



Departamento de Cognição, Desenvolvimento e Psicologia da Educação
Doutorado Interuniversitário de Psicologia da Educação



***Learner Identity:* Os outros significativos na construção da identidade de aprendiz**

Barcelona, 13 de outubro de 2016



Universidade de Barcelona
Departamento de Cognição, Desenvolvimento e Psicologia da Educação

Doutorado Interuniversitário de Psicologia da Educação

Tese Doutoral:

***Learner Identity: Os outros significativos na
construção da identidade de aprendiz***

Doutoranda: Vanessa Helena Campos de Miranda
Orientador de Tese: Dr. César Coll Salvador

Barcelona, 13 de outubro de 2016

Em primeiro lugar, agradeço a todos aqueles que participaram dessa pesquisa. Seu apoio e generosidade foram essenciais para o desenvolvimento dessa pesquisa. Agradeço também a todas as instituições que abriram suas portas e favoreceram a coleta de dados, a todos do Instituto Humanitas, SESI, Senai, Escola Municipal de Simões Filho e Colégio LINCE, muitíssimo obrigada!

Agradeço a minha família por fazerem das minhas suas lutas, das minhas suas dores, das minhas suas alegrias, das minhas suas conquistas. Obrigada por estarem sempre presentes, por me ensinarem o verdadeiro sentido de cuidado, carinho e fé. Com vocês aprendi a correr atrás dos meus sonhos, a não temer alçar voos cada vez mais altos e longos por sempre, sempre ter pra onde voltar, onde celebrar as conquistas e chorar as quedas. Com a mesma intensidade que discutimos, gargalhamos muito e a bom som, falamos palavras duras e nos acolhemos em longos e calorosos abraços. Vocês são tudo e muito mais!

Agradeço também a todos aqueles que durante esses anos se tornaram parte da minha família. Amigos queridos que do Brasil, México, Chile e Espanha, compartilharam dos momentos de tristeza e de felicidade, ajudaram a dar sentido a essa experiência, favoreceram o questionamento sobre quem eu era e quem estava me tornando, forneceram colo, ombro, ouvido e me permitiram ser também tudo isso para eles. Ter espaço e oportunidade para deixar uma parte de mim em cada um de vocês é o que os faz tão especiais na minha vida.

Agradeço a todos os colegas do departamento de Cognição, Desenvolvimento e Psicologia da Educação da Universidade de Barcelona pela acolhida e cuidado a mim concedidos ao longo desse tempo. Agradeço aos membros do GRINTIE, Anna Engel, Maria José Rochera, Rosa Colomina, Javier Onrubia, Teresa Mauri e Inés de Gispert, pelas discussões e aprendizados compartilhados, e em especial aos do grupo de Identidade de Aprendiz- Dra. Leili Falsafi, Deydi Saballa, Mariana Largo e Milka Meireles - com quem vivi uma rica experiência de trabalho colaborativo e construção do conhecimento. Dentre

todos, agradeço especialmente a Antónia Valdès e Mónica Aldana pelo companheirismo e amizade desenvolvidos durante essa caminhada de altos e baixos. Considero como nossas as minhas conquistas e sei que graças ao apoio mútuo que nos oferecemos transformamos essa experiência em fonte de força e determinação para as demais que virão.

Agradeço também às colegas de doutorado, Daniela Araújo, Tatiana López, Bárbara Toledo e Ana Maria Pilar Salinas pela amizade e por toda a ajuda em distintas fases do processo de construção dessa tese.

Por fim, agradeço enormemente ao Dr. Cesar Coll Salvador pelo acompanhamento e apoio durante todos esses anos de estadia em Barcelona. É um prazer e uma honra poder compartilhar de momentos de construção de conhecimento contigo. Certamente, encerro essa fase com mais segurança sobre minhas características como aprendiz, conhecendo as distintas formas e situações em que aprendo, enfim reconhecendo-me como alguém mais capaz de aprender em contextos adversos. Muito obrigada.

ÍNDICE

Resumo.....	i
1ª PARTE: EXPLORAÇÃO TEÓRICA	1
1. Introdução	3
1.1. Motivações.....	3
1.2. Contexto sócio cultural	5
1.3. Estrutura do documento	7
2. Aprendizagem e Identidade	9
2.1. Os olhares sobre a aprendizagem na contemporaneidade: a perspectiva construtivista sociocultural	9
2.2. A aprendizagem significativa: significados e sentido.....	12
2.3. Os agentes educativos e a nova ecologia da aprendizagem: de olho na construção da identidade	17
3. Identidade de Aprendiz	27
3.1. Interseções nos estudos sobre identidade e aprendizagem	27
3.2. Identidade e aprendizagem: o modelo de Identidade de Aprendiz.....	32
4. Outros Significativos, identidade e identidade de aprendiz.....	41
4.1. Introdução	41
4.2. Um olhar histórico: as primeiras menções e suas contribuições	42
4.3. As pesquisas cognitivistas sobre os Outros Significativos	45
4.4. Outros Significativos, Aprendizagem e Identidade	47
4.5. Os outros considerados como significativos na construção da IdA.....	58
2ª PARTE: EXPLORAÇÃO EMPÍRICA	71
5. Projeto de Pesquisa	73
5.1. Objetivos e perguntas de pesquisa	73

5.2. Enfoque metodológico	75
5.3. Contexto, participantes e fases.....	77
5.4. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	84
5.5. Instrumentos e procedimentos de análise dos dados	90
6. Resultados baseados nos questionários.....	101
6.1. Dados sócio demográficos dos participantes	102
6.2. Caracterização das experiências subjetivas de aprendizagem	105
6.3. Características de si mesmo como aprendiz	124
6.4. Resumo final por perguntas de pesquisa.....	133
7. Resultados baseados nas entrevistas	139
7.1. Os OS e os motivos.....	144
7.2. As emoções relacionadas aos atos de reconhecimento dos OS e o sentido de reconhecimento	153
7.3. Pontuais e transversais: Os níveis de significação dos OS	160
7.4. Resumo final por perguntas de pesquisa.....	166
8. Conclusões e considerações finais.....	169
8.1. Caracterização e tipos de OS	169
8.2. Os OS e o processo de construção <i>IdA cross-activity</i>	172
8.3. Contribuições	174
8.4. Limitações e pesquisas futuras	179
9. Referências Bibliográficas.....	183
10. Anexos	191
Anexo 1: Estudo Piloto	191
Anexo 2: Aspectos a explorar nos questionários e entrevistas	199
Anexo 3: Carta de apresentação às instituições participantes.....	203

Anexo 4: Questionário	205
Anexo 5: Pauta das entrevistas	211
Anexo 6: Protocolo de análise de dados dos questionários	217
Anexo 7: Protocolo de análise de dados das entrevistas.....	247

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Características atribuídas aos outros considerados como significativos.....	61
Tabela 2. Emparelhamento das variáveis- faixa etária e nível educativo.....	80
Tabela 3. Dados dos participantes previstos x reais (aqueles que responderam aos questionários) a partir do cruzamento das variáveis - faixa etária e nível educativo.	81
Tabela 4. Participantes selecionados para a realização das entrevistas semiestruturadas e sua distribuição nos subgrupos definidos pelo cruzamento das variáveis -faixa etária x nível educativo.....	82
Tabela 5. Agrupamento da categoria "outros presentes nas ESA" realizado para favorecer a visualização global dos dados.....	99
Tabela 6. Relação dos participantes do estudo segundo grupo etário, escolaridade e sexo. .	102
Tabela 7. Quadro ilustrativo das características globais visualizadas nas 160 experiências analisadas.....	106
Tabela 8. Características globais das ESA em relação às coordenadas espaço temporais. ...	107
Tabela 9. Tipos de situações e os fatores relatados pelos participantes para respondê-las. ..	126
Tabela 10. Diferenças entre os OS pontuais e os OS transversais.....	178

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Imagem do protocolo de análise dos questionários, disponível no anexo 6, em que se representam alguns códigos utilizados para a caracterização global das ESA (tais como contexto sócio institucional e relação experiência-identidade, aqui demonstrados).	93
Figura 2. Exemplo do uso dos códigos utilizados para a caracterização global das ESA.....	93
Figura 3. Imagem do protocolo de análise dos questionários, disponível no anexo 6, em que se representam alguns códigos utilizados para a caracterização dos elementos das ESA (tais como interesse, interesse PI, interesse PI pessoa e emoção, demonstrados).	94
Figura 4. Exemplo do uso dos códigos utilizados para a caracterização dos elementos das ESA.....	94
Figura 5. Imagem do protocolo de análise das entrevistas, disponível no anexo 7, onde se demonstram algumas categorias usadas na codificação das mesmas.	96
Figura 6. Imagem do processo de codificação dos áudios das entrevistas na plataforma do Atlas.ti.....	100
Figura 7. Proporção dos participantes por escolaridade.....	103
Figura 8. Proporção de sujeitos que estudam e que não estudam atualmente em relação ao grupo etário.	103
Figura 9. Frequência dos sujeitos que estudam e que não estudam atualmente, em relação nível escolar.	104
Figura 10. Concentração dos participantes na escala de notas, de acordo com o nível escolar. Nessa figura, <média= abaixo da média; média= na média e >média= acima da média + melhores da turma.....	105
Figura 11. Relação dos contextos sócio institucionais das ESA com os grupos etários.	108
Figura 12. Relação dos contextos sócio institucionais das ESA com o nível escolar.....	108

<i>Figura 13.</i> Gráfico que demonstra a vinculação das ESA com as identidades de aprendiz, de pessoa e outra identidade.	110
<i>Figura 14.</i> Proporção dos tipos de interesse observados nas ESA descritas.	111
<i>Figura 15.</i> Frequência e tipos de emoções presentes nas experiências.	113
<i>Figura 16.</i> Frequência da presença dos outros nas ESA descritas	114
<i>Figura 17.</i> Razões concedidas à importância dos outros nas ESA descritas.	115
<i>Figura 18.</i> Valência, emoções e pessoas relacionadas aos atos de reconhecimento recebidos nas ESA.	116
<i>Figura 19.</i> Tipos de influência identificados nas ESA descritas.	122
<i>Figura 20.</i> <i>Proporção dos participantes segundo suas características mais marcantes como aprendiz.</i>	125
<i>Figura 21.</i> Importância dos atos de reconhecimento em relação aos grupos etários.	127
<i>Figura 22.</i> Relação dos outros considerados como significativos, por ordem de importância (OS_1, OS_2 e OS_3).	129
<i>Figura 23.</i> Pessoas consideradas como OS em relação aos grupos etários.	129
<i>Figura 24.</i> Frequência dos tipos de impactos causados pelos atos de reconhecimento recordados (AdR_R).	130
<i>Figura 25.</i> Contextos vitais que o sujeito identificou como aqueles em que sofre influências dos outros considerados como significativos.	133
<i>Figura 26.</i> Categorias de OS analisadas nas entrevistas.	139
<i>Figura 27.</i> Tipos de OS utilizados como referência para a análise das entrevistas.	140
<i>Figura 28.</i> Relação dos elementos no processo de construção da IdA cross-activity.	177

Resumo

O conceito de aprendizagem ao longo da vida, que fomenta o debate atual sobre a importância do aprender e do aprendiz, abre novas perspectivas temáticas como o estudo da identidade de aprendiz e da participação dos agentes educativos na construção da mesma. A identidade de aprendiz – IdA- (Coll e Falsafi, 2010), baseada na perspectiva sócio construtivista, é entendida como o reconhecimento de si mesmo como alguém mais ou menos capaz de aprender em situações diversas ao longo da vida. A construção da IdA é concebida como um processo de caráter discursivo que se dá nas atividades e práticas sociais através de três modalidades: *IdA in-activity*, *IdA on-activity* e *IdA cross-activity*. Mas como se dá a participação dos outros nesse processo?

Para atender a tal questionamento, essa pesquisa tem a finalidade de discorrer sobre aqueles que os sujeitos consideram como outros significativos (OS) na construção da *IdA cross-activity* através da (re) construção discursiva das suas experiências subjetivas de aprendizagem (ESA). Esse objetivo se fundamenta na crença de que o conhecimento sobre a IdA ocorre a partir da reflexão e narração das ESA, pondo ênfase em uma ou outra experiência e discorrendo sobre a relevância e importância desse episódio no contexto geral de trajetória de aprendizagem. Nossa base sócio construtivista ressalta a importância dos outros no processo de construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz, e seguindo esse viés, acreditamos que aqueles a quem atribuímos o título de outros significativos devem possuir um papel singular nesse processo.

Partindo desse objetivo, realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório que teve como unidade de análise a (re) construção discursiva elaborada pelos sujeitos de suas ESA. Selecionamos uma amostra de 83 sujeitos, brasileiros residentes da cidade de

Salvador, com idades entre 17 e 82 anos e com distintos níveis de escolaridade, do nível primário ao acadêmico/profissional - formado por pessoas com mestrado e/ou doutorado. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos questionários semiabertos e entrevistas. Os questionários foram aplicados a todos os participantes do estudo e as entrevistas foram aplicadas participantes selecionados de cada subgrupo (nível de escolaridade x faixa etária) com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre os OS. Para analisar os dados, foi realizada uma análise de conteúdo tomando como referência os elementos da IdA. Desenvolvemos um extenso trabalho de categorização e classificação plasmado em dois protocolos de análise, um para cada instrumento, que foram revisados e ajustados ao longo do processo. Na codificação utilizamos o software Atlas.ti em sua versão 7. Depois de codificados os dados foram submetidos a um processo de triangulação e contraste entre juízes.

Essa pesquisa nos forneceu distintos resultados sobre aqueles considerados como OS: quem são; o que se considera ao atribuir ao outro o caráter de significativo na construção da IdA; as relações existentes entre aqueles considerados como significativos e os demais elementos da IdA, dentre outros. No relato de suas ESA, os participantes identificaram a outros de distintos grupos como OS estando esses outros relacionados aos contextos sócio institucionais mais importantes para o sujeito seja no período em que se deu a ESA compartilhada e/ou quando a reconstruiu discursivamente no questionário e entrevista. Aos outros considerados como OS foram atribuídos como papéis a mediação da construção dos motivos pessoais de aprendizagem; o fornecimento de atos de reconhecimento que ajudaram o sujeito a consolidar, contrastar e/ou transformar o conceito que possuía de si mesmo como aprendiz e o auxílio no alinhamento de seus motivos pessoais aos objetivos das atividades das quais participava e/ou ansiava participar, favorecendo a atribuição de sentido às mesmas. A partir dos resultados foi possível identificar dois tipos de OS, pontuais e transversais, cujas

ações possuem diferentes impactos sobre a construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz.

Para finalizar, consideramos que os OS são um elemento de grande influência na construção da IdA e que seu estudo favorece a compreensão da construção dessa identidade assim como nos dá pistas para pensar práticas educativas que contribuam para a construção de uma IdA favorável, ou seja, de um reconhecimento de si mesmo como alguém capaz de seguir aprendendo ao longo da vida.

Palavras-chave: identidade de aprendiz, reconhecimento, outros significativos, perspectiva sócio construtivista.

Abstract

The concept of lifelong learning foment the current debate about the importance of learning and the importance of the learner. It also offers new perspectives in the research field of learner identity (LI) and the educational agents participation in the LI construction process. The learner identity – LI – (Coll and Falsafi, 2010), based on the socio constructivist perspective, is understood as the recognition of oneself as someone more or less able to learn in different situations throughout life. The construction of LI is conceived as a discursive process, that happens on social activities and practices through three modes: *in-activity LI*, *on-activity LI* and *cross-activity LI*. However, how do others participate in this process?

To tackle such matters this research aimed to explore the characteristics of the individuals regarded as significant others (SO) in the construction of *cross-activity LI* through discursive (re) construction of their own subjective learning experiences. This objective is founded on the belief that the knowledge about the learner identity of an individual is triggered by the reflection and narration of their own subjective learning experiences, emphasising one or another experience and discussing over the relevance and importance of

this experience on the general context of the learning trajectory. Based on the socio constructivist perspective, which highlights the importance of others in all the recognition processes, we believe that those who we assign as “significant others” may play a unique role in the LI construction process.

This research was structured as a qualitative exploratory study focused on the topic of the significant others in the construction of the LI. The unit of analysis was the discursive (re) construction formulated by the subjects about their own subjective learning experiences (SLE). By the means of this study, a sample of 83 people were selected, all of them Brazilians residents of Salvador, with ages from 17 to 82 years old, and different educational background, from primary school to academy/professionals – constituted by people with master’s or doctorate degrees. The data collection instruments were semi-open questionnaires and interviews. Questionnaires were applied to all participants and interviews were applied to sub-samples of each subgroup (educational background x age group) aiming to probe knowledge over the SO and its relation with other elements of LI model. The data analysis included content analysis via categories of classification based on LI elements and on questionnaire and interviews elucidated data. An extended categorization and classification process was carried on by the research team, including protocol’s construction (one for each instrument) revised and adjusted through the process. We used Atlas.ti software in its version 7 on encoding. After encoded, data was submitted for a triangulation and cross verification process.

This research provided different data about those considered as significant others: who are they; what is considered when attributing to the other the character of significant in LI construction; the existing relationships between the SO and other elements of the LI construction process; among other findings. Participants identified others from distinct groups as SO linking them to their most relevant socio institutional contexts, either when

shared SLE happened and/or in the present time, when it was discursively rebuilt during questionnaire and interview moments. Those considered as SO were given roles such as mediation of the personal construction of learning motives; the supply of recognition acts that helped the subject to reinforce, contrast and/or transform the meanings about him or herself as a learner, and the support on aligning their personal motives to the objectives of the activities in which they were part of or yearned to be part of, favouring the attribution of meaning to it. From these results it was possible to identify two types of SO, specific and transversal and was possible to notice a difference in the impact of the actions of the SO over recognition process about oneself as a learner.

Conclusively, it was considered that SOs are a great influence element on the construction of LI. Studies in this area work in favour to comprehend the construction of this identity likewise prompt means to think of educational practices that can contribute to the construction of a favourable LI, foremost, been able to recognize oneself as someone capable of keep learning throughout life.

Keywords: learner identity, recognition, significant others, socio constructivist perspective.

Resumen

Introducción

La concepción de aprendizaje a lo largo de la vida, presente en los discursos actuales sobre la importancia del aprender y del aprendiz, fomenta la apertura de nuevas perspectivas temáticas tales como investigaciones sobre la identidad de aprendiz y sobre la participación de los agentes educativos en la construcción de dicha identidad. La identidad de aprendiz – IdA (Coll & Falsafi, 2010), fundamentada en la perspectiva socio constructivista, es entendida como el reconocimiento de sí mismo como alguien más o menos capaz de aprender

en distintas circunstancias. La construcción de esta identidad es concebida como un proceso discursivo que se da en las actividades y prácticas sociales a través de tres modalidades: *IdA in-activity*, *IdA on-activity* e *IdA cross-activity*. Pero, ¿qué participación tienen las otras personas en este proceso?

Fundamentada en este cuestionamiento, la presente investigación tiene como finalidad comprender el rol de los otros considerados como otros significativos (OS) en el marco de la construcción de la *IdA cross-activity* a través de la (re) construcción discursiva de las experiencias subjetivas de aprendizaje (ESA). El conocimiento sobre la IdA ocurre a través de la reflexión de las experiencias, mediante la construcción de una narrativa en donde se describen la relevancia e importancia de estos episodios en la propia trayectoria de aprendizaje. Basados en la perspectiva socio constructivista, la cual resalta la importancia de los otros en la construcción del reconocimiento de uno mismo, se considera que aquellos a quienes atribuimos el carácter de significativos deben poseer un rol importante en el proceso de construcción de ésta identidad y, por ello, pondremos el foco en este elemento.

Marco Teórico

Para definir y comprender el rol de los otros percibidos como significativos en la construcción del reconocimiento de sí mismo como aprendiz, utilizamos el modelo de Identidad de Aprendiz de Coll y Falsafi (2010) y Falsafi (2011). Estos autores definen la IdA como el reconocimiento de sí mismo como alguien más o menos capaz de aprender en distintas circunstancias. Su perspectiva se diferencia de otros autores al conceptualizar la identidad **de** aprendiz y no la identidad **del** aprendiz. La identidad del aprendiz hace referencia a las distintas identidades que pueden relacionarse y emerger a lo largo de diferentes periodos de la trayectoria de aprendizaje de las personas. En tanto que la identidad de aprendiz (**IdA**) es un tipo específico de identidad que el sujeto construye a lo largo de su

trayectoria de aprendizaje y que le habilita para enfrentar diferentes situaciones de aprendizaje a través de la construcción del reconocimiento de su capacidad para aprender.

Coll y Falsafi (op.cit) entienden la IdA como un conjunto de significados sobre uno mismo como aprendiz que el sujeto manifiesta en narrativas de participación en contextos o actividades de aprendizaje pasadas o proyectadas al futuro, en que consiguió o espera conseguir el reconocimiento de sí mismo como aprendiz. En esta definición se presentan los tres aspectos cuya interacción fundamenta la construcción teórica y le concede el carácter de un modelo funcional de identidad aplicado a los contextos de aprendizaje: la *naturaleza discursiva*, la visión de la identidad como un proceso construido *en las actividades y prácticas sociales*, y el énfasis en el *reconocimiento*.

El sentido de reconocimiento, concepto trabajado por autores como Taylor (1989) y Gee (2000), es coconstruido por los sujetos que interactúan en una actividad a través de los actos de reconocimiento. Los actos de reconocimiento (AdR) son procesos interpsicológicos de construcción de significados que son transferidos al plano intrapsicológico como sentido de reconocimiento (Falsafi, 2011). Los actos de reconocimiento son una vía a través de la cual se establece la influencia del otro sobre la construcción de la IdA.

Es en ese escenario que se inscribe el rol de los otros percibidos como significativos. La relación de los AdR con el sentido de reconocimiento está mediada por la potencia de las emociones que los acompañan y también por la relación de los AdR con la persona que lo concede.

¿Qué sabemos entonces sobre aquellos considerados como significativos? A pesar de encontrar trabajos sobre los otros significativos vinculados a las perspectivas cultural, cognitivista y constructivista (Domagala-Zysk, 2006; Galbo, 1986, 1989; Jokikokko, 2009; Kiuru, Aunola, Vuori, & Nurmi, 2007; Tatar, 1998; Thoman, Sansone, Fraughton, & Pasupathi, 2012), ninguno de ellos nos ofrece una definición y conceptualización

explícitamente fundamentada en la perspectiva socio constructivista del concepto OS, siendo éste nuestro objetivo. Desde la perspectiva socio constructivista discurrimos sobre los OS analizando el rol de aquellos considerados como significativos en la construcción de la IdA a través de la (re) construcción discursiva de las experiencias subjetivas de aprendizaje.

El mencionado proceso de (re) construcción discursiva también es un proceso de (re) construcción del sentido y, por tanto, de (re) construcción de aquellos considerados como OS. Nuestro interés recayó sobre los otros percibidos como significativos cuando se (re) construye discursivamente las experiencias subjetivas de aprendizaje. En esas ocasiones, dependiendo del contexto socio institucional, de las personas, del objetivo por el cual se narra dicha experiencia y del período de la trayectoria de aprendizaje en que se encuentra el sujeto, entre otros, fueron identificados distintos otros significativos u otros con diferentes grados de significación.

En el modelo de IdA, los otros a quienes se atribuyen el rol de Otros Significativos *son aquellos que el sujeto identifica como personas que tuvieron una influencia decisiva sobre la construcción del sentido de reconocimiento de sí mismo como aprendiz*. Son aquellos a cuyos actos de reconocimiento se identifican como generadores de un mayor impacto sobre el sujeto, pudiendo venir acompañados de emociones más intensas que pueden recurrir a lo largo de su trayectoria de aprendizaje. Esos AdR pueden tener una valencia positiva o negativa, influenciando en consecuencia la construcción de un sentido de reconocimiento (SdR) de sí mismo como alguien más o menos capaz de aprender.

Aquellos considerados como OS son también identificados como mediadores del proceso de construcción de los motivos personales de aprendizaje de los sujetos. Con esto decimos que los sujetos perciben o reconocen a sus OS como aquellos que le ayudaron a atribuir sentido, a encontrar los motivos para participar de las actividades de aprendizaje, y

que también por eso atribuyen a sus actos de reconocimiento un mayor impacto sobre la construcción de la IdA.

Otro factor que identificamos como relacionado al impacto de los AdR de los otros considerados como significativos es la intensidad de las emociones suscitadas por los mismos. Utilizando las referencias de Roth (2007) de que la identidad es construida por los motivos y por la emoción que protagoniza la acción, consideramos que la intensidad de las emociones está relacionada a la función que los AdR que las originan cumplen en la construcción de la relación del sujeto con su medio, del sentimiento de pertenencia y participación del sujeto con los grupos sociales de los que forma parte. Eso significa que los actos de reconocimiento vinculados a la valoración del sujeto como miembro del grupo social activan una mayor carga emocional, siendo con mayor probabilidad transferidos al sentido de reconocimiento.

Los discursos y patrones presentes en los contextos socio institucionales donde esos grupos se ubican, influyen en que algunas personas tengan mayor probabilidad de ser percibidas como OS. Estas personas son aquellas a quienes se les otorgan el carácter unificador del grupo cultural, aquellas respecto a las cuales se crea la referencia de afiliación al grupo, como ejemplo tenemos a los profesores en el aula; a los padres y madres en el grupo familiar; a los jefes en el trabajo; al amigo que asume la función de liderazgo, en los grupos de iguales. Además de los grupos sociales, el proceso de significación de los otros está también vinculado a los periodos vitales, porque en cada periodo vital el sujeto se mueve por diferentes motivos y objetivos y compagina su participación en contextos que se distinguen en nivel de importancia.

En la medida en que nos relacionamos con diferentes grupos, en distintos contextos socio institucionales y a lo largo de los periodos vitales que componen nuestra trayectoria de aprendizaje, (re) construimos motivos y objetivos, asimilamos discursos y prácticas de

interacción culturales y percibimos a otros individuos como significativos. Pero, lo que atribuye a esos individuos la identificación como OS es que gracias a ellos la persona puede tomar consciencia, reforzar, consolidar, confirmar y/o transformar el reconocimiento de sí mismo como aprendiz. En este sentido, los otros pueden tornarse un OS a través de un movimiento de construcción continua, en el que su nivel de significación está relacionado con todos los aspectos abordados y con su presencia explícita o implícita en las distintas y diversas situaciones de aprendizaje que el sujeto desarrolla a lo largo de la vida.

El análisis del modelo de IdA nos ofreció la construcción de una visión más concreta y amplia sobre aquellos considerados como otros significativos según la perspectiva socio constructivista. Fundamentados en el mismo, pudimos comprender que ayudar a los sujetos en la alineación de los objetivos de las actividades a sus motivos personales de aprendizaje, influyendo en la construcción del sentido de pertenencia y participación en los grupos sociales de los cuales forma parte, y ser coconstructor del reconocimiento de sí mismo como aprendiz al compartir experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida, son las funciones atribuidas a aquellos considerados como OS. Lo que validan el hacer un estudio profundo de los mismos en el marco de esa identidad.

Metodología

Atendiendo a la finalidad de comprender el rol de los otros considerados como OS en el marco de la construcción de la *IdA cross-activity* a través de la (re) construcción discursiva de las ESA, éste estudio ha sido delineado a partir de dos objetivos principales: 1) identificar y analizar las características y roles de los otros percibidos como significativos en la construcción de la identidad de aprendiz a través de la (re) construcción discursiva de las experiencias subjetivas de aprendizaje; y 2) entender cómo los otros significativos -como elemento del modelo de identidad de aprendiz- se relaciona con los otros elementos del modelo en la (re) construcción de los significados de sí mismo como aprendiz.

Para lograr dichos objetivos, esta investigación se estructuró como un estudio exploratorio que tiene como unidad de análisis la (re) construcción discursiva de los sujetos sobre sus ESA. El estudio fue realizado con una muestra compuesta por 83 sujetos brasileños residentes en la ciudad de Salvador de Bahía, con edades entre los 17 y 82 años de edad, con diferentes niveles de escolarización, desde el nivel básico hasta el que hemos llamado académico/profesional formado por quienes poseen títulos de máster y/o doctorado. Consideramos cuatro subgrupos de cada una de las variables, edad (17 a 25 años; 26 a 38 años; 39 a 54 años y mayores de 55 años) y nivel de escolarización (nivel básico; nivel medio; nivel superior y nivel académico/profesional) en la distribución de los participantes para, desde la amplitud de la muestra, asegurar una mirada exploratoria sobre el tema.

Como instrumentos de recogida de datos se utilizaron cuestionarios semiabiertos y entrevistas en profundidad. Los cuestionarios fueron aplicados a todos los participantes de la muestra, mientras que las entrevistas fueron aplicadas a representantes de cada subgrupo (según nivel de escolaridad por cada franja de edad) con el objetivo de profundizar en el conocimiento sobre los OS. Para analizar los datos, tanto de los cuestionarios como de las entrevistas, se efectuó un análisis de contenido buscando categorías de clasificación basadas en los elementos de la IdA.

Se realizó un extenso trabajo de clasificación y categorización plasmado en dos protocolos de codificación, uno para cada instrumento, que fueron revisados y ajustados a lo largo del proceso. Para la codificación utilizamos el software Atlas.ti en su versión 7. Después de codificados, los datos fueron sometidos a un proceso de contraste entre jueces.

Resultados

A través de este estudio se obtuvieron variados resultados sobre aquellos considerados como OS: quiénes son; qué utilizan los sujetos como referencia para denominar a un otro como significativo en la construcción de su IdA; las relaciones entre los OS y los demás

elementos de ésta identidad; entre otros. En los relatos de sus ESA, los participantes identificaron como OS a personas de distintos grupos pertenecientes a los contextos socio institucionales más importantes para ellos, ya sea en el momento en que vivió la ESA compartida y/o cuando la reconstruyeron discursivamente en el cuestionario y entrevista. A los otros considerados como OS les fueron atribuidos roles como: la mediación de la construcción de los motivos personales de aprendizaje; la concesión de actos de reconocimiento que ayudaron al sujeto a consolidar, contrastar y/o modificar la visión que tenía de sí mismo como aprendiz; y, la ayuda en la alineación de los motivos personales con los objetivos de las actividades en que participaba o esperaba participar, dándoles sentido. A partir de los resultados también fue posible observar dos tipos de OS: puntual y transversal, cuyas acciones impactan de forma distinta en la construcción de la IdA.

Desde los cuestionarios nos fue posible tener una mirada más amplia sobre las características y roles de los otros considerados como significativos, atendiendo al primer objetivo de éste trabajo. Percibimos que el proceso de atribuir a un otro el rol de significativo se da a través de la articulación de distintos elementos de la IdA y se establece especialmente a partir de algunas variables como:

- 1) El período del ciclo vital del sujeto: la importancia concedida a los OS es diferente en los distintos grupos de edad de la muestra. Para los más jóvenes, por ejemplo, es más importante la evaluación de los OS sobre su propio proceso de aprendizaje, siendo más impactados por los actos de reconocimiento de esas personas o por la ausencia de los mismos.
- 2) La relación de los OS con los contextos socio institucionales de las ESA de mayor impacto para el sujeto: los OS vinculados a los contextos más importantes para el sujeto fueron y/o son considerados los que más influyeron en la (re) construcción del reconocimiento como aprendiz.

- 3) El impacto de los actos de reconocimientos de los OS sobre la construcción de la identidad de aprendiz: los AdR de los OS o la expectativa de los mismos influyen en diversos niveles las experiencias vivenciadas y pueden favorecer la reconstrucción del sentido de reconocimiento de sí mismo como un aprendiz más o menos capaz.
- 4) El grado de significación concedido a los otros reconocidos como OS: pudimos clasificar a los OS como transversales o puntuales, según la extensión de su influencia a lo largo de la trayectoria de aprendizaje del sujeto. Los otros considerados como OS transversales estaban vinculados e integrados concomitantemente a más de una identidad del sujeto; y los puntuales fueron identificados según su importancia en la (re) construcción de una de sus identidades, tales como la IdA.

Desde las entrevistas pudimos observar cómo se daba la relación de algunos de los elementos de la IdA con los OS en el proceso de (re) construcción discursiva de ésta identidad, atendiendo al segundo objetivo de la investigación. El enfoque se centró en la relación de aquellos considerados como significativos con los motivos, las emociones y los AdR; y la relación de los tipos de OS (puntual o transversal) con el proceso de significación de un otro como OS.

Notamos que los otros considerados como OS poseen una estrecha relación con la construcción y/o el establecimiento de los motivos de aprendizaje de los sujetos, sirviendo como fuente de motivación de la participación o de la no participación de los sujetos en la actividad, mediando en la construcción de los motivos personales de aprendizaje, así como auxiliando en la alineación de los motivos personales con los objetivos de las actividades.

Sobre la relación de éste elemento con las emociones y los AdR, se apreció que los AdR de los otros considerados como OS poseen un mayor impacto sobre la construcción del

reconocimiento de sí mismo como aprendiz debido a la potencia de las emociones que les acompañan y al rol a ellos atribuido en los grupos socio institucionales de referencia para el sujeto. Los sujetos atribuyen a los AdR de aquellos considerados como significativos un mayor impacto sobre la construcción de la IdA en comparación al impacto de los AdR de los otros en general. También percibimos que la integración de los AdR de los otros considerados como OS en el SdR también está relacionada con la capacidad de elaboración del sujeto sobre el tema del aprendizaje, siendo esta integración más difícil cuando la IdA posee una función secundaria en la vida de los sujetos.

Del proceso de significación del otro como OS y su relación con los tipos de OS, transversal o puntual, observamos que la significación de los otros está relacionada al reconocimiento del rol del OS en la trayectoria de aprendizaje del sujeto. A los OS se le atribuyeron principalmente dos roles: 1) de modelo a seguir o referencia, siendo el OS admirado por poseer características que el sujeto desea integrar a su propia identidad; y 2) de apoyo, que se establece gracias al vínculo interpersonal construido con el sujeto, en que el OS es alguien a quien el sujeto atribuye la permanente posibilidad de confirmar el reconocimiento de sí mismo como alguien capaz de aprender. A los OS puntuales se les consideraron más frecuentemente como un modelo a seguir, y a los OS transversales se les atribuyeron significación también debido al vínculo interpersonal constituido entre los sujetos y esas personas. Sobre el proceso de significación de los OS, percibimos también que dependiendo del elemento de la IdA sobre el cual incide el AdR del otro considerado como OS, ese otro puede ser más o menos significativo para el sujeto en un determinado momento de su trayectoria de aprendizaje.

Conclusiones y consideraciones finales

Conforme su finalidad principal, ésta investigación nos ofreció un conocimiento más amplio sobre los otros considerados como OS en la IdA y sobre cómo los OS se relacionan

con los otros elementos de la IdA en el proceso de construcción de su modalidad *cross activity*. Se enfatiza así, como a lo largo del documento, que el foco de ésta investigación no fueron las personas significativas sino aquellos que los sujetos, en un determinado momento, según ciertas condiciones y desde su subjetividad, reconstruyó discursivamente como significativo por atribuir a esos otros determinados roles y funciones en su trayectoria de aprendizaje y en la construcción del reconocimiento de sí mismo como aprendiz.

A título de conclusión, destacamos que aquellos reconstruidos discursivamente como OS tuvieron una importante participación en determinados momentos o a lo largo de la trayectoria de aprendizaje de los sujetos motivándoles a participar de las ESA descritas o a permanecer en ellas; apoyándoles a enfrentarlas y reconociendo su capacidad para lidiar con los retos relacionados a las mismas y/o un cambio positivo de actitud en esos contextos; funcionando como referente o modelo para actuar, reaccionar, confrontar, gestionar las situaciones descritas o eventos desencadenados por las mismas y concediéndoles AdR que podrían funcionar como un guía para enfrentar situaciones de aprendizaje futuras. Aquellos reconocidos como más significativos tenían un rol destacado en los grupos sociales adscritos a los contextos socio institucionales más importantes para los sujetos por mediar el establecimiento de las pautas de pertenencia y participación en esos espacios. Sus AdR se vinculan a una o a un grupo de ESA y el sujeto considera que gracias a ellos pudo conocer, reforzar, consolidar, contrastar, confirmar o transformar sus características como aprendiz.

Una de las principales aportaciones de este trabajo es la caracterización de dos tipos de OS, los puntuales y los transversales. Esos dos tipos de OS se diferencian según el reconocimiento de su influencia en la construcción de los significados de sí mismo como aprendiz. Los puntuales tuvieron su actuación vinculada un momento específico. Siempre que se establece una relación con ese momento, el OS es recordado y se reafirma tanto la característica de sí mismo como aprendiz construida con el OS, como la importancia del

propio otro. Los OS puntuales están vinculados a un recuerdo que activa el reconocimiento de sí mismo como aprendiz en un momento específico.

Los OS transversales, además de tener su la importancia vinculada a un momento y experiencia específica, poseen una característica de continuidad, o sea, su impacto e influencia se extienden por otras experiencias, contextos socio institucionales y períodos de la trayectoria de aprendizaje del sujeto. Aunque no participen de las experiencias, su influencia es constantemente reafirmada por el sujeto, siendo evocados en momentos en que el sujeto necesita elegir un camino a seguir o tomar una decisión, funcionando como referentes. Su característica de transversalidad no supone una relación con aspectos positivos, pudiendo funcionar para el sujeto como un modelo a evitar.

Los AdR de los OS puntuales y de los OS transversales influyen en la construcción de la IdA y de otras identidades, pero los AdR de los otros considerados como OS transversales pueden relacionar aspectos de más de una identidad, siendo, por tanto, más generalizados en cuanto que los AdR de los otros considerados como OS puntuales normalmente se relacionan a una identidad específica.

Al describir sus experiencias de aprendizaje, el sujeto sitúa los OS como los ve actualmente. Resaltamos que, debido al carácter de reconstrucción propio de la IdA y de sus elementos, si averiguásemos otros momentos, probablemente identificaríamos que el otro considerado actualmente como OS puntual posteriormente puede ser (re) construido como OS transversal, o incluso que el otro considerado actualmente como OS transversal puede haber sido considerado anteriormente como OS puntual.

La caracterización y definición de los tipos de OS nos permitió profundizar el conocimiento sobre el proceso de construcción de la IdA, gracias a las diversas relaciones establecidas entre ese elemento y los demás elementos constituyentes de esa identidad, ofreciéndonos una mirada más amplia del mismo.

Contemplando aun las conclusiones de esta investigación, fue posible entender cómo se da la participación de los otros considerados como OS en la construcción de la *IdA cross activity* observando la relación establecida entre ése elemento y los demás elementos de la IdA como las características de las actividades, emociones, los motivos y objetivos, los actos de reconocimiento y de los patrones socio culturales. Percibimos también que dependiendo del elemento a que se vincula, el OS será más o menos significativo y su influencia sobre la *IdA cross activity* será mayor o menor.

La relación de los OS con las características de las actividades pasa por el rol de esos otros en los contextos socio institucionales y por los patrones culturales ahí vigentes. Aquellos a quienes se reconstruye discursivamente como OS normalmente median las pautas de pertenencia y participación en esos espacios, los sujetos atribuyen a los AdR concedido por OS o esperado de los OS, un mayor grado de importancia. También debido al rol ejercido por ellos, son comúnmente identificados como fuente de admiración por los sujetos que les reconstruyen como significativos y, por esos motivos, es más probable que a sus AdR se vinculen componentes emocionales de mayor intensidad.

La relación de aquellos considerados como OS con las emociones está directamente vinculada a los AdR y al sentido de reconocimiento. Los AdR de los otros reconstruidos discursivamente como OS poseen un mayor impacto sobre el sujeto por la potencia de las emociones vinculadas a ellos. Esas emociones, de valencia positiva o negativa, imprimen marcas en el sujeto y activan la memoria del momento vivenciado siempre que el sujeto se conecta o experimenta una emoción similar. No obstante, no se detectan los factores que definen la intensidad de las emociones desencadenadas pelos AdR de aquellos considerados como significativos, pero en los resultados es perceptible la existencia de una relación entre el elemento de la IdA sobre el cual el AdR recibido se constituye y el nivel de significación atribuida al OS que concedió el acto de reconocimiento. En los resultados se destaca también

que los AdR de los otros considerados como OS son más fácilmente integrados al SdR de sí mismo como aprendiz que los AdR de los otros que no son identificados como significativos.

Aquellos considerados como significativos establecen su influencia más efectiva en la relación con los motivos y objetivos. Los otros reconstruidos como OS son relacionados a la alineación de los objetivos de las actividades a los motivos personales; a un otro se le puede atribuir el carácter de significativo por mediar la construcción de los motivos personales de aprendizaje y los otros también fueron considerados como significativos por motivar la participación o el alejamiento de algún contexto o situación de aprendizaje.

Como se apreció en las líneas anteriores, la investigación sobre los otros considerados como OS y su importancia en la construcción de la identidad de aprendiz, aporta contribuciones significativas al modelo de IdA. Los OS como elemento está directamente conectado a los demás elementos del modelo de IdA, al ejecutar distintas funciones que los relaciona durante el proceso de construcción de esa identidad, y por ese motivo, debe ser considerado como una de las vías a través de las cuales se puede intervenir sobre su construcción.

Partiendo de las actividades de aprendizaje, que se establecen en los contextos socio institucionales más importantes para el sujeto, los AdR de los otros considerados como OS pueden activar emociones más potentes; auxiliar en la alineación de los motivos y objetivos, o mediar la construcción de los motivos personales de aprendizaje dotando las actividades de sentido y favorecer, a través de ese proceso, la integración al SdR de distintos significados sobre el aprender y sobre sí mismo como aprendiz. A través de ese proceso, se representa el rol de ese elemento en la construcción de la *IdA cross activity*.

Además de las contribuciones al modelo de identidad de aprendiz, evaluamos que la atención con el rigor metodológico demostrado en todas las etapas de realización de esta investigación son también una contribución de la misma al campo de las investigaciones

educativas. Otra contribución igualmente importante es que, al ofrecer una definición y características de los otros considerados como OS apoyados en una perspectiva socio constructivista, esta investigación puede facilitar el desarrollo de un debate más estructurado sobre el tema de los OS y el desarrollo de posibilidades de intervención en las practicas educativas a través de esos otros.

Consideramos finalmente, que las contribuciones y conclusiones aportadas por esta investigación posibilita pensar en futuras líneas de investigación en que el concepto de Otro Significativo pueda ser explorado. Para enriquecer ese estudio, es de especial interés profundizar en la comprensión de las etapas del proceso de significación de los otros como OS y la relación de estas etapas con las demás modalidades de construcción de la IdA.

Palabras-clave: identidad de aprendiz, reconocimiento, otros significativos, perspectiva socio constructivista, emociones, experiencias de aprendizaje.

1ª PARTE: EXPLORAÇÃO TEÓRICA

1. Introdução

1.1. Motivações

O estudo da importância dos outros no delineamento do processo de ensino e aprendizagem e mais diretamente, a influência dos seus comentários sobre a construção do comportamento frente a experiências de aprendizagem nortearam o meu interesse desde o ingresso no MIPE. Na minha prática profissional anterior aos estudos de pós graduação realizados na Universidade de Barcelona, pude conviver com diversos e distintos perfis de estudantes e professores que tinham suas práticas afetadas pelos atos de reconhecimento de algumas pessoas com as quais conviviam. Seja no papel de quem aprende, como no papel de quem oferece os recursos para aprender, se notava uma forte influência dos outros na construção, do que naquele período eu conceituava como autoestima, e por conseguinte na disponibilidade que os mesmos apresentavam para continuar aprendendo. E o que eu me perguntava sempre foi, haveria como desconstruir a influência negativa que influencia no desenvolvimento desse sujeito como aprendiz, ajudando-o a estabelecer uma outra relação com as práticas escolares de aprendizagem?

O contato com o grupo de Identidade de Aprendiz e, obviamente, o conhecimento do modelo construído pelo Dr. Coll e pela Dra. Falsafi me fizeram nomear o processo que eu visualizava na minha prática e entender que nesse período o que chamava a minha atenção era exatamente como os outros influenciavam o processo de construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz. Entendi que não se relacionava com a autoestima e sim com o reconhecimento que integra uma esfera bidimensional e recolhe tanto a esfera relacional como a cognitiva e a emocional. A conexão com a IdA estava então fundamentada, mas então se estruturou a pergunta sobre os outros. De que outros estávamos falando?

Partimos de uma perspectiva sócio cultural, e de entrada valorizamos o encontro social e os outros na construção das identidades, o que também se sustenta em relação à identidade de aprendiz. Sabemos igualmente que as pessoas possuem umas para as outras distintos níveis de importância, foi inclusive partindo desse pressuposto que muitas teorias psicológicas, como as teorias do desenvolvimento humano, sustentaram a construção do conhecimento sobre a afetividade, o desenvolvimento cognitivo, a construção egóica, etc. Devido talvez a essa influência, assim como à influência dos discursos sociais dominantes, utilizamos na prática profissional um posicionamento tendencioso rotulando todos aqueles que apresentam comportamentos negativos frente à aprendizagem escolar como frutos de famílias desestruturadas. Essa idéia nos desarticula da necessidade de pensar a construção dos significados sobre si mesmo como aprendiz através das atividades desenvolvidas nas escolas e com influência dos personagens ali presentes.

Passei então a entender que a determinação da importância da pessoa deveria levar em consideração os contextos sócios institucionais nos quais as experiências de aprendizagem se desenvolvem. Esse aspecto ampliou o meu olhar para além do contexto formal, já não pensava em aprendizagem formal e sim em aprendizagem de modo geral, aprender a dançar, a cozinhar, a consertar algo, a jogar futebol, etc. A aprendizagem está presente nos mais diversos e distintos âmbitos do desenvolvimento humano, sendo portanto mediada por pessoas que podem assumir variadas funções na nossa vida.

Outro fato que se anuncia na ampliação do olhar sobre os processos de aprendizagem é a idade. Não há idade para aprender, é o que sempre afirmamos, aprendemos ao longo da vida e através das experiências, então, além de buscar um outro importante em distintos contextos haveria que buscar entender que outros são importante para pessoas de diferentes idades, que estão, portanto, vivendo distintas fases do seu ciclo de vida, conectadas com diferentes necessidades de aprendizagem.

A partir desse olhar, construído através da prática profissional e fundamentado em necessidades encontradas no exercício de atividades educativas, surgiu a motivação para estudar o papel daqueles considerados como significativos na construção da identidade de aprendiz. Parto anteriormente da certeza de que os profissionais vinculados à educação necessitam de mais informações sobre o processo de construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz, assim como necessitam também de uma ferramenta analítica para intervir sobre essa realidade. Acredito que o modelo de IdA nos favorece um arcabouço teórico capaz de estruturar o conhecimento sobre a questão e que, o conhecimento sobre o papel dos OS nesse processo possivelmente contribuirá para o desenvolvimento de intervenções nessa temática.

1.2. Contexto sócio cultural

No campo da educação, dentre os temas ao redor dos quais se desenvolve o debate atual, está a capacidade e a possibilidade de aprender ao longo da vida. Esse conceito revela uma mudança de paradigma e impulsiona a sociedade a trabalhar novas práticas educativas que não estejam apenas relacionadas à educação institucional, como também às possibilidades de aprendizagem em âmbitos não acadêmicos. O conceito de aprendizagem ao longo da vida se relaciona com a noção de identidade de aprendiz, como demonstrado por autores como Gorard e Rees (2002) que em seus estudos sobre histórias e trajetórias de aprendizagem identificam a noção de identidade de aprendiz como um conceito chave para entender e conceituar a aprendizagem ao longo da vida.

Em conformidade com os discursos atuais, visamos aprofundar os estudos do modelo de identidade de aprendiz (Coll & Falsafi, 2010) focalizando no papel desempenhado pelos outros percebidos como significativos na construção dessa identidade. Segundo Coll e Falsafi

(2010), a identidade de aprendiz (IdA), conceito fundamentado na perspectiva sócio construtivista, é definida como o reconhecimento de si mesmo como alguém mais ou menos capaz de aprender sob algumas condições. O modelo de IdA se constitui em três modalidades, *in-activity*, *on-activity* e *cross-activity* (Falsafi, 2011), sendo essa última o foco dos nossos interesses por estar diretamente relacionada à construção discursiva dos significados sobre si mesmo como aprendiz. Nesse referencial, a identidade é concebida como um processo de caráter discursivo que se dá nas atividades e práticas sociais, sendo o reconhecimento um aspecto essencial à sua construção.

A ênfase no reconhecimento, que visto através do enfoque sócio-construtivista é um processo de coconstrução entre o sujeito e os outros, aponta para a importância da dimensão social na construção da IdA. É com e através da interação com os outros que participamos nas diversas e distintas experiências de atividade vividas ao longo da vida, nas quais somos reconhecidos e reconhecemos aos demais como aprendizes mais ou menos capazes, flexíveis, exitosos. Entretanto, nem todos os outros possuem a mesma função na coconstrução desse reconhecimento. Os outros assumem distintos papéis ao compartilhar experiências em contextos diversos ao longo da trajetória de aprendizagem do sujeito, e sua importância vai aumentando gradativamente até atingir o grau de importância que lhe concede a etiqueta de *outro significativo*. Acreditamos que aqueles considerados como *outros significativos* possuem um papel singular nesse processo, sendo elementos essenciais à construção do sentido de reconhecimento de si mesmo como aprendiz.

Baseados nessas hipóteses, essa pesquisa se inscreve com a finalidade de discorrer sobre os *outros significativos* na construção da *IdA cross-activity* através da (re) construção discursiva elaborada pelos sujeitos sobre suas experiências subjetivas de aprendizagem. Buscamos entender o papel desse elemento para favorecer o desenvolvimento da IdA como

conceito e como ferramenta de auxílio a todo tipo de experiência de aprendizagem, sejam formais ou informais.

A partir da realização de um estudo piloto (vide anexo 1), definimos a proposta metodológica desde a qual nos aproximariamos do tema dos OS na construção da IdA. Desenvolvemos então uma pesquisa qualitativa exploratória que teve como unidade de análise a (re) construção discursiva das experiências subjetivas de aprendizagem (ESA). Investigamos o tema através de questionários, utilizados para fornecer um panorama geral sobre o tema dos OS, e de entrevistas semi-estruturadas, a partir das quais foi possível aprofundar o olhar sobre as relações estabelecidas entre aqueles considerados como significativos e os demais elementos da IdA.

1.3. Estrutura do documento

Esse documento está estruturado em duas partes que consistem na apresentação das coordenadas teóricas a partir das quais delinearemos a discussão sobre o tema dos outros significativos e daqueles considerados como significativos na construção da IdA; e na exploração empírica.

No desenvolvimento da primeira parte, exploração teórica, estruturamos três capítulos. No capítulo 2, “Aprendizagem e identidade”, abordaremos como as pesquisas sobre o processo de aprendizagem foram se aproximando e relacionando esse processo com a construção da identidade. Exploraremos, como conexão entre os temas, os processos de construção de sentido e de significado que ocorrem enquanto aprendemos procedimentos, atitudes, valores e conceitos, tais como aqueles relacionados a própria aprendizagem e ao ser aprendiz.

Para responder a questionamentos e hipóteses elaboradas no capítulo 2, apresentamos, no capítulo seguinte – capítulo 3, nomeado como “Identidade de Aprendiz”, o modelo

desenvolvido por Coll e Falsafi (op.cit.) e No capítulo 4, “Outros significativos, identidade e identidade de aprendiz”, apresentamos inicialmente uma revisão de literatura sobre os OS, recorrendo sobre a construção do termo *outros significativos*, os primeiros estudos em psicologia em que esse conceito foi manejado e as contribuições ao estabelecimento e desenvolvimento do mesmo no estudo da psicologia, concedidas por distintas perspectivas teóricas. Após a mencionada contextualização teórica e histórica do uso do conceito, partimos para a apresentação do nosso olhar sobre aqueles considerados como significativos e o seu papel na construção da identidade de aprendiz. Aqui encerramos a exploração teórica com a apresentação das hipóteses que guiam a exploração empírica desse estudo.

A parte 2, aproximação metodológica, se constituem dos capítulos 5, “Projeto de Pesquisa”, em que se apresenta a proposta metodológica, aos objetivos e perguntas de pesquisa que direcionam esse estudo, assim como os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados, construídos em colaboração com o grupo de pesquisa em Identidade de Aprendiz. No capítulo 6 se apresentam os “Resultados baseados nos questionários”, que nos favorecem uma visão global do tema dos outros significativos e de onde emergem as questões a ser aprofundadas no capítulo 7, em que se exploram os “Resultados baseados nas entrevistas”. Por fim, no capítulo 8 apresentamos, num caráter de síntese, as “Conclusões e considerações finais” dessa pesquisa, em que se discute as principais contribuições do estudo, as limitações do mesmo e futuras linhas de pesquisa. Esse documento é ainda composto por sete anexos: Estudo piloto; Aspectos a explorar nos questionários e entrevistas; Carta de participação às instituições participante; Questionário; Protocolo de análise de dados dos questionários; Pauta de entrevista e Protocolo de análise de dados das entrevistas, referenciados no texto, a partir dos quais se poderá acompanhar a construção do conhecimento sobre os outros significativos que se deu no processo de execução dessa pesquisa.

2. Aprendizagem e Identidade

2.1. Os olhares sobre a aprendizagem na contemporaneidade: a perspectiva construtivista sociocultural

Nos pareceu interessante começar a discutir sobre a aprendizagem, distinguindo os distintos olhares dos teóricos construtivistas sobre esse tema. A aprendizagem é um tema de conversação entre os distintos campos do saber, ciências da saúde, ciências sociais, ciências exatas, em todas se discute o papel da aprendizagem, cada qual sobre os aspectos que lhes parecem mais relevantes à seu campo de atuação. Diversas são as perspectivas teóricas assumidas por cada grupo de pesquisadores e muitos deles se denominam construtivistas.

Entre os profissionais da educação, muitos utilizam a perspectiva construtivista para embasar seus trabalhos, suas revisões sobre a prática educativa, seus projetos de intervenção. Ao discutir sobre o construtivismo e a educação escolar, (Coll, 1996) nos traz uma reflexão sobre as versões do enfoque construtivista aplicadas a educação, a saber: o construtivismo inspirado em Piaget; o construtivismo inspirado na psicologia cognitiva e o construtivismo sociocultural inspirado na teoria de Vygotsky. Além da diferença relacionada à teoria de origem, essas versões se distinguem também pela maneira em que utilizam essas teorias para analisar, compreender e explicar a educação escolar.

Cada uma dessas versões se vincula a um tipo de uso. Alguns tomam o enfoque teórico como único referencial e o aplica ao âmbito educativo; outros tomam distintas teorias que compartilham princípios sobre o funcionamento do psiquismo humano utilizando suas contribuições para explicar o que ocorre no processo educativo e sugerir intervenções, enquanto que outros, de uma forma distinta, questionam as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem desde a problemática da educação escolar. A grande diferença entre as formas

representadas está na forma como as aplicamos para entender a educação, sendo que nas primeiras os conceitos e saberes cunhados nas teorias são utilizados para intervir sobre a realidade educativa e na última partimos da problemática apresentada para, desde os princípios teóricos da perspectiva adotada, questionar formas particulares e contextualizadas para afrontá-la.

O nosso interesse pela questão reside em esclarecer em que enfoque construtivista nos referenciamos para pensar sobre a aprendizagem e a identidade, e, portanto, em que aspectos relacionados a essas temáticas direcionaremos nosso olhar para compreender e discorrer sobre o papel dos outros significativos na construção da identidade de aprendiz. Nos apoiamos na perspectiva construtivista sociocultural vygotskiana que postula que as práticas educativas, escolares e não escolares, têm um papel decisivo no desenvolvimento das pessoas e, portanto, de sua identidade. E questionamos seus princípios para afrontar o problema abordado.

Reconhecer sob que enfoque construtivista nos baseamos para falar sobre a educação e o processo de ensino e aprendizagem, favorece o entendimento sobre como vemos a educação atual e os obstáculos enfrentados pela mesma, caracterizando o panorama no qual se inscreve a coconstrução da identidade de aprendiz e o papel dos outros no mesmo.

Tendo esclarecido nosso referencial teórico e a partir de que versão de seu uso se estabelece esse estudo, se faz necessário discorrer sobre como situamos a aprendizagem na sociedade contemporânea. Para tal, como ponto de partida ressaltamos a notável revalorização da educação, do processo de ensino e aprendizagem, do aprender e, conseqüentemente, dos contextos de aprendizagem em consequência do papel e da função atribuída a mesma na sociedade da informação e do conhecimento. Em quase todos os países do mundo se debate sobre o tema, tanto no plano do discurso, como na análise das políticas educativas, nos meios de comunicação e em setores do campo docente e discente, que

manifestam as dificuldades que encontram para dar sentido ao que fazem, ao que tentam ensinar e aprender nas escolas. Coll (2009) menciona que muitos obstáculos e desafios educativos que se enfrenta atualmente nos contextos de aprendizagem formais provem da perda do sentido que a educação escolar possuía historicamente, assim como da necessidade de tomar decisões e de atuar com profissionais da educação nesse contexto.

Enquanto a educação escolar enfrenta a crise oriunda da perda relativa de sentido, os processos de ensino e aprendizagem informais recebem mais atenção e valorização. Resgatam o sentido que antes estava prioritariamente atribuído a essas instituições e conferem aos aprendizes espaços alternativos para buscar os saberes e conhecimentos que acreditam ser necessários para cumprir com seus objetivos.

É sobre esta realidade contextualizada, com e através das experiências desses aprendizes, mais autônomos e também sobre os quais recai uma maior responsabilidade pela busca de seu caminho para aprender, que questionamos os princípios da perspectiva construtivista sociocultural pra entender e intervir sobre a educação. A problemática que nos apresenta é, como as pessoas que consideramos como significativas nos ajudam a coconstruir nossa identidade de aprendiz através das atividades de aprendizagem em que participamos ao longo da vida.

Além de entender o contexto amplo da educação – perda relativa de sentido da educação escolar e crescimento da importância dos contextos não formais de aprendizagem – se faz também necessário discorrer sobre os tipos de aprendizagem utilizados com essa finalidade. Através das atividades de aprendizagem se dá a construção dos significados sobre o aprendiz e o aprender, que utilizamos para nos reconhecer como um tipo específico de aprendiz. Entretanto, nem todas as atividades de aprendizagem são, para os atores envolvidos na mesma, aprendizes ou agentes educativos, dotadas de sentido. Ou seja, nem em todas atividades de aprendizagem há, para os indivíduos que delas participam, a possibilidade de

compreender a sua utilidade a curto, médio e longo prazo e muito menos como esse aprendizado favorecerá a busca de seus objetivos individuais. É, portanto, provável que como nem todas as atividades de aprendizagem são dotadas de sentido, em muitas os aprendizes não constroem significados sobre como aprende, sobre si mesmo enquanto aprendiz.

Entender o conceito de aprendizagem significativa, segundo os princípios da perspectiva construtivista sociocultural nos possibilitará oferecer uma visão situada sobre a problemática que analisamos. A aprendizagem significativa não ocorre apenas em contextos formais de aprendizagem ou em atividades com a intencionalidade educativa. No novo cenário educacional, de valorização dos mais distintos e diversos contextos e formas de aprendizagem, o papel dos outros pode ser cada vez mais importante na mediação, construção, estabelecimento, estruturação, desenvolvimento da aprendizagem significativa e, portanto, na construção dos significados tais como os significados sobre si mesmo como aprendiz.

2.2. A aprendizagem significativa: significados e sentido

Falar de aprendizagem significativa equivale a pôr o processo de construção de significados como elemento central do processo de ensino e aprendizagem (Coll, 1988, 2004). Já em trabalhos dos anos 60, autores como Rogers e Maslow discutem a principal finalidade da educação e criticam a concepção extrínseca da aprendizagem presente nas teorias da aprendizagem e modelos educativos em vigor. Esses autores ressaltam o desenvolvimento pessoal do aluno como eixo central do processo educativo, considerando a necessidade de direcionar o olhar sobre os valores, objetivos, sentimentos e atitudes dos alunos para que os mesmos aprendam. Comentam que é através das experiências de aprendizagem significativas que aprendemos mais sobre nós mesmos, construímos nossa

própria realidade e chegamos a descobrir e reconstruir nossa identidade particular (Coll, 1988).

Mas o que define uma aprendizagem significativa? A significação da aprendizagem é um processo de gradações que está relacionado com a direção ou direções que o ensino deve ter para que aprofundemos e ampliemos os significados que construímos através da participação em atividades de aprendizagem. Para Ausubel e colaboradores, construímos significados sempre que somos capazes de estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre o que aprendemos e o que já conhecemos. Esses autores consideram que a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação entre eles (Moreira, 2012).

Para Ausubel (*apud* Moreira, 2012) a aprendizagem significativa se caracteriza por um processo de interação entre conhecimento prévio e conhecimentos novos em que os novos conhecimentos adquirem significado e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva, ou seja, na interação o conhecimento prévio se torna mais estável, diferenciado e rico em significados. Quanto mais estável, diferenciado, claro e rico em significados um conhecimento prévio se torna, maior a possibilidade de que o mesmo possa funcionar como um ancoradouro para novas aprendizagens significativas. Uma aprendizagem é então considerada como significativa quando através da mesma podemos aprofundar e ampliar significados sobre o conteúdo aprendido e sobre a forma de aprendê-lo.

Para aprender de forma significativa um conteúdo novo é necessário estar disposto a revisar, questionar, reinterpretar, relacionar esse significado de uma maneira nova, reconstruir. Esse processo requer um considerável um custo psicológico, tanto cognitivo como afetivo, que nem sempre estamos dispostos a assumir, a não ser quando possamos dar sentido a esse conteúdo. A construção de significados e a atribuição de sentido são as duas vertentes inseparáveis e complementares da aprendizagem.

Sentido e significado apesar de serem instancias indissolúvelmente ligadas, são conceitos de natureza distinta. Vygotsky (1998) postula que a palavra adquire seu sentido em seu contexto e muda de sentido em contextos diferentes. Enquanto que, de maneira contrária, o significado permanece invariável e estável em todas as mudanças de sentido da palavra nos distintos contextos (Miller & Arena, 2011).

Construímos significados ao mesmo tempo que atribuímos um sentido ao que aprendemos, de tal forma que os significados que construímos a partir do que nos é ensinado depende também do sentido que atribuímos a este conteúdo e à própria atividade de aprendizagem em que o mesmo se origina. Por esse motivo, aspectos como a percepção que o aprendiz tem da instituição de aprendizagem, do professor e de sua atuação; suas expectativas frente ao ensino; suas motivações, crenças, atitudes e atribuições; as estratégias de aprendizagem que é capaz de utilizar, também atuam como mediadores do processo de aprender significativamente (Wittrock 1986 apud Coll, 1988). A dinâmica comunicacional e o clima emocional que se estabelecem entre os participantes das atividade de aprendizagem, e especialmente entre quem ensina e quem aprende, exerce uma grande influência sobre o sentido que os aprendizes podem atribuir a mesma.

Através da sua atuação, os agentes educativos influenciam para que as atividades em que participamos possibilitem um maior ou menor grau de amplitude e profundidade dos significados construídos e, sobretudo, são esses atores que assumem a responsabilidade de orientar essa construção em uma determinada direção. Ao exercer a sua habilidade para despertar e incrementar motivação para aprender significativamente, esses autores mediam o processo de integração dos conhecimentos realizado pelos aprendizes ajudando-os a encontrar relações significativas entre os conhecimentos novos e os antigos; atentos aos objetivos da atividade e suas implicações para incentivar aquele que aprende a se esforçar um

pouco mais, a transpor a memorização e aprender de forma significativa, a encontrar sentido naquela atividade. Como nos afirma Coll (2004):

Ensinar é, em definitivo, ajudar a aprender e esta ajuda não pode ignorar nenhuma das duas vertentes implicadas na aprendizagem: ajuda ao processo de construção dos significados que os alunos necessitarão para assimilar e memorizar compreensivamente os conteúdos da aprendizagem; e ajuda também ao processo de atribuição do sentido a estes conteúdos e as atividades e tarefas através das quais se promove a aprendizagem (pp. 42).

Essa reflexão nos permite entender que a forma como os outros, no caso, os agentes educativos, exercem seu papel de ensinar é um dos fatores que pode favorecer a vivência de experiências de aprendizagem significativas por parte dos aprendizes. Mas sobre que aspectos do processo de ensino e aprendizagem se estabelecem as ações que podem ser consideradas mais importantes para favorecer o desenvolvimento de aprendizagens significativas? Para entender melhor essa questão, é necessário relacionar a construção do sentido com os motivos.

Sabemos que o sentido não é estático e definitivo e sim dinâmico e está sujeito a mudanças e transformações. O sentido que têm para o aprendiz as ações que ele realiza depende da forma como essas ações estão estruturalmente interligadas para compor uma atividade que é mobilizada por um motivo que para ele é relevante e está no campo de suas necessidades de aprendizagem (Miller & Arena, 2011). Os motivos que podem levar os alunos a adotar ou não uma disposição favorável para aprender podem ser de natureza muito díspares: se sentir aceito pelos colegas, valorizado pelos professores, agradar às famílias, se sentir competente, ter sucesso, evitar o rechaço, etc (Coll, 2004). A possibilidade de atender aos motivos pessoais por meio dos objetivos das atividades de aprendizagem em que

participa é o que leva o aprendiz a dar sentido a essa atividade, dispendendo esforços para construir relações mais amplas e profundas de significados.

E como os agentes educativos entram nesse panorama? Para motivar os aprendizes a se esforçar, os educadores muitas vezes buscam direcioná-los através da exigência. Entretanto, há de estar atento ao grau de exigência utilizado nessa tarefa, pois quando a exigência está desajustada em relação às reais possibilidades de aprendizagem podem produzir a perda de interesse e a desmotivação pela aprendizagem. Cabe aos educadores realizar ações que promovam o esforço, ou seja, ações que auxiliem os aprendizes a vincular seus motivos com os objetivos das atividades. Ao esclarecer o propósito e finalidades das atividades; incentivar a participação dos sujeitos no seu planejamento e desenvolvimento para que se sintam cognitivamente comprometidos com as mesmas; construir e retroalimentar o discurso sobre a capacidade que eles possuem para realizar o proposto; auxiliar os aprendizes a perceber que as atividades respondem a suas necessidades e interesses, os educadores favorecem que os aprendizes atribuam sentido à experiência de aprendizagem em que participam (Coll, 1988).

Significado e sentido se interrelacionam no processo de construção do conhecimento. Num momento em que se fala sobre a perda relativa de sentido da educação formal e que, como imposição da sociedade do conhecimento e da informação, a aprendizagem protagoniza os discursos políticos e sociais, a cada dia se põe mais ênfase nos demais contextos e instituições educacionais, em suas estratégias e em seus personagens. Com a proposta suprir a necessidade de sentido para seguir aprendendo, aprendizes constroem distintas comunidades de aprendizagem em que os outros, que se intercalam em papéis de aprendizes e de agentes educativos, têm cada vez um papel mais importante.

Ao funcionar como expertos e aprendizes, a esses agentes educativos lhes é dada a possibilidade de planejar e desenvolver as atividades de aprendizagem, sentir-se competentes

para realiza-las, ajustar os objetivos das mesmas aos seus motivos pessoais, ou seja, a própria forma de encarar o processo de aprendizagem permite que esses outros contribuam para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem cada vez mais significativas para quem delas participa, atividades dotadas de sentido. Com esses outros e através das atividades de aprendizagem significativas mediadas pelos mesmos, temos, enquanto aprendizes, uma maior possibilidade de construir significados sobre como aprendemos, nossas fortalezas e debilidades para aprender distintos conteúdos através de distintas experiências ao longo da nossa trajetória de aprendizagem. Na sociedade contemporânea, os outros, funcionem eles como agentes educativos tradicionalmente conhecidos ou como aqueles que se intercalam nos papéis de ensinar e aprender, são essenciais no desenvolvimento da identidade individual que ocorre enquanto aprendemos. Portanto, conhecer sua natureza, funções e ações sobre a aprendizagem nos ajudará a entender os papéis que cumprem na construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz quando são considerados como significativos.

2.3. Os agentes educativos e a nova ecologia da aprendizagem: de olho na construção da identidade

Como discurremos no ponto anterior, com a atenção voltada para a aprendizagem significativa e com a proliferação e validade dos novos contextos e configurações para aprender, o papel dos agentes educativos têm sido mais estudado. É também visível que os pesquisadores têm demonstrado interesse sobre os processos que ocorrem enquanto aprendemos, em que níveis, formas e amplitude a aprendizagem transforma aqueles que aprendem. O olhar social está cada vez mais voltado para o que é necessário para que nos sintamos cada vez mais capazes de seguir aprendendo e motivados para fazê-lo.

Os discursos e estudos sobre o papel dos “novos” agentes educativos é cada vez mais frequente. Se revisamos os trabalhos de Barron (Barron, 2006; Barron, Martin, Takeuchi, & Fithian, 2009), Ito e colaboradores (Ito et al., 2009, 2013) e de Penuel (Penuel, Riel, Krause, & Frank, 2009), por exemplo, percebemos o grande interesse em entender e conceituar as ações dos agentes educativos e sua função na nova ecologia de aprendizagem. No entanto, antes de discorrer sobre o papel dessas pessoas, nos cabe questionar o que de fato entendemos como nova ecologia da aprendizagem.

Barron (2006) define uma ecologia de aprendizagem como um conjunto de contextos físicos ou virtuais que fornecem oportunidades para aprender. Nesse conjunto, cada contexto é composto de uma configuração particular de atividades, recursos materiais, relacionamentos e de interações que emergem deles. Nessa definição encontramos os diversos contextos de aprendizagem formais nos quais nos referenciamos nas últimas décadas, sendo assim, o que consideramos como nova ecologia de aprendizagem?

Quando falamos em uma nova ecologia de aprendizagem, o aspecto em que realmente se coloca ênfase é no papel das tecnologias de informação e conhecimento, nas TIC. A utilização das TIC na educação pôde proporcionar o desenvolvimento de novas estruturas de aprendizagem, assim como de outras possibilidades de vincular contextos e atores em distintos papéis e em diferentes momentos. É o trabalho com essas estruturas que combinam o presencial com o virtual, a comunicação síncrona com a assíncrona, contextos formais e informais, educadores e aprendizes que permite uma ação educativa distribuída e interconectada.

Em sua reflexão sobre a construção de um currículo escolar pertinente e adequado às perspectivas, funções e motivações da sociedade contemporânea, Coll (2013) traduz o que estamos nomeando como nova ecologia na aprendizagem. Para esse autor, a nova ecologia da aprendizagem se vincula ao modelo emergente em que a ação educativa está distribuída entre

diferentes cenários e agentes educativos. Refletindo sobre as distinções entre a escolarização universal e o proposto pela nova ecologia da educação, esse autor afirma que:

A nova ecologia propõe uma ação educativa distribuída e interconectada, que se dá numa multiplicidade de cenários e agentes educativos. Ocorre de acordo com as NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM que se estabelecem em diferentes etapas da vida e têm como foco a aprendizagem de competências ou habilidades básicas para o século XXI. Esse processo se dá ATRAVÉS DA PARTICIPAÇÃO em comunidades de interesse, prática e aprendizagem, utilizando diferentes linguagens e formatos de representação da informação (com predomínio da linguagem visual). No mesmo, as TIC digitais são utilizadas como via de acesso à informação e ao conhecimento PARA FORMAR APRENDIZES competentes capazes de seguir aprendendo ao longo da vida (Coll, 2013, pp. 32, grifo nosso)

Colocamos ênfase em três pontos explorados pelo autor, o *quê*, o *como* e o *para quê*. Acreditamos que esses elementos nos traduzem a interseção entre o proposto na nova ecologia da aprendizagem, o papel dos agentes educativos e o olhar sobre a construção da identidade. Essa interseção se representa especialmente na reflexão, acima exposta, de que na nova ecologia de aprendizagem o foco recai sobre as diferentes necessidades de aprendizagem que se satisfazem através da participação em comunidades para formar aprendizes capazes de seguir aprendendo. Nos aprofundaremos sobre o disposto nessa oração a partir dos pontos comentados.

Destacamos o *quê*, as necessidades de aprendizagem a partir das quais se estabelece a ação educativa, por representar uma nova forma de estruturar o fazer educacional e, conseqüentemente os objetivos da aprendizagem. Se avaliamos a educação formal, por exemplo, percebemos que esse campo não foi historicamente estruturado e constituído para

atender às necessidades de aprendizagem e sim para fornecer os conhecimentos culturalmente determinados como essenciais para o convívio e desenvolvimento social, sendo desta forma, generalizados e centrados nos interesses da sociedade e não nas necessidades de quem aprende, como se propõe com a nova ecologia de aprendizagem.

Entretanto, podemos notar que a perspectiva exposta, em que o foco recai sobre as necessidades de aprendizagem, é muito mais comum aos contextos informais de aprendizagem. Nesses contextos, a configuração das atividades e grupos de aprendizagem se dá a partir do interesse dos aprendizes e educadores e, conseqüentemente busca atender às necessidades de ambos. Os contextos informais de aprendizagem acabam proporcionando aos aprendizes a possibilidade de conseguir os conhecimentos que os mesmos consideram essenciais para alcançar seus objetivos. O que nos leva a intuir que, as atividades de aprendizagem desenvolvidas nesses contextos devem ser mais comumente consideradas como aprendizagens dotadas de sentido para o sujeito e, portanto, favorecerão o alinhamento entre os objetivos das mesmas com seus motivos individuais.

A análise do *quê* nos traz também a conotação de que a atenção às necessidades de aprendizagem podem traduzir uma maior efetividade no processo de ensino e aprendizagem. Se nos centramos sobre esse aspecto, percebemos que o reconhecimento da necessidade de aprender um conteúdo ou processo específico está diretamente vinculada a um objetivo, possui um motivo maior associado. Seguindo esse caminho, o sujeito sustenta a sua participação, e portanto, as exigências vinculadas à mesma, na certeza de que conseguirá aprender o que necessita para alcançar sua finalidade. O foco nas necessidades de aprendizagem pode então favorecer a vivência de atividades de aprendizagem dotadas de sentido, sendo então mais eficazes para quem delas participa.

Levando essa reflexão ao âmbito dos agentes educativos e seu papel, fica explícito que para considerar as diferentes necessidades de aprendizagem é necessário que esses

personagens precisam desenvolver distintas posturas e estratégias de ensino. O educador já não pode considerar o grupo classe como homogêneo e esperar que o processo unilateral de transmissão do conhecimento possibilite que todos os participantes aprendam. Sua atuação no processo sofre transformações e as mesmas corroboram para o desenvolvimento de outras práticas de aprendizagem e formas de atuar nas mesmas. E relacionando esse aspecto à construção da identidade, ao estruturar seu fazer com foco nas distintas necessidades de aprendizagem, os agentes educativos dirigem o seu olhar sobre as particularidades do aprendiz e suas habilidades e competências para aprender.

Nos voltamos então para a participação, o *como*. Na perspectiva da nova ecologia, a aprendizagem se dá através da participação em comunidades de interesse, prática e aprendizagem utilizando as TIC digitais. Aqui a ênfase está nos distintos e diversos contextos em que o aprendiz busca satisfazer suas necessidades de aprendizagem, sejam eles virtuais ou presenciais.

Nosso interesse sobre o *como* se estabelece devido a ênfase que se dá à importância da participação do aprendiz nas distintas comunidades e à mediação que as TIC digitais exercem nesse processo. Nesse momento nos cabe mencionar que não tomamos como base de reflexão uma perspectiva tradicionalista que se pode ter sobre participação do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem. Numa perspectiva menos contemporânea, a que chamamos de tradicionalista, mais comumente observada nos contextos educativos mais tradicionais e/ou ortodoxos, participar significa comparecer às atividades educativas e ali desenvolver uma postura atenta e colaborativa, que se resume basicamente a atender aos designios do professor/educador.

Para entender esse *como*, tomamos como referencia o conceito de participação encontrado nos trabalhos de Coll (2004) e presente nos estudos de construtivistas contemporâneos ao desse ator (como podemos observar em: Barron, 2006 e Ito et al., 2009)

em que se pontua o posicionamento protagonista dos aprendizes no processo de aprendizagem. Assim como delineado por esses autores, consideramos a participação como um processo ativo, desenvolvido pelos aprendizes a partir dos insumos e da mediação proporcionada pelo professor. Participar de um contexto de aprendizagem significa não apenas seguir as orientações concedidas, mas também propor, indagar, criar, estabelecer objetivos conjuntamente. Participar significa desenvolver uma postura de comprometimento frente ao conteúdo e às atividades de aprendizagem sendo aquele que aprende coresponsável pelos resultados obtidos nesse processo.

Sobre a participação nos contextos informais de aprendizagem, Barron menciona que ao redor das atividades realizadas nesses ambientes existem culturas de participação ou espaços de afinidade onde os jovens compartilham seu trabalho, recebem feedback e expandem sua rede social (Barron et al., 2009). Para essa autora e demais pesquisadores, a participação nesses espaços coletivos informais pode nutrir o aprendiz de habilidades consideradas como importantes para o século XXI como a vontade e disponibilidade para participar em trabalhos colaborativos, o conhecimento de como manejar informações, autogerir seu próprio processo de aprendizagem e a construção de inteligência coletiva, dentre outras

O uso das TIC digitais favoreceu a articulação dessa participação fornecendo distintos meios através dos quais os aprendizes poderiam exercer seu protagonismo frente ao processo de aprendizagem. Através das possibilidades oferecidas por essas ferramentas de informação e conhecimento, a participação, até então restrita à sala de aula e delimitada pelos padrões relacionais e práticas grupais ali representadas, se expandiu propiciando o olhar sobre as distintas e diferentes habilidades para aprender. A mediação oferecida pelas TIC digitais favorece a articulação de variadas formas de participação, que, quando construídas e

orientadas pedagogicamente fomentam o desenvolvimento das competências ou habilidades consideradas como básicas para o século XXI.

Mas a final, como podemos entender o papel dos agentes educativos nesse processo em que as fronteiras tempo-espaciais são mais flexíveis? Nesse momento nos cabe ressaltar que na perspectiva da nova ecologia da aprendizagem, os agentes educativos são todas aquelas pessoas que assumem a postura de mediar e guiar o processo de aprendizagem, total ou parcialmente. Considerando que o processo de aprendizagem se dá de forma transcontextual e transtemporal nos atentamos também para a existência de um grupo de agentes educativos que muitas vezes atua de uma forma completamente independente uns dos outros e acaba oferecendo aos aprendizes porções de aprendizado que ao final cabe a esses indivíduos conectar e organizar para delinear a cadeia de desenvolvimento conceitual a partir da qual o conhecimento pode ser aprendido.

A flexibilidade das fronteiras temporais e espaciais transforma o processo de aprendizagem e o papel dos sujeitos envolvidos no mesmo. Nesse novo cenário, se explora um universo de múltiplos agentes educativos que acompanham distintas partes do processo de aprendizagem. Para formar parte dessa configuração distribuída e interconectada, cabe a esses personagens reconstruir e reestruturar periodicamente suas práticas de ensino com atenção não apenas ao objeto de aprendizagem, o conteúdo, como principalmente ao sujeito que aprende. Na impossibilidade de interlocução com os demais agentes, locais e momentos de construção do aprendizado, o trabalho com atenção ao sujeito que aprende, à capacitação do aprendiz, assume uma maior importância. O papel dos agentes educativos como coconstrutores do reconhecimento da capacidade para aprender, da sua identidade de aprendiz, e de formas para fazê-lo se converte numa condição na perspectiva da nova ecologia de aprendizagem.

E nos voltamos ao **para quê**, a finalidade de formar aprendizes competentes capazes de seguir aprendendo ao longo da vida. A participação num processo educativo que se dá através de uma ação distribuída e interconectada exige que os sujeitos consigam adaptar-se aos distintos ambientes, metodologias, formas de participação e para isso necessitam desenvolver habilidades e competências para seguir aprendendo sob diversas circunstâncias ao longo da vida. Enquanto participamos de diversas e distintas experiências de aprendizagem transformamos nossa forma de aprender, gerenciamos nossas características como aprendiz reconhecendo nossa capacidade para aprender distintos conteúdos, em determinados contextos e sob certas circunstâncias.

O professor ocupa um lugar fundamental no processo de construção de significados e de atribuição do sentido que os alunos realizam ao aprender. Sua função consiste em assegurar a conexão adequada entre a atividade mental construtiva dos alunos e os significados sociais e culturais refletidos nos conteúdos escolares (Coll, 1996). Assim como possui um papel importante na construção dos significados sociais e culturais, os agentes educativos atuam também na construção dos significados sobre si mesmo como aprendizes. Ao assegurar a conexão entre os instrumentos utilizados para aprender e as habilidades e competências em escolher e manejar tais instrumentos e estratégias, os agentes educativos proporcionam aos aprendizes a reflexão sobre suas características para aprender, os auxiliam no reconhecimento de si mesmos como aprendizes.

Como nos afirma Barron (2006), apoiada nos trabalhos contemporâneos de Nasir, Gee e Beach, dentre outros, as atividades desenvolvidas nos contextos de aprendizagem funcionam também como um suporte ao desenvolvimento de aspectos da identidade como o sentido de pertencimento a uma comunidade, sentimento de competência e o desenvolvimento do interesse. Os agentes educativos, por formar parte do processo de aprendizagem em suas distintas fases têm um amplo campo de atuação sobre esse e demais

processos vividos pelo sujeito enquanto aprende. Através de suas ações, como o ajuste das ajudas oferecidas aos aprendizes de acordo com suas necessidades de aprendizagens; o fomento a participação através de diferentes formas; a busca por conectar o aprendizado desenvolvido nos diferentes contextos e por meio das TIC, dentre outras, podem favorecer o desenvolvimento das habilidades necessárias aos aprendizes para seguir aprendendo.

Na nova ecologia da aprendizagem, os agentes educativos possuem um papel fundamental. A figura desses atores em nada se assemelha à visão tradicionalista que se tinha acerca do professor e de seu papel na transmissão do conhecimento, entretanto a transformação do seu papel não significou uma perda de significado do mesmo. Inclusive podemos afirmar que atualmente se reconhece cada vez uma maior importância do papel dos agentes educativos e muitos trabalhos se debruçam sobre o estudo das funções dos educadores e sobre como capacitar esses atores para afrontar os novos aprendizes e os variados processos de aprendizagem mediados pelas TIC digitais.

Aprendizagem e a construção da identidade são processos que se encontram intimamente relacionados enquanto participamos de contextos de aprendizagem. Como coparticipantes e corresponsáveis pelo processo de aprendizagem que se estabelece nesses contextos, os agentes educativos assumem um importante papel no auxílio aos sujeitos que aprendem. Os agentes educativos, através de sua participação direta ou indireta, podem mediar tanto o processo de aprendizagem conceitual como o processo de reconhecimento do sujeito como alguém capaz de aprender sob algumas circunstâncias.

Apesar do processo de aprendizagem estar relacionado a inúmeros aspectos das diversas identidades que as pessoas podem possuir, como a identidade social, identidade de gênero, identidade de pessoa, ao referenciar-se sobre a capacidade de aprender, nos detemos sobre um tipo específico de identidade, a identidade de aprendiz. Nos referenciamos sobre a

construção da identidade de aprendiz e no que se discorre no modelo de (Coll & Falsafi, 2009, 2010) sobre a mesma. O reconhecimento de si mesmo como alguém mais ou menos capaz de aprender sob certas circunstâncias será explicado a seguir.

3. Identidade de Aprendiz

3.1. Interseções nos estudos sobre identidade e aprendizagem

Por que a aprendizagem transforma como nós somos e o que podemos fazer, é uma experiência identitária (Wenger, 1998), p. 215).

A interseção entre identidade e educação é extensamente discutida por uma variedade de perspectivas teóricas incorporadas em distintas tradições de pesquisa (Schachter & Rich, 2011). Em diversas correntes de estudo da psicologia e da educação, encontramos estudos que conectam o processo de aprendizagem à construção da identidade. Alguns analisam a questão sob o ponto de vista dos educadores, outros do aprendiz, outros sob o ponto de vista do processo de aprendizagem. Também em estudos da antropologia e da sociologia da educação se descrevem como as diversas identidades sociais dos estudantes influenciam e são influenciadas pela escolarização. Na última década encontramos diversos trabalhos de distintas perspectivas em que se representa a interseção entre esses temas, algumas mais abrangente e coerentes como nosso marco teórico de referência do que outras. Os comentaremos a continuação.

A partir de uma perspectiva sócio cognitiva, autores como Kaplan e Flum (2010) discorrem sobre uma definição compartilhada entre as teorias de orientação ajustada à meta e a formação de estilos identitários para entender como os distintos estilos de formação da identidade podem relacionar-se com as distintas orientações motivacionais acadêmicas e como o auxílio ao desenvolvimento dessas diferentes formas de orientação motivacionais na escola podem afetar o estilo de formação identitária adotado. Para esses autores, o processo de aprendizagem influencia na formação do estilo de identidade assim como o estilo de

formação da identidade pode promover impactos no processo de aprendizagem, mais especificamente em termos de motivação e orientação à meta.

Sob uma perspectiva biologicista, Pearce (2011) faz uma revisão sobre o tema da construção da identidade e sua relação com a aprendizagem sob a ótica da educação internacional. Esse autor considera que os estudantes estão em um constante movimento de ajustes para o desenvolvimento identitário através de influências culturais de fontes nacionais, individuais e globais. Para Pearce, isso ocorre devido ao apego emocional a outros significativos e a subsequente adoção de valores que formam os espaços consonantes. Esse autor não explora o tema dos outros significativos, mas afirma que os mesmos tem uma participação no processo de construção da identidade dos sujeitos em espaços de aprendizagem.

Em sua revisão sobre o tema, observamos uma exploração da natureza da cultura e sua relação com a identidade. Se descreve identidade em termos de dois componentes: uma identidade social distinta e uma identidade pessoal, sendo a identidade social postulada como as características de uma sociedade ou grupos social, mais comumente nacional (Stryker, 1992 apud Pearce, 2011) e a identidade pessoal como uma propriedade complementar, um conjunto de distintas características de um indivíduo dentro do grupo (Shaetti, 1999 apud Pearce, 2011). Esse autor menciona ainda a perspectiva discursiva de Gee (2000) que discorrendo sobre a identidade em relação a aspectos interacionais, conceituou quatro tipos de identidade: natural, institucional, discursiva e por afinidade; e os trabalhos de Giddens, em que se reconhece que as ações são especificadas não apenas pelos resultados das mesmas mas também pela intenção que as move. Para Giddens (1991 apud Pearce, 2011), a identidade de uma pessoa não deve ser encontrada em seu comportamento, nem na reação das outras pessoas, mas na capacidade de seguir mantendo uma narrativa em particular.

Desde uma perspectiva sócio cultural, Wortham (2004)(Wortham, 2004) buscou explorar como um estudante desenvolve uma identidade social enquanto aprende aspectos curriculares. Esse ator se apoiou na perspectiva ontológica da aprendizagem denominada por Packer (2001 apud Wortham, 2004), que defende que a aprendizagem não provoca mudanças apenas nos conhecimentos do aprendiz mas também em quem o aprendiz é. Seguindo essa perspectiva, a aprendizagem pode transformar a identidade e o self de quem aprende.

Indivíduos são identificados quando, através de diversas situações, categorias de identidade são utilizadas para emoldurar seu comportamento como sendo um tipo de coisa que um tipo reconhecido de pessoa faria. A aprendizagem envolve não apenas o desenvolvimento das representações do indivíduo, mas a integração de componentes intramentais com componentes intermentais e componentes sócio históricos num sistema que atravessa os diversos níveis.

De um ponto de vista sócio cultural, a aprendizagem ocorre através de uma trajetória de eventos em que as pessoas estabelecem, através de processos inter e intrapsicológicos, distintas formas de mudar. Se a aprendizagem envolve transformar a participação nas atividades sociais ao longo do tempo, os aprendizes se tornam diferentes pessoas a medida que aprendem porque eles mudam suas posturas de acordo a outras pessoas e/ ou de acordo às atividades socialmente definidas. Wortham afirma ainda que alguns argumentos da relação aprendizagem- identidade que podem formar parte da perspectiva ontológica da aprendizagem, descrevem como o processo de aprendizagem necessariamente envolve transformações na identidade. São eles:

- Os estudantes desenvolvem tipos de identidade que se referenciam a conteúdos curriculares – como ser bom ou ruim para matemática;
- Os padrões relacionais orientados pela identidade podem moldar oportunidades para estudantes nas atividades em sala de aula e o acesso a

essas atividades pode influenciar no quanto os estudantes aprendem – o que também envolve as atitudes e a motivação dos estudantes;

- Há tipos de conteúdo curricular que podem ser correlacionados a tipos de identidade – alunos bons em ciências são considerados como nerds, por exemplo,, e essa identidade pode influenciar tanto sua vida social como acadêmica.

Para esse autor, categorias da identidade se tornam parte do sistema em que a aprendizagem é possível, enquanto conceitos do currículo se tornam categorias da identidade que os alunos aplicam a si mesmo.

Ainda relacionando trabalhos que demonstram a interseção da aprendizagem e identidade, encontramos a proposta de *Identity Education (IdEd)* de Schachter e Rich (2011). Esses autores definem a IdEd como o envolvimento ativo e deliberado dos educadores com os processos e práticas psicossociais que estão envolvidas no desenvolvimento da identidade dos estudantes.

Schachter e Rich (2011), afirmam que o conceito de IdEd foi pensado para atender a alguns propósitos, tais como 1) oferecer um marco conceitual em que se reconhece que aspectos identitários são relevantes à formação dos educadores porque lhes oferta uma poderosa lente para observar, identificar e analisar aspectos da prática docente, como as deliberações e decisões referentes a construção do currículo; 2) facilitar os esforços educativos em conceituar e avaliar aspectos empíricos da identidade para a realização das metas educativas ao delinear um campo de estudo específico a temática; 3) considerando a complexidade e distintas perspectivas relacionadas ao conceito de identidade, o conceito de IdEd tem o propósito de esclarecer como os aspectos da identidade estão relacionados ao processo educativo para facilitar a discussão acessível e aprofundada sobre o tema entre

pesquisadores da área e 4) fornecer uma plataforma ampla e organizada para centralizar estudos prévios e posteriores sobre o tema.

Esses autores não se detêm a explicar temas em que identidade e aprendizagem se conectem, sua proposta é, baseando-se na conhecida conexão entre os mesmos, apresentar um marco teórico formado pela interseção dos referidos temas, o IdEd, para fornecer à comunidade científica e aos educadores uma literatura em que se explicita o papel significativo dos processos de mediação intra e interpessoais que são responsáveis por como os diversos processos que ocorrem durante a aprendizagem (como o desenvolvimento cognitivo, das habilidades, valores, comportamento, personalidade) são definidos, reconhecidos, mantidos, significados ou como essas definições afetam as experiências de aprendizagem futuras.

Nos estudos empíricos realizados com base no conceito apresentado, os autores ressaltaram que um importante resultado foi notar que os estudantes que perceberam de que seus estudos era experiências pessoalmente significativas apresentaram um maior compromisso e confiança no futuro sucesso acadêmico. Visto segundo nossas lentes, os autores destacaram que ao atribuir sentido às atividades os estudantes construíram significados favoráveis sobre sua capacidade para aprender, reconhecendo características que podem auxiliá-lo a enfrentar futuras situações de aprendizagem. Sob nossa ótica, os autores ressaltaram a importância de entender que enquanto constroem o conhecimento, os estudantes constroem também sua identidade de aprendiz e que o reconhecimento de sua capacidade para aprender lhes concede confiança e motiva o desenvolvimento de práticas de aprendizagem mais exitosas.

Nos trabalhos revisados encontram-se inúmeros aspectos que denotam a importância em entender como se dá a construção da identidade a partir de experiências de aprendizagem. Se revisaram conceitos sobre a identidade social, identidade individual, por afinidade, self,

dentre outras, sempre enfocando a díade aprendizagem-identidade. Percebemos então, uma visão complementar entre os conceitos de identidade e aprendizagem mas não efetivamente uma relação direta na constituição de um processo a partir do outro, num conjunto em que identidade e aprendizagem constituem e são constituídas uma pela outra, ou em que uma funciona como a base a partir da qual a outra se estrutura, o que entendemos por Identidade de Aprendiz.

No conceito de identidade de aprendiz os processos de aprendizagem e a identidade formam parte um do outro, influenciando-se e transformando-se mutuamente através das experiências vividas. A identidade de aprendiz é concebida como aquela que fornece ao sujeito a estrutura com a qual ele pode contar ao engajar-se em novas atividades de aprendizagem e que é concomitantemente revisada, questionada, transformada e reconhecida através das experiências de atividades vividas ao longo da vida. Sob nossas lentes, o conceito de identidade de aprendiz nos oferece uma ferramenta conceitual e empírica para pensar e atuar sobre a interseção aprendizagem e identidade favorecendo o desenvolvimento tanto do sujeito que aprende como do processo pelo qual se aprende.

3.2. Identidade e aprendizagem: o modelo de Identidade de Aprendiz

Alguns autores (como Gorard & Rees, 2002; Hughes, 2003 e Osguthorpe, 2006) discutiram sobre a identidade de aprendiz como noção e como fenômeno, entretanto nos seus trabalhos não é possível identificar uma noção clara do que é e em que consiste essa identidade. É exatamente sob esses aspectos e a partir das contribuições dos trabalhos mencionados que se inscreve o modelo de Identidade de Aprendiz (*IdA*) elaborado por Coll e Falsafi (Coll & Falsafi, 2009, 2010; Falsafi, 2011).

Com uma visão diferenciada, Coll e Falsafi (op. cit) entendem a Identidade de Aprendiz como um conjunto de significados sobre um mesmo como aprendiz que a pessoa manifesta em narrativas de participação em contextos ou atividades de aprendizagem passadas ou projetadas ao futuro, em que a pessoa conseguiu ou espera conseguir o reconhecimento de si mesmo como aprendiz. Essa definição é constituída de três aspectos cuja interação proporciona não só uma construção teórica como um modelo funcional de identidade aplicado aos contextos de aprendizagem. A *natureza discursiva*, a visão da identidade como um processo construído *nas atividades e em praticas sociais* e a ênfase no *reconhecimento* são as características que explicam em que consiste a identidade de aprendiz.

Esses autores se diferenciam de muitos que falam sobre o tema ao definir a identidade **de** aprendiz e não a identidade **do** aprendiz. A identidade do aprendiz relaciona conceitos de distintas identidades que podem se relacionar e emergir em distintos momentos da vida do aprendiz. A **IdA**, por sua vez, é um tipo específico de identidade que o sujeito constrói ao longo de sua trajetória de aprendizagem e que lhe habilita a lidar com diferentes situações de aprendizagem através da construção do reconhecimento de sua capacidade para aprender. O reconhecimento de si mesmo como aprendiz, do qual forma parte a construção de significados sobre as habilidades e limitações para aprender, permite ao sujeito gerenciar melhor as situações e/ou experiências e a(s) aprendizagem(ns) derivadas das mesmas, transformando-se em aprendizes mais ou menos eficazes.

Além de oferecer uma definição clara da Identidade de Aprendiz, o modelo de Coll & Falsafi (op. cit) também nos brinda com a explicação sobre os elementos constitutivos da IdA e sua interação através das modalidades em que essa identidade se constrói. Segundo esses autores, as *características da atividade*, os *motivos e objetivos*, as *emoções*, os *atos* e o *sentido de reconhecimento* possuem diferentes funções e níveis de importância na construção da IdA e de suas modalidades.

As *características da atividade*, fundamentadas na teoria da interatividade (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992; Colomina, Onrubia & Rochera 2001), trazem a referência do triângulo interativo professor-aluno-conteúdo para analisar os mecanismos de influência educativa no contexto espaço-temporal de uma atividade concreta de aprendizagem. Essa teoria aporta à IdA dados específicos sobre as formas de organização da atividade conjunta dos participantes da experiência de aprendizagem – quem faz o que, como, quando, onde, com quem e para que – que possibilitam a análise tanto das atividades em que essa identidade se constrói como através de que tipo de atuação do sujeito essa construção se torna mais ou menos efetiva.

Os *motivos e objetivos*, por sua vez, são utilizados no modelo tomando como referência a teoria da atividade de Leontiev (1978). Nessa teoria o contexto social é definido como pessoas engajadas em uma atividade com o objetivo de conquistar uma ou mais metas de natureza distinta que são mais ou menos explícitas e atreladas a diferentes necessidades (Falsafi, 2011). Sua contribuição à IdA se dá pelo fato de que complementa a análise das atividades discorrendo sobre como e para que as pessoas se engajam em atividades de aprendizagem, o que possibilita conceituar porque as identidades são construídas. Essa teoria relata que em qualquer contexto de atividade existe um somatório de objetivos e motivos distintos e individuais, de cada participante, e objetivos comuns, do grupo de participantes, necessários para que a atividade se desenvolva. Ressalta também a orientação dual de construção da identidade (individual e grupal) através das atividades, quando sustenta que “os *objetivos* conduzem as atividades, mas os *motivos* conduzem os indivíduos” (Kaptelinin & Miettinen, 2005).

As *emoções*, são um elemento importante na construção da IdA, mas têm uma função pouco explicitada nesse modelo. Tomamos como referência o olhar de Roth (2007) sob o marco da CHAT para melhor entender o papel das emoções na construção da IdA. Roth

afirma que emoções, ações e raciocínio influenciam um ao outro, podendo as emoções produzirem e serem produzidas nas atividades concretas.

Esse autor (*op. cit.*) menciona três aspectos que nos auxiliam no entendimento do funcionamento das emoções nas atividades, tais quais nos orientam ao pensar no papel das mesmas na construção da IdA. Primeiro, as emoções refletem as relações entre os motivos (necessidade) e o sucesso, ou a possibilidade de sucesso, ao realizar a ação vinculadas a esses motivos. Como um segundo aspecto, Roth afirma que os estados emocionais condicionam as operações e, portanto a forma como as ações concretas tomam forma. Esses estados emocionais são o resultado das ações práticas, sendo portanto continuamente produzidos e reproduzidos nas atividades. O terceiro aspecto mencionado pelo autor é que as emoções são também coletivas, ou seja, através da mediação social os indivíduos aprendem sobre as emoções mas também moldam e são moldados pelo estado emocional coletivo do momento, conhecido coloquialmente como clima.

Esses aspectos nos permitem relacionar as emoções tanto aos motivos e objetivos como às características da atividade. As emoções influenciam diretamente as formas de organização da atividade conjunta podendo favorecer ou dificultar a participação do indivíduo nas atividades de aprendizagem assim como o desenvolvimento da aprendizagem relacionada à mesma. O caráter coletivo das emoções nos aponta ainda para o possível papel dos outros na construção de um “clima” positivo ou negativo que afeta os comportamentos e, obviamente as reflexões dos indivíduos sobre a experiência vivida. Corroborando com a perspectiva da influência dos outros sobre as emoções e a construção da identidade, Falsafi (2011) comenta que os sentimentos e emoções primários e secundários que emergem nas narrações sobre as experiências subjetivas de aprendizagem estão relacionadas aos atos de reconhecimento recebidos pelo sujeito como aprendiz ou concedidos pelo sujeito a outros, e à

construção dos significados sobre si mesmo como aprendiz¹. O que, por sua vez, relaciona as emoções a mais um elemento da IdA, os atos de reconhecimento.

Os *atos de reconhecimento* (AdR) são reconhecidos como um elemento de conexão entre os processos interp psicológicos e os intrapsicológicos que ocorrem enquanto o sujeito constrói a sua IdA. Eles podem ser orientados para qualquer identidade em qualquer contexto, entretanto não todos serão relevantes ou adequados ao contexto. A relevância dos AdR é definida pelo objeto e pelos padrões discursivos que orientam a atividade a que esses atos se vinculam (Falsafi, 2011). Ou seja, numa situação em que um grupo de pessoas se reúne para aprender a tocar violão, por exemplo, transitam AdR a respeito da atenção, da forma de segurar o instrumento, da postura utilizada para o mesmo, da execução das notas musicais que provavelmente serão considerados como relevantes para o contexto pela direta conexão com o objeto da atividade e pela consonância com os padrões discursivos ali desenvolvidos. No entanto, nesse mesmo contexto podem transitar AdR relacionados a padrões estéticos, aos relacionamentos interpessoais, a valores, etc que não serão relevantes ao objeto da atividade, violão, e a aos padrões discursivos vinculados à essa atividade.

Os atos de reconhecimento podem ser dirigidos ao indivíduo ou concedidos por ele. Sendo o reconhecimento, positivo ou negativo, um processo recíproco que implica co-reconhecimento, o reconhecimento de alguém é uma potencial fonte de reconhecimento de si mesmo. Qualquer ato pode gerar o sentido de reconhecimento como aprendiz num ato de reconhecimento.

O *sentido de reconhecimento*, conceito oriundo de autores como Taylor (1989) e Gee (2000), se traduz como um dos principais elementos formadores da IdA. É o conhecimento sobre o mesmo, assim como sobre suas implicações na construção de identidades que nos permite entender sua contribuição à IdA. O *sentido de reconhecimento* é co-construído pelo

¹ Na revisão do modelo (Falsafi, 2011) já se evidencia a necessidade de discorrer especificamente sobre esse elemento e sua relação com os outros significativos, que buscaremos aprofundar nesse projeto.

sujeito e outros, em interação numa atividade. Esse construto é formado pela construção de significados sobre si mesmo como aprendiz, processo influenciado pelas características da atividade, pelas emoções, pelos atos de reconhecimento e pelos motivos e objetivos. A construção do *sentido de reconhecimento*, em interação com os outros elementos da IdA, estabelece diferentes modalidades de construção dessa identidade.

Ao conceituar a IdA, Falsafi (2011) também chama a atenção para os tipos de experiências que podem dar suporte à construção dessa identidade. Essa autora relata quatro grupos de experiências que oferecem um cenário propício à construção dessa identidade e que estão diretamente relacionadas às suas modalidades.

As atividades de tipo 1 são aquelas em que há um objetivo explícito de aprendizagem, independente de que o indivíduo alcance ou não o aprendizado proposto através da mesma. Enquanto que as atividades de tipo 2 são aquelas em que se vivencia uma aprendizagem, ainda que não sejam orientadas a essa finalidade, ou seja, o aprendizado ocorre como um efeito secundário podendo não ser observado durante a experiência e sim quando o sujeito a elabora. As atividades de tipo 1 e 2 não são orientadas à construção da identidade, entretanto nas mesmas os significados sobre si mesmo são reconstruídos e funcionam ao mesmo tempo como mediadores dos significados previamente construídos. Essas atividades são definidas como construtoras da modalidade de curta duração da IdA, que se dá durante a atividade, a *IdA in-activity*.

As atividades de tipo 3 são aquelas experiências situadas nas quais se elabora as experiências do tipo 1 e 2. Podem ou não ter a construção do sentido de reconhecimento como aprendiz como objeto primário. São atos discursivos dirigidos à construção do sentido de reconhecimento e de pertencimento como aprendiz que, devido a própria natureza do processo, culminam na reconstrução de significados sobre si mesmo como aprendiz. Essa reconstrução de significados que ocorre de forma paralela às experiências de aprendizagem

vividas é definida como a modalidade da IdA que se constrói sobre a atividade, a *IdA on-activity*.

As atividades de tipo 4, essencialmente discursivas, são especificamente dirigidas à construção da identidade de aprendiz. Consistem no uso de estratégias narrativas para organizar, reviver e re-processar as experiências subjetivas das atividades em que o aprendizado ocorreu ou onde o mesmo deveria ter ocorrido. O objeto dessas atividades é a construção de si mesmo como aprendiz especificamente. Nessas atividades se utiliza de material oriundo de diferentes experiências subjetivas de aprendizagem, reais ou imaginárias, vivenciadas ao longo da vida. Representam a modalidade que se constrói ao longo e através as atividades, a *IdA cross-activity*.

Como mencionado acima, a construção da IdA se dá então através de três modalidades, *in-activity*, *on-activity* e *cross-activity*, que se diferenciam em relação ao modo e tipo de construção, à escala temporal onde se representam e às funções que assumem no processo integrado de construção da Identidade de Aprendiz. A construção das modalidades *on* e *in* são mais centradas na participação nas atividades, enquanto que a modalidade *cross* funciona como a ferramenta mediadora que dá sentido à participação. Em linhas gerais, segundo Falsafi (2011), se têm:

IdA In-activity - De curta duração; se constrói na interação em atividades de aprendizagem através da ação (discursiva ou não discursiva); é experiencial; tem a função interpsicológica de possibilitar e dar suporte à participação e a função intrapsicológica de regular e dar suporte ao sentido de reconhecimento como aprendiz na atividade.

IdA On-activity - De curta duração; se constrói na interação discursiva/ narrativa através do discurso; é representacional; tem a função interpsicológica de dar suporte e avaliar a construção de significados na atividade e a função intrapsicológica de dar suporte ao sentido de reconhecimento como aprendiz na atividade.

IdA Cross-activity – De longa duração; se constrói na atividade discursiva através de uma narrativa estratégica; é representacional; tem a função interpsicológica de mediar a construção de sentido nas atividades e através das atividades, e a função intrapsicológica de dar suporte ao sentido de coerência e à continuidade.

O modelo de Identidade de Aprendiz apresentado, indiscutivelmente, representa um avanço conceitual e epistemológico na teorização sobre esse tipo de identidade. No entanto, condizente ao seu caráter de modelo em construção², sugere a investigação mais aprofundada de outros elementos como o Contexto, as Emoções, a relação da IdA com as outras identidades e os Outros Significativos. Seguindo essa corrente, e em colaboração ao desenvolvimento do modelo de IdA, esse projeto tem como finalidade discorrer sobre os outros significativos na construção da *IdA cross-activity* através da (re) construção discursiva das experiências subjetivas de aprendizagem.

² Como mencionado em nota anterior, a necessidade investigar a influência de outros elementos na construção da LI nasce da revisão do modelo que pode ser verificada em Falsafi (2011).

4. Outros Significativos, identidade e identidade de aprendiz

4.1. Introdução

A pesquisa sobre os Outros Significativos (OS) inicialmente nos demonstrou poucas referências relacionadas ao termo e uma amplitude de trabalhos desconectados entre si. A maioria dos trabalhos acadêmicos vinculados ao tema, ou melhor, aqueles que se vinculavam ao tema através do uso do termo, o utilizavam exatamente da mesma forma encontrada no sentido comum e nesses trabalhos – revisados pelas bases de dados SCOPUS, Google Acadêmico e Scielo em inglês, português e espanhol - não encontramos uma reflexão ou uma definição teoricamente embasada dos OS.

No entanto, com a utilização de outros termos foi possível encontrar um maior número de trabalhos vinculados a temática das pessoas importantes, adultos significativos, outros importantes relacionados a identidade e a educação. Dentre as referências analisadas se percebeu uma quantidade significativa de textos de sociólogos e de psicólogos fundamentados na perspectiva cognitivista. Percebemos que nesses artigos o tema dos OS estava bastante explorado e apesar de alguns não estarem diretamente relacionados à identidade ou à educação, poderiam contribuir ao conhecimento sobre essas pessoas (OS) e suas possíveis funções na trajetória de aprendizagem e/ ou na construção do reconhecimento como aprendiz daqueles que os consideram como significativos.

A partir desses dados e reflexões construímos esse capítulo e o organizamos nas sessões seguintes, a saber: “Um olhar histórico” onde se apresentam as pesquisas mais antigas sobre o tema, aquelas em se cunhou inicialmente o termo *Significant Other*, sua importância e contribuição para o atual trabalho; “As pesquisas cognitivistas” onde apresentamos os principais autores sobre o tema, suas perspectivas, o que dizem seus trabalhos

e como os mesmos nos ajudam a pensar sobre o tema dos OS; “Outros significativos, aprendizagem e identidade” em que nos centramos nas pesquisas diretamente relacionadas ao tema dos OS e sua influência em questões relacionadas à aprendizagem e à construção da identidade, onde buscamos referências teóricas compartilhadas, informações sobre a influência desses personagens e o estabelecimento de uma possível visão sobre a identidade de aprendiz e o papel dos outros significativos. O que nos leva à última sessão desse capítulo “Os outros considerados como significativos na construção da IdA” onde, baseados nos estudos anteriores e no modelo de IdA apresentado discorreremos sobre o possível papel dos OS, elaborando as hipóteses dessa pesquisa e oferecendo uma primeira definição sobre esse elemento, sua atuação e o conjunto de dimensões utilizadas para propor o estudo do mesmo.

4.2. Um olhar histórico: as primeiras menções e suas contribuições

Apesar da origem do termo *Significant Other* (Outro Significativo - OS) ser frequentemente vinculada a Mead (1934), sociólogos como Archibald O. Haller e Joseph Woelfel afirmam que esse termo foi cunhado pelo psiquiatra Harry Stack Sullivan (1940). Nos trabalhos de Sullivan, diferente da visão proporcionada por George Mead, se observa a ideia de segmentação do outro generalizado (a sociedade) em aglomerados de outros significativos. Haller e Woelfel (1972) utilizaram essa perspectiva de segmentação, que abria a possibilidade de que diferentes outros significativos pudessem influenciar em diferentes áreas relacionadas à concepção de si mesmo ou inclusive distintas atitudes, para construir a WISOB – The Wisconsin Significant Other Battery (Haller, Woelfel, & Fink, 1968).

A partir da ideia de que os OS são ou podem estar relacionados a atitudes específicas, a WISOB foi estruturada a partir de três premissas: 1) uma atitude consiste da relação de uma pessoa com um objeto, toda a atitude pode ser transformada se há uma mudança da definição

do sujeito sobre si mesmo, sobre o objeto com o qual se relaciona ou sobre ambos; 2) a relação pessoa-objeto é sempre mediada por uma estrutura simbólica e 3) existe uma diferença entre aqueles que comunicam as normas, expectativas ou definições do comportamento, dos objetos e da concepção de si mesmo e aqueles que de alguma forma exemplificam uma atitude, uma posição ocupacional ou educacional, ou o eu individual (*the individual self*). A partir dessas premissas, esses autores relatam:

“We define a significant other (SO) for status attainment as a person, known to the focal individual, who either through direct interaction (a definer) or by example (a model) provides information which influences the focal individual’s conception of himself in relation to educational or occupational roles or influences his conception of such roles (a conception of an object)” (Haller & Woelfel, 1972, p.594-595)

Esses autores acreditam que qualquer pessoa que funcione como um definidor ou como um modelo - para a sujeito, para o objeto com o qual interage e/ ou para ambos - pode funcionar como um outro significativo, e assumem que em quanto mais modos e áreas de influência o OS atue, maior será sua importância para o ego. Ainda sobre o processo de construção das atitudes e papéis relacionados ao educacional e ao profissional, num estudo anterior, Woelfel e Haller calcularam o impacto das opiniões dos outros significativos dos adolescentes sobre as expectativas e aspirações dos adolescentes demonstrando que as expectativas dos OS se representam como o principal fator de influência na construção do que os próprios adolescentes aspiram para si mesmos (Woelfel & Haller, 1971). Esses estudos foram utilizados como referência para muitos outros que mencionavam a influência dos OS e o possível papel dessas pessoas na construção do relacionamento com adolescentes, como se pode notar nos trabalhos de Joseph J. Galbo (1986, 1989).

Da sociologia para a psicologia, notamos o uso do termo Outros Significativos mais associados à Psicologia Social, provavelmente pela estreita relação entre essas áreas. Num olhar amplo e generalizado, para os psicólogos sociais um outro significativo é qualquer pessoa que tem uma grande importância na vida e no bem-estar dos indivíduos. Nessa área o termo é comumente utilizado para representar aqueles que cuidam e guiam as crianças na primeira etapa de seu processo de socialização, como os familiares e professores.

Os estudos dos sociólogos e psicólogos sociais nos apontam para a presença de um tipo de outros que tem uma influência mais forte sobre o nosso desenvolvimento. A análise dos primeiros trabalhos sobre o tema dos outros significativos nos permite entender o porque a literatura disponível sobre o mesmo explorou essencialmente, por muitas décadas, o papel dos professores e familiares como OS. Segundo essas pesquisas os OS podem funcionar como definidores ou modelo, estão relacionados a distintas áreas da vida das pessoas – como a educacional e a profissional (ocupacional) representada na WISOB e assim como a relação que estabelecem, são passíveis de transformação.

Esses dados nos apontam para uma possível identificação de que outros serão considerados pelos sujeitos como significativos e as áreas as quais os mesmos estão vinculados. Provavelmente devido ao fato de que esses estudos foram realizados com adolescentes, que convivem têm a temática das definições e modelos como próprias da fase do ciclo vital que atravessam, os estudos constataram que aqueles considerados com significativos estariam vinculados a esses papéis. A identificação de familiares, amigos e professores e das áreas educacional e profissional, além de nos apontar para uma rede relacional provável de um adolescente, nos dá dicas dos atores e contextos sócio institucionais em que os outros considerados como significativos transitam.

Encontramos também muitos trabalhos de psicólogos sociais cognitivistas que versavam sobre o tema dos outros significativos e a influência dessas pessoas na

representação de si mesmo e na construção de novas relações interpessoais (Saribay & Andersen, 2007; Andersen & Cole, 1990; Chen, 2003). Na próxima sessão nos focamos sobre a análise dos trabalhos mais difundidos dessa área para entender como esses autores definem os OS, se compartilham a noção da influência dos mesmos em distintas áreas, a que atitudes atribuem o papel desses personagens e qual a sua importância.

4.3. As pesquisas cognitivistas sobre os Outros Significativos

Quando nos deparamos com a temática dos outros significativos percebemos que apesar de se representar como um vasto campo de análise, utilizando a nomenclatura outro significativo ou seu referente em inglês, *significant other*, encontramos muitas referências que apenas citam esse termo fazendo uso do significado atribuído ao mesmo pelo senso comum. Essas pesquisas partem de diversas áreas do conhecimento como as ciências da saúde e as ciências sociais. Mas especificamente, encontramos uma grande quantidade de trabalhos vinculada à psicologia social cognitivista de origem norte-americana.

Dentre nomes de maior representatividade, estão os das psicólogas Susan Andersen e Serena Chen da Universidade de Nova Iorque. As pesquisas dessas autoras e colegas, demonstram a importância que os outros significativos podem desenvolver na construção das relações interpessoais. Nesses trabalhos concluíram que as representações mentais dos OS influenciam na forma como os sujeitos conceituam, interagem e respondem emocionalmente a outros indivíduos com quem compartilham características, funcionando como um potente vínculo de acesso à memória ou como elementos de transferência (Andersen & Cole, 1990; Andersen, Glassman, Chen & Cole, 1995).

Em outros trabalhos relacionadas à representação dos OS (Andersen & Thorpe, 2009; Berk & Andersen, 2008; Horberg & Chen, 2010), os psicólogos cognitivistas pesquisaram o impacto dessas representações e o que as mesmas desencadeavam. Quando a representação

de um OS se ativa, indiretamente se ativam motivos e emoções vividas com esse OS e também certas contingências de autoestima. Segundo esses autores, cada OS está associado a uma constelação específica de características pessoais conhecidas como *relational selves* (Andersen & Chen, 2002) e quando a representação mental de um OS se ativa, o eu-relacional associado a essa representação emerge, definindo quem o indivíduo é naquele momento. Em todos os estudos referenciados se trabalhou com uma amostra de estudantes universitários do sexo feminino e masculino, sendo na maioria dos casos estudos quantitativos.

A revisão dessas referencias nos aponta para a existência de relações entre as representações dos OS, as emoções, motivos e autoestima, estando cada OS associado a uma visão parcial de si mesmo. Sob uma perspectiva sócio construtivista, observamos a existência de relações entre o reconhecimento de uma pessoa como significativa; as emoções e motivos vinculados às experiências através das quais se construiu a identificação desse outro como significativo; a construção do reconhecimento de si mesmo como alguém capaz e, por fim, o fato de que a consideração de um outro como significativo pode estar relacionada a um momento e contexto específicos na trajetória de vida do sujeito.

Entre os psicólogos, os cognitivistas foram os que mais estudaram aspectos relacionados aos OS, especificamente à sua representação mental. Esses estudos se fundamentavam no aspecto cognitivo do estabelecimento das relações interpessoais e principalmente acabavam por discorrer sobre que aspectos incide a importância das relações que estabelecemos com aqueles a quem consideramos como significativos.

Mesmo não compartilhando a nossa perspectiva teórica, esses estudos nos permitem observar em que direção e com que finalidade se desenvolvem as pesquisas relacionadas com os outros significativos nessa área. E também, nos faz pensar em como ler esses dados desde nosso referencial sócio construtivista; averiguar a partir das nossas diferenças em

conceituação e posicionamento especialmente a respeito do papel da cultura no desenvolvimento humano, a que outros consideramos como OS, porque os consideramos como tal e quais papéis essas pessoas podem desempenhar em nossa trajetória de aprendizagem.

As pesquisas cognitivistas foram, dentre as revisadas para essa pesquisa, as que demonstram um maior desenvolvimento da temática dos OS. Apontam para uma possível relação dos OS com os motivos, emoções e com o reconhecimento de si mesmo, nesse caso, para o reconhecimento de si mesmo como alguém que possui certas características em que se baseiam o conceito de autoestima. Utilizaremos esses dados para pensar sobre o papel dos OS, entretanto, percebemos que necessitamos de mais dados sobre as possíveis relações dos OS com a aprendizagem e com a identidade, dados que exploraremos a seguir.

4.4. Outros Significativos, Aprendizagem e Identidade

O conhecimento que temos até o momento sobre os Outros Significativos nos aponta para algumas possibilidades em conceituar esse elemento de uma forma generalizada e efetivamente desarticulada das temáticas da aprendizagem e da construção da identidade que norteiam essa pesquisa. A busca de informações sobre o termo Outro Significativo e sua relação com identidade e aprendizagem, apesar de nos apontar um imenso número de publicações, na grande maioria delas se observava o uso coloquial do termo OS - comumente utilizado pelos norte-americanos para identificar a parceria numa relação íntima e amorosa; aqueles que têm uma grande influência no comportamento e na autoestima (Anon, n.d.). Esses trabalhos estão igualmente vinculados a distintas perspectivas teóricas, mas suas reflexões contribuem para que possamos formar hipóteses sobre o papel dos OS na construção da IdA.

Para abrir o leque de informações sobre os OS e sua relação com identidade e a aprendizagem, buscamos, além de trabalhos diretamente vinculados aos Outros Significativos, aqueles que discorriam sobre os agentes educativos, grupos de pares, familiares, professores, ou seja, estudos relacionados com as temáticas da identidade e da aprendizagem e/ou da educação e o papel das pessoas, que por estarem vinculadas a esses contextos, poderiam ser consideradas como significativas. A inclusão desses descritores ampliou ainda mais a quantidade de referências, que selecionamos de acordo com a área do conhecimento a que estavam vinculadas, ao foco e à relação com a aprendizagem e a identidade descrita nesses estudos. Não delimitamos a busca de artigos a um período específico, primeiro porque ao fazê-lo percebíamos uma baixa incidência de trabalhos vinculados aos OS e também porque, ao perceber que muitos trabalhos sobre esse elemento foram publicados nos anos 70 e 80, consideramos importante relacionar a visão sobre o tema no passado e no momento atual dadas todas as mudanças de reflexão e perspectiva sobre a aprendizagem, o aprender e o aprendiz vinculadas à sociedade da informação em que nos encontramos atualmente.

As publicações das décadas de 1970, 1980 e 1990, são as que mais especificamente mencionam aos professores como OS. Nesses trabalhos, vinculados sobretudo a sociologia da educação, se versa sobre a influência e impacto da relação dos adolescentes com aqueles que configuram como seus outros significativos.

Os trabalhos de Hansen e Ross (1980) e Picou e Carter (1976) se baseiam especificamente em adolescentes criados na zona rural. Esses autores utilizam a definição de Haller e colaboradores (Haller & Woelfel, 1972; Haller et al., 1968; Woelfel & Haller, 1971) sobre os OS e concluem que os estudantes de origem rural percebem uma pequena influência dos professores e consultores tanto sobre as suas escolhas profissionais como na escolha de que caminho seguir após a etapa obrigatória da escolarização. Os referidos autores não

questionam o título de OS concedido a essas pessoas, entretanto comentam que entre aqueles considerados como significativos pelos adolescentes, os educadores são os que exercem menor influência na construção das aspirações futuras vinculadas as áreas educativa e profissional.

Nesses trabalhos é também possível encontrar dados sobre a influência dos educadores considerados como OS sobre os estudantes com maior ou menor habilidade acadêmica. Se percebe que os estudantes que possuem menor habilidade acadêmica são mais influenciados por OS do âmbito escolar do que os estudantes de maior habilidade acadêmica. Não se especifica que tipo de relação os professores e educadores estabelecem com os estudantes de distintos níveis de habilidade, o que acreditamos que possa estar relacionado a construção do reconhecimento dos estudantes sobre o papel dessas pessoas.

Essas informações nos sugerem o questionamento sobre a relação do nível de escolaridade e desempenho acadêmico com a possibilidade de identificação do professor como um outro significativo. O fato dos referidos estudos haverem sido realizados com adolescentes da zona rural, cujas oportunidades de desenvolvimento acadêmico são normalmente escassas, também nos fazem crer que essa seja uma variável deva ser considerada como importante. Considerando que a importância da escolarização está mais socialmente reforçada em adolescentes da zona urbana, nos perguntamos como se dá a relação entre o desempenho acadêmico dos alunos e a identificação de um professor com OS?

Trabalhando com uma amostra da zona urbana, Galbo (1986, 1989) e Tatar (1998) buscaram entender um pouco mais sobre a relação dos adolescentes com os adultos e professores considerados como significativos. Esses estudos demonstram que as pessoas consideradas como OS pelos adolescentes são normalmente adultos que contribuem de forma geral para a construção de um sólido reconhecimento de si mesmo, o que nos aponta para

uma forte relação dos outros considerados como significativos e a construção da identidade. Normalmente os professores não são mencionados como adultos significativos provavelmente devido a distinta percepção que eles têm dos adolescentes e que os adolescente têm de si mesmos, ou seja, dependendo de como uns avaliam aos outros, o professor pode ser considerado como OS para certos adolescentes em certos momentos (Galbo, 1986).

Mesmo sendo contemporâneos, os estudos desses autores apresentam algumas diferenças talvez fundamentadas nos distintos contextos sócio culturais em que se desenvolveram. Os estudos de Galbo foram realizados com adolescentes norte americanos enquanto que os estudos de Tatar com adolescentes israelitas. Para Galbo, para que um professor seja considerado como OS ele deve desenvolver uma relação pessoal com o adolescente; estabelecer uma comunicação profunda e extensa e proporcionar evidências da existência de satisfação pessoal na relação. Os adolescentes referenciados em seus estudos esperam que os professores demonstrem interesse neles e que interajam com eles de forma mais frequente e amigável (Chase, 1981 apud Galbo, 1989).

Já nos estudos de Tatar (1998) são considerados como significativos os professores que provêm apoio emocional (um sentido de segurança e de autovalorização) ou que facilitam o desenvolvimento cognitivo dos adolescentes (encorajando-os a enfrentar desafios, a se desenvolver e ter sucesso e reforçando seu interesse por aprender). Em coerência, os adolescentes esperam que seus professores sejam competentes e que os ajudem quando necessitam (Tatar e Horenczyk, 1996 apud Tatar, 1998).

O que se pode perceber, no entanto, é que os adolescentes representados por ambos estudos demonstram ser importante perceber que os professores os consideram como pessoas independente do grupo, ou seja, que os levam a sério, que consideram suas particularidades frente aos demais. Em ambos estudos se estabelece também uma relação da identificação do

professor como OS com o rendimento acadêmico dos adolescentes, sendo mais provável que os mesmos sejam considerados como significativos pelos jovens com rendimento acadêmico mais baixo.

Essas publicações se baseiam na relação adolescente-adulto significativo e discorrem sobre que características relacionais possibilitam a identificação de um adulto como significativo. A partir das mesmas se conclui que são considerados como significativos os professores que exercem influência sobre a construção da identidade pessoal e sobre o desenvolvimento social e intelectual dos jovens durante a escolarização. A forma como os adolescentes percebem aos seus professores pode influenciar na atitude desenvolvida por esses indivíduos em relação aos valores sociais, e mais especificamente, na construção do valor da aprendizagem e da experiência escolar.

Essas referências também nos fazem supor que exista uma relação entre o papel desenvolvido pelo outro no contexto e/ou grupo social e a identificação dessa pessoa como um OS. Principalmente para os alunos com nível intelectual mais baixo, o professor, aquele que é naturalmente a figura de destaque do grupo classe, que é identificado como “possuidor” do conhecimento aspirado, quando lhes concede ajuda e apoio emocional é mais comumente considerado como significativo. Dado que também nos aponta para a influência do contexto sócio institucional e das atividades ali desenvolvidas sobre a percepção de alguém como significativo.

As referências a partir dos anos 2000 encontradas se centram na concepção dos colegas como outros significativos. Nesses estudos se discorre sobre a possível influência das relações com os companheiros, amigos e colegas no desempenho escolar e na construção das expectativas e aspirações dos jovens. Normalmente analisam essas relações em contextos formais de ensino e aprendizagem, e em muitos trabalhos, os autores exploram a conexão das

experiências vividas nesses grupos com a construção de elementos identitários daqueles que as compartilharam.

Numa parte dessas pesquisas (Domagala-Zysk, 2006; Jokikokko, 2009; Kiuru, Aunola, Vuori & Nurmi, 2007) se descreve o papel dos amigos como OS e a relação da influência dos mesmos sobre estudantes com alto e baixo desempenho acadêmico. Para Domagala-Zysk (2006), que se centrou na perspectiva dos adolescentes, o suporte social dos OS favorece a melhoria do desempenho acadêmico desses jovens. Segundo essa autora, os estudantes com baixo nível escolar não se sentem tão compreendidos, importantes ou aceitos pelos seus OS como os estudantes de alto nível escolar, o que está diretamente relacionado com o fracasso escolar de alguns.

Os estudos de Kiuru et al., (2007) demonstraram que as expectativas e aspirações educativas compartilhadas no grupo de amigos direcionam as futuras trajetórias educativas e profissionais dos seus membros e têm um impacto a longo prazo no curso de suas vidas (Nurmi, 2004 in Kiuri et al, 2007). As autoras relatam que os amigos funcionam como OS porque influenciam nas expectativas educativas e podem atuar como conselheiros na construção do plano educacional e como um modelo uns para os outros. Nessa pesquisa também se estabelece uma diferença entre os grupos de amigos de meninos e de meninas, sendo os grupos de meninas mais coesos e mais importantes para seus integrantes devido a natureza dos temas (próprios de uma relação mais íntima e pessoal) aí compartilhados.

Ao mudar o foco relacional, nos estudos realizados entre as décadas de 1970 e 1990 se observou a relação dos adolescentes com os adultos – pais e professores, e nos estudos nos anos 2000 a atenção recai sobre os pares – amigos e colegas, se pontuam outros aspectos relacionados a identificação dos OS. Em ambos, há, no entanto, uma relação na consideração do outro como significativo com o papel que essa pessoa desenvolve no grupo social e contexto sócio institucional a que se vincula; o que reforça a nossa hipótese da existência de

uma relação entre os OS e as características das atividades (contextos, atores, conteúdo relacionado ao mesmo).

Entretanto, no caso da consideração dos amigos ou colegas como outros significativos, percebemos outras funções e/ou características correlacionadas a esses atores. Nesses casos aqueles considerados como OS funcionam como um referente ou modelo a seguir e exercem também uma grande influência sobre a construção das expectativas e aspirações educativas e profissionais. Abrindo o questionamento sobre o papel dos outros considerados como significativos na construção dos motivos pessoais de aprendizagem, outro ponto sobre o qual recai a nossa atenção.

Seguindo o fluxo da revisão, vimos que na pesquisa realizada por Jokikokko (2009), sobre a formação de professores e mais centrada na temática da educação intercultural, os OS foram definidos como pessoas cujos valores, pensamento ou atitude afetaram de alguma maneira a aprendizagem dos professores, desencadeando uma experiência que impactou afetivamente aos sujeitos causando sentimentos como esperança, raiva, excitação, medo ou confusão. Essa autora não delimita a sua análise a um grupo social específico (amigos, professores, pais) e classifica o OS como alguém que estava presente em algum momento em que o sujeito necessitou de apoio, motivação ou cuidados.

Sobre o papel desempenhado pelos OS, descreve que essas pessoas desafiaram os entrevistados a repensar e reconstruir suas ideias atuando na transformação as atitudes em relação à diversidade, fazendo com que despertassem e desenvolvessem uma consciência intercultural e uma orientação ética. O desenvolvimento do que a autora nomeia como orientação ética se relaciona a valores como igualdade, justiça, respeito às diferenças e um compromisso em promover a equidade, entre outro, que o sujeito demonstra haver construído sob influência dos OS.

Outros autores (Altinyelken, 2009; Pearce, 2011; Thoman, Sansone, Fraughton & Pasupathi, 2012; Welch, 2009) se centraram mais na análise da influencia dos OS e sua participação em contextos de aprendizagem sobre alguns elementos da identidade dos jovens. Essas pesquisas se originaram em distintos contextos sócio culturais (Turquia, Londres, EUA e Canadá, respectivamente) e possuíam distintos focos, mas em todas podemos encontrar o vínculo entre as experiências e o papel dos OS nas mesmas e a construção da identidade.

A relação com os amigos segue sendo apontada como importante e fator desencadeador da construção de interesses e da motivação para participar em certas atividades e contextos profissionais e de aprendizagem influenciando na sua identidade profissional, como descrito no modelo de autorregulação da motivação de Thoman et al. (2012) que configurou sua amostra com estudantes universitários. Altinyelken (2009) afirma que esses personagens, os amigos, ao funcionar como suporte no enfrentamento das dificuldades e desafios educativos provenientes da migração pelas jovens turcas descritas em seus estudos (meninas de 11 a 14 anos), influenciam nas transformações identitárias derivadas do impacto dessas experiências.

Pearce (2011) nos traz também a reflexão sobre o papel dos OS na composição das identidades dos jovens (9 a 14 anos) em escolas internacionais. Para esse autor a identificação, uma auto-comparação com os OS que pode ser positiva ou negativa, é uma peça central para tanto para aprender os valores como para utilizá-los. Considera que os OS são constantemente considerados como importantes no desenvolvimento social da aprendizagem e que uma questão crucial nas situações dos contextos sociais flutuantes são as perdas e ganhos de outros significativos.

Nos trabalhos desse autor nos encontramos com a possibilidade de considerar aos OS como um elemento dinâmico e aponta para a existência de uma relação dos mesmos com as emoções. Relata que com a mudança de contexto, aparecem novas pessoas e que essas novas

peessoas, como professores e colegas, podem ser consideradas como significativas ao se vinculam a associações emocionais semelhantes aquelas desenvolvidas nas relações com OS anteriores. Nos seus estudos as emoções têm um importante papel na identificação dos outros como pessoas significativas e na construção do reconhecimento de si mesmo através das experiências.

Nas pesquisas consultadas, especialmente as de Jokikokko e de Pearce que versam sobre a aprendizagem em contextos interculturais, se percebe a relação dos OS e da construção da identidade com as experiências em que o papel desempenhado por essas pessoas se destaca, assim como as emoções presentes nesse contexto. Em seus estudos, esses autores discorrem sobre as experiências significativas e o que elas proporcionam - modificam a identidade e a personalidade das pessoas, afetam a visão de mundo e os valores dos que as vivem – reafirmando a importância do aspecto emocional e de sua intensidade na classificação das mesmas como significativas. Esses autores também colocam ênfase tanto na identificação das experiências atuais com as passadas como na valência das mesmas, considerando que as experiências significativas podem ser positivas, negativas ou ambivalentes, o que nos conduz a um pensamento similar em relação aos OS, poderiam essas pessoas serem consideradas como significativas por haver impactado negativamente a construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz? Nos atentaremos também a esse aspecto.

Todos os trabalhos analisados estudaram a relação dos OS com as crianças e jovens. Foram pesquisadas questões relacionadas aos ambientes escolar e de trabalho, com especial atenção à influência dessas pessoas na escolha dos caminhos a seguir, aspirações, expectativas ou no comportamento desenvolvido nesses contextos. Aqueles mais vinculados à identidade versavam sobre experiências interculturais ou na mudança para um contexto

sociocultural distinto àquele em que os indivíduos inicialmente construíram suas relações interpessoais, sua visão de mundo e o reconhecimento de si mesmo.

Alguns claramente partem da definição dos OS desenvolvida por Haller e Woelfel e outros partem do conhecimento articulado pelo sentido comum para discorrer sobre esse elemento. Não se percebe nesses estudos uma preocupação com os fatores que conduzem à identificação das pessoas consideradas como OS ou inclusive com a existência de uma possível diferença entre aqueles que consideramos ou não como significativos ou há possível existência de tipos de outros significativos ou graus de significação.

Segundo as referências revisadas, a influência dos OS na aprendizagem está diretamente relacionada com o desenvolvimento acadêmico e as aspirações e expectativas profissionais quando aqueles considerados como OS são professores ou são amigos, colegas e companheiros. Os autores vinculam os OS e sua influência aos contextos sócio institucionais aos quais pertencem, ou seja, avaliam a relação dos OS presentes nas situações analisadas (ex.: professores e companheiros na escola ou no desenvolvimento de aspirações e expectativas acadêmicas). Em nenhum dos trabalhos analisados se menciona a aprendizagem em contextos não formais nem há qualquer menção à influência das mesmas sobre aprendizagens futuras ou afins.

Nos trabalhos em que se apresentam mais questões relacionadas à construção da identidade, percebemos que os OS são mencionados como apoiadores do processo de adaptação, consolidação ou transformação de concepções sobre si mesmo, sobre valores pessoais, valores relacionados a aprendizagem e a visão de mundo. Nos mesmos se percebe a influência da intensidade e valência emoções e a possibilidade de considerar os OS como um elemento dinâmico, passível de reconstrução.

A revisão nos apresentou um mosaico de dados e fez eclodir uma série de hipóteses sobre identificação, definição e papel dos OS na construção da identidade de aprendiz,

objetivo geral desse trabalho. Em linhas gerais, a partir da revisão realizada entendemos que, em relação às suas características:

- Aqueles considerados como OS são normalmente aqueles com quem compartilhamos experiências importantes, sendo identificados nos estudos os integrantes do grupo familiar, os professores e amigos;
- Podemos identificar que distintos OS influenciam a distintas áreas relacionadas à concepção de si mesmo, sendo mais importantes aqueles que atue em quantos mais modos e áreas de influência;
- Os OS estão relacionados às funções de apoio emocional, referente ou modelo a seguir ou a evitar, mediadores do processo de construção de motivos e objetivos;
- É um elemento dinâmico, podendo assumir distintos níveis de importância em distintos momentos da trajetória de vida dos sujeitos.

Os estudos apontam também para a existência da relação entre os OS e alguns elementos do modelo de identidade de aprendiz, sendo elas:

1. Existem uma relação entre os OS e as características das atividades as quais os mesmos estão relacionados (contextos, pessoas, conteúdos explorados). Dependendo do contexto e do papel que assuma no mesmo a pessoa tem uma maior probabilidade de ser considerada como OS;
2. Os OS influenciam na construção do sentido de reconhecimento de si mesmo como aprendiz através dos seus atos de reconhecimento concedidos ou esperados;
3. As experiências a que estão relacionados e os atos de reconhecimentos providos por essas pessoas podem estar vinculados a emoções intensas que marcam o sujeito proporcionando um conexão com o impacto dessas experiências;

4. Atuam como agentes de motivação e interesse podendo funcionar como mediadores da construção dos motivos pessoais de aprendizagem.

Com base nessa revisão, através de uma perspectiva sócio construtivista e apoiados na reflexão sobre a atribuição do sentido, na perspectiva colaborativa, nas novas ecologias de aprendizagem (Coll, 2009; Wenger, 1998; Wortham, 2004), no modelo de identidade de aprendiz (Coll & Falsafi, 2009, 2010; Falsafi, 2011) e a partir dos questionamentos e hipóteses elucidados nessa revisão de literatura, buscaremos definir aos outros considerados como significativos e seu papel na construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz.

4.5. Os outros considerados como significativos na construção da IdA

Como demonstrado nas sessões anteriores, o tema dos outros significativos tem sido amplamente abordado pelas teorias da personalidade, sociologia e teoria cognitiva (Saribay & Andersen, 2007; Andersen & Cole, 1990; Chen, 2003; Haller & Woelfel, 1972; Hansen & Ross, 1980; Picou & Carter, 1976). Encontramos também muitos trabalhos que transitam entre as perspectivas cultural, cognitivista e construtivista utilizando menções à influência cultural, à construção conjunta, aos feedbacks, às representações e percepções e ao self (Domagala-Zysk, 2006; Galbo, 1986, 1989; Jokikokko, 2009; Kiuru et al., 2007; Tatar, 1998; Thoman et al., 2012). Entretanto, como a análise desses trabalhos não nos oferece uma definição e conceituação do termo Outros Significativos explicitamente fundamentada na perspectiva sócio construtivista na qual nos embasamos, esse será o nosso objetivo. Apoiados nas referencias analisadas buscaremos, a partir da perspectiva sócio-construtivista, discorrer sobre os OS analisando o papel dos outros considerados como significativos na construção da *IdA* através da (re) construção discursiva das experiências subjetivas de aprendizagem.

Convém mencionar que esse processo de (re) construção discursiva é também um processo de (re) construção do sentido das experiências e, portanto, de (re) construção dos OS. O foco dessa pesquisa incide sobre os outros que consideramos como significativos quando (re) construímos discursivamente nossas experiências subjetivas de aprendizagem. Nessas ocasiões acreditamos que, a depender do contexto, das pessoas, do objetivo pelo qual se narra a experiência e do período da trajetória de aprendizagem em que o sujeito se encontra, se considerarão a distintos outros como significativos, assim como a outros com distintos graus de significação. Colocamos ênfase na (re) construção por acreditar, condizente com o referente teórico no qual nos embasamos, que cultura e indivíduo se transformam recursivamente oferecendo distintos e diversos discursos situados, sendo, portanto, imprescindível considerar esse aspecto na construção do conhecimento sobre aqueles que consideramos como significativos.

Basear-nos-emos no modelo de identidade de aprendiz (IdA) de Coll e Falsafi, 2010, descrito no capítulo anterior, para abordar o tema dos OS e discorrer sobre o papel dos outros considerados como significativos na construção da IdA, a partir do referencial sócio construtivista. No modelo apresentado por Coll e Falsafi, há uma menção aos outros significativos como elemento, sendo também a importância desses personagens constantemente indicada em uma das principais características desse tipo de identidade que é a sua natureza bidimensional, parte individual e parte social.

A natureza bidimensional compartilhada por todas as identidades, segundo a visão sócio construtivista, é um dos referenciais que incita o caráter coconstrutivo da identidade de aprendiz. É exatamente essa ideia de coconstrução que, em termos vygotskianos, interconecta as esferas inter e intrapsicológica no processo de construção da identidade, põe em evidência que sem o contexto social, sem os outros, não é possível construir uma identidade, que é individual. Como sugerem Penuel e Wertsch (1995) segundo o referencial sócio

construtivista a identidade deve ser concebida como uma forma de ação significativa que se constrói em conjunto com um outro histórico e culturalmente situado que é particularmente significativo para o indivíduo.

Utilizando os dados das referências analisadas e a importância concedida aos outros no modelo de IdA, formulamos algumas hipóteses sobre a função daqueles que consideramos como outros significativos na construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz. Acreditamos que os Outros considerados como Significativos serão aqueles que o sujeito identifica como pessoas que tiveram uma influência decisiva sobre a construção do sentido de reconhecimento de si mesmo como aprendiz. Aquelas pessoas cujos atos de reconhecimento são considerados como mais impactantes para o sujeito, podendo estar acompanhados de emoções mais intensas e serem mais frequentes ao longo de sua trajetória de aprendizagem. É imprescindível deixar claro que partimos do pressuposto de que os atos de reconhecimento podem ter uma valência positiva ou negativa influenciando consequentemente na construção de um sentido de reconhecimento de si mesmo com distintos graus de positividade, quando, por exemplo, me reconheço como alguém capaz de aprender, ou de negatividade, quando tenho dúvidas sobre a minha capacidade de aprender.

Aqueles considerados como OS possuem um valor especial para o sujeito não apenas por que os sujeitos consideram a influência dessas pessoas na construção do sentido de reconhecimento de si mesmo como aprendiz, como também porque atribuem a essas pessoas o papel de mediadores do processo de construção dos seus motivos pessoais de aprendizagem. Dito de outra maneira, postulamos que os outros considerados como significativos são aqueles que os sujeitos reconhecem como pessoas que lhe ajudaram a dar sentido, a encontrar os motivos para suas atividades de aprendizagem e, por isso, seus atos de reconhecimento podem ter um maior impacto sobre a construção do sentido do reconhecimento de si mesmo como aprendiz. Segundo nossa perspectiva, os outros

considerados como significativos na construção da IdA, provavelmente compartilharão as características demonstradas na Tabela 1, abaixo:

Tabela 1. **Características atribuídas aos outros considerados como significativos.**

	OUTROS SIGNIFICATIVOS (OS)
QUEM SÃO?	Atores que o sujeito identifica como aqueles que tiveram uma influência decisiva na construção do sentido de reconhecimento de si mesmo como aprendiz. Pessoas que o ajudaram a dar sentido a suas atividades de aprendizagem, cujos atos de reconhecimento são percebidos como elementos que influenciaram na construção do sentido de reconhecimento de si mesmo. Pessoas que o sujeito identifica como favorecedoras de um <i>turning point</i> , positivo ou negativo, na representação de si mesmo como aprendiz.
O QUE FAZEM?	Para os sujeitos, os OS: coconstroem o sentido de reconhecimento do sujeito como aprendiz, valorizando suas atividades e sua capacidade de participar em situações de aprendizagem. Participam da formação do perfil de aprendiz. Contribuem para a construção do sentimento de pertencimento e participação. Podem mediar a construção dos motivos pessoais de aprendizagem.
COMO?	Lhes atribuem: a promoção de atos de reconhecimento em relação à sua capacidade de aprender e às suas conquistas como aprendiz; a prática de ações que incentivam seu pensamento crítico sobre comportamentos, atitudes, posicionamentos na vida e como aprendiz; a concessão de ajudas para que o sujeito possam alinhar seus motivos e objetivos às atividades das quais participa.
QUE FUNÇÕES CUMPREM?	São vistos como aqueles que: proporcionam o apoio necessário para que o sujeito possa alinhar os seus motivos aos objetivos de aprendizagem, dando sentido à sua participação nas atividades de aprendizagem; mediam a construção dos motivos pessoais de aprendizagem; possibilitam a tomada de consciência sobre as características de um mesmo como aprendiz.

Nota. Essas características se estabeleceram com base na análise das entrevistas do estudo exploratório que compõe a tese de L. Falsafi (2011).

Essas hipóteses se fundamentam na literatura exposta, nos estudos sobre o tema das emoções, descritas no modelo de IdA em consonância com as ideias de Roth (2007); sobre os motivos, fundamentados na teoria da atividade de (Leontiev, 1978); nas considerações de Mead, (1934) sobre o “Eu” e o “Outro”; e no pensamento de Taylor (1989) sobre o papel do reconhecimento na construção da identidade. Encontramos também referência a essas deduções no estudo piloto que realizamos cuja leitura favorecerá a compreensão desse projeto (ver anexo 1).

Nos enfocaremos brevemente sobre esse último, o reconhecimento, por que acreditamos que o ponto chave para entender a importância daqueles considerados como OS na construção da IdA está na influência exercida por essas pessoas na construção do sentido de reconhecimento de si mesmo como aprendiz. Na perspectiva do modelo de IdA, o reconhecimento é um processo condicionado às relações existentes entre o contexto social, a atividade que o sujeito está realizando e as ações discursivas e não-discursivas através das quais a pessoa reconhecida participa da atividade (Falsafi, 2011).

Gee (2000) acredita que o processo de reconhecimento se dá a partir de sistemas interpretativos definidos sócio-culturalmente, e que, similarmente, os indivíduos usam esses padrões sociais para obter um tipo específico de reconhecimento. É através do reconhecimento do outro que construímos um sentido de reconhecimento, ou seja, o reconhecimento no nível interpessoal gera o sentido de reconhecimento no nível intrapessoal. A esfera interpessoal do reconhecimento se constrói através do intercâmbio de atos de reconhecimento entre os indivíduos e os outros num contexto específico.

Como explicitado por Falsafi (2011), os atos de reconhecimento são os processos interpsicológicos de construção de significados que são transferidos ao intrapsicológico como sentido de reconhecimento. Os atos de reconhecimento provenientes de um outro considerado como significativo têm mais impactos sobre o indivíduo e, por isso, acreditamos que a construção do sentido de reconhecimento como aprendiz deve ser distinta quando realizada com essas pessoas. Não sabemos como se dá esse processo, mas intuímos que o conhecimento sobre a relação entre os outros significativos, seus atos de reconhecimento, as emoções, os objetivos das atividades e os motivos dos sujeitos pode nos ajudar a entendê-lo.

Nos estudos de Roth (2007), se pode identificar uma relação entre a identidade, os motivos e as emoções; sendo a identidade construída pelos motivos e pela emoção que protagoniza a ação. Considerando a menção do autor à ação, acreditamos que a conexão entre

motivos e emoções passa pelo intercambio de atos de reconhecimento entre o sujeito e os outros nas experiências de aprendizagem. Ou seja, as emoções estão presentes no intercambio de atos de reconhecimento e podem contribuir, segundo seu grau de intensidade, à vinculação desses atos na construção do sentido de reconhecimento.

Mas, o que determinaria a intensidade das emoções desencadeadas por alguns atos de reconhecimento? Nossa hipótese é a de que as emoções serão mais ou menos intensas a depender: do contexto da atividade onde emergem os atos de reconhecimentos que as desencadearam, da importância dessa atividade no contexto sócio institucional em que se desenvolve e do papel dos autores desses atos de reconhecimentos nesse determinado contexto. Ou seja, acreditamos que as emoções serão mais ou menos intensas devido à função que cumprem os atos de reconhecimento que as originam na construção da relação entre o sujeito e o seu meio, do sentimento de pertencimento e participação do sujeito àquele contexto sócio institucional.

Isso significa que, a necessidade de se sentir pertencente e partícipe de certo grupo social pode influenciar na construção e desenvolvimento das pautas de interação do sujeito nesse contexto. Na construção do sentimento de pertencimento e participação, ou seja, do reconhecimento como membro do grupo social, algumas atividades e alguns personagens adquirem mais importância que outros e essa importância é determinada pelas características desses grupos, ou seja, pelos padrões sociais dominantes nesses contextos.

Gee (2000, 2005) faz uso do termo Discursos para caracterizar os padrões sociais macro-discursivos que influenciam a construção da identidade e que são representados nos indivíduos de um mesmo grupo sócio cultural. Ele afirma que:

Un *Discurso* es una asociación socialmente aceptada de formas de utilizar el lenguaje, otras expresiones simbólicas y “artefactos”, de pensar, sentir, creer, valorar y actuar que pueden utilizarse para identificarse uno

mismo como miembro de un grupo socialmente significativo o “red social”, o para indicar (que uno está desempeñando) un “papel” socialmente significativo. (Gee, 2005, p.144).

Estar associado a um padrão cultural requer uma conjunção de objetos (acessórios), tempos, atitudes e lugares adequados que permitem reconhecer-nos e sermos reconhecidos como integrantes de um certo grupo sócio cultural (Gee, 2005). Adentramos à cultura através das relações com o outros e com os discursos sociais dominantes que se estabelecem nos contextos em que essas relações se estabelecem. Esse dado nos faz acreditar que os discursos e pautas de interação social presentes nos contextos sócio institucionais ao quais nos filiamos, possibilitarão que certos outros tenham maior probabilidade de serem considerados como outros significativos. Esses outros são aqueles aos quais se outorga o caráter unificador do grupo sócio cultural, sobre os quais se cria a referência de pertencimento. Nas famílias ocidentais possivelmente serão os pais, nas igrejas será o padre ou pastor, nas salas de aula será o professor e assim sucessivamente.

A partir dessa perspectiva percebemos que os padrões sócio culturais e os discursos que os fundamentam, são um importante elemento de análise sobre como os outros se constituem como significativos para o sujeito. Assim como, se percebe também que os mesmos estarão relacionados aos contextos sócio institucionais aos quais pertencemos ao longo da nossa trajetória de aprendizagem. E, se pensamos na trajetória de aprendizagem não podemos deixar de ressaltar a importância da variável tempo e dos períodos do ciclo vital na compreensão de como se dá esse processo de significação dos outros em OS. Isso porque, a depender do momento do ciclo vital, o sujeito mover-se-á por distintos motivos e objetivos, construindo diferentes pautas de interação e buscando pertencer a diferentes grupos sócio culturais. Essa diferença pode ser mais claramente percebida em etapas como a adolescência

onde o reconhecimento, como homem ou mulher para determinados grupos, se converte como uns dos principais objetivos em distintos espaços de interação.

A relação entre a ação –atividade- e os motivos na construção da identidade sinalizada por Roth (2007), se amplia pela ideia apresentada. Na construção da identidade de aprendiz é destacada a importância dos motivos, pois é graças a esse elemento ou ao seu alinhamento com os objetivos das atividades, que o sujeito atribui sentido às atividades de aprendizagem nas quais participa. A possibilidade de relacionar os objetivos das atividades com os motivos pessoais de aprendizagem ou, ao menos de ter uma maior clareza sobre os mesmos, é o que permite ao sujeito dar sentido às atividades, reconhecendo o papel das mesmas na construção do reconhecimento de si mesmo aprendiz.

Sabemos que o alinhamento dos motivos e objetivos é necessário para que o sujeito possa significar as atividades de aprendizagem e reconhecer a sua importância na construção do sentido de reconhecimento como aprendiz. E, como explicitamos anteriormente, os atos de reconhecimento daqueles considerados como outros significativos desencadeiam emoções mais intensas e possuem maior impacto na construção desse sentido de reconhecimento devido à influência desses personagens sobre o desenvolvimento dos sentimentos de pertencimento e participação nos grupos sociais dos quais os sujeitos formam parte.

Esse panorama nos permite formular duas perspectivas sobre a relação desses elementos. Primeiro, considerando a importância do direcionamento dos motivos para que o sujeito possa atribuir significado e sentido às atividades em que participa, acreditamos que os outros considerados como significativos são as pessoas que o sujeito percebe como alguém que o ajudou a encontrar o sentido das atividades; aqueles com que, graças à interação com os mesmos, pôde alinhar motivos e objetivos. E, segundo, sendo também percebidos como aqueles que nos convidam a entrar na cultura de uma forma particular que influencia a (re) construção dos significados sobre de si mesmo como aprendiz, pensamos que os OS podem

funcionar como mediadores do processo de construção dos motivos de aprendizagem. Isso aconteceria porque os OS atuam diretamente sobre a construção do sentido de reconhecimento como aprendiz através dos seus atos de reconhecimento, que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento dos sentimentos de pertencimento e participação.

Na medida em que nos relacionamos com diferentes grupos sócio culturais, em distintos contextos sócio institucionais ao longo dos diversos períodos que compõem nossa trajetória de aprendizagem, (re) construímos nossos motivos e objetivos, assimilamos novos padrões sociais e percebemos a outros indivíduos como outros significativos. Acreditamos que o que possibilita que esses atores sejam reconhecidos como OS é que, além dos fatos acima explicitados, considerados que graças à eles, foi possível tomar consciência, reforçar, consolidar, confirmar ou transformar alguma característica de mim mesmo como aprendiz.

O outro a quem se atribui o caráter de significativo exerce influência sobre construção do sentido de reconhecimento de si mesmo como aprendiz através dos demais elementos da identidade de aprendiz, como as emoções, os motivos e as características da atividade. E o que transferimos para as demais experiências e/ ou situações de aprendizagem é a mudança ou confirmação sofrida sobre esse elemento, o elemento sobre o qual se operou sua influência, ou seja, através da influência exercida pelo outro significativo redefinimos nossos motivos de aprendizagem (elemento) e, a partir dessa experiência, transferimos para outras situações de aprendizagem a consciência desse motivo que impulsiona a nossa participação em novos contextos. Para o sujeito se consolida a reflexão de que, graças a essa interação com o OS, pôde refletir sobre si mesmo como aprendiz, reforçando, transformando ou consolidando o reconhecimento de si mesmo como um aprendiz mais ou menos capacitado.

O elemento base sobre o qual o sujeito faz a transferência pode ou não incluir a pessoa considerada como significativa, como, por exemplo, “devido às aulas de matemáticas que tive com a professora Elza que me causava pavor, matemáticas passou a ser traumático

para mim” (vide anexo 1). Nesse exemplo o sujeito transfere para outras experiências de aprendizagem a transformação no seu reconhecimento como aprendiz em relação a um conteúdo específico, uma característica da atividade. O OS contribuiu para essa transformação, mas o sujeito não transfere esse elemento para suas próximas situações de aprendizagem, e sim o elemento sobre qual o OS exerceu sua influência, no caso, o conteúdo da atividade, as matemáticas.

Se nos detemos sob o aspecto relacionado ao grau de importância atribuído aos OS, perceberemos, que o nível de significação ou o grau de importância desse elemento pode estar relacionado não apenas a sua presença, implícita ou explícita, nas distintas e diversas experiências de aprendizagem ao longo da vida do sujeito. Acreditamos que a análise da potência da transferência é também um fator determinante na avaliação do nível de significação atribuído aos OS, ou seja, a quanto mais diversas e distintas situações de aprendizagem se transfere a mudança ou confirmação do sentido de reconhecimento de si mesmo como aprendiz que aos olhos do sujeito foi desencadeada pela influência dos OS, essa pessoa será mais significativa.

Em linhas gerais, acreditamos que, para entender e analisar o papel dos outros considerados como significativos na construção da IdA, é necessário considerar as seguintes dimensões:

- Fundamentalmente, aqueles considerados como OS são caracterizados: a) pelo impacto dos seus atos de reconhecimento, de valência positiva ou negativa, sobre a construção do sentido de reconhecimento do sujeito como aprendiz; b) pela intensidade das emoções vivenciadas pelo sujeito como consequência dos seus atos de reconhecimento; e c) por ajudarem o sujeito a dar sentido às suas experiências de aprendizagem através do alinhamento dos seus motivos pessoais de aprendizagem aos objetivos das atividades nas quais participa.

- Aos OS é atribuída uma classificação de mais ou menos significativo em função da potência da transferência do elemento da IdA sobre o qual ele exerce sua influência para reforçar, transformar ou consolidar o sentido de reconhecimento do sujeito como aprendiz.
- Quanto a mais distintos e diversos contextos sócio institucionais e momentos do ciclo de vida o sujeito vincule o OS ou a transferências de elementos transformados devido à sua influência, esse OS possuirá mais representatividade na construção da IdA.

Esses aspectos emergem da hipótese inicial sobre como os outros se transformam em outros significativos. E, se fundamentam na ideia de um movimento de construção contínuo através do qual identificamos aquelas pessoas que nos ajudaram a atribuir significado e sentido às atividades; aqueles cujos atos de reconhecimento foram percebidos como favoráveis à construção de um sentimento de pertencimento e de participação aos contextos sócio institucionais; aqueles a quem eu identifico como importantes para construção da minha identidade de aprendiz ao longo dos distintos momentos da minha vida.

A análise do modelo de IdA, além de nos possibilitar concretizar inicialmente uma definição dos outros significativos utilizando as premissas do referencial sócio construtivista, também favoreceu a visualização das dimensões que utilizamos para atribuir aos outros presentes na trajetória de aprendizagem e, portanto, coconstrutores da identidade de aprendiz, o caráter de outro significativo. Em poucas palavras, ajudar aos sujeitos a alinharem os objetivos das atividades aos seus motivos pessoais de aprendizagem, influenciando na construção do sentimento de pertencimento e participação nos grupos sociais aos quais se afilia e ser coconstrutor do reconhecimento de si mesmo como aprendiz ao compartilhar experiências de aprendizagem ao longo da vida, são as funções que atribuídas aqueles que são considerados como outros significativos e justificam o seu estudo aprofundado no marco da IdA.

Entretanto, como nosso conhecimento está fundamentado em hipóteses, o que buscaremos com essa pesquisa é exatamente buscar evidências da confirmação das mesmas, definindo o papel desse elemento na construção da identidade de aprendiz. Acreditamos que essa pesquisa nos oferecerá dados importantes para a conceituação dos outros significativos enquanto elemento do modelo de IdA e contribuirá com os trabalhos sobre o tema da aprendizagem ao longo da vida. O próprio modelo de Identidade de Aprendiz já se insere como ferramenta que pode possibilitar um incremento conceitual nos âmbitos de educação formal e informal, e o conhecimento sobre os OS, como parte do modelo, pode nos ajudar a encontrar formas de utiliza-lo funcional e concretamente nesses contextos de aprendizagem.

2ª PARTE: EXPLORAÇÃO EMPÍRICA

5. Projeto de Pesquisa

Nos capítulos teóricos se buscou conceituar os processos de formação da identidade nos contextos de aprendizagem, demonstrando a estreita relação existente entre estes temas. O modelo de identidade de aprendiz nos oferece uma visão bastante integrada desses dois campos teóricos favorecendo a reflexão sobre as experiências vividas durante a trajetória de aprendizagem e seu impacto na construção do reconhecimento de si mesmo como alguém mais ou menos capaz de aprender certos conceitos, procedimentos e/ ou valores em diferentes contextos e momentos do ciclo de vida. Como vimos, entretanto, apesar da conhecida diversidade dos papéis assumidos pelos outros nesse processo, o conhecimento sobre a função dos outros considerados como significativos no processo de construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz não foi teoricamente sistematizado.

Partimos desse panorama para postular como finalidade dessa pesquisa discorrer sobre os OS na construção da *IdA cross-activity* através da (re) construção discursiva elaborada pelos sujeitos sobre suas experiências subjetivas de aprendizagem. Com este fim, definimos os objetivos e as perguntas de pesquisa associadas aos mesmos, que guiarão essa tese doutoral.

5.1. Objetivos e perguntas de pesquisa

Objetivo 1: Identificar e analisar as características e papéis dos outros percebidos como significativos na construção da identidade de aprendiz através da (re) construção discursiva das experiências subjetivas de aprendizagem

Perguntas:

i. Na (re) construção discursiva das experiências subjetivas de aprendizagem, se percebem referências a outros aos quais se atribui o caráter de significativo devido ao

cumprimento das dimensões estabelecidas no capítulo anterior?

ii. Essas dimensões nos permitem estudar e distinguir o uso que os sujeitos fazem dos OS na (re) construção das experiências subjetivas de aprendizagem? Há uma relação entre os níveis ou graus de significação dos outros referidos na (re) construção discursiva e as características das experiências subjetivas de aprendizagem (re) construídas?

iii. É possível identificar tipos de OS na (re) construção das experiências subjetivas de aprendizagem? Esses tipos de OS, se distinguem quanto à frequência em que aparecem nos discursos dos sujeitos? Quais os parâmetros em torno aos quais se produz essa distinção?

iv. Qual a relação existente entre as características e/ou tipos de outros significativos e os contextos sócio institucionais das experiências subjetivas de aprendizagem em que esses personagens são identificados?

Objetivo 2: Entender como os outros significativos, enquanto elemento do modelo de identidade de aprendiz, se relaciona com os outros elementos do modelo na (re) construção dos significados de si mesmo como aprendiz.

Perguntas:

OS e características da atividade

i. Como as características das atividades se relacionam com os *outros significativos*?

ii. Podemos identificar características das atividades que sejam mais propícias ao estabelecimento de *outros significativos*? Como esses elementos se estruturam?

iii. Como se estabelece a relação entre os movimentos de pertencimento aos contextos sócio institucionais e aos grupos sociais adscritos a eles e o grau de significação dos outros significativos?

OS e sentido de reconhecimento

iv. É possível distinguir os atos de reconhecimento proporcionados por OS dos atos de reconhecimentos proporcionados por outros não significativos? Quais são os parâmetros em torno aos quais se produzem essas diferenças?

v. Como se vinculam os atos de reconhecimento proporcionados pelos OS com o sentido de reconhecimento de si mesmo como aprendiz na (re) construção discursiva das experiências subjetivas de aprendizagem?

OS e motivos

vi. Qual o papel dos outros significativos na construção dos motivos pessoais de aprendizagem? Podemos considerar que os OS funcionam como mediadores desse processo de construção?

vii. É possível associar as características e/ ou tipos de OS a características ou tipos de motivos pessoais de aprendizagem? Como essa relação se define e qual a sua importância na construção do sentido de reconhecimento do sujeito como aprendiz?

5.2. Enfoque metodológico

Baseamos a escolha do método e enfoque metodológico delineador dessa pesquisa a partir dos dados encontrados na revisão teórica. Percebe-se que o tema dos outros significativos não foi explorado utilizando a perspectiva sócio construtivista tal como se apresenta na nossa finalidade. Devido à necessidade de obter mais informações sobre o processo de construção do reconhecimento do outro como significativo na trajetória de aprendizagem do sujeito, decidimos realizar uma pesquisa exploratória.

Como nos define (Gil, 2008), um trabalho é de natureza exploratória quando envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou tem) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Este tipo de estudo tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu

significado e o contexto onde ela se insere (Queiróz, 1992). O que representa exatamente o que buscamos.

Entretanto, é possível realizar a pesquisa exploratória desde distintos enfoques, dependendo do tipo da forma como o pesquisador se aproxima da realidade estudada, das perguntas que formula, como as formula e das respostas que espera. Nos orientamos segundo o enfoque fenomenológico interpretativo.

Willig (2013) nos explica que com a utilização do método fenomenológico interpretativo se busca entender a natureza e qualidade do fenômeno na forma como ele se apresenta, levando em consideração, no entanto, que toda descrição da realidade é por si só uma forma de interpretá-la. Sendo assim, a pesquisa fenomenológica interpretativa se sustenta a partir de um movimento circular recursivo em que as hipóteses são elaboradas e contrastadas à luz dos significados que envolvem o fenômeno que se busca entender.

A partir do enfoque fenomenológico, e mais especificamente do método fenomenológico interpretativo delineamos a aproximação empírica que compõe essa pesquisa. Como descrito anteriormente, não nos centramos no estudo do fenômeno per si (nos outros significativos), e sim na construção discursiva subjetiva do mesmo, ou seja, nos outros considerados como significativos pelos sujeitos. Isso significa dizer que nos guiaremos pela perspectiva do sujeito sabendo, no entanto, que o nosso olhar sobre essa realidade subjetiva já se representa como uma interpretação da mesma.

Baseando-se nessa perspectiva e tendo em conta os objetivos e as perguntas que guiam essa pesquisa, adotamos alguns critérios para decidir sobre os participantes e os processos de coleta e de análise de dados que definem o seu perfil.

5.3. Contexto, participantes e fases

5.3.1. Contexto

O trabalho de campo dessa pesquisa foi realizado na cidade de Salvador, Bahia, durante os meses de novembro de 2012 e fevereiro de 2013. A escolha dessa cidade se deu devido a maior possibilidade de inserção da pesquisadora em distintos contextos sócio institucionais. Essa disponibilidade permitiu o acesso à amostra necessária à realização da pesquisa.

5.3.2. Participantes

Em coerência com o caráter exploratório e o objetivo de entender o papel dos outros percebidos como significativos na construção da IdA, consideramos fundamentalmente duas variáveis, a escolaridade e as etapas do ciclo de vida, para definir a amostra desse estudo.

Partimos da escolaridade devido à clara correlação existente entre esse processo e a aprendizagem em nossa cultura. Com isso, no entanto, não buscamos restringir a aprendizagem a contextos formais. Buscamos relacionar o reconhecimento dos outros significativos vinculados à identidade de aprendiz a diferentes níveis de escolarização.

Em relação às etapas do ciclo de vida, acreditamos que, devido à relação existente entre esses períodos, o nosso pertencimento a distintos contextos sócio institucionais e a (re) construção dos motivos de aprendizagem na inserção a cada novo contexto, a consideração dessa variável contribuirá para a obtenção de uma maior variedade de dados sobre os OS. Utilizaremos basicamente essas duas variáveis porque a nossa intenção é realizar uma amostragem existencial, ou seja, buscaremos sujeitos que cubram todo leque de gradação que podemos conjecturar a partir das dimensões consideradas para a análise do papel dos outros significativos.

Para a seleção da amostra cruzamos os dados de distintos níveis de escolaridade a distintos momentos do ciclo de vida definidos por faixa etária. Os níveis de escolaridade, concluídos ou em curso, considerados para a seleção da amostra são: Nível Primário (correspondente ao nível básico no sistema educativo espanhol), Nível Médio (correspondente ao bacharelato), Nível Superior (que corresponde a estudantes de graduação e/ou especialização) e Nível Acadêmico/Profissional (que corresponde a aqueles que trabalham na área acadêmica ou em outras áreas, tendo concluído estudos de nível superior - mestrado ou doutorado).

Já os momentos do ciclo de vida, foram definidos por faixa etária. Entendendo que existem numerosas e diferentes perspectivas para a definição e identificação das mesmas, informamos que não entraremos nessa alçada para determinar o alcance dessa variável. Escolhemos as referidas faixas etárias simplesmente como representativas de diferentes ciclos de maturidade que atendem a distintas necessidades e se representam pela inserção do sujeito a distintos grupos e a assunção de diferentes papéis sociais, iniciando por uma idade em que o sujeito provavelmente já pode refletir sobre o caminho de aprendizagem percorrido. As faixas etárias definidas para o que identificamos como cada ciclo de maturidade foram estabelecidas levando-se em consideração o possível início e fim de uma fase do ciclo de vida.

O grupo 1, composto por participantes com idades entre 17 e 26 anos, foi pensado para abranger um público que ainda estivesse vinculado a atividades formais de aprendizagem (escola ou universidade) e por socialmente essa faixa etária estar relacionada as primeiras experiências de trabalho e cujos temas da independência (econômica e dos cuidados paternos) poderia estar vinculado. Já para o estabelecimento do grupo 2, composto por participantes com idades entre 27 e 38 anos, pensamos em seguir a mesma linha de raciocínio considerando um ciclo de vida socialmente validado como transformador, no caso

a constituição da família, em que se espera o desenvolvimento de novos papéis, inserção em novos grupos sociais e distintas temáticas emocionais relacionadas ao mesmo. Esse também é um período relacionado ao desenvolvimento e estabilização profissional, temas possivelmente remeterão à influência, interferência e participação de outros que podem ter um papel distinto. Em continuidade, definimos os participantes do grupo 3 por participantes com idades entre 39 e 54 anos. Se consideramos a amplitude da faixa etária definida, talvez pudéssemos definir dois grupos, entretanto, como nos baseamos em momentos do ciclo vital e temas específicos, definimos esse grupo considerando a estabilização da idade adulta, vivência dos primeiros sinais de significativas mudanças fisiológicas, o convívio com os processos de escolarização dos filhos (crianças e adolescentes), possíveis recasamentos assim como giros profissionais possíveis após a conquista de uma estabilidade sócio econômica.

Por fim, definimos o grupo 4 com participantes a partir dos 55 anos. Consideramos esse como o ultimo grupo. Acreditamos que com os participantes desse grupo um momento representativo do ciclo de vida seria a aposentadoria e/ou a reconstrução de hábitos e organização do dia a dia após uma significativa mudança na intensidade e tempo dedicados à atividade profissional, possível nascimento de netos e a construção de outros papéis familiares, o tema do envelhecimento do corpo e suas reais restrições, que poderiam levar ao desejo/ necessidade/ alternativa de inserção em novas atividades de aprendizagem e o convívio mais acentuado com o tema da morte (de pais, amigos, etc). Sabemos que existiriam inúmeras outras possibilidades de definição dessas faixas etárias vinculadas a diversas finalidades, mas nos baseamos na definição apresentada com o objetivo de formar uma amostra o mais abrangente possível, assegurando que houvessem distinções visíveis entre as mesmas. Sendo assim, a seleção da amostra atendeu às seguintes faixas etárias: 17 a 26 anos, 27 a 38 anos, 39 a 54 anos e a partir dos 55 anos.

Utilizamos essas referências com o objetivo de cobrir todo o leque de gradação conjecturada com participantes dos quatro níveis de escolaridade que formem parte dos quatro grupos etários. Sabemos que podemos não encontrar representantes de todas as faixas etárias com os distintos níveis de escolaridade, como por exemplo, uma pessoa de 17 a 26 anos com o nível acadêmico/profissional. Entretanto, expomos na tabela abaixo as possibilidades de emparelhamento das variáveis a título demonstrativo.

Tabela 2. Emparelhamento das variáveis- faixa etária e nível educativo.

<u>Nível Primário</u>	<u>Nível Médio</u>	<u>Nível Superior</u>	<u>Nível Acadêmico/Profissional</u>
17 a 26 anos	17 a 26 anos	17 a 26 anos	-----
27 a 38 anos	27 a 38 anos	27 a 38 anos	27 a 38 anos
39 a 54 anos	39 a 54 anos	39 a 54 anos	39 a 54 anos
≥55 anos	≥55 anos	≥55 anos	≥55 anos

Definimos um número inicial de 5 participantes por subgrupo com o objetivo de obter uma quantidade significativa porém não exagerada de informações a respeito do tema. Para tal, necessitaríamos de um N=75 para os questionários. Entretanto, dada a estrutura que se estabeleceu na coleta de dados realizados nas instituições, trabalhamos com N=83.

Esse número se estabeleceu devido à organização dos grupos de participantes pelas instituições. Muitas vezes foi necessário aplicar o questionário ao grupo de pais/alunos/professores definido pela instituição devido aos seus cronogramas de atividades, ou seja, os grupos estavam reunidos para uma atividade que foi substituída pela aplicação do questionário. No caso dos participantes avulsos (aqueles que foram contatados individualmente), foi possível determinar com antecedência o número de pessoas para cada grupo etário e nível escolar correspondente levando em consideração a necessidade de participantes de cada grupo idade x escolaridade e o acesso a participantes que atendessem aos critérios estabelecidos. Na tabela abaixo se pode observar a distribuição de participantes previstos e que efetivamente responderam aos questionários.

Tabela 3. Dados dos participantes previstos x reais (aqueles que responderam aos questionários) a partir do cruzamento das variáveis - faixa etária e nível educativo.

Faixa Etária/ Nível escolar	Primário		Médio		Superior		Acadêmico/ Profissional		Total	
	Prev.	Real	Prev.	Real	Prev.	Real	Prev.	Real	Prev.	Real
17 a 26 anos	5	4	5	10	5	8	---	---	15	22
27 a 38 anos	5	4	5	3	5	7	5	6	20	20
39 a 54 anos	5	4	5	5	5	5	5	5	20	19
≥ 55 anos	5	6	5	6	5	5	5	5	20	22
Nº participantes previsto	20	---	20	---	20	---	15	---	75	---
Nº participantes real	----	18	---	24	---	25	---	16	---	83

Para seleção dos participantes das entrevistas se considerou principalmente três critérios, a saber: (1) incluir ao menos um sujeito por cada um dos cruzamentos das duas variáveis - faixa etária x nível educativo; (2) buscar sujeitos que, de acordo com a análise das respostas do questionário, fosse razoável esperar que pudessem fornecer informações relevantes nas entrevistas para abordar as perguntas de investigação mais complexas, que são basicamente aquelas relativas às relações dos OS com os outros elementos do modelo de IdA e (3) após aplicar os critérios 1 e 2, selecionar os sujeitos de acordo com sua disponibilidade.

Atendendo ao primeiro critério, propomos uma amostra de 15 participantes originários do cruzamento das variáveis. Entretanto, como consequência da aplicação do segundo critério, existia a possibilidade de ampliar a amostra (incluindo sujeitos dos quais podíamos esperar, a partir das respostas dos questionários, o fornecimento de informações relevantes nas entrevistas) ou reduzi-la (excluindo sujeitos originários do cruzamento das variáveis que, de acordo com suas respostas ao questionário, não podíamos esperar o fornecimento de informações relevantes nas entrevistas). Com a finalidade de restringir a

aplicação do segundo critério, nos pareceu conveniente estabelecer um máximo (20) e mínimo (15) de participantes para a amostra reduzida. Sendo assim, com base na lógica apresentada, determinamos uma amostra para a entrevista semiestruturada de N=15, com uma variabilidade de mais ou menos 5, ou seja, um intervalo de 10 a 20 sujeitos. As alterações ocorridas na amostra ampla a qual se aplicaram os questionários, proporcionaram modificações na estrutura da amostra reduzida, mas conseguimos seguir a regra estipulada e as entrevistas foram realizadas a um total de 16 participantes distribuídos pelos grupos etário, tal como se demonstra na tabela abaixo.

Tabela 4. Participantes selecionados para a realização das entrevistas semiestruturadas e sua distribuição nos subgrupos definidos pelo cruzamento das variáveis -faixa etária x nível educativo.

Faixa Etária/ Nível escolar	Primário	Médio	Superior	Acadêmico/ Profissional	Total
17 a 26 anos	1	1	1		3
27 a 38 anos	1	1	1	2	5
39 a 54 anos	1	1	1	1	4
≥ 55 anos	1	1	1	1	4
Nº participantes	4	4	5	4	16

5.3.3. Fases

O trabalho empírico delineado nessa pesquisa transcorreu em três fases. Consideramos a construção dos instrumentos de coleta de dados como a primeira fase empírica devido à realização do estudo piloto que a compôs.

O estudo piloto foi realizado com 15 estudantes do mestrado interuniversitário de Psicologia da Educação – MIPE – da Universidade de Barcelona. Esses estudantes foram entrevistados, a partir de uma pauta elaborada em conjunto com o grupo de pesquisa em que se buscava identificar os elementos da IdA e os possíveis papéis que os outros

desempenhavam na configuração das experiências descritas. A realização do estudo piloto (vide anexo 1) nos permitiu avaliar a pertinência de algumas hipóteses contidas nessa pesquisa e ter mais informações sobre o processo de construção da IdA, o que favoreceu tanto constatação da necessidade de utilizar questionários e entrevistas como instrumentos de coleta de dados, como a construção das dimensões a utilizar para construí-los (vide anexo 2).

Na segunda fase se deu a coleta de dados através de questionários. Para aplicar os questionários foram previamente selecionadas cinco instituições, determinadas pela possibilidade de contato e abertura para o desenvolvimento da pesquisa. A cada uma dessas instituições, após a realização do primeiro contato por email e/ou telefone, se realizou uma visita antes da aplicação dos questionários. Nessas visitas foram apresentados os documentos da instituição de ensino onde se dá o programa de doutorado vinculado à pesquisa, Universidade de Barcelona, para comprovar a afiliação da pesquisadora e a idoneidade do estudo.

A formalização do contato com a instituição facilitou o trânsito da pesquisadora nas mesmas e pôde promover, inclusive, um maior engajamento dessas instituições demonstrado na disponibilização dos tempos e espaços necessários para que os seus funcionários pudessem participar da pesquisa. Esse contato também deu abertura para realizar palestras sobre o tema criando um espaço em que os voluntários pudessem se conectar com o mesmo e tirar dúvidas sobre o processo de participação. Nas instituições em que não foi possível realizar uma palestra prévia, se utilizou um tempo antes da aplicação dos questionários para explicar o processo de participação e solicitar a assinatura do termo de consentimento, pré-requisito para participar da pesquisa.

Na terceira fase realizamos a coleta dos dados através de entrevistas semiestruturadas. Como a amostra utilizada para as entrevistas foi selecionada através dos questionários, o contato prévio com essas pessoas já havia sido realizado e já estava assegurado o

conhecimento sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos de participação. Essa fase foi realizada após uma prévia análise dos questionários, detalhada no ponto seguinte, e, portanto não ocorreu imediatamente após a aplicação dos questionários. Entre a realização dessas fases houve um período de aproximadamente 45 dias, que se alargou devido aos recessos e festejos de fim de ano. Esse dado, no entanto, não provocou a desconexão com o tema por parte dos participantes ou a perda de informação relacionada à experiência de haver respondido o questionário – informação utilizada como elemento disparador da reflexão necessária para responder às entrevistas. No entanto, durante a aplicação das entrevistas disponibilizamos aos participantes o acesso ao questionário respondido, caso tivessem a necessidade de recordar algum dado específico. Essa opção favoreceu aos participantes relacionar as informações presentes no questionário à aquelas que emergiram durante a entrevista.

5.4. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

5.4.1. Instrumentos

A coleta de dados se deu em dois momentos distintos quanto ao uso de instrumentos e ao agrupamento dos participantes. Para o primeiro momento se utilizou como instrumento um questionário aberto, elaborado com base na perspectiva teórica na qual nos baseamos. O questionário (vide anexo 4) está composto por três partes: na primeira se exploram os dados sócio demográficos, na segunda as experiências subjetivas de aprendizagem e seus elementos e na terceira as características de si mesmo como aprendiz.

Para responder a segunda parte do questionário, os participantes se guiaram por uma consigna aberta, *“Queremos que pense um pouco nas experiências ou situações de aprendizagem que viveu e escolha as 2 que mais recorda, ou recorda com mais detalhes”* e a

partir da mesma, após a descrição de cada experiência eram convidados a especificar os elementos de cada experiência. Utilizamos essa forma de aproximação por três motivos:

- Abrindo a possibilidade de livre escolha da experiência de aprendizagem descrita teríamos dados sobre diversos tipos de atividade, vinculados a contextos formais e informais, com foco procedimental, conceitual ou procedimental e em distintos momentos da trajetória de aprendizagem, o que possivelmente enriqueceria a exploração do tema;
- A livre escolha poderia nos oferecer uma explicação do porque exatamente essas experiências de aprendizagem foram descritas e por esse motivo também se especificou na consigna que optassem pelas experiências mais vivas em sua memória – quanto mais informações o sujeito dispõe sobre a atividade, maior a possibilidade de compreender porque optou por descrever essa atividade;
- Baseamo-nos em duas experiências de aprendizagem primeiro porque, com base no estudo piloto realizado percebemos que pode ser mais difícil para o sujeito recordar a primeira experiência podendo desencadear uma descrição pouco elaborada da mesma. Nesses casos, a descrição da primeira experiência funciona como uma espécie de conexão do sujeito com o tema, favorecendo a construção de uma descrição mais elaborada da segunda experiência e também a abertura para responder a terceira parte desse instrumento (as características de si mesmo como aprendiz).

Na terceira parte do questionário se centram as perguntas relacionadas às características de si mesmo como aprendiz, às características das situações de aprendizagem que considera mais ou menos propícias ao seu aprendizado e à participação dos OS na construção desse reconhecimento. Nessa parte a maioria das perguntas é subjetiva, igualmente com pouca indicação de resposta. Especificamente sobre o papel dos OS, se pôde

observar questões relacionadas aos seus atos de reconhecimento, a relação dessas pessoas com os distintos contextos de vida do sujeito e a indicação de três pessoas cujos comentários foram considerados como importantes em sua trajetória de aprendizagem.

Com esse instrumento buscamos obter informações amplas sobre diversos aspectos da IdA e indicações sobre a participação e as possíveis funções desempenhadas pelos OS nesse processo de construção. Sabíamos que por se tratar de um tema pouco explorado, o questionário funcionaria como um disparador para que os sujeitos pudessem se conectar com questões relacionadas ao seu reconhecimento como aprendiz e que a partir daí poderíamos, com o uso das entrevistas, aprofundar um pouco mais a investigação sobre o tema.

No segundo momento, se utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada individual, que foi realizada com uma amostra reduzida selecionada após a análise dos questionários. Na pauta da entrevista, construída a partir do resultado esperado da análise dos questionários, se investigou mais profundamente o tema dos outros percebidos como significativos e sua relação com os demais elementos do modelo de identidade de aprendiz. A pauta de entrevista (vide anexo 5) está composta por: informações relacionadas à experiência de responder ao questionário e esclarecimentos de dados presentes no mesmo, reflexão sobre o papel dos OS nas ESA descritas, na sua trajetória de aprendizagem e na construção da sua IdA.

Com a criação da pauta de entrevista, se buscou realizar perguntas mais específicas com base nas respostas dos questionários e, sobretudo, com o propósito de responder às perguntas dessa pesquisa. Devido à abertura provocada pelo próprio instrumento, mesmo sendo formuladas de uma forma mais fechada e específica, as perguntas detonaram reflexões amplas sobre o tema e se percebeu que os participantes conectaram distintos aspectos da experiência de responder ao questionário e das ESA aí descritas à sua construção da sua IdA.

Na elaboração desse instrumento nos centramos muito mais na caracterização dos outros percebidos como significativos, tanto em relação às experiências descritas nos questionários e sua influência, como em relação à construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz. Também nos interessou investigar a possível projeção ao futuro das funções desempenhadas pelos OS, da sua importância para o sujeito – se os participantes acreditavam que aqueles atualmente considerados como OS continuariam sendo reconhecidos como tais no futuro e a possibilidade de surgirem outras pessoas que o sujeito possa vir a considerar como significativo no processo de construção da sua IdA. Essas questões foram adicionadas ao instrumento para favorecer a caracterização dos outros percebidos como significativos como um elemento não estático, reconstruído em e através das experiências de aprendizagem vividas pelos sujeitos nos diversos contextos sócio institucionais dos quais participa ao longo da sua trajetória de aprendizagem.

Dado o perfil exploratório dessa pesquisa e, portanto, à necessidade de utilizar esse instrumento com uma amostra de caráter heterogêneo, formada por pessoas de distintas idades e nível de escolaridade, – o que invariavelmente nos proporcionou uma amostra de diferente capacidade leitora e interpretativa – selecionamos um grupo de 10 pessoas para testar os instrumentos construídos. Para a seleção desse grupo nos enfocamos principalmente no perfil heterogêneo (diferentes grupos etários e níveis de escolaridade) e a partir dele foi possível adaptar a linguagem dos instrumentos para favorecer a compreensão de todos participantes.

5.4.2. Procedimentos

Os instrumentos de coleta de dados desenvolvidos, questionários e entrevistas, foram aplicados em momentos distintos e seguindo a diferentes procedimentos. O questionário foi aplicado a amostra ampla de 83 participantes, onde se pretendeu investigar: a identificação de

outros como outros significativos, as dimensões que os definem, a existência de tipos de outros significativos, suas particularidades e a que âmbitos de aprendizagem (formal ou informal) esses personagens estão mais vinculados.

Inicialmente foram coletados os dados através dos questionários. Em todas as instituições participantes (Senai, SESI, Colégio LINCE, Instituto Humanitas e Escola Municipal de Simões Filho) foi realizado um contato inicial com a apresentação do projeto de pesquisa, seus objetivos e finalidades e metodologia. Nas instituições que demonstraram interesse e tiveram disponibilidade se realizou uma palestra para pais e professores com reflexões sobre o tema “Os outros significativos e a Identidade de Aprendiz” onde os participantes puderam esclarecer suas dúvidas, contribuindo para o desenvolvimento do debate. Após a realização da palestra e debate, o questionário era aplicado ao grupo presente. Ao final, foi acordado com as instituições a elaboração de um relatório com a reflexão da pesquisadora sobre a articulação dos temas a partir dos dados coletados.

Além das aplicações em grupo, com colaboração das instituições, também foram aplicados questionários individuais tanto para os participantes avulsos como para os participantes de nível primário. O contato com os participantes se deu de forma diferenciada, a partir da indicação de outros participantes. No caso dos participantes de nível primário, a aplicação do questionário foi gravada (em áudio) e enquanto eles respondiam as perguntas, a pesquisadora fez algumas anotações no próprio questionário. Devido à dificuldade de interpretação das perguntas pela maioria dos participantes de nível primário, se optou por fazer perguntas mais amplas que incluíssem os dados referentes a um grupo de questões descritas no questionário. Foi pedido a esses participantes que contassem duas histórias, aquelas que foram importantes, que mais recordassem, sobre momentos em que aprenderam algo. Na medida em que contavam as histórias, a pesquisadora fazia perguntas específicas para abarcar todo o conteúdo presente no questionário.

Acreditamos que o uso do questionário, além de representar a inclusão de um contexto particular de coconstrução dialógica que nos permitiu ampliar a quantidade de participantes, possibilitou a obtenção de dados relevantes que nos ajudaram a delinear e focalizar melhor a busca de dados específicos com as entrevistas semiestruturadas, que ocorreram no segundo momento.

Após a coleta de dados dos questionários, se deu a coleta de dados das entrevistas. A coleta de dados das entrevistas foi realizada com uma amostra reduzida, $N= 16$, representada na tabela 4, selecionada após a análise dos questionários. Nessas entrevistas consideramos como dimensões a investigar: a relação dos outros significativos com os demais elementos do modelo de IdA, tais como os motivos, as emoções, os contextos sócio institucionais aos quais os participantes se reconhecem como pertencentes, sua relação com as trajetórias de aprendizagem de cada sujeito e o sentido de reconhecimento de si mesmo como aprendiz.

Decidimos utilizar a entrevista semiestruturada com um número reduzido de participantes principalmente porque esse instrumento nos permite abordar mais profundamente algumas questões específicas. A entrevista semiestruturada permite que o sujeito possa, com suas próprias palavras, (re) construir discursivamente suas experiências subjetivas de aprendizagem com a coparticipação de um entrevistador que facilita sua reflexão, orientado por uma série de perguntas previamente elaboradas. Acreditamos que as entrevistas nos permitiram ter acesso a dados mais específicos sobre os outros percebidos como significativos e seu papel na construção da identidade de aprendiz segundo a perspectiva de cada sujeito entrevistado.

A aplicação do questionário ocorreu em grupos quando as circunstâncias o permitiram e quando o mesmo não provocou perdas na qualidade da informação recolhida. Esse processo teve a duração aproximada de 30 minutos. As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas de

forma individual, tiveram uma duração aproximada de 50 minutos e foram gravadas em áudio, com a permissão dos participantes, para minimizar a perda de dados.

5.5. Instrumentos e procedimentos de análise dos dados

5.5.1. Postulados teóricos

O processo de análise de dados se estabeleceu de acordo com os objetivos dessa pesquisa e com base nos referentes teóricos a partir dos quais ela se delineia. Nesse sentido, tomando como referência as dimensões estabelecidas para a compreensão do papel dos outros significativos descritos no capítulo 2 dessa tese, definimos os critérios para a análise dos dados principalmente a partir de alguns postulados teóricos.

Os questionários e as entrevistas foram analisados em momentos distintos e para cada um se construiu um protocolo de análise tomando como referência os objetivos e perguntas de pesquisa expostos acima. Além dessa referência, nos baseamos também nos resultados da análise dos questionários para construir o protocolo de análise de dados das entrevistas.

Utilizamos os postulados da teoria da atividade (Leontiev, 1978) em que se discorre sobre as experiências de aprendizagem como sistema de atividades, principalmente para situar a construção da IdA em e através das atividades. Dado o aporte concedido por essa teoria ao entendimento dos motivos e objetivos e sua função na atividade, nos baseamos nessa perspectiva para refletir sobre o papel dos OS no alinhamento dos objetivos das atividades aos motivos pessoais de aprendizagem dos sujeitos.

A partir de teorias que relacionam as emoções e sua influência na construção da identidade (Roth, 2007), buscamos compreender a que se deve a intensidade das emoções, positivas e negativas, vividas pelos sujeitos como consequência de atos de reconhecimento de OS. Como nosso foco recai sobre a relação das emoções e não especificamente sobre a constituição das mesmas, não nos filiamos a nenhuma perspectiva teórica que se proponha

especificamente a definir e classificar esse elemento. Nos detemos às informações sobre a valência e a intensidade das emoções para analisar o impacto dos atos de reconhecimento dos outros percebidos com significativos na construção da IdA dos sujeitos. Acreditamos que desde essas variáveis era possível avaliar a hipótese de que os AdR provindos os OS geram uma maior carga emocional tendo, portanto, uma maior possibilidade de impactar a construção do sentido de reconhecimento de si mesmo como aprendiz.

A importância das pautas de participação e pertencimento aos grupos sociais adscritos aos contextos sócio institucionais reconhecidos como mais importantes para o sujeito no momento atual e/ou nos momentos em que viveram as ESA, também foi levada em consideração para a construção dos instrumentos de análise dos dados. Esse dado nos permitiu compreender se a consideração do outro como significativo estava relacionada ao papel que essa pessoa desempenhava nos grupos e contextos sociais importantes para o sujeito.

E, principalmente, utilizando o modelo de Identidade de Aprendiz (Coll & Falsafi, 2009, 2010) e os postulados de Gee (2000) e Taylor (1989) sobre o reconhecimento, focalizamos a análise do impacto dos atos de reconhecimento dos OS, de valência positiva ou negativa, sobre a construção do sentido de reconhecimento do sujeito e discurremos sobre o processo de significação dos OS em função do elemento da IdA utilizado para transferir o reforço, transformação ou consolidação do reconhecimento do sujeito como aprendiz.

Em consonância com o modelo de Identidade de Aprendiz (Coll & Falsafi, 2010), que postula que a experiência subjetiva de aprendizagem é condição indispensável para que o sujeito possa construir e desenvolver sua IdA, definimos a (re) construção discursiva das experiências subjetivas de aprendizagem como unidade de análise dessa pesquisa. É a partir da experiência subjetiva de aprendizagem, assim como de sua (re) construção discursiva, que o sujeito obtém os elementos necessários (contexto, atividade, motivos, objetivos,

personagens, emoções) para refletir sobre sua trajetória de aprendizagem e se reconhecer como aprendiz, ou seja, para construir sua *IdA cross-activity*.

5.5.2. Instrumentos

Para realizar a análise dos dados obtidos com os questionários e entrevistas foram construídos dois instrumentos, o protocolo de análise dos questionários (vide anexo 6) e protocolo de análise das entrevistas (vide anexo 7). A construção dos mesmos se deu de forma colaborativa com os demais integrantes do grupo de identidade de aprendiz através dos postulados teóricos anteriormente referenciados e atendendo aos objetivos e perguntas dessa pesquisa.

O protocolo de análise dos questionários foi construído tomando como referência os pontos abordados nos questionários. A informação foi organizada de forma equivalente à apresentada no instrumento para facilitar o processo de análise. Seguindo a estrutura apresentada nos questionários, esse protocolo também se organiza em três partes: dados sócio demográficos, característica das experiências subjetivas de aprendizagem e características como aprendiz.

A primeira parte se propunha a oferecer os dados necessários para descrever os participantes do estudo com informações pessoais e acadêmicas. Na segunda parte se avaliam as ESA. Como explicitado acima, tomamos como unidade de análise a experiência subjetiva de aprendizagem reconstruída discursivamente e seus elementos e, no protocolo de análise de dados dos questionários buscamos identificar e classificar os elementos dessas experiências, além de incluir uma avaliação global das mesmas. As figuras abaixo são exemplos desse instrumento onde se pode notar tanto a perspectiva de análise global, como a perspectiva de análise por elementos. Introduzimos também, nas Figuras 2 e 4, exemplos o uso de alguns códigos apresentados no protocolo para facilitar a compreensão do seu uso.

Experiência			
Nº pergunta	Categoria	Definição	Código
7 e 9/ 15 e 17	Contexto Sócio institucional (2)	<i>Formal:</i> Se refere às experiências que se produzem numa instituição de educação regrada. A aprendizagem é intencional e está organizada por 1) um conteúdo e objetivo de aprendizagem explícito, 2) um instrutor, professor, supervisor designado que cumpre essa função como profissional, 3) algumas expectativas e/ou obrigações relativas aos resultados de aprendizagem. Exemplo: escola, universidade, etc. Os papéis de professor/aluno estão claramente assignados e definem a relação entre os participantes.	CS_FOR
	Códigos não excludentes	<i>Formal extra-acadêmica:</i> Se refere às experiências que se produzem numa instituição de educação não regrada e que não conduz a uma certificação. Entretanto, é estruturado (em termos de objetivos de aprendizagem, horários, instrutor, obrigações) e intencional.	CS_FOR_E
		<i>Informal Trabalho:</i> O sujeito situa a experiência no ambiente de trabalho, em uma situação ou atividade de aprendizagem relativa à sua função.	CS_INF_T
		<i>Informal Família:</i> Se refere às experiências que se produzem com a família ou em casa.	CS_INF_F
		<i>Informal Viagens:</i> Se refere às experiências que se produzem nas viagens. (3)	CS_INF_V
		<i>Informal Outros:</i> contexto que não é primariamente educativo, mas desde o ponto de vista do indivíduo foi significativo ou gerou uma aprendizagem. Esse contexto pode ser mais ou menos organizado, mas o propósito principal e objetivo da organização não é necessariamente aprender. A aprendizagem pode ocorrer incidentalmente ou de maneira intencional. Os papéis de instrutor e aprendiz não estão necessariamente claros e normalmente são secundários a outros papéis (como pai-filho, amigos, casal, etc). O outro "experto" pode ou não ser um profissional. Por exemplo: a família, amigos, colegas, vizinhos.	CS_INF_O
		<i>Transição:</i> Se refere às experiências cuja ênfase está na transição entre contextos sócio-institucionais.	CS_TR
7 à 14/ 15 à 22	Relação Experiência- identidade	<i>Relação com a Identidade:</i> Nessa categoria se verifica a relação da experiência com algum (uns) aspecto(s) gerais da identidade do sujeito. A conexão alude à relação que se estabelece ou se estabeleceu entre a experiência e suas características como pessoa, com características de sua personalidade, com padrões de comportamento, crenças gerais sobre si mesmo o sobre os demais. A conexão alude, portanto, a uma relação entre a experiência e aspectos da identidade não circunscritos a identidades específicas.	R_ID
	Códigos não excludentes (7)	<i>Relação com a Identidade de aprendiz:</i> identifica-se a relação da experiência com sua identidade de aprendiz. A relação se estabelece a partir da aprendizagem e do significado dessa aprendizagem para o sujeito. Explicitam-se características da experiência (como experiências de aprendizagem, características da atividade, conteúdo, atos de reconhecimento, etc.) ou a vinculam explicitamente a algum aspecto da identidade de aprendiz. Portanto, podemos identificar um espectro diverso de conexões com a identidade de aprendiz. Em todos os casos, esta	R_ID_AP

Figura 1. Imagem do protocolo de análise dos questionários, disponível no anexo 6, em que se representam alguns códigos utilizados para a caracterização global das ESA (tais como contexto sócio institucional e relação experiência-identidade, aqui demonstrados).

EC1: QUEDA

Descrição EC1: AOS 8 ANOS, CAÍ DO SEGUNDO ANDAR DA MINHA CASA, QUEDA LIVRE. ERA UMA CRIANÇA MUITO TRAVESSA E DESOBEDIENTE. SEMANAS ANTES MINHA TIA HAVIA AVISADO A MINHA MÃE SOBRE AS MINHAS TRAVESSURAS NO SEGUNDO ANDAR. COMO EU MENTIA MUITO, NEGUEI OBVIAMENTE. MAS COMO DIZ O DITADO: "MENTIRA TEM PERNA LAJE. QUEDA LIVRE, MAS LIVRE DE SEQUELAS OU FRATURAS AMORTECERAM A QUEDA. NAQUELE DIA NASCI DE NOVO. NASCI QUE OBEDIÊNCIA É FUNDAMENTAL.

UMA CRIANÇA QUE TINHA AGORA CONSCIÊNCIA

Idade EC1: 8 ANOS

Contexto EC1: EM CASA, LAJE DO 2º ANDAR

Atenção ou Interesse EC1: SIM. TODOS OS ADULTOS (TIOS, AVÔ, AVÔ, MÃE E PAI) COSTUMAVAM A PULAR UMA ESPÉCIE DE MURO ENTRE AS DUAS ESCADAS

Motivação EC1: SIM. A RAPIDEZ COM QUE OS MEUS FAMILIARES CHEGARAM AO OUTRO LADO. ME MOTIVOU A OBEDECER, OUVIR E NÃO MENTIR. DESDE JÁ, APRENDI A SER MAIS SINCERA.

Interesse Pessoa EC1: MINHA MÃE, SEMPRE ME AJUDANDO A ACONTECIAM EM

Relação ESA-ID: Identidade de Pessoa.
R_ID

Contexto: INFORMAL FAMÍLIA
CS_INF_F

TIRAR LIÇÕES A RESPEITO DAS COISAS QUE MINHA VIDA.

Figura 2. Exemplo do uso dos códigos utilizados para a caracterização global das ESA

Elementos da experiência		
10a./ 10b. 18a./ 18b.	Interesse Códigos não excluentes	Reconhecimento: o sujeito menciona que o que lhe interessa e/ou motiva na atividade é a busca ou obtenção de atos de reconhecimento e/ou o sentido de reconhecimento de si mesmo. Essa categoria também se aplica quando o sujeito menciona que o que chamou sua atenção ou despertou seu interesse foi a recepção de atos de reconhecimento (positivos ou negativos) como consequência de sua participação na experiência. I_REC
		Características da atividade: o sujeito menciona que o que lhe interessa e/ou motiva na atividade se refere a um ou mais dos seguintes elementos: participantes, conteúdo, produto, estrutura da participação social, estrutura da tarefa e por se tratar de algo novo, de uma novidade. (6) I_CAR_AT
		Alinhamento entre Objetivos e/ou Motivos: As repostas do sujeito indicam que existe uma concordância entre o interesse na experiência e a conquista de um objetivo ou um motivo de ordem superior. I_AL
		Pessoa(s): o sujeito menciona que o que chamou sua atenção ou despertou seu interesse e/ou motivou sua participação na atividade foi uma pessoa ou grupo especialmente importante. Pode ou não mencionar a razão da importância dessas pessoas, mas vincula o motivo de sua participação ou a consequência da mesma a uma pessoa e/ou grupo. A pessoa mencionada pode ou não ser um dos participantes da atividade. I_PES
		Outro: estrutura físico-espacial do local onde a experiência ocorreu, condições climáticas, consequências do não cumprimento da atividade. Todas as informações que não se apliquem às outras categorias de interesse. I_OUT
10c. e 18c.	Interesse PI descrita.	Interesse Pessoa Importante: O sujeito menciona alguma(s) pessoa(s) que lhe ajudou a se interessar e/ou motivar na experiência I_Pi_Sim
10c. e 18c.	Interesse PI: Pessoa	I_Pi_Não
		Pai I_PI_PAi
		Mãe I_PI_MAE
		Irmão I_PI_IRM
		Amigo(s) I_PI_AMG
		Professor (es) (Supervisor, monitor, treinador, etc.) I_PI_PROF
		Colegas I_PI_COL
		Outro (s) familiares: casal, filhos, avós, tios, primos, etc. I_PI_OUT_FAM
		Família: codifica-se quando o sujeito se refere à "família", toda à família, meus familiares, todos meus parentes. I_PI_FAM
		Outro (chefe, pessoas das cidades, etc.) I_PI_OUTRO
11a./ 11b. 19a./ 19b.	Emoção	Emoção passada:
		Predominantemente positivas E_P_POS
		Predominantemente negativas E_P_NEG
		Ambivalentes: não se pode estabelecer com clareza o predomínio emocional que a experiência teve para o sujeito. E_P_AMB
		Emoção atual:
		Predominantemente positivas E_A_POS
12a. e 20a. (13)	Outras pessoas presentes na experiência	Pai O_PAi
		Mãe O_MAE
		Irmão (ã) O_IRM
		Amigo(s) O_AMG

Figura 3. Imagem do protocolo de análise dos questionários, disponível no anexo 6, em que se representam alguns códigos utilizados para a caracterização dos elementos das ESA (tais como interesse, interesse PI, interesse PI pessoa e emoção, demonstrados).

Atenção ou Interesse EC1: SIM. TODOS OS ADULTOS (TIOS, AVÓ, AVÔ, MÃE E PAI) COSTUMAVAM A PULAR UMA ESPÉCIE DE MURO ENTRE AS DUAS ESCADAS

Motivação EC1: SIM. A RAPIDEZ COM QUE OS MEUS FAMILIARES CHEGARAM AO OUTRO LADO. ME MOTIVOU A OBEDECER, OUVIR E NÃO MENTIR. DESDE JÁ, APRENDI A SER MAIS SINCERA.

Interesse Pessoa EC1: MINHA MÃE, SEMPRE ME AJUDANDO A TIRAR LIÇÕES A RESPEITO DAS COISAS QUE ACONTECIAM EM MINHA VIDA.

Interesse Pessoa: Mãe I_PI_MAE

Emoção Passada: Negativa E_P_NEG

Emoção na experiência EC1: COM MEDO. MEDO DE MORRER. DE NÃO TER MAIS POR PERTO A PESSOA QUE EU MAIS AMO NO MUNDO QUE É A MINHA MÃE. AO MESMO TEMPO QUE ME SENTI CULPADA TAMBÉM, POR QUE EU MENTI SEMANAS ANTES PRA ELA.

Emoção ao recordar EC1: SINTO ALÍVIO POR ESTAR VIVA. SOU MUITO GRATA A DEUS. SEMPRE FUI MUITO LEVADA NA INFÂNCIA, MAS CADA EXPERIÊNCIA ME TORNOU A MULHER QUE SOU HOJE.

Outros EC1: PAI, MÃE, OUTRO FAMILIAR, OUTRO: MEU VIZINHO.

Outro Importante EC1: MÃE, QUE APESAR DE TER MENTIDO ESTAVA LÁ CHEIA DE PREOCUPAÇÃO. VI MEDO NOS OLHOS DELA. MEDO QUE EU TIVESSE MORRIDO.

Outro Importante Outras Experiências: SIM

Emoção Atual: Positiva E_A_POS

Figura 4. Exemplo do uso dos códigos utilizados para a caracterização dos elementos das ESA.

A caracterização global das ESA foi pensada com o propósito de nos permitir relacionar as experiências relatadas por cada grupo de participantes (17 a 26 anos, 27 a 38 anos, 39 a 54 anos e maiores de 55 anos) assim como suas características acadêmicas, aos contextos sócio institucionais, foco de aprendizagem e conexão com a identidade, dentre

outras categorias avaliadas. Dessa maneira foi possível obter por um lado, uma visão global das experiências e por outro uma relação das mesmas como os grupos de participantes.

Por sua vez, propomos o uso da análise por elementos para que uma maior caracterização dos mesmos pudesse nos oferecer dados descritivos sobre as relações dos OS com demais elementos da IdA. Essa análise nos permitiu observar: a relação da valência das emoções descritas nas ESA com a pessoa que concedeu o AdR; a relação dos tipos de interesses e motivos vinculados às ESA e a influência dessas experiências; a relação dos outros presentes nas experiências e a razão pela qual essas pessoas foram consideradas como importantes; dentre outras.

A terceira parte do protocolo, caracterização de si mesmo como aprendiz, foi elaborada a partir das informações relatadas pelos sujeitos nesse documento. Os códigos e categorias foram definidos por agrupação de respostas afins levando-se em consideração não só o conteúdo trazido pelos sujeitos como a pertinência e relevância teórica dos mesmos. Para essa parte buscamos, como relatado no documento: *“Explorar o grau de reconhecimento de si mesmo como aprendiz, o nível de elaboração com que o sujeito realiza a identificação de suas competências e fragilidades, assim como as relações que consegue estabelecer entre suas características e as características da atividade presentes em diversos contextos e situações de aprendizagem”* (anexo 6).

A elaboração do protocolo de análise de dados das entrevistas se deu após a análise dos resultados dos questionários. Partimos do objetivo inicialmente proposto para o uso das entrevistas como instrumentos de coleta de dados, a recordar, o de possibilitar o aprofundamento na temática dos outros significativos. Esse instrumento foi, portanto, foi construído para acessar os dados necessários para responder e complementar as informações relacionadas às perguntas de pesquisa não respondidas com os dados obtidos através dos questionários.

O protocolo de análise das entrevistas foi pensado para responder exclusivamente às questões relacionadas à existência de tipos de outros significativos, as possíveis funções desempenhadas pelos outros que são considerados como significativos e os aspectos vinculados ao reconhecimento de um outro como significativo, ou seja, a como os OS se relacionam com os outros elementos do modelo de IdA. Na Figura 5, abaixo, podemos visualizar um exemplo dessas categorias:

1. A que outros o sujeito atribuiu o caráter de significativos?		
Pessoa	Pessoa ou grupo de pessoas que possuem uma especial importância para o sujeito e é considerado por ele como outro significativo em algum momento ou ao longo da sua trajetória de aprendizagem	PES
Instituição	Instituição que possui especial importância para o sujeito, sendo considerada ela mesma como um outro significativo. Nesses casos, as pessoas que fazem parte dessas instituições podem ou não ser consideradas como outros significativos em um determinado momento.	INST
Outro	Obras literárias, musicais, grupos artísticos, etc que possuem uma especial importância para o sujeito, sendo mencionados – a obra e/ou grupo e não as pessoas que o compõem – como significativos no processo de construção da IDA do mesmo.	OUT

3. Tipos de outros significativos		
OS Pontual	Aparece vinculado a aquela experiência ou grupo de experiências semelhantes e/ ou contemporânea ao período vital e contexto sócio institucional. O sujeito não vincula esse personagem a outras experiências de aprendizagem.	OS_P
OS Transversal	Está vinculado à trajetória de aprendizagem do sujeito podendo ou não ser considerado como outro significativo em alguma experiência ou conjunto de experiências específicas. São pessoas cuja importância é transversal aos contextos sócio institucionais e períodos vitais que compõem a história de aprendizagem do sujeito	OS_T
OS Outro	Outro tipo de OS que não possa ser considerado pontual ou transversal, ou inclusive cuja importância esteja desvinculada a parâmetros espaço temporais.	OS_O

2. A que grupo/ contexto sócio institucional esses outros estão vinculados?		
Famíliares		OS_FAM
Amigos e colegas		OS_AMG
Professores		OS_PROF
Chefes, vizinhos, namorados		OS_OUTRO

4. Quais as funções exercidas pelos outros considerados como significativos na trajetória de aprendizagem dos sujeitos?		
Apoio ou censura/reprovação	O sujeito considera como OS aquele que lhe ofereceu ou lhe negou distintas formas de apoio, servindo como confidente ou agente de censura/reprovação em momentos que foram importantes para ele.	APO
Referente ou modelo a seguir ou a evitar	O sujeito considera o OS como referência para enfrentar situações cotidianas; como fonte de inspiração devido ao seus valores e/ou ensinamentos; como modelo de um caminho a evitar	REF

5. O que define a importância dos AdR dos OS?	
O sujeito relata que são importantes os comentários e opiniões que advêm de pessoas significativas para eles, pessoas que ocupam e/ou ocuparam um importante papel em suas vidas.	IMP_AdR_OS
O sujeito relata que são importantes os comentários que representam uma nova opinião sobre ele ou sobre sua forma de aprender; comentários que os chocaram, chamaram a sua atenção para um aspecto que o mesmo não havia considerado ou reforçaram uma característica de si mesmo como aprendiz. Independente da pessoa que emitiu o comentário, o sujeito enfatiza a importância da mensagem e não do emissor.	IMP_AdR_ID

Figura 5. Imagem do protocolo de análise das entrevistas, disponível no anexo 7, onde se demonstram algumas categorias usadas na codificação das mesmas.

Assim como ocorreu na construção do demais documentos dessa pesquisa, o protocolo de análise das entrevistas foi elaborado de forma contínua, sendo constantemente revisado e complementado. Esse instrumento foi recursivamente ajustado para atender ao propósito de identificar dados específicos sobre os OS e sua relação com as emoções, características das atividades, motivos, padrões culturais e o sentido de reconhecimento de si

mesmo como aprendiz, como mencionado acima³. O desafio na construção desse instrumento foi o de assegurar a particularidade de cada entrevistado no processo de identificação dos seus OS permitindo igualmente a construção de um conhecimento sobre os OS em geral a partir das convergências encontradas nos discursos desses participantes.

5.5.3. Procedimentos

A partir dos instrumentos construídos para a análise dos dados foram definidas, e redefinidas sempre que necessário ao longo do processo de análise dos dados, as categorias de codificação. Para a análise dos dados de ambos instrumentos, questionários e entrevistas, utilizamos o atlas.ti. O atlas.ti é um software de análise de dados frequentemente utilizado nas pesquisas qualitativas que permite analisar tanto textos, como arquivos audiovisuais facilitando a visualização da relação existente entre as categorias e códigos definidos pelo pesquisador.

Para fazer uso das potencialidades oferecidas por esse software, é necessário organizar os dados atendendo a lógica dessa ferramenta. Para a análise dos textos foi necessário digitalizar todos os questionários escritos e transformá-los numa única unidade hermenêuticas – um arquivo em extensão rtf que é facilmente detectado pelo atlas.ti. Os questionários em áudio foram adicionados como distintas unidades hermenêuticas integrando um único projeto juntamente com o rtf dos textos, o que possibilitou a análise e busca da relação entre as categorias presentes em todos os documentos, em todas unidades hermenêuticas, que o compunham. No procedimento de análise das entrevistas também foi

³ A codificação das entrevistas se deu a partir dos áudios e considerando toda a globalidade da mesma para a atribuição dos códigos propostos. Esse fato dificultou a inclusão de exemplos da codificação tanto no protocolo de análise das entrevistas (anexo 7) como no corpo da mesma. Entretanto, se poderá entender melhor os critérios de análise utilizados na consulta das informações sobre Aspectos a explorar nos questionários e entrevistas (anexo 2) e no capítulo de resultados sobre as mesmas, formado sobretudo por exemplos.

criado um único projeto no atlas.ti, nesse momento apenas com os arquivos de áudio, tal como fizemos com os questionários.

Os questionários foram codificados com o auxílio de alguns integrantes do grupo de pesquisa, principalmente para atestar a fiabilidade do instrumento elaborado, o protocolo de análise de dados dos questionários, e para minimizar a influência do olhar interpretativo da pesquisadora. Primeiro, realizamos a codificação individual através do atlas.ti utilizando os códigos e indicações presentes no protocolo. No segundo momento nos reunimos para contrastar os dados, esclarecendo dúvidas e inserindo e/ou reestruturando aspectos dos protocolos quando era necessário. Quando, após o contraste realizado entre pesquisadores, existiam desacordos, utilizamos um terceiro juiz para tomar uma decisão a respeito dos códigos, categorias e trechos codificados. Todos os 83 questionários foram codificados utilizando o procedimento descrito.

Encerrada a codificação dos dados, se partiu para a análise dos mesmos e construção do informe. Os dados exportados do atlas.ti foram tratados – organizados em tabelas e gráficos para facilitar sua visualização e compreensão. Nesse momento, devido a extensa quantidade de dados, se percebeu a necessidade de agrupá-los em categorias mais amplas para perceber seu real impacto. Esse agrupamento não significou a perda de nenhuma informação, apenas facilitou o processo de análise oferecendo-nos a possibilidade de obter uma perspectiva mais globalizada das relações. A título de exemplificação, umas das categorias agrupadas para favorecer a análise foi a categoria *Outros presentes nas ESAs* que, como se pode visualizar abaixo e no protocolo (anexo 6).

Tabela 5. Agrupamento da categoria "outros presentes nas ESA" realizado para favorecer a visualização global dos dados.

<i>Pai</i>	<i>Mãe</i>	<i>Irmão</i>	<i>Outros familiares</i>	<i>Família: se refere aos termos: "família", toda a família, meus familiares, todos meus parentes</i>	<i>Professor</i>	<i>Amigo</i>	<i>Colega</i>	<i>Outro (chefe, vizinhos, pessoas da cidade, etc.)</i>
<i>Família</i>					<i>Professor</i>	<i>Amigo</i>	<i>Outro</i>	

O processo de análise das entrevistas possuiu algumas diferenças em relação ao procedimento de análise dos questionários. A análise das entrevistas se deu tomando como documento os próprios arquivos em áudio e não a sua transcrição. Apesar da transcrição ser comumente utilizada nas pesquisas qualitativas, em muitos casos para necessária para o uso de alguns softwares de análise, decidimos não transcrever as entrevistas para preservar suas particularidades. Por sua vez, foi estabelecido como procedimento para codificação das mesmas, a necessidade de escutar ao menos duas vezes cada arquivo, tomando notas quando necessário, antes de começar o processo de codificação baseado no protocolo de análise construído para esse fim.

Como comentado anteriormente, as entrevistas e seu protocolo foram construídos com o objetivo de responder àquelas perguntas para as quais os dados obtidos através dos questionários não proporcionaram respostas ou proporcionaram respostas incompletas, tais como: qual a relação entre os tipos de OS e os demais elementos do modelo de IdA; o que define o grau de significação dos OS; como se projeta a influência dos OS à experiências futuras, dentre outras. O protocolo de análise das entrevistas se caracteriza então por sua brevidade e objetividade, o que determinou a natureza do processo de análise das mesmas. Foram codificadas apenas as informações necessárias para o entendimento das questões abordadas no protocolo.

Para esse processo também contamos com o apoio de alguns integrantes do grupo de pesquisa e utilizamos o mesmo procedimento relatado para a análise dos questionários: codificação individual, contraste entre pesquisadores e avaliação dos desacordos por um terceiro juiz.

Devido ao propósito específico de fornecer informações complementares àquelas obtidas através dos questionários, na análise das entrevistas não realizamos uma análise descritiva. Apesar de não transcrever as entrevistas para codificá-las, como exposto na Figura 6, alguns trechos das mesmas foram transcritos com o intuito de exemplificar os resultados encontrados.

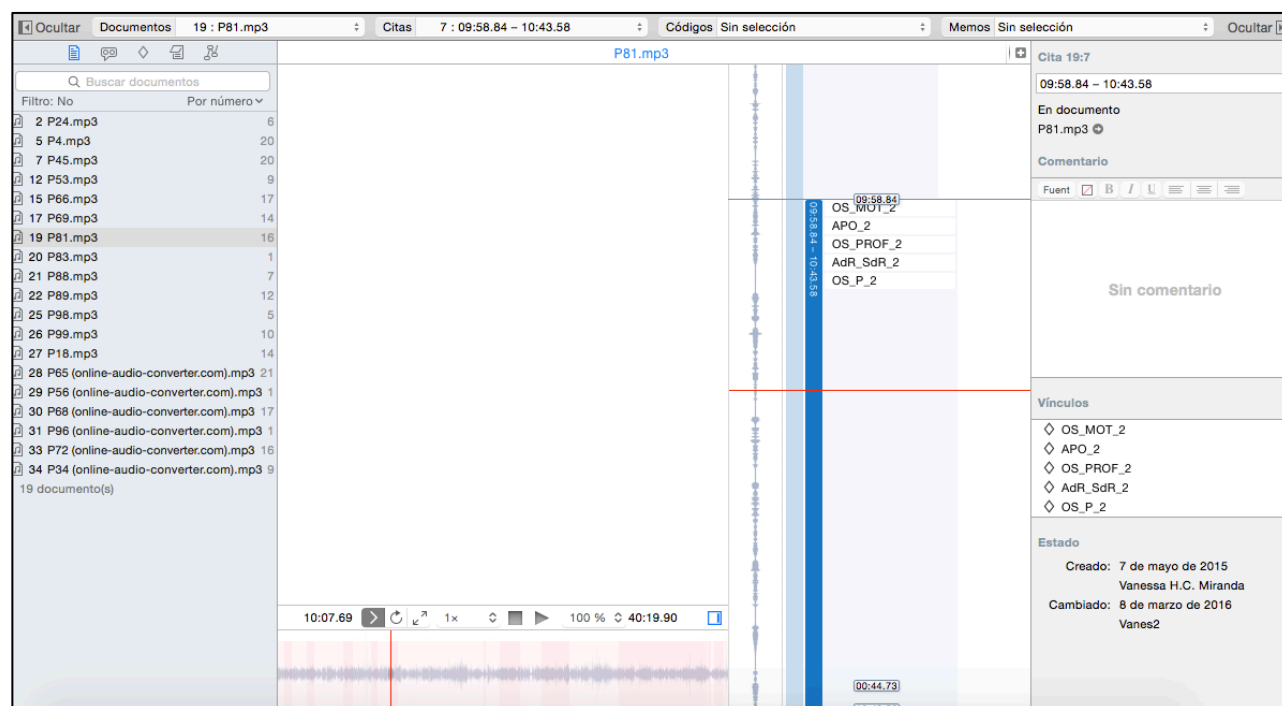


Figura 6. Imagem do processo de codificação dos áudios das entrevistas na plataforma do Atlas.ti.

6. Resultados baseados nos questionários

Entre os meses de novembro de 2012 e fevereiro de 2013, foram aplicados questionários semiabertos sobre experiências subjetivas de aprendizagem a um grupo de 83 brasileiros da cidade de Salvador, Bahia como 1ª parte dessa pesquisa sobre “Os Outros Significativos e a Identidade de Aprendiz”. A maioria dos sujeitos dessa amostra estavam associados a instituições de ensino onde realizavam funções diversas, tais como educadores, colaboradores, pais e alunos, e alguns foram selecionados de forma avulsa com o objetivo de cumprir as condições estabelecidas para a seleção dos grupos e participantes.

Devido à diversidade da amostra e em respeito ao baixo nível de escolaridade de alguns dos sujeitos implicados, lhes foi concedida a possibilidade de responder ao questionário de forma oral. Esse aspecto, entretanto, não representou a necessidade de distintos métodos de análise dos dados. Os questionários escritos foram digitalizados e juntamente com os orais foram incluídos como um único projeto no software atlas.ti v7, o que permitiu submetê-los ao mesmo processo de codificação.

A codificação se delineou seguindo as diretrizes estabelecidas em um protocolo - Protocolo de Codificação dos Questionários - construído pela equipe que trabalha o tema da Identidade de Aprendiz, parte do grupo GRINTIE da UB coordenado pelo Dr. César Coll. O processo de codificação e análise de conteúdo foi submetido a inúmeras revisões e reajuste dos códigos para possibilitar uma maior compreensão dos dados, enriquecendo a análise.

Esse capítulo se divide em 4 partes em que apresentaremos os dados sócio demográficos da amostra, a caracterização das experiências subjetivas de aprendizagem descritas, as características de si mesmo como aprendiz e um resumo final por perguntas de investigação. Em coerência com o caráter exploratório dessa pesquisa, buscaremos analisar,

nas partes descritas acima, as relações dos elementos do modelo de IdA com as variáveis grupo etário e nível escolar.

6.1. Dados sócio demográficos dos participantes

Os questionários foram aplicados a 83 adultos, de idades entre 17 e 82 anos, com distintos níveis de escolaridade residentes em Salvador. A amostra é composta por 60 mulheres e 23 homens, originários maioritariamente de Salvador, repartidos nos 4 grupos etários estabelecidos no projeto (grupos 1, 2, 3 e 4), como demonstra a Tabela 6:

Tabela 6. Relação dos participantes do estudo segundo grupo etário, escolaridade e sexo.

	Primário		Médio		Superior		Acad- Profissional		Total
	M	H	M	H	M	H	M	H	
GP1: 17 a 26 anos	3	1	6	4	8	--	--	--	22
GP2: 27 a 38 anos	3	1	1	2	6	1	3	3	20
GP3: 39 a 54 anos	3	1	1	4	5	--	5	--	19
GP4: maiores de 55 anos	4	2	3	3	4	1	5	--	22
Total	13	5	11	13	23	2	13	3	83

Em relação ao nível escolar, os participantes se distribuem por quatro níveis - nível primário (A), nível médio (B), nível superior (C) e nível acadêmico-profissional (D).

Na eleição da amostra buscou-se distribuir os sujeitos de acordo com seu nível escolar (Tabela 6), tendo ao final metade dos sujeitos adscritos aos níveis médio e primário. Também foi pedido aos sujeitos que informassem a escolaridade de seus pais e sobre esse aspecto percebeu-se que é maior a porcentagem de pais com nível de escolaridade primário para os

sujeitos dos grupos 3 e 4, enquanto que o nível de escolaridade dos pais dos sujeitos dos grupos 1 e 2 se concentraram maioritariamente nos níveis escolares médio e superior.

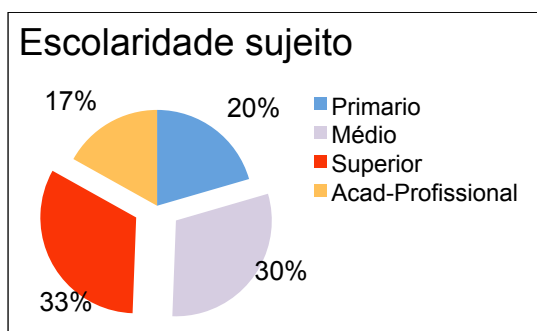


Figura 7. Proporção dos participantes por escolaridade.

Ao revisar o número de sujeitos que seguem estudando (categoria vinculada a qualquer processo de aprendizagem, não necessariamente aquelas que ocorrem num espaço formal), percebemos que há um número equivalente de sujeitos que estudam e que não o fazem.

Buscando a relação entre a condição atual de estudante e os grupos etários se pode perceber que é maioritário o número de sujeitos dos grupos 1, 17 a 26 anos, que estão vinculados atualmente a um processo de aprendizagem. Em contrapartida, a maioria dos sujeitos que não estudam atualmente pertence ao grupo 4, maiores de 55 anos. Em relação aos sujeitos dos grupos 2 e 3, a proporção entre os que estudam e os que não estudam atualmente é bastante compatível. Esses dados podem ser observados na Figura 8.

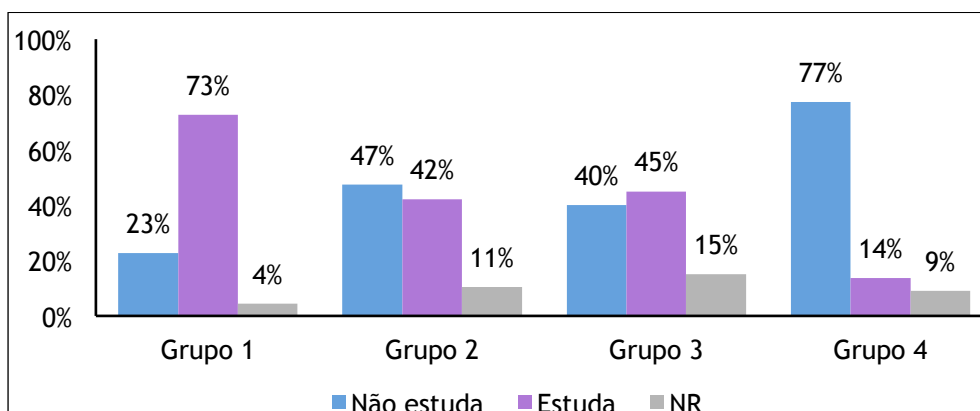


Figura 8. Proporção de sujeitos que estudam e que não estudam atualmente em relação ao grupo etário.

Avaliando a relação entre a condição de estudante com a escolaridade, percebemos que as pessoas que seguem estudando estão prioritariamente concentradas nos níveis médio e superior, 14 e 13 pessoas respectivamente. No nível primário, apenas uma pessoa relatou seguir estudando e no nível acadêmico superior, 8 pessoas seguem estudando e 8 já não o fazem. A Figura 9 demonstra essa relação:

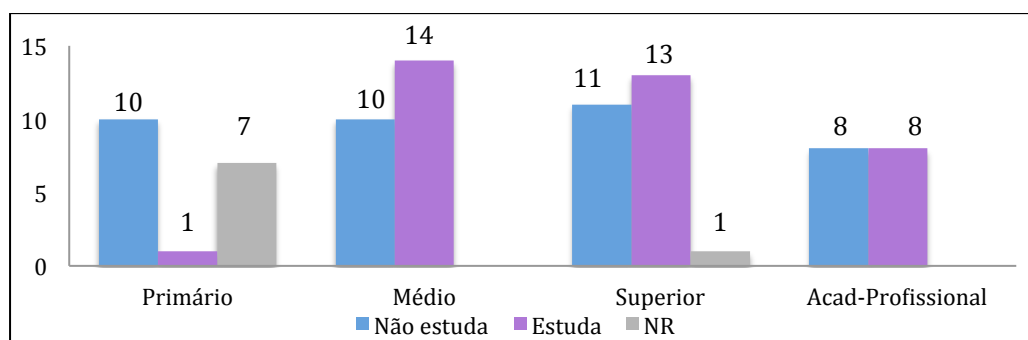


Figura 9. Frequência dos sujeitos que estudam e que não estudam atualmente, em relação nível escolar.

Em relação às notas obtidas, pode-se observar que a maioria dos participantes se reconhecem como estudantes com notas na média ou acima da média. Se contrastamos esses dados com o nível de escolaridade, vemos que se distribuem em uma relação diretamente proporcional, quanto menor o nível de escolaridade do sujeito, menor a sua qualificação em notas.

Ainda sobre a relação das notas obtidas com o nível de escolaridade do sujeito, se fez interessante observar, que além da distribuição diretamente proporcional mencionada anteriormente, o predomínio das notas dos sujeitos nos subgrupos descritos (abaixo da média, na média, acima da média e melhores da turma) ascende progressivamente a cada nível superior de escolaridade. Dito de outra forma, os sujeitos que possuem um nível escolar primário se concentram nos subgrupos mais baixos da escala de notas obtidas, abaixo da média e na média, e os sujeitos que possuem um nível escolar acadêmico profissional se concentram nos subgrupos mais altos da escala de notas obtidas, acima da média e melhores da turma. A Figura 10 nos mostra a relação dessas variáveis considerando cada nível escolar

como um todo para evidenciar a proporção entre os sujeitos de cada grupo. Dessa forma, temos:

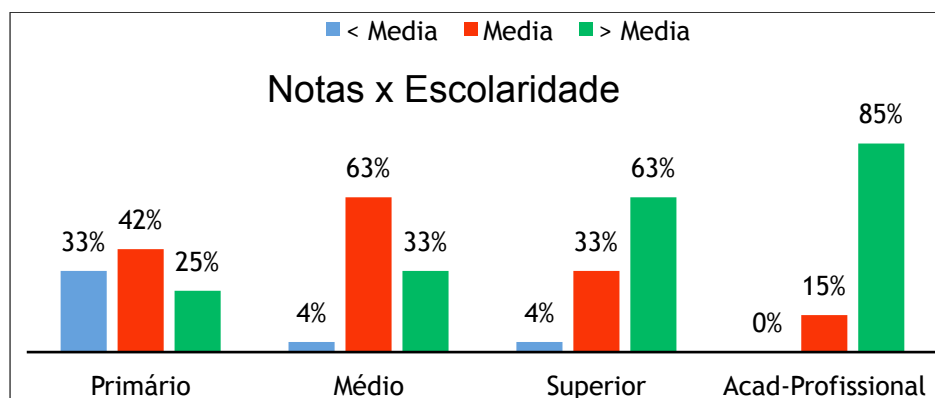


Figura 10. Concentração dos participantes na escala de notas, de acordo com o nível escolar. Nessa figura, <média= abaixo da média; média= na média e >média= acima da média + melhores da turma.

6.2. Caracterização das experiências subjetivas de aprendizagem

Nesse ponto analisaremos os elementos que constituem as experiências descritas. Para tal, tomaremos como base de referência o número de experiências respondidas, 160, descartando as 6 experiências que não foram respondidas porque os participantes não tiveram uma maior disponibilidade de tempo. Utilizaremos as siglas NA para representar dados que não se aplicam, e NR para representar as perguntas não respondidas. Ao utilizar exemplos literais dos questionários, utilizaremos como referência os números de 1 a 4 para indicar o grupo etário e as letras de A a D para indicar o nível escolar dos participantes, ou seja, P10_2C, que significa se tratar do participante de número 10 (P10) que pertence ao grupo 2 (possui entre 27 e 38 anos) e possui nível superior (C).

Características gerais: contextos, períodos e temporalidade.

Da análise das 160 experiências subjetivas de aprendizagem (ESA) descritas, se pode observar um predomínio de experiências com coordenadas espaço temporais específicas, 81%, sobre as experiências estendidas. Em relação ao período em que ocorreram, os sujeitos relatam uma maior concentração das experiências na idade adolescência e idade adulta. Sobre

os contextos sócio institucionais, há predomínio de experiências nos contextos familiar, seguidos por ESA em contextos formais e em contextos de trabalho. Esses dados ilustram a Tabela 7.

Tabela 7. Quadro ilustrativo das características globais visualizadas nas 160 experiências analisadas.

CET		Contextos		Períodos	
Específico	1%	Família	5%	Adolescência	2%
Estendido	9%	Formal	6%	Id. adulta	5%
		Trabalho	0%		

Partindo da caracterização das experiências em relação às suas coordenadas espaço temporais, percebemos algumas particularidades. As categorias acima mencionadas, contexto sócio institucional e período, se distribuem de forma diferenciada nas experiências específicas e estendidas. Em relação ao período vital em que ocorreram, as ESA estendidas se concentram em períodos combinados (11 experiências), seguidas por aquelas que ocorreram na idade adulta (9 experiências); por sua vez, as experiências específicas estão mais proporcionalmente distribuídas entre adolescência (58 experiências) idade adulta (36 experiências) e infância (22 experiências).

Apenas em relação aos contextos sócio institucionais se observa uma semelhança, o predomínio dos contextos informais e maioritariamente o familiar, com diferenças em relação à proporção. A Tabela 8 demonstra as diferenças e similaridades entre essas ESA.

Tabela 8. Características globais das ESA em relação às coordenadas espaço temporais.

	Específicas (n=130)	Estendidas (n=30)
Período	Adolescência Idade adulta Outros	Período combinado Idade adulta Outros
Contexto	Informal Formal Formal e Informal	Informal Formal Formal e Informal

A caracterização das experiências em relação às coordenadas espaço temporais nos permite perceber também que existe uma relação entre os grupos etários da amostra e o tipo de experiências descritas pelos mesmos. Além da mais plausível relação com o período vital, os mais jovens (grupo 1) situaram as suas experiências entre a puberdade e a adolescência, enquanto os de mais idade (grupos 2, 3 e 4) descreveram experiências relacionadas prioritariamente à idade adulta; se percebeu também que as experiências estendidas eram mais mencionadas pelos sujeitos dos grupos 3 e 4. E, em contraponto, na análise da relação das coordenadas espaço temporais com o nível de escolaridade dos participantes, percebemos que as pessoas com nível superior e académico profissional são as que descreveram menos experiências estendidas. Ou seja, os dados mostram que as experiências estendidas foram maioritariamente mencionadas pelos participantes dos grupos 3 e 4 com nível de escolaridade primário e médio.

Relacionando as informações em relação aos contextos sócio institucionais se percebe que em todos os grupos etários houve maior menção aos contextos informais, especialmente os contextos familiar e de trabalho. As ESA situadas no contexto formal são maioritariamente descritas pelos participantes dos grupos 1 e 3. Se relacionamos os contextos à variável nível

escolar, percebemos que as ESA descritas pelos participantes de nível escolar primário são as que possuem menor incidência em contextos formais de aprendizagem. Os participantes de nível acadêmico superior foram os únicos que descreveram mais ESA situadas em contextos formais que em contextos informais. As Figuras 11 e 12 demonstram essas relações.

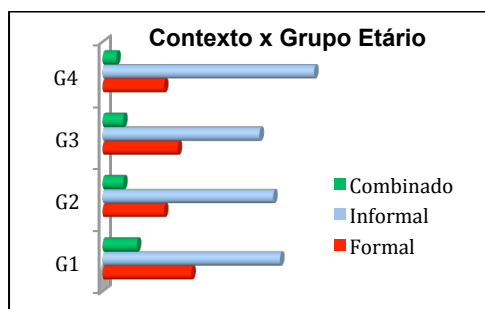


Figura 11. Relação dos contextos sócio institucionais das ESA com os grupos etários.

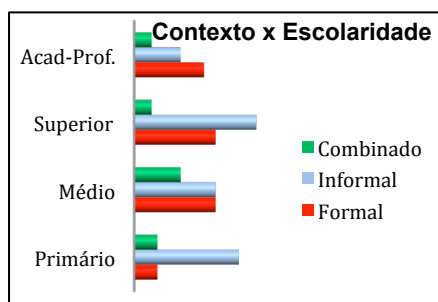


Figura 12. Relação dos contextos sócio institucionais das ESA com o nível escolar.

Relação com identidades

No trabalho com os dados, foi possível identificar que muitas das experiências descritas estavam relacionadas com a identidade de aprendiz, com a identidade de pessoa e com outras identidades, tais como identidade profissional, identidade de pai/mãe, etc. Como essa categoria não se originou diretamente de uma pergunta formulada no questionário, e sim da análise integral da experiência, foram definidas algumas condições para o seu uso. A primeira e mais determinante condição para o uso dessa categoria é que a relação entre as identidades deveria ser demonstrada pelo sujeito e não sugerida pela interferência do

pesquisador, ou seja, a categoria era aplicada quando, em seu relato, o sujeito fazia a conexão de algum elemento da experiência com as identidades mencionadas, como se pode notar no trecho abaixo:

Aprender a tocar violão e guitarra

Desde criança eu sempre fui fã de diversos tocadores de guitarra e violão, eu ainda não tinha um violão mas era super interessado em aprender. Meu tio tinha um violão e nos finais de semana eu pegava e treinava sozinho só com a ajuda de apostilas e alguns recursos na internet. E foi assim que eu aprendi a tocar violão.

...a facilidade que eu tinha em aprender a tocar...minha paixão pelo instrumento

...me senti regozijado em ter aprendido tocar.

...influenciou em jamais desistir das coisas por ser difícil em alguns momentos.

(P10_1B)

Nesse trecho percebemos que o participante afirma haver aprendido algo, descreve o procedimento utilizado para aprender, relata a emoção ao reconhecer seu logro e nos fornece informações sobre sua forma de lidar com situações semelhantes quando diz que a partir dessa experiência reconhece como aprendizado, além de tocar violão, não desistir do que for difícil. Para exemplos como o visualizado na cita utilizamos a categoria relação com identidades e mais especificamente, no exemplo, relação com a identidade de aprendiz (IdA).

Observando as 160 experiências, identificamos experiências vinculadas com a Identidade de Aprendiz, com a Identidade de Pessoa e com Outra Identidade. Numa pequena parcela das experiências descritas, os sujeitos estabeleceram relações com mais de uma

identidade, estando a Identidade de Aprendiz presente na maioria dessas combinações. Na Figura 13 podemos visualizar esses dados. As experiências que não foram explicitamente relacionadas com nenhuma identidade são representadas por NA (não se aplica).

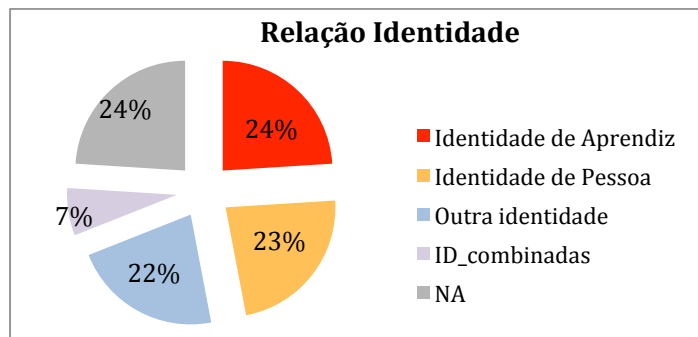


Figura 13. Gráfico que demonstra a vinculação das ESA com as identidades de aprendiz, de pessoa e outra identidade.

Também foi possível observar a relação dessas experiências com as coordenadas espaço temporais a que se referem. A maioria das experiências relacionadas com as identidades de aprendiz, de pessoa e outras identidades são específicas. O maior percentual se apresenta nas experiências relacionadas com a Identidade de Aprendiz em que 38, das 39 experiências vinculadas a essa categoria, são específicas.

Visualizando esse elemento em relação aos grupos etários, percebemos a maior parte das experiências relacionadas com a identidade de aprendiz se concentram nos grupos 1 e 3, enquanto que as ESA descritas pelos grupos 2 e 4 estão mais relacionadas a outra identidade. As experiências em que percebemos relação com a identidade de pessoa foram maioritariamente descritas pelos participantes dos grupos 1 e 4.

Ao analisar a variável escolaridade, percebemos que as relações com as identidades de aprendiz e de pessoa estão mais presentes nas ESA descritas pelos participantes de nível médio e superior. Enquanto que as ESA descritas pelos participantes de nível primário e acadêmico profissional se relacionam mais comumente com outras identidades. As informações relacionadas às duas variáveis, idade e escolaridade, nos permite entender que as

ESA em que se encontraram vínculos com a IdA foram descritas maioritariamente pelos participantes dos grupos 1 e 3 que possuem um nível escolar médio ou superior.

Interesses e emoções

Nos questionários foi perguntado aos participantes sobre o interesse (I) em algum aspecto da atividade ou se algo lhe motivou a participar da atividade. Com essas perguntas esperávamos observar os elementos motivadores da participação dos sujeitos nas ESA descritas.

As perguntas sobre o interesse fazem menção à possível existência de distintos níveis e tipos de interesse, como as características das atividades (CAR_AT), o desejo de ser reconhecido (REC) e o alinhamento com a necessidade de alcançar metas superiores relacionadas a subsistência e a melhoria das condições de vida em geral (AL).

Das 160 experiências descritas, em mais da metade encontramos interesses combinados e no restante se observa um predomínio das características das atividades, seguida pelo interesse relacionado com reconhecimento e alinhamento entre motivos e objetivos, como se demonstra na Figura 14.

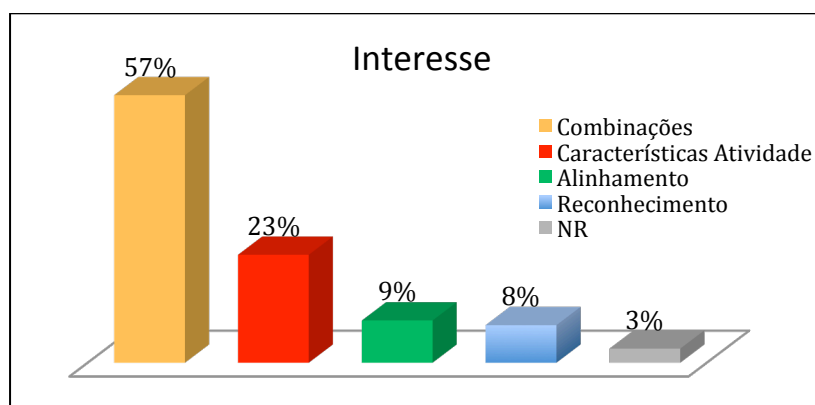


Figura 14. Proporção dos tipos de interesse observados nas ESA descritas.

Se analisamos por separado as experiências que apresentaram interesses combinados, percebemos o mesmo padrão. As combinações predominantes são aquelas que relacionam

características das atividades e alinhamento (AC), seguidas das relações entre características da atividade e reconhecimento (CR).

Relacionando os tipos de interesse às variáveis grupo etário e escolaridade, também podemos observar alguns dados interessantes. Na relação com o grupo etário, além das combinações que se representaram como tipo de interesse mais frequentemente mencionado pelos participantes dos quatro grupos, as características das atividades foram mais frequentemente mencionadas como interesse relacionado à participação nas ESA descritas, seguidas pelo reconhecimento e alinhamento que apresentaram uma frequência equivalente em todos os grupos. A menor menção encontrada se apresentou no grupo 3 em que em apenas duas ESA os participantes descreveram a busca pelo reconhecimento como tipo de interesse.

Na relação desse elemento com a escolaridade, o que nos pareceu interessante notar foi que em nenhuma das ESA descritas pelos participantes com nível de escolaridade acadêmico superior e em apenas uma ESA descrita por participantes de nível escolar superior, o reconhecimento foi vinculado como tipo de interesse. Entre as ESA com as quais a ESA mencionada compartilha as mesmas características globais, a saber, grupo 2, nível escolar superior, coordenadas sócio temporais específicas e período infância, que no total são 3; apenas essa ESA (a que o reconhecimento foi mencionado como tipo de interesse) se vinculada à identidade de aprendiz. Sobre essa experiência nos parece igualmente interessante pontuar que o que motivou a participação do sujeito na mesma foi o desejo de ser reconhecido como alguém capaz de “ler as horas em relógio analógico”, aprendizagem que não era motivada por aqueles que reconhecia como outros significativos, seus pais. Abaixo apresentamos um trecho dessa ESA.

Relógio analógico

Apreendi a ver as horas, ou melhor, ler as horas do relógio analógico na escola... Me marca este momento pois tenho dificuldade até hoje, sou daquelas que conta os tracinhos. Percebo hoje que meus pais não me incentivaram pois lembro que tive muitos relógios digitais pois tinha preguiça em contar os pontos até descobrir o horário, ou então eu dizia mais ou menos o horário.

...fui desmotivada ao ganhar relógios digitais

...eu tinha vergonha em demorar de ver as horas. Hoje percebo que havia muito comodismo, preguiça e timidez da minha parte e pouca insistência dos meus pais.
(P81_2C)

No questionário também perguntamos sobre as emoções vividas durante a experiência (emoção passada=EMO_P) e ao se recordar das mesmas (emoção atual=EMO_A). A emoção atual, foi predominantemente positiva, enquanto que em relação à emoção passada, as proporções são mais equilibradas, estando as positivas vinculadas a metade das experiências e as negativas e ambivalentes ao restante. Com esses dados se evidencia a característica de reconstrução das experiências descritas, ou seja, mesmo havendo vivido experiências que no momento lhes impactou de forma negativa ou ambivalente, o sujeito vivencia emoções maioritariamente positivas ao contá-las, demonstrando uma transformação da sua percepção sobre as mesmas. Na Figura 15 visualizamos esses dados.

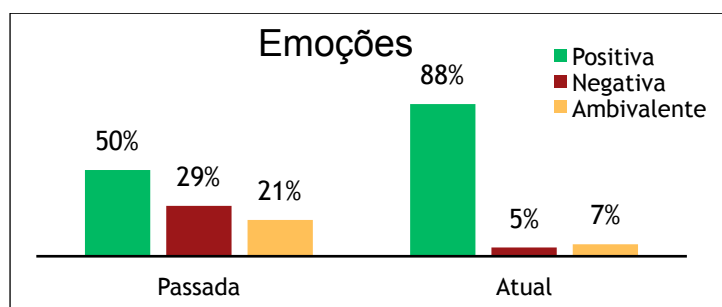


Figura 15. Frequência e tipos de emoções presentes nas experiências.

O papel dos outros, sua presença em outros contextos sócio institucionais e os atos de reconhecimento derivados dos mesmos

Perguntamos aos sujeitos sobre as pessoas com as quais compartilharam as experiências descritas e os resultados foram em sua maioria combinados, sem predominância de um tipo de outros, mas na maioria das experiências descritas os sujeitos estavam com algum integrante do grupo familiar (em 64% das ESA). Na Figura 16 podemos observar a frequência da presença dos outros nas experiências descritas.



Figura 16. Frequência da presença dos outros nas ESA descritas

Ao buscar a relação dos outros mencionados com os grupos etários, percebemos que a referência aos familiares segue sendo a mais frequente em todos os grupos. Os professores são mais referenciados pelos participantes dos grupos 1 e 2, enquanto que os amigos são constantemente mencionados pelos participantes do grupo 3. Esta variável está diretamente relacionada com os contextos sócio institucionais nos quais as ESA ocorreram. Ou seja, os professores são mencionados nas ESA que ocorreram em contextos formais, os pais são mais frequentemente mencionados nas ESA que ocorreram na família e os chefes, por exemplo, são mais frequentemente mencionados nas ESA que ocorreram no trabalho. O dado também nos faz pensar que a idade marca diferença na escolha da experiência descrita e, portanto, dos outros vinculados às mesmas.

Observando a relação dos outros presentes nas ESA com o nível de escolaridade dos participantes, vemos que apenas para os participantes com nível acadêmico superior os familiares não são o tipo de outros mais mencionados nas ESA. Nas ESA desses sujeitos os amigos são os outros mais frequentemente mencionados. Ainda sobre esse aspecto, relação dos outros x escolaridades, vimos que os professores são menos mencionados nos participantes com nível escolar mais baixo, primário e médio, e mais mencionados nos níveis mais altos, superior e acadêmico profissional.

Também se questionou se entre os outros presentes nas experiências, algum teve um papel especial para o sujeito e qual a sua importância. A essa categoria se denominou razão da importância do outro. Em 136 experiências, os participantes identificaram ao menos uma pessoa importante entre as que compartilhou a ESA, sendo que em 23 delas o sujeito fez menção a duas pessoas e/ou distintas razões para sua importância, e em quatro casos identificou-se três pessoas e/ou razões distintas. O apoio foi mencionado como a razão predominante para a importância do outro nas experiências descritas. Na Figura 17 se representa a proporção entre as razões mencionadas.

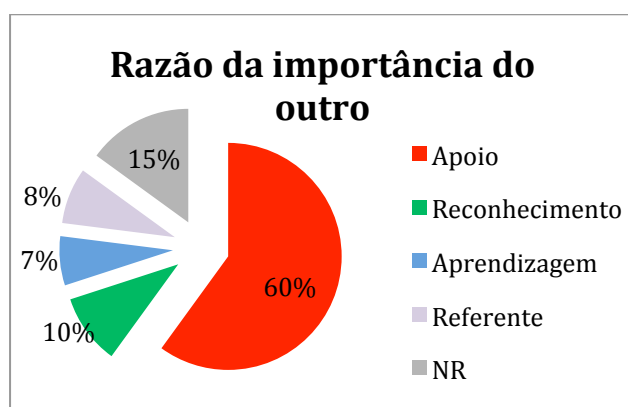


Figura 17. Razões concedidas à importância dos outros nas ESA descritas.

Em relação às pessoas identificadas como importante, os membros da família continuam representando a maioria seguida da categoria OUTRO – chefes, vizinhos, namorados. A categoria referente só foi atribuída a membros da família.

A proporção apresentada não sofre muitas alterações ao ser vinculada com os grupos etários. O apoio continua sendo a razão mais frequente e as categorias de referente e aprendizagem só aparecem raras vezes, sempre relacionadas a um membro da família. Foi interessante observar que a categoria aprendizagem só foi vinculada ao professor por participantes do grupo 4. Ao observar a relação com a escolaridade, o apoio continua sendo mais frequentemente mencionado como razão devido a qual se estabelece a importância do outro nas ESA para todos os níveis de escolaridade. Sobre os tipos de outros a quem se considerou como importantes nas experiências descritas, nos interessou perceber que em apenas duas experiências descritas por participantes do nível primário os professores foram mencionados como importantes por funcionarem como fonte de apoio, ambas vinculadas ao contexto formal.

Considerando ainda o papel dos outros nas experiências, foi possível perceber que em 101 experiências os sujeitos mencionaram haver recebido comentários e/ou opiniões, atos de reconhecimento (AdR), sobre a sua participação. Sendo que em 78 foram positivos e desencadearam emoções igualmente positivas. Em relação às pessoas que concederam os atos de reconhecimento, na maioria há referências a membros da família. Os quadros da Figura 18 ilustram os dados relacionados a esse elemento.

AdR_valência		AdR_emoção		AdR_pessoa	
AdR_POS	78	Emo_POS	77	Família e agrupações com familiares	52
AdR_NEG	8	Emo_NEG	9	Outro	24
AdR_POS_NEG	7	Emo_AMB	8	Professor, amigos, colegas e outras agrupações	21
NR	8	NR	7	NR	3
Total	101	Total	101	Total	101

Figura 18. Valência, emoções e pessoas relacionadas aos atos de reconhecimentos recebidos nas ESA.

Apesar da grande maioria dos AdR possuíram valência positiva, foi possível observar que os AdR negativos também tiveram bastante impacto sobre o sujeito, influenciando no seu reconhecimento como pessoa, como aprendiz ou como amigo, filho, pai, etc. Assim como os

comentários positivos, esses comentários foram muitas vezes associados a fortes emoções e desencadearam mudanças importantes para os sujeitos, funcionando como um *turning point*. Para melhor visualizar a partir de que dados percebemos que os AdR positivos e negativos e seu componente emocional, assim como os AdR esperados e as pessoas que os concederam ou de quem se esperava recebe-los, podem influenciar na (re) construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz, reunimos os trechos abaixo. Essas citas se originaram das perguntas *Recebeu ou esperava receber algum comentário de aprovação ou desaprovação sobre o que ocorreu? De quem? Positivo ou negativo? Como você se sentiu?* Também adicionaremos a descrição da ESA contextualizar as citas. São elas:

Descrição da ESA: Letra bonita. Minha desenvoltura para escrever quando mais nova era normal, mas eu não conseguia fazer uma caligrafia bonita e meu professor criticava e os colegas de classe comentavam um pouco. Minha letra só saia mais ou menos quando eu a fazia bem pequeninha (alana) o que não era legal no colégio. Então eu pedi a minha madrinha que me ensinasse a escrever igual a ela assim comecei a observar como ela escrevia e a tentar fazer a mesma letra que era linda.

AdR: Professor. Positivo. Me senti realizada e capaz. (P14_1B)

Descrição da ESA: Aprendendo a tocar um instrumento. No início da adolescência decidi entrar para a aula de música na escola e tínhamos que escolher um instrumento para tocar. Escolhi a clarineta. Tinha muita facilidade nas aulas de música no início, porém passei um mês de “férias” no brasil em que as aulas continuaram nos estados unidos e tive dificuldades quando retornei às aulas, quase chegando a desistir quando o professor não me ajudou nessas dificuldades.

AdR: Professor. Negativo. Me fez ver que mesmo quando os outros não te ajudam você não deve desistir, apenas descobrir outras formas de conquistar os seus sonhos.
(P69_2D)

Descrição da ESA: Independência. Aos 18 anos comecei a fazer auto-escola, porém já com um aprendizado prévio da parte prática – condução veicular. Após as aulas teóricas, as práticas, apesar de me trazerem mais segurança, pois estava respaldada a conduzir, apenas me aperfeiçoaram em um aprendizado anterior, com o namorado da época. Tal aprendizado me ensinou não só a conduzir um veículo, mas também a me controlar, a controlar a minha ansiedade, o meu nervosismo.

Expectativa AdR: Mãe. Me senti desmotivada para dar continuidade, pela falta de reconhecimento. (P42_1C)

Coerente com o foco da tese doutoral, pesquisar o papel dos outros na construção da Ida percorrendo sobre aqueles percebidos como significativos, nos pareceu necessário analisar as experiências não apenas com a descrição dos elementos da identidade de aprendiz e como eles se situam, mas também observar as ESA descritas a partir dos outros presentes nas mesmas. Para tal, comentaremos alguns dados em relação aos outros descritos nas mesmas.

Familiares

Os familiares são descritos como outros presentes nas ESA, como pessoas que ajudaram o sujeito a se interessar ou a motivar-se, como outro importante e como aqueles que proveram atos de reconhecimento sobre a atuação dos sujeitos nessas experiências.

Observamos, no entanto que quase sempre esses atores estavam em companhia de amigos, professores e outras pessoas que não fazem parte do grupo familiar nessas experiências.

Os familiares foram mencionados em 102 das 160 ESA descritas. Essas experiências estavam prioritariamente vinculadas ao contexto familiar e de trabalho e ocorreram nos períodos da adolescência e idade adulta. A maioria dessas experiências possuem coordenadas espaço temporais específicas .

Nas experiências em que foi possível observar uma relação com as identidades, se percebe que a IdA e a identidade de pessoa se vinculam a aproximadamente 60% das experiências. As características das atividades são prioritariamente mencionadas como tipo de interesse vinculado à participação nas ESA, estando muitas vezes vinculadas ao reconhecimento e ao alinhamento. O alinhamento é o segundo tipo de interesse mais comumente mencionado nessas ESA, sendo os amigos e familiares aqueles que mais ajudaram o sujeito a se interessar por essas atividades ou motivar a sua participação nas mesmas.

Os familiares foram mais frequentemente mencionados como outro importante para o sujeito por fornecerem apoio e funcionarem como referente ou modelo e em alguns casos sendo descritos como sentido da participação do sujeito nessas experiências. Em mais da metade dessas experiências se mencionou a recepção de atos de reconhecimento sendo em sua maioria positivos.

Amigos

Os amigos e colegas são descritos em 72 das 160 ESA, sendo mais frequentes as ESA específicas. A maior parte está relacionada aos contextos formal e informal trabalho e ocorreu na idade adulta e adolescência. Estas experiências se relacionam com a IdA, a identidade de pessoa e outra identidade em número equivalente.

As características das atividades e sua combinação com o reconhecimento e o alinhamento também são nesse grupo o tipo de interesse maioritariamente identificado. Em conjunto com os familiares, os amigos são identificados como aqueles que ajudaram o sujeito a se interessar ou motivaram a sua participação na maior parte das ESA descritas. Ao identificar os outros importantes e a razão da sua importância, os amigos foram mencionados em 22 dessas experiências como fonte de apoio, de reconhecimento e de mediador da aprendizagem. Em 15 das 72 experiências em que são descritos como outros presentes, os amigos proveram AdR em sua maioria considerados como positivos.

Professores

Os professores são mencionados em 35 das 160 ESA descritas. Nesse grupo, a configuração mais frequente é de experiências específicas que se desenvolveram no contexto formal e transcorreram durante idade adulta. Nesse grupo de ESA encontramos relações com a IdA e com outra identidade.

Em relação aos tipos de interesse identificados, as características da atividade, em particular ou combinadas com o reconhecimento e o alinhamento, são os tipos mais frequentemente mencionados. Foi interessante observar que nessas experiências os professores não são identificados como aqueles que ajudaram o sujeito a se interessar ou motivaram sua participação nas atividades. Entretanto, ao observar a categoria de outro importante, percebemos que esse ator foi identificado em 21 experiências, em algumas em conjunto com familiares e amigos, e à razão de sua importância se relacionaram as categorias de apoio, reconhecimento e aprendizagem. Nesse grupo, os sujeitos identificaram o recebimento de AdR em 27 experiências, sendo o professor o ator responsável pela concessão dos mesmos em 9.

Chefe, vizinhos, namorados (OUTRO)

Os chefes, vizinhos e namorados são descritos em 5 das 160 ESA, sendo 4 específicas. Todas estão relacionadas ao contexto informal, sendo uma delas combinada - formal e informal. Quatro ocorreram na adolescência e se relacionam com a identidade de aprendiz.

Os tipos de interesse aparecem prioritariamente combinados, sendo o alinhamento o mais frequente. Em conjunto com os familiares e amigos, são identificados como aqueles que ajudaram o sujeito a se interessar ou motivaram a sua participação na maior parte das ESA descritas. Ao identificar os outros importantes e a razão da sua importância, os chefes, vizinhos e namorados foram mencionados em 2 experiências, como fonte de reconhecimento e como mediador da aprendizagem.

Em duas dessas experiências, os chefes, vizinhos e namorados proveram AdR considerados como positivos. As emoções atuais foram mencionadas como positivas enquanto que ao mencionar as emoções passadas os sujeitos as consideraram como negativas ou ambivalentes em duas experiências.

A análise dos dados em relação ao grupo de outros presentes nas ESA descritas não nos sugerem novidades em relação a análise global das ESA. Podemos notar mais claramente que os familiares e amigos são as categorias mais presentes nas ESA; que as experiências estendidas foram mais frequentemente relacionadas aos familiares; que nas experiências vinculadas ao contexto formal os professores e amigos eram os outros mais mencionados. A razão da importância do outro só se difere em relação aos familiares que além de serem mencionados como fonte de apoio, reconhecimento e aprendizagem, também aos mesmo lhes atribuiu importância por funcionarem como referente ou modelo – a seguir ou a evitar.

Influência das experiências descritas

Para categorizar as informações obtidas na pergunta sobre a influência das experiência de aprendizagem descritas, foram definidas três categorias, IE_PES quando na influência se mencionavam aspectos sobre visão de mundo, características, sentimentos e valores relacionados ao sujeito como pessoa, à sua identidade de pessoa; IE_APR, quando mencionavam características como aprendiz, visão sobre o aprender e/ ou o aprendiz, considerações sobre como aprende, mudanças na forma de aprender, todos relacionados ao sujeito como aprendiz, à sua identidade de aprendiz ou IE_AT quando se descrevia que a experiência influenciou no desenvolvimento de outras atividades, sem mencionar sobre qual aspecto da mesmas, simplesmente nomeando-as. Em 138 experiências obteve-se respostas sobre a influência. Em sua maioria se observaram dados relacionados a influência sobre a pessoa seguidos de dados que em se identificou uma influência sobre a aprendizagem. Também foi possível observar algumas combinações estando a influência sobre a aprendizagem presente na maior parte das mesmas. Podemos observar essas relações na Figura 19.

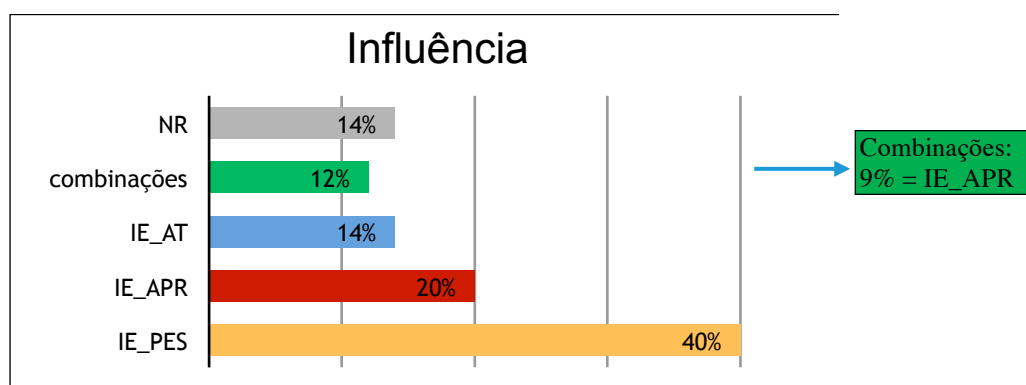


Figura 19. Tipos de influência identificados nas ESA descritas.

Ao contrastar esse dado com os grupos etários percebemos que a influência sobre aspectos relacionados a aprendizagem e sobre alguma atividade específica foi

maioritariamente relatada pelos participantes do grupo 1. Os participantes dos grupos 2, 3, e 4 descreveram que suas ESA influenciaram nas características, sentimentos e valores relacionados a si mesmo como pessoa.

Relacionando esse aspecto com a escolaridade, percebemos que os participantes de nível primário relataram que suas ESA influenciaram sobre as atividades e sobre a sua identidade de pessoa. Os participantes de nível médio, superior e acadêmico profissional relataram que a maior parte das ESA influenciaram sobre características, sentimentos e valores relacionados a si mesmo como pessoa. Também nos pareceu interessante notar que as ESA que influenciaram sobre a aprendizagem, o aprender e/ ou às características de si mesmo como aprendiz foram mais relacionadas às ESA descritas pelos participantes de nível superior.

Da análise das ESA percebemos que alguns elementos são mais frequentemente relatados pelos sujeitos. Nesse grupo estão os elementos que nos permitem caracterizar as experiências de forma global, contexto, coordenadas espaço temporais e períodos vitais e o interesse, a influência e a participação dos outros presentes nas ESA, mais especificamente a razão da sua importância e os aspectos relacionados aos seus AdR.

Na análise dos resultados por grupos etários e por níveis de escolaridade percebemos que a relação entre os elementos destacados possui igual importância e significado. No entanto, dependendo do subgrupo considerado, grupos etário e escolaridade, observaremos que esses elementos se apresentam com distintas características. Em relação aos grupos etários, só notamos uma diferença nos tipos de influência concedida às ESA quando os mais jovens, do grupo 1, mencionam mais influências sobre a identidade de aprendiz ante influências sobre a identidade de pessoa, mais mencionada pelos demais grupos. Em relação a escolaridade, notamos algumas particularidades em relação aos tipos de interesse mencionados, principalmente em relação aos participantes do nível acadêmico profissional

que não mencionam o reconhecimento como fator que lhes levou a interessar ou motivou a sua participação nas ESA.

6.3. Características de si mesmo como aprendiz

Características principais: como se define, situações que facilitam e obstaculizam a aprendizagem

Para analisar as características de aprendiz, consideraremos um total de 82 sujeitos já que um participante não respondeu essa parte do questionário. Também se faz necessário ressaltar que devido as particularidades dos questionários em áudio (tempo disponível, tipo de interação e natureza das respostas - oriundas do distinto processo de construção) muitas das perguntas relativas a essa parte foram respondidas conjuntamente e algumas perguntas não foram realizadas.

Quando questionados sobre suas características mais marcantes como aprendiz, os sujeitos normalmente responderam com adjetivos indefinidos relacionados às características da atividade (utilizando indicações de contexto, metodologia, conteúdo, motivos, participantes, sem centrar-se em um tipo específico). Esses sujeitos foram categorizados como AT_I. Quando os sujeitos situavam as suas características em relação a elementos das atividades (centrando sua definição em um dos elementos) foram categorizados como AT_S. E, para aqueles que utilizavam adjetivos relacionados a suas características pessoais (valores, crenças, ideais), se categorizou como PES. A Figura 20 ilustra essas relações.

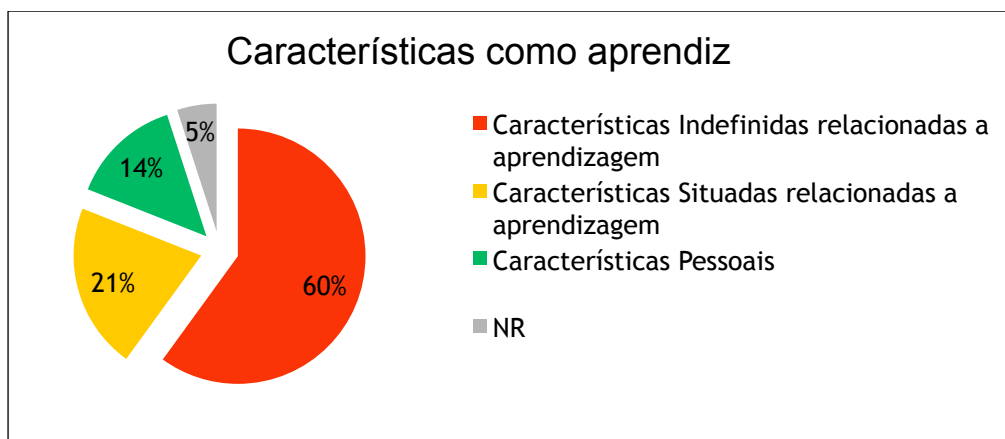


Figura 20. Proporção dos participantes segundo suas características mais marcantes como aprendiz.

Relacionando as características mais marcantes como aprendiz aos grupos etários, percebemos que os participantes de todos os grupos utilizaram características indefinidas em relação à aprendizagem para se definir como aprendiz. Em relação aos níveis de escolaridade observamos a mesma relação. Nos chamou a atenção o fato de apenas dois participantes de nível primário não utilizarem as características indefinidas para descrever suas características mais marcantes. À questão *Descreva suas características mais marcantes como aprendiz*, esses participantes se definiram, um com características pessoais e o outro com características situadas, como se demonstra nos trechos a seguir: “Colocando a mão na massa” (P53_3A; AT_S) e “Preocupado, atento” (P88_1A; AT_PES)”.

Observando os dados sobre as situações fáceis, difíceis, nas quais o sujeito se sente bem e nas quais se sente mal aprendendo, percebemos inicialmente que apenas seis participantes não responderam nenhuma das quatro perguntas. Alguns sujeitos que responderam ao questionário de forma oral descreveram apenas as características das situações em que aprende com facilidade. Esse dado pode representar ou o não entendimento das perguntas respeito às demais situações (difíceis, sente bem e sente mal) ou que por contingências externas (condições ambientais, interrupções, tempo disponível pelo sujeito) essas perguntas não foram realizadas.

As respostas à essas perguntas foram divididas em quatro categorias: atividade, utilizada quando os sujeitos mencionavam características da atividade como fatores que facilitam ou obstaculizam a sua aprendizagem; condicionantes, quando mencionavam fatores físicos, emocionais, ambientais; contexto, quando faziam menção a contextos sócio institucionais e misto quando haviam fatores relacionados a mais de uma categoria. A Tabela 9 demonstra a frequência das respostas às quatro perguntas e essas categorias.

Tabela 9. Tipos de situações e os fatores relatados pelos participantes para respondê-las.

	Fácil	Difícil	Sente Bem	Sente Mal
ATIVIDADE	53	35	38	37
CONDICIONANTE	9	19	11	12
CONTEXTO			1	
MISTO	13	12	19	13
NR	7	16	13	20
Total de participantes	82	82	82	82

Estando cada tipo de situação relacionada a uma pergunta do questionário, e entendendo que as mesmas possuem uma conotação diferente possibilitando distintas respostas, cada uma dessas situações foi analisada individualmente, entretanto os resultados foram similares. Nas características das situações que facilitam o aprendizado (SIT_F), das situações em que os participantes relatam ter dificuldade para aprender (SIT_D), das situações em que se sentem bem aprendendo (SIT_SB) e naquelas em que se sentem mal (SIT_SM) percebemos que na maioria das respostas o sujeito faz referência a aspectos da atividade. Essas respostas se diferem um pouco quanto observamos quais elementos das atividades foram mencionados, sendo no entanto, os aspectos relacionados à estrutura os mais frequentes. Além de mencionarem aspectos da estrutura da atividade, nas SIT_D, os participantes mencionam os conteúdos; nas SIT_SM, mencionam a organização social e nas

SIT_F e SIT_SB mencionam combinações de elementos (organização social, estrutura da tarefa acadêmica, conteúdo, atos de reconhecimento, emoções).

Importância e tipos de atos de reconhecimento significativos

Se buscou também investigar o grau de importância que os sujeitos concediam aos comentários e opiniões sobre seu comportamento em situações de aprendizagem. Para categorizar essa variável havia uma escala de frequência a qual eles deveriam assinalar o que lhes correspondia. Ao relacionar essa variável com o grupo etário, percebemos que a maior parte das pessoas que responderam eventualmente pertence ao grupo 3 – 39 a 54 anos. Os mais jovens, grupo 1 – 17 a 26 anos – centraram suas respostas no sempre e os de mais idade, grupo 4 – maiores de 55 anos, afirmaram se importar raramente com as opiniões dos demais. A Figura 21 ilustra esses resultados.

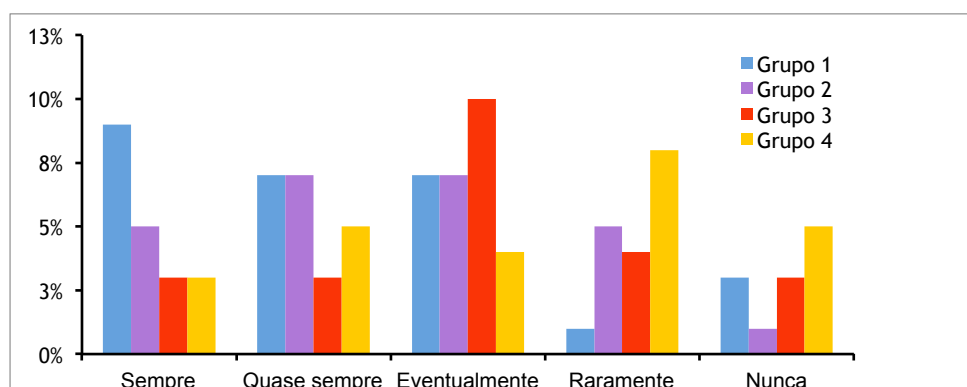


Figura 21. Importância dos atos de reconhecimento em relação aos grupos etários.

Os participantes tiveram também que responder que tipo de comentários e/ ou opiniões lhes interessavam, quais eram mais importantes para eles. A essa pergunta houve uma grande variedade de respostas que se distinguiram em muitos aspectos. A forma mais coerente encontrada para classificá-las foi estabelecer dois grupos: comentários gerais (GEN) e comentários oriundos de pessoas específicas (PES). A maioria absoluta dos participantes que respondeu à pergunta mencionou que lhes importava distintos tipos de comentários, tais

como elogios, críticas, sugestões (GEN), enquanto que apenas seis responderam que lhes importava qualquer tipo de comentário que viesse de pessoas significativas para eles (PES).

A relação dos tipos de comentários por grupo etário e por escolaridade nos demonstra em os participantes que mais mencionaram que se importavam com qualquer tipo de comentário que viesse de pessoas significativas foram duas pessoas do grupo 2 que possuem nível escolar superior. À pergunta *Quais comentários e/ou opiniões são importantes para você?* esses participantes responderam: “Os comentários das pessoas que tenho admiração” (P81_2C); “De pessoas que eu reconheça a competência. Pessoas que eu admire e /ou respeito” (P96_2C)

Outros Significativos, atos de reconhecimento recordados e contextos vitais

Dos 82 participantes que responderam a 3ª parte do questionário, 78 identificaram duas pessoas ou grupos como outros percebidos como significativos e 75 das mesmas identificaram os 3 solicitados. Aos sujeitos foi também solicitado que determinassem a ordem de importância desses sujeitos, 1º, 2º e 3º respectivamente. Mais da metade dos sujeitos identificou a familiares como outro mais importante (1º, OS_1), estando as MÃES mencionadas em um terço das respostas. Em relação aos 2º mais importantes, OS_2, percebe-se que o grupo familiar segue sendo o mais mencionado e que os amigos e os outros (chefes, vizinhos, namorados) também se representaram. Nos dados sobre os 3º mais importantes, OS_3, também se nota um predomínio dos familiares em mais da metade das respostas.

Da análise das menções às três pessoas ou grupos percebidos como mais significativos, se observa a relação demonstrada na Figura 22. Se faz importante destacar que a proporção das respostas relativas aos pais e principalmente à MÃE diminuiu estando mais presente nas respostas relacionadas a OS_1 e mencionada em menos de 5% das respostas

relacionadas aos OS_3. Em ordem inversa, os integrantes da categoria OUTRO foram mais mencionados como OS_3.

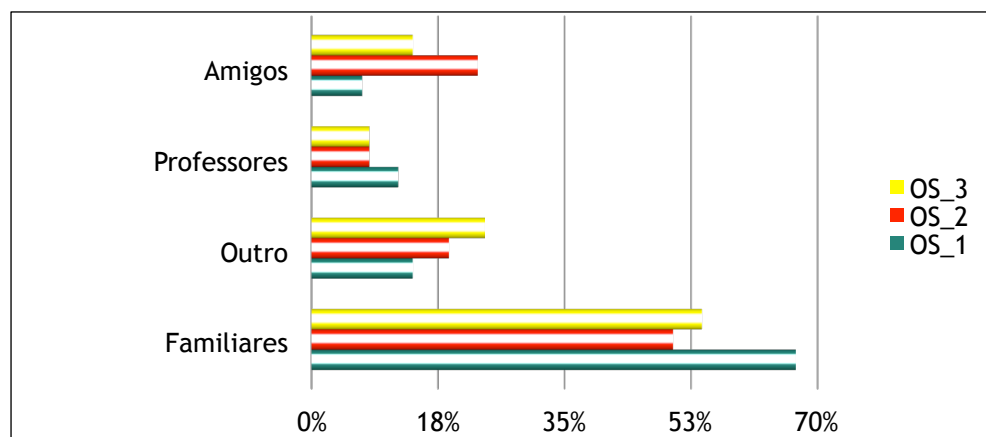


Figura 22. Relação dos outros considerados como significativos, por ordem de importância (OS_1, OS_2 e OS_3).

Relacionando esse dado ao grupo etário, foi possível notar uma proporção semelhante em relação aos OS mencionados e sua ordem de importância, estando os familiares mais presente como OS_1. Observando as pessoas percebidas como mais significativas (OS1, OS2 e OS3) de acordo com o grupo etário percebemos que a categoria OUTRO foi mais mencionada pelos grupos 2 e 4, enquanto que os amigos foram mais frequentemente percebidos como significativos pelos participantes do grupo 3. A Figura 23 mostra essa relação.

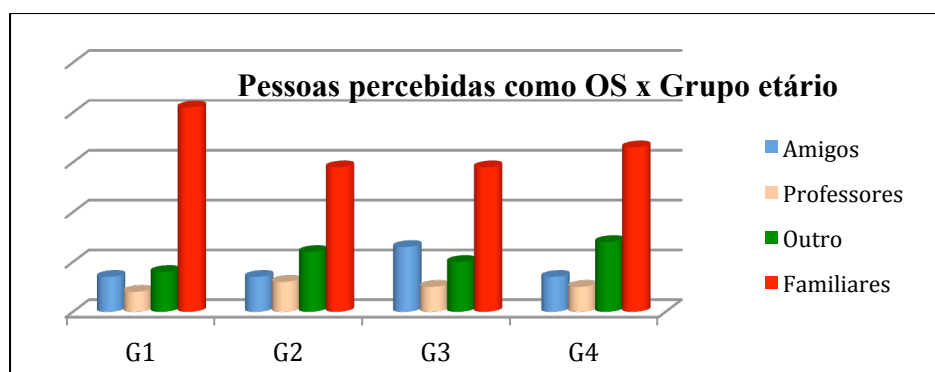


Figura 23. Pessoas consideradas como OS em relação aos grupos etários.

Relacionando esse dado ao nível escolar, percebemos que os participantes de nível primário não percebem aos professores como OS_1 o OS_2 e apenas é mencionado uma vez

como OS_3. Os professores são mais mencionados como OS (1, 2 3) pelos participantes de nível superior. Entre os participantes de nível médio e acadêmico superior, esses outros são também mencionados. Em linhas gerais, os familiares são mais frequentemente mencionados como OS (1, 2 e 3) em todos os níveis de escolaridade.

Após identificar as três pessoas percebidas como mais significativas se perguntou aos sujeitos se recordavam de algum ato de reconhecimento de uma das três pessoas ou grupo de pessoas mencionados. 65 sujeitos responderam afirmativamente a essa pergunta e relataram o ato de reconhecimento recordado. A maioria dos comentários foi considerado como favorável. Em 60, dos 65 respondidos, foi possível identificar sobre que aspectos o ato de reconhecimento impactou ao sujeito.

Buscando entender sobre que elementos se deu o impacto, os classificamos em impacto sobre a emoção, quando o sujeito respondia apenas “positivamente” ou “fiquei contente” ou “me fez pensar” sem identificar nenhuma situação ou comportamento relacionado ao mesmo; impacto sobre a motivação, quando relacionava o comentário como motor para a realização de algumas atividades ou a mudança de postura em relação a algum ambiente ou papel; impacto sobre a atividade, quando enumerava atividades vinculadas ao comentário, também sem mencionar sua postura nas mesmas e impacto sobre o reconhecimento, quando o comentário proporcionava reconhecer-se como pessoa, profissional, aprendiz ou reconhecer qualidades relacionadas a si mesmo. A Figura 24 demonstra essa proporção:

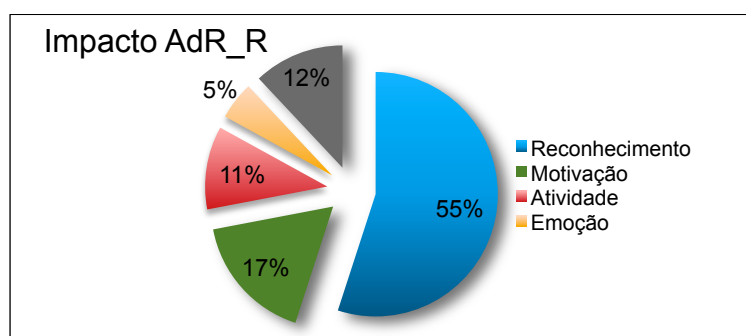


Figura 24. Frequência dos tipos de impactos causados pelos atos de reconhecimento recordados (AdR_R).

Relacionando o impacto dos AdR_R com os grupos etários e níveis de escolaridade, notamos que o impacto sobre o reconhecimento foi o mais frequente entre todos os grupos etários nos distintos níveis de escolaridade. Impactos sobre a emoção não foram visualizados nos AdR_R nos participantes dos grupos 2 e 4 de nível médio e acadêmico profissional. Os participantes de nível acadêmico superior descreveram AdR_R que impactaram essencialmente sobre seu reconhecimento, a grande maioria, e sobre a motivação, um pequeno número. Percebemos também que apenas os participantes de nível médio relataram AdR_R que impactaram sobre a atividade.

Relacionamos alguns trechos dos questionários para ilustrar quando identificamos cada tipo de impacto. Aos participantes lhes foi perguntado *Lembra de algum comentário de uma dessas pessoas sobre como você aprendia? Qual o comentário? Como esse comentário te afetou?* Algumas respostas foram:

Impacto sobre a atividade: “Sim. Dizendo quando errei para de outra vez fazer melhor. Compreendi que tinha que melhorar, porque via quando tirava as fotos erradas”. (P46_2B)

Impacto sobre a emoção: “Certa vez, meu namorado disse que eu era muito fácil de ser persuadida. Me incomodou muito”. (P43_1C)

Impacto sobre a motivação: “Que eu estava **outra pessoa**. Meu desempenho em aprender era maior, minha aparência era outra, minhas colocações eram mais elaboradas e minha forma de atuar no setting tinha evoluído. Me deu mais vontade de crescer, aumentou meu empenho na psicologia”. (P66_1C)

Impacto sobre o reconhecimento: “Sim. Quanto sou comprometida. Confirmou meu comprometimento”. (P93_4D)

Os sujeitos responderam também se no momento em que receberam o comentário concordaram com o mesmo e se atualmente também o faziam. A maioria das respostas foram

afirmativas no momento da recepção do ato de reconhecimento, e também em sua avaliação atual, ao recordá-lo. No entanto, houveram sujeitos que não concordavam com a opinião no passado e que sim o fazem no momento atual. Esse é mais um dado que aponta para a característica de reconstrução do comentário e possivelmente do seu autor, o outro percebido como significativo.

Ainda segundo o impacto, podemos perceber que a grande maioria dos sujeitos relatou que os atos de reconhecimento recordados impactaram sobre o seu reconhecimento estando aproximadamente um terço dos mesmos vinculados a visão de si mesmo como aprendiz. A vinculação com a IdA também pôde ser observada em uma parcela dos impactos sobre a motivação e dos impactos sobre atividades.

Relacionados as três pessoas mencionadas como mais significativas, perguntamos também se elas estavam vinculadas a outros contextos, além daqueles dos quais se originam (irmão, marido, pais= família; chefe, colegas= trabalho; professor, amigos ou colegas=escola) sem delimitar a que tipo de contexto.

Os participantes relacionaram seus outros significativos a contextos vitais que foram classificados como contextos de aprendizagem (APR), quando relacionavam os outros percebidos como significativos a situações ou contextos em que aprendia ou se via como aprendiz; contextos de valores (VAL), quando os outros significativos eram vinculados à partilha, compreensão, reflexão sobre os valores como pessoa, pais, cidadãos; contextos de decisões (DEC), quando vinculavam os outros percebidos como significativos à necessidade de tomar alguma decisão importante e todo, utilizado para aqueles sujeitos que respondiam, “o tempo todo”, “em todos os momentos da minha vida”, “no dia a dia”. Em poucas respostas foi possível observar que o sujeito incluía os OS em contextos combinados, APR+DEC e APR+VAL. A proporção das respostas pode ser observada na Figura 25, abaixo.

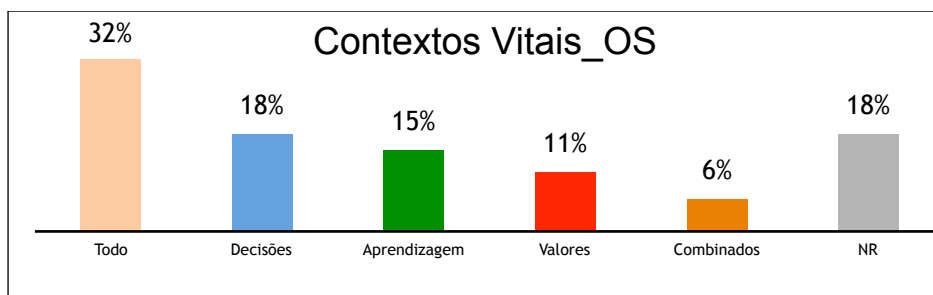


Figura 25. Contextos vitais que o sujeito identificou como aqueles em que sofre influências dos outros considerados como significativos.

Observando a globalidade dos questionários em que a parte referente às características de si mesmo como aprendiz foram respondidos, percebemos que essencialmente as pessoas se importam com comentários gerais sobre o seu aprendizado e suas características como aprendiz. Vimos também que muitos se recordam de atos de reconhecimento provenientes de pessoas consideradas como significativas e que esses comentários impactam sobretudo sobre o reconhecimento dos mesmos sejam como aprendiz, como pessoa ou vinculado a outra identidade.

6.4. Resumo final por perguntas de pesquisa

Através da análise dos questionários, como demonstrado nos parágrafos anteriores, foi possível perceber a suma importância dos outros na (re) construção discursiva das experiências de aprendizagem descritas como um dos elementos que definiram a participação, o interesse, a continuidade e/ ou o ajuste de motivos e significados das atividades e do ser aprendiz. O dado mais interessante observado até o momento é o fato de que, na maioria dos questionários se pode notar a influência dos outros significativos em ao menos um dos elementos centrais da IdA. Esse fato ressalta a pertinência de considerar os OS como um dos principais elementos a analisar para compreensão do processo de construção da identidade de aprendiz.

Com o objetivo de oferecer uma visão mais clara dos resultados obtidos com a análise dos questionários, assim como de identificar os dados a buscar na análise das entrevistas,

apresentamos um resumo dos resultados encontrados por perguntas de pesquisa. Aquelas perguntas para as quais não foi possível observar respostas com a análise dos questionários, não serão identificadas nesse resumo. A título de organização, as perguntas sobre a relação dos OS com os outros elementos do modelo de IdA serão respondidas conjuntamente quando se tratarem do mesmo elemento.

As primeiras perguntas que compõem essa pesquisa estão relacionadas a caracterização dos outros considerados como significativos. Através dos dados foi possível notar a existência de pessoas às quais os participantes atribuem o caráter de outro significativo devido ao papel que desempenha na construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz.

As dimensões estabelecidas como base para realizar este estudo nos permitiram entender que os sujeitos consideram aos outros como OS através da articulação de distintos elementos da IdA e sua relação. Percebemos que esse processo se estabelece principalmente de acordo com:

- 1) O momento do ciclo de vida em que se encontram: a conceptualização da importância do OS se difere nos grupos etários da amostra. Os mais jovens dão mais importância à avaliação do outro sobre seu processo de aprendizagem e são, consequentemente, mais impactados pelos seus atos de reconhecimento ou pela ausência dos mesmos;
- 2) A relação do OS com os contextos sócio institucionais em que ocorreram as ESA de maior impacto para o sujeito: os OS vinculados aos contextos mais importantes para o sujeito foram e/ou são considerados os que mais influenciaram na (re) construção do reconhecimento como aprendiz;
- 3) O impacto dos atos de reconhecimento dos OS sobre a construção da identidade de aprendiz: os AdR dos OS ou a expectativa dos mesmos influenciam em distintos

níveis das experiências vividas e afins e podem levar a uma reconstrução do sentido de reconhecimento de si mesmo como um aprendiz mais ou menos capaz;

- 4) O grau de importância concedido aos outros reconhecidos como OS. Classificamos aos OS como transversais ou pontuais, de acordo com extensão de sua influência ao longo da trajetória de aprendizagem do sujeito. Os OS transversais foram normalmente utilizados numa perspectiva de vinculação e integração das distintas identidades do sujeito enquanto que os pontuais impactaram na (re) construção de uma de suas identidades, tais como a identidade de aprendiz.

A classificação dos outros considerados como significativos descritos nas ESA, se baseou mais especificamente nos aspectos temporal e contextual da influência dessas pessoas sobre a Ida dos sujeitos. Os outros que identificamos como OS pontuais tiveram a sua influência diretamente vinculada a uma experiência e/ou grupo de experiências afins que ocorreram no mesmo período vital. Sua influência não incide sobre outro período vital e/ou contextos sócio institucionais.

Os OS pontuais aparecem mais vinculados a atividades específicas e aos focos de aprendizagem conceitual e procedimental. São mais frequentemente mencionados como outro importante por favorecer a aprendizagem de algum conteúdo ou procedimento valorizado pelo sujeito, pelo seu apoio em situações que favoreceram um *turning point* em algum aspecto de sua trajetória de aprendizagem e por ajudá-lo a reconhecer habilidades, debilidades e competências para aprender. É sempre recordado, assim como sua importância, quando se recorda a ESA em que foi considerado como significativo.

Já os outros identificados como OS transversais têm a sua influência marcada em distintos contextos sócio institucionais e através de diferentes períodos da trajetória de aprendizagem do sujeito. Sua atuação pode ter se dado em atividades não necessariamente

correlatas e é possível notar a presença de sua influência inclusive em experiências nas quais não estava diretamente vinculado.

Os OS transversais estão relacionados tanto às experiências específicas como as estendidas e aos focos atitudinal, procedimental e misto. São considerados como outros importantes por favorecer apoio e reconhecimento e por que graças a ele o sujeito pôde aprender valores morais, éticos e conceitos que lhes permitiu constituir como um certo tipo de pessoa, cidadão, profissional ou aprendiz. Também foram considerados importantes por funcionar como um referente ou modelo a seguir ou a evitar e por funcionar como o sentido devido ao qual o sujeito confronta distintas situações ao longo de sua trajetória de vida.

As demais perguntas se focaram na relação dos OS com os outros elementos do modelo de IdA. Sobre as relações dos outros considerados como OS e as características das atividades, percebemos que os tipos de OS se vinculam de forma diferente às mesmas. Como explicado nos parágrafos anteriores, as ESA vinculadas aos OS pontuais e aos OS transversais se diferem em relação temporalidade, contexto, conteúdo, emoções vinculadas e grupo de participantes, dentre outras.

Também foi possível notar que algumas características das atividades demonstraram ser mais propícias à identificação dos OS, são elas: as atividades vinculadas a aprendizagens procedimentais; com coordenadas sócio temporais específicas; dotadas de sentido, ou seja, em que se observa alinhamento entre motivos e objetivos; em que os outros presentes funcionaram como fonte e apoio para os sujeitos. Os outros considerados como mais significativos foram aqueles que cumpriam um papel destacado nos grupos sociais adscritos aos contextos sócio institucionais mais importantes para o sujeito. Nesses contextos sócio institucionais, de importância atual ou passada, os OS tinham seu papel destacado por mediar o estabelecimento das pautas de participação pertencimento.

Sobre as relações dos outros considerados como OS com os atos de reconhecimento, percebemos que os AdR dos outros considerados como significativos são mais comumente recordados que os AdR dos outros aos quais o sujeito não considera e/ou não considerou como significativos. Os sujeitos mencionam que os AdR dos OS estão vinculados a uma forte carga emocional e acreditamos que talvez por esse motivo seja mais fácil recordá-los. Os dados demonstram ainda que os AdR dos OS sendo positivos ou negativos influenciam na (re) construção de algum elemento da IdA dos sujeitos e muitas vezes a sua influência se estendeu à outras identidades, como se pode visualizar, por exemplo, nas informações sobre os AdR recordados que em sua maioria impactaram sobre a construção do reconhecimento do sujeito.

A respeito das relações dos outros considerados como OS com os motivos através da análise dos questionários apenas nos foi possível perceber que os outros considerados como significativos podem mediar a construção dos motivos pessoais de aprendizagem. Essa informação se vê refletida naquelas ESA em que o sujeito atribui ao OS a importância de funcionar como o sentido que impulsionou a participação do sujeito em algumas atividades e/ou contextos de atividade. Também é possível observar essa influência na análise conjunta do impacto dos atos de reconhecimento recordados e da pessoa que lhes concedeu o AdR_R, no interesse que o fez participar da ESA e na influência de algumas experiências subjetivas de aprendizagem descritas.

Como apresentado na metodologia dessa pesquisa, partiremos das informações visualizadas através dessa análise para estruturar a análise das entrevistas. Esse resumo nos sinaliza para a necessidade de aprofundar o conhecimento a respeito dos tipos de outros significativos, pontual e transversal e a possíveis distinções que possam existir nas relações estabelecidas entre cada tipo de OS e os elementos do modelo de IdA destacados (interesse, influência e atos de reconhecimento). Nos aponta ainda para a necessidade de vincular as

emoções geradas pelos AdR dos OS, em sua valência e intensidade, ao sentido de reconhecimento de si mesmo como aprendiz, dado a insuficiência de informações presente nos questionários sobre esse elemento.

A partir desse resumo também podemos notar a necessidade de aprofundar no conhecimento sobre os motivos vinculados às ESA e como se estabelece a relação desse elemento com os OS pontuais e transversais. Sobre esse aspecto, esperamos poder analisar principalmente a que tipos de motivos está vinculada a (re) construção da *IdA cross activity* dos participantes, se os outros considerados como significativos mediam a construção desse elemento e se o nível de significação concedido ao OS influencia na construção dessa relação. Por fim, buscaremos informações sobre o processo de significação dos OS e quais aspectos e/ou elementos os sujeitos utilizam para estabelecer esses níveis.

7. Resultados baseados nas entrevistas

A análise dos resultados dos questionários nos ofereceu as informações necessárias para construir o protocolo de análise das entrevistas, como especificado e demonstrado no capítulo de metodologia, e estruturar a análise das mesmas. Como especificado no capítulo anterior, essa análise se centra na busca de informações sobre os tipos de outros significativos – pontual e transversal e as relações daqueles considerados como OS com os motivos e interesses, atos de reconhecimento e emoções, assim como tem também o objetivo de discorrer sobre o processo de significação dos outros como outros significativos.

Utilizamos as categorias apresentadas no protocolo de análise das entrevistas para identificar a que categoria de outros os sujeitos consideram como significativos (pessoas e/ou grupo de pessoas, instituições e outros – relacionado a livros, obras de teatro) e que tipos de OS (pontuais ou transversais) essas pessoas são. Como se demonstra nos exemplos abaixo:

1.A que outros o sujeito atribuiu o caráter de significativos?		
Pessoa	Pessoa ou grupo de pessoas que possuem uma especial importância para o sujeito e é considerado por ele como outro significativo em algum momento ou ao longo da sua trajetória de aprendizagem	PES
Instituição	Instituição que possui especial importância para o sujeito, sendo considerada ela mesma como um outro significativo. Nesses casos, as pessoas que fazem parte dessas instituições podem ou não ser consideradas como outros significativos em um determinado momento.	INST
Outro	Obras literárias, musicais, grupos artísticos, etc que possuem uma especial importância para o sujeito, sendo mencionados – a obra e/ou grupo e não as pessoas que o compõem - como significativos no processo de construção da IDA do mesmo.	OUT

Figura 26. Categorias de OS analisadas nas entrevistas.

OS Pontual	Aparece vinculado a aquela experiência ou grupo de experiências semelhantes e/ ou contemporânea ao período vital e contexto sócio institucional. O sujeito não vincula esse personagem a outras experiências de aprendizagem.	OS_P
OS Transversal	Está vinculado à trajetória de aprendizagem do sujeito podendo ou não ser considerado como outro significativo em alguma experiência ou conjunto de experiências específicas. São pessoas cuja importância é transversal aos contextos sócio institucionais e períodos vitais que compõem a história de aprendizagem do sujeito	OS_T
OS Outro	Outro tipo de OS que não possa ser considerado pontual ou transversal, ou inclusive cuja importância esteja desvinculada a parâmetros espaço temporais.	OS_O

Figura 27. Tipos de OS utilizados como referência para a análise das entrevistas.

Para elaborar essa análise, também concederemos especial atenção às relações estabelecidas pelos outros considerados como significativos e a construção dos motivos pessoais de aprendizagem, com a intenção de identificar quais os tipos de motivos cuja construção pode ser mediada pelos OS; a relação dos tipos de OS com possíveis tipos de motivos e a que tipos de OS ou a OS de que níveis de significação esses motivos se relacionam.

A aproximação ao conteúdo das entrevistas, nos levou a identificar alguns temas relacionados com essas questões. Inicialmente identificamos duas classes de motivos, motivos vinculados à necessidade de sobrevivência, a condição sócio cultural dos participantes e seus familiares, e motivos relacionados a identidade, a como o sujeito se define, aos valores que segue para se estruturar como pessoa, aprendiz, profissional através das relações interpessoais. Percebemos que essas categorias se originam dos contextos sócio institucionais a que os outros que os participantes consideraram como significativos estão vinculados, a importância que esse contexto representa ou representou para os participantes, e por conseguinte a função do OS no mesmo, na sua trajetória de aprendizagem.

Para analisar o nível de significação dos OS, a que outros os sujeitos considera como mais ou menos significativos e que elementos os sujeitos utilizam para definir esses níveis, nos centramos inicialmente nos elementos do modelo de IdA, mas o conteúdo das entrevistas nos apontou para características fundamentadas nas relações interpessoais e/ou em modelos de pessoa baseados nos padrões sócio culturais, ou seja, nas características pessoais validadas culturalmente como positivas, funcionais, esperadas. Devido a essa realidade, nos baseamos em dois grupos de elementos:

- 1) Relacionados ao vínculo interpessoal – pessoas com quem estabeleço uma relação de cumplicidade, recíproca, onde há partilha, respeito, apoio; pessoas com as quais me sinto seguro, protegido física e emocionalmente;
- 2) Relacionados aos modelos culturais – pessoas que admiro por serem honestas, íntegras, humanas, inteligentes, por perseguirem seus objetivos, por enfrentarem os obstáculos, por não passar por cima dos demais para conseguir o que querem, etc.

Sobre o tema das emoções geradas pelos AdR dos outros considerados como significativos, percebemos através do conteúdo das entrevistas que os sujeitos dão ênfase a dois elementos relacionados às mesmas: valência e intensidade. Mencionam como os AdR dos OS impactaram no reconhecimento de si mesmo como aprendiz principalmente pela intensidade das emoções, demonstrando o mal ou bem-estar causado por esses comentários e que devido ao mesmo reavaliaram o que pensavam sobre si mesmo como aprendiz, suas habilidades, competências e disposição para aprender.

Por fim, buscamos observar as relações estabelecidas entre esses elementos e os tipos de OS, pontual e transversal. Se a definição de um ou outro tipo estaria relacionada ao nível de significação concedida ao OS; se a importância do AdR está de alguma forma relacionada ao outro a quem se atribuiu a concessão do AdR e como é vista a influência dos outros em

geral e daqueles considerados como OS sobre o conjunto de experiências subjetivas de aprendizagem. Exploraremos cada um dos pontos acima mencionados nas partes que compõem esse capítulo.

No entanto, antes de discorrer sobre os referidos pontos, nos cabe pontuar que na maioria das entrevistas que compõem essa pesquisa encontramos referências às pessoas (PES) como categorias de outros a que os sujeitos atribuíram o caráter de significativos. Apesar de que em algumas entrevistas tenham mencionado a importância de instituições ou obras literárias, teatrais ou musicais (OUT) e instituições (INST), categorias explicitadas na Figura 28, em apenas uma entrevista (P68= Tânia, 73 anos, nível de escolaridade superior) observamos a identificação explícita e fundamentada do porque um outro que não era uma pessoa, foi considerado para esse sujeito como um outro significativo. Com esse outro, no caso um animal, Tânia pôde ter “um dos aprendizados práticos mais significantes da sua vida” (P68). Esse sujeito não traçou uma relação direta entre a experiência vivida com o animal e o reconhecimento de si mesmo como aprendiz, mas relatou que aprendeu um comportamento e o replicou anos depois, demonstrando que houve um impacto direto na forma como se comportou em situações futuras. Como se demonstra no trecho que se segue:

Pare e fique quieta e calada! – disse o meu pai

Eu era obediente, naquela época.(risos) Fiquei quieta e calada e aí eu assisti todo o parto da vaca e foi um aprendizado, Vanessa. Foi um aprendizado. Sabe? Foi uma coisa assim...um bicho bruto, um bicho que eu nem tinha muito respeito. De repente com uma dignidade, com uma generosidade, com uma competência, com uma força. A sensação que eu me lembro mais é a força, a inteireza daquela vaca, sabe? E a forma como ela imediatamente se vira e cuida da cria, que a gente acredita que ela nem saiba o que é, né? Afinal...Foi talvez umas das situações de aprendizado que

teve mais repercussões na minha vida, sabe? Porque me deu a dimensão da necessidade de todas essas qualidades. Da generosidade, da doação, da força, da necessidade de ser forte. ...foi muito bonito e foi uma sensação fortíssima que eu me lembro até hoje...eu fecho os olhos, eu vejo, vejo cenário inteiro. Eu sinto meu pai ali, no cavalo, sabe? E o que eu aprendi, o que eu fiquei fascinada, porque a impressão que a gente tinha de filmes é de mulher aos gritos, sabe? Histérica e às vezes com muita raiva, né? E muito sofrimento. Um sofrimento muito feio e de repente eu vi uma coisa muito bonita, muito linda, né? O bizerinho... era lindo de morrer ainda por cima o bicho(risos). E ...a forma como ela o ajuda e ele levanta, na mesma hora...porque eles levantam na mesma hora, né? Ela ajuda com a cabeça até ele levantar ...e ele tropa. Ela ainda com a placenta, com tudo. Ainda, portanto com contrações e tudo isso. Ela se vira e com a cabeça ela empurra a cabeça dele pra ele mamar. Foi tão bonito, sabe? Tão...tão forte... Foi talvez a sensação de aprendizado prático da vida mais forte que eu me lembrei... Acho que foi por isso que depois eu tive dois partos naturais. A Nora foi cesárea, por placenta prévia, mas nos dois partos naturais eu não dei nenhum gemido porque eu me lembrava da vaca. (Tânia, P68_4C)

No relato percebemos a relação explícita do comportamento adotado pelo animal, considerado como significativo na experiência vivida com a construção do reconhecimento de características de Tânia. Ela revela recordar da vaca e da postura do animal como uma referência para sua própria postura ao se ver num papel semelhante, ao gerar uma vida. Apesar do exemplo não ter, como mencionamos, uma relação apenas com a construção da IdA, demonstra a influência do OS ao longo da trajetória de vida e aprendizagem do sujeito e que com o OS se aprendeu algo, se construiu uma referência sobre si mesma.

Tânia nos menciona ainda que ao longo dos anos sempre compartilhou, em suas interações sociais, a experiência com a vaca e seu impacto sobre ela. A participante relata

como também nesse exemplo se consolidava para ela a construção de uma das suas principais características como aprendiz, que ela define como uma “curiosidade intelectual”. E que a partir daí se enraizou também na sua trajetória de aprendizagem um posicionamento, “libertário principalmente para uma mulher aristocrata daquela época” de aprender com tudo e todos que lhe pudessem oferecer sabedoria, independente do papel sociocultural que a pessoa, instituição, obra literária ou animal pudesse desempenhar.

Entretanto, num universo de 16 entrevistas, apenas no relato de Tânia podemos observar essa relação. É possível que o fato de que na maioria das entrevistas não haja uma menção explícita a outras categorias de outros significativos esteja relacionada à forma como as perguntas guias foram estabelecidas, tanto nas entrevistas como nos questionários prévios às mesmas, que acabam por sugerir que esses outros sejam pessoas. Esse fato nos leva a pensar que não se exclui a possibilidade de que instituições e outras categorias, como livros, filmes, etc, possam ser considerados como outros significativos, entretanto para identificar esses OS possivelmente teríamos que pensar inicialmente, numa forma distinta de nos aproximar a esses dados e posteriormente que funções podem ser atribuídas a esses outros na construção da IdA.

Voltando então à análise do papel das pessoas a quem se atribui o caráter de significativas na construção da IdA dos participantes, discorreremos sobre o que os dados das entrevistas nos apresentam.

7.1. Os OS e os motivos

Como comentamos no capítulo anterior, na análise dos questionários relacionamos o interesse/motivo que levaram os sujeitos a se envolver ou a permanecer nas ESA descritas. Nos resultados percebemos, na evidência de categorias como reconhecimento, alinhamento e interesse-pessoa, que possivelmente existisse uma relação da influência do outro na

construção/ estabelecimento dos variados motivos de participação do sujeito nas atividades de aprendizagem entretanto, a partir desses dados não nos foi possível discorrer mais sobre essa possível relação. Com o objetivo de analisar a relação dos outros, especialmente daqueles considerados como significativos, com a construção dos motivos de aprendizagem direcionamos o nosso olhar para essa questão na análise dos resultados das entrevistas.

Mas, não havendo nenhuma pergunta direta sobre a intervenção ou influência daqueles considerados como OS na construção ou estabelecimento dos motivos de aprendizagem dos sujeitos, a partir de que dados poderíamos observar essa relação? O estabelecimento da relação dos OS com os motivos pode se dá de distintas formas. Além de poder proporcionar o alinhamento dos motivos e objetivos, ajudando o sujeito a dar sentido à atividade e a construir seus motivos pessoais de aprendizagem, como notaremos no discurso do Sr. João (P34_4A=66 anos, nível primário); esse elemento (OS) pode influenciar também no desenvolvimento de um posicionamento protetor em que o sujeito se afaste da possibilidade de reviver o impacto negativo em seu sentido de reconhecimento (SdR) e, para tal, estabeleça como motivos distanciar-se de situações afins em que exista qualquer possibilidade de se conectar com o reconhecimento de si mesmo como alguém incapaz ou pouco capaz de aprender, como nos mencionou, Jonas (P18_3B=50 anos, nível médio) ao revisar sua postura atual na CIMATEC (escola técnica que oferece cursos para jovens e adultos). Os trechos abaixo nos demonstram como de uma forma distinta João e Jonas atribuem a construção de motivos de aprendizagem à influencia daqueles que consideraram como OS.

Ele mostrou realmente o que eu... ele descobriu e naquele momento, que eu ia...Ele disse “Você parece mais um mecânico!”... Porque eu tinha um negócio de bar, e dali para lá tudo que eu queria era saber, era ser mecânico, né? Fiz uns cursos de mecânico... Ele viu isso em mim e era mesmo (João, P34_4A)

Quando eu entrei pra escola, eu tinha uns sete anos de idade. Eu tava na sala de aula, os meninos, todo mundo junto, aquela coisa toda, né? A professora explicando, tal tal tal tal tal. Nunca vou esquecer. Eu me levantei, eu tava com dificuldade...Eu acho que não sei, se ela...ela me agrediu com umas palavras. Eu não lembro que palavra. Eu me recuei...eu me fechei. Aí ela botou um texto na lousa. Era uma criança...né? Com sete anos de idade ela ainda tem a dificuldade de ler. Aliás, eu vou ser sincero, acho que faziam uns dois meses que nós estávamos ali na escola. Eu tinha, todo mundo ali tinha dificuldade na leitura. Eu acho que ela quis passar muito rápido as coisas, eu não sei, eu não... e ela me agrediu. Não só com palavras, como... sabe? E aquilo psicologicamente, marcou muito. Eu nunca contei isso a ninguém, tá vendo? Isso me marcou muito! Eu quis desistir de estudar, falei pra minha mãe. Minha mãe falou: “Não! Calma, calma, calma, calma, calma...”

E eu sempre sentei no fundão. Sempre fui recuado. E eu sempre tive aquele medo...acho que isso me marcou tanto, que eu sempre tive medo de perguntar na hora pro mestre...”Olha... pra quê que eu vim fazer isso? Olha eu não entendi ali, dá pra você repetir isso aí de novo?” Aqui que eu vim aprender! Mesmo estudando em colégio tudo, fora daqui eu não tinha essa vontade de dizer –“Ohh, eu não entendi ali, dá pra você”...Eu tinha que pegar, anotar...chegar em casa e se ainda via que não consegui, no outro dia na sala chamava no canto, “venha cá fulano, isso aqui assim, na hora ali, eu não... aí ele: Ahh é assim!...Ahh tá....Ahhh tá!”.... Aí eu pegava com os meus amigos, mas com o mestre eu ficava meio... sempre. (Jonas, P18_3B)

Assim como nos questionários, percebemos nas entrevistas que em alguns casos os sujeitos constroem inicialmente uma relação direta daqueles que considera como OS com a

motivação. Considera que essas pessoas motivaram a sua participação em alguma atividade, os motivaram a se interessar por algum tema específico e/ou lhes atribuem as ajudas necessárias para alinhar seus motivos pessoais aos objetivos das atividades. A primeira vista não relacionaríamos as informações trazidas pelos participantes sobre aqueles que lhes ajudaram a se motivar ou devido aos quais se inseriu numa atividade e/ou contexto de aprendizagem com a construção dos motivos pessoais de aprendizagem. Entretanto, os dados nos mostram que a partir dessa motivação ou, devido à mediação daqueles que os motivam, os sujeitos demonstraram construir motivos de aprendizagem não necessariamente acoplados à atividade ou ao tema sob o qual foi motivado a se interessar, mas conectados a partir dos mesmos. Ao relatar a experiência de haver, pela primeira vez, passado em um processo seletivo para uma instituição de ensino de maior prestígio, Rodrigo (P4_1B=18 anos, nível médio), atribui esse papel ao seu grupo de amigos, considerado por ele como OS:

... minha deixou a matrícula pro ultimo dia. Uma agonia danada, foi, voltou, esqueceu documento e quando ela disse que conseguiu eu me aliviei, porque eu ia ficar desesperado se eu não conseguisse porque eu liguei pra todo mundo dizendo, “passei, velho, a gente vai estudar junto” e tal.... e ainda por cima ela chegou e disse “Você está de manhã!” Aí eu olhei para ela “Minha mãe, mas tá todo mundo tá de tarde!” Ela, “você tá indo pela escola ou tá indo pelo povo?” Eu disse: “Pelos dois! Mas tá todo mundo de tarde”... Ela: “Mas você tá de manhã.”

Aí eu liguei pros caras e os caras ficaram todos tristes... e disseram, “mas tem educação física de tarde”. Então pronto, toda educação física...eu nunca fazia educação física direito, eu ia pra educação física, mas pra ficar com o pessoal...ia todo dia....

Foi bom! Porque até aquela coisa de ficar ali naquela esperança toda terça-feira pra ver os meus amigos mesmo. Porque eu não tinha feito amizade nenhuma ainda, porque de manhã era o pessoal do interno. Então eu fiz pouca amizade com o pessoal do interno, tipo Isabela, tal, pam. E a galera do externo era a galera que ficava de tarde, pessoal que veio de outras escolas. Então quando eu chegava de tarde, que eu via aquela galera toda minha, aí eu ficava solto. Aí tanto que eu conhecia mais gente de tarde do que de manhã. E eu fui conhecendo mais gente ainda de tarde do que de manhã. Aí a galera dizia: “o novato tá ficando pop. Não sei quê, não sei quê, não sei quê”... Pop não, é porque meus amigos, aí eu deixava bem claro, MEUS AMIGOS estão de tarde.

Pesquisadora – “E essa questão de você estar com todos os seus amigos lá e saber que você ia encontra-los, influenciou também no fato de você querer passar, de você estudar mais, se dedicar?”

Influenciou...influenciou bastante. Porque na época eu não conhecia o Sesi direito e tal. Quando eu entrei mais, que eu fui conhecendo, que teve aquela palestra toda e eu fui vendo como era a escola aí eu fui me encantando mais ainda. Mas, se eles não estivessem lá eu não estaria no Sesi. Eu ia pro IFBA, porque a maioria foi toda pro IFBA. Aí eu não iria pro Sesi (Rodrigo, P4_1B)

Em outros casos o motivo para participar era literalmente ser reconhecido por aquele que considera como OS. É o que nos apresenta Anita (P45_3C = 46 anos, nível superior) ao relatar a importância que a afetividade daquele que ela considera como significativo é primordial para o seu desenvolvimento em algumas situações de aprendizagens. Anita, por admirar a competência e capacidade profissional de uma professora resolve se inscrever num

curso de formação ministrado pela mesma com o objetivo de obter o seu reconhecimento. Em seu relato, ela nos menciona que:

E que me motivou bastante foi exatamente adquirir essa afetividade dela, mas veja, é porque eu a tenho como uma profissional extremamente gabaritada, né? Então é importante esse olhar dela em relação ao meu trabalho.... Que ela avalize o meu trabalho, reconheça o meu trabalho. Mas é um desafio meu... tentar quebrar essa barreira de dureza da parte afetiva dela.

Pesquisadora- Você veio na verdade para aprender, mas o que te motiva também, o que influencia na sua vontade de participar é conquistar o afeto desse outro?

O afeto desse outro. Exatamente! Conquistar o afeto desse outro (Anita, P45_3C).

A influência do OS também pode se dar no questionamento do sentido que a atividade possui para o sujeito, levando-o a questionar a sua permanência na mesma, e/ou levando a definir a sua permanência nessa atividade que nem sempre é estritamente de aprendizagem. Ao falar sobre o seu processo de amadurecimento no trabalho, que para Sr. Antônio (58 anos, nível médio) foi um dos principais ambientes de aprendizagem tanto profissional como para a vida, esse participante nos menciona como seus filhos, aqueles percebidos como OS pelo Sr. Antônio, o fizeram desenvolver uma distinta postura.

É...Em nome da minha família, eu vou... ter...ser mais responsável, chegar no horário, fazer minhas tarefas o melhor possível, aprender... Para que meus chefes não me achem ruim e depois não queiram me demitir. Isso foi depois de eu ser pai e não podia mais (Antônio, P24_4B)

No relato do Sr. Antônio podemos perceber também uma relação dos OS com um tipo específico de motivos, os motivos relacionados à melhoria de vida, às necessidades financeiras, à sobrevivência. Os OS o impulsionam a enfrentar novas situações ou em nome deles, pela responsabilidade sobre esses outros que acreditam ter, como gratidão à suas ações e esforços. Constroem como motivos pessoais o desejo de retribuir à expectativas seus OS têm de si, ser reconhecidos por eles. Rodrigo, mencionado anteriormente, também relaciona explicitamente seus pais à construção individual desses motivos, como percebemos abaixo na transcrição do seu relato:

Eu, porque tipo assim, eu sempre fui muito chamegado ao meu pai...aos meus pais. Acho que até hoje, se duvidar, se você disser assim: “você quer sair daqui, ir embora agora?” Eu digo não! Porque eu tenho pra mim, na minha cabeça, que eu só vou sair de casa quando eu puder dar uma vida boa a eles. Enquanto eu não conseguir dar uma coisa assim boa a eles, eu não penso em mim. As pessoas falam que eu tô errado, algumas falam que eu tô errado, por pensar nos meus pais. Só que não é bem assim. Eu sei o quanto meu pai lutou, eu sei o quanto minha mãe lutou... lutam até hoje pra me dar as coisas, então quero dar uma retribuição a eles. Eu sei que futuramente todo mundo vai dar. Só que por mais que eu veja aquela situação, passando por aquilo ali eu quero ajudar. Já é porque assim eu sou muito de querer ajudar as pessoas, sou muito de querer ajudar todo mundo. As vezes eu tiro de mim, que não tenho, pra dar. Porque eu ...Porque sei lá, eu vejo assim... Eu posso aguentar, aquela pessoa não pode. Eu posso fazer isso, aquela pessoa não pode. Eu sou assim com todo mundo, já é de mim. Então quando eu vejo, meus pais passando por aquilo ali eu já vou querer sempre ajudar. Eles sempre investiram em mim. Então eu, tipo assim...eu tô dando. E correndo atrás, fazendo o máximo, pra dar esse valor a eles. Enquanto eles tiverem investindo em mim, eu vou tá querendo retribuir a eles. (Rodrigo, P4_1B)

Além dos motivos relacionados à sobrevivência, observamos que nos seus relatos, os sujeitos relacionaram também os outros considerados como significativos a motivos relacionados à formação identidade, à sua representação como pessoa, como profissional, como pais e/ou filhos, como aprendiz, etc. Uma grande parte dos participantes vinculou a influência daqueles percebidos como OS com motivos estritamente relacionados à construção de uma ou algumas de suas identidades. A própria pessoa ou grupo de pessoas percebido como OS funcionavam como um modelo para os sujeitos, que construíam como motivo pessoal personificar algumas características desses outros.

Podemos encontrar esse tipo de motivos no relato de Nora (P65_3D= 43 anos, nível acadêmico profissional) quando relata o porque considera o seu tio como um outro significativo na sua trajetória de aprendizagem. Nora relaciona a característica libertária de seu tio com tudo o que ela sempre buscou o que se reflete diretamente na sua identidade mais forte, daquela que mais significado têm para ela. Nos trechos abaixo podemos visualizar essa relação.

Tem uma outra pessoa que é meu tio, o irmão da minha mãe. Que era aviador... eu sempre lembro dele como o messias indeciso do Richard Bach, né? Daquele livro, as aventuras de um messias indeciso... porque meu tio... ele tinha o próprio avião que o levava pra onde quer que ele quisesse, no dia que ele quisesse, da forma que ele quisesse e... e quando eu o perdi a dois anos atrás, vai fazer três anos eu disse, pela primeira vez, porque eu tive a consciência naquele momento, que, nós havíamos perdido na família a maior e melhor produção que a minha família conseguiu produzir, né? Algumas pessoas não concordam com isso e acham que eu idealizo a figura dele. Mas minha idealização ou o a minha admiração vem desse espírito libertário. Então, Tio Fernando pra mim representou isso. É... é como se ele tivesse

me anunciado o tamanho do mundo e me incentivado a levar a vida, né? Com esse grau de liberdade.

...

Eu acho que ela é a maior parte de mim mesma, né? A maior compilação da minha identidade genericamente falando. É a mais importante pra mim porque a identidade de aprendiz reúne conhecimento e conhecimento é ganhar mundo, ser livre. E isso é o que faz mais sentido na minha existência (Nora, P65_3D)

Avaliando por fim a questão da relação daqueles considerados como OS com os motivos levando em consideração as duas principais variáveis dessa pesquisa idade x nível de escolaridade, percebemos que nos sujeitos dos diferentes grupos etários não encontramos muitas particularidades a respeito da relação dos seus OS com os motivos. Pessoas de idades diferentes constroem essa relação, relacionando os OS a mediação dos motivos pessoais de aprendizagem; ao alinhamento dos motivos e objetivos; à motivos relacionados às suas identidades assim como motivos relacionados à sobrevivência. Entretanto, ao considerar a variável escolaridade, observamos dados muito distintos. Aqueles com menor nível de escolaridade praticamente não construíram, nas entrevistas realizadas, um discurso em que se pudesse observar a relação dos motivos com os OS. Nas poucas vezes que encontramos essa relação, essas pessoas mencionaram motivos de sobrevivência, tal como o Sr. Antônio. Acreditamos que devido ao baixo nível de elaboração e a própria dificuldade de articulação apresentada por esses participantes, é possível que os mesmos não atribuam essas funções aqueles que reconhecem como OS na sua trajetória de vida.

Vemos nos exemplos que aqueles considerados como OS possuem uma estreita relação com a construção e/ou o estabelecimento dos motivos de aprendizagem dos sujeitos. Seja por funcionar como fonte de motivação, da participação ou da não participação; seja por

auxiliarem no alinhamento dos motivos pessoais com os objetivos das atividades; seja por mediar a construção mesma dos motivos que levam os sujeitos participar em distintas e diferentes experiências ao longo da sua trajetória de aprendizagem. A partir dos resultados expostos vemos que de distintas maneiras à aqueles considerados com OS se lhes atribui grande influência sobre os motivos de participação, influenciando portanto, na construção do reconhecimento sobre si mesmo.

7.2. As emoções relacionadas aos atos de reconhecimento dos OS e o sentido de reconhecimento

Em muitos momentos das entrevistas, assim como também nos foi possível perceber nas descrições de algumas ESA dos questionários, os sujeitos articularam os atos de reconhecimento, AdR, daqueles que considerava como OS com uma carga emocional significativa. Nas entrevistas no entanto, podemos notar que nem sempre essas emoções eram nomeadas ou categorizadas, mas no próprio discurso os sujeitos imprimiam distintos tons e posturas ao discorrer sobre os AdR positivos e negativos recebidos daqueles reconhecidos como significativos. E em alguns casos, como no exemplo do Sr. Jonas, exposto acima, o sujeito não recorda o comentário, mas sim o impacto que teve sobre ele. Ainda nesse exemplo, a intensidade da emoção vivida se demonstra também na repetição da palavra “Calma, calma, calma, calma, calma...” (P18_3B) descrita por ele como o recurso de contenção emocional utilizado por sua mãe.

Ainda sobre o aspecto emocional vinculado aos AdR dos OS vemos no relato de Anita, que já demonstrou ser motivada a participar em busca do reconhecimento daquele que considera como significativo, que a intensidade com que se vive a emoção desencadeada pelo OS é também um importante fator. Ela nos menciona que “...saio arrasada quando Silvia

pergunta: o que é que aconteceu? Por que que não fez bem feito” (P45_3C), e que isso a faz buscar melhorar o máximo que pode para receber o AdR positivo na vez posterior.

Observamos também que os AdR daqueles considerados como significativos são mais facilmente recordados e que para o sujeito a relação desses AdR com a construção do seu sentido de reconhecimento, SdR, como aprendiz é muitas vezes tratada com obviedade, concordando com o que pensam a seu respeito e integrando esses AdR como características do que ele é. Entretanto, quando se trata dos AdR daqueles que não são considerados como significativos, se percebe uma distinção. Possivelmente por não validar esses outros e/ou seus comentários, os sujeitos demonstraram não integrar os AdR dessas pessoas ao seu SdR como aprendiz. Descrevem que normalmente há um equívoco entre o que pensam sobre ele como aprendiz e o que ele realmente é. Observamos entretanto que a emoção também aparece vinculada a alguns desses AdR, mas não levam o sujeito a questionar o reconhecimento de si mesmo. Seja por uma questão relacionada à sua baixa auto estima, como no caso de Anita, seja devido ao elevado conhecimento que tem sobre si mesmo e suas lutas pessoais, como no caso de Nora, a emoção nessas situações têm outro papel. Nos trechos abaixo podemos observar esses aspectos em seus relatos.

Eu acho que as pessoas veem assim, essa velocidade, essa sagacidade, por conta da facilidade de aprendizado.

Pesquisadora - E essa...essa visão que eles têm de você, condiz com a que você tem de si mesma como aprendiz?

Não! Eu geralmente me subestimo. Eu...eu...eu... tenho uma tendência de achar que as pessoas acham que eu sou mais do que eu realmente sou (Anita, P45_3C).

E acho que aí há uma incongruência. Entre a projeção que eu alcancei, o esforço que eu dediquei e a visão que estas pessoas, alunos e colegas têm de que foi tudo muito fácil pra mim. Não foi fácil. Tudo foi fruto do que eu fui buscar com muito esforço, com muita dedicação, com um nível de sacrifício tão alto que eu nunca conheci um aluno que imprime esse tamanho o sacrifício que eu fiz, pra chegar onde eu cheguei (Nora, P65_3D).

Através dos relatos dos participantes percebemos também que os AdR daqueles considerados como significativos que eram figuras de autoridade ou pessoas que ocupavam um papel de destaque em algum grupo sócio institucional, como os professores, costumavam ter grande impacto sobre o sujeito. No exemplo do Sr. Jonas, exposto acima, já se nota também esse aspecto, mas em outros esse dado é ainda mais claro. Maria (P81_2C=32 anos, nível superior) nos relata como pôde, pela primeira vez se reconhecer como alguém capaz de aprender, após a afirmação de uma professora. Nesse caso, a professora passou a ser considerada como um OS pelo impacto dessa experiência sobre Maria. Vemos também a importância do AdR de um professor, dessa vez apenas um olhar, na trajetória de aprendizagem de Tânia, que para ela significou um atestado da sua capacidade crítica e de avaliação. Tânia, que já tinha inúmeros AdR positivos sobre sua postura como aprendiz, sentiu que o AdR sutil recebido de sua professora lhe deu a validade necessária para integrar essa característica no reconhecimento de si mesma como aprendiz. Tanto Maria como Tânia consideram haver recebido, via AdR desses professores considerados com OS, insumos para construir a sua IdA, como se demonstra nos relatos abaixo:

Eu acho que eu estava na quinta serie, pra sexta...mais ou menos...eu tinha uma coordenadora chamada Marília, que me marcou muito porque ela foi a primeira pessoa que chegou pra mim e me deu um reforço extremamente positivo. Porque eu

toda hora ia parar na coordenação, né? E toda hora minha mãe era chamada... Aí uma vez ela chegou pra mim e fez assim, na frente de minha mãe: “Sua filha é extremamente inteligente! Ela dá nó em pingo d’agua! O problema dela é falta de atenção”. E ninguém tinha chegado pra mim pra me dizer que eu era extremamente inteligente né? Então quando ela disse aquilo eu falei...Olha eu sou inteligente é? E quando ela disse: “Ela dá nó em pingo d’agua, o problema dela é falta de atenção”, então, tipo assim...ah então eu não tenho problema de aprendizagem, no sentido de entender aquilo... (Maria, P81_2C)

Eu me lembro de uma vez. Ela era diretora do colégio e contratou um professor, acho que de física. Que ele deu uma aula, duas aulas e eu prestando toda atenção... e eu pensava, “meu deus, eu não entendo nada do que este homem fala, eu não consigo...não consigo entender. Meu deus como é que eu vou fazer agora? Vou ter que estudar tanto em casa...” E ela deve ter tido algumas reclamações, e aí foi e perguntou pra turma que é que nós achávamos. E aí eu fiquei calada, porque era chato dizer ele não presta. Aí ela disse: “Tânia?” E eu disse ...Olha eu não consigo seguir o raciocínio dele.... E...e me parece que naquela época ela olhou pra mim, como quem diz... pronto! Está resolvida a questão. Porque alguém disse isto, alguém disse aquilo, alguém disse aquilo outro e ELA bateu. Foi um elogio que não foi elogio, porque foi apenas um olhar e no dia seguinte ele não estava mais no colégio, né? Quer dizer ela...de repente ela me considerou (Tânia, P68_4C).

Se ponderamos também como importante a que grupo sócio institucional pertencem aqueles considerados como significativos que ofereceram aos sujeitos os AdR que foram transferidos ao sentido de reconhecimento, percebemos que além da representatividade da

figura do professor, os familiares ocupam grande destaque. Em quase todas as entrevistas houveram relatos de AdR provenientes de membros da família considerados como OS. Um dado importante sobre o processo de significação desse outro familiar como OS é a influência dos discursos e padrões sociais sobre essa nomeação, ou seja, o familiar é um OS por omissão. Esse padrão nos faz prestar uma maior atenção nas informações concedidas pelos sujeitos para considerar a esses outros como OS. Entretanto entendemos que tanto para Nora (P65_3D) como para Isabela (P66_1C= 24 anos, nível superior) a consideração o familiar como OS é fundamentada nos seus discursos em que demonstram também o impacto dos AdR desses outros na construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz. Nos trechos abaixo podemos ver esses aspectos:

A gente alugou um karaokê, eu devia ter uns onze...dez anos de idade e eu monopolizava o karaokê. E as pessoas cantaram depois e meu tio Hédio me pediu pra cantar uma música de Elis Regina... e aí eu fui cantar. Depois ele fez assim: “Tá melhor do que Elis Regina”. Isso nunca saiu da minha cabeça porque ele nunca tinha parado pra me escutar, ele só ouvia as pessoas dizendo - Isabela tem uma voz bonitinha... Mas ele não tinha parado pra me escutar. E não foi exatamente o comentário, porque quem era Elis Regina pra mim naquela época, entendeu? Mas foi por ele ter ficado a música inteira me ouvindo e ter escolhido a música que eu cantei, entendeu? E quando ele deu essa opinião ...foi...importante pra mim. Me deu mais segurança nesse aspecto da minha vida. Até hoje eu tenho isso aqui na minha cabeça. Essa voz internalizada dele dizendo isso (Isabela, P66_1C).

Essa é o maior legado que uma mãe, ou que a minha mãe me deu. Assim... ela sempre diz: “Você pode! Faça o seu melhor! Eu acredito em você! Vá pro mundo!”

Então... na hora do desespero, na hora do medo, na hora da dor, na hora da dificuldade, eu lembrava de que eu era capaz. Porque eu tinha o olhar dela me legitimando o tempo inteiro (Nora, P65_3D).

Quando relacionamos a questão da importância dos AdR com as variáveis idade e nível de escolaridade, mais uma vez percebemos que não há distinções importantes entre os sujeitos dos diferentes grupos etários. Dos mais jovens aos de mais idade, existe o reconhecimento da importância dos AdR dos OS e a lembrança de situações e/ou de AdR que os marcaram e que promoveram ou mudanças no reconhecimento de sua capacidade para aprender ou a confirmação de aspectos conhecidos da sua IdA. Entretanto, se observamos como as pessoas de distintos níveis de escolaridade relatam e relacionam os AdR recebidos por aqueles que consideram como significativos, as emoções geradas pelos mesmos e o reconhecimento de suas habilidades e competências para aprender, percebemos mais uma vez uma profunda distinção na concepção da importância desses comentários.

Os participantes dos grupos de nível escolar mais baixos, os grupos A (nível primário) e B (nível médio), demonstram em seu relato que os AdR foram importantes, entretanto devido à pouca elaboração dos mesmos não foi possível conectar esses AdR à construção do SdR desses participantes. Dina (P53_3A = 42 anos, nível primário) compartilha conosco um elogio de sua filha, considerada por ela como um OS, em que se demonstra sua habilidade culinária e sorri enquanto o faz, demonstrando orgulho pela filha e pela valorização de uma capacidade adquirida e trabalhada por ela desde a infância. Dina nos relata que:

Eles dizem, Dina sabe cozinhar porque ela gosta. Ela faz, porque ela gosta!... Essa semana mesmo, eu dei até risada com a minha filha. Aí eu fiz um bolo... foi aniversário dela domingo...aí eu falei ...Oh mainha leve o bolo, que eu não fiz festa, não fiz nada... e aí, você leva o bolo pra comer com suas coleguinhas. Aí quando ela

voltou ela disse assim “Mainha, minhas colega disse que você cozinha muito bem!” (Risos) Aí eu fiquei dando risada, né? Que ela disse assim...Aí ela: “Mainha, você devia botar um restaurante”. Aí quem vê assim... é uma sugestão, que eu digo assim... dela falar na inocência, mas não deixa de não ser um elogio assim de alguma forma (Dina, P53_3A).

Continuando a explorar os relatos dos participantes de nível de escolaridade mais baixo e as relações percebidas entre os AdR dos seus OS e o SdR, vemos também o exemplo de Mauro (P99_2B= 36 anos, nível médio). Mauro relata uma experiência escolar em que um demonstrou que seu professor estava equivocado e esse lhe teceu um imenso elogio. Ele expressou orgulho ao contar a ESA, segurança de sua capacidade para aprender matemáticas e física, mas talvez pelo baixo impacto dessa experiência na construção de uma projeção acadêmica e profissional, já que trabalha como auxiliar de serviços gerais e apenas terminou o segundo grau, Mauro não considere essa ESA e os AdR dos OS relacionados à mesma como formadores do seu SdR. Ou visto sob outra ótica, apesar de ter sido uma experiência importante e de ter considerado que o professor presente na mesma funcionou como um OS na construção da sua IdA, atualmente outras identidades são muito mais protagonistas na sua história de vida. Notamos esses aspectos no trecho abaixo:

Uma vez ..eu entrei e sai da sala e ele aí disse, “ahh..depois fique aí eu atrás de ponto”, querendo me irritar. Aí nesse dia eu fui, peguei o giz cheguei vi os exercícios que estavam no quadro e respondi tudinho. Aí tinha uma questão que ele escreveu de uma forma...isso foi um fato que me marcou muito... ele escreveu e eu respondi da forma correta, que eram dois resultados, ele achou que não, que era um só. Aí uma menina: “Ahh professor, isso aí tá errado... tal...tal...o meu deu X”. Aí ele: “Ah, realmente tá errado”. Aí eu voltei e expliquei a ele...Não , não tá errado não porque

esse aqui é um e aqui é outro. Então tem que ter dois resultados. São variáveis diferentes. Aí ele olhou assim: “Ahh realmente. Eu não tinha prestado atenção nisso” e até brincou assim na sala e fez: “Isso não é um homem....isso é uma máquina!”

(Mauro, P99_2B)

A partir da análise dos dados das entrevistas percebemos que os AdR daqueles considerados como OS possuem um maior impacto sobre a construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz seja pelo impacto das emoções que podem acompanhá-los, como nos relatos do Sr. Jonas e de Anita; pelo posicionamento ocupado pelo OS nos grupos sócios institucionais de referência, percebido nos professores referendados como OS por Maria e Tânia e/ou pela determinação dos padrões sociais sobre a importância do papel dessas pessoas vida de dos indivíduos, visto nos exemplos de Isabela e Nora. Também ficou clara a existência de uma clara diferença de impacto dos AdR dos OS sobre a construção da IdA em comparação ao impacto dos AdR dos outros em geral, explicitado em trechos das entrevistas de Anita e Nora. Pelos relatos de Dina e Mauro percebemos que os AdR de não todos considerados como significativos serão integrados no SdR de si mesmo como aprendiz dos sujeitos, seja pela própria dificuldade do sujeito em elaborar uma reflexão sobre a influência desses atos de reconhecimento, seja pela função secundária que a IdA possui atualmente em suas vidas.

7.3. Pontuais e transversais: Os níveis de significação dos OS

A busca pela compreensão do que leva o sujeito a considerar dentre os seus outros significativos distintos níveis de importância, nos moveu desde o contato com os primeiros dados e leituras sobre os OS. O fato de estar relacionado a um grupo sócio institucional de referência, como a família, ou a um contexto especial para o sujeito eram o que realmente

levavam o sujeito a considerar a um outro como mais ou menos significativo na sua trajetória de aprendizagem, ou outros aspectos interferiam nesse processo de significação?

Considerando o processo de (re) significação e de (re)construção das experiências subjetivas de aprendizagem e portanto daqueles relacionados a elas, como aqueles a quem consideramos como significativos, tínhamos a hipótese de que o processo de significação do outro estaria relacionado às ESA a que o sujeito atribui a construção de significados sobre si mesmo como aprendiz que impactaram sua IdA. Ou seja, seria considerado como mais significativo aquele outro que tivesse um papel importante nesses contextos em que se definiu, por exemplo, uma postura como aprendiz ou um motivo pessoal de aprendizagem. Dessa forma, aquele considerado como significativo não era necessariamente um membro da família ou apenas fazia parte de um contexto sócio institucional de destacada importância para o sujeito, mas foi alguém que esteve vinculado a uma ou a um grupo de ESA através das quais o sujeito pôde integrar, transformar, questionar, referendar, consolidar características, posturas, significados sobre si mesmo como aprendiz.

Direta ou indiretamente, a nossa hipótese recaía sobre os dois tipos de OS, pontual e transversal, que observamos na análise dos dados dos questionários. O que nos guiou a acreditar numa possível significação através dessas variáveis. Mas supomos também, como descrito nos capítulos teóricos, que o nível de significação dos OS era de alguma forma determinado pelo impacto atribuído aos seus AdR e, portanto, estava relacionado ao elemento sobre o qual se constituiu o AdR. Ou seja, se o processo de significação dos outros estava relacionado ao elemento da IdA sobre o qual se constituiu o AdR a que o sujeito atribuiu um impacto transformador, seriam considerados como mais significativos aqueles outros que proveram AdR vinculados ao SdR do que aqueles que proveram AdR vinculados aos demais elementos da IdA, como às características das atividades, às emoções e inclusive aos motivos

e objetivos. Então, através de que categorias visualizaríamos esses distintos níveis de significação?

Como pontuamos no início desse capítulo, a partir do conteúdo das entrevistas notamos que os sujeitos determinavam o nível de significação dos seus OS fundamentando-se nas características das relações interpessoais estabelecidas com essas pessoas e na avaliação da representação social da pessoa como um modelo a seguir, por possuir características validadas culturalmente como positivas, funcionais, esperadas. Esse dado nos levou então a distinguir duas categorias relacionadas ao processo de significação dos outros como OS, assim como do que leva um OS a ser considerado como mais ou menos significativo para o sujeito: o vínculo interpessoal desenvolvido e a função de modelo em que se espelhar. Para categorizar a importância do outro de acordo com o vínculo interpessoal existente, os entrevistados mencionaram que seus OS mais significativos são aqueles com os quais estabelece uma relação de cumplicidade, recíproca, onde há partilha, respeito, apoio; são aqueles percebidos como as pessoas com as quais se sente seguro, protegido. Mas como essas categorias se relacionam com os elementos da IdA e os tipos de OS, mencionados acima como fatores relevantes para o estabelecimento do nível de significação dos OS?

Percebemos que a maioria dos sujeitos que considerou o vínculo como fator determinante para a significação daquele considerado como OS, se centrava mais especificamente nos OS transversais, concedendo a esses um papel diferenciado na construção da sua IdA. Isso possivelmente se dá ao fato de que, como pontuamos nos capítulos teóricos, a análise da potência da transferência é também um fator determinante na avaliação do nível de significação dos OS, ou seja, quanto a mais diversas e distintas situações de aprendizagem se transfere a mudança ou confirmação do SdR de si mesmo como aprendiz que foi desencadeada por influência daquele considerado como OS, essa pessoa será mais significativa para o sujeito. No caso dos OS transversais que têm a sua importância

relacionada ao vínculo interpessoal, o elemento sobre o qual se operou a transformação foi o SdR e a presença constante do OS na vida do sujeito funciona como um reforço contínuo sobre o qual se apoia o reconhecimento de si mesmo como alguém capaz de aprender. Como nos demonstra Priscila (33 anos, nível acadêmico profissional) ao relatar porque considera que o vínculo interpessoal define o nível de significação dos OS:

Eu acho que a proximidade ... e eu acho que não tem como você tá mais próximo do que da família pela questão de sangue... E aí, nesse sentido, eu acho que eu dou a essas pessoas esse grau maior. Não só pela fato de serem meus familiares ou serem meus parentes e por essa questão de sangue, mas principalmente porque...por toda minha vida que estiveram presente, sempre me deram ...sempre me deram...como é que eu posso dizer? Foram pessoas que eu sempre confiei e que não me deram motivos para eu não confiar. (Priscila, P69_2D)

Esse fato, no entanto, não restringe o processo de significação daqueles considerados como OS em OS transversais apenas ao vínculo interpessoal estabelecido com o sujeito. Pontuamos no capítulo anterior que no processo de construção do papel transversal desse outro, o sujeito relacionou distintos e diversos tipos de influência à aquele considerado como OS, sendo inclusive possível que esse outro já tenha sido anteriormente considerado como um OS pontual, como foi, por exemplo o tio aviador de Nora atualmente considerado como OS transversal porque atualmente ela atribui à sua influência a integração do espírito libertário e desbravador como aspecto fundamental do seu reconhecimento como aprendiz. Em casos como o mencionado, aquele considerado atualmente como OS transversal tem a sua significação claramente atrelada à sua representação para o sujeito como um modelo a seguir, sendo, no caso de Nora, alguém que ela admira pela integridade, inteligência, espírito libertário. Alguém em que ela se espelha e que acredita que contribuiu e contribui para a

construção da sua IdA. Quando pergunta sobre o que define a importância de um outro na sua trajetória de aprendizagem, Nora nos explica claramente essa relação, como se pode observar nos trechos abaixo:

A liberdade que elas se concederam na vida e que elas me incentivaram a ter na minha própria vida. O espírito libertador. O espírito desbravador. Eu acho que...e nisso tem uma outra pessoa, que é meu tio. IMP MODELO

.....

Tem a ver com as experiências pessoais, emocionais e a intimidade relacional que eu tenho com elas. Pra mim isso é o fator preponderante, porque não é com todas elas que eu admiro e que marcaram minha existência, que eu mantive o mesmo grau de intimidade relacional. IMP VÍNCULO (Nora, P65_3D).

Em outros casos percebemos também a relação existente entre aqueles considerados como OS pontuais e o nível de significação alcançado por eles na trajetória de aprendizagem dos sujeitos. A partir dos dados notamos que o processo significação desse outro como OS está normalmente relacionado a percepção dos mesmos como modelos a seguir. Aqueles considerados como OS pontuais foram relacionados à uma mudança ou confirmação de características do sujeito como aprendiz e/ou de formas mais ou menos efetivas para aprender que também foram transferidas a distintas e diversas situações de aprendizagem, como nos exemplifica o Sr. Jonas. A diferença com relação à potência da transferência observada no impacto desencadeado por influência do OS transversal, comentada, está no elemento sobre o qual se operou a influência do OS, que, no exemplo do Sr. Jonas foi a emoção e os motivos, e o seu papel na IdA. No exemplo abaixo, Álvaro (P88_1A= 22 anos, nível primário) nos

relata o que define o nível de significação daqueles considerados como OS na sua trajetória de aprendizagem, diferenciando os pontuais dos transversais de acordo com o vínculo:

As pessoas mais importantes pelo fato de que já me conhece desse o início até agora. Convive. Convive mais. Quanto mais tempo é mais importante.... E as pessoas que é, mas não é tanto quanto as que são mais importante, é pelo fato que eu fiquei aquele período. Menos. Teve aquele importante naquele momento. É importante, mas não é como as pessoas que estão na classe de mais importantes que me conhecem desde pequeno até agora (Álvaro, P88_1A).

Buscando entender como os sujeitos das distintos grupos etário e de nível escolar discorrem sobre os aspectos que levam um outro a ser considerado como significativo e/ou como se define os níveis de significação daqueles considerados como OS, não percebemos distinção quanto ao tratamento das categorias comentadas, modelo e vínculo. Tanto aqueles de distintas idades como aqueles com distintos níveis de escolaridade mencionaram ambas categorias como elementos utilizados para significar aqueles considerados como significativos. Se nota, como explicito nos exemplos utilizados nessa parte, que aqueles com nível de escolaridade mais alto elaboraram muito mais o tema e conseguem inclusive fazer relações entre as duas categorias, demonstrando um maior entendimento da questão e/ou mais segurança para falar sobre o tema da construção das suas relações interpessoais e de sua IdA. Os sujeitos com menor nível de escolaridade fizeram igualmente a distinção entre os mais e menos significativos, mas não se detiveram no tema da admiração, por exemplo, centrando-se mais explicitamente no vínculo e na temporalidade.

Sobre o processo de significação dos OS, os dados apontaram para a distinção de duas categorias em que 1) o outro passa a ser considerado como um modelo a seguir porque reúne características que o sujeito almeja, sendo alguém que ele admira e com quem gostaria de

possuir similaridades e 2) em que o outro passa a ser considerado como significativo devido à qualidade do vínculo interpessoal construído com o sujeito, sendo alguém em que ele se apoia, encontra conforto e segurança e com quem renova, quando necessário, a confiança que tem sobre si mesmo, seu reconhecimento como alguém capaz de aprender. Vimos que essas duas categorias estão fortemente relacionadas com os tipos de OS, sendo os OS pontuais considerados como significativos por representarem um modelo a seguir e os OS transversais tendo a sua significação relacionada ao aspecto vincular, o que, no entanto não o desassocia da possibilidade de funcionar como um modelo a seguir para o sujeito. O elemento da IdA sobre o qual se fundamenta o (s) AdR provido (s) por aqueles considerados como OS é também um fator que influencia na consideração de um OS como mais ou menos significativo, sendo mais significativos aqueles cujos AdR recaem sobre o SdR, provocando a transformação, questionamento ou consolidação do reconhecimento de si mesmo como aprendiz.

7.4. Resumo final por perguntas de pesquisa

Como consideramos desde o final do capítulo anterior, sobre os resultados baseados nos questionários, e também no início deste capítulo, a análise das entrevistas foi delineada com o objetivo último de responder àquelas questões do objetivo dois dessa pesquisa, sobre a relação dos OS com os demais elementos do modelo de IdA, para as quais não encontramos respostas a partir da análise dos questionários. Com esse propósito então, buscamos apresentar nessa parte um resumo sobre a relação daqueles considerados como OS com os motivos e objetivos; como as emoções se relacionam aos AdR dos OS e a possível diferença entre os AdR dos outros em geral e os AdR daqueles considerados como significativos e a partir de quais aspectos se estabelece o nível de significação daqueles considerados OS. A título de síntese observamos que:

Em relação aos motivos:

- Aqueles considerados como OS possuem uma estreita relação com a construção e/ou o estabelecimento dos motivos de aprendizagem dos sujeitos, funcionando como fonte de motivação, da participação ou da não participação; auxiliando no alinhamento dos motivos pessoais com os objetivos das atividades; mediando a construção dos motivos pessoais de aprendizagem;

Em relação às emoções e aos AdR:

- Os AdR daqueles considerados como OS possuem um maior impacto sobre a construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz devido ao impacto das emoções que os acompanham; devido ao papel atribuído a essas pessoas nos grupos sócios institucionais de referencia para o sujeito.
- Os sujeitos atribuem os AdR daqueles considerados como significativos um maior impacto sobre a construção da IdA em comparação ao impacto dos AdR dos outros em geral. A integração dos AdR daqueles considerados como OS no SdR também está relacionada com a capacidade de elaboração do sujeito sobre o tema da aprendizagem, sendo esta integração dificultada quando a IdA possui uma função secundária na vida dos sujeitos

Em relação aos tipos de OS e aos níveis de significação:

- A significação dos outros se relaciona à avaliação que o sujeito faz sobre o papel do outro em sua trajetória de aprendizagem, sendo atribuído a esse outro 1) o papel de modelo a seguir, sendo o OS admirado por possuir características que o sujeito deseja integrar à sua identidade e 2) o papel de apoio devido à qualidade do vínculo interpessoal que construiu com o sujeito, sendo o OS alguém a quem o sujeito atribui a constante possibilidade de confirmar seu reconhecimento como alguém capaz de aprender.

- Essas categorias se relacionam com os tipos de OS, sendo os OS pontuais mais comumente considerados como um modelo a seguir e os OS transversais considerados como significativos devido ao vínculo desenvolvido com os sujeitos, mas não só a esse fato, já que podem também ser considerados como um modelo para o sujeito.
- Dependendo do elemento da IdA sobre o qual incide o AdR daquele considerado como OS, esse outro pode ser considerado como mais ou menos significativos para o sujeito em um determinado momento de sua trajetória de aprendizagem.

8. Conclusões e considerações finais

Como principal aspecto a ressaltar a respeito dos outros - reconstruídos discursivamente como significativos; considerados como significativos; considerados como outros significativos; percebidos como significativos, é o aspecto, perfilado durante todo esse documento assim como nos instrumentos de coleta e análise de dados que o compõem, da conceituação desse elemento. Nos centramos não nas pessoas significativas e sim naquelas que os sujeitos, em um dado momento, sob certas condições, fundamentado na sua subjetividade, reconstrói discursivamente como significativo por atribuir a esses outros determinados papéis e funções na sua trajetória de aprendizagem e na construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz.

8.1. Caracterização e tipos de OS

Com disposto nos capítulos de resultados, foi possível identificar nos dados que os sujeitos atribuíam a alguns outros o caráter de outro significativo. Essas pessoas eram em sua maioria os integrantes da família, esse fato se relaciona diretamente ao caráter transversal desse outro – são aqueles com os quais normalmente vivemos uma grande quantidade de experiências ao longo da vida, o que nos concede, portanto, a possibilidade de vincular essas pessoas a distintos e diversos processos de construção de significados que adquirem uma importância por sua globalidade. Entretanto, outro aspecto que contribui para essa associação dos familiares ao caráter de OS para os sujeitos é a clara influência dos padrões discursivos dominantes, que fundamentados numa sociedade essencialmente religiosa, que é inclusive reconhecida pelo sincretismo, impõem a consideração dos membros da família como os mais importantes outros com os quais conviveremos ao longo da vida.

Os outros (re)construídos discursivamente pelos sujeitos como significativos, foram sinalizados como aqueles que lhes ajudaram a se interessar, se motivar a participar ou a se manter nas experiências de aprendizagem descritas; como aqueles que os apoiaram a enfrentá-las; que reconheceram sua capacidade para gerenciar os obstáculos que essas situações representaram ou sua mudança de comportamento e/ou atitude nas mesmas; que serviram de referente ou modelo para atuar, reagir, enfrentar, administrar as situações descritas ou temas e eventos desencadeados pelas mesmas; aqueles aos quais lhes atribuía o sentido para participar dessas experiências. Além do papel desempenhado nas experiências de aprendizagem, também foi possível observar que aqueles aos quais se (re) construía como significativo estavam relacionados ao fornecimento de AdR que lhes serviram como guia para enfrentar outras situações de aprendizagem.

Os outros considerados como mais significativos foram aqueles que cumpriam um papel destacado nos grupos sociais adscritos aos contextos sócio institucionais mais importantes para o sujeito. Nesses contextos sócio institucionais, de importância atual ou passada, aqueles considerados como OS tinham seu papel destacado por mediar o estabelecimento das pautas de pertencimento e participação. Os atos de reconhecimento desses outros se vinculam a uma ou a uma conjunto de experiências significativas de aprendizagem e o sujeito acredita que graças a esses AdR pôde conhecer, reforçar, consolidar, contrastar, confirmar ou transformar suas características como aprendiz.

Sobre os tipos de OS, a partir dos resultados observamos dois tipos de outros significativos: pontual e transversal. Os OS pontuais seriam aquelas pessoas que, graças ao desempenho do seu papel em uma situação específica ou conjunto de situações correlatas, foram (re)construídos discursivamente como significativos para o sujeito. A atuação desse tipo de OS está vinculada à atividade(s) e ao momento vital em que essa(s) experiência(s) ocorreu. Sempre que se estabelece uma relação com esse momento, o OS é recordado e sua

importância é reafirmada, entretanto, esse personagem não está vinculado a outros períodos vitais e/ ou contextos de aprendizagem e não são evocados pelo sujeito como fonte de referência ou de apoio em outras situações. Seu papel foi percebido como uma influência na vida dos sujeitos e reforça uma característica de si mesmo como aprendiz sempre que esse momento é recordado. Está vinculado a uma lembrança, que ativa uma visão de si mesmo como aprendiz em dado momento.

Os outros (re)construídos como OS transversais, além de ser considerado como importante por sua participação em algumas atividades, têm uma característica de continuidade, ou seja, não são vinculados apenas a um contexto e/ ou momento específico do ciclo vital e sim a toda a trajetória de aprendizagem do sujeito. São pessoas que muitas vezes podem estar à margem das experiências de aprendizagem vividas, mas sua influência é percebida pelo sujeito como constante. Normalmente estão vinculados à construção dos valores morais e éticos, da visão de mundo e/ou das relações interpessoais, da percepção de si mesmo como pessoa, aprendiz, familiar, profissional. São evocados em momentos em que o sujeito necessita escolher um caminho ou tomar uma decisão, funcionando como referentes para o mesmo. A sua característica de transversalidade não supõe uma relação com aspectos positivos, podendo ser um modelo a evitar.

Relacionando os tipos de OS a seu papel na construção da IdA, observamos que os AdR de ambos os tipos interferem na construção da IdA e de aspectos de outras identidades e que ambos podem contribuir para a construção do sentido de reconhecimento. Entretanto, percebemos que os AdR dos OS considerados como transversais pode relacionar aspectos de mais de uma identidade, sendo mais generalizados, enquanto os AdR dos OS pontuais normalmente se relacionam a aspectos de uma identidade específica.

Ao descrever suas experiências de aprendizagem o sujeito situa os OS como os vê atualmente. Entretanto, nos cabe ressaltar que, devido ao caráter de reconstrução próprio da

IdA e, portanto, de seus elementos, ao averiguar outros momentos provavelmente identificaríamos que o outro considerado atualmente como OS pontual posteriormente pode ser (re) construído como OS transversal, ou mesmo que um outro considerado atualmente como OS transversal pode ter sido considerado anteriormente como OS pontual.

8.2. Os OS e o processo de construção da *IdA cross-activity*

O papel daqueles reconstruídos discursivamente como outros significativos na construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz se dá através de distintas vias, já que, como apontado pelos resultados, esse elemento se relaciona com todos os demais elementos da IdA – características das atividades, emoções, motivos e objetivos, atos e sentido de reconhecimento e padrões sócio culturais. Dependendo do elemento a que se vincula, o OS será considerado como mais ou menos significativo e a sua influência sobre a *IdA cross-activity* será maior ou menor.

A relação dos OS com as características das atividades perpassa pelo papel desempenhado por esses outros nos contextos sócio institucionais e, portanto também pela relação com os padrões sócio culturais vigentes. Aqueles a quem se reconstrói discursivamente como OS são responsáveis por mediar as pautas de pertencimento e participação, papel muitas vezes definido socialmente – como no caso dos professores, padres, chefes – o que confere um maior grau de importância aos AdR que providos por eles ou esperados deles. Também devido ao papel desempenhado são normalmente identificados como fonte de admiração por aqueles que lhes reconstroem como significativos e, pelos motivos comentados, é mais provável que aos seus AdR se vinculem componentes emocionais de alto nível de intensidade.

A relação daqueles considerados como OS com as emoções, está, por sua vez, diretamente vinculada aos AdR e ao SdR. Os AdR das pessoas reconstruídas discursivamente

como OS possuem um maior impacto sobre o sujeito devido à intensidade das emoções vinculadas ao mesmo. Sejam positivas ou negativas essas emoções imprimem marcas no sujeito e ativam a lembrança do momento vivido sempre que o sujeito se conecta com uma emoção similar. Não sabemos que fatores definem a intensidade da emoção desencadeada pelos AdR daqueles considerados como significativos, mas nos resultados foi perceptível a existência de uma relação entre o elemento da IdA sobre o qual o AdR recebido se constitui e o nível de significação atribuído ao OS que o proveu. Os resultados demonstraram ainda que os AdR das pessoas consideradas como OS são mais facilmente integrados ao SdR de si mesmo como aprendiz do que os AdR daqueles que não recebem essa classificação. As funções e papéis desempenhados pelos outros em geral não recebem a mesma atenção do sujeito assim como seus AdR. Para todos os participantes que responderam ao questionário e que participaram da entrevista, eram internalizados os AdR dos outros em geral a partir do momento em que esse outro é reconstruído discursivamente como significativo.

Em sua relação com os motivos e objetivos é que aqueles considerados como significativos estabelecem uma influência mais efetiva. Aqueles reconstruídos como OS são relacionados ao alinhamento dos objetivos das atividades aos motivos pessoais; podem ser reconstruídos como um outro significativo também por mediar a construção dos motivos pessoais de aprendizagem e podem receber esse título por motivar a participação ou o distanciamento de algum contexto ou situação de aprendizagem.

A análise dos resultados nos mostrou também uma relação entre os tipos de OS, os tipos de motivos vinculados ao mesmo e os níveis de significação desse elemento. Os OS pontuais foram considerados como significativos por funcionar como um modelo a seguir para o sujeito, estando relacionado a valores sócio culturais que o sujeito deseja obter, estando seu nível de significação normalmente vinculado a uma identidade específica, identidade de gênero, profissional, de aprendiz, etc. Já os OS transversais foram

reconstruídos discursivamente como significativos devido ao vínculo construídos com o sujeito, sendo o OS alguém a quem o sujeito atribui a constante possibilidade de confirmar seu reconhecimento como alguém capaz de aprender. Os OS transversais também podem funcionar como uma referencia para o sujeito e dado aos distintos papéis e âmbitos de intervenção atribuídos a eles, se vinculam a mais de uma identidade, sendo então considerados pelos sujeitos como mais significativos.

8.3. Contribuições

No presente trabalham se identificam tanto contribuições mais gerais à pesquisa educativa como contribuições específicas ao modelo de IdA. A pesquisa sobre aqueles considerados como significativos favorece um conhecimento fundamentado e estruturado sobre esse tema a partir do referencial sócio cultural. Como demonstrado nos capítulo teóricos, em especial no capítulo 4, existem muitas investigações educativas que utilizam o termo outros significativos, mas nas mesmas não encontramos uma definição sobre quem seriam esses outros, que funções se atribuem a eles e qual a influência desses outros sobre o processo de construção da identidade de aprendiz. Esses dados podem facilitar o desenvolvimento de um debate mais estruturado sobre o tema, possibilitando a reflexão sobre como a possibilidade e pertinência de desenvolver medidas de intervenção nas práticas educativas através desses outros.

Centrando o olhar sobre aproximação empírica, avaliamos que o cuidado e atenção com o rigor metodológico demonstrado em todas as fases de realização dessa pesquisa são seguramente uma contribuição da mesma no campo das pesquisas educativas. Em todas as fases se estabeleceu um trabalho colaborativo com o grupo de identidade de aprendiz do Dr. Coll, sendo os instrumentos frutos do trabalho desse grupo. Os próprios instrumentos podem ser considerados como mais uma fonte de contribuição pois, a partir dos mesmos,

especialmente do questionário, é possível considerar outras questões relacionadas à identidade de aprendiz.

Ainda sobre o trabalho empírico, outro ponto de considerável contribuição é o processo mesmo tanto de construção dos instrumentos que se deu de forma recursiva e continuada durante toda a pesquisa, como de análise dos questionários e entrevistas em que foi realizada de forma independente por duas integrantes do grupo de pesquisa, contrastado num segundo momento e levado a um terceiro juiz quando necessário. A realização de um trabalho em duas fases nos permitiu por um lado, ter uma visão global sobre a temática explorada e por outro favorecer a análise de questões específicas proporcionadas pela possibilidade de perfilar o segundo instrumento a partir do primeiro.

Voltando nossa atenção para as contribuições ao modelo de IdA vemos que os resultados demonstram que aqueles reconstruídos discursivamente como significativos funcionam ativamente do processo de construção da identidade de aprendiz. Esse elemento conecta muitos dos demais elementos e por isso deve ser considerado como uma das vias através das quais se pode intervir sobre a construção dessa identidade.

Nessa pesquisa foi possível compreender a participação nos OS no processo de construção da *IdA cross-activity*. Como descrevemos ao longo desse documento, o processo de construção da IdA se dá nas atividades, distribuídas nos distintos contextos sócio institucionais dos quais formamos parte, em que sujeitos e conteúdos interagem. A gestão da participação que ocorre nessas atividades busca atender aos objetivos propostos que podem estar ou não alinhados aos motivos de aprendizagem pessoais dos participantes. Durante as atividades, os participantes podem conceder atos de reconhecimento que se vinculam a emoções positivas ou negativas de diferentes níveis de potencia. Então como se dá a construção do reconhecimento dos significados sobre si mesmo como aprendiz nesse esquema e qual o papel dos OS no mesmo?

Os significados sobre si mesmo como aprendiz estão presentes nas atividades de aprendizagem das quais participamos. Aqueles nomeados como OS são provavelmente as pessoas que possuem um papel de destaque nos contextos sociais considerados como mais importantes para os sujeitos. Devido ao reconhecimento que possuem nesses contextos, os sujeitos atribuem aos OS AdR que podem desencadear emoções com uma maior potência, o que contribui para que seus comentários sobre o sujeito como aprendiz, suas habilidades e competência, sua participação nas atividades e contribuição para a manutenção e/ou concreção das mesmas, enfim sobre sua capacidade para aprender, sejam integrados do SdR de si mesmo como aprendiz. São também atribuídas aos OS, através dos seus AdR, a possibilidade tanto de mediar a construção dos motivos pessoais de aprendizagem como de auxiliar o sujeito no alinhamento dos mesmos aos objetivos das atividades desenvolvidas, dotando-as de sentido. Dito de outra forma, a carga emocional e/ou de sentido atribuídas aos AdR dos OS proporcionam a integração dos significados sobre si mesmo como aprendiz no SdR, levando à construção da IdA *cross-activity*.

Consideramos esse processo como uma possibilidade já que sabemos que a integração dos AdR daqueles considerados como OS no SdR de si mesmo como aprendiz também está relacionada com a capacidade de elaboração do sujeito sobre o tema da aprendizagem, sendo esta integração dificultada quando a IdA possui uma função secundária na vida dos sujeitos. A partir do reconhecimento desse processo propomos a representação gráfica da interação dos elementos da IdA na construção da IdA *cross-activity*, observada na Figura 28.

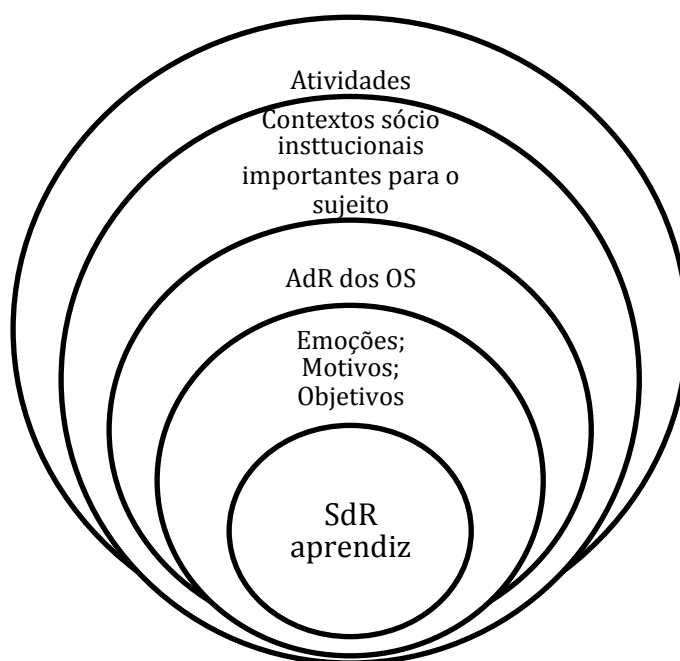


Figura 28. Relação dos elementos no processo de construção da IdA cross-activity.

Ainda sobre as contribuições ao modelo de IdA, pontuamos a conceituação dos diferentes tipos de OS, pontual e transversal e seu papel na construção dessa identidade. Classificamos aos OS como transversais ou pontuais, de acordo com extensão de sua influência ao longo da trajetória de aprendizagem do sujeito e essa influência se dá sob diferentes níveis. A significação dos outros se relaciona à avaliação que o sujeito faz sobre o papel do outro em sua trajetória de aprendizagem, sendo atribuído a esse outro o papel de modelo a seguir ou a evitar e o papel de apoio, sendo o OS alguém a quem o sujeito atribui a constante possibilidade de confirmar seu reconhecimento como alguém capaz de aprender. Na tabela 10, abaixo, sistematizamos algumas das principais diferenças entre OS pontuais e transversais.

Tabela 10. Diferenças entre os OS pontuais e os OS transversais

OS pontuais	OS transversais
Sua influência está diretamente vinculada a uma experiência e/ou grupo de experiências afins que ocorreram no mesmo período vital e/ou contexto sócio institucionais.	Influência observada em distintos contextos sócio institucionais e através de diferentes períodos da trajetória de aprendizagem do sujeito. Sua atuação pode ter se dado em atividades não necessariamente correlatas e é possível notar a presença de sua influência inclusive em experiências nas quais não estava diretamente vinculado.
Mais comumente considerados como um modelo a seguir ou a evitar	Considerados como modelo a seguir ou evitar, por funcionar como referente ou sentido; por favorecer apoio e reconhecimento e por que graças a ele o sujeito pôde aprender valores e conceitos que lhes permitiu constituir como um certo tipo de pessoa, cidadão, profissional ou aprendiz.
Impactam na (re) construção de uma identidade específica, tais como a identidade de aprendiz	Podem impactar na (re) construção de distintas identidades e atuam como ferramenta de vinculação e integração das distintas identidades do sujeito.
É sempre recordado, assim como sua importância, quando se recorda a ESA em que foi considerado como significativo.	Por estar relacionado a distintos contextos e diferentes períodos vitais, pode ser facilmente recordado assim como sua influência ao longo da trajetória de aprendizagem do sujeito.

Dado aspecto subjetivo e dinâmico desse elemento, como consideramos anteriormente aqueles considerados como OS pontuais podem vir a funcionar como OS transversais de acordo com o desenvolvimento da importância da ESA sobre o qual atuou ou a vivência de ESA afins que acabem por fortalecer os significados construídos sob a influência do OS e principalmente sobre o elemento da IdA vinculado ao AdR concedido pelo outro considerado como OS. Esse dado reforça outra contribuição da pesquisa sobre os OS ao modelo de IdA, quanto a mais distintos e diversos contextos sócio institucionais e momentos do ciclo de vida o sujeito vincule o OS ou a transferências de elementos transformados devido à sua influência, esse OS possuirá mais representatividade na construção dessa identidade.

Aqueles considerados como significativos, suas funções, influência e níveis de significação, se reconstróem recursivamente ao longo da trajetória de aprendizagem do sujeito assim como o processo de re-coconstrução dos significados de si mesmo como aprendiz. Os OS como elemento podem ser considerados como uma via através da qual se

estabelece o trânsito dos significados sobre si mesmo como aprendiz elaborados sobre a participação nas atividades para o SdR integrando-os como parte do reconhecimento de si mesmo como alguém mais ou menos capaz de aprender

8.4. Limitações e pesquisas futuras

Como limitações consideramos também no próprio plano metodológico, acreditamos que o caráter exploratório da pesquisa e a quantidade de dados absorvidos não nos permitiu aprofundar o conhecimento sobre aspectos específicos de cada grupo. Como já mencionamos no corpo do texto, a própria construção dos instrumentos e a forma de coleta de dados acabou restringindo o acesso às outras possíveis categorias de outros considerados como significativos como instituições, obras literárias, teatrais, musicas, etc. Esse fato impacta também no delineamento da teoria já que, com outros tipos de perguntas e/ou com o uso de outros instrumentos exploraríamos a influência dos demais tipos de AdR.

Outra limitação importante está relacionada a todo processo metodológico que devido a preservação da continuidade e recursividade na análise distintos instrumentos, se tornou custoso, lento e exaustivo. Por fim, apesar da possibilidade do uso dos instrumentos construídos como referencia, pelo próprio caráter exploratório e fenomenológico desse estudo, praticamente não há a possibilidade de replicá-lo.

Não podemos ou sequer devemos extrair conclusões definitivas sobre aqueles considerados como OS, mas podemos pensar em futuras linhas pesquisa em que esse conceito possa ser explorado. Tais como nas próprias pesquisas que estão sendo realizadas pelo grupo de identidade de aprendiz sobre os padrões discursivos; a construção da IdA na passagem da escola à faculdade; os tipos de atos de reconhecimento e a construção da IdA em contextos digitais, entre outros.

Também para prover mais informações sobre aqueles considerados como significativos e o seu papel na construção da IdA seria interessante desenvolver pesquisas que se aprofundassem no entendimento das possíveis fases do processo de significação dos OS. Nos parece interessante entender, por exemplo, qual a relação existente entre o processo de significação de um OS e as modalidades de construção da IdA. Supomos que talvez esse processo possa iniciar-se na construção da *IdA on-activity* e que o processo de significação do OS possa ser concomitante ao processo de consolidação da *IdA cross-activity*. Ou seja, o processo de significação dos outros em OS seria concomitante ao trânsito dos significados sobre si mesmo como aprendiz elucidados na *IdA on-activity* para a *IdA cross-activity*. E, se encontramos uma referência de que o processo de significação dos OS se dá na passagem dos significados da *IdA on-activity* para a *IdA cross-activity*, que outras funções podem estar vinculadas a esses outros? Como as emoções provenientes dos AdR desses sujeitos influenciam nesse processo? Essas e outras questões seguramente nos proporcionarão uma maior conhecimento tanto sobre os OS e seu papel na IdA como sobre a própria Identidade de Aprendiz.

Pensando ainda em pesquisas futuras é especialmente necessário seguir estudando os tipos de OS, buscando uma visão mais aprofundada da relação dos OS pontuais e dos OS transversais com os elementos da IdA como as emoções e os motivos, por exemplo. A pesquisa atual nos proveu informações que nos levam a inferir a existência de uma relação significativa que influencia no processo de construção da IdA, entretanto não nos permite avaliar questões específicas como: Qual a relação dos OS pontuais com distintos tipos de emoções?; Qual a relação da potencia e /ou valência das emoções desencadeadas pelos AdR dos OS e a consideração do mesmo como pontual ou transversal?; Existem tipos de motivos que se relacionam mais especificamente a determinado tipo de OS?; Há distinções no

processo através dos quais os OS pontuais e os OS transversais auxiliam os sujeitos a alinhar motivos e objetivos?; dentre outras.

Acreditamos também que seria de grande contribuição estudar o tema dos outros considerados como significativos em populações mais homogêneas, além de investigar de forma mais ampla a influência desse elemento sobre a *IdA on-actitiy*. Esses estudos por um lado fomentariam o discurso sobre o conceito de IdA e dos OS, e por outro oportunizariam a construção de mais conhecimentos para referendarmos uma prática de intervenção educativa fundamentada nos mesmos.

9. Referências Bibliográficas

- Adil Saribay, S., & Andersen, S. M. (2007). Relational to collective: significant-other representations, ethnic categories, and intergroup perceptions. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 33(12), 1714–26. <http://doi.org/10.1177/0146167207307486>
- Altinyelken, H. K. (2009). Coping strategies among internal migrant students in Turkey. *International Journal of Educational Research*, 48(3), 174–183. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.07.001>
- Andersen, S. M., & Chen, S. (2002). The relational self: an interpersonal social-cognitive theory. *Psychological Review*, 109(4), 619–645. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.109.4.619>
- Andersen, S. M., & Cole, S. W. (1990). “Do I know you?”: The role of significant others in general social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 384–399. Retrieved from <http://psycnet.apa.orgjournals/psp/59/3/384>
- Andersen, S. M., Glassman, N. S., Chen, S., & Cole, S. W. (1995). Transference in social perception: The role of chronic accessibility in significant-other representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 41–57. Retrieved from <http://psycnet.apa.orgjournals/psp/69/1/41>
- Andersen, S. M., & Thorpe, J. S. (2009). An IF–THEN theory of personality: Significant others and the relational self. *Journal of Research in Personality*, 43(2), 163–170. <http://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.12.040>
- Anon. (n.d.). Significant other. *The Free Dictionary*. Retrieved from

<http://www.thefreedictionary.com/significant+other>

Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49(4), 193–224. <http://doi.org/10.1159/000094368>

Barron, B., Martin, C. K., Takeuchi, L., & Fithian, R. (2009). Parents as Learning Partners in the Development of Technological Fluency. *International Journal of Learning and Media*, 1(2), 55–77. <http://doi.org/10.1162/ijlm.2009.0021>

Berk, M. S., & Andersen, S. M. (2008, October 16). The Sting of Lack of Affection: Chronic Goal Dissatisfaction in Transference. *Self and Identity*. Psychology Press. <http://doi.org/10.1080/15298860701800092>

Chen, S. (2003). *Psychological-state theories about significant others: implications for the content and structure of significant-other representations*. *Personality and social psychology bulletin* (Vol. 29). Berkeley: Sage Publications.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia Y Aprendizaje*, 11(41), 131–142.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología/The UB Journal of Psychology*, (69), 153–178.

Coll, C. (2004). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 120, 36–43.

Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. In *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. (pp. 101–112).

- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 2013, Num. 219, P. 31-36.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia Y Aprendizaje*, 15(59–60), 189–232.
- Coll, C., & Falsafi, L. (2008). La identidad de aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices. In *Identidad, aprendizaje y enseñanza*. Castelldefels, Barcelona. Retrieved from http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CF_UOC_08.pdf
- Coll, C., & Falsafi, L. (2010). La identidad de sujeto de proceso de aprendizaje (LI) Una herramienta educativa y analítica. *Revista de Educación*, 356, 211–233.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. In *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2, pp. 437–458). Madrid: Alianza Editorial.
- Domagala-Zysk, E. (2006). The Significance of Adolescents' Relationships with Significant Others and School Failure. *School Psychology International*, 27(2), 232–247. <http://doi.org/10.1177/0143034306064550>
- Falsafi, L. (2011). *Learner identity. A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners* (DISS). Doctoral thesis. Universidad de Barcelona. Retrieved from http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/Falsafi_Thesis.pdf.
- Galbo, J. J. (1986). Adolescents' perceptions of significant adults. *Children and Youth Services Review*, 8(1), 37–51. [http://doi.org/10.1016/0190-7409\(86\)90024-1](http://doi.org/10.1016/0190-7409(86)90024-1)

- Galbo, J. J. (1989). The Teacher as Significant Adult: A Review of the Literature - ProQuest. *Adolescence*, 24(95), 549–556. Retrieved from <http://search.proquest.com.sire.ub.edu/docview/1295874525?accountid=15293>
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 99–125.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and Method, 2nd Edition* (Routledge). New York: London; Routledge.
- Gil, A. C. (2008). Pesquisa social. In *Métodos e técnicas de pesquisa social* (pp. 26–32). CHAP, São Paulo: Atlas S.A.
- Gorard, S., & Rees, G. (2002). *Creating a learning society? Learning careers and policies for lifelong learning*. The Policy Press.
- Haller, A. O., & Woelfel, J. (1972). Significant others and their expectations: concepts and instruments to measure interpersonal influence on status aspirations. *Rural Sociology*, 37(4), 591–622. Retrieved from <http://www.galileoco.com/literature/significantothers.pdf>
- Haller, A. O., Woelfel, J., & Fink, E. L. (1968). *The Wisconsin Significant Other Battery: Construction, Validation, and Reliability Tests of Questionnaire Instruments to Identify “Significant Others” and Measure Their Educational and Occupational Expectations for High School Youth*. Madison, Wisconsin.
- Hansen, D. O., & Ross, P. J. (1980). Education, Significant Others and Farm-Reared Adolescents. In *Annual Meeting of the North Central Sociological Society* (pp. 2–23). Akron, Ohio: ERIC.

- Horberg, E. J., & Chen, S. (2010). Significant others and contingencies of self-worth: activation and consequences of relationship-specific contingencies of self-worth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(1), 77–91. <http://doi.org/10.1037/a0016428>
- Hughes, G., & Lewis, L. (2003). Who are successful online learners? Exploring the different learner identities produced in virtual learning environments. In J. Cook & D. McConnell (Eds.), *Communities of Practice. Research Proceedings of the 10th Association for Learning Technology Conference (ALT-C 2003). Held 8 - 10 September 2003*. The University of Sheffield and Sheffield Hallam University, UK.
- Ito, M., Antin, J., Finn, M., Law, A., Manion, A., Mitnick, S., ... Horst, H. A. (2009). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. London, England: MIT press. Retrieved from <http://www.danah.org/papers/WhyYouthHeart.pdf>
- Ito, M., Gutierrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., ... Watkins, S. C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Irvine, CA, USA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Jokikokko, K. (2009). The role of significant others in the intercultural learning of teachers. *Journal of Research in International Education*, 8(2), 142–163. <http://doi.org/10.1177/1475240909105202>
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5(1), 50–67. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.06.004>
- Kaptelinin, V., & Miettinen, R. (2005). Perspectives on the Object of Activity. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 1–3.

- Kiuru, N., Aunola, K., Vuori, J., & Nurmi, J.-E. (2007). The Role of Peer Groups in Adolescents' Educational Expectations and Adjustment - ProQuest. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 995–1009. <http://doi.org/10.1007/s10964-006-9118-6>
- Leontiev, A. N. (1978). *Atividade Consciência e Personalidade*. (Englewood Cliffs, Ed.). Prentice Hall.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist (Works of George Herbert Mead, Vol. 1)*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Miller, S., & Arena, D. B. (2011). A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo/Meaning and sense constitution in the development of study activities. *Ensino Em Re-Vista*, 18(2), 341–353.
- Moreira, M. A. (2012). □ AL FINAL, QUÉ ES APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO?* Marco Antonio Moreira. *Revista Currículum*, 25, 29–56. Retrieved from <http://publica.webs.ull.es/upload/REV QURRICULUM/25 - 2012/02.pdf>
- Osguthorpe, R. T. (2006). Learning that grows. *Current Developments in Technology-Assisted Education*, 1888–1892.
- Pearce, R. (2011, September 16). When borders overlap: Composite identities in children in international schools. *Journal of Research in International Education*. <http://doi.org/10.1177/1475240911412291>
- Penuel, W. R., & Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83–92.
- Penuel, W., Riel, M., Krause, A., & Frank, K. (2009). Analyzing teachers' professional

- interactions in a school as social capital: A social network approach. *The Teachers College Record*, 111(1), 124–163.
- Picou, J. S., & Carter, T. M. (1976). Significant-Other Influence and Aspirations. *Sociology of Education*, 49(1), 12–22. <http://doi.org/10.2307/2112388>
- Roth, W.-M. (2007). Emotion at work: A contribution to third-generation cultural-historical activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 14(1–2), 40–63.
- Schachter, E. P., & Rich, Y. (2011). Identity Education: A Conceptual Framework for Educational Researchers and Practitioners. *Educational Psychologist*, 46(4), 222–238. <http://doi.org/10.1080/00461520.2011.614509>
- Sullivan, H. S. (1940). Conceptions of Modern Psychiatry. *Psychiatry Interpersonal and Biological Processes*, 3(1), 1–117. <http://doi.org/10.1521/00332747.1940.11022272>
- Tatar, M. (1998). Teachers as significant others: gender differences in secondary school pupils' perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 217–227. <http://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01285.x>
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Thoman, D. B., Sansone, C., Fraughton, T., & Pasupathi, M. (2012). How students socially evaluate interest: Peer responsiveness influences evaluation and maintenance of interest. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 254–265. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.04.001>
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem* (2ª edição). São Paulo: Martins Fontes.

- Welch, S. R. (2009). *The discourses of male teachers: the role of literate identity in professional practice*. University of Saskatchewan. Retrieved from <http://ecommons.usask.ca/bitstream/handle/10388/etd-03082009-225757/MEdThesisWelch2009.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press Cambridge UK.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-Hill Education (UK).
- Woelfel, J., & Haller, A. O. (1971). Significant others, the self -reflexive act and the attitude formation process. *American Sociological Review*, 36, 74–87. Retrieved from <http://www.galileoco.com/hallerlit/ocrhaller76-1.pdf>
- Wortham, S. (2004). The interdependence of social identification and learning. *American Educational Research Journal*, 41(3), 715–750.

10. Anexos

Anexo 1: Estudo Piloto

Apresentação:

No ano de 2009, na Universidade de Barcelona se formou um pequeno grupo vinculado ao GRINTIE, Grupo de Investigação em Interação e Influência Educativa, para o aprofundamento do tema da Identidade de Aprendiz. Nesse contexto se realizou um estudo de caráter exploratório sobre o Modelo de Identidade de Aprendiz como contribuição à tese doutoral *“Learner Identity: a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners”* (Falsafi, 2011) que consistiu na realização de entrevistas semi-abertas com o objetivo de identificar os elementos do modelo e sua interação na construção discursiva da identidade de aprendiz. O estudo piloto se inclui nesse marco de referência com **objetivo de avaliar como outros elementos que constituem a identidade de aprendiz, segundo descrito no modelo de Coll e Falsafi (2009, 2010), interagem como os outros significativos na (re) construção discursiva das experiências subjetivas de aprendizagem e qual o papel desse elemento (outros significativos) nesse processo.**

Metodologia:

Estudo qualitativo e exploratório construído sob o enfoque narrativo.

Participantes:

15 alunos do MIPE que terminavam o primeiro semestre letivo. Esses participantes foram selecionados intencionalmente com o objetivo de proporcionar maior variedade nos resultados.

Procedimento:

Para a realização do estudo piloto o grupo de pesquisa elaborou colaborativamente uma pauta de entrevista baseada no modelo de LI e na revisão de teorias como a teoria de

investigação narrativa e teorias sobre histórias de vida encontradas na literatura. Foram realizadas duas entrevistas individuais com cada participante em um intervalo aproximado de um mês entre ambas. Cada entrevista foi realizada por duas pesquisadoras da equipe e durou em torno de 80 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas.

Para a análise das entrevistas utilizou-se o TRANSANA, um software de análise de dados audiovisuais. As entrevistas foram transcritas e foram criados clips de áudio aos quais se relacionaram códigos previamente construídos de acordo com os elementos do modelo de Identidade de Aprendiz de Coll e Falsafi. Os códigos estabelecidos foram continuamente reformulados para enriquecer o modelo, através da inclusão de significados próprios dos participantes.

Resultados e Discussão:

As entrevistas do estudo exploratório sobre o Modelo de Identidade de Aprendiz traz dados sobre os Outros Significativos (OS) que nos ajudam a refletir sobre a função desse elemento na construção da LI.

O estudo piloto nos levou a pensar nos OS não como referentes estáticos e sim como pessoas que ganham significado durante a participação em atividades e que se convertem em importantes para o sujeito por sua contribuição na construção do sentido de reconhecimento de si mesmo enquanto aprendiz. Percebemos que assim como integramos muitos Discursos que se sobrepõem a depender do contexto e do nosso objetivo quando interagimos nesse contexto (Gee, 2005 e 2005a), interagimos com diversos outros que ganham visibilidade transformando-se em OS a depender do contexto, das emoções desencadeadas na interação que se dá nesses contextos e de sua representatividade na construção do sentido de reconhecimento, e na mediação dos objetivos pessoais de aprendizagem.

Discorrer sobre os outros significativos não era o objetivo do estudo realizado; não obstante se percebe que em algumas entrevistas os outros, de forma geral, são constantemente

mencionados e utilizados como ferramenta de reflexão sobre si mesmo como aprendiz. Principalmente quando questionados sobre a importância das expectativas dos outros sobre sua capacidade para aprender e suas habilidades enquanto aprendizes, os sujeitos trouxeram à luz do relato algumas pessoas cujos comentários são considerados como mais valiosos ou respeitáveis.

A análise das entrevistas nos permitiu visualizar a relação dos OS com distintos elementos do modelo de LI, como as características das atividades, as emoções, o sentido de reconhecimento e os motivos, como nos demonstram os exemplos abaixo:

Exemplo 1: OS, emoções e características das atividades

Entrevistadora: ¿Puedes recordar el primero fracaso en matemáticas que tuviste?

Frederico⁴: Oh, sí, recuerdo hasta la profesora, Elza, hasta el nombre, Elza. Y tenía un tación así alto y otro así bajito y caminaba así. Y yo veía entrar en el salón a la señora y era como si entrara Cuasimodo, un cuasi ser humano. Entonces ella entraba y yo me asustaba cuando entraba esa señora, ya veía que iba ser un fracaso en matemáticas por la profe.

Entrevistadora: ¿Esa fue la primera profesora de matemáticas?

Frederico: No, esa fue posterior, imagínate lo traumático que sería porque ya estaba grande y hubiera podido superarlo pero casi no lo logro. Esa señora entraba con toda su figura y si yo no respondía a algunas ecuaciones me sacaba del salón. Recuerdo que un día, yo ya estaba en el bachillerato, imagínate eso, me saca de la clase y me dice que me ponga en el patio con las manos así de castigado porque no había

⁴ Recordamos que, para manter a confidencialidade dos sujeitos, tanto seus nomes como o nome das pessoas que mencionam, são fictícios.

cumplido con las ecuaciones que ella había pedido. Bueno, además que como no pude, yo me puse a molestar con los compañeros y me sacó. Y esas fueron experiencias traumáticas.

No exemplo 1 podemos perceber que, graças às práticas realizadas pela professora de matemáticas, OS, em comunhão com todo o seu aspecto físico e posicionamento rígido frente aos alunos, Frederico desenvolveu uma aversão às matemáticas. O OS influencia uma transformação no seu sentido de reconhecimento como aprendiz. A partir dessa experiência, Frederico passa a se reconhecer como um fracasso para as matemáticas. O entrevistado transfere esse elemento, o conteúdo da atividade, a outras experiências de aprendizagem demonstrando o alto impacto emocional causado pelos atos de reconhecimento da professora Elza, que claramente se apresenta como um OS para Frederico. Nesse exemplo, Frederico não apenas transfere o rechaço a uma característica da atividade, como também transfere ao outro significativo com o qual faz alusão a outras representações.

Exemplo 2: OS, experiência chave e sentido de reconhecimento

Entrevistadora: ¿Hay algo más que recuerdas ahora, además de haber suspendido en matemáticas? ¿Algo que te marcó?

Miguel: Sí, me llevaron a un concurso de literatura porque mi redacción fue escogida la mejor de la escuela para representar la escuela en un concurso de literatura que organizaba coca-cola entonces, a nivel nacional, no sé si incluso internacional. Eso también lo recuerdo bastante bien. Curiosamente, entonces empecé a leer libros. A partir de que me enviaron a ese concurso de literatura empecé a interesarme también por leer en mi tiempo libre libros, revistas y cómics.

Entrevistadora: ¿No eras mucho de leer?

Miguel: No, tanto. Yo era más de dibujar y cosas así, no tanto de leer. Esa experiencia la recuerdo bastante bien. Y también era un fin de semana y la profesora de literatura vino acompañarme y yo lo aprecié mucho eso, porque yo pensaba que los profesores en los fines de semana dejaban de ser profesores y esa mujer como que demuestro que el que lo lleva dentro se puede levantar en un sábado también y hacer algo relacionado con su trabajo, ¿por qué no?

...(Depois de alguns minutos, falando sobre o reconhecimento como aprendiz)...

Entrevistadora: ¿Puedes pensar en alguna situación de fracaso total, donde no has logrado aprender nada?

Miguel: No, eso no.

Entrevistadora: ¿Y, alguna experiencia de éxito total?

Miguel: Tampoco. Como de grandiosidad, no. De sentir que he llegado a uno de los momentos culminantes de mi vida, no... Como te he dicho, hubo el concurso de literatura, sí por qué ser el primero del colegio, y yo era como uno entre 300 o 400 en la escuela y para mí eso fue muy importante, sí. Como era la primera vez que sobresalía mucho en algo, lo que fuese, porque tampoco era un gran deportista, gran nadador, sacaba las mejores notas o un chico popular socialmente... creo que como estudiante nadie se ha dado cuenta que yo estaba ahí hasta que un día cogieron esa redacción y preguntaron ¿quién es ese chico que la ha escrito?

No exemplo acima se percebe que, graças à professora de literatura que o incentivou a participar do concurso, Miguel saiu do anonimato e foi reconhecido como um estudante exitoso. Esse concurso o fez reconhecer outras aptidões acadêmicas, como a escrita e a

leitura, transformando a sua forma de se ver como aprendiz e de ver o processo de aprendizagem – que passou a ter outro significado após a constatação do comportamento inusitado dessa professora, quando o acompanhou ao concurso mesmo sendo realizado fora do seu horário de trabalho.

Exemplo 3: OS, motivos e objetivos

Entrevistadora: Si retomamos la historia del profesor de danza, en ese contexto tu también ya eras buena alumna... a ver... tú me dijiste “el logró hacer un click” y que... porque en el fondo logró mostrarte otra cosa que a ti antes no te interesaba y que pasó a ser un interés importante, o igual te interesaban los estudios y como él decía que hay que estudiar... O sea, ¿qué rol juega él en tu vida de aprendiz?

Soraia: Pues a lo mejor que me empezó a gustar por gustarme y no porque..., yo, si había sido buena alumna en primaria, secundaria e incluso en el bachillerato, era porque había detrás un papá que te estaba constantemente exigiendo unas calificaciones. Entonces, no había a lo mejor un gusto como auténtico, y con él sí que lo había porque me levantaba temprano, pedía ir a clase, y cuando no había clases, pues yo me sentía mal, pero justamente porque me gustaba.

Nesse trecho podemos perceber que, devido à influência do seu professor de dança, Soraia pôde dar sentido àquela experiência de aprendizagem. Ele lhe ajudou a encontrar os motivos pelos quais estava nesse contexto e a partir daí as situações de aprendizagem se tornaram mais prazerosas. O exemplo nos demonstra dois outros significativos que igualmente impulsionaram a Soraia a buscar o êxito em situações de aprendizagem. Enquanto seu pai o fazia através de exigências, que Soraia cumpria para receber seu reconhecimento e admiração, o seu professor de dança a auxiliou a alinhar os motivos e objetivos da

aprendizagem. Após essa experiência, Soraia transferiu a transformação no seu sentido de reconhecimento como aprendiz através dos motivos que a impulsionam em cada atividade. A entrevistada passou a se ver como alguém que se dedica a aprender porque gosta e isso se estabelece como um motivo potente que impulsiona a sua participação nas diversas e distintas atividades de aprendizagem.

Os exemplos acima nos fazem perceber a influência dos OS sobre distintos elementos do modelo de LI e, nos leva a refletir sobre os distintos graus de significação que esse elemento pode possuir na trajetória de aprendizagem dos sujeitos. A percepção sobre a existência de OS que ganham significação na medida em que participam de distintas e diversas experiências de aprendizagem ao longo da trajetória do sujeito, e a sua relação com diferentes elementos do modelo de LI, como demonstrado nos trechos das entrevistas, nos permite definir aos Outros Significativos como:

Atores que o sujeito identifica como aqueles que tiveram uma influência decisiva na construção de si mesmo como aprendiz. Pessoas que possibilitam o apoio necessário para que o sujeito possa alinhar os seus motivos aos objetivos, dando sentido à sua participação nas atividades de aprendizagem. São aquelas pessoas, que, pelo papel que desempenham nos Discursos aos quais o sujeito se afilia, contribuem para a construção do sentimento de pertencimento e participação. São identificados como um possível *turning point* na sua representação como aprendiz, sendo os seus atos de reconhecimento indispensáveis para a construção do sentido de reconhecimento do sujeito como aprendiz.

Nessa definição se encontram a maioria das hipóteses vinculadas à como os outros significativos interagem com os outros elementos do modelo de LI na construção dessa identidade. Em linhas gerais, se percebe uma forte vinculação desse elemento (OS) com os

motivos e objetivos, os Discursos, as emoções e o sentido de reconhecimento de si mesmo como aprendiz.

As entrevistas que compõem esse estudo piloto não nos forneceram dados para comprovar todas as hipóteses geradas pelo mesmo. Mas seus dados nos proporcionaram um rico questionamento sobre os OS enquanto elemento do modelo de Identidade de Aprendiz - sua natureza, dimensões e relação com os demais elementos do modelo -, como se pode observar nas perguntas de investigação que compõem esse projeto de tese. Na busca pela conceituação desse elemento, essas perguntas apontam para a escassez de dados existentes sobre o papel dos outros significativos na construção da identidade de aprendiz e justificam o interesse plasmado nessa pesquisa.

Anexo 2: Aspectos a explorar nos questionários e entrevistas

Nesse tópico buscamos relacionar alguns aspectos a explorar nos questionários e entrevistas vinculados às dimensões consideradas para a compreensão e análise do papel dos OS na construção da identidade de aprendiz. A proposta é utilizar esse documento para construir as pautas dos questionários e entrevistas no momento propício.

I) Impacto dos atos de reconhecimento dos OS, de valência positiva ou negativa, sobre a construção do sentido de reconhecimento do sujeito.

- Relação do OS com atos de reconhecimento significativos para o sujeito;
- Pessoas que ofereceram ao sujeito atos de reconhecimento positivos / pessoas que ofereceram ao sujeito atos de reconhecimento negativos;
- Lembrança de atos de reconhecimento importantes;
- Atos de reconhecimento implícitos;
- Construção do sentido de reconhecimento de si mesmo como aprendiz com os atos de reconhecimento recebidos de OS;
- “Voz” dos OS como ferramenta que auxilia o sujeito a adaptar-se ou a enfrentar diferentes situações de aprendizagem.

II) Intensidade das emoções geradas no sujeito como consequência dos atos de reconhecimento dos OS.

- Relação do aprender e/ou da palavra aprendizagem a emoções ou sensações positivas ou negativas;
- Sentimentos ou emoções que impulsionam o paralisam a participação do sujeito em algumas experiências de aprendizagem;
- Emoções ou sentimentos vinculados a novos contextos de aprendizagem e às pessoas presentes nos mesmos ou às pessoas para as quais esse contexto seja representativo;
- Emoções ou tipo de emoções vinculadas a pessoas e / ou contextos específicos.

III) Auxílio dos OS para que o sujeito possa dar sentido às suas experiências de aprendizagem através do alinhamento dos seus motivos pessoais de aprendizagem aos objetivos das atividades nas quais participa.

- Papel de algumas pessoas em experiências de aprendizagem significativas;
- Influência dos OS sobre experiências de aprendizagem mais ou menos satisfatórias;
- Influência dos OS na escolha pelo caminho de aprendizagem do sujeito;
- Relação dos OS com a conscientização dos motivos pessoais de aprendizagem;
- Pessoas com as quais construiu seus motivos de aprendizagem segundo os objetivos das atividades.

IV) Significatividade dos OS em função da potência da transferência do elemento da LI sobre o qual ele exerce sua influência para reforçar, transformar ou consolidar o sentido de reconhecimento do sujeito como aprendiz.

- Relação das experiências de aprendizagem com as características do sujeito como aprendiz;
- Elementos importantes nas situações de aprendizagem;
- Relação das características das atividades com os OS;
- Característica ou postura que se transformou ou se consolidou após certa experiência de aprendizagem e pessoas presentes nessa experiência;
- Mudança no reconhecimento de si mesmo como aprendiz.

V) Relação dos OS ou da transferência de elementos transformados devido à sua influência, com distintos e diversos contextos sócio-institucionais e momentos do ciclo de vida.

- Relação dos OS com distintos e diversos contextos sócio-institucionais;
- Relação dos OS com distintos e diversos momentos do ciclo vital;
- Relação dos OS com grupos sociais;

- Relação dos OS com o sentimento de pertencimento e participação;
- Papel dos OS nos grupos sociais em que interagem conjuntamente;
- Relevância da opinião dos OS para esse grupo social.

Anexo 3: Carta de apresentação às instituições participantes

Prezado/a Diretor/a:

Através dessa carta queremos apresentar-lhe brevemente a pesquisa sobre O Papel dos Outros Significativos na construção da Identidade de Aprendiz para a qual desejamos a colaboração dessa instituição.

A pesquisa faz parte de uma linha de investigação orientada pelo Dr. Cesar Coll Salvador, catedrático da Universidade de Barcelona, Espanha, e coordenador do programa interuniversitário de Psicologia da Educação. A pesquisadora brasileira responsável pelo desenvolvimento desse estudo é a psicóloga Vanessa H Campos de Miranda, que é doutoranda do referido programa.

O objetivo dessa pesquisa é discorrer sobre os Outros Significativos, todos aquelas pessoas que tiveram um papel marcante na trajetória de aprendizagem do sujeito, e seu papel na construção da identidade de aprendiz. Para tal, necessitaremos aplicar um questionário e realizar uma entrevista com os participantes do estudo, os quais contamos com sua colaboração para selecionar.

Sabemos que as pesquisas em educação nos ajudam a compreender melhor as práticas educativas e a refletir sobre as vias para transformá-las. Com essa finalidade e em agradecimento a sua ajuda, lhes informamos que os resultados dessa pesquisa serão entregues a vossa instituição e deixaremos a sua disposição o contato da pesquisadora para qualquer dúvida ou esclarecimentos.

Agradecemos a sua colaboração para o desenvolvimento desse estudo.

Atenciosamente,

Cesar Coll Salvador

Universidade de Barcelona

Vanessa H Campos de Miranda

vanessahcm@gmail.com

Anexo 4: Questionário

Querido participante:

Agradecemos sua participação nesse estudo, cujo objetivo é conhecer e compreender a importância das pessoas com as quais compartilhamos experiências de aprendizagem ao longo de nossas vidas.

Não estamos buscando respostas certas ou erradas. Todas as respostas nos proporcionarão informações relevantes sobre as diferentes situações em que você aprende e sobre as pessoas com as quais viveu essas experiências.

Por fim, recordo que toda a informação que nos dê será confidencial. Se possuir qualquer dúvida ou necessitar de qualquer tipo de ajuda, por favor, perguntem.

Muito obrigada,

Vanessa Campos.

Pesquisadora- GRINTIE. Universidad de Barcelona

Primeira parte – informação pessoal e escolar



1. Nome: _____ Idade: _____ 2. Sexo: _____

3. a) Lugar de Nascimento: _____ b) Tempo vivendo em Salvador: _____

4. a) Estudada atualmente? ☐ Sim ☐ Não
Qual a sua escolaridade (até que série você estudou)? _____

5. De acordo com sua média de notas, que tipo de estudante você era?
____um dos melhores da turma ____acima da média ____na média ____abaixo da média

6.a. Marque o máximo nível educativo do pai:

- ____Analfabeto
- ____Alfabetizado
- ____Nível básico (Estudou até a 4ªsérie)

- ☐ Primeiro grau incompleto
- ☐ Primeiro grau completo
- ☐ Segundo grau incompleto
- ☐ Segundo grau completo
- ☐ Curso técnico
- ☐ Nível superior incompleto
- ☐ Nível superior completo
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

b. Marque o máximo nível educativo da mãe:

- ☐ Analfabeto
- ☐ Alfabetizado
- ☐ Nível básico (Estudou até a 4ª série)
- ☐ Primeiro grau incompleto
- ☐ Primeiro grau completo
- ☐ Segundo grau incompleto
- ☐ Segundo grau completo
- ☐ Curso técnico
- ☐ Nível superior incompleto
- ☐ Nível superior completo
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

Segunda Parte- Experiências de aprendizagem

Queremos que pense um pouco nas experiências ou situações de aprendizagem que viveu e escolha as 2 que mais recorda, ou recorda com mais detalhes.

Quais são essas situações ou experiências? Coloque um nome para cada uma delas.

1. _____

2. _____

A continuação pedimos que conte um pouco mais de cada uma dessas experiências.

Começamos com a nº1:

TÍTULO: “ _____ ”

Experiência 1

7. Descreva a situação ou experiência de aprendizagem. O que aconteceu?

Agora, nos conte alguns detalhes sobre essa experiência:

8. Quantos anos você tinha? _____

9. Onde ocorreu? Marque um x no local adequado ou especifique.

___ em casa ___ no colégio ___ no trabalho ___ em atividades extra escolares
___ outro, especifique: _____

10. a) Nessa experiência havia algo que chamou a sua atenção ou despertou o seu interesse? _____

b) Nessa experiência houve algo que te motivou?

c) Alguém te ajudou a se interessar ou a se motivar? Quem?

11. a) Como você se sentiu durante a situação descrita?

b) Como você se sente agora, ao lembrar-se do que ocorreu?

12. a) Além de você, quem mais participou dessa experiência? (pode marcar várias opções)

___ Pai ___ Mãe ___ Irmão ___ Outro familiar ___ Amigo ___ Professor ___ Chefe ___ Colegas
___ Outro/s. Quem? _____

b) Alguma dessas pessoas teve um papel importante para você? Especifique quais pessoas e por quê: _____

c) Alguma dessas pessoas compartilhou contigo outras experiências importantes em outros ambientes? ___ Sim ___ Não

Se sim, onde?

___ casa; ___ escola; ___ em atividades extra escolares; ___ no trabalho ___ tempo livre;
___ em atividades religiosas; ___ outro. Especificar: _____

Em que momentos da sua vida essas experiências ocorreram?

___ Infância ___ Adolescência ___ Idade adulta

13. Recebeu algum comentário de aprovação ou desaprovação sobre o que ocorreu?

___ Não. Você esperava algum comentário? ___ Não. ___ Sim, de quem? _____

___ Sim. De quem? _____ Positivo ou negativo? _____

Como você se sentiu? _____

14. Como essa experiência influenciou as demais experiências de aprendizagem que você teve? Pode dar alguns exemplos dessas outras experiências?

Agora seguiremos com a experiência n°2:

Título: “ _____ ”

15. Descreva a situação ou experiência de aprendizagem. O que aconteceu? _____

Agora, nos conte alguns detalhes sobre essa experiência:

16. Quantos anos você tinha? _____

17. Onde ocorreu? Marque um x no local adequado ou especifique.

__ em casa __ no colégio __ no trabalho __ em atividades extra escolares
__ outro, especifica: _____

18. a) Nessa experiência havia algo que chamou a sua atenção ou despertou o seu interesse? _____

b) Nessa experiência houve algo que te motivou? _____

c) Alguém te ajudou a se interessar ou a se motivar? Quem? _____

19. a) Como você se sentiu durante a situação descrita? _____

b) Como você se sente agora, ao lembrar-se do que ocorreu? _____

20. a) Além de você, quem mais participou dessa experiência? (pode marcar várias opções)

__ Pai __ Mãe __ Irmão __ Outro familiar __ Amigo __ Professor __ Chefe __ Colegas
__ Outro/s. Quem? _____

b) Alguma dessas pessoas teve um papel importante para você? Especifica quais pessoas e por quê: _____

c) Alguma dessas pessoas compartilhou contigo outras experiências importantes em outros ambientes? _____ Sim _____ Não

Se sim, onde?

__ casa; __ escola; __ em atividades extra escolares; __ no trabalho __ tempo livre; __ em atividades religiosas; _____ outro. Especificar: _____

Em que momentos da sua vida essas experiências ocorreram?

__ Infância __ Adolescência __ Idade adulta

21. Recebeu algum comentário de aprovação ou desaprovação sobre o que ocorreu?

__ Não. Você esperava algum comentário? __ Não. __ Sim, de quem? _____

__ Sim. De quem? _____ Positivo ou negativo? _____

Como você se sentiu? _____

22. Como essa experiência influenciou as demais experiências de aprendizagem que você teve? Pode dar alguns exemplos dessas outras experiências?

Terceira parte – Características enquanto aprendiz

23. Descreva suas características mais marcantes como aprendiz.

24. Sabe quais são as situações em que aprende com mais facilidade?

Pode descrever as características dessas situações?

Sim	Não
-----	-----

25. Sabe quais são as situações em que você tem mais dificuldade de aprender?

Pode descrever as características dessas situações?

Sim	Não
-----	-----

26. Em quais situações você se sente bem aprendendo? Como essas situações se caracterizam?

27. Em quais situações de aprendizagem você se sente mal? Pode caracterizar essas situações?

28. a) Normalmente você se importa com os comentários e opiniões das outras pessoas sobre seu comportamento em situações de aprendizagem?

☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Eventualmente ☐ Raramente ☐ Nunca

b) Quais comentários e/ou opiniões são importantes para você?

c) Enumere três pessoas, em ordem de importância, cujos comentários e opiniões sobre como você lida com as situações de aprendizagem sejam especialmente importantes.

d) Lembra de algum comentário de uma dessas pessoas sobre como você aprendia?

Sim	Não
-----	-----

Qual o comentário? _____

Como esse comentário te afetou? _____

Naquela época você concordava com o que foi dito? Atualmente, você concorda?

29. Você pensa nas pessoas que mencionou como importantes em outras situações?

30. Em que tipo de situações você se lembra dessas pessoas?

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO! ☺

Se quiser dizer algo mais, escreva aqui:

Anexo 5: Pauta das entrevistas

“Experiências de Aprendizagem e Identidade de aprendiz”

Aprofundar o conhecimento sobre a presença dos OS nas experiências relatadas, a transição entre os distintos OS ao longo da vida, as características dos OS. Verificar também a relação dessas pessoas, OS, com: os motivos de aprendizagem, a escolha por uma ou outra trajetória escolar, o reconhecimento de si mesmo como aprendiz, a projeção ao futuro sobre o uso de suas habilidades como aprendiz e a percepção de sua identidade de aprendiz passada e atual.

INTRODUÇÃO A ENTREVISTA

- Projeto de Pesquisa sobre as experiências de aprendizagem e como influenciam no nosso reconhecimento como aprendizes e em como aprendemos.
- São perguntas abertas.
- Caso tenha alguma dúvida, favor perguntar.
- Apenas os pesquisadores do grupo terão acesso a gravação. O anonimato dos participantes será salvaguardado.
- A entrevista terá a duração aproximada de 45min.
- Muito obrigada pela disposição e pelo desejo em participar.

PERGUNTAS

Você participou de um questionário onde comentou algumas experiências de aprendizagem que teve ao longo da vida e algumas características que você tem como aprendiz. Hoje retomaremos alguns desses temas e aprofundaremos em algumas respostas porque nos pareceram interessantes.

Atividades narrativas

1. Retomando o questionário:

- Como se sentiu ao responder as perguntas? (Foram fáceis, difíceis?)
- Como se sentiu depois de respondê-lo?
- Você comentou com alguém sobre essa experiência? O que você comentou? Com quem? Para quê ou por que você o compartilhou com essa(s) pessoas?
- O que você mais se lembra do questionário?(Que pergunta? Qual resposta(s)?) ¿Por quê?
- Houve algum tema que você não tinha pensado antes de responder ao questionário? Qual?
- Houve algum tema que você nunca havia compartilhado com ninguém antes de escrevê-lo no questionário? Qual? Por quê?
- Houve algo que você pensou depois e que gostaria de ter escrito no questionário?
- Depois de responder ao questionário você se lembrou de outras experiências de aprendizagem importantes? Qual?

Atos de reconhecimento _ OS

2. Sabemos que as expectativas e opiniões dos demais sobre nossa capacidade para aprender podem influenciar na maneira em que enfrentamos a aprendizagem, na maneira como nos vemos como aprendizes e inclusive no resultados de nossa aprendizagem. *(Aqui poderia ser pertinente explorar a relação entre os OS e as experiências previamente narradas)*

No seu caso:

- São importantes as opiniões e expectativas que os outros têm sobre você como aprendiz? Quão importantes? (muito, pouco, nada importantes);

- Quais comentários e opiniões são importantes para você?
- Como acredita que os outros te percebem como aprendiz?
- Como essas pessoas avaliam a sua capacidade de aprender? A visão que eles tem sobre o tipo de aprendiz que você é coincide com a sua?
- Se tivesse que escolher as pessoas cuja opiniões/ comentários sobre a sua atuação/comportamento em atividades de aprendizagem te marcaram mais, qual (ais) seriam?

Experiências de aprendizagem descritas pelos sujeitos_OS

3. Retomando as experiências que você definiu como mais significativas e que descreveu no questionário. Pensando na experiência _____.

- Essa pessoa(s) _____ está relacionada(s) com alguma das experiências que você descreveu?
- Qual foi o papel dessa pessoa na experiência? Ela participou da experiência?
- Que outras pessoas participaram da experiência? Alguma outra pessoa teve um papel especial nesse contexto? Porque?

- Em outros contextos os comentários e/ou opiniões dessa pessoa são importantes para você? Em que situações ou contextos você se lembra dessa pessoa e/ou desses comentários?
- A experiência de aprendizagem e/ou a recordação dela te faz se lembrar de outra (s) pessoa(s)? Quem? Por quê?

- Por que você lembra exatamente dessa experiência?
- Porque você acredita que essa foi uma experiência de aprendizagem boa/ruim?
- Como você se sentiu? Nesse momento, sentiu que fez bem/mal?
- Como essa experiência influenciou no modo como você enfrenta outras situações e atividades de aprendizagem?

- Em que aspecto essa experiência é diferente ou parecida a outras experiências mencionadas?

Indagar por outras experiências de aprendizagem, quando todas as experiências descritas no questionário sejam da mesma etapa ou contexto, ou todas sejam “positivas” ou “negativas”. Para ajudar ao sujeito a recordar experiências significativas de aprendizagem, se deve considerar a dimensão temporal (infância, etapas do ciclo escolar) e a diversidade de contextos (família, escola, relação com os colegas, atividades de ócio etc.

- Finalmente, se tivesse que escolher A experiência de aprendizagem que mais te marcou dentre as mencionadas, qual escolheria? Por quê?

Descrição como aprendiz

4. Considerando todas as experiências de aprendizagem que você teve ao longo da vida em diferentes situações e contextos (nomear alguns):

- Como se descreveria como aprendiz? (retomar resposta da pergunta 34 do questionário)
- O que acredita que influencia na sua vontade de aprender?
- Em geral, como você avalia a sua capacidade para aprender e gerenciar seu processo de aprendizagem?

Identidade de aprendiz

5. Todos têm diversas identidades: identidade de gênero, identidade cultural, identidade nacional. Alguns acreditam que também temos uma identidade de aprendiz, uma forma em que referendamos nosso processo de aprendizagem ao longo da vida.

- Você acredita que tem uma identidade relacionada a como você aprende, a visão que você tem sobre sua capacidade de aprender?
- Se não, por quê? Acredita que poderá tê-la ou construí-la?

- Se sim, como a definiria? O que significa para você?
- Que relação existe entre as essas pessoas que você descreveu como importantes e sua identidade de aprendiz, a visão que você tem sobre sua capacidade de aprender?
- Acredita que essa identidade mudará ao longo do tempo? Como as pessoas que você mencionou como importantes no questionário (exemplos) influenciariam nessa mudança?
- Acredita que o questionário e essa entrevista influenciaram de alguma maneira na visão que você tem como sua capacidade de aprender? Como?
- Acredita que pensar nesses temas ajuda no seu processo de aprendizagem? Se sim, por quê? E em relação ao futuro, acredita que pensar nesses temas te influenciará em aprendizagens futuras?

6. Como você se vê como aprendiz no futuro próximo e distante?

- Como acredita que avaliará a importância e influência das pessoas em sua percepção como aprendiz em 10-15anos? Seus comentários e/ou opiniões serão importantes? Por quê?
- Acredita que alguma das pessoas que mencionou continuará sendo uma referência para você em 10-15 anos? O que define o grau de importância que você concede a essa(s) pessoa (s)?
- Acredita que no futuro surgirão outras pessoas importantes como as mencionadas (exemplos) em sua trajetória de aprendizagem?
- Acredita que existam pessoas que não possuam ou que não consigam lembrar de algumas pessoas cuja participação na sua vida de aprendiz tenha sido especialmente importantes? Por quê?

FIM

Anexo 6: Protocolo de análise de dados dos questionários

I. Indicações gerais:

- Este protocolo foi editado com foco na tese sobre Outros Significativos (OS).
- Os códigos das categorias são excludentes, com exceção das categorias em que se indica o contrário.
- Codifica-se, **NR** (não responde) quando o sujeito não responde a uma pergunta. Utiliza-se uma nota se a resposta do sujeito a uma pergunta se encontra codificada em outro fragmento.
- Todas as dúvidas e respostas que representam dificuldades de codificação ou que não são codificáveis devem ser identificadas para discutir posteriormente com o grupo. Assignar o código: “**REV**”.
- Se existem vários fragmentos com o mesmo código, só se codifica o fragmento mais representativo.
- Para analisar a segunda parte do questionário “caracterização das experiências”, teremos em conta não apenas a resposta à pergunta concreta referente a cada elemento, como também retomamos a informação recolhida no conjunto das outras perguntas.
- Para analisar a terceira parte “características como aprendiz”, teremos em conta o conjunto das respostas e não apenas as respostas a cada pergunta específica.

II. Tabela de Códigos

II.a Parte: Informação pessoal e académica

Questionário	Dados sócio demográficos
--------------	--------------------------

Nº pergunta	Categoria	Definição	Código
1	Idade ⁵	Grupo 1: 17 a 26 anos	GP1
		Grupo 2: 27 a 38 anos	GP2
		Grupo 3: 39 a 54 anos	GP3
		Grupo 4: a partir de 55 anos	GP4
2	Sexo	Masculino	MASC
		Feminino	FEM
3	Lugar	Salvador cidade	SSA
	Nascimento	Outras cidades da Bahia	O_BA
		Outros estados	O_EST
3	Anos vivendo na cidade atual	Categoria numérica, dados descritos pelo participante.	Nº
4	Estuda atualmente	Sim	Sim
		Não	Não
4	Escolaridade (12)	Analfabeto	ANALF
		Alfabetizado	NP
		Nível Básico (estudou até a 4ª série)	NP_INC
		Primeiro grau incompleto	
		Primeiro grau completo	NP_C
		Segundo grau incompleto	NM_INC
		Segundo grau completo	NM_C
		Curso técnico	

⁵ Esses parâmetros foram estabelecidos de acordo com os grupos de participantes descritos na tese.

		Nível superior incompleto	NS_INC
		Nível superior completo	NS_C
		Mestrado	NAC
		Doutorado	
5	Notas obtidas	Um dos melhores da turma	MELH
		Acima da média	AC_M
		Na média	M
		Abaixo da média	AB_M
6	Escolaridade Pai/ Mãe (4)	Analfabeto	ANALF
		Alfabetizado	NP
		Nível Básico (estudou até a 4ª série)	NP_INC
		Primeiro grau incompleto	
		Primeiro grau completo	NP_C
		Segundo grau incompleto	NM_INC
		Segundo grau completo	NM_C
		Curso técnico	
		Nível superior incompleto	NS_INC
		Nível superior completo	NS_C
		Mestrado	NAC
		Doutorado	

II PARTE – Caracterização das experiências

Experiência			
Nº	Categoria	Definição	Código

pergunta				
7 e 9/ 15 e 17	Contexto Sócio institucional	(2) <i>Códigos não excludentes</i>	<i>Formal:</i> Se refere às experiências que se produzem numa instituição de educação regrada. A aprendizagem é intencional e está organizada por 1) um conteúdo e objetivo de aprendizagem explícito, 2) um instrutor, professor, supervisor designado que cumpre essa função como profissional, 3) algumas expectativas e/ou obrigações relativas aos resultados de aprendizagem. Exemplo: escola, universidade, etc. Os papéis de professor/aluno estão claramente assignados e definem a relação entre os participantes.	CS_FOR
			<i>Formal extra-acadêmico:</i> Se refere às experiências que se produzem numa instituição de educação não regrada e que não conduz a uma certificação. Entretanto, é estruturado (em termos de objetivos de aprendizagem, horários, instrutor, obrigações) e intencional.	CS_FOR_E
			<i>Informal Trabalho:</i> O sujeito situa a experiência no ambiente de trabalho, em uma situação ou atividade de aprendizagem relativa à sua função.	CS_INF_T
			<i>Informal Família:</i> Se refere às experiências que se produzem com a família ou em casa.	CS_INF_F
			<i>Informal Viagens:</i> Se refere às experiências que se produzem nas viagens. (3)	CS_INF_V

		<i>Informal Outros:</i> contexto que não é primariamente educativo, mas desde o ponto de vista do indivíduo foi significativo ou gerou uma aprendizagem. Esse contexto pode ser mais ou menos organizado, mas o propósito principal e objetivo da organização não é necessariamente aprender. A aprendizagem pode ocorrer incidentalmente ou de maneira intencional. Os papéis de instrutor e aprendiz não estão necessariamente claros e normalmente são secundários a outros papéis (como pai-filho, amigos, casal, etc). O outro “experto” pode ou não ser um profissional. Por exemplo: a família, amigos, colegas, vizinhos.	CS_INF_O
		<i>Transição:</i> Se refere às experiências cuja ênfase está na transição entre contextos sócio-institucionais.	CS_TR
7 à 14/ 15 22	Relação Experiência- identidade <i>Códigos não excludentes</i> <i>(7)</i>	<i>Relação com a Identidade:</i> Nessa categoria se verifica a relação da experiência com algum (uns) aspecto(s) gerais da identidade do sujeito. A conexão alude à relação que se estabelece ou se estabeleceu entre a experiência e suas características como pessoa, com características de sua personalidade , com padrões de comportamento, crenças gerais sobre si mesmo o sobre os demais. A conexão alude, portanto, a uma relação entre a experiência e aspectos da identidade não	R_ID

		circunscritos a identidades específicas.	
		<i>Relação com a Identidade de aprendiz:</i> identifica-se a relação da experiência com sua identidade de aprendiz. A relação se estabelece a partir da aprendizagem e do significado dessa aprendizagem para o sujeito. Explicitam-se características da experiência (como experiências de aprendizagem, características da atividade, conteúdo, atos de reconhecimento, etc.) ou a vinculam explicitamente a algum aspecto da identidade de aprendiz. Portanto, podemos identificar um espectro diverso de conexões com a identidade de aprendiz. Em todos os casos, esta conexão deveria sinalizar mudanças no sentido de reconhecimento do sujeito enquanto aprendiz embora o grau de consciência dessa mudança seja discutível. Estas conexões com a identidade de aprendiz permitem capturar processos vinculados à dinâmica entre <i>LI on</i> e <i>LI cross activity</i>. Por esse motivo, o nível de elaboração da conexão pode variar de maneira importante. Ver exemplos e ver decisões operacionais associadas a este código.	R_ID_AP
		<i>Relação com Outra(s) identidade(s):</i> identifica-se a relação da experiência com outras identidades ou papéis explicitamente mencionados (mãe, mulher, pai, professor, etc.) A ênfase da	R_O_ID

		relação identificada pelo sujeito está entre a experiência e aspectos de alguma identidade específica.	
7 e 15	Coordenadas espaço-temporal (1)	<i>Genérica/Estendida:</i> Se a experiência traspassa ou abarca vários espaços temporais e/ou múltiplos períodos da vida (ex. escola) e/ou que traspassa e se estende por período alargado ou inespecífico (família, amigos, etc.).	CET_EXT
		<i>Específica:</i> uma experiência pontual e definida espaço-temporalmente que se caracteriza por uma atividade orientada por um objetivo específico, ações e/ou atores específicos.	CET_ESP
8 e 16	Período vital <i>Códigos não excludentes</i>	Alude à idade em que o sujeito localiza a experiência, utilizam-se códigos definidos segundo a OMS. A saber: Primeira Infância: 0 a 6 anos	P_PINF
		Infância: 7 a 9 anos	P_INF
		Puberdade: 10 a 14 anos	P_PUB
		Adolescência: 15 a 19 anos	P_ADL
		Adulto jovem: 20 a 24 anos	P_ADT_J
		Adulto: 25 a 64 anos	P_ADT
		Terceira Idade: maiores de 65 anos	P_TER_ED
	Foco de Aprendizagem	Foco de aprendizagem: neste código se identifica o tipo de aprendizagem predominante , levando em consideração a descrição completa da experiência.	
		<i>Conceitual:</i> a experiência descrita pelo sujeito se relaciona com uma aprendizagem de conhecimentos declarativos. É o conhecimento referido a	FA_C

		feitos, conceitos e princípios. É o “saber sobre...” <i>Exemplo:</i> “Aprendi polimerização”	
		Procedimental: a experiência descrita pelo sujeito se relaciona com a aprendizagem de um conhecimento procedimental. Se refere ao saber instrumental que abarca a execução de habilidades, estratégias, técnicas ou métodos. Consiste no conhecimento sobre como realizar uma ação. É o “saber fazer”. <i>Exemplo:</i> “Minha letra só saia mais ou menos quando eu a fazia bem pequenininha (alana) o que não era legal no colégio. Então eu pedi a minha madrinha que me ensinasse a escrever igual a ela assim comecei a observar como ela escrevia e a tentar fazer a mesma letra que era linda.”	FA_P
		Atitudinal/ de valores: a experiência descrita pelo sujeito se relaciona com uma aprendizagem de tipo atitudinal e/ou de valores para a vida. Implica os saberes de comportamentos afetivos sociais que constituem os valores, normas, crenças e atitudes. É o “saber ser”. <i>Exemplo:</i> “Com meus pais a ser uma pessoa que procura fazer as coisas certa na vida como respeitar o próximo a ser um homem honesto, a ser obediente, a ser prestativo, a conviver com as pessoas em	FA_A

		harmonia”	
		Misto: o foco de aprendizagem da experiência é misto, ou seja, não há clareza sobre o predomínio de um único tipo de aprendizagem. <u>Exemplo:</u> “Comecei a andar de bicicleta ainda com rodinhas e percebi que tinha ali algo fantástico. Minha madrinha retirou as rodinhas e ajudou-me a não cair nas primeiras tentativas. Quando senti confiança, lembro que me parecia que era capaz de ganhar o mundo, explorá-lo por completo. Nada nas minhas lembranças de infância compara-se com esta experiência de conquista e liberdade.”	FA_M
Elementos da experiência			
10a./ 10b.	Interesse	Reconhecimento: o sujeito menciona que o que lhe interessa e/ou motiva na atividade é a busca ou obtenção de atos de reconhecimento e/ou o sentido de reconhecimento de si mesmo. Essa categoria também se aplica quando o sujeito menciona que o que chamou sua atenção ou despertou seu interesse foi a recepção de atos de reconhecimento (positivos ou negativos) como consequência de sua participação na experiência.	I_REC
18a./ 18b.	Códigos não excludentes	Características da atividade: o sujeito menciona que o que lhe interessa e/ou	I_CAR_AT

		motiva na atividade se refere a um ou mais dos seguintes elementos: participantes, conteúdo, produto, estrutura da participação social, estrutura da tarefa e por se tratar de algo novo, de uma novidade. (6)	
		<i>Alinhamento entre Objetivos e/ou Motivos:</i> As repostas do sujeito indicam que existe uma concordância entre o interesse na experiência e a conquista de um objetivo ou um motivo de ordem superior.	I_AL
		<i>Pessoa(s):</i> o sujeito menciona que o que chamou sua atenção ou despertou seu interesse e/ou motivou sua participação na atividade foi uma pessoa ou grupo especialmente importante. Pode ou não mencionar a razão da importância dessas pessoas, mas vincula o motivo de sua participação ou a consequência da mesma a uma pessoa e/ou grupo. A pessoa mencionada pode ou não ser um dos participantes da atividade.	I_PES
		<i>Outro:</i> estrutura físico-espacial do local onde a experiência ocorreu, condições climáticas, consequências do não cumprimento da atividade. Todas as informações que não se apliquem às outras categorias de interesse.	I_OUT
10c. e 18c.	Interesse PI	Interesse Pessoa Importante: O sujeito menciona alguma(s) pessoa(s) que lhe ajudou a se interessar e/ou motivar na experiência descrita.	I_PI_Sim
			I_PI_Não

10c. e 18c.	Interesse Pessoa	PI:	Pai	I_PI_PAI
			Mãe	I_PI_MAE
			Irmão	I_PI_IRM
			Amigo(s)	I_PI_AMG
			Professor (es) (Supervisor, monitor, treinador, etc.)	I_PI_PROF
			Colegas	I_PI_COL
			Outro (s) familiares: casal, filhos, avós, tios, primos, etc.	I_PI_OUT_FAM
			Família: codifica-se quando o sujeito se refere à “família”, toda à família, meus familiares, todos meus parentes.	I_PI_FAM
			Outro (chefe, pessoas das cidades, etc.)	I_PI_OUTRO
11a./ 11b. 19a./ 19b.	Emoção	Emoção passada:		
			<i>Predominantemente positivas</i>	E_P_POS
			<i>Predominantemente negativas</i>	E_P_NEG
			<i>Ambivalentes:</i> não se pode estabelecer com clareza o predomínio emocional que a experiência teve para o sujeito.	E_P_AMB
		Emoção atual:		
			<i>Predominantemente positivas</i>	E_A_POS
			<i>Predominantemente negativas</i>	E_A_NEG
			<i>Ambivalentes:</i> não se pode estabelecer com clareza o predomínio emocional que a experiência teve para o sujeito.	E_A_AMB
12a. e 20a. (13)	Outras pessoas presentes na experiência		Pai	O_PAI
			Mãe	O_MAE
			Irmão (ã)	O_IRM

	<i>Códigos não excludentes</i>	Amigo(s)	O_AMG
		Professor (es) (Supervisor, monitor, treinador, etc.)	O_PROF
		Colegas	O_COL
		Outro (s) familiares: casal, filhos, irmãos, avós, primos, etc.	O_OUT_FAM
		Família: codifica-se quando o sujeito se refere a "família", toda à família, meus familiares, todos meus parentes.	O_FAM
		Outro (chefe, pessoas das cidades, etc.)	O_OUTRO
		Nenhum	O_NEN
12b. e 20b.	Razões da importância do outro (5) <i>Códigos não excludentes</i>	Apoio (emocional e Instrumental): A pessoa foi uma fonte de apoio, ajuda, suporte emocional e/ou material para a conquista do(s) objetivos. Funcionou como uma referência para o sujeito, despertando ou compartilhando interesses.	O_APO
		Aprendizagem : graças a essa pessoa aprendeu algo significativo para sua vida ou algum conteúdo específico.	O_APR
		Reconhecimento : devido ao fato de que essa pessoa concede atos de reconhecimento (positivos ou negativos) sobre sua atuação na experiência.	O_REC
		Referente ou modelo : pessoa que é citada pelo sujeito como um modelo a seguir ou a evitar e que influencia na sua trajetória de aprendizagem e/ou vocação.	O_REF
		Sentido : pessoa que é citada pelo sujeito como uma fonte de sentido para realizar/participar da atividade.	O_SEN

12c. e 20c.	Pessoas descritas presentes em demais experiências	<i>Outro(s) que compartilharam demais experiências:</i> Pessoa(s) descrita(s) que participaram de outras experiências importantes em outros ambientes.	O_DEXP_Sim
		<i>Outro(s) que não compartilharam demais experiências:</i> Pessoa(s) descrita(s) que não participaram de outras experiências importantes em outros ambientes.	O_DEXP_Não
		Localização das demais experiências	
	Códigos não excludentes	Casa	O_DEXP_C
		Escola	O_DEXP_E
		Atividades Extra Escolares	O_DEXP_AEE
		Trabalho	O_DEXP_T
		Tempo Livre	O_DEXP_TL
		Atividades Religiosas	O_DEXP_AR
		Outro	O_DEXP_OUT
		Período vital onde as demais experiências ocorreram	
		Infância	O_DEXP_INF
		Adolescência	O_DEXP_ADL
		Idade Adulta	O_DEXP_IAD
		Período Transversal: infância, adolescência e idade adulta	O_DEXP_PT
13 e 21	Atos de Reconhecimento	<i>Ausência</i> de atos de reconhecimento	AR_Não
		Expectativa de atos de reconhecimento	
		<i>Esperava</i> receber atos de reconhecimento	AR_ESP
		<i>Não esperava</i> receber atos de reconhecimento	AR_NESP
		<i>Pessoa</i> de quem se esperava o AR	AR_ESP_PAI

	Utilizam-se os códigos das pessoas previamente definidos, com exceção de AR_TOD (todos).	AR_ESP_MAE
		AR_ESP_IRM
		AR_ESP_AMG
		AR_ESP_PROF
		AR_ESP_COL
		AR_ESP_OUT_FAM
		AR_ESP_FAM
		AR_ESP_OUTRO
		AR_ESP_TOD
	<i>Presença de atos de reconhecimento</i>	AR_Sim
	<i>Pessoa que realiza o AR.</i>	AR_PAI
	Utilizam-se os códigos das pessoas previamente definidos, com exceção de AR_TOD (todos).	AR_MAE
		AR_IRM
		AR_AMG
		AR_PROF

		<i>Códigos não excludentes</i>	AR_COL
			AR_OUT_FAM
			AR_FAM
			AR_OUTRO
			AR_NEN
			AR_TOD
		<i>Valência Positiva</i> do AR	AR_POS
		<i>Valência Negativo</i> do AR	AR_NEG
		Valência positiva e negativa	AR_POS_NEG
		<i>Emoção AR.</i> Se utilizam os códigos das emoções previamente definidos.	AR_E_POS
			AR_E_NEG
			AR_E_AMB
14 e 22	Influência Experiência <i>Códigos não excludentes</i>	<i>Atividades Específicas:</i> o sujeito menciona que a experiência influenciou no modo como atua e/ou se posiciona frente a atividades específicas em que aprendeu, aprende ou acredita que aprenderá e/ou utilizará o aprendido na experiência de aprendizagem descrita. A atividade pode ser específica em relação ao contexto, conteúdo, natureza, etc. <u><i>Exemplo:</i></u> “testei meus conhecimentos e aprendi à me comportar e que postura tomar em outros processos seletivos”	IE_AT
		<i>Aprendiz em Geral:</i> a experiência lhe influenciou no modo de confrontar/ se posicionar frente à aprendizagem, suas concepções, crenças e/ou de se reconhecer como um certo tipo de	IE_APR

		aprendiz, suas habilidades e dificuldades para aprender , etc. <u>Exemplo:</u> “que quando se gosta daquilo que se quer aprender é mais fácil de fixar e aprender e que o figurativo, a prática ajuda muito. na hora de estudar algum assunto (sempre procuro vídeos e imagens)”	
		Pessoa: a experiência lhe influenciou de forma geral, nas suas crenças, no modo de atuar e/ou se posicionar frente à vida, a se relacionar com os demais ou no reconhecimento como pessoa e/ ou como profissional. <u>Exemplo:</u> “influenciou muito pois aprendi a dar valor as coisas simples da vida”	IE_PES

III PARTE – Características como aprendiz

Esta parte explora o grau de reconhecimento de si mesmo como aprendiz, o nível de elaboração com que o sujeito realiza a identificação de suas competências e fragilidades, assim como as relações que consegue estabelecer entre suas características e as características da atividade presentes em diversos contextos e situações de aprendizagem. Explora-se, portanto o nível de elaboração de sua *LI Cross-activity*.

<i>Características mais destacadas como aprendiz</i> Se codifica levando em consideração a resposta a primeira pergunta da terceira parte do questionário que se refere a descrição do sujeito como aprendiz. <i>(códigos excludentes)</i>		
Pergunta 23	<i>A descrição do sujeito se centra em:</i> Características Pessoais: o sujeito alude a características gerais de sua personalidade que não são claramente identificáveis com contextos ou situações de aprendizagem.	LI_PES

	<i>Exemplo:</i> “sou persistente, desleixada, quieta.”/ “determinada. busco sempre o que eu quero”	
	<i>Características como aprendiz inespecíficas:</i> as características usadas pelo sujeito na descrição que faz de si mesmo como aprendiz não se situam em atividades específicas. <i>Exemplo:</i> “tenho prazer em aprender, sou concentrada e aprendo rapidamente.”/“sempre fui um aprendiz organizada, prestava bastante atenção em tudo que eu pudesse aprender.”	LI_AT_I
	<i>Características como aprendiz situadas:</i> a descrição que o sujeito faz de si mesmo como aprendiz refere concretamente a aspectos específicos da aprendizagem. (Metodologia, clima social, conteúdo, obtenção de atos de reconhecimento, etc.) <i>Exemplo:</i> “um pouco tímido, no começo não era questionador, tomava médias altas quando queria.”/ “gosto de ficar atento ao que o professor está falando e escrever se for possível o que estar sendo dito”	LI_AT_S

<i>Elementos que o sujeito destaca como prioritários para sua aprendizagem</i> A descrição do sujeito como aprendiz se relaciona ou situa preferentemente em: (códigos excludentes) (8)		
Perguntas 24, 25, 26 27	Situações de aprendizagem (contextos)	LI_CTX
	Atividades e/ou tarefas de aprendizagem e/ou características das atividades	LI_AT
	Condicionantes de aprendizagem	LI_COND
	Ambas (não há predomínio claro). Sujeito pode descrever contextos, atividades e condicionantes; contextos e atividades;	LI_MIS

	contextos e condicionantes, atividades e condicionantes.	
--	--	--

Códigos NÃO excludentes		
Perguntas 24, 25, 26 27	<i>Contextos das situações de aprendizagem</i>	LI_CS_FOR
	O sujeito alude a características específicas de um contexto sócio-institucional particular. Se codifica o contexto aludido utilizando os códigos previamente descritos no apartado CONTEXTO.	LI_CS_FOR_E
		LI_CS_INF_T
		LI_CS_INF_F
		LI_CS_INF_V
		LI_CS_INF_O
		LI_CS_MISTO

<i>Características da atividade:</i> O sujeito alude a características específicas de uma atividade particular.		
Perguntas 24, 25, 26 27	Alude a conteúdo, objetivos e/ou resultados da atividade ou tarefa.	LI_AT_CONT
	Alude a aspectos da organização e participação social da atividade: clima social e emocional, ambiente entre colegas, etc.	LI_AT_ORG_SOC
	Alude a elementos da organização da tarefa e estrutura: metodologia, didática, aspectos relativos a avaliação, etc. Também é aplicada quando alude a características do professor e seu papel como mediador do processo de ensino e aprendizagem.	LI_AT_EST (9)
	Alude ao <i>sentido</i> que tem a atividade de aprendizagem	LI_AT_MOT

	porque se relaciona ou se alinha com seus motivos e/ ou objetivos.	
	Alude aos atos de reconhecimento que podem ser gerados ou acompanham a atividade de aprendizagem.	LI_AT_AR

<i>Condicionantes de Aprendizagem</i>		
Perguntas 24, 25, 26 27	O sujeito alude a condicionantes pessoais, emocionais ou contextuais que são relacionados à suas características como aprendiz e/ou ao reconhecimento de sua capacidade como aprendiz. <i>Exemplo:</i> “quando me interessa”, “quando não gosto”, “quando não consigo prestar a atenção”, “quando não estou tendo foco”, etc.	LI_COND_APR
	O sujeito alude a condicionantes físicas, pessoais, emocionais ou contextuais que são alheias à sua condição de aprendiz. <i>Exemplo:</i> “quando não dormi bem, quando me sinto muito cansado”, “quando tenho problemas em casa e/ou no trabalho”, “quando se dá em um ambiente tranquilo”, etc.	LI_COND_OUT

<i>Relações dos sujeitos com Outros Significativos em situações de aprendizagem</i>		
O sujeito discorre sobre a importância dos comentários e opiniões (atos de reconhecimento) de OS, situações e/ou experiências em que se lembra dessas pessoas e enumera 3 pessoas mais significativas em sua trajetória de aprendizagem.		
Pergunta 28a.	Importância dos atos de reconhecimento	
	<i>Códigos excludentes</i>	
	Sempre	AR_OS_SP
	Quase sempre	AR_OS_QSP

	Eventualmente	AR_OS_EV
	Raramente	AR_OS_RR
	Nunca	AR_OS_NU
Pergunta 28b	Tipo de atos de reconhecimento <i>Códigos excludentes</i>	
	Comentários relacionados a temas variados que o sujeito considera como favoráveis, independente de sua valência.	AR_OS_GEN
	Comentários que provêm de pessoas importantes para o sujeito, pelo papel que cumprem em um contexto específico ou pela relação que estabeleceram ao longo da vida.	AR_OS_PES

Outros significativos <i>Códigos NÃO excludentes</i>		
Pergunta 28c.	Se utilizam os códigos descritos na categoria de outras pessoas descritas na experiência de aprendizagem com exceção da categoria O_NEN que não se aplica a esse item. Utilizar os números 1, 2 e 3 no final de cada código, representando a ordem de importância dos OS descritos.	OS_PAI
		OS_MAE
		OS_IRM
		OS_AMG
		OS_PROF
		OS_COL
		OS_OUT_FAM
		OS_FAM
		OS_OUTRO

Recordação de comentário específico em situações de aprendizagem <i>Códigos excludentes</i>		
	Recorda algum comentário e/ou opinião (atos de reconhecimento)	ARR_Sim

Pergunta 28d.	Não recorda nenhum comentário e/ou opinião (atos de reconhecimento)	ARR_Não
	Tipos de Atos de reconhecimento recordados (10) <i>Códigos excludentes</i>	
	Predominantemente Favoráveis (comentários essencialmente positivos)	ARR_FAV
	Predominantemente Desfavoráveis (comentários essencialmente negativos)	ARR_DESF
	Neutro (a valência dos atos de reconhecimento não é claramente definida pelo sujeito)	ARR_NEU
	Impacto dos atos de reconhecimento recordados (sobre que aspecto impacta) (11) <i>Códigos NÃO excludentes</i>	
	Aspectos relacionados a motivação, motivo ou objetivo. Ajudou o sujeito a se motivar, a definir objetivos, etc.	IMP_MOT
	Aspectos relacionados ao reconhecimento, ajudou o sujeito a sentir-se capaz de realizar algo, de enfrentar algumas situações, etc.	IMP_REC
	Aspectos relacionados a mudança de um comportamento específico, a forma de realizar uma atividade: “passei a seguir horários”	IMP_AT
	Aspectos relacionados a sentimentos ou um estado emocional provocado pela recepção do ato de reconhecimento ou pela lembrança do mesmo.	IMP_EM
	Concordância com a mensagem vinculada ao ato de reconhecimento <i>Códigos excludentes</i>	
	No passado concordava com o comentário	ARR_P_Sim

	No passado não concordava com o comentário	ARR_P_Não
	Atualmente concorda com o comentário	ARR_A_Sim
	Atualmente não concorda com o comentário	ARR_A_Não

Importância e presença dos Outros Significativos <i>Códigos excludentes</i>		
Pergunta	O sujeito menciona que pensa nas pessoas mencionadas	OS_DEM_CTX_Sim
29	em demais situações e/ou contextos além dos mencionados nas experiências de aprendizagem descritas	OS_DEM_CTX_Não

	Contextos vitais - O sujeito alude a características de um contexto vital.	
Pergunta	OS é evocado em situações vinculadas a processos formativos, educativos, escolha profissional, aprendizagens específicas, características como aprendiz.	OS_CV_APR
30	OS é evocado em situações em que o sujeito reflete, reafirma ou questiona: seus valores morais e éticos, sua trajetória de vida, a criação dos filhos, relacionamentos, características como pessoa.	OS_CV_VAL
	OS é evocado em situações em que o sujeito tem que tomar uma decisão, quando necessita de apoio, quando necessita de uma referência.	OS_CV_DEC
	OS é evocado em situações cotidianas inespecíficas e/ ou indefinidas, que suponham uma presença constante do OS na vida do sujeito. Exemplo: a todo tempo, sempre, em todos os momentos da minha vida, etc.	OS_CV_TOD

III. Acordos operacionais:

Respeito ao uso do programa Atlas.ti:

- Em cada sujeito se deve codificar sempre: a identificação do participante (P1, P2...), o conjunto de respostas que aludem a cada experiência (EC1, EC2) e o conjunto de respostas que aludem às características como aprendiz (CAR_APR).
- Para não perder informações a respeito do título que os sujeitos concedem a cada experiência de aprendizagem, selecionaremos essa informação (Ex: EC1: Queda) juntamente com a descrição da EC1 e com os elementos descritivos que a compõem. Esses dados configurarão um único fragmento em que os códigos de contexto sócio-institucional, conexão, período vital e coordenadas espaço-temporal estarão vinculados;

Respeito aos códigos:

- Quando o sujeito não entrega informação sobre algum dos elementos, consigna-se **NR**. Este código só se utiliza quando o sujeito não apresentou informação sobre um item ou um elemento da experiência. É necessário considerar que o sujeito pode não haver respondido a uma pergunta concreta mas forneceu a informação sobre esse aspecto na resposta a outra pergunta. Nesses casos em que definimos código sobre essa pergunta não se consigna NR mesmo que nos dados do rtf apareça “NR”.

Os NR devem ser acompanhados de “sobrenome” apenas quando fazem referência à totalidade da experiência (*_EC1/EC2) ou quando não tenhamos nenhuma resposta em toda parte de caracterização de aprendiz (*_CAR_APR).

(1) A caracterização da experiência se codifica no item de pergunta aberta das experiências chave. Há EC que não se caracterizam por uma atividade orientada por um

objetivo específico, mas para as quais se utiliza o código CET_ESP porque possuem ações e atores específicos e são pontuais – não se repetem através do tempo/espço. Representam um acontecimento específico na vida do sujeito, como se demonstra no exemplo abaixo:

“EC1: QUEDA Descrição EC1: AOS 8 ANOS, CAI DO SEGUNDO ANDAR DA MINHA CASA, QUEDA LIVRE. ERA UMA CRIANÇA MUITO TRAVESSA E DESOBEDIENTE. SEMANAS ANTES MINHA TIA HAVIA AVISADO A MINHA MÃE SOBRE AS MINHAS TRAVESSURAS NO SEGUNDO ANDAR. COMO EU MENTIA MUITO, NEGUEI OBVIAMENTE. MAS COMO DIZ O DITADO: “MENTIRA TEM PERNA CURTA”. EM UM DIA CHUVOSO, TROPECEI E CAI DA LAJE. QUEDA LIVRE, MAS LIVRE DE SEQUELAS OU FRATURAS GRAÇAS A UMAS MANGUEIRAS QUE HAVIA NO CHÃO AMORTECERAM A QUEDA. NAQUELE DIA NASCI DE NOVO. NASCI UMA CRIANÇA QUE TINHA AGORA CONSCIÊNCIA QUE OBEDIÊNCIA É FUNDAMENTAL.”

(2) As categorias se estabelecem de acordo ao contexto sócio-institucional primordial onde transcorre a experiência de aprendizagem. Recordem que se há discrepâncias nas respostas, devemos sempre ler a experiência em seu conjunto e assignar o CS dessa experiência. Há experiências onde se transita entre contextos e nesse sentido não são excludentes.

(3) Priorizar nesta categoria o marco da atividade “viagem” mais que os participantes. Por exemplo, quando as viagens são realizadas com a família, se codifica como CS_INF_VIA e não como CS_INF_F.

(4) Ao código definido se agregará a inicial segundo corresponda a Pai, Mãe, Sujeito, de tal forma que se veja da seguinte maneira: “código_P”, “código_M”, “código_S”.

(5) Ao codificar a razão da importância do outro, utilizar referência à pessoa (*_PAI, MAE, IRM, etc.*) após a razão definida pelo sujeito para cada pessoa ou grupo de pessoa (*Ex: O_APO_PAI, O_REC_AMG, etc.*). Utilizar apenas nos casos em que: 1) o sujeito descreve distintas razões para a importância das pessoas mencionadas; 2) quando o sujeito menciona mais de uma pessoa na pergunta anterior (outros presentes na experiência) e escolhe a apenas um ou alguns deles como importante.

Ex: Outros presentes na experiência: O_PAI, O_IRM, O_AMG, O_OUT_FAM.

Razão da importância do outro: O_SEN_PAI, O_REC_IRM.

(6) Não confundir o produto da atividade com o resultado ou valorização do produto “a nota obtida”. O interesse ou a motivação pela valorização do produto (as notas) se deve entender como um interesse por obter um ato de reconhecimento frente ao trabalho realizado.

(7) Os códigos sobre o modo como o sujeito vincula a experiência consigo mesmo foram tema de longos debates entre os pesquisadores do grupo. No caso dos códigos sobre o ou os tipos de relações que os sujeitos estabelecem nas experiências, optou-se por diferenciar por relação com a identidade geral, relação com a identidade de aprendiz e relação com outra identidade. No que concerne às relações com a identidade de aprendiz, os pesquisadores decidiram propor alguns critérios de codificação que abarquem a alta variedade de relações que encontramos na amostra. A lógica empregada responde, portanto: ao dinamismo e heterogeneidade implícitos no modelo ao descrever a *LI On Activity*, a considerar as características da amostra e o nível de elaboração (pouco – alto) em suas respostas e assumir as limitações que tem o instrumento ao ser uma entrevista semi-aberta escrita. Tudo isso implica que assumimos que as conexões devem abarcar um processo em curso, a saber, o processo de se reconhecer como aprendizes. As relações são, portanto, sinais desse processo, sinais às vezes muito claros e outras vezes mais duvidosos. Concordamos que para conceituar

e, posteriormente, codificar uma relação com a identidade de aprendiz, a experiência deve cumprir com algum dos seguintes critérios:

a) O sujeito identifica explicitamente um ou mais aspectos da experiência como uma aprendizagem e o relaciona com algum dos seguintes elementos: seu modo de aprender, suas características como aprendiz, seus motivos de aprendizagem, sua visão sobre a aprendizagem, seu enfrentamento frente a outras experiências de aprendizagem.

b) O sujeito se posiciona como aprendiz ao reconhecer explicitamente que a experiência lhe permitiu aprender algo que o influenciou como sujeito. Deve mostrar que ele se colocou como aprendiz nesse momento, ou seja, não se trata apenas de uma reflexão sobre a aprendizagem descontextualizada, mas há um mínimo de posicionamento onde o sujeito se apropria da experiência. Ver exemplos para esclarecer dúvidas.

(8) Os códigos especificados se referem às quatro perguntas (situações fáceis, situações difíceis, situações em que se sente bem e situações em que se sente mal), mas para identificá-las utilizaremos siglas específicas para cada pergunta, como se visualiza no exemplo abaixo.

Exemplo:

Situações fáceis para aprender:

LI_CTX_SF

Situações em que se sente **bem**:

LI_CTX_SB

Situações **difíceis** para aprender:

LI_CTX_SD

Situações em que se sente **mal**:

LI_CTX_SM

(9) Também se aplica essa categoria para os casos em que a pessoa menciona com quais metodologias tem mais facilidade/ dificuldade para aprender. Exemplo: “Aprendo melhor fazendo”. Como explicado, essa categoria também é utilizada nas referências ao professor e sua atuação, já que lhe cabe a função de definir a metodologia aplicada,

programar as atividades, enfim, pensar e aplicar a metodologia em que se inscrevem as experiências de aprendizagem formais.

(10) Os tipos e impactos do ARR serão codificados conjuntamente sempre levando-se em consideração a perspectiva do sujeito. Ou seja os atos serão favoráveis ou desfavoráveis segundo nos informe o sujeito ao relacionar o seu impacto. Entretanto, para não perder a informação a respeito do que foi dito, do comentário em si, utilizaremos um memo para representar sua natureza, se foi uma crítica ou um elogio. Ex:

ARR: “Que eu dava muita importância ao que não era necessário e isso me deixava ansiosa e angustiada, o que atrapalhava a execução”

Impacto ARR: “No momento não me afetou, mas depois concordei, e isso me ajudou nas outras tentativas de aprendizagem” (CODIFICAÇÃO: ARR_FAV; IMP_REC. MEMO: COM_CRITICA.)

(11) Para identificar sobre aspectos de que identidade o sujeito faz referência utilizaremos as siglas ID (Identidade como pessoa), IDA (identidade de aprendiz) e OID (outra identidade).

Ex: IMP_REC_ID; IMP_MOT_OID; IMP_AT_IDA

Em caso de dúvida entre duas identidades ou frente a dificuldade de identificar sobre que identidade se inscreve o relato, utilizaremos apenas os códigos de impacto, sem as siglas comentadas. Ex: IMP_REC.

(12) Relação/ lista níveis de escolaridade. Se especifica a informação referente a cada subcategoria existente nos questionários, e, para manter a mesma lógica especificada no capítulo de metodologia da tese, os mesmos serão agrupados nas quatro categorias previamente definidas para a coleta de dados. Utilizar as referências abaixo para a codificação

Analfabeto	Normalmente o sujeito o coloca de imediato.	NP (nível
------------	---	-----------

Alfabetizado	Se refere aos casos em que o sujeito não sabe até que série os pais estudaram, mas afirma que sabiam ler e escrever	primário)
Nível Básico (estudou até a 4ª série)	Se pode encontrar como números de 1 a 4, ou seja 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série.	
Primeiro grau incompleto	Se referem aqueles que cursaram de 5ª a 7ª série	
Primeiro grau completo	Aos participantes que coloquem 8ª série ou 1º grau completo.	
Segundo grau incompleto	Todos aqueles que responderem 1º ou 2º ano, ensino médio incompleto	NM (nível médio)
Segundo grau completo	Todos que responderam 3º ano do segundo grau, segundo grau completo, ensino médio completo	
Curso técnico	Se especificará como curso técnico. Não diferenciamos por área.	
Nível superior incompleto	Se referenciam como 3º grau incompleto, superior incompleto, x semestre de, faculdade de....	NS (nível superior)
Nível superior completo	3º grau completo, superior completo, pós-graduação	
Mestrado	Mestrado	NAP (nível acadêmico profissional)
Doutorado	Doutorado	

(13) Quando o sujeito menciona “meus pais”, “pai e mãe”, “pai ou mãe e irmãos” e quaisquer outras variações que incluam distintos membros da família, codificaremos como O_FAM. As categorias específicas (O_PAI, O_MAE, O_IRM, O_OUT_FAM) serão utilizadas quando esses outros apareçam sozinhos e não como parte do grupo familiar.

Anexo 7: Protocolo de análise de dados das entrevistas

I. Introdução

No presente documento se apresenta o esquema utilizado para abordar a análise das entrevistas sobre o papel dos outros na (re)construção das experiências subjetivas de aprendizagem. As entrevistas foram analisadas considerando também as informações concedidas através dos questionários. Isso se fundamenta no fato de que as experiências descritas nos questionários são utilizadas como base para desenvolver a entrevista e muitas vezes os sujeitos apenas se remetem às informações contidas nesse instrumento sem incluir novos dados.

Buscou-se coletar não apenas as informações solicitadas na pauta de entrevista, como temas introduzidos pelos sujeitos e sua relação com a IdA e os Outros Significativos. Prioritariamente se centrou a atenção nos aspectos que caracterizam aos OS, sua relação com os demais elementos da identidade de aprendiz e seu papel na construção dessa identidade.

O protocolo foi pensado com a finalidade de comprovar/refutar as hipóteses levantadas através da análise dos questionários, abarcando as respostas relacionadas aos itens trabalhados nas entrevistas, a saber: 1) Papel dos outros nas experiências descritas e 2) Relação dos OS mencionados e a construção da IdA.

II. Tabela de códigos

Para analisar o papel dos outros nas experiências descritas e a relação dos OS mencionados com a construção da IdA, num primeiro momento se formalizaram também perguntas abertas. Com o avanço da codificação, quando se identificaram respostas que poderiam ser agrupadas em categorias, os respectivos códigos foram criados.

A análise dessas partes se deu, tanto a partir das informações sobre os OS em geral, como através da identificação do outro considerado como OS. O uso dos dados (OS geral e OS específico) dependerá da identificação das informações relacionadas aos mesmos no relato de cada entrevistado, priorizando a identificação dos dados sobre OS em geral em todas as entrevistas. Para analisar tanto os dados sobre os OS em geral como os dados sobre os OS específicos, utilizamos as questões apresentadas abaixo.(1)

1. A que outros o sujeito atribuiu o caráter de significativos?

Pessoa	Pessoa ou grupo de pessoas que possuem uma especial importância para o sujeito e é considerado por ele como outro significativo em algum momento ou ao longo da sua trajetória de aprendizagem	PES
Instituição	Instituição que possui especial importância para o sujeito, sendo considerada ela mesma como um outro significativo. Nesses casos, as pessoas que fazem parte dessas instituições podem ou não ser consideradas como outros significativos em um determinado momento.	INST
Outro	Obras literárias, musicais, grupos artísticos, etc que possuem uma especial importância para o sujeito, sendo mencionados – a obra e/ou grupo e não as pessoas que o compõem - como significativos no processo de construção da IDA do mesmo.	OUT

2. A que grupo/ contexto sócio institucional esses outros estão vinculados?

Familiares	OS_FAM
Amigos e colegas	OS_AMG
Professores	OS_PROF
Chefes, vizinhos, namorados	OS_OUTRO

3. Tipos de outros significativos

OS Pontual	Aparece vinculado a aquela experiência ou grupo de experiências semelhantes e/ ou contemporânea ao período vital e contexto sócio institucional. O sujeito não vincula esse personagem a outras experiências de aprendizagem.	S_P
OS Transversal	Está vinculado à trajetória de aprendizagem do sujeito podendo ou não ser considerado como outro significativo em alguma experiência ou conjunto de experiências específicas. São pessoas cuja importância é transversal aos contextos sócio institucionais e períodos vitais que compõem a história de aprendizagem do sujeito	OS_T
OS Outro	Outro tipo de OS que não possa ser considerado pontual ou transversal, ou inclusive cuja importância esteja desvinculada a parâmetros espaço temporais.	OS_O

4. Quais as funções exercidas pelos outros considerados como significativos na trajetória de aprendizagem dos sujeitos?

Apoio ou censura/reprovação	O sujeito considera como OS aquele que lhe ofereceu ou lhe negou distintas formas de apoio, servindo como confidente ou agente de censura/reprovação em momentos que foram importantes para ele.	APO
Referente ou modelo a seguir ou a evitar	O sujeito considera o OS como referência para enfrentar situações cotidianas; como fonte de inspiração devido ao seus valores e/ou ensinamentos; como modelo de um caminho a evitar	REF

5. O que define a importância dos AdR dos OS?

O sujeito relata que são importantes os comentários e opiniões que advêm de pessoas significativas para eles, pessoas que ocupam e/ou ocuparam um importante papel em suas vidas.	IMP_AdR_OS
O sujeito relata que são importantes os comentários que representam uma nova opinião sobre ele ou sobre sua forma de aprender; comentários que os chocaram, chamaram a sua atenção para um aspecto que o mesmo não havia considerado ou reforçaram uma característica de si mesmo como aprendiz. Independente da pessoa que emitiu o comentário, o sujeito enfatiza a importância da mensagem e não do emissor.	IMP_AdR_ID

6. Quais os tipos de comentários vinculados aos OS? A visão dos outros considerados como OS sobre o sujeito como aprendiz influencia no reconhecimento que o

sujeito têm de si mesmo como aprendiz?

Os outros considerados como significativos emitem críticas e/ ou comentários que funcionam como reforço positivo. Ou seja, os sujeitos consideram a visão dos OS como dados que dão credibilidade e confiança ao reconhecimento de si mesmo como alguém capaz de aprender certos conteúdos, ou de uma maneira específica. E/ou em algum momento utilizam esse reconhecimento para se empoderar e enfrentar novas situações de aprendizagem.	AdR_POS (reforço positivo)
Os outros considerados como significativos emitem críticas e/ou comentários que funcionam como reforço negativo. Ou seja, os sujeitos consideram a visão dos OS como dados que influenciaram o sujeito a duvidar da sua capacidade para aprender algo em determinadas situações ou a construir um sentido de reconhecimento de si mesmo como alguém pouco capaz ou incapaz de aprender certos conteúdos, ou de uma maneira específica. E/ou em algum momento utilizam esses dados como referência para evitar áreas e/ou situações em que se reconhece como inábil.	AdR_NEG (reforço negativo)

7. A que elemento da IdA se relaciona os AdR dos OS? (2)

Características das atividades	AdR_CAR_AT
Motivos e objetivos	AdR_MOT
Emoção	AdR_EMO
Outros significativos	AdR_OS
Sentido de reconhecimento	AdR_SdR

8. Os sujeitos vinculam os OS, a sua importância, o porque são considerados como OS ou o tipo de OS que são, aos seus motivos pessoais de aprendizagem?

Os sujeitos estabelecem uma relação dos OS com os motivos de aprendizagem	OS_MOT (3)
---	---------------

9. Há referências de que os OS possam contribuir para o alinhamento dos motivos pessoais dos sujeitos aos objetivos das atividades de aprendizagem?

Na entrevista é possível identificar a influência dos OS no alinhamento dos motivos e objetivos, dando sentido às experiências subjetivas de aprendizagem.	OS_ALINH
Na entrevista não há dados que possibilitem identificar a influência dos OS no alinhamento dos motivos e objetivos. Nesses casos: 1) os sujeitos não mencionam a atribuição de sentido às ESA; 2) identificam a influência de outro elemento da IdA na atribuição de sentido (que elemento?); 3) o sujeito menciona o OS e o alinhamento dos motivos e objetivos mas não identifica a influência de um sobre o outro	

10. Que motivos e/ou tipos de motivos estão relacionados aos OS?

Motivos relacionados à sobrevivência; nos quais se demonstre o ideal de melhorar de vida, de crescer na vida economicamente.	MOT_SOB
Motivos relacionados à formação identidade; à representação do sujeito como pessoa, como profissional, como pais e/ou filhos, como aprendiz	MOT_ID

e etc.	
--------	--

11. Que aspectos/ elementos da relação interpessoal os sujeitos utilizam para definir o grau de significação dos OS? Os códigos apresentados não são excludentes.

Cumplicidade, reciprocidade, partilha, respeito, apoio, proteção, segurança	IMP_VINCULO
Honestidade, clareza, objetividade, admiração	IMP_MODELO

12. Acredita que aqueles considerados como OS continuarão sendo significativos no futuro? Porque?

O sujeito considera que o OS ou os OS em geral continuarão sendo importantes devido à sua influência na (re)construção de um SdR de si mesmo como aprendiz favorável, flexível/adaptável que o sujeito poderá utilizar para enfrentar distintas situações de aprendizagem ao longo da vida	IMP_FUT_GERAL
O sujeito considera que o OS ou os OS em geral continuarão sendo importantes devido à sua influência na (re)construção do reconhecimento de si mesmo como aprendiz em um momento específico que o sujeito recordará sempre que se reportar à(s) situação(ões) vivida(s) ou quando enfrentar situações afins ao longo da vida.	IMP_FUT_EC

O sujeito considera que o OS ou os OS tiveram a sua importância em um momento específico e não continuarão sendo importantes no futuro. Os sujeitos consideram essa perspectiva irrelevante porque os OS se relacionam a uma época da trajetória de aprendizagem e, por consequência à um reconhecimento de si mesmo como um tipo específico de aprendiz que pode não ser condizente com o momento.	NAO_IMP_FUT
---	-------------

13. Os sujeitos acreditam que surgirão outras pessoas que poderão ser considerados como OS? (4)

O sujeito acredita que a medida em que viva outras experiências surgirão outras pessoas que funcionarão como OS, independente da manutenção dos OS mencionados.	OS_FUT_Sim
O sujeito não acredita que surgirão outras pessoas que funcionarão como OS, já que os que ele mencionou continuarão sendo as referências de sua IdA através das experiências de aprendizagem que viverá ao longo da vida.	OS_FUT_Não

III. Recomendações para o processo de codificação

- Todas entrevistas serão escutadas 1 ou 2 vezes antes de ser submetida ao processo de codificação que se dará através do software de análises de dados, atlas.ti.
- As entrevistas serão adicionadas como documento individual a um único projeto no atlas.ti e com o propósito de identifica-las, cada uma receberá o código do participante a que se refere.

- Utilizar memos para adicionar observações que podem vir a ser pertinentes na elaboração do capítulo sobre as entrevistas e/ou que acreditemos que possam auxiliar a entender a relação dos OS com os demais elementos da IdA e seu processo de construção.

IV. Acordos operacionais e outras observações

(1) Para discernir a que OS específico se referem os códigos atribuídos, os mesmos serão acompanhados pelos números 1, 2, 3, etc. de acordo com a ordem em que são mencionados na entrevista. A mesma orientação será utilizada quando a referência for a um grupo, mas nesse caso se utilizará também o GP para diferenciar o grupo de amigos de um amigo específico, por exemplo. Quando os dados se referirem aos OS em geral, não se utilizará qualquer número. Como se demonstra no exemplo abaixo:

“meu pai tem importância em tudo, eu sempre lembro dele porque ele tenha muita experiência” PES_1; OS_FAM_1; OS_T_1 e REF_1

“Meus amigos são muito importantes. Eu fui para o SESI por causa dos meus amigos. Eu podia ter feito o IFBA, mas eu só pensei em fazer o processo seletivo pra ir onde a galera estava. Eles ficaram, ‘venha velho, é massa, vai ser massa se você vier’...Por isso que eu fiz”

PES_GP; OS_AMG_GP; OS_P_GP

“todos eles são assim, todos me falam que eu ainda tenho muito que aprender, mas cada tem um jeito de dizer. E é verdade, eu sei que eu tenho muito que aprender”

APO; AdR_POS; AdR_SdR

(2) Aplicar os códigos abaixo quando o elemento da IdA vinculado aos AdR for a emoção (AdR_EMO). Nesse caso, distinguir entre tipos e intensidade das emoções, como explicitado abaixo:

- Tipos

Alegria/ Felicidade/ Gratidão/ Satisfação/	EMO_POS
Tristeza/ Medo/ Raiva/ Nojo/ Vergonha/ Desprezo/ Culpa	EMO_NEG
Nostalgia/ Surpresa/	EMO_AMB

- Relevância da intensidade

Os sujeitos mencionam e/ou dão ênfase às emoções geradas pelos AdR dos OS, denotando importância à sua intensidade.	INT_EMO
---	---------

Considerar também como INT_EMO os trechos em que o sujeito demonstre a importância da intensidade das emoções de forma indireta.

“cheguei em casa transtornado, queria sair da escola... minha mãe dizia ‘calma, calma, calma’, afetou o meu psicológico” P18 – min40

(3) O estabelecimento da relação dos OS com os motivos pode se dar de distintas formas. Não exatamente o OS proporciona o alinhamento dos motivos e objetivos, esse elemento (OS) pode influenciar também no desenvolvimento de um posicionamento protetor em que o sujeito se afaste da possibilidade de reviver o impacto negativo em seu SdR e, para tal, estabeleça como motivos distanciar-se de situações afins em que exista qualquer possibilidade de se conectar com o reconhecimento de si mesmo como alguém incapaz de aprender. A influência do OS também pode se dar no questionamento do sentido que a atividade possuía para o sujeito, levando-o a questionar a sua permanência na mesma. Nesses casos também se utiliza o código OS_MOT porque existe uma relação entre o OS e a

construção dos motivos pessoais de aprendizagem.

(4) Vincular a resposta dessa questão à que lhe seguiria (abaixo) quando se identifique relações entre os elementos mencionados pelo participante para fundamentar seu pensamento.

Os sujeitos acreditam que existem pessoas que não possuem outros significativos?

Sim, os sujeitos relatam que é possível existirem pessoas que não consideram a nenhum dos outros com os quais interage/ interagiu ao longo de sua trajetória de aprendizagem como OS.

Não, os sujeitos relatam que todas as pessoas podem considerar a outros como OS ou por seu papel em algum momento específico ou em sua vida como um todo.