa sobre nossas experiências configuram uma interpretação acerca de si permeada pelos significados.

Além disso, a crescente utilização da abordagem biográfica (entrevista narrativa) nas pesquisas realizadas na área de educação busca evidenciar e aprofundar as experiências educacionais dos sujeitos, bem como entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação ao longo da trajetória de vida. As biografias educativas permitem ainda adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo e entender os sujeitos e os sentidos em situações do/no contexto escolar (SOUZA, 2006).

### Adolescência, desenvolvimento e self

Na adolescência, algumas mudanças psicossociais afetam a formação do self. Dentre elas, podem ser verificadas maior autonomia de circulação social, mudanças no campo da autopercepção e autoimagem, adesão a novos grupos de pares, adoção de novos papéis na família e no trabalho, conquistas no plano da autorregulação da atividade e adoção de perspectivas projetivas quanto ao futuro. Essas mudanças contribuem para a ressignificação da relação do adolescente com o grupo familiar e social, à medida que ele passa a integrar novas posições nos sistemas semióticos e, como consequência, a adotar novas configurações identitárias (HERMANS, 2001), novas posições do self.

De acordo com Oliveira (2006), o sujeito se vê, quando da transição para a adolescência, na necessidade de negociar uma ampla pauta de reconstruções identitárias ditadas, num nível, pelo novo corpo e a nova autoimagem que ele impõe, mas principalmente pelas mudanças de posicionamento subjetivo no jogo das relações sociais, que a condição adolescente traz. Pode-se afirmar, assim, que a identidade é o arranjo que se produz na internalização/externalização ativa de experiências capitalizadas em diferentes esferas da vida cultural e se expressa nas práticas narrativas.

As narrativas são simultaneamente uma prática social (dirigidas a uma audiência, estruturadas com base numa língua pela qual a pessoa torna pública a experiência privada, contém crenças, valores e ideologias provenientes do contexto sociocultural) e uma atividade autoepistêmica (WORTHAM, 2000) com efeitos sobre o

self. O senso de identidade se expressa na forma de histórias que são intersubjetivamente transformadas, o que torna a compreensão daquilo que somos um processo permeado pelas narrativas que produzimos (BRUNER, 2004).

A tensão entre continuidade (identidade) e mudança (desenvolvimento), que marca todo o ciclo vital, encontra na adolescência uma expressão peculiar, que os estudos sobre narrativa adolescente e, em especial, os de identidade narrativa, buscam elucidar. As narrativas são o contexto do entrecruzamento de temporalidades, através da permanente tensão entre a ilusão de continuidade e coerência temporal e o tempo vivido, experiencial, cíclico, ilógico; de um lado, a ilusão de continuidade (identidade) preservando a noção de que se é uma mesma pessoa, apesar das profundas mudanças que cada um experimenta no ciclo de desenvolvimento; de outro, a passagem do tempo (desenvolvimento) como a própria condição de inteligibilidade da narrativa (OLIVEIRA, 2006).

De acordo com Oliveira e Vieira (2006), os adolescentes por vezes acabam desenvolvendo práticas de sustentação de si que dão suporte ao sujeito no estabelecimento de uma imagem de si que permanece, protegendo-o do medo à desintegração, e que se impõe em situação de crise ou de rápidas transformações. Essas práticas carregam a marca do espaço e tempo histórico-cultural e contribuem, num dado contexto, para a constituição da identidade narrativa do sujeito. São exemplos tipicamente adolescentes de práticas de sustentação de si, a idolatria, a identificação a estereótipos ou ideologias.

A identidade de uma pessoa não pode ser encontrada em comportamentos, nem – por mais importante que seja – nas reações dos outros, mas sim na capacidade de dar continuidade a uma narrativa. A identidade de uma pessoa, para que seja possível manter interações diárias com outros no mundo cotidiano, não pode ser totalmente fictícia. Ela deve continuamente integrar eventos que ocorram no mundo externo e organizá-los em uma contínua história sobre si mesmo (GIDDENS, 1991 apud OLIVEIRA, 2011).

## O self educacional na adolescência

Embora verifiquemos o significativo crescimento da utilização da perspectiva narrativa nas ciências sociais, o processo de escolarização na adolescência ainda é, conforme Checchia (2010), um tema

pouco estudado em pesquisas qualitativas. Além disso, “a adolescência permanece como objeto secundário do interesse da psicologia do desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2006, p. 428). A adolescência, como objeto de estudo da psicologia, portanto, aparece como um período da vida relativamente pouco investigado, especialmente considerando abordagens de investigação mais profundas.

Considerando a relevância da escolarização na vida do indivíduo contemporâneo, reconhece-se como necessária a investigação de como os estudantes se percebem nesse contexto e como os diferentes atores (pais, professores, gestores, funcionários, pares) participam da constituição do self que se desdobra a partir das vivências na escola. Neste sentido, a noção de self educacional, segundo Marsico e Iannaccone (2012), é uma parte específica do self, emergindo das experiências dos indivíduos nos contextos educacionais. Desenvolve-se durante os anos de escolarização, mas permanece durante toda a vida, entrando em cena toda vez que as pessoas estão envolvidas em atividades educacionais ou tem que lidar com contextos educacionais formais.

É importante salientar que a adolescência não é uma condição natural, a priori, do sistema social. Aqui ela é considerada como produto da construção de sentidos mediados através do diálogo e dos significados manifestos nas interações dialógicas (com pais, professores etc.) resultando na constituição da identidade dos adolescentes relacionada ao ambiente escolar (self educacional), conforme apontaram Marsico e Iannaccone (2012).

Os discursos produzidos na escola enfatizam, muitas vezes, o desempenho acadêmico. Nas relações estabelecidas entre professores, pais e estudantes, constituem-se significados que participam da formação do self educacional desses últimos (Marsico; Iannaccone, 2012). É possível localizar, nos discursos dos sujeitos, fragmentos históricos e constituição das posições dos fatos e/ou personagens em determinados espaços e tempos da vida escolar que, por sua vez, revelam aspectos da cultura coletiva e da cultura pessoal.

Valsiner (2012) concebe a existência de dois tipos de cultura que estão intimamente intercaladas. A cultura coletiva é produzida através dos esforços ativos de pessoas dentro de papéis sociais assumidos, os quais engendram uma multiplicidade de mensagens comunicativas aos membros de dada sociedade. Já a cultura pessoal é definida, no indivíduo, através do modo pelo qual essas mensagens serão transformadas e reconstruídas de forma pessoalmente



única. Por isso, o autor considera que as culturas pessoais são relativamente autônomas em relação às culturas coletivas.

Conforme Annibal (2009), no processo de produção de discursos os sujeitos contribuem para a composição de múltiplas fases da história e da manutenção de sua memória. Na investigação dos sentidos e significados dos sujeitos, os pesquisadores concebem as narrativas enquanto reflexões da vida que representam um importante movimento antipositivista, o qual tem embasado investigações profundas preocupadas em como as pessoas dão sentido a suas experiências (BAMBERG, 2006; BRUNER, 2003) através da linguagem.

### **A produção de significados e sentidos na trajetória escolar: a constituição do self educacional**

No campo de estudos dos significados e sentidos, Vigotski (2000) faz uma diferenciação entre os dois conceitos, ao ponderar que: 1) o significado propriamente dito é aquele que parte do coletivo, elaborado historicamente, no qual o sujeito, ao nascer, já encontra pronto o sistema de significações e 2) o sentido é amplo e complexo, sendo adquirido para os indivíduos em particular, no qual vai depender da experiência de cada sujeito, da construção/reconstrução que ele faz do real, da forma como ele se apropria do mundo.

Segundo Vigotski (2001), o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode conter; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito. Os significados são produções históricas, sociais, relativamente estáveis e, por serem compartilhados, permitem a comunicação entre os homens, além de serem fundamentais para a constituição do psiquismo.

Ainda em relação aos dois conceitos citados, Araújo, Vieira e Cavalcanti (2010) consideraram que o mediador na relação pensamento/linguagem é o significado. O desenvolvimento da linguagem, produzida social e historicamente, permite uma representação da realidade no pensamento. Significados e sentidos são momentos do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que a objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos. Desse modo, sentidos e significados jamais poderão ser apreendidos dicotomicamente, como construtos dissociados.

No que diz respeito à composição das histórias de vida, Zittoun (2009) afirma que a vida é caracterizada não somente por momentos de estabelecimentos regulares e progressivos, mas também, e principalmente, por momentos em que estas continuidades são interrompidas, reorientadas ou desafiadas. Por isso, dois conceitos podem ser importantes para se investigar processos desenvolvimentais e educacionais na adolescência: a) transição, que sugere a ideia de que alguma coisa está sendo modificada em outra e b) ruptura, que sinaliza o fim de um modo de ajustamento, requisitando novas dinâmicas, através de mudanças no desenvolvimento que se expressam na subjetividade.

Com relação à subjetividade que se expressa nas narrativas, é relevante considerar que a investigação narrativa obedece a uma direção específica que vai do emissor/sujeito às construções de sentido do mundo. Essa construção histórica, cultural e individual dos sentidos ocorre por meio das narrativas que rememoram e avaliam a trajetória desse indivíduo e suas representações de mundo (BOLDARINE, 2010).

Ao escolher como material de análise histórias de vida, Boldarine (2010) afirma que é possível observar fragmentos da história da cultura, percebendo e reconhecendo o tempo e o espaço em que os sujeitos se inserem. Embora sejam relatos individuais, por meio deles é possível identificar o coletivo, já que os indivíduos são frutos de constituições históricas, culturais e temporais, como afirmou Vigotski (1998).

É legítimo supor que o self formado através da experiência escolar — o self educacional — constitui-se por meio das relações produzidas na interface entre os sistemas semióticos formais e não formais da escola (MARSICO; IANNA CONNE, 2012). Os sistemas semióticos formais podem ser entendidos, conforme Oliveira (2006), como as normas de funcionamento, hierarquias e dispositivos de avaliação empregados. Já os sistemas semióticos não formais, embora atuando de modo tão ativo quanto os primeiros, podem ser entendidos como as crenças e os valores existentes na instituição.

Nesse sentido, no contexto escolar, existem crenças e valores relacionados ao envolvimento parental e às formas de encontro da família com a escola, por exemplo, que participam da formação do self educacional. Outro aspecto importante para o desenvolvimento humano na escola é o entrecruzamento que Oliveira (2006) denomina de “várias temporalidades institucionais”, as quais podem ser

identificadas como o tempo da adolescência, o tempo das rotinas diárias, o tempo do encontro da família com a escola e outros.

De acordo com Catani (2003), o uso das narrativas autobiográficas favorece a reconfiguração das experiências de formação e escolarização nos sujeitos participantes de pesquisas com temáticas relacionadas à vida acadêmica. As narrativas constituem o contexto microgenético, no qual os sujeitos se apresentam e constituem um senso de si sustentado intersubjetivamente, contra o pano de fundo dado pelo contexto socioinstitucional (escola) no qual se dá a interação do indivíduo (BAMBERG, 2004).

A adolescência se constitui como fase importante na vida humana ao se considerar as transformações biológicas e psicossociais vivenciadas nesse período que afetam a formação da identidade. Nessa fase, a experiência na escola ocupa lugar relevante, já que, conforme Garcia, Brino e Williams (2009), a supervisão dos pais para a escola e o bom desempenho acadêmico revelam-se como fatores protetivos para o desenvolvimento. Além disso, a escola, segundo Marsico e Iannaccone (2012), dispõe de um conjunto de relações humanas que participam da constituição do self do indivíduo, o que influencia suas atitudes e comportamentos.

O resultado das avaliações dos estudantes é uma das informações da escola mais solicitadas pelas famílias. No processo de comunicação dos desempenhos acadêmicos, Marsico e Iannaccone (2012) afirmaram que a avaliação escolar do estudante coincide mais com o que o estudante é, do que com o que o estudante sabe. Nesse processo de comunicação entre a escola e a família, significados são engendrados e perfazem um conjunto de sugestões semióticas para a formação do self educacional. Assim, como nos pontuou Bruner (1996), a história das experiências educacionais desempenham papel crucial na construção do self.

Conforme Marsico e Iannaccone (2012), as avaliações realizadas pela escola podem produzir significados que estão mais proximamente associados à definição de identidade e “autovalor”, transpondo a avaliação do desempenho acadêmico para a avaliação da pessoa. Essas avaliações escolares adquirem significados simbólicos e se tornam: 1) moduladores do processo de construção identitária; 2) elementos que podem confirmar ou desestabilizar a ideia de self; 3) espaços de negociação, nos quais a trajetória do estudante é percebida por ambos, pais e professores. Essas decorrências têm uma significativa conotação sobre o nível psicossocial,

especialmente considerando a delicada fase transicional que estudantes pré-adolescentes e adolescentes estão lidando.

No caso das crianças e adolescentes, os discursos dos adultos, de acordo com Marsico e Iannaccone (2012) são muito relevantes na participação dessa rede de relações permeadas de significados que contribuem para a formação identitária. As avaliações comunicadas pela escola às famílias são frequentemente utilizadas não somente para definir estudantes como “bons” ou “maus” em seus desempenhos, mas também trazem conotações relacionadas à identidade dos mesmos.

As experiências estabelecidas na escola, desse modo, funcionam como um contexto que aciona processos semióticos que engendram significados e sentidos acerca da trajetória acadêmica. As relações constituídas com os pares, professores e funcionários, bem como as tarefas de aprendizagem e avaliações imbuídas na cultura institucional da escola funcionam como base para as significações dos estudantes sobre as experiências que ocorrem no contexto escolar. Ao criarem sentidos acerca de sua trajetória acadêmica, os estudantes paulatinamente constroem a própria identidade, através de afetos, relações e narrativas que compõem o self educacional.

## Considerações finais

A história de escolarização do indivíduo é comumente transpassada por momentos de continuidade e descontinuidade. O avanço das séries/anos, a mudança dos professores, das disciplinas, dos níveis de escolaridade coloca o sujeito frente a situações que requisitam reconfigurações na identidade adolescente, a fim de solucionar os novos problemas que surgem. A relevância da experiência escolar na vida do estudante não se deve somente à promoção do desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e laborais promovidas pela escola. Esta, ao criar espaços e possibilidades de interações entre os seus diferentes atores internos e externos, promove, por conseguinte, a constituição do self.

Para Marsico e Iannaccone (2012), as pessoas jovens, ao interagirem com adultos, experienciam um espaço contratual e dialógico no qual as vozes dos adultos e dos pares proveem diferentes possibilidades de “como se”, colaborando para definir o que uma pessoa poderia ser no tempo presente e no futuro. Considerando, então, que o adolescente tem uma parcela significativa dessa fase

da vida na escola, podemos inferir que parte do self do estudante adolescente é construído a partir das narrativas produzidas na rede de relações estabelecidas entre seus pares, os profissionais da instituição escolar e os seus familiares, pais ou responsáveis.

A psicologia cultural e, especificamente, a abordagem narrativa são compreendidas como importantes recursos teóricos e metodológicos, respectivamente, para compreender o desenvolvimento na adolescência, atentando para continuidades e discontinuidades que possam ser encontradas (CASTRO; SOUZA, 1994; ZITTOUN, 2009). Considerar processos desenvolvimentais na adolescência é, portanto, conhecer processos que se dão na vida do sujeito.

Finalmente, podemos concluir que a adolescência como um período marcado por transformações de ordem biopsicossocial possui, no contexto escolar, um campo privilegiado para a formação identitária. A constituição do self educacional se dá a partir dos desdobramentos subjetivos e narrativos provindos dos discursos adultos de pais e professores, dentre outros, que interferem na formação da identidade. A escola dispõe, assim, de um espaço de relações, no qual os diálogos produzidos pelos distintos atores (pais, professores, estudantes, comunidade) participam na configuração do self educacional, através das narrativas que se perfazem nesse processo que tem como fio condutor a trajetória do indivíduo na escola.

## Narratives and the Construction of Self in Adolescence Education

**Abstract:** This theoretical article aims to discuss the construction of self education, based on the notion of dialogical self as well as the assumptions of cultural psychology. The history of education of the individual is commonly pierced by moments of continuity and discontinuity that participate in the formation of the student's self. The narratives produced in everyday school life are considered relevant to the investigation of teens' self who are still studied in little depth regarding their schooling. The school, indeed, creates different situations in which the spaces and opportunities for interactions between their different internal and external actors promote the formation of the identity of the student. The constitution of educational self starts from the subjective and narrative developments stemmed from speeches to parents and teachers about the academic affairs of the teenager's life, especially his performance. The school therefore has an area of relationships, in which the dialogues produced by the various participants (parents, teachers and students) contribute in setting the educational self.

**Keywords:** Adolescence. School Education. School Function. Developmental Psychology. Cultural Psychology.

## Referências

- ANNIBAL, S. F. *Aspectos mediadores e a identidade docente na sociedade contemporânea: o contexto do ensino de língua portuguesa*. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2009. p. 194.
- ARAUJO, I. R. L.; VIEIRA, V. A. D. S.; CAVALCANTE, M. A. D. S. Contribuição de Vygotsky e Bakhtin na linguagem: sentidos e significados. *Debates em Educação*, v. 1, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2010.
- BAMBERG, M. Biographic-narrative research, quo vadis? A critical review of 'big stories' from the perspective of 'small stories'. In: BAMBERG, M. et al. (Ed.). *Narrative, memory and knowledge: representations, aesthetics and contexts*. Huddersfield: University of Huddersfield Press, 2006.
- BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração, *Cadernos de pesquisa*, n. 106, p. 191-216, mar. 1999.
- BOLDARINE, R. de F. *Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2010. p. 168.
- BRANCO, A. U.; VALSINER, J. Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientation in social interaction. *Psychology and Developing Societies*, n. 9, p. 35-64, 1997.
- BRUNER, J. Self-making narratives. In: BRUNER, J.; FIYUSH, R.; HADEN, C. A. (Ed) *Autobiographical memory and the construction of a narrative self* Mahwah, NJ; Erlbaum, 2003. p. 209-225.
- \_\_\_\_\_. Life as Narrative. *Social Research*, v. 71, n. 3, p. 691-710, 2004.
- BRUNER, J. *Cultura da educação*. Tradução de Abílio Queirós. Lisboa: Edições 70, 1996. p. 238. (Coleção Ciências do Homem)
- CASTRO, L. R.; SOUZA, S. J. Desenvolvimento humano e questões para um final de século: tempo, história e memória. *Psicologia Clínica: pós-graduação e pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 6, 1994.
- CATANI, D. B. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: \_\_\_\_\_ BARBOSA, R. L. L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- CHECCHIA, A. K. A. *Adolescência e escolarização numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar*. Campinas, SP: Alínea, 2010.

FAN, X.; CHEN, M. Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, v. 13, n. 1, 2001.

GARCIA, S. C.; BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. Risco e resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 28, p. 23-50, jan./jun. 2009.

GIDDENS, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press, 1991.

HERMANS, H. J. M. The Dialogical self as a society of mind: an introduction. *Theory and Psychology*, v. 12, n. 2, p. 147-160, 2002.

HERMANS, H. J. M.; KEMPEN, H. J. G. *The dialogical self: meaning as movement*. San Diego, CA: Academic Press, 1993.

HERMANS, J. M. The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, v. 7, n. 3, p. 243-282, 2001.

HILL, N. E. et al. Parent academic involvement as related to school behaviour, achievement and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, v. 75, n. 5, p. 1491-1509, set./out. 2004.

MARSICO, G.; IANNACONE, A. The Work of Schooling. In: MARSICO, G.; IANNACONE, A.; VALSINER, J. (Ed.). *Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press, 2012. p. 830-868.

MASTEN, A. S.; COATSWORTH, J. D. The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, v. 53, n. 2, p. 205-220, fev. 1998.

OLIVEIRA, P. Narrativas identitárias e construções subjetivas: Considerações teóricas e análise empírica de identificações entre jovens das classes populares. *Civitas*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 156-171, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, M. C. S. L.; VIEIRA, A. O. M. Narrativas sobre a privação de liberdade: processos de desenvolvimento do self adolescente em contexto. *Revista Estudos em Educação*, v. 32, n. 1, p. 68-83, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, M. C. S. L. Identidade, Narrativa e Desenvolvimento na Adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 427-436, maio/ago. 2006.

SHELDON, S. B.; EPSTEIN, J. L. Getting Students to School: Using Family and Community Involvement to Reduce Chronic Absenteeism. *School Community Journal*, v. 14, n. 2, p. 39-56, 2004.

SILVA, M. S. da. *Construção de significados da maternidade por mães de autistas*. 2010, 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SOUZA, E. C. *O Conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Salvador: UNEB, 2006.

VALSINER, J. *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VALSINER, J. *Culture in Minds and Societies*. Foundations of Cultural Psychology LA/New Delhi: Sage, 2007. p. 19-57.

VALSINER, J. Scaffolding within the structure of dialogic self: Hierarchical dynamics of semiotic mediation. *New ideas in Psychology*, Worcester, (EUA), v. 23, p. 197-206, ago. 2005.

VALSINER, J. *Human development and culture*. Lexington, Ma: Lexington Books. 1989.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WORTHAM, S. Interactional positioning and narrative self-construction. *Narrative Inquiry*, v. 10, n. 1, p. 157-184, 2000.

ZITTOUN, T. Dynamics of life-course transitions: A methodological reflection. In: ZITTOUN, T. et al. (Ed.). *Dynamics process methodology in the social and developmental sciences*. New York, NY: Springer Verlag, 2009. p. 405-430.

---

Recebido: 14/04/2013 | Aprovado: 26/08/2013