

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

MARCELO HIDEKI TAKASHIMA

O ADOLESCENTE NO ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES-
PROBLEMA:
Um olhar fenomenológico

SÃO PAULO
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

MARCELO HIDEKI TAKASHIMA

O ADOLESCENTE NO ENFRENTAMENTO DE SITUAÇÕES-
PROBLEMA:
Um olhar fenomenológico

Trabalho de conclusão de curso como exigência parcial
para graduação no curso de Psicologia, sob orientação da
Profª. Drª. Luciana Szymanski

SÃO PAULO
2015

Agradecimentos e dedicatória

Agradeço à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Luciana Szymanski por todo o carinho e cuidado ao longo do acompanhamento deste trabalho e dedico esta monografia aos adolescentes do Brasil, que enfrentam as mais diversas situações escolares no esforço para com o aprendizado e a educação; em especial à pessoa que concordou em ser entrevistada e compartilhar um pouco de sua vida para o enriquecimento deste trabalho.

RESUMO

Título: O adolescente no enfrentamento de situações-problema: um olhar fenomenológico

Autor: Marcelo Hideki Takashima

2015

Orientadora: Luciana Szymanski

Este estudo busca compreender como um adolescente enfrenta situações-problema na escola e como compreende seus desdobramentos. O objetivo da pesquisa foi tecer uma articulação entre o adolescente, a escola e uma discussão mais ampla sobre o sistema educacional brasileiro, entendendo que para se investigar a singularidade de uma experiência há que se refletir sobre seu contexto. Para tanto, o trabalho inspirou-se no pensamento fenomenológico e utilizou-se da entrevista reflexiva como procedimento de coleta de dados. O participante foi um adolescente estudante de uma escola de ensino fundamental da rede pública de ensino municipal de São Paulo. A análise foi realizada a partir da identificação de unidades de significação e constelações, que são formas de tematizar a descrição que o jovem traz na sua fala e reuni-las por aproximação de sentidos e significados. O trabalho revelou que o adolescente está sempre investindo na busca de soluções dos problemas escolares e de relação com outras pessoas. Demonstra uma disposição em ajudar as pessoas ao seu redor, entendendo que tal atividade é prazerosa e necessária. Este estudo pôde levantar diversas questões a respeito do modo de ser deste adolescente e sua particularidade que o diferencia dos outros e torna sua existência única; aponta que a organização escolar busca favorecer o aprendizado dos alunos, mas nem sempre estes estão dispostos a se ater ao momentos de ensino em sala de aula; e mostra que essa escola especificamente é um espaço favorável para ações cooperativas.

Palavras-chave: adolescente; educação; situação-problema

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 1 - QUESTÕES SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	7
CAPÍTULO 2 - CONCEPÇÕES DE SITUAÇÕES-PROBLEMA E SUPERAÇÕES	14
CAPÍTULO 3 - QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	17
CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS.....	21
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE	23
CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	32
ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	37
ANEXO 2 – Entrevista.....	39
ANEXO 3 – Unidades de significação	47

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende investigar o adolescente no enfrentamento de situações-problema no contexto educacional. Para tanto, vale uma explicitação do contexto Legal da educação, do papel da escola e dos professores e de uma discussão do lugar do adolescente neste contexto, a ser desenvolvido no capítulo 1.

O “enfrentamento de situações-problema” é entendido como uma potencial-capacidade humana, não se tratando de uma potencialidade individual, e sim dos entrelaçamentos do seu mundo. O tema que abarca situações-problema e suas “soluções” será desenvolvido mais profundamente no capítulo 2.

Este trabalho se apoiará no olhar fenomenológico-existencial, que entende, desta maneira, que nenhum enfrentamento acontece individual ou isoladamente, por questões “subjetivas” próprias daquela pessoa ou de um acontecimento “social” em si, mas considera o modo de ser de determinada pessoa no seu contexto. Essa ideia está contida na noção de ser-no-mundo ou ser-aí, a ser desenvolvida a partir da fenomenologia de Heidegger, no capítulo 3. Será por meio da noção do sentido que o presente estudo irá analisar as questões dos adolescentes nas situações-problema nesse capítulo.

O capítulo 4 irá abordar os procedimentos utilizados e trazer os passos do caminho percorrido para se conhecer mais profundamente o tema proposto. Nele o autor trará uma explicitação sobre a entrevista realizada, bem como características do participante. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujas características serão também expostas nesse tópico.

No capítulo 5, referente à análise, será considerada a narrativa do adolescente e o modo como diz enfrentar situações-problema na escola, a partir da entrevista realizada. Para isso, com propósito de facilitar o entendimento da investigação, as falas do entrevistado serão separadas em temas (unidades de significação) para melhor compreender os enfrentamentos do entrevistado.

O capítulo 6, “considerações finais”, fará uma retomada de tudo o que foi desenvolvido neste trabalho e construirá o fechamento deste estudo.

Vale considerar que o autor deste trabalho escolheu o contexto escolar pelo fato de que na escola diversos problemas de relação entre adolescentes e adultos acontecem e é onde passam um tempo considerável juntos. Por essa razão, diversas políticas públicas e

direitos do adolescente são fundamentais para estabelecer um paralelo entre o sistema educacional que tenta protegê-lo, ao mesmo tempo em que suas possibilidades de acesso a tais garantias não são de fato viabilizadas na escola. Levando isto em consideração, o presente trabalho se correlaciona os temas pertinentes ao adolescente neste contexto escolar, bem como tece uma articulação entre o adolescente, a escola e uma discussão mais ampla sobre o sistema educacional brasileiro. Desta forma o trabalho se divide em 6 capítulos e 4 anexos e abrange a dedicação do pesquisador na busca pela compreensão do modo como um adolescente enfrenta situações-problema na escola.

CAPÍTULO 1 - QUESTÕES SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

O sistema educacional brasileiro segue as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), que tem como prerrogativa assegurar que a educação é um direito de todos (BRASIL, 1988). Conforme uma longa trajetória de lutas e conquistas no setor, a promoção da qualidade do ensino tem sido cada vez mais valorizada. No governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de modo a reforçar uma visão sistêmica da educação com ações integradas e sem disputas de espaços e financiamentos, que tem como um dos objetivos a socialização e o desenvolvimento de pessoas, ou seja: “(...) a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (BRASIL, 2007, p. 5).

A educação básica, segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), está definida no art. 21 e é formada pela “educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996); tem por finalidade, definido no art. 22, “(...) desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). É também assegurada pela Constituição Federal (1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a qualidade do ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) assegura direitos constitucionais e deveres de crianças e adolescentes em todo território brasileiro, independente de cor, raça, gênero e classe social. Além disso, o Estatuto permite a eles diversos direitos para o bem-estar e a vida em sociedade. Segundo VIEGAS (2011),

“O ECA estabelece direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária para meninos e meninas, e também aborda questões de políticas de atendimento, medidas protetivas ou medidas socioeducativas (...)”.

As crianças e adolescentes têm o direito assegurado, por meio de políticas públicas, a proteção à vida, com responsáveis que assegurem o desenvolvimento sadio, além de estarem protegidas nos termos da Lei para qualquer situação que seja verificado

o abandono do menor de idade (menores de 18 anos são penalmente inimputáveis). O ECA (1990) considera como adolescente, aquelas pessoas que possuem de doze a dezoito anos de idade, sendo que em caso de prática de crime infracional, tanto o responsável como o infrator recebem variados tipos de orientações socioeducativas, conforme a gravidade da infração (VIEGAS, 2011). O Estado é responsável por verificar e permitir que crianças e adolescentes estejam com seus direitos assegurados e que estes possam cumprir seu papel de cidadãos na sociedade brasileira.

O Plano Nacional de Educação (PNE), também conhecido como Lei nº 13.005/2014, tem vigência de dez anos e foi desenvolvido de forma a atender as demandas da educação de todo o território brasileiro, e discutir e coletar as propostas das instâncias da educação municipal, estadual, e federal. Aprovado pelo Congresso Nacional, o PNE está em vigor desde 25 de junho de 2014.

É importante considerar que este plano está articulado em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, ou seja, sob responsabilidade compartilhada e trabalho conjunto para cumprir as 20 metas até o final da vigência do mesmo. Mesmo que existam responsabilidades diretas do Município, a corresponsabilidade também envolve outras instâncias, que proverão financiamentos, políticas públicas e apoio para possibilitar que determinadas medidas possam garantir os direitos previstos em lei.

O PNE (2014a) tem como objetivo:

“universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação” (BRASIL, 2014b).

Conforme o PNE (BRASIL, 2014a), há 20 metas e respectivas estratégias para cada uma delas, sendo que, para o presente trabalho, vale destacar aquelas que pertencem aos fatores “estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade”, “valorização dos profissionais da educação” e “ampliação dos investimentos”.

Meta 2:

“universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e

garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014a).

Meta 3:

“universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014a).

Meta 6:

“oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014a).

Meta 7:

“fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014a).

Meta 9:

“elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014a).

Meta 20:

“ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5^o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014a).

A UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância, em tradução livre do inglês) lidera e apoia diversas transformações de crianças, adolescentes e respectivas famílias no Brasil e no mundo. Suas ações no país envolvem reduzir a mortalidade infantil, melhorar o aprendizado de crianças em situações de vulnerabilidade, ajudar na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, dentre outros. Esta ONG entende que o universo da adolescência é muito complexo e fonte de muitas oportunidades: construção de autonomia, identidade e aprendizagem. E diante de tamanha

complexidade, ela prefere considerar a adolescência no plural: “adolescentes e adolescências” (UNICEF, 2014b), pois se trata da diversidade da “sociedade brasileira: suas contradições, sua cultura, suas disparidades, seus valores e suas regiões” (UNICEF, 2014b). O Fundo das Nações Unidas para a Infância (2014b) acredita que as políticas públicas são uma grande oportunidade para que iniciativas em educação sexual e educação social, ao mesmo tempo em que deve ser levado em conta que as tensões e conflitos que emergem nesta etapa de vida não são sempre originárias da adolescência e sim das “contradições, injustiças, disparidades e decisões da própria sociedade” (UNICEF, 2014b). Para o Fundo, a adolescência e a educação formam um elo de ligação fundamental para a constituição de seu ser:

“A Educação pode servir-lhe de ‘bússola’ para ‘guiá-lo’ a conhecer o mundo e a conhecer a si nesse mundo. Embora não seja a única resposta para os problemas de crianças e adolescentes em todo mundo, a Educação - que incide sobre as vidas intelectual, afetiva, espiritual e social deles - é um passo firme rumo à soluções” (UNICEF, 2014a).

Ainda assim, com diversas regulamentações e direitos atribuídos ao adolescente no contexto nacional, há sérios problemas escolares e questões periféricas que devem ser analisadas e que são interesse deste trabalho. Para maior elucidação, PATTO (1999) aborda em sua obra uma reflexão crítica acerca da “natureza das concepções dominantes sobre o fracasso escolar numa sociedade de classes” (p. 28), e tem como objetivo examinar como a escola se insere no contexto em que ricos e pobres estão em constante relação de dominância, privilégios e preconceitos. A autora elabora um panorama geral de como as relações se dinamizaram, desde o feudalismo até os tempos atuais e traça um paralelo dos avanços da escola ao longo dos anos. No seu texto, coloca que desde 1948 a escola começa a ganhar mais valor e isso é notado em países capitalistas estáveis, mas somente entre as classes média e alta, visto como forma de aumentar o prestígio social e possibilitar o desenvolvimento tecnológico em pesquisas para melhorar a eficácia de instrumentos produtivos. Todavia, a maior parte do ensino de alfabetização era voltado a crianças da burguesia. Voltando um pouco no tempo, até 1870 a grande maioria da população mundial era analfabeta. A revolução industrial trouxe grandes mudanças na produtividade e no modo como o homem, dono dos meios de produção, se relacionava com a classe operária. Um dos fatos marcantes foi a substituição das

operários pelas máquinas, o que repercutiu no aumento do desemprego e maior assujeitamento por qualquer oportunidade de trabalho, sob péssimas condições de trabalho. Frente a essa desigualdade social, a classe operária buscou formas alternativas de reagir às pressões trabalhistas, sendo que uma delas foi através da escola. Essa instituição se torna uma saída socialmente aceita e que teve participação de trabalhadores e organizações operárias que buscaram, segundo PATTO (1999), a “compreensão da realidade social até o limite histórico de sua possibilidade” (p. 49).

Autores como PATTO (1999) e OLIVEIRA, BRAGAGNOLO e SOUZA (2014) criticam as teorias ambientalistas que tem como prerrogativa explicar que o “ambiente” é o fator que determina o sucesso escolar e profissional. Para PATTO (1999), tais teorias “fundamentam-se em preconceitos e estereótipos” (p. 72). Além disso, em diversas pesquisas que realizou, ela percebe que muitas mostraram resultados tendenciosos e preconceituosos para com as classes pobres, ou seja, estabelece comparações com as classes médias, sem guardar suas devidas proporções e, por esse motivo, as teorias ambientalistas deixam de considerar outros fatores importantes que não estão correlacionados nesta comparação para que fosse possível realizar uma avaliação mais justa e coerente. Ela concorda que os pesquisadores não realizaram uma avaliação qualitativa da ferramenta de pesquisa que usaram e o contexto de observação, o que podem ter influenciado nos resultados. A interação entre quem pesquisa e aquele que é pesquisado é deixada de lado, além de não verificar os possíveis riscos que um pesquisador de classe média pode causar ao conversar com pessoas da mesma classe e, em um momento seguinte, com pessoas de classes inferiores, o que dificulta uma análise mais crítica. A autora relata que mesmo pesquisadores mais qualificados, diante de inúmeras evidências que por si só justificam as altas taxas de reprovação e evasão escolar, caem na armadilha da própria sociedade de classes e voltam a culpar a condição social e seu “ambiente”.

As pesquisadoras ASBAHR, MARTINS e MAZZOLINI (2011), em um estudo sobre desafios contemporâneos, identificam que a sociedade ainda enxerga a exclusão escolar como efeito de uma “concepção inatista de homem e de mundo, que atribui ao sujeito a responsabilidade pela sua não aprendizagem” (p. 166). As autoras relatam diversos casos de encaminhamentos que chegam em serviços de psicologia, justificados com diagnóstico de dificuldade de aprendizagem e, com isso, querem ser comprovados como exclusão

escolar. Todavia em uma análise mais profunda, este julgamento errôneo mostra que a responsabilidade pela não aprendizagem recai exclusivamente às pessoas com dificuldade, como sendo incapazes de aprender, independente do contexto social e político. Por consequência, crianças e adolescentes classificados como “excluídos” da escola passam a ser alvo de discriminações no ambiente escolar. E salienta:

“(...) o fracasso escolar não pode ser entendido como problema que se encerre no aluno, como ser natural ou social/natural. Deve ser compreendido como um processo construído nas relações escolares, nas histórias de vida das pessoas envolvidas, nas relações institucionais e no contexto maior da estrutura social, como produto da história” (ASBAHR, MARTINS e MAZZOLINI, 2011, p. 170).

Segundo PATTO (1999) a causa do fracasso escolar é muitas vezes colocada na própria deficiência do indivíduo:

“Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando parte do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar” (PATTO, 1999, p. 74).

OLIVEIRA, BRAGAGNOLO e SOUZA (2014) concordam que para que um novo sentido possa ser desenvolvido no contexto escolar, um passo a ser tomado é deslocar a responsabilidade que recai em grande parte sobre o aluno para ser focado na escola, seus agentes e atravessamentos, bem como na relação escola-aluno-família como forma de abranger mais fatores que contribuam para a compreensão do fracasso e exclusão escolar.

Dessa forma, diante de diversos estudos que rebatem a culpabilidade individual e mostram que este pressuposto ainda há de ser desmistificado, pode-se perceber que, apesar de sólidas diretrizes, e políticas que buscam oferecer mais espaço aos adolescentes, a sociedade (dividida em classes e atravessada por interesses específicos) ainda atribui os problemas a uma condição estigmatizada e está pouco aberta a outros entendimentos mais complexos. Tudo isso nos ajuda a entender a grande dificuldade para o desenvolvimento da qualidade do ensino e a formação da pessoa como um todo. Portanto, borbulha a seguinte questão, a ser melhor abordada no próximo capítulo: **de que maneira o adolescente sobrevive às demandas escolares e que ferramentas ele**

dispõe para o enfrentamento das situações-problema neste espaço?

CAPÍTULO 2 - CONCEPÇÕES DE SITUAÇÕES-PROBLEMA E SUPERAÇÕES

Para uma primeira contextualização, foi pesquisado no dicionário Houaiss definições para os termos “situação” e “problema”. A primeira é definida como “(...) combinação ou concorrência de acontecimentos ou circunstâncias em dado momento (...)” (HOUAISS e VILLAR, 2009, p. 1720). A segunda é definida como “(...) obstáculo, dificuldade que desafia a capacidade de solucionar de alguém (...)” (HOUAISS e VILLAR, 2009, p. 1683). Desse modo, uma situação-problema pode ser entendida como uma circunstância que, em dado momento, se apresenta com alguma dificuldade de ser solucionada por alguém.

O termo “situação-problema” é comumente utilizado por professores nas escolas por meio de exercícios de matemática que envolvem raciocínio lógico junto de um pequeno enredo juvenil, de tal forma a criar uma situação imaginária na qual um problema precise ser resolvido pelo(s) aluno(s). A finalidade desta proposta é fazer com que estes encontrem por si mesmos a solução do problema. PEREIRA (2008) é um dos autores que entende que “situação-problema” é uma forma de recorte de um acontecimento da vida na qual um adolescente pode simular uma situação real na escola e, com isso, problematizar a realidade. A autora pontua que para encarar uma situação-problema, o indivíduo deverá planejar estratégias a partir de suas experiências e conhecimentos adquiridos anteriormente, de modo a mobilizá-los em direção aos problemas e possibilitar novos questionamentos, bem como produzir formas de enfrentamentos.

É importante considerar que um problema, acontece dentro de um determinado contexto e não se apresenta da mesma forma para todas as pessoas, ou seja, cada problema mobiliza questões diferentes para cada pessoa, que poderá usar de seus próprios recursos no enfrentamento deste. Além disso, o indivíduo não é o único responsável pelo seu desempenho escolar, já que está inserido dentro de uma complexidade maior, em um contexto escolar que está atrelado a variados atravessamentos e entrelaçamentos que levam a possibilidades de adversidades e acontecimentos. Podemos citar alguns exemplos de atravessamentos, sendo alguns deles as políticas públicas, o contexto familiar e cultural, etc. na qual aquela pessoa está inserida.

O Instituto Positivo realizou em 2013 a seguinte pesquisa: “fatores que influenciam

o desempenho escolar: o que os alunos dizem?”. O objetivo era compreender os motivos pelos quais os alunos, submetidos às mesmas estratégias didáticas e professores, têm desempenhos acadêmicos diferentes. A pesquisa, realizada com alunos do ensino fundamental que utilizam o material da editora Positivo, foi realizada individualmente e utilizou da abordagem antropológica bem como de entrevistas semiestruturadas. Foram elencados diversos fatores que influenciam no desempenho escolar, como: relacionamento entre pais e filhos, fatores culturais (visita a exposições, teatro, cinema), relação professor-aluno, atividades extracurriculares, “bagunça” na escola (conversas paralelas durante as aulas, desvios de atenção, agitação da turma). Além disso, a internet foi um dos fatores que vários estudantes recorreram para esclarecer dúvidas que não puderam ser esclarecidas durante as aulas, por diversos motivos (vergonha, medo de não serem bem interpretados, reação do professor, facilidade de acesso), como na fala de um aluno: “estudo e deixo o computador ligado do lado” (p. 32). Por outro lado, pode atrapalhar no desempenho escolar: “uso a internet quando chego da escola das 13 horas até meia noite ou uma da manhã” (p. 33). A pesquisa ressalta que pelo fato do desempenho escolar ser um “fenômeno complexo”, diversos fatores não puderam ser observados.

Existem algumas formas que tem sido utilizadas em algumas escolares, privadas e públicas, para enfrentar as situações-problema e situações de indisciplinas que aparecem nesse contexto. Conforme DIAS e COLOMBO (2013), uma delas é por meio de “assembleias de classe”, que trabalham com a ideia de reflexão, tomada de consciência de si próprio e tomada de decisões que solucionam um problema em prol de melhorar o convívio e elementos que causavam incômodo. As assembleias são importante espaço de democracia e justiça e agregam valores como: respeito ao próximo, ética, solidariedade, cooperação, cidadania, etc. Além disso, constituem uma identidade àquela classe, que se reúne para discussão dos problemas que lhe aparecem E explica:

“O espaço das assembléias de classe permite experiências conceituais concretas e práticas de democracia na escola, que poderão levar todos os membros da comunidade a vivenciarem um ambiente democrático e respeitoso, contribuindo para a educação moral e para a cidadania” (DIAS e COLOMBO, 2013, p. 371).

Dessa forma, as situações-problema se apresentam por diversos nomes e se

mostram de diversas formas e, apesar de ainda estar comumente centrado apenas no aluno, são na verdade protagonizadas por diferentes agentes. As escolas têm utilizado algumas formas para o enfrentamento de situações-problema e as assembleias escolares é uma das formas que tem demonstrado eficiência na resolução de conflitos neste contexto. Infelizmente, há diversas formas que são utilizadas para abranger a resolução de problemas, mas que são realizadas de modo estigmatizado e encaixado dentro de um conceito teórico e de um pressuposto. Todavia, uma ótica que compreende o olhar direto para a pessoa, da forma como ela se apresenta e pode dizer por si própria quais são os problemas, é uma abordagem menos apoiada em elementos categorizantes, permite uma compreensão mais plena e é conhecida como fenomenologia.

CAPÍTULO 3 - QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, a fenomenologia será revisitada a partir de Husserl e suas principais ideias, de modo a permitir uma maior compreensão acerca da abordagem, para, em seguida, introduzir os conceitos de Heidegger, autor que trouxe, transformou e modernizou o método fenomenológico e que irá ajudar a compreender os sentidos revelados nos dados deste trabalho.

O termo fenomenologia vem “do grego *phainesthai*, aquilo que se apresenta ou que se mostra, e *logos*, explicação, estudo” (MOREIRA, 2010, p. 724) e foi fundado pelo filósofo Edmund Husserl (1859-1938), precursor e grande referência para diversos filósofos, dentre eles Martin Heidegger (1889-1976).

Para Husserl, a fenomenologia é entendida como método, ou seja, uma forma de aproximação do fenômeno a ser compreendido. O método fenomenológico é de tal forma utilizado, que acaba sendo incorporado aos diversos modos de se existir no mundo e se torna aquilo que é conhecido por: atitude fenomenológica. Para entender essa postura, é preciso abrir espaço para a “atitude natural”, na qual o homem se coloca separado do mundo, e o observa como se não fosse parte dele. Ao inserir a atitude fenomenológica, a noção de separação homem e mundo deixa de existir, pois ambos são a mesma unidade, co-existem, homem-mundo (GOMES, 2006).

A fenomenologia tem como essência e objetivo, “voltar às coisas mesmas”, na qual é descritiva, ou seja, descreve cada fenômeno sem levar em consideração pré-julgamentos e ideias pré-concebidas, mas do modo com ele se mostra para determinado alguém. Esta ideia é conhecida por “redução fenomenológica”, com o intuito de olhar o fenômeno como algo singular e único:

“Como tudo aquilo que aparece, aparece para alguém, inaugura-se, na fenomenologia, a correspondência entre o que se mostra e aquele para quem determinado fenômeno se mostra. E aquilo que aparece, aparece de muitas formas: portanto, só podemos falar de algum fenômeno a partir da maneira como ele se manifesta, a partir de um lugar e de um lugar específico” (GOMES, 2006, p. 73).

Martin Heidegger teceu importantes críticas à redução fenomenológica e à

intencionalidade - conceitos husserlianos - e, com isso, possibilitou fundar outras novas, de modo a enriquecer o método fenomenológico e trazer uma contribuição singular no campo da filosofia. Uma das principais contribuições foi a crítica que fez ao termo consciência, já que esta remete à dicotomia sujeito-objeto, homem e mundo, “atos mentais e mundo externo”, somado à busca primária da fenomenologia em superar tal dualidade. Por consequência, abandona as noções de consciência e intencionalidade (MOREIRA, 2010).

Diante desta reformulação, Heidegger supera o conceito de consciência introduzindo a noção de *Dasein*. Para ele,

“O *Dasein* não é um ente que só sobrevenha entre outros entes. Ao contrário, ele é onticamente assinalado, pois *para* esse ente está em jogo em seu ser esse ele mesmo. Mas é também inerente a essa constituição-de-ser do *Dasein* que, em seu ser, o *Dasein* tenha uma relação-de-ser com esse ser. E isso por sua vez significa: o *Dasein*, de algum modo e mais ou menos expressamente, entende-se em seu ser. É próprio desse ente, com seu ser e por seu ser, o estar aberto para ele mesmo” (HEIDEGGER, 2012, p. 59).

O *Dasein* também é compreendido por Merdard Boss, como:

“(...) um novo caminho de entendimento humano, para atingir as coisas do mundo, e não um conjunto de conhecimentos já feitos e, neste sentido, não é um sistema filosófico, mas uma escola para aprendermos a abrir os olhos e ver de novo e se possível sem preconceitos, o nosso existir, simplesmente como ele se mostra” (BOSS, 1997, p. 11-12).

O termo “*Dasein*” substituiu o termo “homem” (ou “sujeito”) pelo fato de introduzir o mundo como um caráter humano e trazer, em um termo, a ideia da unidade “somos-no-mundo” e não, como o “homem” que está “dentro” de um mundo (MOREIRA, 2010).

A fenomenologia heideggeriana permite esclarecer um dos grandes desafios do pensamento ocidental: o sentido do “Ser”. Heidegger, em sua obra *Ser e Tempo*, explica sua conexão com o termo existência:

“O ser ele mesmo, em relação ao qual o *Dasein* pode comportar-se e sempre se comporta desta ou daquela maneira, é por nós denominado *existência*” (HEIDEGGER, 2012, p. 59).

SÁ (2006) explica que a existência do homem se dá por si próprio, em seu próprio mundo e por esse motivo, é livre para fazer suas próprias escolhas. Ao mesmo tempo, o

Ser está diante de coisas (entes) no mundo e, ao contrário de si próprio, a essência, a existência e o sentido delas depende de como aparecem para a consciência. O autor salienta que ser e mundo, como unidade, ou seja, ser-no-mundo, é a “unidade estrutural ontológica da existência do *Dasein*” (p. 326) e fala sobre três elementos que compõem sua totalidade:

“(...) a idéia de ‘mundo’ como estrutura de sentido; o ‘quem é no mundo’, que se revela de início como impessoalidade cotidiana; e o modo de ‘ser-em’ um mundo, cuja estrutura se desdobra em compreensão e disposição” (SÁ, 2006, p. 326).

O *Dasein*, como ser-no-mundo, não acaba em si próprio, mas é sempre co-existência, co-presença. Isto, pois, é de sua dimensão ontológica ser-com-os-outros, poder-ser diante das coisas (entes) do mundo, sendo sempre abertura (SÁ, 2006). Quanto a isso, CRITELLI (2006) concorda que o homem, apesar de sua singularidade, é sempre plural: é preciso que hajam outros seres para que sua existência seja real. Portanto, ser-no-mundo é ser constituído, ao mesmo tempo, de outros seres e entes:

“O ser-com-os-outros, assim como o compreender, é uma característica estruturante da humanidade dos homens. Se as coisas (os entes que não são humanos) são *presença* no mundo, o homem é *co-presença* no mundo” (CRITELLI, 2006, p. 86).

CRITELLI (2006) pontua que o mundo é o ponto comum que relaciona os seres como uma “rede de relações significativas” (p. 91). Todavia, este mesmo mundo, em uma análise ontológica, é inóspito para o seres que fazem parte dele. Isso significa que um dos enfrentamentos de ser-no-mundo é, conviver com os obstáculos que a vida apresenta, em contrapartida com a liberdade e possibilidades de existência. A inospitalidade é evidenciada a partir da mudança de sentido na relação das coisas (entes) com o Ser, ou seja, os entes perdem o sentido quando são reduzidos somente em si mesmos, de modo a perder o significado que tinham e deixam de existir para o *Dasein*, graças à atribuição de novos sentidos:

“Quando as representações não podem mais reter e expressar as coisas em seu ser e as coisas mesmas não são mais que meras coisas, insignificativas, o que se evadiu, através delas, foi o sentido que ser (existir) tinha para nós” (CRITELLI, 2006, p. 17).

É a partir da liberdade de existência e a ontológica inospitalidade do mundo que o Ser pode se distanciar de si mesmo e perceber que o mundo é um campo de estruturas móveis, na qual não é possível se fixar a qualquer ideologia. Isto, pois, o mundo é inseguro e instável e, de uma forma ou de outra, obriga a resignificação das coisas. Quando a perda de sentido aparece, a busca pelo autoconhecimento se faz presente e a angústia de ser é ainda mais evidenciada. Essa mutabilidade mostra a verdadeira natureza do existir: poder-ser e buscar o vir-a-ser nas coisas que tem o sentido mais próprio na inospitalidade mundana. Dessa forma, a cada nova compreensão, a cada desvelamento, uma nova interpretação se ilumina e o *Dasein* se torna um novo si mesmo (CRITELLI, 2006).

Tendo como base o método fenomenológico, o estudo buscará compreender como um adolescente enfrenta as situações-problema a partir de si mesmo, no que tange à sua existência e o seu modo de ser-no-mundo.

CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS

O *Dasein* como ser-no-mundo constitui a abertura, essencial para a sua compreensão. É preciso considerar que para que isso ocorra, a disposição de ser-com, ou ser-com-outros (*Mitwelt*), é parte existencial do mundo e a comunicação com outras pessoas através da linguagem também acontece. Ao levar em consideração o homem, o discurso verbal é a primeira forma lembrada. Todavia, a escuta e o silêncio também são possibilidades de linguagem. “A escuta inicia-se antes mesmo do discurso do outro, numa compreensão prévia do que vamos encontrar” (p. 87). O silêncio é considerado espaço de ouvir a relação comunicativa desempenhada entre quem conversa. É ele que propicia o momento para uma reflexão mais pura e livre de “poluições” sonoras (que não acrescentam em nada no conteúdo compartilhado), além de permitir que a escuta possa abarcar e compreender a carga e a mensagem contida neste encontro (SZYMANSKI e SZYMANSKI, 2013).

Nesta pesquisa serão realizadas duas entrevistas reflexivas com um adolescente de 13 anos, estudante de uma escola de ensino fundamental da rede pública de ensino municipal da cidade de São Paulo, local de acesso facilitado pela inserção do pesquisador que já acontece no local. A escolha por entrevista se dá pelo fato de a interação humana proporcionar diversas percepções mútuas, bem como expectativas, sentimentos e interpretações entre o entrevistador e entrevistado. A questão do enfrentamento será investigada por meio da entrevista reflexiva e semi-dirigida: trata-se de um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, no qual há uma contínua troca entre os interlocutores, em que o primeiro expresse continuamente a compreensão do que está sendo dito pelo entrevistado. Essa modalidade de entrevista é pouco estruturada, assemelhando-se a uma conversa formal, onde ocorre a relação entre subjetividades e, dessa forma, um novo conhecimento pelo encontro de mundos “socioculturais” diferentes, com horizontalidade de poder.

Para que a entrevista pudesse ocorrer, foi necessário esclarecer para o entrevistado os motivos pelo qual o trabalho estava sendo realizado, dentre eles o objetivo, os fins de pesquisa e questões relacionadas ao sigilo. Desse modo, foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, considerando que o entrevistado é um adolescente, portanto menor de idade, foi necessário que este

estivesse acompanhado de responsável para o esclarecimento das entrevistas e aceitação do termo.

No primeiro encontro foram realizados esclarecimentos iniciais sobre os objetivos da pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Psicologia da PUC-SP, além de introduzir algumas questões previamente elaboradas para reflexão. Em um momento inicial, foram trazidas questões associadas à experiência do entrevistado. As questões seguintes foram voltadas à especificidade do tema do enfrentamento de situações-problema, que foram devidamente aprofundadas.

O segundo encontro foi realizado duas semanas após o primeiro, no qual foram retomadas as questões refletidas no último encontro de modo a permitir que o adolescente abordasse suas reflexões no decorrer do período. Também foram realizadas algumas considerações finais (devolutiva) do que foi compreendido pelo entrevistador e como foi a experiência de pesquisa para ambos.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE

A análise da entrevista será realizada por meio da perspectiva fenomenológica-existencial de Martin Heidegger, na descoberta do sentido do ser-aí (*Dasein*), lançado ao mundo. Será, portanto, inspirada nessa noção e mais especificamente no compreensão do sentido que o adolescente, como ser-no-mundo e abertura, deverá ser estudado. Conforme MARTINS e BICUDO (1994, p. 93),

"O pesquisador que trabalha fenomenologicamente orienta-se por um *sentido*, isto é, pelo conhecimento imediato, intuitivo, lógico que tem do fenômeno a ser investigado (...)".

É de grande importância ressaltar que, pelo fato de se tratar de um estudo fenomenológico-existencial, parte-se do princípio de que nenhum homem pode compreender todas as facetas de um fenômeno e é por esse motivo que o adolescente aqui estudado não se relaciona com qualquer ideia metodológica-científica de generalização de adolescentes. Este estudo focaliza no relato de apenas uma pessoa e na compreensão de seu modo de ser.

A forma de proceder na análise desta pesquisa qualitativa será por meio de “unidades de significação” (MARTINS e BICUDO, 1994, p. 95), que consiste em tematizar e reunir as descrições (falas) do entrevistado, tendo sido nomeadas pelo próprio pesquisador. Dessa forma, os significados serão evidenciados, de modo a permitir uma melhor compreensão das narrativas e os sentidos presentes em cada uma delas. Tais unidades se relacionam e se constituem em “constelações”, (SZYMANSKI, 2006, p. 85) ou seja, formam alguns agrupamentos relevantes por proximidade temática para, então, atingir uma “análise do sentido” (SZYMANSKI, 2006, p. 85).

Ao longo da entrevista foram nomeadas, em primeira instância, algumas unidades, que pode ser encontradas na tabela em anexo (ANEXO 3 – Unidades de significação): “levantamento de problemas escolares”; “enfrentamento de problemas escolares”; “sentimentos e desdobramentos do enfrentamento de problemas escolares”; “disposição em ajudar”; “levantamento de problemas na relação com o outro”; “modo de ser-com-os-outros”; “enfrentamento de problemas na relação com o outro”; “intimidade”; “caracterização de si”; “projeto de profissão”; e “tentativa de síntese”. Tais unidades foram agrupadas em constelações e originarão os tópicos seguintes do trabalho:

- 1 - Como o adolescente se vê no contexto escolar
- 2 - Como o adolescente se vê na relação com o outro
- 3 - Como o adolescente se vê por si mesmo

Na constelação **Como o adolescente se vê no contexto escolar**, foram incluídas as unidades de significação: “levantamento de problemas escolares”; “enfrentamento de problemas escolares”; e “sentimentos e desdobramentos do enfrentamento de problemas escolares”. Nesta constelação, foram levantadas questões relacionadas às situações-problema vivenciadas pelo adolescente na escola. Na primeira unidade de significação, “levantamento de problemas escolares”, estão relacionadas situações em que o adolescente reconhece elementos que proporcionam alguma dificuldade, como “(...) problemas de estudo, os problemas de lição de casa (...)” e “(...) eu não consigo tipo absorver a informação direito porque às vezes eu me confundo bastante no estudo da história”. Isso evidencia que um dos problemas escolares que enfrenta é a confusão que enfrenta para entender algum conteúdo da escola.

Na segunda unidade, “enfrentamento de problemas escolares”, estão presentes os modos como o adolescente enfrenta problemas escolares, como, por exemplo, os “problemas de estudo”. É possível perceber que este adolescente utiliza de diversas estratégias que abrem possibilidades dele enfrentar os problemas. Uma delas é no próprio espaço escolar, quando diz:

“(...) eu sempre procuro pais pra resolver problemas pra tentar resolver, se não eu peço ajuda mesmo pros meus professores, aí eu converso sobre a matéria, ele me explica e aí eu consigo resolver (...)”.

Além disso, são tentadas outras formas de encontrar uma solução: “(...) eu procuro pesquisar na internet, estudar em livros (...)” e

“(...) eu procuro a minha mãe que me ajuda bastante, ou até mesmo na internet que tem explicação mais pra criança, porque têm algumas palavras, alguns textos que eu me confundo muito”.

A terceira unidade, “sentimentos e desdobramentos do enfrentamento de problemas escolares”, engloba questões mais relacionadas ao âmago emocional, que surgem ao mesmo tempo em que este adolescente busca enfrentar seus problemas. Ele

revela que, às vezes, há desconfortos em tentar encontrar modos de resolver alguma questão, o que leva para outro problema, além daquele inicial. Isto fica claro quando afirma:

“(...) às vezes é entediante e cansativo porque você passa muito tempo procurando e aí começa dar alguns problemas, não consegue achar direito, isso acaba ficando meio que frustrante porque eu não gosto muito de perguntar pros professores, eu sempre procuro saber por mim mesmo (...) aí às vezes quando eu não acho, eu acho meio frustrante isso (...)”.

Na constelação **Como o adolescente se vê na relação com o outro**, foram incluídas as unidades: “disposição em ajudar”; “levantamento de problemas na relação com o outro”; “modo de ser-com-os-outros”; e “enfrentamento de problemas na relação com o outro”. A primeira unidade se refere ao modo como este adolescente se dispõe para ajudar outras pessoas nos problemas escolares e pessoais. Este é seu modo de ser e reflete o modo no qual ele enfrenta os problemas que aparecem. Esta postura permite que ele esteja aberto às possibilidades para tentar ajudar outras pessoas a resolver os problemas que aparecem para elas:

“(...) eu ajudo, elas me ajudam a resolver os problemas de escola, algumas coisinhas familiares e eu também acabo ajudando muito elas”.

Mesmo que ajudar o outro signifique abdicar por um momento a fazer suas tarefas escolares, este adolescente tenta compensar em outra situação:

“Eu sei que mesmo que tenha uma lição que eu não faça por ficar ajudando os outros, no final, em casa, eu procuro tá fazendo, tá aprendendo mais sobre”.

Para ele, a disposição em ajudar nos problemas das pessoas de seu convívio escolar é prazerosa:

“Eu geralmente gosto de ficar ajudando os outros, de ficar ensinando os outros, fazendo de um jeito que eles entendam mais fácil as matérias e eu realmente gosto de ajudar as pessoas”.

Na segunda unidade desta constelação, “levantamento de problemas na relação com o outro”, nota-se que o adolescente fala de situações-problema com colegas da escola, no que tange brincadeiras e intrigas. Isto é percebido quando afirma:

“Às vezes é tipo discussões por matéria, porque eu e o Bruno (nome fictício) a gente gosta muito de certas matérias e eu sinto que eu sei que ele fez alguma coisa

errada e aí eu falo pra ele 'não, mas isso tá certo, é o seu que tá errado, não... '. Aí também tem outras discussões, como discussão de amigos e tal, eu defendo um amigo e ele defende outro amigo dele que tão discutindo e assim a gente acaba gerando mais intriga entre a gente”.

Há também uma preocupação no sentido de ser compreendido pelos outros, pois há momentos que sua fala não expressa de forma exata o que gostaria para os outros:

“se eles entendem o que eu to querendo falar e se eles entendem tipo, que eu falei aquilo que foi na brincadeira às vezes as pessoas acabam levando mais a sério que eu, então eu acabo me sentindo meio inseguro nessa questão porque tem umas pessoas que levam mais a sério certas coisas e têm outras que são mais 'tudo bem', tipo 'deixa passar’”.

A terceira unidade, “modo de ser-com-os-outros”, remonta a uma noção heideggeriana descrita em *Ser e Tempo*, cujo autor esclarece, primeiramente, que o ser não está isolado dos outros, mas é parte integrante. Os outros são aqueles de quem o ser não se diferencia e ao mesmo tempo está entre eles. Para Heidegger: “O mundo do *Dasein* é mundo-com” (2012, p. 345). O *Dasein*, é também ser-com e por isso é aberto para outros *Dasein*, que são ser-com:

“Esse *Dasein*-com dos outros só é aberto no interior-do-mundo para um *Dasein* e assim também para os *Dasein*-com, porque é nele mesmo que o *Dasein* é essencialmente ser-com” (HEIDEGGER, 2012, p. 349).

O modo de ser-com-os-outros está relacionado com o modo como este adolescente se mostra para os outros e o modo como ele percebe a aproximação dos outros. Este adolescente se relaciona de diferentes modos com as pessoas que estão ao seu redor, conforme a intimidade que tem com cada uma delas. Isto pode ser evidenciado quando, em um momento fala:

“(...) quando eu tô perto de amigos que já tô amigo faz uns dois, três anos desde que cheguei aqui, eu me sinto mais à vontade, eu consigo conversar”.

Por outro lado, sua grande disposição em ajudar provoca algum incômodo em outras pessoas, porque além de tentar assistir seu colega, esta atitude parece não ser igualmente positiva:

“(...) quando eu quero ajudar, no sentido muito, que chega ao ponto, tipo, dela nem conversar comigo, ela também, às vezes, ela fala que eu sou chato porque eu incentivo tanto que ela acaba desistindo da ideia ou tipo,

deixar na minha mão pra eu ta fazendo”.

Ele se mostra uma pessoa que quer se aproximar e ajudar as pessoas, porém enfrenta uma intriga quanto à confiança nos outros, no que tange compartilhar seu segredo com outrem; ele acredita que tal insegurança pode influenciar nos seus relacionamentos:

“Essa pessoa, será que eu posso contar isso pra essa pessoa ou será que eu posso tipo, essa pessoa pode saber o segredo meu e eu confiar nessa pessoa e ela não contar pra ninguém o meu segredo? Isso que me deixa mais intrigado porque é uma insegurança, só que com essa insegurança eu acabo não me abrindo, não me expressando com todos”.

Este adolescente conta que sua amizades sua predominantemente com meninas e atribui isso ao conhecimento e a atitude delas para com ele:

“(…) eu acabo me interagindo mais com as meninas porque elas sabem de mais coisas do que com os meninos”;

e

“(…) vou interagir mais com as meninas porque os meninos eles sempre tem essas brincadeiras de tapinha, eu não gosto, eu sempre acabo me afastando disso”.

A quarta unidade, “enfrentamento de problemas na relação com o outro”, revela as estratégias que este adolescente utiliza para enfrentar os problemas ao se relacionar com o outro, como é o caso da timidez, na qual procura se dessensibilizar por meio de conversar mais vezes com outras pessoas:

“(…) eu resolvo mais interagindo com as pessoas, tipo começar conversar mais, eu tento resolver esse meu problema de timidez conversando com os outros, conversando com professores novos e assim eu acabo me interagindo mais, acabo me abrindo mais”.

Ele busca aprimorar seu conhecimento nas pessoas para que possa ajudá-las nos problemas pessoais, tipo de situação que ele acredita que muitos não estão preparados para enfrentar:

“(…) eu também aprofundo aprender mais como conviver com as pessoas e pra ajudar elas. Porque às vezes tem problemas familiares que as pessoas não estão muito preparadas, então tem muitos problemas familiares e eu acabo procurando ajudar aí a pessoa”.

Ele exemplifica que uma das formas de ajudar as pessoas é através de parcerias

que estabelece no grêmio da escola e de palestras que possibilitem aumentar seu conhecimento, diante das situações-problema que lhe aparecem:

“Que nem, teve umas amigas minhas ultimamente, que elas mudaram, acabaram que dando problema em casa, algum problema pessoal e elas acabaram se cortando com lâmina e eu procurei ajudar, e como tô participando do grêmio coletivo da escola, eu tô agora eu e meu amigo, a gente que como é grande amigo dela, a gente tá procurando ajudar, procurar palestras e eu tô vendo muitos problemas pra resolver, algumas outras coisas pra resolver nos problemas mais internos dela”.

Na constelação **Como o adolescente se vê por si mesmo**, foram incluídas as unidades: “intimidade”; “caracterização de si”; “projeto de profissão”; e “tentativa de síntese”. A primeira se refere a assuntos mais pessoais e que compartilha o que chama de “segredos” apenas com pessoas mais próximas e confiáveis. Seu melhor amigo é a pessoa que este adolescente mais confia e sabe que pode contar com ele:

“Conto pro meu melhor amigo (...) um assunto sério ele acaba sempre conversando, acaba sempre guardando esse segredo que tipo, é um segredo, às vezes é um segredo só nosso, é uma brincadeira só nossa”;

e

“(...) tudo que eu sinto, tudo que eu deixo de fazer eu conto pra ele e ele consegue, às vezes ele me ajuda, às vezes ele tentar resolver o meu problema”.

Há uma ideia de um “laço eterno”, que liga sua existência à de seu melhor amigo e que permite um relacionamento de confiança mútua entre os dois:

“(...) a gente tipo tem um laço, eu penso num laço eterno porque ele sempre sabe uma coisa minha e eu sempre sei alguma coisa dele”.

Não obstante, este adolescente também permite compartilhar elementos de sua história de vida com outras pessoas que sente que podem ajudá-lo de alguma forma:

“Eu gosto de me abrir muito assim quando eu tô com pessoas que eu sei que podem me ajudar ou pessoas que tentam me ajudar, até que eu possa contar então. Eu acabo contando toda minha vida, minha história de vida, então eu sempre gosto de tá retratando muito bem isso”.

Na segunda unidade, “caracterização de si”, está o modo como este adolescente vê a si mesmo e como acredita que outras pessoas o veem. Isto pode ser evidenciado através de suas descrições: “Eu sou uma pessoa mais guardada, mais tímida” e

“(...) as pessoas me veem como um garoto bem

inteligente, que tem uma família de uma renda familiar alta e também, é uma coisa que eles veem bastante em mim é a... esqueci o que era, era a... que eu sou esnobe”.

Ao usar o termo “esnobe”, este adolescente esclarece como sendo sinônimo de “arrogante”: “(...) às vezes as pessoas me acham meio esnobe, meio arrogante”. Este adolescente reconhece que sua caracterização vai além destas descrições, pois acredita que quando uma pessoa se aproxima dele e o conhece mais profundamente, poderia perceber que é alguém que se pode confiar e que está aberto para conversar:

“Eu acho que se a pessoa me conhecesse melhor ela veria que eu não sou nada disso, que na verdade sou uma pessoa que você pode confiar, seu segredo tá bem guardado comigo. E que se ela me conhecesse melhor também eu seria muito mais legal com a pessoa, eu conversaria muito mais com a pessoa”.

Além disso, acredita que com alguma frequência deixa de fazer algo que queria fazer e se culpa por isso, o que, segundo ele, gera raiva e outros sentimentos de si próprio:

“(...) eu acabo sentindo meio que uma raiva, mas não das pessoas e sim de mim mesmo porque às vezes eu acabo falando tipo ‘você devia ter feito isso, você devia ter contado pra essa pessoa’, aí eu acabo me sentindo meio que uma pessoa meio que boba, meio que sem sentido”.

A terceira unidade, “projeto de profissão”, mostra o desejo de exercer uma atividade profissional no futuro e que de alguma forma está relacionada com sua atitude de ajudar outras pessoas:

“Se eu não fosse, se eu não quisesse ser engenheiro, com certeza estaria trabalhando nessa parte de tá ajudando as pessoas. Como às vezes até psicólogo mesmo, psicólogo ou também médico (...)”.

A quarta unidade, “tentativa de síntese”, é referente à parte final da entrevista, na qual o adolescente busca fazer um fechamento da conversa e mostrar que toda sua narrativa revelou seu modo de ser-no-mundo, noção heideggeriana que aborda a questão do Ser e da existência... Assim sendo, ele conclui:

“É, a minha história. Tem várias outras, mas a minha assim eu acabo tentando fazer o mais verdadeiro possível, o que eu mais gosto mesmo”;

e

“É, eu acabo meio que retratando minha vida numa só

história. Num é nada muito disperso, cheio de buracos, acontecimentos que eu deixei de contar”.

Neste capítulo foi possível conhecer diversas facetas do modo de ser-no-mundo deste adolescente. Vários aspectos do contexto escolar em que ele está inserido foram levantados, bem como o modo como ele se relaciona com as pessoas, que está devidamente evidenciado. O discurso articulado e o envolvimento com outras pessoas se destacam em meio ao enfrentamento das situações-problema. Este adolescente, no contexto escolar, mostra-se constantemente em busca de resolver os problemas escolares que lhe aparecem e não se detém em utilizar outros recursos, como ferramentas eletrônicas e relacionamento com outras pessoas, para atingir seu objetivo. Além disso, sua disposição nos estudos se entende a ajudar outras pessoas no entendimento do conteúdo escolar, que é uma atividade que gosta de fazer e contribui para se aproximar das pessoas. Em alguns momentos, foi possível constatar que as descrições revelam uma faceta de seu modo de ser reservado, quando diz ser um “menino inteligente” e “antissocial”. Para G., as descrições tentaram ser as mais verdadeiras possíveis e sintetizaram bem o que desejou expressar. Seu projeto de profissão é trabalhar ajudando pessoas.

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, e como pano de fundo, vem sendo abordada e discutida a questão da educação no Brasil e o modo como ela carrega inúmeros entrelaçamentos de agentes e elementos da sociedade. Começa pelas políticas públicas, que buscam promover o direito dos adolescentes e estudantes ao acesso às disciplinas escolares, conhecimentos gerais, cultura e informação. Além disso, reflete sobre o fato de que a educação permite ao indivíduo entrar em contato com aquilo que acontece na sociedade, do ponto de vista de estar consciente dos acontecimentos que atravessam o seu mundo. A partir de então reunirá condições decentes para ser agente de transformação e constituir sua própria identidade.

Assim, partimos dessa análise mais ampla, utilizando-a como pano de fundo e mostrando como é essencial para se entender o contexto a partir do qual o adolescente fala. O intuito, nesse momento da reflexão, foi o de trazer à tona que esse adolescente está situado em uma escola pública com um funcionamento específico. É deste lugar que ele fala e é onde sua vida é clarificada por meio de seu relato.

Ele revelou, assim, como caracteriza seu mundo e suas vivências. Foi possível notar em seu discurso que sua existência por si só promove reflexões e mudanças em seu mundo, bem como provoca mobilização de outros mundos. Todo este estudo, de alguma forma, abarcou atravessamentos vividos por este adolescente e, mesmo que não estejam tão aparentes, eles estão presentes e propiciam que o que acontece no seu modo de ser esteja envolvido pelos elementos que o atravessam.

O trabalho se encerra mostrando que cada pessoa é um mundo singular e possui sua própria história de vida, mas a forma como a escola se coloca e como ele vê a escola atravessa suas possibilidades de ação. A perspectiva fenomenológica-existencial entende que pesquisar por meio deste método permite entender uma parte do fenômeno, e jamais esgotá-lo. Dessa forma, uma generalização não é cabível aqui. Certamente, haviam pressupostos e expectativas quanto ao conteúdo deste trabalho que puderam ser esclarecidos e transformados, assim como houve uma descrição geral da situação educacional. Percebeu-se que compreender uma parte da vida de alguém permite novas reflexões e a possibilidade de transcender a um novo modo de enxergar o mundo.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F.; MARTINS, E.; MAZZOLINI, B. P. M. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 165-171, jan./mar. 2011.

AZEVEDO, R. O. M. et. al. Formação inicial de professores da educação básica do Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BOSS, M. (1976); Encontro com Boss. In: Caderno Daseinsanalyse reed. 1, 2 e 4. São Paulo: Associação Brasileira de Daseinsanalyse, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=57> . Acesso em: 29 out. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 23 nov. 2014.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículos e educação integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13448&Itemid>. Acesso em: 31 maio 2015.

BRASIL. Formação de professores da educação básica. CAPES. Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em 08 maio 2014.

BRASIL. História do Ministério da Educação. Ministério da Educação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1164>. Acesso em: 07 maio 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Casa Civil. Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 31 maio 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 07 maio 2014.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Casa Civil. Presidência da República. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1>. Acesso em: 29 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Casa Civil. Presidência da República, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 29 out. 2014.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Ministério da Educação. Brasil, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em 07 maio 2014.

BRASIL. Portal do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Diretoria de Cooperação e Planos de Educação, 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/?pagina=perguntas_frequentes>. Acesso em 29 out. 2014.

CRITELLI, D. M. **Analítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2014.

DIAS, C. L.; COLOMBO, T. F. S. A indisciplina na instituição escolar: o trabalho com assembleias de classe no desenvolvimento de crianças morais autônomas. *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 361-374, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/198464445062>>. Acesso em: 28 maio 2015.

FRAGA, V. F.; SCHULTZ, J. A. D. Velamento da angústia existencial do cidadão e do homem público e o sentido de um dever ser próprio a ações sérias. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, fev. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122009000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jun. 2014

GERMAUD, A. P.; FELÍCIO, F.; BIONDI, R. L. Indicador de Efeito Escola: uma metodologia para identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Brasília, 2007.

GOMES, L. S. R. **O pensamento fenomenológico na formação do psicólogo**: uma experiência de ensino na graduação. São Paulo, 2006. 253 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de estudos pós-graduados em educação: psicologia da educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

HEIDEGGER, Martin (1927). **Ser e tempo**. Tradução por Fausto Castilho. Campinas/Petrópolis: Unicamp/Vozes, 2012.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1 ed. Rio de

Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO POSITIVO. Fatores que influenciam o desempenho escolar: o que os alunos dizem? Pesquisa Instituto Positivo, Editora Positivo, 2013. Disponível em: <http://instituto.positivo.com.br/uploads/browser/files/vers%C3%A3o_final_02.08.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2015.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MAY, R. **A descoberta do ser: estudos sobre a psicologia existencial**. Tradução por Claudio G. Somogyi. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

MOREIRA, V. Possíveis contribuições de Husserl e Heidegger para a clínica fenomenológica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 4, p. 723-731, out./dez. 2010.

OLIVEIRA, J. L. A. P.; BRAGAGNOLO, R. I.; SOUZA, S. V. de. Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 18, n. 3, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000300477&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 mar. 2015.

PATTO M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, V. L. B. **Investigação - ação escolar: situação-problema na aprendizagem de conceitos matemáticos**. Santa Maria, 2008. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SÁ, R. N. de. **História da psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau, 2006.

SOUZA, A. P. L. de et al . Criando contextos ecológicos de desenvolvimento e direitos humanos para adolescentes. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 273-278, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 maio 2014.

SZYMANSKI, H. Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 33, p. 81-90, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n33/11.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2015.

SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, S. Repercussões do pensamento fenomenológico nas práticas psicoeducativas. In: BARRETO, C. L. B. T.; MORATO, H. T. P.; CALDAS, M. T. (org.) **Prática psicológica na Perspectiva Fenomenológica**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 73-90.

UNESCO. Educação para todos no Brasil. 2014. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>. Acesso em: 21 out. 2014.

UNICEF. Adolescência: uma fase de oportunidades. 2014a. Disponível em: <http://www.unicef.org/lac/young_voices_19864.htm>. Acesso em 21 out. 2014.

UNICEF. Infância e adolescência no Brasil. 2014b. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br/>>. Acesso em 21 out. 2014.

VIEGAS, C. M. de A. R.; RABELO, C. L. de A. Principais considerações sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 94, nov. 2011. Disponível em: <http://ambito-juridico.com.br/site/?artigo_id=10593&n_link=revista_artigos_leitura>. Acesso em: 10 out 2014.

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
 Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde
 Curso de Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(menores de 18 anos)

ESTUDO: *O adolescente no enfrentamento de situações-problema: um olhar fenomenológico*

Seu (Sua) filho (a) está sendo convidado a participar do presente estudo. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos (ou estaremos) fazendo. Leia atentamente. Caso tenha dúvidas, teremos prazer em esclarecê-las. Se concordar, o documento será assinado e só então daremos início ao estudo. Sua colaboração será muito importante para nós. Mas, se quiser desistir a qualquer momento, isto não causará nenhum prejuízo, nem a você, nem ao(à) seu (sua) filho(a).

Eu, RG, abaixo assinado (a), concordo de livre e espontânea vontade que meu (minha) filho (a) nascido (a) em ___ / ___ /____, seja voluntário do estudo "***O adolescente no enfrentamento de situações-problema: um olhar fenomenológico***". Declaro que obtive todas as informações necessárias e que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Estou ciente de que:

- I) O estudo é necessário para compreender como o adolescente entende as demandas escolares e que ferramentas ele dispõe para o enfrentamento das situações-problema neste espaço;
- II) Serão realizadas duas entrevistas reflexivas, sendo que no primeiro encontro serão realizados esclarecimentos iniciais sobre os objetivos da pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Psicologia da PUC-SP; e no segundo encontro (duas semanas depois do primeiro) serão retomadas as questões refletidas desde o último encontro e a devolutiva do (a) meu (minha) filho (a);
- III) A participação neste estudo não terá custo algum para mim;
- IV) Tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de dar qualquer explicação;
- V) A desistência não causará nenhum prejuízo a mim, nem (a) meu (minha) filho (a);
- VI) O conteúdo das conversas obtido nas entrevistas reflexivas serão mantidos em sigilo, mas concordo em que sejam divulgados em publicações científicas, desde que nem o meu nome, nem o de meu (minha) filho (a) sejam mencionados;
- VII) Fui esclarecido que meu (minha) filho (a) receberá a devolutiva ao final da entrevista e terá acesso à pesquisa;

VIII) Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre - no Telefone (11) 3670-8466 (e-mail: *cometica@pucsp.br*) ou a pesquisadora responsável Luciana Szymanski, (11) 36708000 (e-mail: *lucianaszymanski@gmail.com*) para recursos ou reclamações em relação ao presente estudo;

IX) Concordo que o material possa ser utilizado em outros projetos desde que autorizado pelo Comitê de Ética desta faculdade e pelo responsável por esta pesquisa. Caso minha manifestação seja positiva, poderei retirar essa autorização a qualquer momento sem qualquer prejuízo a mim ou ao (a) meu (minha) filho (a).

Sim ou Não

X) O entrevistado ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – deixando sua assinatura na última página do referido Termo.

XI) O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – deixando sua assinatura na última página do referido Termo.

XII) Resolução 196/96 – Estou recebendo uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

OBS: Assinalar abaixo com (x):

Desejo conhecer as considerações finais desta pesquisa.

Não desejo conhecer as considerações desta pesquisa.

São Paulo, de de 201..

Entrevistado / Responsável

Testemunha 1 : _____

Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 : _____

Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto: _____

(LUCIANA SZYMANSKI, DOUTORA PELA PUC-SP, CRP: 06/44.319)

ANEXO 2 – Entrevista

Entrevista com G., 13 anos, 8º ano do ensino fundamental

Marcelo: Eu queria saber como que você enfrenta os problemas na escola?

G: Eu procuro sempre tá resolvendo né, os problemas de estudo, os problemas de lição de casa, eu sempre procuro pais pra resolver problemas pra tentar resolver, se não eu peço ajuda mesmo pros meus professores, aí eu converso sobre a matéria, ele me explica e aí eu consigo resolver, mais ou menos, mas eu nunca deixo um problema de lado. Se tem um problema na escola, eu tô procurando resolver.

M: E como você resolve, por exemplo?

G: É, se numa lição, por exemplo, de geografia e eu não sei muito sobre a América, sobre algum lugar da América, sobre capitalismo e socialismo, a matéria que a gente tá aprendendo esse ano, eu não sei, aí eu procuro pesquisar na internet, estudar em livros que tenha conteúdo de leitura pra estudar em livros, e aí se eu acho eu escrevo, eu anoto no caderno e, caso não aconteça, eu procuro a professora e ela tá sempre a procura de me ajudar e tá sempre se envolvendo nos meus problemas.

M: Entendi. Então você tá sempre indo atrás de resolver os problemas seja por professores, seja por livros...

G: Por internet.

M: Entendi. E como é pra você fazer isso?

G: É, às vezes é entediante e cansativo porque você passa muito tempo procurando e aí começa dar alguns problemas, não consegue achar direito, isso acaba ficando meio que frustrante porque eu não gosto muito de perguntar pros professores, eu sempre procuro saber por mim mesmo. Aí às vezes quando eu não acho, eu acho meio frustrante isso e aí eu acabo cedendo e perguntando pros professores.

M: Entendi.

G: Mas nunca foi, assim, é entediante, é cansativo, mas é bom porque eu tenho que insistir porque por um lado isso me ajuda mais a melhorar meu ensinamen.. aprendizagem e também várias outras coisas, como conhecimento.

M: Você gosta disso?

G: Gosto. Assim, eu num gosto muito de ficar procurando, eu gosto muito de saber. Então quando eu não sei alguma coisa, eu acabo procurando e acaba ficando às vezes até legal. Porque tem certas matérias que eu gosto muito, tem matérias que eu gosto, tem matérias que eu acho já mais meio entediante.

M: E você procura aprender, então.

G: Isso, procuro aprender.

M: Você chega a decorar?

G: Não, num é decorar. Assim, prova eu procuro mais decorar do que aprender, porque assim eu consigo usar matéria da prova, consigo entender bastante. Mas quando não é prova, procuro mais aprender do que decorar.

M: Entendi. E que matéria você acha mais difícil?

G: Mais difícil que eu acho é história. Às vezes eu não entendo muito o sentido da leitura, o sentido do conceito de histórias, então eu acabo meio que me perdendo e não sei o que fazer. Aí quando eu tenho alguma lição eu procuro ler tudo que ela leu no dia de novo pra procurar entender. Aí procuro ajuda de pais, familiares que me ajudarem a responder à pergunta.

M: Quando você falou do sentido do conceito, o que você quis dizer com isso?

G: Mais ou menos, tipo a leitura, como entender que isso mudou a história, como isso foi, vamos dizer, revolucionário ou alguma coisa nesse sentido, porque eu não consigo tipo absorver a informação direito porque às vezes eu me confundo bastante no estudo da história. Às vezes eu confundo quem ou eu confundo um personagem da história, como um revolucionário. Quem nem, a gente tá estudando Irmãos Becker, que fez a revolução, e acabo confundindo com outro texto de outra época, que aí eu acabo confundindo porque eu não tenho muito um sentido de como responder, de como tá absorvendo a informação.

M: Entendi. Você acha que a dificuldade de entender o sentido vem por quê?

G: Porque assim, história num é uma matéria que eu gosto muito, história é mais uma matéria que eu tenho que aprender. Então eu às vezes eu acabo me deixando levar e acabo não prestando atenção na aula e no professor. E em história eu preciso muito de um livro pra conseguir seguir o professor, porque eu não consigo entender o texto e se eu não tenho isso, eu procuro a minha mãe que me ajuda bastante, ou até mesmo na internet que tem explicação mais pra criança, porque têm algumas palavras, alguns textos que eu me confundo muito.

M: Entendi. Então é uma coisa mais...

G: Mais confusa pra mim.

M: Entendi. E mesmo assim, você procura tentar entender, não deixa pra lá?

G: Tô sempre procurando, nunca deixo de lado. História que eu não sei da matéria e não goste, eu tenho que ficar procurando aprender, tô sempre procurando melhorar, essa é minha fraqueza na escola.

M: E a matéria que você se dá melhor?

G: Matemática. Matemática é uma matéria que me dou muito bem. É, matemática e ciências são as que me dou muito bem.

M: Por que você acha isso?

G: Porque matemática eu consigo entender o que tá falando, consigo entender o X da questão, como responder, de que jeito responder, sempre pra mim é a mesma coisa, mesmo sendo uma matéria que tem muitas palavras desconhecidas que estão ampliando, eu consigo captar as palavras porque eu meio que decoro e deixo na minha cabeça o significado dessas palavras, então consigo me desenvolver melhor nessas duas matérias que eu acho que são as que eu tenho mais afinidade.

M: Mas você vê algum problema na matemática que você tem mais dificuldade ou é bem tranquilo?

G: Não, num chega a ser muito tranquilo, muito fácil de responder, agora matérias novas eu tenho dificuldade nas primeiras aulas e tal, mas depois eu vou me adaptando, eu vou aprendendo mais, assim eu consigo decorar e absorver as informações.

M: Então parece que matemática e ciências são...

G: São, sou bem atento no grupo.

M: Então você se dá muito bem.

G: É, me dou muito bem.

M: E pelas notas você vê como você se saiu.

G: É, pelas notas, pelos trabalhos. Tanto é que hoje em dia eu ajudo muito a professora de matemática que tá trabalhando de manhã e tarde e às vezes ela não tem tempo pra ver as lições e aí eu acabo ajudando, acabo às vezes até dando a resposta porque eu falo de um jeito tão fácil.

M: E você gosta de fazer isso?

G: Gosto. Eu geralmente gosto de ficar ajudando os outros, de ficar ensinando os outros, fazendo de um jeito que eles entendam mais fácil as matérias e eu realmente gosto de ajudar as pessoas.

M: Além de aprender, você gosta de ensinar, você gosta de ajudar, de resolver tudo, os seus problemas e os problemas dos outros.

G: Isso mesmo.

M: Legal. Você pensa em, por exemplo, dar aula, alguma coisa assim?

G: Eu, assim, eu não penso, mas se eu fosse dar aula eu realmente gostaria de tá dando aula. Se for pra parar pra pensar assim, eu acho que é uma profissão, além de ser muito respeitada porque tem que cuidar da aprendizagem das pessoas, e também acaba não aprendendo, não ensinando, mas também aprendendo muito com quem você tá dando aula, você tem que aprender a conviver com esse tipo de pessoa.

M: E isso você acha que acontece mais ou menos com os professores daqui.

G: Sim, eu acho que acontece muito, porque em certas salas eles têm mais afinidade, então eles acabam conversando mais com aquela sala, discutindo mais com aquela sala. E tem algumas outras que eles têm que se adaptar, tem que entender o aluno, tem que dar bronca na hora certa e assim é um jeito bem fácil da gente tá aprendendo e também tá ensinando.

M: Então professor também é aluno às vezes.

G: É.

M: Ele aprende com a sala e a sala aprende com o professor.

G: É, isso mesmo.

M: Se você pudesse se colocar no papel do professor, por exemplo, você troca de lugar, como você acha que ia ser isso?

G: Eu acho que ia ser meio que frustrante porque às vezes eu sinto que o professor quer dar aula, que é uma matéria, que é um tema que ele gosta muito, mas às vezes os alunos acabam não prestando atenção, então isso deixa ele meio que frustrado, porque ele quer ensinar, ele quer um futuro melhor pro aluno, só que às vezes o aluno não compreende, não entende o que ele tá querendo passar, tá querendo propor, e aí ele acaba vendo que tá tendo conflito assim, pra mim e pro professor.

M: Então você tem uma boa ideia do que acontece.

G: É.

M: Que outros tipos de problema você enfrenta na escola?

G: No convívio social. Eu sou uma pessoa mais guardada, mais tímida. Mas quando eu tô perto de amigos que já tô amigo faz uns dois, três anos desde que cheguei aqui, eu me sinto mais à vontade, eu consigo conversar. A cada ano, tipo assim, as salas com as pessoas mudam, eu acabo me guardando mais, aí logo mais pro final do ano eu me abro e tipo começo a me relacionar com as pessoas direito. Mas assim, quando no início do ano até metade do ano mais ou menos, eu tenho convívio mais tipo de colega, não como amigo, mas de colega, meus colegas de classe.

M: E aí você faz amigos no final do ano.

G: É, no final eu acabo fazendo mais amigos do que eu já tinha, então isso acaba sendo meio que legal porque eu consigo entender os outros e outros também conseguem me entender, que eu sou uma pessoa mais guardada, mais insegura. Então eles compreendem e acabam não, quando eles sabem que tem um momento difícil, que tá passando por alguma coisa, eles acabam meio que me deixando de lado, meio que me deixando pra pensar. E assim é uma coisa meio que boa.

M: Nossa eu tô até surpreso com você contando isso porque você fala bastante, você sabe muito bem das coisas, do que acontece com você. E não vem uma impressão que você é tímido, que você é uma pessoa tão guardada assim.

G: Não, eu acabo sendo muito guardado. Como eu tenho convívio social muito pequeno, que nem eu to aqui fazendo esporte, brinco ao ar livre, eu acabo sendo mais guardado, eu tenho muita coisa que tipo, eu não gostaria de falar pros outros e os

outros, tipo, acabam entendendo isso e eles acabam deixando de lado essas pessoas.

M: Entendi. Então os outros te respeitam.

G: É. Mesmo eu sendo um aluno meio anti-social, os outros têm respeito por todos, mesmo eles tendo problemas, tendo insegurança, tendo pessoas novas na escola, eles sempre tão respeitando um ao outro. Isso é uma coisa legal porque eu sempre pensei que toda escola que você fosse ia ter algum valentão, algumas pessoas que brigassem muito com você, mas aqui se a gente briga é por uma coisinha boba, mas no final sempre acaba voltando o respeito.

M: Entendi. E como você resolve essas coisas, essas questões?

G: Ah essas questões eu resolvo mais interagindo com as pessoas, tipo começar conversar mais, eu tento resolver esse meu problema de timidez conversando com os outros, conversando com professores novos e assim eu acabo me interagindo mais, acabo me abrindo mais. Só que muitas vezes, muitas coisas ainda são meio indecisas pra mim, se eu conto, se eu deixo de lado ou se eu acabo tirando essa coisa de mim pra eu me adaptar a outra pessoa e aí assim eu sempre vou tentando melhorar, mas ainda há muita coisa que eu me sinto inseguro com muitas coisas.

M: Por exemplo.

G: Ahm questão de brincadeiras, de se eles entendem o que eu to querendo falar e se eles entendem tipo, que eu falei aquilo que foi na brincadeira às vezes as pessoas acabam levando mais a sério que eu, então eu acabo me sentindo meio inseguro nessa questão porque tem umas pessoas que levam mais a sério certas coisas e têm outras que são mais “tudo bem”, tipo “deixa passar”. Aí eu acabo meio que seguro. Essa pessoa, será que eu posso contar isso pra essa pessoa ou será que eu posso tipo, essa pessoa pode saber o segredo meu e eu confiar nessa pessoa e ela não contar pra ninguém o meu segredo? Isso que me deixa mais intrigado porque é uma insegurança, só que com essa insegurança eu acabo não me abrindo, não me expressando com todos.

M: Entendi. O que você sente quando você tem que se aproximar das pessoas?

G: Hm eu acabo sentindo meio que uma raiva, mas não das pessoas e sim de mim mesmo porque às vezes eu acabo falando tipo “você devia ter feito isso, você devia ter contado pra essa pessoa”, aí eu acabo me sentindo meio que uma pessoa meio que boba, meio que sem sentido. Aí eu acabo, eu fico muito triste às vezes, e assim eu tenho uma compreensão bem, eu acabo optando sendo mais rígido, mais uma pessoa mais chata, uma pessoa que você não pode falar uma coisa pra ela que ela já briga com você, que ela já começa a discutir.

M: Entendi. Então depois que você falou que você conversa com professores, colegas e por outro lado tem esse receio de você não poder contar com as pessoas, de repente a pessoa pode largar essa, (é) o que você contou pra ele, então às vezes faltou um pouco, sei lá, de confiança.

G: Isso.

M: E de vez em quando você sente raiva.

G: Sinto raiva, triste, tristeza.

M: E você conta pra alguém isso que você sente?

G: Conto pro meu melhor amigo que ele tá desde a quarta série comigo e tipo assim, mesmo ele sendo uma pessoa que tem muitos amigos, ele gosta de fazer brincadeiras com todos. Quando é uma coisa, um assunto sério ele acaba sempre conversando, acaba sempre guardando esse segredo que tipo, é um segredo, às vezes é um segredo só nosso, é uma brincadeira só nossa. Então tipo, eu sempre eu tenho que ter com meu melhor amigo, tudo que eu sinto, tudo que eu deixo de fazer eu conto pra ele e ele consegue, às vezes ele me ajuda, às vezes ele tentar resolver o meu problema.

M: E você conta pra ele e ele conta coisa pra você também?

G: Conta, ele conta muita coisa, a gente tipo tem um laço, eu penso num laço eterno porque ele sempre sabe uma coisa minha e eu sempre sei alguma coisa dele. Então quando a gente tá numa intriga a gente fica meio tipo: “ah mas tem isso de você, não mas tem isso de você, depende de você”. Então acaba meio que uma intriga, mas sempre que tem essas intrigas eu procuro resolver e

aí eu sempre acabo cedendo, eu sempre acabo me desculpando, alguma coisa que fiz de errado, acabo me desculpando, me redimindo, e assim a gente sempre volta a conversar.

M: Que intrigas, que tipo de intrigas?

G: Às vezes é tipo discussões por matéria, porque eu e o Bruno (nome fictício) a gente gosta muito de certas matérias e eu sinto que eu sei que ele fez alguma coisa errada e aí eu falo pra ele “não, mas isso tá certo, é o seu que tá errado, não...”. Aí também tem outras discussões, como discussão de amigos e tal, eu defendo um amigo e ele defende outro amigo dele que tão discutindo e assim a gente acaba gerando mais intriga entre a gente.

M: Entendi. Mas é um amigo em quem você confia bastante.

G: É, um amigo que eu sempre posso tá contando com ele.

M: Legal. De alguma forma ele também ajuda a resolver todos os seus problemas?

G: É acaba resolvendo todos os meus problemas, às vezes até familiar. Porque têm alguns acontecimentos, alguns fatos que acontecem na minha família e eu acabo discutindo isso com meu amigo e ele acaba pensando assim: “não, tudo bem, isso é normal”, e aí eu acabo me sentindo mais à vontade com ele.

M: Entendi (pausa de 10 segundos, pois uma professora entrou na sala sem querer e pediu desculpas). Que mais?

G: Olha, eu acabo, às vezes, meio que me sentindo meio fechado, meio sozinho, eu acabo deixando de interagir com os meninos, vou interagir mais com as meninas porque os meninos eles sempre tem essas brincadeiras de tapinha, eu não gosto, eu sempre acabo me afastando disso. Como também não gosto muito de futebol, não tenho tanta amizade masculina, que é uma grande porcentagem de meninos. E aí eu acabo meio que interagindo mais com as meninas do que com os meninos. Aí, às vezes, algumas pessoas acabam brincando, zutando comigo, tipo meio que falando mal de mim. Às vezes eu acabo querendo mais porque além de eu tentar conviver com social, tentar conviver, eu acabo me interagindo mais com as meninas porque elas sabem de mais coisas do que com os meninos.

M: Tá...

G: Então eu gosto de ficar sabendo bastante das pessoas, pra eu tentar me interagir mais.

M: Entendi. Então você tem mais assunto com as meninas do que com os meninos.

G: É, mais assunto com as meninas do que com os meninos.

M: E suas amizades são mais com meninas?

G: São, são muito mais meninas do que meninos.

M: Tá. E elas te ajudam a resolver questões da escola também?

G: Sim, eu ajudo, elas me ajudam a resolver os problemas de escola, algumas coisinhas familiares e eu também acabo ajudando muito elas. Que nem, teve umas amigas minhas ultimamente, que elas mudaram, acabaram que dando problema em casa, algum problema pessoal e elas acabaram se cortando com lâmina e eu procurei ajudar, e como tô participando do grêmio coletivo da escola, eu tô agora eu e meu amigo, a gente que como é grande amigo dela, a gente ta procurando ajudar, procurar palestras e eu tô vendo muitos problemas pra resolver, algumas outras coisas pra resolver nos problemas mais internos dela.

M: Tá. Nossa você gosta de resolver as coisas mesmo.

G: É, eu gosto de fazer meio que me intrometer na vida dos outros.

M: Sei.

G: Ter que ficar intervendo, tá tipo ajudando, hipotetizando as ideias da pessoa.

M: E como que as pessoas reagem quando você faz isso?

G: Ah quando tem que proteger ou intervir as coisas dos outros, as pessoas acabam ficando muito bravas com isso porque elas querem fazer aquilo, mas eu acabo não deixando. Aí eu falo assim: “ah, mas se você quiser fazer isso com a tal pessoa, tipo faz comigo”, que normalmente a gente briga de soco, tal. “Se você quiser bater nela, bate em mim, não bate nela”, tipo acaba, bate na parede, bate, arranha, sei lá, arranha parede, arranha qualquer coisa, bate até em mim, “pode bater em mim, não tem problema nenhum”. Aí ela acaba ficando brava, mas depois ela entende e associa. E também quando eu quero ajudar, no sentido muito, que chega ao ponto, tipo, dela nem conversar comigo, ela também, às vezes, ela fala que eu sou chato porque eu incentivo tanto que ela acaba desistindo da ideia ou tipo, deixar na minha mão pra eu ta fazendo. Aí é uma coisa que eu tenho mais, que eu não tenho muito controle sobre isso.

M: Entendi. Então você tá meio que sempre interferindo, mas querendo ajudar.

G: É, tentar ajudar, tentar resolver os problemas. É sempre, nunca passou disso.

M: Tá. E como você acha que as pessoas no geral, aqui na escola, veem você?

G: Um menino inteligente, assim um menino que sabe muita coisa. Aí um menino também meio antissocial, antipático, porque às vezes, eu acabo, que nem, quando alguma coisa que eu não gostaria de dividir com outra pessoa eu acabo meio que falando, eu acabo sendo grosso e tipo falando “não, porque você não vai fazer isso” e aí que as pessoas acabam me vendo meio que antissocial, mais antipático.

M: É desse jeito que você pensa então?

G: É, isso que eu penso porque é... as pessoas me veem como um garoto bem inteligente, que tem uma família de uma renda familiar alta e também, é uma coisa que eles veem bastante em mim é a... esqueci o que era, era a... que eu sou esnobe. Que às vezes eu venho com alguma coisa que é meio caro, que eu às vezes eu faço viagem com minha família e acabo comprando e aí eu venho pra escola e às vezes as pessoas me acham meio esnobe, meio arrogante.

M: E o que você acha?

G: Eu acho que se a pessoa me conhecesse melhor ela veria que eu não sou nada disso, que na verdade sou uma pessoa que você pode confiar, seu segredo tá bem guardado comigo. E que se ela me conhecesse melhor também eu seria muito mais legal com a pessoa, eu conversaria muito mais com a pessoa. É, é isso. Veria muito mais a pessoa, seria muito mais amigo dela, aproveitaria muito mais.

M: Então se ela te conhecesse melhor, ela ia ver que você tem muito mais pra mostrar.

G: É, muito mais pra tipo, pra ela não tá cobrando muito de mim, eu coloco se é aquilo, mas também não sou dois, três pra ficar fazendo lição, eu sou um só. Alguma coisa que eu to tentando, uma lição, por exemplo, que eu to tentando fazer mas preciso ajudar os outros, eu às vezes quando eu ajudo mais a aula inteira, quase a aula inteira, eu ajudo todo mundo, e aí nos dez, cinco minutos finais eu faço minha lição, porque eu sempre fico deixando. E porque alguém esquece ou falta, eu acabo ajudando a pessoa, mesmo ela não sendo da minha sala ou até mesmo de outra série.

M: Nossa que legal (risos de G.) que você ajuda bastante, você falou que você gosta de ajudar as pessoas, gosta de resolver as suas coisas, mas também ajudar os outros, tentar resolver tudo que te incomoda, que acontece. Tudo que acontece na escola você está, tudo que você está envolvido na escola...

G: Eu estou lá, estou tentando resolver.

M: Legal. E é assim como você se vê também.

G: É, é assim que eu me vejo no geral.

M: Uma pergunta mais pro final: o que te motiva a ajudar?

G: O que me motiva a ajudar é tipo você ver que eu fiz uma coisa boa, que eu ensinei pra pessoa. Isso me dá, tipo, muito

orgulho e também me dá muita autenticidade. Porque eu vejo que a pessoa tinha dificuldade naquela matéria e eu ajudando ela, ela começou a entender a matéria e aí ela ficou muito feliz. Às vezes ela vem com o olho meio arregalado, mais, mais como se estivesse mais feliz. E aí eu lembro que é muito gratificante, tipo, muito feliz com isso. Ela acaba meio que esquecendo dos problemas só pra ficar lembrando daquilo.

M: Então você não tem prejuízo com isso.

G: É, eu não tenho prejuízo. Eu sei que mesmo que tenha uma lição que eu não faça por ficar ajudando os outros, no final, em casa, eu procuro tá fazendo, tá aprendendo mais sobre. E eu também aprofundo aprender mais como conviver com as pessoas e pra ajudar elas. Porque às vezes tem problemas familiares que as pessoas não estão muito preparadas, então tem muitos problemas familiares e eu acabo procurando ajudar aí a pessoa.

M: Entendi. Então você gosta mesmo.

G: É, eu realmente gosto. Se eu não fosse, se eu não quisesse ser engenheiro, com certeza estaria trabalhando nessa parte de tá ajudando as pessoas. Como às vezes até psicólogo mesmo, psicólogo ou também médico, porque médico é uma profissão que eu e minha irmã a gente gosta muito. E médico, assistente ou enfermeiro, é sempre assim que eu vejo.

M: Entendi. Bem de ajudar as pessoas mesmo.

G: É.

M: Tem mais alguma coisa que você queira falar?

G: Então, deixa eu ver, não eu acho que é só isso mesmo.

M: Bastante coisa, hein.

G: É, até que foi bastante coisa, mas é só isso.

M: Tá. Eu fiquei muito feliz de ouvir você porque me ajuda no meu trabalho e me dá uma..., me ajuda a entender mais como...

G: Como funciona uma cabeça de um adolescente.

M: Exatamente. E nesse caso é a sua história.

G: É, a minha história. Tem várias outras, mas a minha assim eu acabo tentando fazer o mais verdadeiro possível, o que eu mais gosto mesmo.

M: Muito bom. É você mesmo.

G: É, eu acabo meio que retratando minha vida numa só história. Num é nada muito disperso, cheio de buracos, acontecimentos que eu deixei de contar. Eu gosto de me abrir muito assim quando eu tô com pessoas que eu sei que podem me ajudar ou pessoas que tentam me ajudar, até que eu possa contar então. Eu acabo contando toda minha vida, minha história de vida, então eu sempre gosto de tá retratando muito bem isso.

M: É, tô percebendo.

G: (risos).

M: Bom, eu acho que é isso! Tem mais alguma coisa que você quer falar?

G: Hum, deixa eu ver. Não, não, mais nada.

M: Tá bom. Então daqui mais ou menos duas semanas eu volto com o que a gente conversou aqui e vejo se...

G: Se precisa mudar alguma coisa.

M: Se precisar mudar aí você vai pensando se quiser ou se não quiser também. Aí acho que vai ser uma coisa mais rápida e a gente vê.

G: Tá. Já pode ir? Porque eu tenho projeto hoje.

M: Pode ir! Obrigado!

G: Obrigado eu!

ANEXO 3 – Unidades de significação

Constelação	Unidade de significação	Trechos
Como o adolescente se vê no contexto escolar	Levantamento de problemas escolares	<p>“(…) problemas de estudo, os problemas de lição de casa (…)”.</p> <p>“(…)É, se numa lição, por exemplo, de geografia e eu não sei muito sobre a América (…)”.</p> <p>“Às vezes eu não entendo muito o sentido da leitura, o sentido do conceito de histórias, então eu acabo meio que me perdendo e não sei o que fazer”.</p> <p>“(…) eu não consigo tipo absorver a informação direito porque às vezes eu me confundo bastante no estudo da história”.</p>
	Enfrentamento de problemas escolares	<p>“(…) eu sempre procuro pais pra resolver problemas pra tentar resolver, se não eu peço ajuda mesmo pros meus professores, aí eu converso sobre a matéria, ele me explica e aí eu consigo resolver (…)”.</p> <p>“(…) eu procuro pesquisar na internet, estudar em livros (…)”.</p> <p>“(…) eu procuro a professora (…)”.</p> <p>“Aí quando eu tenho alguma lição eu procuro ler tudo que ela leu no dia de novo pra procurar entender. Aí procuro ajuda de pais, familiares que me ajudarem a responder à pergunta”.</p> <p>“(…) eu procuro a minha mãe que me ajuda bastante, ou até mesmo na internet que tem explicação mais pra criança, porque têm algumas palavras, alguns textos que eu me confundo muito”.</p>
	Sentimentos e desdobramentos do enfrentamento de problemas escolares	<p>“(…) às vezes é entediante e cansativo porque você passa muito tempo procurando e aí começa dar alguns problemas, não consegue achar direito, isso acaba ficando meio que frustrante porque eu não gosto muito de perguntar pros professores, eu sempre procuro saber por mim mesmo (…) aí às vezes quando eu não acho, eu acho meio frustrante isso (…)”.</p> <p>“(…) é bom porque eu tenho que insistir porque por um lado isso me ajuda mais a melhorar meu ensinamen... aprendizagem e também várias outras coisas, como conhecimento (…)”.</p>
Como o adolescente se vê na relação com outro	Disposição em ajudar	<p>“Tanto é que hoje em dia eu ajudo muito a professora de matemática que tá trabalhando de manhã e tarde e às vezes ela não tem tempo pra ver as lições e aí eu acabo ajudando (…)”.</p> <p>“Eu geralmente gosto de ficar ajudando os outros, de ficar ensinando os outros, fazendo de um jeito que eles entendam mais fácil as matérias e eu realmente gosto de ajudar as pessoas”.</p> <p>“Eu sei que mesmo que tenha uma lição que eu não faça por ficar ajudando os outros, no final, em casa, eu procuro tá fazendo, tá aprendendo mais sobre”.</p>

		<p>“(…) eu ajudo, elas me ajudam a resolver os problemas de escola, algumas coisinhas familiares e eu também acabo ajudando muito elas”.</p>
	<p>Levantamento de problemas na relação com o outro</p>	<p>“No convívio social”.</p> <p>“Às vezes é tipo discussões por matéria, porque eu e o Bruno (nome fictício) a gente gosta muito de certas matérias e eu sinto que eu sei que ele fez alguma coisa errada e aí eu falo pra ele ‘não, mas isso tá certo, é o seu que tá errado, não...’. Aí também tem outras discussões, como discussão de amigos e tal, eu defendo um amigo e ele defende outro amigo dele que tão discutindo e assim a gente acaba gerando mais intriga entre a gente”.</p> <p>“Ahm questão de brincadeiras, de se eles entendem o que eu to querendo falar e se eles entendem tipo, que eu falei aquilo que foi na brincadeira às vezes as pessoas acabam levando mais a sério que eu, então eu acabo me sentindo meio inseguro nessa questão porque tem umas pessoas que levam mais a sério certas coisas e têm outras que são mais ‘tudo bem’, tipo ‘deixa passar”.</p> <p>“Aí às vezes, algumas pessoas acabam brincando, zuando comigo, tipo meio que falando mal de mim”.</p>
	<p>Modo de ser-com-os-outros</p>	<p>“(…) quando eu tô perto de amigos que já tô amigo faz uns dois, três anos desde que cheguei aqui, eu me sinto mais à vontade, eu consigo conversar”.</p> <p>“(…) eu tenho muita coisa que tipo, eu não gostaria de falar pros outros e os outros, tipo, acabam entendendo isso e eles acabam deixando de lado essas pessoas”.</p> <p>“Mesmo eu sendo um aluno meio anti-social, os outros têm respeito por todos (...)”.</p> <p>“(…) sempre que têm essas intrigas [<i>com o melhor amigo</i>] eu procuro resolver e aí eu sempre acabo cedendo, eu sempre acabo me desculpando, alguma coisa que fiz de errado, acabo me desculpando, me redimindo, e assim a gente sempre volta a conversar”.</p> <p>“Porque têm alguns acontecimentos, alguns fatos que acontecem na minha família e eu acabo discutindo isso com meu amigo e ele acaba pensando assim: “não, tudo bem, isso é normal”, e aí eu acabo me sentindo mais à vontade com ele”.</p> <p>“(…) vou interagir mais com as meninas porque os meninos eles sempre tem essas brincadeiras de tapinha, eu não gosto, eu sempre acabo me afastando disso”.</p> <p>“(…) eu acabo me interagindo mais com as meninas porque elas sabem de mais coisas do que com os meninos”.</p> <p>“(…) quando eu quero ajudar, no sentido muito, que chega ao ponto, tipo, dela nem conversar comigo, ela também, às vezes, ela fala que eu sou chato porque eu incentivo tanto que ela acaba desistindo da ideia ou tipo, deixar na minha mão pra eu ta fazendo”.</p> <p>“Essa pessoa, será que eu posso contar isso pra essa pessoa ou será que eu posso tipo, essa pessoa pode saber o segredo meu e eu confiar nessa pessoa e ela não contar pra ninguém o meu segredo? Isso que me deixa mais intrigado porque é uma insegurança, só que com essa insegurança eu acabo não me abrindo, não me expressando com todos”.</p>

		<p>“Aí eu acabo, eu fico muito triste às vezes, e assim eu tenho uma compreensão bem, eu acabo sendo mais rígido, mais uma pessoa mais chata, uma pessoa que você não pode falar uma coisa pra ela que ela já briga com você, que ela já começa a discutir”.</p>
	<p>Enfrentamento de problemas na relação com o outro</p>	<p>“(…) eu resolvo mais interagindo com as pessoas, tipo começar conversar mais, eu tento resolver esse meu problema de timidez conversando com os outros, conversando com professores novos e assim eu acabo me interagindo mais, acabo me abrindo mais”.</p> <p>“Que nem, teve umas amigas minhas ultimamente, que elas mudaram, acabaram que dando problema em casa, algum problema pessoal e elas acabaram se cortando com lâmina e eu procurei ajudar, e como tô participando do grêmio coletivo da escola, eu tô agora eu e meu amigo, a gente que como é grande amigo dela, a gente ta procurando ajudar, procurar palestras e eu tô vendo muitos problemas pra resolver, algumas outras coisas pra resolver nos problemas mais internos dela”.</p> <p>“Ah quando tem que proteger ou intervir as coisas dos outros, as pessoas acabam ficando muito bravas com isso porque elas querem fazer aquilo, mas eu acabo não deixando. Aí eu falo assim: “ah, mas se você quiser fazer isso com a tal pessoa, tipo faz comigo”, que normalmente a gente briga de soco, tal. ‘Se você quiser bater nela, bate em mim, não bate nela’, tipo acaba, bate na parede, bate, arranha, sei lá, arranha parede, arranha qualquer coisa, bate até em mim, ‘pode bater em mim, não tem problema nenhum”.</p> <p>“(…) eu também aprofundo aprender mais como conviver com as pessoas e pra ajudar elas. Porque às vezes tem problemas familiares que as pessoas não estão muito preparadas, então tem muitos problemas familiares e eu acabo procurando ajudar aí a pessoa”.</p>
<p>Como o adolescente se vê por si mesmo</p>	<p>Intimidade</p>	<p>“Conto pro meu melhor amigo (…) um assunto sério ele acaba sempre conversando, acaba sempre guardando esse segredo que tipo, é um segredo, às vezes é um segredo só nosso, é uma brincadeira só nossa”.</p> <p>“(…) tudo que eu sinto, tudo que eu deixo de fazer eu conto pra ele e ele consegue, às vezes ele me ajuda, às vezes ele tentar resolver o meu problema”.</p> <p>“(…) a gente tipo tem um laço, eu penso num laço eterno porque ele sempre sabe uma coisa minha e eu sempre sei alguma coisa dele”.</p> <p>“Eu gosto de me abrir muito assim quando eu tô com pessoas que eu sei que podem me ajudar ou pessoas que tentam me ajudar, até que eu possa contar então. Eu acabo contando toda minha vida,</p>

		minha história de vida, então eu sempre gosto de tá retratando muito bem isso”.
	<p>Caracterização de si</p>	<p>“Eu sou uma pessoa mais guardada, mais tímida”.</p> <p>“(…) eu acabo sendo muito guardado”.</p> <p>“Um menino inteligente, assim um menino que sabe muita coisa. Aí um menino também meio antissocial, antipático (…)”.</p> <p>“(…) as pessoas me veem como um garoto bem inteligente, que tem uma família de uma renda familiar alta e também, é uma coisa que eles veem bastante em mim é a... esqueci o que era, era a... que eu sou esnobe”.</p> <p>“(…) às vezes as pessoas me acham meio esnobe, meio arrogante”.</p> <p>“Eu acho que se a pessoa me conhecesse melhor ela veria que eu não sou nada disso, que na verdade sou uma pessoa que você pode confiar, seu segredo tá bem guardado comigo. E que se ela me conhecesse melhor também eu seria muito mais legal com a pessoa, eu conversaria muito mais com a pessoa”.</p> <p>“(…) não sou dois, três pra ficar fazendo lição, eu sou um só”.</p> <p>“(…) eu acabo sentindo meio que uma raiva, mas não das pessoas e sim de mim mesmo porque às vezes eu acabo falando tipo “você devia ter feito isso, você devia ter contado pra essa pessoa”, aí eu acabo me sentindo meio que uma pessoa meio que boba, meio que sem sentido”.</p>
	<p>Projeto de profissão</p>	<p>“Se eu não fosse, se eu não quisesse ser engenheiro, com certeza estaria trabalhando nessa parte de tá ajudando as pessoas. Como às vezes até psicólogo mesmo, psicólogo ou também médico (…)”.</p>
	<p>Tentativa de síntese</p>	<p>“É, a minha história. Tem várias outras, mas a minha assim eu acabo tentando fazer o mais verdadeiro possível, o que eu mais gosto mesmo”.</p> <p>“É, eu acabo meio que retratando minha vida numa só história. Num é nada muito disperso, cheio de buracos, acontecimentos que eu deixei de contar”.</p>