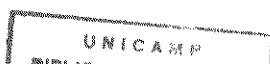


96/8022

LEILA JORGE

**ESCOLA E FAMÍLIA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DE MÃES
SOBRE SEUS FILHOS EM INÍCIO DE ESCOLARIZAÇÃO**

**CAMPINAS
1996**



UNIDADE	
N.º CHAMADA:	
T/UNICAMP	
J768e	
V.	Ex.
TOMBO BC/28620	
PROC. 667196	
C ☐	D ☒
PREÇO R\$ 11,00	
DATA 19-09-96	
N.º CPD	

CM-00092063-9

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

J768e

Jorge, Leila

Escola e família: um estudo da percepção de mães sobre seus filhos em início de escolarização / Leila Jorge. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Álvaro Pacheco Duran.
Tese(doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas. 2. Mães e filhos. 3. Família. 4. Socialização. 5. Percepção. I Duran, Álvaro Pacheco. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. III Título.

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na Área de Concentração Psicologia Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Prof.Dr.Álvaro Pacheco Duran.

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese defendida
por Leila Jorge e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data / / .

Assinatura:

André B. J. C. P. P. P.

Leila Jorge

Comissão Julgadora

Antônio Jorge

Impr. Am. K. M. S. d. L. L. L.

Ao terminar este trabalho e ao olhar para sua trajetória, penso que algumas pessoas são responsáveis por ele e, por isso, tenho o desejo sincero de agradecer e compartilhar com:

as mães, que me recebiam em suas casas, sorriam e contavam de si, oferecendo-me, assim, o material com que pude trabalhar.

o Prof. Álvaro, que me orientou e ensinou a alargar os horizontes ao pesquisar.

o Prof. Ely Eser Barreto César, que demonstrou com gestos quanto valoriza a produção do conhecimento.

o neurologista infantil e amigo, Ivan José Marmo de Almeida, por intermédio de quem comecei a trabalhar na clínica com as mães que dão origem ao meu objeto de pesquisa.

as amigas da Vice-Reitoria Acadêmica, Lucília, Leila e Theresa Beatriz, que, em muitos momentos, assumiram grande parte do trabalho que me cabia.

as amigas Pelí e Lucília, que com os reconfortantes convites para o "café dos domingos" recolocavam o afeto como eixo de meu cotidiano.

o Luis, pelo apoio constante e imprescindível nas discussões de várias fases deste trabalho, pelo carinho e compreensão incondicionais, mas, sobretudo, pelo seu maravilhoso senso de humor.

À minha mãe e ao meu pai, que desde muito cedo me ensinaram o que significava, para eles, o saber.

Ao Luis, pela reinvenção da vida.

RESUMO

O presente estudo procura reconhecer a influência da escola sobre a família através da análise da percepção de três mães sobre seus filhos a partir de quando estes iniciam sua vida escolar e no decorrer do seu primeiro ano letivo.

Realizou-se uma série de entrevistas ao longo de um ano que são analisadas em três fases: classificação das falas das mães sobre seus filhos de acordo com sua *natureza e momento* a que se referiam (anterior à entrada da criança na escola ou momento atual); identificação das classes de conteúdo presentes nas falas; classificação das falas de acordo com o seu conteúdo.

Comparou-se e discutiu-se a distribuição das classes de conteúdo nas entrevistas de cada uma das mães e entre as mães.

Os resultados indicam mudanças na percepção das mães sobre seus filhos a partir da escolarização. Estas parecem devidas à presença de significados que a escola guarda para a mãe, construídos a partir da história pessoal de cada uma.

Na medida em que estes significados modificam e redefinem a percepção da mãe sobre seu filho no início da escolarização, discute-se a possibilidade de que interfiram na forma como se (re)estabelecem as relações entre ambos com conseqüências para o desenvolvimento do autoconceito da criança.

ABSTRACT

The present research attempts to identify the school's influence on the family by analyzing three mother's perception of their children from beginning of their school life and throughout their first school year.

A series of interviews were held in the course of the year and were analyzed in three stages: classification of what the mothers said about their children according to the *nature* of the statements and the *moment* to which they referred (before the child entered school or the present moment); identification of categories of contents in their speech; classification of the statements according to their content.

The distribution of the contents categories in the interviews with each mother were analyzed and compared.

The results indicate that the mother's perception of their children changes after they enter school. These changes seem to be due to the meanings which the mothers attribute to schools and which were built from the personal experience of each.

Since these meaning modify and redefine the mother's perception of her child at the beginning of his schooling, the possibility of their interference in the (re)establishment of the mother/child relationship with consequences in the development of the child's self-concept is discussed.

RÉSUMÉ

Dans cette étude on cherche à reconnaître l'influence de l'école sur la famille à travers l'analyse de la perception de trois mères sur leurs enfants à partir du moment que ceux-ci commencent leur vie écolière et durant leur première année scolaire.

On a réalisé une série d'entrevues tout au long de l'année qui sont analysées en trois périodes: classification des opinions des mères au sujet de leurs enfants selon la nature et le moment auxquelles elles se réfèrent (avant l'entrée de l'enfant à l'école ou actuellement); identification des classes de contenu dans les opinions; classification des opinions selon son contenu.

On a comparé et on a discuté la distribution des classes de contenu dans les entrevues de chacune des mères et entre elles.

Les résultats indiquent des changements dans la perception des mères sur leur enfants à partir de la scolarisation. Ces changements sont dus à la présence de valeurs que l'école représente pour la mère, contruits à partir de l'histoire personnelle de chacune.

Dans le mesure où ces valeurs modifient et redéfinissent la perception de la mère sur son fils au début de la scolarisation, on discute la possibilité qu'ils interfèrent dans la forme comment se rétablissent les relations entre eux, ayant des conséquences pour le développement de l'auto-concept de l'enfant.

INDICE

I. INTRODUÇÃO

1.	A origem do Problema.....	1
2.	Origem e Desenvolvimento Teórico do Autoconceito: seu papel na formação da identidade e caracterís- ticas de personalidade.....	8
2.1.	A consciência de si mesmo em William James.....	8
2.2.	O Interacionismo Simbólico e o Autoconceito.....	11
2.3.	A Psicologia Fenomenológica e Humanista e o Autoconceito.....	14
2.4.	A Psicologia Cognitiva e o Autoconceito.....	17
3.	Autoconceito e Autoestima.....	23
4.	O Autoconceito e a Autoestima no contexto da Educação.....	28
5.	A Influência da Escola sobre a Família.....	32

II.MÉTODO

1. Participantes.....	41
2. Procedimento de Coleta dos Dados.....	41
3. Procedimento de Tratamento e Análise dos Dados.....	50
3.1. Procedimento de Análise da Última Entrevista.....	50
3.1.1. Fase I Classificação das Falas das mães de acordo com a natureza da fala e o momento a que se referem.....	52
3.1.2. Fase II Identificação das Classes de Conteúdo das Falas das mães.....	54
3.1.3. Fase III Classificação das Falas das mães de acordo com seu conteúdo.....	61
3.2. Procedimento de Análise das demais entrevistas.....	61
3.3. Procedimento de Análise Comparativa das entrevistas de cada mãe.....	64
3.3.1. Descrição por entrevista das classes de conteúdo a que se referem as Percepções anteriores e atuais da Mãe.....	64

3.3.2. Descrição por entrevista das classes de conteúdo a que se referem os Indicadores das Percepções anteriores e atuais da mãe.....	65
3.3.3. Análise comparativa do conjunto das classes de conteúdo a que se referem as Percepções anteriores e atuais nas entrevistas realizadas ao longo de um ano.....	65
3.3.4. Análise comparativa do conjunto das classes de conteúdo a que se referem os Indicadores que apoiam as Percepções anteriores e atuais nas entrevistas realizadas ao longo de um ano.....	65

III.RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. A mãe E.....	66
1.1. Descrição por entrevista das Classes de Conteúdo a que se referem as Percepções da mãe sobre a criança e os Indicadores que utiliza para apoiá-las.....	66
1.2. Análise comparativa do conjunto das classes de conteúdo a que se referem as Percepções e os Indicadores nas entrevistas realizadas ao longo de um ano.....	84
2. A mãe M.....	91

2.1. Descrição por entrevista das classes de conteúdo a que se referem as percepções da mãe sobre a criança e os indicadores que utiliza para apoiá-las....	91
2.2. Análise comparativa do conjunto das classes de conteúdo a que se referem as Percepções e os Indicadores nas entrevistas realizadas ao longo de um ano.....	112
3. A mãe A.....	118
3.1. Descrição por entrevista das classes de conteúdo a que se referem as percepções da mãe sobre a criança e os indicadores que utiliza para apoiá-las...	118
3.2. Análise Comparativa do conjunto das classes de conteúdo a que se referem as Percepções e os Indicadores nas entrevistas realizadas ao longo de um ano.....	138
4. Os significados da escola e a percepção das mães.....	145
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158
VI. ANEXOS.....	163

I. INTRODUÇÃO

1. A ORIGEM DO PROBLEMA

Foi durante o desenvolvimento do nosso trabalho clínico com adultos que este projeto de pesquisa começou a ser delineado. Seu desenho tinha inicialmente a forma tênue de indagações que custaram muito tempo até serem transformadas em objeto de pesquisa.

Nos últimos dez anos, duas situações ou dois tipos de clientes passaram a nos chamar especialmente a atenção pela relação que começamos a estabelecer entre eles. Um era o cliente que nos chegava, sob diferentes disfarces, trazendo, em comum com outros, sentimentos de insegurança e autoestima rebaixada que funcionavam como seus muros, seus limites, e eram, com frequência, os grandes responsáveis não só pelos sentimentos de fracasso do cliente como pelo fracasso mesmo. O outro cliente que nos sensibilizava era a mãe que buscava a terapia como uma forma de orientação e ajuda para lidar com o grande problema com que se defrontava: seu filho na escola. A natureza e especificidade da problemática que a trazia era muito variada: crianças que passavam a se recusar a irem para a escola, crianças

que desenvolviam doenças psicossomáticas em função da escola e, principalmente, crianças que "não iam bem" na escola.

No primeiro caso, o olhar do terapeuta perscrutava, esquadrihava e, muitas vezes, os fatos da vida cotidiana não pareciam compor aquele quadro. Isto é, a vida profissional, os vínculos, os afetos e a própria aparência do cliente não conseguiam explicar a existência daqueles sentimentos de insegurança e autoestima rebaixada. A investigação clínica, no entanto, acabava por evidenciar que a sua origem se perdia num tempo muito mais remoto e, em muitos casos, se relacionava com experiências escolares mal sucedidas.

Já as mães que buscavam terapia, tendo em vista a resolução dos problemas escolares de seus filhos, chamavam a nossa atenção, inicialmente, pela grande semelhança que mostravam entre si ao tratar da questão da escola. Todas, sem exceção, valorizavam sobremaneira uma trajetória escolar "bem sucedida" para a criança¹.

A noção de "bem sucedida" parecia significar: desenvolver-se de modo a não chamar a atenção da escola ou professores, isto é, desenvolver as mesmas habilidades, no mesmo ritmo da classe, ser um aluno atento, obedecer instruções fornecidas pelos professores. Quando isto não ocorria e a mãe era

¹ "além da desconfiança, dos expedientes de que se valem para não vir e da espontaneidade e fluência quando superam o medo da recriminação, uma característica das falas dessas mães e pais que chamou nossa atenção é a unanimidade com que valorizam a escolarização dos filhos", Patto(1991)pag.274.

chamada pela professora, que a notificava sobre os problemas do seu filho, notoriamente isto a desorganizava. Era possível, então, vê-la de diferentes maneiras: desalentada, ansiosa, sentindo-se culpada por não haver evitado o problema do filho, culpando outros e a própria criança pelo que ocorria, buscando professor particular ou psicólogo como saídas, prometendo prêmios ou castigos para a criança.

Também nos parecia igual a maneira como estas mães se relacionavam com a escola através da professora. Era como se houvesse uma marca de submissão nesta relação, já que em nenhum momento de nossa experiência clínica vimos sequer uma mãe, independente do seu nível sócio-econômico ou de escolarização, enfrentar a escola, seja questionando-a, seja indagando sobre o que ela, a escola, pretendia fazer com a criança a partir de sua proposta pedagógica. Isto é, como pretendia trabalhar com a criança a partir do seu diagnóstico ao invés de simplesmente entregá-lo à mãe. O que víamos eram mães que em outras circunstâncias nos pareciam fortes e altaneiras como que "curvarem-se" diante do chamado da escola. Patto(1991) se refere a isto, relatando como uma mãe chega à escola: "...a maioria das mães chega à escola do Jardim para uma entrevista individual conosco portando sinais visíveis de submissão e constrangimento.

Transpõem a porta da entrada de corpo tenso e ar preocupado, entram tímidas na sala da entrevista e esperam caladas que a entrevistadora lhes diga o que devem fazer(...) embora tivéssemos nos empenhado em fazê-las saber dos objetivos do encontro, a

maioria não sabe a quê vem e supre este não-saber incômodo com o conhecimento adquirido em experiências passadas. Este recurso não as tranqüiliza pois as leva a imaginar que foram chamadas para ouvirem queixas sobre seus filhos(...) O fato de uma outra mãe, dona Maria, ter três filhos que nunca foram reprovados(...) não a livra do sentimento de ameaça que uma chamada da escola contém..." (pag.269)

Ainda que esta autora se refira a mães "destituídas de poder econômico e do poder que advém da consciência dos seus direitos como antídotos contra a arbitrariedade com que os educadores exercem seu poder" (pag.269), gostaríamos de reafirmar que, embora com diferenças quanto à forma, estas mães a que nos referimos, ainda que tendo, a grande maioria, outro poder aquisitivo, pareceram sempre tão desamparadas e submissas diante da professora como aquelas. Entre muitas outras, lembramo-nos de uma mãe de nível universitário, profissional de quem se exigia diariamente tomar decisões na chefia da clínica de um grande hospital onde era enfermeira, que antes mesmo do término do primeiro semestre letivo tinha como um fato que seu filho, então cursando a primeira série de um colégio particular, *não passaria de ano*. Não lhe ocorria questionar e muito menos opor-se à fala da professora, que já se transformara para ela em veredicto. Assim, parecia haver uma quase *homogeneidade* entre mães tão diferentes.

O significado e poder da escola para a mãe nos intrigava. O forte papel que o julgamento da escola aparentemente passava a ter em suas vidas e, pelos relatos das sessões clínicas, também na vida de seus filhos, nos levou a pensar se havia uma relação entre o cliente adulto, com sentimentos de insegurança e autoestima rebaixada, suas experiências escolares e as mães que tanto valorizavam a escola. O que nos levava a buscar compreender se havia esta relação eram os dados de observação clínica, que evidenciavam não só que havia uma grande ansiedade das mães -quando a história escolar de seus filhos começava a se caracterizar por um descompasso entre aquilo que a escola esperava e aquilo que a criança dava- como também que esta, longe de questionar o julgamento da escola sobre seu filho, incorporava a fala da escola sobre a criança como sendo sua. Se isto fosse verdade, e a mãe passasse a perceber a criança através do olhar da escola, poderia significar que esta ratificava o julgamento da mesma sobre seu filho e, ao fazê-lo, contribuía para o desenvolvimento de sentimentos de insegurança e autoestima rebaixada que iriam se sedimentando até a vida adulta.

A suposição que fazíamos era que a escola *contaminava* a percepção que a mãe tinha sobre a criança, com prováveis conseqüências para o desenvolvimento do autoconceito (autoestima) da criança que perduraria na vida adulta.

Foi esta suposição que originou este trabalho, já que as diferentes teorias sobre o autoconceito, traçam uma

relação entre autoconceito -como mediador das relações entre o homem e seu mundo- e desenvolvimento da personalidade da criança. Ou seja, evidenciam a origem social do autoconceito, sua importância no processo de socialização, que, visto como um "acontecimento que exige, sempre, mediadores entre o mundo físico e social e a criança" (Gomes,1992, pag.94), acaba por ressaltar a importância da mãe como o "outro significativo" na vida da criança.

Partindo da premissa de que a escola guarda para as pessoas um significado que ultrapassa aqueles relacionados com a sua função explicitada -de simples transmissora de ensinamentos ou conhecimentos- perguntamo-nos o que a escola faz das relações entre as crianças e seus pais, já que a visível desorganização das mães diante do que aparentemente consideravam um veredicto da escola, parecia contaminar toda sua relação com a criança. Isto é, durante a terapia a fala reiterativa das mães sobre a criança e suas dificuldades ou problemas escolares, parecia revelar que, a partir do problema escolar enfrentado pelo seu filho, somente lhes era possível ver uma face ou um aspecto da criança, como se as outras dimensões da mesma estivessem perdidas para elas, mães. Assim, não lhes era mais possível ver e, menos ainda, falar sobre as alegrias que existem no cotidiano de uma criança e sobre as quais as mães falam em outra situação: uma resposta inteligente ou humorada a um irmão, a habilidade demonstrada numa brincadeira, a nobreza de sentimentos visível em uma pequena briga ou num gesto de amizade,

tantas coisas enfim, que constituem a criança. A ausência de outras referências -que não as escolares- na relação entre a mãe e seu filho, nos faz acreditar na possibilidade de que a escola tem um impacto sobre a família que leva as mães a redefinirem as percepções sobre seus filhos.

2. AUTOCONCEITO: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO TEÓRICO. SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDADE

2.1.A CONSCIÊNCIA DE SI MESMO EM WILLIAM JAMES.

Historicamente, o autoconceito tem sido objeto de estudo de diferentes áreas do saber como a filosofia, a psicologia e a sociologia e as teorizações sobre o autoconceito e seu papel no desenvolvimento da personalidade humana têm sido muitas e controvertidas. Gonzalez e Tourón(1992), em uma rica revisão dos estudos sobre autoconceito dentro da psicologia, apontam que as raízes da investigação psicológica a respeito de como se produz o próprio autoconhecimento e de como este conhecimento afeta as características da personalidade do indivíduo, se encontram nas especulações filosóficas em torno à antiga questão "*quem sou eu*"? e remontam a 1890, tendo William James como precursor. Na sua obra, *Princípios de Psicologia*, James dedicou um importante capítulo à "*consciência de si mesmo*", apontando que é possível identificar um **eu total** (o self ou persona), onde coexistem simultaneamente um Eu (*I*) e um Mim (*Me*), como aspectos distintos mas não separados de uma mesma realidade.

O **Eu**, também chamado **puro ego**, apoio e sustentação do **mim** consciente, se refere ao **eu sujeito**, pensador e agente da conduta que na filosofia se denominou como ego transcendental ou espírito enquanto o **mim** ou ego empírico é o eu conhecido e é "a soma total daquilo que um homem pode chamar seu". Para James, embora sejam aspectos diferentes da mesma realidade, o Eu e o Mim não existem separadamente pois o processo de autoconsciência é impossível sem ambos os elementos, isto é, a consciência de si mesmo implica sempre a consciência de algo. No entanto, em sua obra, James se ocupou essencialmente em explorar as particularidades do mim, ou seja, do eu conhecido -o autoconceito- já que o considera passível de investigação empírica e portanto, objeto de estudo da Psicologia, atribuindo à Filosofia o estudo do Eu como conhecedor. Para ele, o mim ou autoconceito engloba três aspectos: a) seus elementos constitutivos, b) os sentimentos e emoções que suscita, c) os atos a que conduz. Os elementos que constituem o autoconceito são o **mim material**, isto é, o corpo e todas as possessões materiais e pessoais que o indivíduo considera que formam parte do seu "si mesmo"; o **mim social** que se refere ao reconhecimento que a pessoa recebe dos outros e que engloba as percepções que a pessoa tem dos juízos e qualificações que recebe dos demais; e o **mim espiritual**, composto pelos sentimentos, emoções, capacidades, disposições psíquicas e por todas as aspirações intelectuais, morais e religiosas das pessoas. Quanto ao segundo aspecto que o autoconceito engloba - sentimentos e emoções que suscita- James aponta que as diferentes imagens que o indivíduo tem nos diferentes âmbitos (material,

social, espiritual) suscitam diferentes emoções e sentimentos que vão da auto-apreciação à auto-depreciação. Por último, com relação ao terceiro aspecto -atos a que o autoconceito conduz- James afirma que o cuidado, autoconservação e engrandecimento do eu constituem tendências básicas que movem a conduta e, portanto, o indivíduo.

Estas posições de James definitivamente o colocam em uma posição contemporânea com relação aos teóricos do autoconceito, já que estudos recentes da psicologia aos quais faremos referência neste capítulo, definem, à semelhança desse autor, que o autoconceito é constituído pelos elementos cognitivo, avaliativo/afetivo e comportamental/conativo. A contemporaneidade de James pode ser vista tanto quando outorga um caráter eminentemente social ao autoconceito -o que vai explicar o posterior interesse do Interacionismo Simbólico e de outras correntes ligadas ao desenvolvimento social da personalidade pelo seu estudo- como quando discute o autoconceito como sendo formado por diferentes faces, tendo um **mim espiritual** ao redor do qual se configuram os outros aspectos do **mim**. Isto é, algumas percepções que o indivíduo tem acerca de si mesmo não possuem o mesmo nível de importância que outras na configuração do seu autoconceito. Estas posições simplesmente antecipam o caráter multidimensional e hierárquico do autoconceito proposto no modelo de Shavelson e colaboradores(1976) que, a partir do exame das inúmeras definições sobre autoconceito, sistematizaram as suas principais

características, defendendo que estas se estruturam e organizam hierarquicamente.

2.2.O Interacionismo Simbólico e o Autoconceito

No trajeto das origens teóricas do autoconceito dentro da psicologia, depois de James vamos encontrar Baldwin em 1897 e Cooley em 1902, que precederam George Mead, em 1934, no estabelecimento do que se denominou Interacionismo Simbólico, uma das mais importantes correntes sociológicas desenvolvidas nos anos 1920-1930, dentro da Psicologia Social e que veio reivindicar, frente à orientação mais psicológica e experimentalista que esta atravessava, que o estudo da conduta humana se desse a partir do marco do processo social (Gonzalez e Tourón, 1992). Esta corrente sociológica tem suas raízes na filosofia moral dos moralistas escoceses do século XVIII, para quem, é na sociedade que o indivíduo adquire inteligência, juízo moral e consciência de si mesmo. Constitui, assim, um enfoque ambientalista da conduta humana, que considera o indivíduo como um ser que interatua com o mundo exterior e com os outros empregando símbolos, dentre os quais o mais importante é a linguagem. O interacionismo simbólico destaca a interpenetração

do indivíduo com a sociedade, ressaltando a importância da interação social no desenvolvimento da personalidade.

O Interacionismo Simbólico considera o desenvolvimento da consciência de si mesmo e a formação do autoconceito como importantes objetos de estudo, na medida em que também considera que a conduta humana -racional e inteligente- não é possível sem autoconsciência e que somente se chega a ser consciente de si mesmo através da interação social (Gonzalez e Tourón, 1992). Importante ressaltar que esta perspectiva supõe um novo enfoque na relação indivíduo e sociedade segundo o qual: o homem responde ao meio em função dos significados que este meio tem para ele; os significados são produtos ou se derivam da interação social que cada qual mantém com o seu próximo; os significados socioculturais se modificam mediante um processo interpretativo desenvolvido pela pessoa ao enfrentar-se com o seu ambiente (Blumer, 1982). Dois nomes são considerados expoentes do interacionismo e da teoria do autoconceito, Cooley e George Mead.

O primeiro, considerado a principal figura no estudo do autoconceito, foi profundamente influenciado pela teoria de Adam Smith, um filósofo moralista que afirmava que o homem, ao se confrontar consigo mesmo, internaliza um espectador imparcial e se vê a si mesmo desde o ponto de vista deste espectador que não só julga, como também exerce um certo controle sobre a sua conduta. A partir daí Cooley (1912) desenvolveu sua idéia do *eu reflexo*, utilizando a metáfora do "*looking-glass*

self" (eu do espelho), postulando que o autoconceito é o reflexo das percepções que uma pessoa tem acerca de como parece diante dos outros. Dito de outro modo, a *autoimagem* de um indivíduo é o reflexo da imagem que, ele acredita, têm dele os demais, situando deste modo a importância do papel do outro nos sentimentos de autovalorização ou autodepreciação de uma pessoa.

É certamente a partir daí que se passa a falar dos **outros significativos**, que são pessoas com as quais se está ligado afetivamente ou cuja opinião e julgamento são valorizados.

Visto deste modo, é possível dizer que o autoconceito se desenvolve desde a primeira infância, a partir de como os outros significativos respondem à criança.

George Mead(1972) ampliou e desenvolveu a teoria de Cooley sobre a formação do autoconceito, destacando -à semelhança de James- que a característica distintiva da pessoa é a sua capacidade de ser sujeito e objeto para si mesmo, sendo que isto só é possível no seio do processo social. Para este autor, o indivíduo chega a saber quem é colocando-se no lugar do outro, isto é vendo-se a si mesmo desde o ponto de vista do outro o que lhe permite converter-se em um objeto para si mesmo tendo como parâmetros as atitudes que os outros têm em relação a ele. Poderíamos dizer que é isto que lhe dá seu **mim**, que é a pessoa da qual ele tem consciência e que está constituída pelo conjunto de atitudes organizadas que os outros têm em relação a ele, que por sua vez, as incorpora. É evidente, portanto, a importância que

Mead outorga aos **outros significativos** na formação do autoconceito, e além disto, ao **outro generalizado**, já que durante seu processo de maturação o indivíduo desenvolve a habilidade de assumir o papel e adotar pontos de vista não só de pessoas específicas mas também do grupo social a que pertence. Resumindo, pode-se dizer que, para Mead, a fonte de formação do autoconceito e a base da autoestima é a valoração refletida dos demais que são os outros significativos e o outro generalizado, que é o grupo social propriamente. É possível observar na literatura que a adoção do ponto de vista do outro como meio de formação do autoconceito e a noção do outro generalizado têm sido os pilares da teoria do autoconceito dentro da psicologia social.

2.3.A Psicologia Fenomenológica e Humanista e o Autoconceito.

No final dos anos 40 um novo movimento dentro da Psicologia impulsiona a investigação sobre o autoconceito. A psicologia Fenomenológica vem reivindicar a análise da conduta humana a partir do marco de referência interna do indivíduo em contraposição ao behaviorismo -restrito ao estudo das variáveis ambientais que controlam o comportamento- e à psicanálise - centrada no papel das forças inconscientes no desenvolvimento da personalidade (Albizuri e Garma Sordo, 1992). Esta nova corrente

postula que a conduta humana não é nem o efeito mecânico dos estímulos do ambiente nem tampouco o produto de um jogo de forças inconscientes mas é, sim, fruto da interpretação subjetiva que o indivíduo faz da realidade. A tese fundamental deste enfoque é que a conduta do indivíduo não só é influenciada pelas suas percepções passadas e presentes, mas é influenciada também pela interpretação pessoal que cada indivíduo faz de sua percepção das experiências vividas. Assim, a percepção que a pessoa tem da realidade é mais importante que a realidade em si mesma. A partir deste ponto de vista, as percepções do mundo externo são fundamentais para o desenvolvimento e manutenção do autoconceito do indivíduo, como sendo aquelas que definem o modo como este indivíduo percebe os acontecimentos e, por extensão, percebe a si mesmo. Esta concepção teve uma influência marcante na corrente humanista da psicologia, que tem em Combs e Rogers, nos anos 60-70, seus principais representantes, segundo Gonzalez e Tourón(1992).

A análise da conduta humana a partir do marco teórico da psicologia perceptiva sustenta que a conduta da pessoa é o resultado direto do seu campo de percepção no momento em que se comporta. Deste modo, o comportamento é sempre produto de como a pessoa se vê a si mesma, de como vê as situações nas quais está inserida e das interrelações que faz entre ambas as percepções. Combs(1971, apud Mead e Allport,1978) atribui ao autoconceito um papel preponderante na determinação da conduta por considerar que, de todas as percepções que existem em um indivíduo, nenhuma

é tão importante como aquela que ele tem de si mesmo. A influência do autoconceito na conduta é explicada pelo fato do primeiro possuir um efeito circular. Isto é, o autoconceito atuaria como um filtro que seleciona o que a pessoa percebe de si, de modo que a informação selecionada apoiaria e corroboraria as convicções já existentes do indivíduo sobre seu eu criando uma espécie de espiral entre o que o indivíduo percebe de si, seu comportamento congruente em relação às suas crenças e o conseqüente fortalecimento de suas percepções. Gonzalez e Tourón(92) apontam que as investigações sobre atribuições de causalidade, desamparo aprendido, profecias de autorealização parecem corroborar a existência deste efeito circular do autoconceito proposto por Combs.

No início dos anos 50, Rogers desenvolveu sua teoria de personalidade baseada no conceito de si mesmo como um constructo explicativo. Do ponto de vista fenomenológico o homem vive em um mundo de experiências continuamente mutável, do qual ele é o centro e as experiências que vive constituem seu mundo particular, sua realidade, também chamada campo experiencial ou fenomênico. Para Rogers(1991), o modo como o indivíduo se comporta depende mais do campo fenomênico, que é a realidade subjetiva do indivíduo, ou seja, o marco de referência individual somente conhecido pela própria pessoa, e menos das condições externas ou da realidade objetiva. Para ele, o autoconceito é uma parte do campo fenomênico que vai se diferenciando gradualmente a partir da interação do indivíduo com

o seu meio até converter-se no centro deste campo. Quando isto ocorre, o autoconceito passa a dirigir e a regular a conduta do indivíduo. Isto se explica pelo fato de que, para Rogers, o autoconceito é uma organização de hipóteses para enfrentar a vida e regular a conduta, sendo que uma das finalidades da conduta do indivíduo é, precisamente, preservar a autoconsistência. Isto é, o indivíduo tende a proteger seu sistema de crenças e quando as experiências forem incongruentes com o autoconceito ou serão rechaçadas ou serão interpretadas de modo a resultarem congruentes. A importância do autoconceito, para este autor, deriva do fato dele haver desenvolvido uma técnica terapêutica -terapia centrada no cliente- que visa modificar e reorganizar o autoconceito com vistas a facilitar a congruência entre as experiências e o autoconceito e por consequência o ajustamento psicológico.

2.4.A Psicologia Cognitiva e o Autoconceito

De um movimento mais recente dentro da Psicologia da Personalidade que Gonzalez e Tourón(1992) denominam "*revolução cognitiva*", surgiram novas conceitualizações sobre o autoconceito. A partir dos anos 60 se começa a falar da

Psicologia Cognitiva como sendo uma contribuição, juntamente com outras orientações como a psicologia soviética, piagetiana, hermenêutica e sistêmica, à ênfase sobre a **atividade humana**, compreendida aqui como um conceito muito mais abrangente que o comportamento humano, principalmente porque se além ao conceito de atividade proposto por Mayor(1985, apud Gonzalez e Tourón,1992) como sendo *uma propriedade do sujeito que interpreta o estímulo, o transforma e planifica a execução de sua resposta*. Ao fazer uso deste conceito a psicologia cognitiva se aproxima de uma concepção de homem ativo, muito mais que reativo, reflexivo, construtivo e planificador o que determina que se passe a ter um renovado interesse com relação ao autoconceito: o que é e como influi na regulação da conduta humana. A análise do autoconceito dentro do enfoque cognitivo se embasa nas posições dos teóricos interacionistas (Cooley e Mead) e humanistas(Combs e Rogers). Isto é, à semelhança destes, a perspectiva cognitivista reconhece o papel do autoconceito como núcleo central da personalidade. Reconhece sua influência no afeto e na regulação do comportamento, sua importância no ajustamento e bem estar pessoal, sua origem social e as conexões entre o si mesmo real e o ideal. O que é novo nesta abordagem em relação à tradição teórica e empírica anterior é sua tentativa de compreender como a informação acerca de si mesmo se estrutura na memória e como influi na atenção, organização, seleção e processamento da nova informação relativa ao indivíduo e que mecanismos permitem a engrenagem do autoconceito com o comportamento. Além disso, é possível dizer que há um avanço principalmente com respeito aos

estudos empíricos precedentes, que na sua maioria se limitavam a estudar os fatores que influenciavam a autoestima e quais os efeitos que diferentes níveis de autoestima tinham sobre diferentes aspectos do comportamento do indivíduo.

Para Markus(1977), o principal representante deste enfoque, o autoconceito é um sistema de estruturas de conhecimento acerca de si mesmo que se vinculam e funcionam do mesmo modo que o restante dos conhecimentos que o indivíduo possui. Estas estruturas de conhecimento referidas por ele como "*auto esquemas*" ou "*esquemas do si-mesmo*", são "generalizações" que o indivíduo faz de si mesmo, derivam-se da experiência passada e organizam e dirigem o processo de informação relativa ao si-mesmo contida nas experiências sociais de cada um. Isto equívale a dizer que os "*auto esquemas*" se constróem a partir da informação processada pelo indivíduo no passado e influem na informação presente que ele tem de si, mas também significa dizer, segundo Hernández e Santana(1988), que o autoconceito (ou auto esquemas), além de uma estrutura cognitivo-afetiva que contém a informação pessoal (crenças, emoções, avaliações), é também um processo e, enquanto tal, joga um papel ativo em cada etapa do processamento da informação (atenção, codificação, interpretação e utilização de informação). Os "*auto esquemas*" construídos a partir da informação processada pelo indivíduo no passado e articulada na memória influem tanto na entrada (input) como na saída (output) de informação relacionada com o indivíduo

mesmo. Nesta perspectiva o autoconceito é visto como um sistema de memória, dado que sem memória não nos reconheceríamos.

Albizuri e Garma Sordo(1992) afirmam que o núcleo do "auto esquema" está formado por esquemas universais ou representações fundamentais do si-mesmo, que são desenvolvidas por todas as pessoas em diferentes graus e que incluem: as características básicas da identidade, como o nome e aparência física; as representações de características distintivas, como o sexo e as relações de parentesco; e as representações das próprias relações com os "*outros significativos*". Além destes esquemas "*universais*", a maioria das pessoas dispõe de uma enorme quantidade de esquemas "*particulares*" que desenvolvem de modo diferente umas das outras. Os esquemas particulares podem incluir características pessoais como independência, amizade, lealdade, tolerância, egoísmo e um sem número de etc., mas são algo mais que uma generalização passiva de experiências passadas.

Segundo Markus e col.(1985), um esquema universal de si-mesmo é uma responsabilidade que o indivíduo tem com relação à própria conduta -presente e futura- já que este esquema define o si-mesmo passado e futuro. Dito de outra maneira, o esquema de si-mesmo influi de modo muito particular na **atividade humana**, determinando a forma como o indivíduo seleciona e interpreta os estímulos, configurando as expectativas pessoais. Estas, por sua vez, vão originar os si-mesmos possíveis que são variados mas próprios a cada indivíduo e incluem: os si-mesmos

que desejamos ser, aqueles que esperamos ser e os que tememos ser. Os si-mesmos possíveis representam cognitivamente os motivos, os objetivos e o potencial do si-mesmo presente, que se esforça por conseguir um estado desejado e por evitar um temido.

Todas as representações de si-mesmo que constituem o autoconceito -o si-mesmo bom, o mau, o real, o ideal- possuem potencial para influir no funcionamento do indivíduo, mas nem todas estão presentes no pensamento e na memória em um momento determinado. O subgrupo que está presente configura o autoconceito ativo e varia conforme o estado afetivo ou emocional da pessoa e as circunstâncias em que esta se encontre. Os esquemas universais a que já nos referimos constituem o núcleo do conceito de si-mesmo, permanecem sempre acessíveis e representam a estabilidade, já que não sofrem variações, a não ser aquelas próprias do processo de maturação e crescimento. (Albizuri e Garma Sordo, 1992)

A modo de síntese, pode-se dizer que, durante a última década, a partir da perspectiva cognitiva, se reconhece a participação dos **motivos** do si-mesmo e da configuração social imediata no funcionamento do autoconceito, sendo que Markus (1990 apud Albizuri e Garma Sordo, 1992), sugere a necessidade de se aprofundar teoricamente a compreensão do papel que desempenha o si-mesmo na regulação da conduta.

Do nosso ponto de vista, a posição do autoconceito nestas teorias psicológicas a que nos referimos, permite falar da sua função como regulador da conduta, já que destacam não só o papel nuclear do autoconceito na formação da personalidade, como também o de mediador das relações entre o homem e seu mundo.

De um modo particular, vistos sob o eixo que direciona e impulsiona o nosso trabalho, tanto o papel nuclear do autoconceito na formação da personalidade do indivíduo, como seu papel mediador, sustentam a relação por nós inferida entre o cliente adulto com sentimentos de insegurança e autoestima rebaixada e suas experiências escolares mediadas através do outro significativo. As teses do interacionismo simbólico segundo as quais o homem responde ao meio em função dos significados que este tem para ele, sendo que estes significados se derivam da interação social, explicam para nós as características de personalidade e sentimentos de autoestima rebaixada dos nossos clientes adultos, através dos significados por eles atribuídos tanto à escola como ao seu julgamento, emitido através do "outro significativo", presente na figura de pais, professores ou grupos de iguais.

3.AUTOCONCEITO E AUTOESTIMA

O fato dos investigadores nem sempre se sentirem obrigados a proporcionar uma definição teórica sobre o que estão estudando e medindo faz com que existam limitações no estudo do autoconceito, já que segundo Hall e Lindsey(1970), durante décadas o estudo do autoconceito se caracterizou pela ambigüidade e imprecisão conceptual e terminológica que acabou por refletir-se nas suas inúmeras definições: auto imagem, autopercepção, representação de si, consciência de si mesmo, autoconceito e autoestima. Assim, é possível encontrar na literatura autoconceito e autoestima sendo usados como sinônimos, para referir-se ao conjunto de traços, imagens e sentimentos que o indivíduo reconhece como sendo parte de si-mesmo(Shavelson e col.1976). Há autores, segundo Machargo Salvador(1991), que, numa tentativa de diferenciar estes termos, defendem que autoconceito seja usado apenas para se referir aos aspectos cognitivos ou descritivos do si-mesmo, ou seja, aspectos que não incluem juízos de valor e que normalmente são conhecidos como a autoimagem do indivíduo e que o termo autoestima seja utilizado para se referir aos aspectos avaliativos e afetivos do si-mesmo.

Outros autores, no entanto, defendem que o autoconceito é, além

de descritivo, também avaliativo, não havendo fundamento experimental ou conceptual para a distinção entre auto descrição e auto avaliação, estando os aspectos valorativos da autoestima integrados na noção de autoconceito, que é, portanto, avaliativo em si mesmo.

Ao buscar definições para o autoconceito, vamos encontrar que este, em geral, é descrito como o conjunto de percepções ou referências que uma pessoa tem de si mesma que se compõem e formam um todo. Este todo é um *"conjunto de características, atributos, qualidades e deficiências, capacidades e limites, valores e relações que o indivíduo reconhece como descritivos de si e que percebe como dados de sua identidade"* (Machargo Salvador, 1991 pag.24). Pela abrangência desta definição podemos concordar que o autoconceito é avaliativo em si mesmo, na medida em que não se refere apenas aos aspectos cognitivos ou descritivos do si-mesmo mas incluem juízos de valor que a pessoa faz de si. No entanto, quer nos parecer que há uma **qualidade** na avaliação que o indivíduo faz de si que somente está presente quando ele se refere às suas características de modo apreciativo ou depreciativo. Nestes casos, parece haver mais que um simples conceito de si que o indivíduo usa para se descrever, havendo, além disso, um sentimento de estima por si mesmo, que será alta ou não. Assim, para nós, o termo autoestima carrega uma dimensão afetiva que o termo autoconceito não traz. Nossa posição é reforçada pelo fato de valorizarmos fortemente o papel do *"outro significativo"* no desenvolvimento do autoconceito

do indivíduo e acreditarmos que mais que influenciar no desenvolvimento de percepções ou referências que uma pessoa passa a ter de si, o "outro" influencia nos sentimentos que a pessoa tem em relação a si mesma ao se reconhecer através do seu olhar.

É importante destacar que embora reconheçamos o impacto que a valoração do outro significativo tem sobre a formação do autoconceito, não lhe outorgamos um papel absoluto, o que daria uma visão do autoconceito como um puro reflexo social, onde o homem é passivo, conformista e totalmente dependente do social. Ao concordarmos com Blumer(1982) de que os significados socioculturais se modificam mediante um processo interpretativo desenvolvido pela pessoa ao enfrentar-se com o seu meio, compreendemos que o indivíduo responde ao outro significativo em função dos significados que foram elaborados no processo de interação social.

Segundo Gonzalez e Tourón(1992), diversas revisões de trabalhos feitos sob a perspectiva do Interacionismo Simbólico (Wester e Sobieszet,1974; Shrauger e Shoeneman,1979; Shaffer e Keith,1985), revelam que as opiniões e valorações dos outros são determinantes importantes da autoavaliação do indivíduo, mas que há uma maior relação entre a autoavaliação do indivíduo e a avaliação **percebida** dos outros, que entre a autoavaliação e a avaliação **real** dos outros. Isto é, aquilo que acreditamos que os demais pensam de nós é mais importante para a formação do autoconceito que aquilo que realmente eles pensam.

Assim, parece haver uma evidência empírica de que a avaliação real dos outros não tem um efeito direto sobre o autoconceito mas sim um efeito indireto, mediado pela interpretação do indivíduo de acordo com os significados que este outorgou à avaliação feita. Isto também parece demonstrar que embora o "outro" tenha um papel importante na definição do autoconceito, este não é mesmo um reflexo social na medida em que o indivíduo exerce um papel ativo na sua formação. Alguns teóricos do enfoque cognitivo (Markus, 1977 e Markus e Wurf, 1987) também compreendem que os efeitos dos "outros" sobre como a pessoa se percebe e valoriza é mediatizado pelo significado que lhe é atribuído.

Acreditamos que, além de influenciar no desenvolvimento do autoconceito, propriamente, o "outro significativo" influencia na autoestima do indivíduo -para nós uma dimensão do autoconceito- também pelo fato de compartilharmos com o posicionamento da perspectiva cognitiva que atribui ao autoconceito as funções de regulador do afeto e fonte de motivação para o indivíduo.

De um modo geral, esta mesma dimensão afetiva do autoconceito -presente principalmente nas idéias dos Humanistas, acerca do papel decisivo do autoconceito na motivação e comportamento do indivíduo; da importância da auto avaliação positiva para o ajustamento pessoal do indivíduo; das condições que favorecem o desenvolvimento de uma elevada autoestima- influenciaram no interesse que este constructo passou a ter no

âmbito educativo na década de 50, o que levou à popularização do significado da autoestima para pais e professores e também ao desenvolvimento de algumas crenças relacionando autoconceito e rendimento acadêmico que certamente têm contribuído para que a escola tenha o significado cultural que hoje possui.

4.O AUTOCONCEITO E A AUTOESTIMA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO.

A influência da Psicologia Humanista foi decisiva na expansão dos estudos empíricos sobre o autoconceito durante os anos 60-70, especialmente no âmbito educativo, pelo fato de que passaram a ser consideradas as idéias de Combs e Rogers sobre a possibilidade de modificar-se o comportamento modificando-se as concepções sobre si mesmo e pela importância que se dava à autoavaliação positiva para o ajustamento pessoal.

Neste momento, parecia haver sido descoberto que não se podia estudar o progresso acadêmico sem levar-se em conta outros aspectos do desenvolvimento humano.

As primeiras investigações na área educacional enfatizaram a influência do autoconceito como uma variável relevante tanto do ponto de vista do professor como do ponto de vista do aluno. Nesta linha situam-se os trabalhos de Jersild(1969), para quem a meta da educação deveria ser a de auxiliar o indivíduo em seu desenvolvimento, considerando que as relações do indivíduo consigo mesmo e com os demais são experiências tão vitais que deveriam ser contempladas em um programa educativo. Este autor considera que entre as primeiras experiências que influenciam o desenvolvimento da opinião da

criança sobre si mesma, acham-se as experiências com as pessoas significativas, que são a princípio a mãe ou quem a substitui e mais tarde os professores e companheiros, retomando deste modo, as teses do Interacionismo Simbólico que tem como uma de suas premissas básicas, como já vimos, que o indivíduo chega a saber quem é, vendo-se a si mesmo a partir do ponto de vista do outro. Também Hurlock(1967), compreende que a escola *"representa o primeiro lugar de encontro com uma realidade que estabelece experiências definidas segundo os diferentes níveis de idade e exigências que estão impostas socialmente"*(pag.786) influenciando no autoconceito da criança. Os achados de Staines(1958) vão em direção a considerar o autoconceito uma variável importante do ponto de vista do professor e do aluno e a partir de uma cuidadosa investigação sobre a prática da sala de aula, conclui que o autoconceito não só está presente em toda situação de aprendizagem como também é o principal resultado desta. Estas pesquisas influenciaram o interesse acerca do fortalecimento do autoconceito como uma maneira de melhorar a autoestima e por consequência o rendimento acadêmico dos alunos. Exemplos disto são os programas de "educação compensatória" nos Estados Unidos que se assentavam em intervenções destinadas a melhorar especificamente a autoestima e os trabalhos de Avila e Purkey(1978 apud Albizuri e Garma Sordo,1992), na Flórida, que situavam o autoconceito como centro da atividade educativa.

Estes programas evidenciam que fortalecer o autoconceito passou a ser considerado como um resultado

educacional em si. No entanto, a maioria dos estudos que se seguiram foram em direção a estabelecer um vínculo entre autoconceito e rendimento acadêmico que, segundo Machargo Salvador(1991), se constitui hoje em um dos primeiros e principais objetivos dos investigadores interessados no estudo do autoconceito. Segundo este autor, a abundante bibliografia, com poucas exceções, conclui afirmando a existência de uma correlação positiva e significativa entre ambos os aspectos. Burns(1979) aponta que um grande número de estudos levam à mesma conclusão: existe uma relação direta entre autoconceito e rendimento acadêmico, sendo que isto significa que a um autoconceito positivo corresponde um rendimento alto e a um autoconceito negativo um rendimento acadêmico deficiente. Segundo Wylie(1979 apud Machargo Salvador,1991), a grande maioria destes estudos apresenta deficiências metodológicas que dificultam a generalização de seus dados. No entanto, isto não parece ser levado em conta e muitas pessoas, especialmente os educadores, assumiram que o rendimento acadêmico e as atitudes do indivíduo estão estreitamente relacionadas com o autoconceito, dando lugar a uma das crenças mais firmemente estabelecidas entre psicólogos e educadores de que o aluno que rende adequadamente na escola, terá uma opinião positiva de si mesmo, enquanto que o aluno que fracassa constrói um esquema negativo de suas capacidades e possibilidades. Esta crença certamente é compartilhada também pela família e é a isso que nos referimos quando dizemos que no nosso contato com as mães o que parecia imobilizá-las ou desorganizá-las, era menos a relação "a criança não aprende e por

isso não passará de ano" e muito mais o significado de ajustamento ou adequação social que parece implícito no fato da criança "*ir bem*" na escola. Quando a mãe parecia evidenciar temores de que, ao desviar-se dos marcos estabelecidos pela escola, a criança se colocasse em risco ou se marginalizasse, materializava de algum modo esta crença que vincula diretamente rendimento acadêmico, alta autoestima e diríamos, ajustamento social. Estamos então falando de um valor atribuído pela mãe à escola e às experiências escolares do seu filho que ultrapassa aquele inerente às suas funções acadêmicas e, neste sentido, estamos inferindo a influência exercida pela escola sobre a família.

Ao se atribuir ao êxito ou fracasso acadêmico um sem número de valorações do meio, condiciona-se tanto o status social do indivíduo dentro do seu grupo de iguais, como também se determinam suas expectativas futuras acadêmicas ou sociais. Uma possível explicação para isto é o quanto no meio escolar os indivíduos se avaliam uns aos outros: os professores julgam os alunos, estes se julgam entre si e aos professores e assim se cria a cultura da escola, onde, de modo permanente se recebe dos demais informações, valorizações e críticas. Este tipo de interação entre a escola e o aluno certamente proporciona, além dos meios para a aprendizagem acadêmica, os meios para aprendizagem da conduta social e a aprendizagem afetiva de atitudes do indivíduo com relação a si mesmo.

5.A INFLUÊNCIA DA ESCOLA SOBRE A FAMÍLIA

Uma extensa literatura da psicologia evolutiva, clínica e experimental confirmam que a família em geral e os pais, em particular, são os agentes mais universais e decisivos na formação da personalidade do homem e na sua socialização inicial (Beltrán e Moraleda, 1987). Também Hurlock (1967) considera que, entre todos os fatores determinantes da personalidade, a família é o mais decisivo por ser o primeiro grupo social com o qual a criança se identifica e por ser aquele com o qual passa a maior parte de sua infância.

Para esta autora, os membros da família se constituem nas pessoas mais importantes da vida da criança, justamente no período em que se estabelecem os fundamentos da personalidade, sendo que as influências familiares afetam sobretudo o núcleo do padrão de personalidade, que é o autoconceito. Bowlby (1982), ao discutir o quadro de funcionamento da personalidade, ressalta dois conjuntos principais de influências. O primeiro refere-se à presença ou ausência de uma figura de confiança capaz de fornecer o tipo de "base segura" necessária em cada fase do desenvolvimento do indivíduo. Logo,

este tipo de influência é externo ou ambiental, enquanto que o segundo refere-se à capacidade ou incapacidade do indivíduo para reconhecer a "base segura" que é a pessoa em quem se confia, também chamada por Bowlby de figura de ligação. Neste caso, o papel da família se coloca como extremamente relevante já que "o tipo de experiência vivida por uma pessoa, especialmente durante a infância, tem uma grande influência sobre o fato de ela esperar ou não encontrar mais tarde uma base pessoal segura, e também sobre o grau de competência que possui para iniciar e manter relações mutuamente gratificantes"(pag.98). Com base em um estudo desenvolvido por Baumrind(1967), com trinta e duas crianças de jardim de infância de três e quatro anos de idade e suas mães, Bowlby sustenta a hipótese de que uma autoconfiança bem alicerçada desenvolve-se paralelamente à confiança em um dos pais, o qual proporciona à criança uma base segura a partir da qual ela realizará suas explorações. Winnicott(1993), em um capítulo em que trata das relações da família com a maturidade emocional da criança, define maturidade como sinônimo de saúde para, em seguida, perguntar -"seria possível ao indivíduo atingir a maturidade emocional fora do contexto familiar?"(pag.129). Um interessante artigo que traça a história do papel dos pais na socialização das crianças, escrito por Maccoby(1992), aponta que, embora os pais não sejam os únicos agentes a contribuir para o processo de socialização das crianças, a família continua sendo vista como a "arena" onde ocorre a socialização. Também para Barajas(1990), a família é o primeiro e principal contexto de socialização da criança, com importantes funções educativas no

mais amplo sentido deste termo, já que esta cumpre um papel centralizador de importantes fatores que influem no desenvolvimento social da criança.

Sem desconsiderar este importante papel da família no desenvolvimento social da criança, Barajas e Linero(1991) propõem que se estude a família enquanto um sistema para o indivíduo e um subsistema da sociedade. Segundo Dessen(1994), a necessidade de se adotar uma perspectiva sistêmica para estudar o desenvolvimento das interações e relações familiares começou a ser amplamente difundida em meados da década de 80. Atualmente esta abordagem tem sido apontada como adequada, principalmente quando o objetivo é analisar ao mesmo tempo as continuidades e mudanças nas interações familiares.

Esta perspectiva parece-nos também importante, não só para que se compreendam melhor os motivos e os modos como a família atua no processo de socialização da criança, como também para que se compreenda a concepção atual de processo de socialização que é significativamente diferente, comparados os modelos explicativos do desenvolvimento social nas décadas de 60 e 80. Na década de 60, a natureza dos modelos explicativos do desenvolvimento social era predominantemente mecanicista, sendo que os principais processos que se apresentavam para dar conta deste desenvolvimento eram ambientais e sociais e estavam embasados nos princípios de aprendizagem. Já na década de 80, os modelos predominantes são os organicistas e os processos

explicativos são de natureza afetiva, biológica, cognitiva ou social e se apoiam nos processos de interação para explicar o desenvolvimento social. Isto equivale a dizer que a socialização deixa de ser vista como uma espécie de "modelagem em argila" - onde a criança é uma massa informe a ser modelada pelos pais e outras figuras de autoridade do modo mais apropriado ou aprovado pela sociedade. A concepção atual de socialização leva em conta uma concepção de desenvolvimento que inclui tanto a estrutura biológica do indivíduo como as características e condições do meio em que vive. Isto é, a criança nasce com uma base biológica que lhe permite adaptar sua conduta ao mundo que a rodeia, sendo *"necessário um processo de aquisição, crescimento e adaptação que será fruto da interação com outras pessoas"* (Barajas e Linero, 1991, pag.22)

O conceito de interação foi analisado por Duran(1993), desde um ponto de vista amplo e abrangente, em que o social, o cultural e o psicológico se compõem para tecer a fina rede de interações que dá lugar ao desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa: *"a grande parte das experiências fundamentais para o desenvolvimento estão vinculadas ao outro e dependem dele.*

O mundo em que o Homem vive é um mundo de pessoas, coisas, lugares, ações que têm significados construídos historicamente e cuja apropriação se dá no contato social. Nesse sentido se pode dizer que o indivíduo se constitui"(pag.5) O estudo da socialização hoje, não ocorre de modo isolado ou unidirecional e tampouco prescinde das múltiplas interações que a relacionam ao

seu ambiente. Antes vista como um processo individual com um lugar definido na infância, a socialização passa a ser vista como um processo que se estende ao longo de toda a vida do indivíduo, cuja unidade de análise se abre, coerentemente com a concepção interativa, à díade, tríade ou grupos, já que "o sistema familiar é composto por vários subsistemas tais como a mãe-criança, pai-criança, irmão-irmão, mãe-criança-irmão, mãe-pai-criança-irmão, entre outros...".(Dessen, 1994,pag.214)

É a partir desta concepção que Barajas e Linero(1991) se afastam da análise intrafamiliar e propõem o estudo do papel da unidade familiar como um subsistema do sistema social. Compreendem que deste modo é possível abandonar os conceitos reducionistas da socialização como um processo de aprendizagem ou treinamento para a adaptação.

Para nós, isto parece significar a possibilidade de se analisar a influência de ambientes externos no funcionamento da família como contexto de desenvolvimento da criança. Ou seja, a possibilidade de analisarmos a influência da escola sobre a família, que, como já dissemos, neste trabalho está representada pela mãe que é, segundo Barajas e Linero(1991), aquela que "*pode estruturar o mundo da criança e de fato o estrutura*"(pag.26). A compreensão da família como um subsistema social implica na compreensão de que esta não só se encontra submetida à comunicação e relações intra grupo, como também, e ao mesmo tempo, está submetida à pressão externa das instituições

sociais. Segundo Shaffer(1980), a posição dentro de um sistema mais amplo explicará em grande medida as posições e modos de atuação do grupo social que é a família. Isto é, os adultos começam a configurar a conduta da criança de acordo com as normas preferidas ou adotadas por cada cultura e por cada família. Neste sentido, a posição das mães em relação à escola enquanto uma instituição, parece ser ditada por um valor compartilhado e quase universal, haja vista a referência que fazemos no início deste trabalho, à "quase homogeneidade" entre as mães na sua relação de desamparo e submissão frente à escola, quando pareciam incorporar a fala da professora sobre a criança como sendo sua, fazendo-nos supor que passavam a perceber a criança através do olhar daquela. Nossa suposição parece confirmar que os indivíduos dentro do sistema familiar fazem parte de uma rede social mais ampla na qual os acontecimentos nunca são independentes.

Bronfenbrenner(1986), ao documentar numa revisão quais as linhas de pesquisa que investigam as **influências externas** que afetam a capacidade das famílias para proporcionar ou prover a saúde mental de suas crianças, identifica que os modelos de pesquisa utilizados para pesquisar sobre o impacto do ambiente no desenvolvimento variam simultaneamente em duas dimensões. Uma que estuda a estrutura dos sistemas externos que afetam a família e outra que estuda em que medida os processos intrafamiliares são influenciados pelo ambiente externo.

As pesquisas que tratam especificamente da relação entre a família e a escola, têm sido, segundo Bronfenbrenner, marcadamente unilaterais. Isto é, enquanto as investigações sobre a influência da família na performance e comportamento da criança na escola são numerosas, ainda não há pesquisas que examinam quanto as experiências escolares afetam o comportamento das crianças e dos pais no próprio lar, o que, lembramos, é a preocupação que dá origem a este trabalho -o significado e poder da escola para a mãe nos intrigava. O forte papel que o julgamento da escola aparentemente passava a ter em suas vidas e pelos relatos das sessões clínicas, também na vida de seus filhos, nos levou a pensar se havia uma relação entre o cliente adulto, com sentimentos de insegurança e autoestima rebaixada, suas anteriores experiências escolares e as mães que tanto valorizam a escola. O que nos levava a buscar compreender se havia esta relação, eram os dados de observação clínica(...) parecia-nos então, que as experiências escolares da criança definiam não só o julgamento da escola sobre ela como também pareciam modificar e redefinir a percepção que a mãe tinha sobre a criança.

Neste sentido, estudar a percepção da mãe sobre seu filho a partir de quando este inicia sua vida escolar e no decorrer do seu primeiro ano letivo, parece-nos um caminho chave em direção à obtenção de respostas sobre o impacto da escola na família e suas conseqüências para o desenvolvimento da criança.

O significado da palavra percepção abrange aspectos relativos a avaliação, julgamento, comparações e explicações. Ao falarem de seus filhos, as mães percorrem todas estas nuances semânticas: realizam julgamentos ou avaliações, descrevem-nos em dimensões objetivas para em seguida declarar apreciação, fazer comparações e suposições, organizando enfim, a partir de si mesmas, os indícios ou fragmentos que lhes chegam da criança, percebendo-a.

A percepção é um processo dinâmico que abarca a interrelação entre o percebedor e a pessoa percebida sendo influenciada por inúmeras variáveis como o afeto, a motivação, a aprendizagem e os valores culturais. Se a escola, no mundo ocidental e industrializado, é, depois da família, a instituição socializadora mais influente na vida das pessoas, temos razão para supor que, a partir do início da escolarização, esta passa também a se constituir em uma das variáveis que afeta a percepção da mãe sobre seu filho.

O poder da escola para mãe, adivinhado através da nossa experiência clínica, parece se originar do fato de que a escola guarda para ela significados que são a síntese da sua história particular que, acreditamos, vão interferir na sua percepção sobre a criança.

A partir dessas suposições definimos como objetivo do presente trabalho: **descrever e analisar a percepção de mães sobre seus filhos a partir da escolarização e durante o primeiro ano escolar.**

II. MÉTODO

1. PARTICIPANTES

Durante um ano, três mães de crianças matriculadas no CBI (Ciclo Básico I) de uma escola pública situada em um bairro periférico da cidade de Piracicaba participaram deste trabalho.

Os critérios utilizados para a escolha das participantes foram: ser mãe de criança que não tivesse passado por nenhuma experiência escolar anterior e aceitar participar da pesquisa.

2. PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS

Antes de iniciar-se o período letivo, fizemos contato, através das Diretoras, com quatro escolas de 1º grau da cidade de Piracicaba, sendo três escolas públicas e uma particular, solicitando informações sobre o número de alunos matriculados no Ciclo Básico I (CBI) que não tinham experiência escolar anterior. De imediato, a escola particular devolveu a

informação de que não possuía nenhum aluno nesta condição. As três escolas públicas não dispunham desta informação e foi necessário que, ao iniciar-se o período letivo, as professoras perguntassem diretamente aos alunos se haviam cursado ou não o pré-primário. Das escolas consultadas, somente uma tinha alunos matriculados nessas condições.

A partir da listagem desses alunos, foram escolhidas algumas crianças, tendo como critério a existência de endereços e a pertença ao bairro, para facilitar nossa procura pelas mães, já que havíamos optado por contatá-las e convidá-las a participar da pesquisa, sem a intermediação direta da escola. Considerávamos que seria desejável, para os objetivos da pesquisa, que a mãe não relacionasse a pesquisadora com a escola, de uma forma direta. De posse dos endereços de sete crianças, saímos em busca do contato com as mães, o que, no entanto, não se revelou uma empreitada fácil. O acesso ao endereço buscado foi difícil e o contato com a primeira mãe, que se recusou a participar, foi marcado pelo distanciamento físico (a mãe nos recebeu de longe, sem abrir o portão) e por outros evidentes sinais de desconfiança. Isso nos desestimulou a continuar tentando essa forma de contato com outras mães, até pelo fato de que não podíamos contar com muitas recusas, tendo uma lista de prováveis participantes com apenas sete nomes.

Foi feito novo contato com a Coordenadora do Ciclo Básico, que se prontificou a chamar as mães para a escola,

reuni-las e apresentá-las à pesquisadora, como uma estratégia de aproximação.

Nessa reunião, o objetivo do trabalho foi colocado para as mães, pela pesquisadora, de maneira vaga e imprecisa -*estudar o desenvolvimento escolar de crianças sem pré, através do relato das mães*. Fizemos referência ao critério de escolha das crianças, dizendo que entre as crianças matriculadas no CBI, que não tinham cursado o pré, havíamos sorteado algumas. Quanto à característica do trabalho, as mães foram informadas de que, durante todo aquele ano letivo, seriam entrevistadas pela pesquisadora e que as entrevistas se dariam em suas próprias casas, sempre em horários e datas possíveis para elas. Ressaltou-se, nessa ocasião, a não obrigatoriedade da participação. As seis mães presentes à reunião aceitaram participar.

A primeira entrevista foi realizada no início de março. Das seis mães que compunham o grupo, uma foi excluída antes mesmo da segunda entrevista, pelo fato de seu filho ter abandonado a escola. Duas outras mães não foram consideradas participantes², por não cumprirem os critérios previamente definidos. Em um caso, a criança havia feito o pré-primário por seis meses, antes de abandoná-lo, e provavelmente não deu a informação ao ser consultada pela professora. Somente no decorrer das entrevistas este dado foi

² Embora tenham sido entrevistadas ao longo do ano.

revelado. Em outro caso, a mãe era adotiva e cuidava da criança, filho do seu marido, havia poucos meses.

As três mães participantes foram designadas por A., E. e M. Foram feitas sete entrevistas com duas mães (A. e M.) e seis entrevistas com a mãe E³, ao longo de um ano.

A primeira entrevista de cada uma das mães não foi estruturada e não foi gravada. Como o contato inicial entre as mães e a pesquisadora se deu através da escola, pareceu-nos que uma entrevista com estas características permitiria que as mães se sentissem mais à vontade, possibilitando o estabelecimento de uma relação de confiança, essencial para o desenvolvimento do trabalho. Nessa **primeira entrevista**, a pesquisadora pediu às mães que falassem das crianças de um modo geral, de como as estavam vendo na escola e, com a permissão das mães, fez anotações em um caderno.

Da segunda entrevista em diante, todas foram gravadas (também com permissão das mães) e foram, até a penúltima entrevista, inclusive, semi-estruturadas. Isto é, embora não houvesse um roteiro rígido a ser seguido e, à semelhança de uma entrevista clínica, partíssemos sempre de uma pergunta ampla, do tipo: *"como vão as coisas?"*, que permitisse à mãe falar inicialmente do que quisesse ou considerasse melhor ou mais

³ A mãe E teve dificuldades pessoais no período de realização da 3a. entrevista (Maio/92), não tendo sido possível de sua parte nenhum tipo de arranjo para repor esta entrevista.

importante para ela, havia alguns pontos que considerávamos importante explorar e que transformávamos em perguntas "comuns", isto é, feitas a todas as mães. Estas perguntas eram sugeridas pela leitura da entrevista anterior da mãe e pelas discussões preparatórias às entrevistas ocorridas no período de orientação desta fase da pesquisa. Indicamos, a seguir, os pontos comuns em cada entrevista feita com as mães.

Na **segunda** entrevista, as mães foram solicitadas a falar sobre: o que observavam ou lhes chamava a atenção na relação da criança com a escola e se haviam tido algum tipo de contato com a escola ou com a professora.

Na **terceira** entrevista, as mães foram instadas a falar detalhadamente sobre a primeira reunião havida na escola e a comparar a criança, com ela mesma, do início do período letivo até aquele momento; na **quarta** entrevista, pedimos que as mães falassem sobre o que pensavam ou imaginavam em relação à entrada da criança na escola e sobre se havia mudanças naquilo que hoje pensavam; na **quinta** entrevista, o ponto central abordado dizia respeito à identificação dos indicadores a partir dos quais uma mãe constrói sua opinião, julgamento ou percepção sobre a criança, isto é, de onde a mãe "capta" os sinais para ver a criança como vê; na **sexta** entrevista foi pedido que as mães falassem de um modo geral sobre a criança, se havia mudanças do início do período letivo até aquele momento na sua forma de perceber a criança e no que uma mãe se baseava para falar sobre o desempenho da criança na escola. Devemos ressaltar que, embora

estes pontos apareçam nas entrevistas de todas as mães⁴, as perguntas formuladas pela pesquisadora para cada uma das mães diferiram em sua forma. Isto se explica pelas características da cada mãe, pelo tipo de vínculo estabelecido com a pesquisadora e pela percepção desta a respeito de como cada mãe aceitava e compreendia a sua própria participação na pesquisa.

A última entrevista, ao contrário das demais, foi estruturada, tendo sido dirigida por questões formuladas de acordo com o objetivo do trabalho: *descrever e analisar a percepção de mães sobre seus filhos a partir da escolarização e durante seu primeiro ano escolar*. A partir deste objetivo foram levantadas as seguintes seis questões que chamamos de "centrais" que eram as seguintes:

- 1- Antes de uma criança entrar na escola, uma mãe "imagina" como esta criança vai ser na escola?
- 2- No seu caso, que coisas você imaginou sobre a sua criança na escola?
- 3- A idéia que você fez sobre "como seria a sua criança na escola" é a mesma ou foi se modificando?

⁴ Os pontos que não foram abordados com a mãe E., na terceira entrevista, o foram nas entrevistas subsequentes.

- 4- Você poderia me dar alguns exemplos de que idéias você tinha antes, que se modificaram?
- 5- Porque você acha que mudaram? Foram se modificando em função do que?
- 6- As reuniões da escola dão "dicas" de como uma criança está se saindo na escola? Você acha que uma mãe se baseia nestas reuniões para formar uma "nova" idéia sobre seu filho? Poderia me dar exemplos?

Ao lado de cada uma das seis questões, anotamos que pontos seriam importantes serem tratados pelas mães nesta última entrevista a fim de respondermos aos objetivos da pesquisa. Conforme pode ser visto no Anexo I, ao lado da **primeira** questão, anotamos que os conteúdos que se esperava fossem contemplados nesta pergunta eram relativos às expectativas gerais da mãe sobre a criança antes de sua entrada na escola. Na **segunda** pergunta, esperava-se que as mães descrevessem, com exemplos, quais as suas expectativas sobre a sua criança, **antes** desta entrar na escola. Na **terceira** questão, os conteúdos que considerávamos importante serem abordados pela mãe versavam sobre a manutenção ou mudança das suas expectativas, idéias, percepções ou juízos sobre a criança, enquanto, na **quarta** questão, esperava-se que a mãe pudesse fazer comparações entre o **antes** e o **depois** da criança entrar na escola, de um modo preciso e coerente

com as respostas dadas às perguntas anteriores. Na **quinta** questão, era esperado que as mães avaliassem quais eram os seus **indicadores** para perceber as mudanças (quando existiam) e por último, na **sexta** questão, parecia importante que as mães falassem das reuniões na escola, da professora e explicitassem de onde uma mãe retira sinais ou evidências sobre o desempenho de sua criança na escola.

Pelo fato de que cada mãe já havia, de diferentes maneiras, se referido a muitos destes pontos nas entrevistas anteriores, procedemos à leitura das transcrições das suas entrevistas, anotando todas as falas que tinham relação com o conteúdo das seis questões levantadas, identificando, assim, sobre que pontos a mãe falava e com que nível de detalhamento. A partir disto, formulamos, para cada mãe, perguntas -que chamamos secundárias- em torno às seis questões centrais, buscando, com isso, esclarecimentos ou complementação das informações já dadas.

Foram realizadas, no primeiro semestre, quatro entrevistas com as mães A. e M. e três entrevistas com a mãe E. No segundo semestre, foram feitas três entrevistas com cada mãe. O intervalo entre estas não obedeceu a nenhum critério rigidamente estabelecido, embora tivéssemos presente que entrevistas muito próximas entre si davam às mães sensação de inadequação, por não terem "*nada de novo para contar*".

Ao término de uma entrevista, já era marcada com a mãe a data do próximo encontro, não havendo uma diferença maior que um dia entre as datas em que marcávamos as entrevistas de uma e outra mãe. A duração destas entrevistas variou em torno de vinte minutos. Duas mães, A. e M., eram mais falantes e extrovertidas. Aparentavam ter prazer com a visita da pesquisadora, incursionavam por temas pessoais, riam muito e o clima estabelecido era de muita confiança e cordialidade.

A mãe E. era bastante séria, reservada e extremadamente objetiva e seca nas respostas. Denotava ser mais crítica e ter certa desconfiança dos objetivos colocados para a pesquisa, embora nunca tenha se manifestado a respeito. Estas características das três mães na relação com a pesquisadora, interferiam, como já foi dito, no formato da entrevista e provavelmente na sua duração.

3. PROCEDIMENTO DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A transcrição das entrevistas das mães era feita imediatamente após a sua realização, de modo que pudesse ser lida e discutida pela pesquisadora antes da realização da entrevista seguinte.

3.1. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DA ÚLTIMA ENTREVISTA.

Iniciamos a análise das entrevistas das mães a partir da última entrevista realizada com cada uma delas. Em um protocolo de Classificação das Falas das Mães cujo modelo pode ser visto no Anexo II, foram anotadas, em uma primeira coluna, as perguntas feitas pela pesquisadora e que, na última entrevista, foram chamadas de **questões centrais**, como já nos referimos. Quando havia perguntas **secundárias**, que tinham o objetivo de esclarecer ou complementar informações referentes às questões centrais, estas também foram anotadas nesta coluna.

As questões centrais referiam-se, em sua maioria, às expectativas, idéias ou juízos da mãe -sua percepção- sobre a criança antes de sua entrada na escola e durante seu primeiro ano escolar.

Neste trabalho foi considerada percepção da mãe sobre a criança, toda fala que revelava as expectativas (o que a mãe esperava da criança em relação à escola), opiniões ou crenças (como a mãe avaliava, julgava, fazia suposições ou constatações, enfim, como descrevia a criança), comparações (que a mãe fazia da criança em relação a ela mesma e em relação a outras crianças), referindo-se aos dois momentos: antes de sua entrada na escola e após sua entrada na escola. As justificativas, explicações ou suposições nas quais as mães se apoiavam para expressar suas percepções referentes a estes dois momentos, se constituíram no que chamamos de indicadores utilizados.

Na segunda coluna do protocolo de classificação foram registradas as falas das mães que vinham em seqüência à pergunta feita e que se referiam ao conteúdo da mesma.

As falas das mães foram analisadas em três fases.

3.1.1. FASE I CLASSIFICAÇÃO DAS FALAS DAS MÃES DE ACORDO
COM A NATUREZA DA FALA E O MOMENTO A QUE
SE REFEREM.

Após o registro das falas da mãe na segunda coluna, iniciamos a classificação das mesmas de acordo com a natureza da fala (expressava uma **percepção** ou um **indicador** em que a percepção se apoiava) e o **momento** que indicava (antes ou após a entrada da criança na escola) compondo-se assim, as quatro classes utilizadas: percepção anterior, indicadores da percepção anterior, percepção atual, indicadores da percepção atual⁵.

Estas classes foram então respectivamente representadas nas terceira, quarta, quinta e sexta colunas do protocolo de classificação das falas das mães.

Na terceira coluna, **percepção anterior**, foi registrada toda fala da mãe que caracterizava uma percepção havida sobre a criança antes de sua entrada na escola. Ou seja,

⁵ Desta forma abreviada vamos nos referir a: Percepção da mãe sobre a criança anterior a sua entrada na escola; Indicadores utilizados pela mãe para apoiar sua percepção sobre a criança anterior à sua entrada na escola; Percepção atual da mãe sobre a criança; Indicadores utilizados pela mãe para apoiar sua percepção atual sobre a criança.

toda fala que se referisse a expectativas, opinião ou crenças que a mãe tinha sobre como seria a criança na escola.

Na quarta coluna, **indicadores da percepção anterior**, foi registrada toda fala da mãe que caracterizava os indicadores nos quais apoiava sua percepção anterior sobre a criança. Isto é, toda fala que se referisse a exemplos, fatos, suposições sobre as quais a mãe sustentava ou explicava a percepção expressada.

Na quinta coluna, **percepção atual**, foi registrada toda fala da mãe que caracterizava a forma como esta percebia a criança a partir da sua entrada na escola. Isto que dizer, falas em que descrevia, avaliava ou julgava, comparava, fazia suposições ou constatações a respeito do presente da criança.

Na sexta coluna, **indicadores da percepção atual**, foi registrada toda fala da mãe que caracterizava os indicadores que apoiavam sua percepção atual sobre a criança. Ou seja, toda fala que se referisse a exemplos, fatos, suposições, sobre as quais a mãe sustentava ou explicava a percepção expressada.

A classificação das falas das três mães na última entrevista de acordo com a sua natureza e o momento a que se referem encontra-se nos Anexos III, IV e V.

3.1.2. FASE II IDENTIFICAÇÃO DAS CLASSES DE CONTEÚDO DAS FALAS DAS MÃES.

Prosseguindo a análise destas entrevistas, pareceu-nos necessário identificar a quem estas mães se referiam ao falar da criança nestes dois momentos -**antes** de sua entrada na escola e **a partir de** sua entrada na escola- de modo a ser possível reconhecer, se havia ou não aspectos comuns, quanto ao conteúdo a que se referiam as percepções e os indicadores utilizados pelas mães para apoiá-las. Compreendemos que isto seria importante, não só para que fosse possível comparar as percepções e indicadores utilizados pela própria mãe, ao longo de um ano de entrevistas -e assim verificar se havia ou não um movimento na sua percepção sobre a criança a partir da sua entrada na escola- como também para que fosse possível comparar as mães entre si.

Para tanto, utilizamos um segundo protocolo (Anexo VI) em que transcrevemos, em colunas ímpares, as quatro últimas colunas do protocolo de Classificação das Falas das Mães e, nas colunas pares, fomos registrando, em correspondência com cada fala, anotações sobre o conteúdo a que ela se referia. Uma

análise comparativa dessas anotações permitiu identificar classes de conteúdo a que se referiam as percepções -anteriores e atuais- e os indicadores das percepções -anteriores e atuais. Tais classes estão apresentadas a seguir.

CLASSES DE CONTEÚDO A QUE SE REFERIAM AS PERCEPÇÕES.

1) **comportamento afetivo** da criança em relação à escola. Inclui duas subclasses de conteúdo:

comportamento afetivo positivo -quando a mãe se referia a uma relação de afeto positivo da criança com a escola. Por exemplo, *"gosta cada dia mais de ir para a escola", "vem contente da escola";*

comportamento afetivo negativo -quando a mãe se referia a uma relação de afeto negativo da criança com a escola. Por exemplo: *"enjoaria da escola", "depois de um tempo não iria mais para a escola".*

2) **desempenho escolar** da criança. Inclui duas subclasses de conteúdo:

desempenho escolar positivo -quando a mãe se referia positivamente ao rendimento escolar da criança, ao como esta se saía ou se sairia bem na escola, ao seu bom resultado enquanto aluna. Por exemplo "*seria boa aluna*", "*melhorou na escola*";

desempenho escolar negativo -quando a mãe se referia negativamente ao rendimento escolar da criança, ao como esta não se saía ou não se sairia bem na escola, ao seu resultado negativo enquanto aluna. Por exemplo: "*não iria bem na escola*".

3) **dificuldade de aprendizagem da criança** - quando a mãe afirmava explicitamente que a criança tinha ou teria dificuldades para aprender. Por exemplo, "*não aprenderia fácil*";

4) **tarefas escolares**. Inclui duas subclasses de conteúdo:

cumprimento de tarefas escolares -quando a mãe se referia tanto ao cumprimento das tarefas escolares como à presteza com que a criança as cumpria ou cumpriria. Por exemplo, "*chega e faz a lição*", "*faz lição sem que lhe mandem*";

não cumprimento de tarefas escolares -quando a mãe se referia tanto ao não cumprimento das tarefas como ao quanto

custava ou custaria a fazê-las e ao descaso com que as fazia ou faria. Por exemplo: *"no final do ano precisava ser lembrada para fazer tarefas", "não faria toda lição que a professora desse"*.

5) **características pessoais da criança** -quando a mãe se referia às características próprias daquela criança, ao seu "modo de ser". Por exemplo: *"não é de esquentar a cabeça", "tem boa inteligência", "mudou a maneira de ser"*.

6) **comportamento da criança em relação à escola** - quando a mãe se referia a ações da criança no âmbito escolar, como por exemplo *"presta atenção na lição", "na classe é boa aluna"* ou quando se referia à criança em sua relação com a escola, por exemplo, *"está diferente, está relaxada", "mudou na escola"*.

7) **facilidade para aprender** -quando a mãe se referia à facilidade que a criança tem ou teria para aprender. Por exemplo, *"o que aprende, sabe e guarda", "não (precisa) pegar em caderno para estudar para prova"*.

8) **comportamento social da criança** -quando a mãe se referia a comportamentos ou habilidades da criança que são próprios ao desenvolvimento das relações interpessoais: sua agressividade ou afetividade em relação aos outros, suas relações com os amigos, sua dependência e independência em relação aos

pais. Por exemplo: "*não saberia se defender de outras crianças*", "*está mais independente*".

9) **Mudanças da criança em função da escola** - quando a mãe se referia a mudanças da criança comparando-a ao como era antes de entrar para a escola ou quando se referia a mudanças da criança atribuídas à escola. Por exemplo, "*está diferente de quando entrou na escola*", "*era mais quieta antes de entrar na escola*", "*a escola a fez mudar*".

CLASSES DE CONTEÚDO A QUE SE REFERIAM OS INDICADORES⁶ DAS PERCEPÇÕES.

1) **material escolar da criança**- quando a mãe se referia ao caderno (de casa ou de classe), à letra e às provas da criança como suas fontes de informação sobre a mesma. Por exemplo, "*letra caprichada*", "*caderno sem apagar*".

⁶ Algumas classes de conteúdo a que se referem os Indicadores das Percepções foram já descritas quando analisamos as classes de conteúdo a que se referem as Percepções. Isto se explica: 1) pelo fato de que mães diferentes tenham se utilizado das mesmas classes de conteúdo para se referirem, umas, à percepção sobre a criança, e outras, ao indicador que a apoia; 2) pelo fato de que uma mesma mãe tenha se utilizado da mesma classe de conteúdo em momentos diferentes: em um, para expressar sua percepção e em outro, para apoiá-la. As classes de conteúdo já referidas aparecem indicadas com um asterisco*.

2) **informação da professora** -quando a mãe se referia a informações advindas da professora: falas da professora sobre a criança, conversa com a professora, anotações da professora sobre a criança em um caderno ao qual a mãe tinha acesso quando ia às reuniões da escola, anotações da professora no caderno de casa. Por exemplo *"fala elogiosa da professora na reunião"*, *"anotações da professora sobre a criança"*.

3) **preferências da criança por brincadeiras escolares** -quando a mãe se referia ao gosto ou preferência da criança por jogos e brincadeiras com material escolar ou reproduzindo a situação escolar. Por exemplo, *"gostar de brincar de escritório"*, *"brinquedo preferido é escrever"*.

4) **características pessoais da criança***

5) **comparação com outras crianças** -quando a mãe se referia à comparação com outras crianças para embasar sua posição. Por exemplo, *"a gente tem uma avaliação das outras crianças"*, *"está mais adiantada que a prima"*.

6) **fala da criança** -quando a mãe se referia à fala da criança sobre a escola ou sobre a professora. Por exemplo, *"fala da criança sobre gostar da escola"*, *"fala da criança sobre comentários da professora"*.

7) motivação da criança em relação à escola.

Inclui duas subclasses de conteúdo:

alta motivação da criança -quando a mãe se referia ao desejo, ânimo, vontade, interesse da criança em relação à escola.

Por exemplo, *"de manhã vai animada para a escola"*;

baixa motivação da criança -quando a mãe se referia à ausência de desejo, ânimo, vontade, interesse da criança em relação à escola. Por exemplo: *"voltou das férias com preguiça de ir para escola"*.

8) mudanças da criança em função da escola*.

9) facilidade para aprender*.

10) comportamento da criança em relação à escola*.

3.1.3. FASE III CLASSIFICAÇÃO DAS FALAS DAS MÃES DE ACORDO COM SEU CONTEÚDO.

Nesta fase, as falas das mães foram novamente⁷ classificadas, agora de acordo com as classes de conteúdo identificadas na fase anterior.

Para isso, foram construídos quatro Quadros para cada uma das mães. Em cada quadro, foram transcritas, para a primeira coluna, as falas alocadas, respectivamente, em cada uma das quatro classes propostas na Fase I. As colunas seguintes de cada quadro referiam-se às classes de conteúdo relativas às falas. A correspondência entre a fala da mãe e a classe de conteúdo a que se referia foi assinalada nos Quadros com um X.

3.2. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DAS DEMAIS ENTREVISTAS.

O procedimento de análise das demais entrevistas de cada mãe foi idêntico ao utilizado para a última entrevista.

⁷ Na Fase I haviam sido classificadas de acordo com a natureza e o momento referido.

Na Fase I as falas das mães foram classificadas de acordo com a sua natureza e momento a que se referiam.

Na Fase II foram encontradas algumas classes de conteúdo⁸ a que se referiam as Percepções Anteriores e Atuais e que não haviam aparecido na última entrevista. São enumeradas a seguir, em sequência às já apresentadas:

10) **motivação da criança em relação à escola***⁹.

11) **material escolar da criança***

12) **preferência da criança por brincadeiras escolares***

13) **comparação com outras crianças***

14) **afeto da criança em relação à professora** - quando a mãe se referia ao sentimento de afeto da criança em relação à professora ou a um comportamento afetivo da mesma em relação à professora. Por exemplo, *"gosta muito da professora"*, *"conta tudo para a professora"*

⁸ Algumas classes de conteúdo a que se referem as Percepções foram já descritas quando analisamos as classes de conteúdo a que se referem os Indicadores das Percepções na última entrevista.

⁹ Idem nota de rodapé 6.

Ainda na Fase II foram identificadas novas classes de conteúdo a que se referiam os Indicadores¹⁰ das Percepções anteriores e atuais que foram enumeradas, a seguir, em sequência às já apresentadas:

11) comportamento social da criança*

12) cumprimento de tarefas escolares *

13) afeto da criança em relação à professora*

14) comportamento afetivo da criança em relação à escola*

15) domínio de conhecimento anterior -quando a mãe se referia ao domínio de um conhecimento que a criança tinha antes de entrar na escola. Por exemplo, "*entrou na escola sabendo ler*".

Na Fase III as falas foram classificadas de acordo ao seu conteúdo.

¹⁰ Ver notas de rodapé anteriores.

3.3.PROCEDIMENTO DE ANÁLISE COMPARATIVA DAS ENTREVISTAS DE CADA MÃE.

A partir dos Quadros que evidenciam a que classes de conteúdos se referiam as Percepções e os Indicadores das Percepções começamos a "olhar" os resultados de nossa análise com o fim de identificar como as mães percebiam a criança decorrer do seu primeiro ano escolar.

Motivados pela pressuposição inicial de que a escola influenciava a mãe, buscávamos identificar um movimento na sua percepção sobre a criança, que também poderia se fazer ver através dos indicadores utilizados por elas para apoiar suas percepções sobre a criança em diferentes momentos.

Assim, nos interessava sobremaneira mapear o percurso das percepções das mães sobre as crianças e dos indicadores por elas utilizados para apoiar estas percepções durante o ano em que as entrevistamos. Por isso, a análise dos dados foi comparativa e desenvolvida separadamente para cada mãe, entrevista por entrevista. A partir da primeira entrevista e para todas as demais foi feita:

3.3.1. DESCRIÇÃO DAS CLASSES DE CONTEÚDO A QUE SE REFEREM AS PERCEPÇÕES ANTERIORES E ATUAIS DA MÃE.

3.3.2. DESCRIÇÃO DAS CLASSES DE CONTEÚDO A QUE SE REFEREM OS
INDICADORES DAS PERCEPÇÕES ANTERIORES A ATUAIS DA MÃE.

Em seguida, passamos a uma análise comparativa da distribuição das classes de conteúdo a que se referem a percepção e seus indicadores nos dois momentos -anterior e atual- através da:

3.3.3. ANÁLISE COMPARATIVA DO CONJUNTO DAS CLASSES DE CONTEÚDO A
QUE SE REFEREM AS PERCEPÇÕES ANTERIORES E ATUAIS NAS
ENTREVISTAS REALIZADAS AO LONGO DE UM ANO.

3.3.4. ANÁLISE COMPARATIVA DO CONJUNTO DAS CLASSES DE CONTEÚDO A
QUE SE REFEREM OS INDICADORES QUE APOIAM AS PERCEPÇÕES
ANTERIORES E ATUAIS NAS ENTREVISTAS REALIZADAS AO LONGO DE
UM ANO.

III. RESULTADOS e DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

1. A MÃE E.

1.1. Descrição das classes de conteúdo a que se referem as Percepções da mãe sobre a criança e os Indicadores que utiliza para apoiá-las.

Através do Quadro 1^E que apresenta as classes de conteúdo a que se referem as **percepções anteriores** da mãe E sobre a criança, expressadas na **primeira** entrevista, podemos observar que estas percepções giram em torno a aspectos essencialmente positivos. Para a mãe, a criança "*gostaria de ir* (para a escola), *não choraria* (para ir ou ficar) e *permaneceria na escola*", ademais de "*sair-se bem*". Dito de outro modo, para a mãe, a criança apresentaria **comportamentos afetivos em relação à escola**, aliados a um **desempenho escolar positivo**.

Sua **percepção atual**, nesta entrevista, conforme mostra o Quadro 2^E, refere-se, por um lado, a uma classe de conteúdo que parece se originar da experiência da criança na escola. Ou seja, a mãe passa a perceber a criança através do **cumprimento das tarefas escolares** e da forma como as

Percepção Anterior	Comportamento Afetivo (+) em relação à escola	Desempenho escolar (+) da criança
gostaria de ir para escola	X	
ficaria na escola	X	
não choraria na escola	X	
se daria bem na escola		X

QUADRO 1 E- Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Anterior da mãe E sobre a criança na primeira entrevista

Percepção Atual	Cumprimento de tarefas escolares	Característica Pessoal da criança	Comparação com outras crianças
chega e faz lição	X		
faz lição sem que lhe mandem	X		
é quieta		X	
brinca		X	
ajuda mãe		X	
é mais danada que irmã			X
é inteligente		X	

QUADRO 2 E- Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe E sobre a criança na primeira entrevista

cumpre - *"chega e faz lição; faz lição sem que lhe mandem"*. Por outro lado, a mãe também percebe a criança através de **características pessoais** (que certamente conhece na criança desde há muito) - *"é quieta, brinca, ajuda a mãe"* e através da comparação que faz com a irmã *"é mais danada que a irmã"*.

O Quadro 3^e, apresenta as classes de conteúdo a que se referem os **indicadores** utilizados pela mãe para apoiar sua **percepção anterior** sobre a criança na primeira entrevista. Esta se utiliza de apenas um indicador que se refere à **motivação alta** da criança em relação à escola. Ou seja, esta *"contava os dias que faltavam para ir à escola"*.

Já os **indicadores** utilizados para apoiar sua **percepção atual** sobre a criança referem-se, como pode ser visto no Quadro 4^e, à **comparação** que a mãe faz **com outra criança**, no caso, a irmã, e à sua **facilidade para aprender**, já que demonstra *"aprender sem muita ajuda"*.

Na **segunda** entrevista, a mãe E **não** expressou **percepções** que tinha sobre a criança **antes** desta entrar na escola e foi parcimoniosa ao expressar sua **percepção atual**, conforme pode se visto no Quadro 5^e. Referiu-se ao **desempenho escolar positivo** da criança, dizendo: *"está indo bem, está ótima na escola"*. Os **indicadores** dos quais a mãe se utiliza para apoiar esta percepção, referem-se, como mostra o Quadro 6^e, ao **material escolar da criança**, no caso, seu caderno, e ao **cumprimento de tarefas escolares** pela mesma: *"fazer bem a lição, acertar o que faz, fazer problemas e*

Indicadores da Percepção Anterior	Motivação Φ da criança em relação à escola
contava os dias para ir à escola	X

QUADRO 3 E - Classe de conteúdo a que se refere o Indicador da Percepção Anterior da mãe E sobre a criança na primeira entrevista

Indicadores da Percepção Atual	Facilidade para aprender	Comparação com outras crianças
comparação com a irmã		X
aprende sem muita ajuda	X	

QUADRO 4 E - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe E sobre a criança na primeira entrevista

Percepção Atual	Desempenho escolar (+) da criança
está indo bem na escola	X
está ótima na escola	X

QUADRO 5 E - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe E sobre a criança na segunda entrevista

Indicadores da Percepção Atual	Material escolar da criança	Cumprimento de tarefas escolares
caderno	X	
fazer bem a lição		X
acertar o que faz		X
acertar continhas		X
fazer problemas		X
fazer historinha		X

QUADRO 6 E - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe E sobre a criança na segunda entrevista

historinhas". Comparados com os anteriores, estes Quadros (5_E, 6_E) evidenciam que, embora somente seja possível falar da **percepção e indicadores da percepção atual**, nesta entrevista a mãe se refere apenas a aspectos escolarizados, sendo que a classe de conteúdo **-cumprimento de tarefas escolares-** já havia aparecido também na primeira entrevista. Parece interessante observar que estes indicadores têm como que uma "qualidade". Isto é, para esta mãe, parece que, além de cumprir as tarefas, há uma forma de cumpri-las: "bem e certo", são qualidades que ela espera do fazer da filha.

Na **terceira** entrevista a mãe volta a falar de sua **percepção anterior** sobre a criança. Como pode ser visto no Quadro 7_E, esta percepção refere-se a expectativas negativas da mãe sobre a criança, tanto no que diz respeito ao seu **desempenho escolar** como no que diz respeito ao seu **comportamento afetivo** em relação à escola. Para ela, a "criança não iria bem na escola" e tampouco "gostaria de ir" para escola.

Já a **percepção atual** da mãe sobre a criança, na terceira entrevista, é diametralmente oposta à sua percepção anterior, como pode ser visto no Quadro 8_E. Ou seja, embora a mãe se refira nos dois momentos (anterior e atual) às mesmas classes de conteúdo (desempenho escolar da criança e comportamento afetivo em relação à escola) as subclasses encontradas são distintas. Isto é, a percepção atual da mãe sobre a criança é de que esta apresenta tanto um **desempenho**

Percepção Anterior	Desempenho escolar (-) da criança	Comportamento afetivo (-) em relação à escola
não iria bem na escola	X	
não gostaria de ir para escola		X

QUADRO 7 E - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Anterior da mãe E sobre a criança na terceira entrevista

Percepção Atual	Desempenho escolar (+) da criança	Comportamento afetivo (+) em relação à escola
está indo bem na escola	X	
gosta cada dia mais de ir à escola		X
adora escola		X

QUADRO 8 E - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe E sobre a criança na terceira entrevista

escolar positivo, "está indo bem na escola", como um comportamento afetivo positivo em relação à escola. Para a mãe, a criança "gosta cada dia mais de ir à escola; está adorando a escola".

Os indicadores utilizados para apoiar a percepção anterior da mãe sobre a criança, referem-se, conforme pode ser visto no Quadro 9E, essencialmente às características pessoais da criança. É como se, através do "jeito de ser da criança, de não ligar para as coisas, levar na brincadeira e ser muito chegada ou apegada à mãe" e da comparação feita com a irmã, a mãe retirasse pistas para apoiar sua percepção de que a criança não iria bem e não queria ir para a escola.

Já para apoiar a sua percepção atual sobre a criança, a mãe se refere, conforme vemos no Quadro 10E, à alta motivação que a criança apresenta em relação à escola "não faltando um dia à escola, nem mesmo quando a mãe sugere".

Se compararmos, nesta entrevista, a percepção anterior da mãe, de que a "a criança não iria bem na escola e não queria ficar na escola", com a sua percepção atual de que a criança "está indo bem na escola, gosta cada dia mais de ir à escola, adora a escola", é possível dizer que há uma mudança nas suas percepções. Isto é, nos dois momentos - anterior e atual- estas se referem a mesmas classes de conteúdo -desempenho escolar e comportamento afetivo da criança em relação à escola- sendo que na sua percepção anterior estas

Indicadores da Percepção Anterior	Característica pessoal da criança	Comportamento afetivo (-) em relação à escola	Comparação com outra criança
seu jeito de ser	X		
não ligava para as coisas	X		
era diferente da irmã			X
levava as coisas na brincadeira	X		
enjoaria da escola		X	
ser muito chegada à mãe	X		

QUADRO 9 E - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Anterior da mãe E sobre a criança na terceira entrevista

Indicadores da Percepção Atual	Motivação(0) da criança com relação à escola
não faltar um dia à escola	X
não faltar à escola quando a mãe sugere	X

QUADRO 10 E - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe E sobre a criança na terceira entrevista

classes se referem a subclasses de conteúdo negativo e na percepção atual, se referem a subclasses de conteúdo positivo.

Na **quarta** entrevista, a mãe E novamente expressou somente suas percepções atuais sobre a criança, não fazendo qualquer menção a respeito de sua percepção anterior sobre a mesma. As **percepções atuais** referem-se, como pode ser visto no Quadro 11E, unicamente às mudanças apresentadas pela criança, tanto no que se refere ao comportamento no âmbito da escola propriamente - "*mudou na escola, está relaxada*"- como a mudanças na relação de **afeto com a escola** e no **cumprimento de tarefas escolares**- "*enjoou da escola, capricha só quando a mãe fica em cima*".

Os **indicadores** que apoiam esta percepção, conforme podemos ver no Quadro 12E, dizem respeito a classes de conteúdo essencialmente "escolarizadas" no sentido em que estes indicadores parecem ser retirados da observação de aspectos que são um produto da vida escolar da criança: seu **material escolar**, o **não cumprimento de tarefas escolares** e, quando as cumpre, a forma como o faz - "*à noite*".

Na **quinta** entrevista, a mãe volta a falar de sua **percepção anterior** sobre sua filha. Como pode ser visto no Quadro 13E, esta percepção se concentra em torno à baixa expectativa da mãe em relação à criança na escola. Ou seja, esta **não teria um bom desempenho escolar**, "*não iria bem na escola*", sua **motivação** em relação à escola seria **baixa**, já que a criança "*não teria vontade de fazer coisas da escola e*

Percepção Atual	Comportamento da criança em relação à escola	Comportamento afetivo (-) em relação à escola	Cumprimento de tarefas escolares
está relaxada	X		
enjoou da Escola		X	
capricha só quando (mãe) fica em cima			X
mudou na Escola	X		

QUADRO 11 E - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe E sobre a criança na quarta entrevista

Indicadores da Percepção Atual	Material escolar da criança	Não cumprimento de tarefas escolares	Cumprimento de tarefas escolares
a letra	X		
não fazer tarefa		X	
fazer tarefa à noite			X
o "capricho" do começo	X		
não fazer tarefa		X	

QUADRO 12 E - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe E sobre a criança na quarta entrevista

Percepção Anterior	Desempenho escolar (-) em relação à escola	Motivação O da criança em relação à escola	Não cumprimento de tarefa escolar
não iria bem na escola	X		
não teria vontade de fazer coisas na escola		X	
desanimaria com o tempo		X	
não copiaria lição			X

QUADRO 13 E - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Anterior da mãe E sobre a criança na quinta entrevista

Percepção Atual	Comportamento da criança em relação à escola.	Cumprimento de tarefa escolar
melhorou na escola	X	
melhorou bem	X	
só faz lição caprichada se der em cima		X
melhorou na escola	X	
faz toda lição correta		X
faz lição ao chegar		X
faz lição sem que mandem		X
copia toda lição		X

QUADRO 14 E - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe E sobre a criança na quinta entrevista

desanimaria com o tempo" e além disso, *não cumpriria as tarefas escolares*.

Através do Quadro 14E, é possível observar que as **percepções atuais** da mãe sobre a criança na quinta entrevista, referem-se a mudanças (positivas) no **comportamento da criança em relação à escola** -"*melhorou bem na escola, está bem*"- e às mudanças que são percebidas através do **cumprimento das tarefas escolares** -"*faz toda lição correta, ao chegar e sem que lhe mandem. Copia toda lição*". Parece, no entanto, que para esta mãe há uma diferença entre fazer a lição correta e prontamente e fazê-la "*caprichadamente*", na medida em que, apesar das mudanças ou melhoras que ela mesma aponta em relação à escola e cumprimento das tarefas há um destaque para o fato de que a criança "*só faz a lição com capricho*" se ela, mãe, "*der em cima*".

Os **indicadores** utilizados pela mãe para apoiar sua **percepção anterior** sobre a criança, referem-se essencialmente, como pode ser visto no Quadro 15E, a **características pessoais da criança**, que por "*ser sossegada, não esquentar a cabeça, não se preocupar com nada*", provavelmente definiria que a percepção da mãe se alinhava em torno a uma baixa expectativa sobre como seria a criança na escola.

Os **indicadores** da **percepção atual** são retirados quase que exclusivamente, conforme podemos ver através do Quadro 16E, do **material escolar da criança**. Isto

Indicadores da Percepção Anterior	Domínio de conhecimento anterior	Característica pessoal da criança
entrou na escola sabendo ler	X	
ser sossegada		X
não esquentar a cabeça		X
não se preocupar com nada		X

QUADRO 15 E -Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Anterior da mãe E sobre a criança na quinta entrevista

Indicadores da Percepção Atual	Material escolar da criança	Cumprimento de tarefa escolar
letra estar mais caprichada	X	
não precisar pedir para fazer lição		X
letra	X	
caderno caprichado	X	
caderno com acertos	X	
caderno sem apagar	X	
capricho no caderno	X	
a letra no caderno	X	
caderno com lição feita e correta	X	

QUADRO 16 E -Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe E sobre a criança na quinta entrevista

parece evidenciar que o caderno e a letra da criança, são, para esta mãe, aspectos bastantes valorizados, principalmente porque esta agrega qualidades ou condições como: *"caderno caprichado, caderno com acertos, caderno sem apagar, caderno com lição feita e correta, letra mais caprichada"*.

Comparando os indicadores da percepção anterior com os indicadores da percepção atual, vemos que os primeiros referem-se de modo acentuado às características pessoais da criança, enquanto que os indicadores da percepção atual referem-se marcadamente ao material escolar da criança.

Na **sexta** e última entrevista realizada ao término de um ano com a mãe E, podemos ver, através do Quadro 17E, que a percepção que esta tinha sobre a criança, anteriormente à sua entrada na escola, era caracterizada por sua baixa expectativa em relação à criança. O **desempenho escolar** da criança seria negativo -*"não iria bem na escola"*, teria **dificuldades de aprendizagem**, já que *"não aprenderia fácil"*, também **não cumpriria tarefas** *"de casa ou da escola"* e passaria a apresentar um **comportamento afetivo negativo** em relação à escola: *"enjoaria da escola e depois de um tempo não iria"* mais.

No Quadro 18E, podemos observar que a **percepção atual** da mãe sobre a criança se organiza em torno a aspectos que se opõem àqueles da percepção anterior. O **desempenho escolar** da criança foi positivo, já que está *"foi bem na escola"*, onde *"fazia tudo"*. **Cumpria as tarefas**

Percepção Anterior	Desempenho escolar (-) da criança	Dificuldade de aprendizagem	Não cumprimento das tarefas escolares	Comportamento afetivo (-) em relação à escola
não iria bem na escola	X			
não faria toda lição que a professora desse			X	
não faria a lição de casa			X	
não faria lição na Escola ou em casa			X	
não se preocuparia em fazer a lição que a professora desse			X	
não aprenderia fácil		X		
enjoaria da escola				X
depois de um tempo não iria para a escola				X

QUADRO 17 E -Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Anterior da mãe E sobre a criança na sexta entrevista

Percepção Atual	Desempenho escolar (+) da criança	Comport. da criança em relação à escola	Cumprimento de tarefas escolares	Mudanças da criança em função da escola	Comportamento afetivo (+) em relação à escola
foi bem na escola	X				
foi bem na escola	X				
começou a ser totalmente diferente				X	
final do ano precisa ser lembrada para fazer tarefas			X		
na escola fazia tudo		X			
chora quando mãe sugere que não vá para escola					X
foi bem na escola	X				

QUADRO 18 E - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe E sobre a criança na sexta entrevista

escolares, somente "precisando ser lembrada no final do ano" e apresentou um **comportamento afetivo positivo** em relação à escola -"chora quando a mãe sugere para não ir à escola". A mãe resume esta posição, dizendo -"começou a ser totalmente diferente do que pensava".

Os **indicadores da percepção anterior** na sexta entrevista, resumem-se às **características pessoais** da criança que "gosta muito de brincar e não liga, não é de esquentar a cabeça", evidenciando que estas características pessoais parecem ter sido, como já dissemos, norteadoras da percepção anterior da mãe sobre a criança.(Quadro 19E.)

Os **indicadores da percepção atual**, conforme vemos no Quadro 20E, são originados da escola: **material escolar da criança, informações da professora** -o que ela fala e anota sobre a criança- e a **motivação** que, a mãe observa, a criança apresenta em relação à escola, na forma de "vontade de ir para a escola".

Indicadores Percepção Anterior	Características Pessoais da criança
gosta muito de brincar	X
não liga, não é de esquentar a cabeça	X

QUADRO 19 E -Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Anterior da mãe E sobre a criança na sexta entrevista

Indicadores Percepção Atual	Material escolar da criança	Informação da professora	Motivação ^{II} da criança em relação à escola
o caderno	X		
caderno com tudo certo	X		
caderno sem apagar	X		
observar o caderno	X		
fala elogiosa da professora na reunião		X	
anotações da professora sobre a criança		X	
conversa com professora		X	
vontade da criança de ir para escola			X
o caderno	X		
fala da professora na reunião		X	

QUADRO 20 E -Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe E sobre a criança na sexta entrevista

1.2. Análise comparativa do conjunto das classes de conteúdo a que se referem as Percepções e os Indicadores nas entrevistas realizadas ao longo de um ano.

As seis entrevistas realizadas com a mãe E evidenciam que a percepção tida sobre sua filha, **anterior** à sua entrada na escola, apresenta a peculiaridade de, apenas na primeira entrevista, referir-se a classes de conteúdo que revelam uma expectativa positiva da mãe em relação à criança na escola. Assim, nesta entrevista, sua percepção é de que a criança *"quereria ir para a escola e (quando fosse) ficaria e não choraria. Se daria bem"*, fazendo aqui uma clara alusão a como seria o desempenho escolar da filha.

No entanto, na terceira, quinta e sexta entrevistas, onde a mãe volta a expressar sua **percepção anterior** sobre como seria a criança na escola, o que se observa é que há como que uma baixa expectativa da mãe em relação à sua filha. Suas percepções se concentram em torno a classes de conteúdo que prevêem para a criança um **desempenho escolar negativo** -*"não iria bem na escola"*- um **comportamento afetivo negativo** em relação à escola -*"não iria bem na escola, enjoaria, depois de um tempo não iria mais"*- uma **baixa**

motivação em relação à escola -"não teria vontade de fazer, desanimaria com o tempo", além de preverem, também, que a criança não cumpriria tarefas escolares e teria dificuldade em relação à aprendizagem, isto é, "não aprenderia fácil".

Parece ser que, de fato, a **percepção anterior** que a mãe E tinha sobre sua filha é aquela manifestada nas entrevistas subsequentes à primeira, considerando-se o grau de consistência que existe entre as percepções que aparecem nestas entrevistas.

Na primeira entrevista, pela ausência do vínculo que permite o estabelecimento de uma relação de confiança entre entrevistador e entrevistado, a mãe talvez procurasse dizer aquilo que para ela parecia o adequado, aquilo que, ela acreditava, a pesquisadora deveria ouvir. Esta explicação nos ocorreu, também porque, por ocasião desta entrevista, a mãe parecia empenhada em ser breve, sucinta e convencional nas suas respostas, como se desejasse não prolongar a entrevista, onde parecia não sentir-se muito confortável.

De todo modo, ao analisarmos a **percepção atual** da mãe E nas seis entrevistas realizadas, parece que se confirma o que dissemos a respeito de qual era, de fato, a percepção anterior da mãe, quando, na sexta e última entrevista, esta diz que a filha "começou a ser totalmente diferente do que eu pensava". Reforçando esta fala, as classes de conteúdo em torno das quais se alinhava a **percepção atual** da

mãe ao longo do ano em que as entrevistas foram realizadas, mostram que há uma clara diferença entre estes dois momentos: percepção anterior e percepção atual, já que esta como que se opõe àquela.

Queremos dizer que, à percepção que a mãe tinha sobre a criança antes de sua entrada na escola, se contrapõe sua percepção atual, agora definida por classes de conteúdo que dizem: do cumprimento das tarefas escolares pela criança -"*cumpre as tarefas ao chegar, sem que lhe mandem, corretamente, caprichando quando a mãe fica em cima*"; do seu bom desempenho escolar -"*está indo bem na escola*", é uma percepção que aparece durante o ano, ao lado daquela que a mãe expressa na sexta e última entrevista, de modo conclusivo -"*foi bem na escola*"; do seu comportamento afetivo positivo em relação à escola -"*gosta cada dia mais de ir para escola e chora quando a mãe sugere que não vá*", em franca oposição à percepção anterior de que a "*criança não queria ir para a escola*". Além disso, comportamentos da criança que se referiam a ações da mesma no âmbito escolar, dando conta de que a criança "*melhorou na escola, está bem, faz tudo*", também vêm reforçar a mudança de percepção da mãe em relação à criança. Por último, na sexta entrevista, a percepção expressada pela mãe parece resumir, como dissemos, aquilo que as classes de conteúdo a que se referem a percepção anterior e a percepção atual da mãe sobre a criança vêm evidenciando: "*começou a ser totalmente diferente do que eu pensava*".

Consideramos importante ressaltar que na quarta entrevista a mãe expressa a percepção (atual) que a criança *"está relaxada, enjoou da escola, capricha nas tarefas só quando ela, mãe, fica em cima"*. Ao contrário do que possa parecer, isto é, que nesta entrevista a mãe se refere a classes de conteúdo que delineiam sua **percepção atual** à semelhança da sua **percepção anterior**, para nós, esta entrevista evidencia que a mãe está comparando a criança consigo mesma em relação a um momento anterior, vivido após sua entrada na escola e ao qual, ela, mãe, se reportou nas três primeiras entrevistas. O que nos chama a atenção nisto, é que o fato da mãe ter tido sobre a criança uma percepção anterior bastante negativa que, no entanto, não se confirmou, não a faz menos exigente ou mais tolerante em relação à criança na escola. Para nós, isto se evidencia, sobretudo, quando, ao se referir ao cumprimento de tarefas escolares pela criança, a mãe imprime qualidade a este *"fazer"* que tornam claro quais são os seus valores em relação à escola. Assim, parece que para esta mãe não basta cumprir as tarefas, é necessário que a criança as cumpra ao chegar, sem que ninguém mande e corretamente. Também é necessário que as tarefas sejam cumpridas com *"capricho"* e espontaneamente, já que a sua percepção de que a criança só capricha se a mãe *"der em cima"*, está carregada de valor. Ou seja, esta desaprova que seja assim.

Isto parece confirmar, de acordo com Schaffer(1980), que os adultos começam a configurar a conduta da criança de acordo com as normas preferidas ou adotadas por

cada cultura e por cada família, que, como subsistema social que é, se encontra submetida não só à comunicação e relações intra-grupos, como também e ao mesmo tempo, à pressão externa das instituições sociais. A escola, que na sociedade ocidental e industrializada é uma poderosa instituição socializadora, tem certamente significados para a mãe que ditam a sua percepção sobre a criança.

Um olhar para os indicadores que apoiam a **percepção anterior** da mãe E ao longo das seis entrevistas realizadas¹¹ revela que apenas a classe de conteúdo que se refere às características pessoais da criança aparece em três entrevistas. As demais -comportamento afetivo positivo e negativo, comparação com outra criança e domínio de conhecimento anterior pela criança- aparecem em apenas uma entrevista.

Isto parece significar que a **percepção anterior** da mãe sobre sua filha, resumida a aspectos negativos de sua relação com a escola, se apoia mais fortemente nas características que a mãe observava na criança ou no seu "jeito de ser", com tudo que isto significa para ela- "ser sossegada, não esquentar a cabeça, levar tudo na brincadeira". Estas características parecem ter levado a mãe a um prognóstico sobre a criança, também reforçado pela comparação que faz com a irmã mais velha, que já estava na escola.

¹¹ A mãe E somente expressou sua percepção anterior e os indicadores que a apoiam em quatro entrevistas.

Já os **indicadores** que apoiam a **percepção atual** da mãe ao longo das seis entrevistas, se distribuem em torno a classes de conteúdo que se originam de aspectos da vida escolar da criança, evidenciando o papel que a escola passa a ter para esta mãe. Assim, vemos que, ao contrário dos indicadores que apoiam a percepção anterior -procedentes quase que exclusivamente das características pessoais da criança- os indicadores que apoiam a percepção atual da mãe E têm sua origem a partir da entrada da criança na escola. Por exemplo, o material escolar, ou seja, *"o caderno, o caderno caprichado, com acertos, sem apagar, com a lição feita e correta e a letra caprichada"*; as tarefas cumpridas *"fazer bem a lição, acertar o que faz, fazer problemas e historinhas"*, incluindo aqui uma referência à forma da cumpri-las -*"à noite"* e *"sem precisar pedir"*; as tarefas não cumpridas; a motivação apresentada em relação à escola -*"não falta um dia à escola, sequer quando a mãe sugere"*; a informação da professora na forma de elogios e informações sobre a criança. Além destes indicadores, que existem em função do que a mãe observa da vida escolar da criança, esta se apoia na observação de outro aspecto escolarizado, que tem a ver com o como a criança aprende *"sem muita ajuda"*.

Para nós, isto parece significar uma mudança nos aspectos que apoiam a percepção da mãe sobre a criança a partir de sua entrada na escola, O que nos faz considerar a importância das influências externas no funcionamento das famílias a que se referiu

Bronfenbrenner(1986), para quem estas influências podem afetar a capacidade das famílias para proporcionar ou prover a saúde mental de suas crianças.

Neste sentido, poderíamos dizer, mais especificamente, que há uma relação entre as experiências escolares da criança e a percepção da mãe que pode ser compreendida tanto através das mudanças havidas entre a sua percepção anterior e atual, como através das mudanças havidas entre os indicadores que as apoiam. Estas mudanças parecem revelar o valor e significado que a escola guarda para a mãe, já que segundo Blumer(1982), o homem responde ao meio em função dos significados que este tem para ele, sendo que os significados são produto da interação social e se modificam mediante um processo interpretativo desenvolvido pela pessoa em contato com seu meio. A partir disto, parece ser possível compreender porque, para esta mãe, o caderno da criança deve estar "sem apagar" e as tarefas devem ser cumpridas sem que seja necessário "mandar" que a criança as cumpra.

2. A MÃE M.

2.1. Descrição das classes de conteúdo a que se referem as Percepções da mãe sobre a criança e os Indicadores que utiliza para apoiá-las

Na primeira entrevista, a mãe M não expressou a percepção que tinha sobre sua filha antes de sua entrada na escola.

Suas percepções atuais, como podemos ver no Quadro 1x, giram em torno a aspectos positivos que ressaltam a relação da criança com a escola e com a professora. Assim, as classes de conteúdo a que se refere são: **desempenho escolar positivo** da criança, onde, além de dizer do seu momento presente -"*está indo muito bem*"- faz também um prognóstico de como percebe a criança em sua relação futura com a escola -"*vai se desenvolver bem*"; **comportamento afetivo positivo** em relação à escola -"*gosta demais da escola*"; **facilidade e interesse para aprender** e do seu afeto em relação à professora -"*gosta muito da professora*".

Percepção Atual	Desempenho escolar (+) da criança	Comportamento afetivo (+) em relação à escola	Facilidade para aprender	Comport. da criança em relação à escola	Afeto da criança em relação à professora
está indo muito bem na escola	X				
gosta demais da escola		X			
não tem dificuldade			X		
tem interesse para aprender				X	
vai se desenvolver bem	X				
gosta muito da professora					X

QUADRO 1_M - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe M sobre a criança na primeira entrevista

Indicadores da Percepção Atual	Comparação com outras crianças	Motivação Ω da criança em relação à escola	Preferência da criança por brincadeiras escolares
é mais dedicada e caprichosa que a irmã	X		
prontidão para se levantar e se trocar		X	
é mais calma que a irmã	X		
sempre brincou com papel e lápis			X

QUADRO 2_M - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe M sobre a criança na primeira entrevista

Os **indicadores** nos quais a mãe se apoia para expressar sua **percepção atual**, referem-se, conforme pode ser visto no Quadro 2_M, à **comparação** estabelecida entre a criança e sua irmã; à sua **motivação alta** em relação à escola, demonstrada pela *"prontidão para se levantar e se trocar pela manhã"* (para ir a escola) e à **preferência** que demonstra por **brincadeiras escolares** -*"sempre brincou com papel e lápis"*.

Na **segunda entrevista**, novamente a mãe M não expressou sua percepção anterior sobre a criança. Sua **percepção atual** nesta entrevista, refere-se, como mostra o Quadro 3_M, a classes de conteúdo que, se agrupadas, poderíamos dizer que se referem a dois aspectos: um acadêmico, que diz respeito ao **desempenho escolar positivo** da criança que *"está indo muito bem, desenvolve-se bem"*, ao **comportamento da criança em relação à escola** -*"tem responsabilidade e interesse na lição"* e à sua **facilidade para aprender** -*"tem grande capacidade para aprender"*- e a um outro aspecto, que diz respeito a uma dimensão afetiva, presente na relação da criança com a escola. Isto é, para a mãe, a criança demonstra afeto em relação à professora e à escola: -*"gosta da professora. Gosta demais da escola, gosta de tudo na escola"*.

Esta percepção se apoia em **indicadores**, como pode ser visto no Quadro 4_M, que dizem da **preferência da criança por brincadeiras escolares**, ou seja, *"brinca com papel e lápis ao invés de brincar com bonecas, está sempre escrevendo"*. Também se apoia na **comparação** que a mãe faz entre

Percepção Atual	Desempenho escolar (+) da criança	Comport. da criança em relação escola	Facilidade para aprender	Afeto da criança em relação à professora	Comportamento afetivo (+) da criança em relação escola
está indo muito bem	X				
desenvolve-se bem na escola	X				
tem capacidade para aprender			X		
vai muito bem na escola	X				
tem grande capacidade para aprender			X		
está indo muito bem	X				
gosta da escola					X
gosta da professora				X	
gosta demais da escola					X
gosta de tudo na escola					X
gosta da escola					X
tem responsabilidade e interesse na lição		X			

QUADRO 3_M - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe M sobre a criança na segunda entrevista

Indicadores da Percepção Atual	Prefer. criança por brincadeiras escolares	Comparação com outras crianças	Motivação O criança em relação à escola	Afeto da criança em relação à professora	Informação da professora	Cumprimento de tarefas escolares
vive com papel e lápis na mão	X					
brinca com papel e lápis	X					
acerta mais e termina antes que prima		X				
acerta mais que a prima do 2º ano		X				
decora lição que irmã estuda		X				
responde perguntas antes que a irmã		X				
prontidão para levantar e ir para escola			X			
levou chocolate para professora				X		
elogios da profes. no caderno					X	
o que professora escreve no caderno					X	
sempre gostou de escrever	X					
brinca com caderno e lápis em lugar de boneca	X					
chega e faz lição prontamente						X
não adia para fazer lição						X
mãe não precisa controlar tarefas						X

QUADRO 4_M - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe M sobre a criança na segunda entrevista

a criança e uma prima e a criança e sua irmã -"acerta e termina antes que a prima que está no 2º ano, decora lição que a irmã estuda e responde a perguntas antes que esta o faça"- na **motivação alta** que a criança apresentava em relação à escola, na forma de sua "prontidão para se levantar pela manhã e de ir para a escola", na demonstração de **afeto em relação à professora** -"levou chocolate para a professora"- em **informações da professora** sobre a criança na forma de bilhetes ou elogios no caderno e no **cumprimento de tarefas** pela criança -"faz lição ao chegar da escola, não adia, faz lição sem que precise controlar". Note-se aqui uma referência implícita à forma como a criança cumpre as tarefas.

Na **terceira entrevista**, a mãe M também não expressou sua percepção anterior sobre a criança e sua **percepção atual**, conforme pode ser visto no Quadro 5M, refere-se, mais uma vez, aos aspectos positivos da relação da criança com a escola: o **desempenho escolar positivo**- a filha "está indo bem na escola, está ótima na escola"- seu **comportamento afetivo** em relação à escola -"gosta de escola"- e sua **facilidade para aprender**.

Os **indicadores** que a mãe utiliza para apoiar sua percepção na **terceira entrevista**, referem-se, como se vê no Quadro 6M, à **informação da professora** sobre a criança, que disse que a criança -"vai bem, está quase alfabetizada, é a primeira a terminar as tarefas"- ao **cumprimento de tarefas escolares** -"chega e faz tarefas sem que lhe mandem", à sua

Percepção Atual	Desempenho escolar (+) da criança	Comportamento afetivo (+) da criança em relação escola	Facilidade para aprender
está indo bem na escola	X		
gosta da escola		X	
tem facilidade para aprender			X
é ótima na escola	X		

QUADRO 5_M - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe M sobre a criança na terceira entrevista

Indicadores da Percepção Atual	Informação da professora	Cumprimento de tarefas escolares	Preferência por brincadeiras escolares	Motivação O da criança em relação à escola
professora disse que vai bem	X			
professora disse que está alfabetizada	X			
professora disse que é a 1 ^a a terminar as tarefas	X			
chega e faz tarefa sem que lhe mandem		X		
sempre gostou de escrever			X	
escrever é seu brinquedo			X	
prontidão para se levantar pela manhã				X
prontidão para se levantar independente do frio				X
avaliação da professora	X			

QUADRO 6_M - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe M sobre a criança na terceira entrevista

preferência por brincadeiras escolares -"*sempre gostou de escrever, escrever é o seu brinquedo*". Por último, refere-se à alta motivação da criança em relação à escola demonstrada pela sua -"*prontidão para se levantar pela manhã (para ir para a escola), independentemente do frio*".

Na quarta entrevista, pela primeira vez, a mãe M se refere às percepções que tinha sobre a criança anteriormente à sua entrada na escola e, através do Quadro 7_M, é possível observar que estas se referem ao **desempenho escolar positivo** que esperava da criança, isto é, -"*aprenderia bem*"- e ao **comportamento afetivo positivo** que a criança teria em relação à escola -"*gostaria da escola*".

Suas percepções atuais, como pode ser visto no Quadro 8_M, confirmam o que a mãe esperava do **desempenho escolar** da criança -"*já está pronta para o 2º ano, é excelente aluna*" e também referem-se ao **cumprimento de tarefas** pela mesma -"*gosta de fazer lição*" e à **sua facilidade para aprender** -"*tem boa memória*".

Na quarta entrevista a mãe M apoia a percepção anterior que tinha sobre a criança (Quadro 9_M) na preferência demonstrada por **brincadeiras escolares** -"*gostava de brincar de casinha ou bonecas. Sempre teve que ter lápis, caderno, lousa e giz*"- e na **comparação** que faz entre a criança e sua irmã, que "*deu trabalho para ir à escola*".

Percepção Anterior	Desempenho escolar (+) da criança	Comportamento afetivo (+) em relação à escola
gostaria da escola		X
aprenderia bem	X	

QUADRO 7_M - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Anterior da mãe M sobre a criança na quarta entrevista

Percepção Atual	Desempenho escolar (+) da criança	Cumprimento de tarefas escolares	Facilidade para aprender
já está pronta para 2º ano	X		
gosta de fazer lição		X	
tem boa memória			X
é excelente aluna	X		

QUADRO 8_M - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe M sobre a criança na quarta entrevista

Indicadores da Percepção Anterior	Preferência da criança por brincadeiras escolares	Comparação com outra criança
gostava de brincar com cadernos	X	
não gostava de brincar de casinha	X	
"toda vida" foi o caderno na mão	X	
tinha que comprar caderno antes da criança ir para a escola	X	
sempre teve que ter lápis/ lousa/ giz	X	
raramente brincava com bonecas	X	
irmã deu trabalho para ir para escola		X

QUADRO 9_M - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Anterior da mãe M sobre a criança na quarta entrevista

Indicadores da Percepção Atual	Cumprim. de tarefas escolares	Facilidade para aprender	Motivação (1) da criança em relação à escola	Informação da professora
faz tudo que professora passa	X			
faz tarefas sem que lhe mandem	X			
não deixa de brincar por causa de lição		X		
prontidão para se levantar pela manhã			X	
prontidão para levantar com frio			X	
prontidão para levantar antes da mãe			X	
guarda n° telefones para mãe		X		
prof. manda recados sobre desempenho da criança				X

QUADRO 10_M - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe M sobre a criança na quarta entrevista

Por sua vez, os indicadores que apoiam a **percepção atual** da mãe, referem-se, como apresentado no Quadro 10_M, ao **cumprimento de tarefas escolares**, ou seja, a criança *"faz tudo que a professora passa e faz as tarefas sem que lhe mandem"*; à **facilidade para aprender** demonstrada pelo fato da criança *"não deixar de brincar por causa da lição e guardar números de telefone para a mãe"*; à **motivação alta da criança em relação à escola**, visível através da sua *"prontidão para se levantar pela manhã, com frio e antes da mãe"* e, por último, à **informação da professora** que *"manda recados sobre o desempenho da criança"*.

Na quinta entrevista, a **percepção anterior** da mãe M sobre sua filha, Quadro 11_M, é a mesma expressada na entrevista anterior, de que a criança teria um **desempenho escolar positivo**, ou seja *"iria bem na escola"*. Já sua **percepção atual**, apresentada no Quadro 12_M, refere-se, pela primeira vez, a aspectos negativos da relação da criança com a escola. Ou seja, a mãe percebe que esta *"voltou das férias com preguiça de ir para escola"*, aludindo ao **rebaixamento de sua motivação** e ao **não cumprimento de tarefas escolares** pela criança *"está preguiçosa e desinteressada para fazer tarefas e a lição de casa"*.

Nesta entrevista, os **indicadores** nos quais a mãe M apoia sua percepção anterior, referem-se, conforme pode ser visto no Quadro 13_M, à **preferência da criança por brincadeiras escolares** *"antes de ir para a escola já gostava*

Percepção Anterior	Desempenho escolar (+) da criança
iria bem na escola	X

QUADRO 11_M - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Anterior da mãe M sobre a criança na quinta entrevista

Percepção Atual	Motivação ^U da criança em relação à escola	Não cumprimento de tarefas
voltou das férias com preguiça de ir para escola	X	
tem "enrolado" para fazer lição		X
está preguiçosa para fazer tarefas		X
está desinteressada das tarefas		X
está preguiçosa quanto à lição de casa		X

QUADRO 12_M - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe M sobre a criança na quinta entrevista

Indicadores da Percepção Anterior	Preferência da criança por brincadeiras escolares	Comparação com outras crianças
antes de ir para escola já gostava de caderno	X	
teve problemas com filha mais velha		X

QUADRO 13 _M - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Anterior da mãe M sobre a criança na quinta entrevista

Indicadores da Percepção Atual	Motivação U da criança em relação à escola	Não cumprimento de tarefas escolares
não quer ir para escola	X	
adiar para fazer lição		X
ter que obrigá-la a fazer lição		X
não faz lição ao chegar		X
reclama para fazer lição		X
chorou para fazer lição		X
quer deixar a lição para o dia seguinte antes da aula		X

QUADRO 14 _M - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe M sobre a criança na quinta entrevista

de cadernos" e à **comparação** que faz entre a criança e sua irmã mais velha.

Já os **indicadores** da **percepção atual** giram em torno a aspectos negativos da relação da criança com a escola, como pode ser visto no Quadro 14M. Por exemplo, sua **baixa motivação** -"*não quer ir para escola*"- e o **não cumprimento de tarefas escolares** -"*adia para fazer lições, não as faz ao chegar, quer deixar para o dia seguinte*", além de "*reclamar e chorar para fazê-las*". Parece interessante observar que as mudanças da criança aqui percebidas pela mãe, são tidas como um fato e, em definitivo, atribuídas à criança, sem nenhuma ligação ou referência ao papel da escola na vida da mesma.

Na **sexta entrevista**, a **percepção anterior** da mãe M, como apresentada no Quadro 15M, refere-se mais uma vez ao **desempenho escolar positivo** que, esperava, a filha tivesse -"*iria bem, se saíria bem na escola*"- e ao seu **comportamento afetivo positivo em relação à escola** -"*gostaria, não daria problemas para ir para a escola*".

Sua **percepção atual** volta a se referir apenas a aspectos positivos da relação da criança com a escola, conforme apresentado no Quadro 16M. Através deste, é possível também identificar que, pela primeira vez, a mãe se refere ao **comportamento social** da criança na escola: "*fez amigos, está menos tímida que no início do ano, antes não participava e agora participa*". Além desde, outro aspecto que chama a atenção é que na sexta entrevista, portanto, no final do ano

Percepção Anterior	Desempenho escolar (+) da criança	Comportamento afetivo (+) em relação à escola
iria bem na escola	X	
gostaria da escola		X
se sairia bem na escola	X	
não daria problemas (para ir à escola)		X

QUADRO 15_M - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Anterior da mãe M sobre a criança na sexta entrevista

Percepção Atual	Desempenho escolar (+) da criança	Comport. social da criança	Comportamento afetivo (+) relação escola	Preferência criança brincadeiras escolares
desenvolveu bem: aprendeu e fez amigos	X	X		
está menos tímida que no início do ano		X		
faz amizade na escola		X		
vai bem na escola	X			
continua gostando de brincar com material escolar				X
gosta da escola			X	
gosta de fazer coisas da escola			X	
está bem em tudo	X			
antes não participava, agora participa		X		

QUADRO 16_M - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe M sobre a criança na sexta entrevista

escolar, a mãe parece fazer uma síntese do que considera a trajetória da criança na escola unindo esta classe de conteúdo **-comportamento social-** àquela a que se referiu desde a primeira entrevista (com exceção da quinta) **-desempenho escolar positivo-** e resume: *"desenvolveu bem: aprendeu e fez amigos"*. Parece-nos que aqui, a mãe diz qual é, para ela, o conceito ou o significado de *"desenvolver-se bem"*.

Além destas duas classes de conteúdo a mãe M volta a se referir, à semelhança das três primeiras entrevistas, ao **comportamento afetivo da criança** em relação à escola *"gosta da escola e de fazer coisas da escola"* e à sua **preferência por brincadeiras escolares**, quando diz, como que resumindo como percebe a filha, que esta *"continua gostando de brincar com material escolar"*.

Na sexta entrevista, a mãe M apenas se limitou a expressar sua percepção anterior sobre a filha, sem fazer referência a indicadores que a apoiavam. Já o Quadro 17^m evidencia que os **indicadores** que apoiam a sua **percepção atual** nesta entrevista, referem-se: ao **comportamento social** da criança, ou seja, a mãe observa que a criança *"conversa com as pessoas, expressa seus sentimentos, demonstra apego e brinca com colegas"*; à **informação da professora**, que *"fala para a mãe sobre a criança, a elogia nas reuniões e no caderno"*; ao **cumprimento de tarefas escolares** pela criança, que *"faz lição de casa além da que a professora manda"*, embora não seja ao chegar da escola e sim à noite. A percepção da mãe apoia-se,

Indicadores da Percepção Atual	Comport. social da criança	Informação da professora	Cumprimento de tarefas escolares	Preferência da criança por brincadeiras escolares	Material escolar da criança	Comport. criança relação à escola
professora fala para mãe sobre a criança		X				
conversa com pessoas	X					
faz lição de casa			X			
faz lição mas não ao chegar da escola			X			
faz tarefa a noite			X			
não deixa de fazer lição			X			
expressa seus sentimentos	X					
se apega às pessoas	X					
brinca com colegas	X					
papel e lápis são seus brinquedos				X		
casa tem sempre papéis espalhados				X		
demonstrar interesse em aprender						X
está sempre escrevendo, fazendo contas				X		
faz além do que professora manda			X			
professora elogia nas reuniões		X				
bilhetes da prof. no caderno		X				
elogios no caderno		X				
caderno com acertos e erros					X	
fala da professora na reunião		X				

QUADRO 17_M - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe M sobre a criança na sexta entrevista

ainda, na **preferência da criança por brincadeiras escolares** - "papel e lápis são seus brinquedos, a casa tem sempre papéis espalhados, está sempre escrevendo", no **material escolar da criança**, isto é, o "caderno com acertos e erros" e, por último, no **comportamento da criança em relação à escola** - "demonstra interesse para aprender".

Na **sétima** e última entrevista realizada ao término de um ano, a mãe M reafirma sua **percepção anterior**, conforme apresentado no Quadro 18M, de que a filha teria um **comportamento afetivo positivo** em relação à escola, ou seja, "iria gostar da escola", teria um bom **desempenho escolar**, "iria bem na escola" e também teria **facilidade para aprender**.

Sua **percepção atual** refere-se exatamente a estas classes de conteúdo e o que a mãe projetava em um tempo futuro, é agora colocado no tempo presente ou no passado, como a dizer que suas percepções se confirmam ou se confirmaram. Por exemplo, a mãe diz, referindo-se ao **comportamento afetivo da criança** em relação à escola - "gosta da escola até hoje"- para dizer no passado, do seu **desempenho escolar positivo** "continuou bem, era boa aluna". Quanto à sua **facilidade para aprender**, a mãe diz - "nem precisa estudar para a prova, o que aprende, sabe e guarda" (Quadro 19M).

Sua **percepção anterior**, conforme pode ser visto no Quadro 20M, se apoia nas **características da criança** - "como ela é na casa, o modo de comportar da criança", na sua **preferência por brincadeiras escolares**, ou seja, o "modo da

Percepção Anterior	Comportamento afetivo (+) da criança em relação escola	Desempenho escolar (+) da criança	Facilidade para aprender
iria gostar da escola	X		
iria bem na escola		X	
iria aprender fácil			X

QUADRO 18_M - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Anterior da mãe M sobre a criança na sétima entrevista

Percepção Atual	Comportamento afetivo (+) da criança em relação à escola	Desempenho escolar (+) da criança	Facilidade para aprender
gosta da escola até hoje	X		
nem precisa estudar para a prova			X
o que aprende sabe e guarda			X
continuou bem na escola		X	
era boa aluna		X	

QUADRO 19_M - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe M sobre a criança na sétima entrevista

criança gostar das coisas da escola e de gostar de brincar de escrever" e na **facilidade** que demonstra **para aprender** pois "entrou na escola já sabendo, demonstra capacidade para aprender rápido".

Já os **indicadores da percepção atual** nesta última entrevista, referem-se, tanto a aspectos que se originam da experiência escolar da criança propriamente, como, por exemplo, seu **material escolar** -"as notas do caderno, o que faz e não faz no caderno, boas notas nas provas finais" e a **informação da professora**, na forma de "elogios (desta) na reunião e no caderno, suas correções no caderno", como a aspectos inferidos pela mãe do **comportamento da criança em relação à escola** -"ter interesse em estudar para a prova, maneira de gostar de estudar"- e da sua **preferência por brincadeiras escolares** -"gostar de brincar de escritório", ter como "brinquedo preferido o escrever, estar sempre lendo revistinhas"(Quadro 21M).

Indicadores da Percepção Anterior	Características pessoais da criança	Preferência da criança brincadeiras escolares	Facilidade para aprender
como a criança é em casa	X		
modo de comportar da criança	X		
modo da criança de gostar de coisas de escola		X	
entrou na escola já sabendo			X
demonstra capacidade de aprender rápido			X
sempre gostou de brincar de escrever		X	

QUADRO 20_M - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Anterior da mãe M sobre a criança na sétima entrevista

Indicadores da Percepção Atual	Material escolar criança	Informação da professora	Facilidade para aprender	Preferência da criança por brincad. escolares	Comport. da criança em relação a escola	Motivação Ω da criança em relação à escola
boas notas nas provas finais	X					
gostar de brincar de escritório				X		
brincar de escritório com irmã				X		
brinquedo preferido é escrever				X		
não precisa pegar caderno para estudar para prova			X			
elogios da professora na reunião		X				
o que faz no caderno	X					
o que não faz no caderno	X					
correção professora no caderno		X				
elogios professora no caderno		X				
notas no caderno	X					
as provas	X					
interesse criança em estudar para prova					X	
maneira de gostar de estudar					X	
estar sempre lendo revistinha				X		
ter vontade de ir para escola						X

QUADRO 21_M - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe M sobre a criança na sétima entrevista

2.2. Análise comparativa do conjunto das classes de conteúdo a que se referem as Percepções e os Indicadores nas entrevistas realizadas ao longo de um ano.

Analizando comparativamente a que se referem as percepções da mãe M sobre sua filha, nas entrevistas realizadas ao longo de um ano, vemos que a sua **percepção anterior** gira em torno a três classes de conteúdo, que também se encontram marcadamente presentes, quando a mãe expressa sua **percepção atual** sobre a criança. Ou seja, parece possível dizer que o **desempenho escolar positivo** que a mãe previa para sua filha, o **comportamento afetivo** que, para ela, a criança apresentaria em relação à escola e a **facilidade**(que teria) **para aprender**, se confirmam na sua percepção atual, já que estas são as três classes de conteúdo aqui referidas com maior regularidade ou consistência. Ou seja, aparecem em pelo menos cinco das sete entrevistas realizadas.

Pelo caráter sempre positivo das percepções da mãe sobre a criança nos dois momentos (anterior e atual) e pelo fato de que, na sétima e última entrevista, a mãe se

utiliza de idênticas classes de conteúdo para se referir à criança ao expressar sua **percepção anterior**, "iria gostar da escola, iria aprender fácil" e "gosta de escola até hoje, era boa aluna", ao expressar sua **percepção atual** - também parece possível dizer que há uma consistência entre a percepção anterior da mãe sobre a criança e sua percepção atual.

No entanto, independentemente desta coerência observada entre a percepção anterior e atual da mãe sobre a criança, identificamos que há aspectos da sua **percepção atual** que variam ao longo das entrevistas realizadas durante um ano. Ou seja, algumas percepções, nas entrevistas iniciais, parecem ser substituídas por outras ao longo do tempo. Por exemplo, nas duas primeiras entrevistas a percepção da mãe se refere ao **comportamento da criança em relação à escola**, ou seja, a ações da criança no âmbito escolar, como "demonstra interesse para aprender, tem interesse e responsabilidade na lição" e ao **afeto da criança em relação à professora** - "gosta muito da professora", para, a partir da quarta entrevista, se referir ao **cumprimento (ou não) de tarefas escolares** pela criança, ao seu **comportamento social** na escola e à sua **preferência por brincadeiras escolares**, numa clara alusão, para nós, de que a percepção da mãe sobre a criança vai se transformando a partir de indícios fornecidos pela vida escolar da criança e também dos significados que a mãe atribui a estes indícios e, logo, à escola. Um exemplo disto pode ser encontrado, quando, na quinta entrevista, a **percepção atual** da mãe(Quadrol2»), que até então vinha se caracterizando por se

referir essencialmente a aspectos positivos da relação da criança com a escola, passa a se referir a aspectos negativos, pautados pelo que a mãe observa e valoriza da motivação apresentada pela criança em relação à escola e do como cumpre as tarefas escolares. Ao atribuir somente à criança as mudanças registradas na sua percepção, esta mãe revela não só o significado da escola para ela, como também se aproxima da semelhança por nós observada entre as mães que buscavam a terapia para resolução dos problemas escolares de seus filhos, que, em nenhum momento, atribuíam à escola o papel de responder ou contribuir para a resolução dos problemas escolares da criança.

Parece ser que a forma como a mãe valoriza alguns aspectos ou indícios fornecidos pela escola (ou pela vida escolar da criança) são decorrência da sua própria experiência, de acordo com a premissa do Interacionismo Simbólico, de que o homem responde ao meio em função do significado que este tem para ele. Isto explicaria o fato da mãe assemelhar-se a outras na forma de compreender o papel da escola, bem como o fato desta mesclar à sua percepção sobre a filha, aspectos que se originam tanto do papel da escola enquanto uma instituição que possui valores compartilhados e quase universais, como por exemplo -desempenho escolar, cumprimento de tarefas, facilidade para aprender- a outros, que parecem ter um sentido especial apenas para ela, como por exemplo, o afeto da criança em relação à escola e à professora,

a preferência da criança por brincadeiras escolares, seu comportamento social na escola.

Poderíamos dizer que os valores e significados da escola para a mãe também estão presentes quando analisamos os indicadores que apoiam a sua percepção sobre a criança, principalmente se consideramos que é através dos indicadores que é possível saber de onde a mãe retira ou "capta" sinais para perceber a criança. Assim, uma análise comparativa dos indicadores que apoiam a percepção anterior da mãe M evidencia que a preferência demonstrada pela criança por brincadeiras do tipo papel e lápis e a comparação feita pela mãe entre a criança e sua irmã e entre a criança e uma prima mais velha, nortearam fortemente sua percepção de que a criança -"gostaria da escola, não daria problemas, se sairia bem". Ou seja, esta mãe atribui um significado ao fato da criança gostar de brincadeiras com papel e lápis e responder perguntas antes que a irmã, que lhe permite, a partir daí, prognosticar um bom futuro escolar para a criança. Na última entrevista, a mãe se referiu também às características pessoais da filha e à sua facilidade para aprender, como aspectos que apoiaram sua percepção de como a criança seria na escola.

Provavelmente pelo fato de que, como já vimos, a percepção atual da mãe M confirmar sua percepção anterior sobre a criança, estes mesmos indicadores são também utilizados para apoiá-la. Isto significa que a percepção atual da mãe de que a criança "está indo muito bem, gosta da escola,

não tem dificuldades", se apoia igualmente na comparação que a mãe estabelece com outras crianças, na facilidade da filha para aprender, e na preferência que esta demonstra por brincadeiras escolares. Esta última classe de conteúdo deixa de ser citada pela mãe apenas na quinta entrevista, o que parece demonstrar o peso deste indicador para ela.

Além destes, outros indicadores que apoiam ou passam a apoiar a percepção atual da mãe M sobre sua filha, como a **motivação da criança em relação à escola**, o **comportamento social da criança e comportamentos em relação à escola**, inferidos pela mãe como "*interesse em aprender*", "*maneira de gostar de estudar*", parecem formar um grupo de indicadores definido mais pelo valor e significado da escola para a mãe, em contraste com outro grupo que parece se originar dos resultados da vida escolar da criança e do valor universal da escola, como por exemplo: **informação da professora**, **cumprimento de tarefas escolares e material escolar da criança**.

Embora já na segunda entrevista a mãe se refira à **informação da professora e ao cumprimento de tarefas escolares pela criança**, como indicadores da sua percepção, parece possível dizer que é a partir da quinta entrevista, que esta passa a se apoiar mais fortemente em indicadores originados da vida escolar da criança. Isto parece significar que a influência da escola sobre a percepção da mãe se faz sentir, principalmente se considerarmos a diferença que há entre os indicadores que apoiam sua **percepção anterior** sobre a

criança -preferência por um tipo de brincadeira, facilidade para aprender, modo de comportar-se em casa- e aqueles que passam a apoiar sua percepção atual. Para nós, isto equivale a dizer que a escola influencia a percepção da mãe sobre a criança. Ou seja, é a partir da sua própria aprendizagem social e dos seus valores culturais, que a mãe vê e filtra a experiência escolar da criança, de onde reúne os fragmentos que passam a configurar para ela, a imagem ou percepção da criança que, por sua vez, influenciará o processo de desenvolvimento e socialização da mesma.

3. A MÃE A.

3.1. Descrição das classes de conteúdo a que se referem as Percepções da mãe sobre a criança e os Indicadores que utiliza para apoiá-las.

Nas três entrevistas iniciais a mãe A não expressou a percepção que tinha sobre sua filha antes de sua entrada na escola. Assim, apenas a partir da quarta entrevista, sua percepção sobre a criança anterior à sua entrada na escola foi por nós descrita e discutida.

Quando, na **primeira entrevista**, a mãe expressa sua **percepção atual** sobre a criança, podemos observar através do Quadro 1A, que se refere a suas **características pessoais**, que deixam entrever que a percebe quase que apenas através daquilo que a criança não faz e não é: "*não sai para brincar, não é esperta*", ainda que acrescente que "*é responsável*". Além desta classe de conteúdo, a mãe refere-se ao **cumprimento de tarefas escolares** pela criança - "*em casa capricha nas tarefas*".

Para expressar estas percepções a mãe apoia-se nos seguintes indicadores, conforme apresentado no

Percepção Atual	Característica pessoal da criança	Cumprimento de tarefas escolares
não gosta de sair para brincar	X	
é responsável	X	
não é esperta	X	
em casa capricha nas tarefas		X

QUADRO 1_A - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe A sobre a criança na primeira entrevista

Indicadores da Percepção Atual	Motivação Φ da criança em relação à escola	Comportamento social da criança
(nos feriados) pergunta quantos dias faltam para ir à escola	X	
não retruca quando não gosta de brincadeira na escola		X

QUADRO 2_A - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe A sobre a criança na primeira entrevista

Quadro 2A: **motivação alta** que a criança apresenta em relação à escola, já que por ocasião de feriados escolares, *"pergunta quantos dias faltam para ir à escola"* e **comportamento social** da criança que *"não retruca quando não gosta de brincadeiras na escola"*.

Já na **segunda entrevista**, é possível ver, através do Quadro 3A, que a **percepção atual** da mãe refere-se a outras classes de conteúdos, como se a mãe houvesse, a partir da experiência escolar da criança, incluído novos ângulos à sua percepção sobre a mesma. Vemos, por exemplo, que esta refere-se aos **comportamentos afetivos positivos da criança em relação à escola** -*"gosta de ir para escola e gosta da escola"*- aos **comportamentos da criança em relação à escola**, como *"está aprendendo bem"*, ao seu **comportamento social** -*"não sabe se defender"*- à **comparação com outras crianças** -*"está mais adiantada que a prima"*, e à sua **motivação alta em relação à escola** -*"está entusiasmada com a escola"*.

Os **indicadores** que a mãe A utiliza para apoiar sua **percepção atual** na segunda entrevista referem-se, como pode ser visto no Quadro 4A, à **motivação alta** da criança em relação à escola que a mãe observa através do entusiasmo com que vem da escola e do *"temor desta em perder hora pela manhã"*, ao **cumprimento de tarefas escolares** -*"faz a lição sozinha, não faz a lição à noite nem uma vez, faz lições ao chegar e faz tarefas que a mãe pede"*- numa referência aqui, como vemos, não só ao cumprimento de tarefas propriamente, mas à forma como a

Percepção Atual	Comport. afetivo (+) da criança em relação à escola	Comport. social da criança	Comport. da criança em relação à escola	Comparação com outras crianças	Motivação Φ da criança em relação à escola
está entusiasmada com a escola					X
gosta de ir para escola	X				
gosta da escola	X				
não sabe se defender		X			
está aprendendo bem			X		
está mais adiantada que a prima				X	
tem o mesmo entusiasmo pela escola					X

QUADRO 3_A - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe A sobre a criança na segunda entrevista

Indicadores da Percepção Atual	Motivação Φ em relação a escola	Cumprim. de tarefas escolares	Comport. social da criança	Comparação com outras crianças	Comportamento da criança em relação à escola
vem entusiasmada da escola	X				
faz a lição sozinha		X			
não faz a lição à noite nem uma vez		X			
faz a lição ao chegar		X			
não reclama do que não gosta			X		
sobrinha não lê como a filha				X	
mudou de lição					X
lê, conhece sílabas					X
pela manhã teme perder hora	X				
faz tarefas que a mãe pede		X			

QUADRO 4_A - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe A sobre a criança na segunda entrevista

criança as cumpre. Estes indicadores referem-se, ainda, ao **comportamento social** da criança que *"não reclama do que não gosta"*, à **comparação com outra criança** -*"a sobrinha não sabe ler como sua filha"*- e a **comportamentos da criança em relação à escola** -*"mudou de lição, lê e conhece sílabas"*.

Na **terceira entrevista**, a **percepção atual** da mãe A refere-se quase que às mesmas classes de conteúdo observadas na segunda entrevista. Assim, conforme podemos ver no Quadro 5A, a mãe diz do **comportamento da criança em relação à escola**, pontuando neste momento, com detalhes, suas mudanças -*"melhora dia a dia na cartilha, está mais preocupada com a escola"*, faz **comparação com outras crianças**, no sentido de comparar a filha com sua própria classe -*"é uma das melhores alunas mesmo sem (ter feito) o pré"* e refere-se ao **comportamento social da criança** -*"está melhor, mas é sempre quieta, não admite que mexam em seus brinquedos e não gosta de emprestar suas coisas"*. A mãe refere-se ainda a **características pessoais da criança** para descrevê-la -*"é um amor, super quieta na escola; é uma boa menina"*. Interessante observar que, ao mesmo tempo em que a mãe parece esperar que *"ao melhorar"* a criança se torne menos quieta, concomitantemente parece valorizar, como uma qualidade que a criança seja *"super quieta na escola"*, ou seja, *"é um amor e uma boa menina"* porque é super quieta na escola.

Os **indicadores** que apoiam a **percepção atual** da mãe sobre a criança na terceira entrevista, como apresentado

Percepção Atual	Comportamento da criança em relação à escola	Comparação com outras crianças	Característica pessoal da criança	Comportamento social da criança
melhora dia a dia na cartilha	X			
está super adiantada	X			
é uma das melhores alunas da classe		X		
é das melhores alunas mesmo sem o pré		X		
ficou mais responsável	X			
está mais preocupada com a escola	X			
está melhor mas é sempre quieta				X
é um amor, super quieta na escola			X	
é uma boa menina			X	
não admite que mexam em seus brinquedos				X
não gosta de emprestar suas coisas				X

QUADRO 5_A - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe A sobre a criança na terceira entrevista

Indicadores da Percepção Atual	Comportamento da criança em relação à escola	Informação da professora	Fala da criança	Comportamento social da criança
passou de lição da cartilha	X			
professora falou sobre a criança na reunião		X		
ao chegar da escola a criança diz quais são suas tarefas			X	
não retruca quando lhe dizem algo				X
guarda brinquedos não deixa ninguém pegar				X

QUADRO 6_A - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe A sobre a criança na terceira entrevista

no Quadro 6A, referem-se ao **comportamento da criança em relação à escola** -"passou de lição na cartilha"- à **informação da professora** que "falou sobre a criança na reunião"; à **fala da criança** que "ao chegar da escola diz quais são suas tarefas" e, por último, ao **comportamento social da criança** -"não retruca quando lhe dizem algo e guarda seus brinquedos, não deixa ninguém pegar".

Na **quarta entrevista**, pela primeira vez, a mãe A expressa sua **percepção anterior** sobre a criança e refere-se, como apresentado no Quadro 7A, a apenas uma classe de conteúdo que, aliás, aparece também pela primeira vez: **desempenho escolar positivo da criança** que "seria como está sendo, se daria bem na escola". Chamou-nos a atenção que, diferentemente das outras mães já analisadas, a mãe A não alinhava suas percepções sobre a filha em torno do seu desempenho escolar. Isto se torna mais claro quando, através do Quadro 8A, vemos sua **percepção atual** na quarta entrevista se referir pela primeira e única vez a esta mesma classe de conteúdo: **desempenho escolar positivo da criança** que "está indo bem na escola". A percepção atual da mãe refere-se também ao **cumprimento de tarefas escolares** pela filha que "estuda sem que lhe mandem", ao seu **comportamento social** -"está sabendo dividir as coisas"- e a **mudanças da criança em função da escola**, classe de conteúdo que também aparece pela primeira vez, quando a mãe passa a se referir a mudanças da criança como sendo uma decorrência da escola ou da sua convivência na escola: "mudou de um mês para cá, era mais quieta antes da escola".

Percepção Anterior	Desempenho escolar (+) da criança
seria como está sendo	X
se daria bem na escola	X

QUADRO 7_A - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Anterior da mãe A sobre a criança na quarta entrevista

Percepção Atual	Desempenho escolar (+) da criança	Cumprimento de tarefas escolares	Comportamento social da criança	Mudança da criança em função da escola
mudou de um mês para cá				X
era mais quieta antes da escola				X
vai indo bem na escola	X			
estuda sem que lhe mandem		X		
está sabendo dividir as coisas			X	

QUADRO 8_A - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe A sobre a criança na quarta entrevista

A mãe A não se utiliza de nenhum indicador para apoiar a percepção anterior expressada sobre a criança na quarta entrevista. Já sua **percepção atual** se apoia(Quadro 9A) na **fala da criança** que *"conta que está se dando bem com colegas e conta que dividiu suas coisas com colegas"* e no **comportamento social** da mesma *"não tem mais medo de falar as coisas, está brincando bem, toma sopa na escola, não está vendo mais TV e sai de casa todos os dias"*. Interessante observar que a gama de comportamentos sociais da criança que a mãe reúne para apoiar sua percepção de que a criança mudou inclui desde perder o medo de falar até tomar sopa na escola e deixar de ver TV, aspectos que, para ela, parecem ter um significado relacionado ao entrosamento ou adaptação social.

Na **quinta entrevista** a **percepção anterior** da mãe A sobre sua filha, resume-se a reafirmar algumas de suas **características pessoais**, conforme pode ser visto no Quadro 10A: *"era quieta, era obediente"*, enquanto sua **percepção atual** vai em direção a apontar mudanças que vão se referir, mais uma vez, conforme apresentado no Quadro 11A, ao **comportamento social da criança** -*"está teimosa, não aceita mais cuidar do irmão, não reclama mais que colegas mexam em suas coisas, não obedece, se defende, está sabendo responder"*- ao **comportamento da criança em relação à escola** que, neste caso, também revela mudanças da sua percepção sobre sua criança -*"está meio desanimada na parte da lição"*. A mãe se refere ainda à **motivação** que a criança apresenta em relação à escola -*"não*

Indicadores da Percepção Atual	Fala da criança	Comportamento social da criança
criança conta que está se dando bem com colegas	X	
criança não tem mais medo de falar coisas		X
criança conta que dividiu suas coisas com colegas	X	
está brincando bem		X
toma sopa na escola		X
não está mais vendo T.V.		X
sai de casa todos os dias		X

QUADRO 9_A - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe A sobre a criança na quarta entrevista

Percepção Anterior	Comportamento social da criança
era quieta	X
era obediente	X

QUADRO 10_A - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Anterior da mãe A sobre a criança na quinta entrevista

Percepção Atual	Comportamento social da criança	Comport. da criança em relação à escola	Motivação (1) da criança em relação à escola	Cumprimento de tarefas escolares
está teimosa	X			
não aceita mais cuidar irmão	X			
não reclama mais que colegas mexam em suas coisas	X			
não obedece	X			
se defende	X			
está sabendo responder	X			
não gosta de faltar à escola			X	
está meio desanimada na parte da lição		X		
não deixa de fazer a lição				X

QUADRO 11_A - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe A sobre a criança na quinta entrevista

gosta de faltar" e ao **cumprimento de tarefas** pela criança -"*não deixa de fazer lição*".

Os **indicadores** que apoiam a **percepção anterior** da mãe, na quinta entrevista, referem-se ao **comportamento social da criança**: "*tinha até medo de conversar, fazia o que lhe mandavam*", conforme pode ser visto no Quadro 12A.

Os **indicadores** da **percepção atual** (Quadro 13A) referem-se ao **cumprimento de tarefas escolares** pela criança, mais especificamente, à forma como esta as cumpre - "*capricha nas tarefas só na presença da mãe, faz(tarefas) de qualquer jeito quando a mãe não está, não quer fazer(tarefas) quando a mãe não está*"- à **mudanças da criança em função da escola** sobre a criança -"*a escola a fez mudar, acostumou com ambiente da escola, as crianças da escola a fazem mudar*" e à **motivação** apresentada pela criança em relação à escola -"*vai para a escola com febre, chora para ir à escola*".

Na **sexta entrevista** a **percepção anterior** da mãe A se refere unicamente ao **desempenho escolar positivo** que, esperava, a criança teria. Assim, conforme vemos no Quadro 14A, para a mãe, a filha "*seria boa aluna*", enquanto sua **percepção atual**, conforme apresentado no Quadro 15A, refere-se a inúmeras classes de conteúdo que tratam de evidenciar mudanças percebidas na criança em diferentes âmbitos: no seu **comportamento em relação à escola** -"*mudou na escola, parou de estudar*"- no **cumprimento de tarefas** -"*mudou nas tarefas de casa*".

Indicadores da Percepção Anterior	Comportamento social da criança
tinha até medo de conversar	X
fazia o que lhe mandavam	X

QUADRO 12_A - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Anterior da mãe A sobre a criança na quinta entrevista

Indicadores da Percepção Atual	Cumprimento de tarefas escolares	Mudança da criança em função da escola	Motivação O da criança em relação à escola
capricha nas tarefas só na presença da mãe	X		
a escola a fez mudar		X	
acostumou com ambiente da escola		X	
as crianças da escola (a fazem mudar)		X	
vai para a escola com febre			X
chora para ir à escola			X
faz (tarefas) de qualquer jeito quando a mãe não está	X		
faz (tarefas) bem feitas quando a mãe está perto	X		
não quer fazer (tarefas) quando a mãe não está junto	X		

QUADRO 13_A - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe A sobre a criança na quinta entrevista

Percepção Anterior	Desempenho escolar (+) da criança
seria boa aluna	X

QUADRO 14_A - Classe de conteúdo a que se refere a Percepção Anterior da mãe A sobre a criança na sexta entrevista

Percepção Atual	Comport. da criança em relação à escola	Cumprimento de tarefas escolares	Comport. social da criança	Mudança da criança em função da escola	Material escolar da criança	Motivação da criança em relação à escola
está diferente de quando começou				X		
está menos animada que no início						X
mudou na escola	X					
parou de estudar	X					
está preguiçosa no caderno					X	
era bem melhor antes da escola				X		
era mais calma antes da escola				X		
não capricha no caderno de casa					X	
mudou no caderno de casa					X	
demora, mas não deixa de fazer a lição		X				
faz bem a lição na escola		X				
antes fazia lição ao chegar		X				
era mais entusiasmada nos primeiros meses						X
mudou nas tarefas de casa há 2, 3 meses		X				
mudou bastante, teima com a mãe			X			
responde à mãe			X			

QUADRO 15_A - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe A sobre a criança na sexta entrevista

há dois, três meses, antes fazia lição ao chegar, (hoje) demora, mas não deixa de fazer a lição, faz bem a lição na escola"- no seu **comportamento social** -"mudou bastante, teima com a mãe, responde à mãe"- no **material escolar da criança** - "está preguiçosa no caderno, não capricha no caderno de casa, mudou no caderno de casa". A percepção atual da mãe refere-se, ainda, a **mudanças da criança em função da escola** -"está diferente de quando começou, era bem melhor antes da escola, era mais calma" e ao rebaixamento da sua **motivação** -"está menos animada que no início".

Os indicadores nos quais a mãe A apoia sua **percepção anterior** de que a filha "seria boa aluna" referem-se, conforme podemos ver no Quadro 16A, a **características pessoais** da criança -"era quieta, prestava atenção às coisas", enquanto que os **indicadores** que apoiam sua **percepção atual** na sexta entrevista, apresentados no Quadro 17A, referem-se ao **cumprimento de tarefas escolares** pela criança, mais especificamente à forma como as cumpre ou passou a cumprir: "demora para fazer lição e estudar, faz tarefas de qualquer jeito, não é todo dia que tem vontade de fazer tarefas, não faz lição à noite, faz lição até as 6 horas da tarde". Referem-se ainda, a **mudanças da criança em função da escola** -"entrada na escola a faz mudar, a convivência com crianças na escola a faz mudar"- à **motivação** que a filha apresenta em relação à escola - "vai para a escola com febre" e, pela primeira vez, ao seu **material escolar** -"a pasta da escola é linda, o caderno do armário é bem feito, o caderno do armário com coisas diferentes

Indicadores da Percepção Anterior	Comportamento Social da criança	Característica pessoal da criança
era quieta	X	
prestava atenção às coisas		X

QUADRO 16_A - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Anterior da mãe A sobre a criança na sexta entrevista

Indicadores da Percepção Atual	Cumprimento de tarefas escolares	Mudança da criança em função da escola	Motivação Φ da criança em relação à escola	Material escolar da criança
demora para fazer a lição e estudar	X			
vai para a escola com febre			X	
faz tarefas de qualquer jeito	X			
pasta da escola é linda				X
caderno do armário é bem feito				X
letra é inteligível mas é feia				X
caderno do armário com coisas diferentes				X
caderno do armário com tudo certo				X
não é todo dia que tem vontade de fazer tarefas	X			
demora para fazer lição	X			
não faz lição à noite	X			
faz lição até as 6 horas da tarde	X			
provas				X
capricho do caderno				X
entrada na escola a faz mudar		X		
convivência com crianças na escola a faz mudar		X		

QUADRO 17_A - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe A sobre a criança na sexta entrevista

e com tudo certo, a letra (inteligível mas feia), as provas e o capricho do caderno".

Na **sétima** e última entrevista realizada com a mãe A, ao término de um ano, esta sintetiza a **percepção** que tinha sobre a sua filha **antes** de sua entrada na escola que refere-se, conforme podemos ver no Quadro 18A, ao **comportamento social da criança** -"seria mais peralta ao entrar na escola, não saberia se defender de outras crianças" e, paradoxalmente - "seria do mesmo jeito: quieta, ouviria a mãe, faria o que a mãe mandasse" e ao **desempenho escolar positivo** -"seria boa aluna".

Sua **percepção atual**, apresentada no Quadro 19A, diz respeito basicamente ao **comportamento social da criança** que "mudou a maneira de ser, não respeita a mãe, está mais independente, sabe se defender, mudou em casa, sabe responder, desobedece mais, é teimosa". Refere-se, também, ao **comportamento da criança em relação à escola** -"presta atenção na lição, não mudou na escola, na classe é boa aluna"; a uma **característica pessoal** da criança -"tem boa inteligência" e a **mudanças da criança em função da escola** -"está diferente de quando entrou na escola".

Nesta última entrevista, a mãe A apoia a **percepção** que tinha sobre sua filha **anteriormente** à sua entrada na escola, conforme vemos no Quadro 20A, na **comparação com outras crianças**, isto é, a mãe diz que "avalia outras crianças" para fazer um prognóstico sobre a sua e nas **mudanças** que se dão

Percepção Anterior	Comportamento social da criança	Desempenho escolar (+) da criança
seria mais peralta ao entrar na escola	X	
não saberia se defender de outras crianças	X	
seria boa aluna		X
seria do mesmo jeito: quieta, ouviria mãe, faria o que a mãe mandasse	X	

QUADRO 18_A - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Anterior da mãe A sobre a criança na sétima entrevista

Percepção Atual	Comport. social da criança	Mudança da criança em função da escola	Comport. da criança em relação à escola	Característica pessoal da criança
mudou a maneira de ser, não respeita mais a mãe	X			
mudou bastante, está mais independente	X			
mudou, sabe se defender	X			
presta atenção na lição			X	
não mudou na escola			X	
mudou em casa	X			
na classe é boa aluna			X	
sabe responder	X			
está diferente de quando entrou na escola		X		
desobedece mais	X			
é teimosa	X			
não era assim e ficou		X		
tem boa inteligência				X

QUADRO 19_A - Classes de conteúdo a que se refere a Percepção Atual da mãe A sobre a criança na sétima entrevista

em função da escola, já que acredita que "o contato com outras crianças a modificaria".

Os indicadores que apoiam sua percepção atual, conforme apresentado no Quadro 21A, referem-se a aspectos originados da própria escola, como, por exemplo, a informação da professora "conversa com a professora", e o material escolar da criança, ou seja, "o caderno, o caderno de classe, a lição de classe, a prova, o que faz na escola". Também referem-se à fala da criança, que "conta da escola, conta o que a professora falou, fala sobre gostar da escola e sobre os comentários da professora", à sua motivação em relação à escola -"tem vontade que as aulas recomecem"- e a mudanças da criança em função da escola, visíveis através da comparação da mãe, de como era a criança antes e depois de entrar na escola e da constatação de que a criança "mudou em função do seu ingresso na escola".

Indicadores da Percepção Anterior	Comparação com outras crianças	Mudança da criança em função da escola
avaliação da mãe sobre outras crianças	X	
contato com outras crianças na escola a modificaria		X

QUADRO 20_A - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Anterior da mãe A sobre a criança na sétima entrevista

Indicadores da Percepção Atual	Informação da professora	Material escolar da criança	Fala da criança	Motivação Φ da criança em relação à escola	Mudança da criança em função da escola
como era a criança antes e depois da entrada na escola					X
conversa com a professora	X				
mudou em função do ingresso na escola					X
caderno		X			
o que a criança conta da escola			X		
o que a criança conta que a professora falou			X		
vontade da criança de que as aulas recomecem				X	
fala da criança sobre gostar da escola			X		
fala da criança sobre comentários da professora			X		
o caderno da classe		X			
a lição de classe		X			
a prova		X			
faz coisas na escola que mãe não esperava		X			

QUADRO 21_A - Classes de conteúdo a que se referem os Indicadores da Percepção Atual da mãe A sobre a criança na sétima entrevista

3.2. Análise comparativa do conjunto das classes de conteúdo a que se referem a Percepção e os Indicadores nas entrevistas realizadas ao longo de um ano.

A análise comparativa entre as percepções anteriores e atuais expressadas pela mãe ao longo de um ano, mostra que as primeiras se alinhavam em torno a duas classes de conteúdo -**desempenho escolar positivo e comportamentos sociais da criança**. Assim, para a mãe A, a filha *"se daria bem na escola, seria boa aluna, seria mais peralta ao entrar na escola, não saberia se defender de outras crianças, seria do mesmo jeito: quieta, ouviria a mãe, faria o que esta mandasse"*.

As percepções atuais da mãe, embora se refiram, inclusive, a estas classes de conteúdo, não parecem confirmar o peso inicialmente outorgado ao **desempenho escolar** da criança. Isto é, esta classe de conteúdo parece ser mais valorizada pela mãe antes da entrada da criança na escola, na medida em que, quando expressa sua **percepção atual**, apenas na quarta entrevista, a mãe faz referência a que a filha *"vai indo bem na escola"*.

Já em torno dos **comportamentos sociais da criança**, parece que se organiza, sim, grande parte da **percepção atual** da mãe e é possível observar que , na segunda e terceira entrevistas, como que se confirma sua percepção anterior. No entanto, a partir da quarta entrevista, o que vemos é uma mudança marcante desta percepção: *"está teimosa, não aceita mais cuidar do irmão, se defende, não obedece mais, está sabendo responder, responde à mãe, não respeita mais a mãe, está mais independente, mudou em casa..."*

Chama a atenção, neste caso, que em diferentes momentos, a percepção da mãe sobre a criança, deixava entrever como que um desejo ou expectativa, de que houvesse uma mudança na criança. Por exemplo, na terceira entrevista (Quadro 5A), a mãe faz uma alusão ou, quem sabe, um juízo de valor sobre o que considerava desejável ou esperado para a criança, ao dizer *"está melhor, mas é sempre quieta"* (ou seja, não melhorou o suficiente) e, *"não admite que mexam em seus brinquedos, não gosta de emprestar suas coisas"* para, na quarta entrevista perceber (do nosso ponto de vista como um ganho), que a filha *"está sabendo dividir suas coisas"*. Também na sétima entrevista, quando faz a síntese de sua percepção anterior(Quadro 18A), a expectativa da mãe era de que a criança *"seria mais peralta ao entrar na escola"*.

No entanto, parece que ao mesmo tempo em que esperava que houvesse uma mudança da criança na sua relação com a escola, que esta se tornasse menos quieta, ou seja que

falasse mais, respondesse mais, se tornasse mais independente e aprendesse a se defender, a mãe não esperava que ocorresse nenhuma mudança na sua relação com a filha. Isto explicaria a aparente contradição expressa na sua percepção anterior sobre a criança: *"seria mais peralta ao entrar na escola"* e *"seria do mesmo jeito: quieta, ouviria a mãe, faria o que a mãe mandasse"*. Por aí, parece possível também compreender porque as percepções atuais da mãe que revelam as mudanças da criança em suas relações em casa e com ela, mãe, se pareçam tanto com uma desaprovação: *"não obedece mais, não aceita mais cuidar do irmão, não respeita mais a mãe, é teimosa"*.

A percepção atual desta mãe se constrói também, como já vimos, em torno a outras classes de conteúdo que não estão presentes na sua percepção anterior. Consideramos importante destacar que, entre estas, a mudança da criança em função da escola aparece a partir da quarta entrevista, coincidindo com o momento em que a mãe detecta as mudanças no comportamento social da filha. Parece que, para a mãe, estas mudanças estão diretamente relacionadas à entrada da criança na escola: *"mudou de um mês para cá, era mais quieta antes da escola, era bem melhor e era mais calma antes da escola, está diferente de quando entrou na escola"*, o que parece nos dizer de um significado da escola para a mãe que a desvincula dos seus efeitos meramente cognitivos e a atrela a valores construídos social e culturalmente.

Além disso, destacaríamos que quando a **percepção atual** da mãe refere-se às classes de conteúdo **comportamento da criança em relação à escola e cumprimento de tarefas escolares pela criança**, é possível identificar que ocorrem mudanças nesta percepção ao longo de um ano de entrevistas. Ou seja, os comportamentos da criança em relação à escola, nas segunda e terceira entrevistas revelam uma percepção da mãe de que a criança *"está aprendendo bem, melhora a cada dia, ficou mais responsável e preocupada com a escola"*, para, a partir da quinta entrevista, apontar para mudanças como *"desanimou, parou de estudar, mudou na escola"*, que são reconsideradas na última entrevista - *"no mudou na escola, na classe é boa aluna"*. Do mesmo modo, ao se referir ao cumprimento de tarefas escolares pela criança, nas primeira, quarta e quinta entrevistas, a percepção da mãe de que a criança *"capricha nas tarefas, estuda sem que lhe mandem, não deixa de fazer a lição"* é substituída, na sexta entrevista, pela percepção de que a criança mudou em relação às tarefas, *"demora para fazê-las, quando antes as fazia ao chegar"*. Também na sexta entrevista e pela primeira vez, a mãe se refere ao **material escolar** da criança, para expressar mudanças de sua percepção - *"está preguiçosa no caderno, mudou, não capricha no caderno"*. Também neste caso, é possível identificar que as mudanças percebidas na criança, pela mãe, são por ela atribuídas apenas à própria criança.

Diríamos, ainda, que algumas outras classes de conteúdo como **característica pessoal da criança**,

comportamento afetivo positivo em relação à escola, comparação com outras crianças e motivação em relação à escola são referidas pela mãe de um modo que consideramos diluído, pouco denso e consistente no conjunto de toda sua percepção anterior e atual. Isto é, aparecem de um modo pontual e como isoladas de outras classes de conteúdo como, comportamento social, comportamento de criança em relação à escola, influência da escola, em torno das quais parece se organizar, de fato, a percepção da mãe sobre sua filha.

Comparando os indicadores que apoiam a percepção expressada pela mãe A nos dois momentos, podemos dizer que aqueles que apoiam a **percepção anterior** se referem a um reduzido número de classes de conteúdo: **comportamentos sociais da criança** - "*tinha medo de conversar, fazia o que lhe mandavam, era quieta*" - **característica pessoal da criança** - "*prestava atenção às coisas*" - **comparação com outras crianças e mudanças da criança em função da escola.**

Já os indicadores que apoiam a percepção atual da mãe, se referem a um número maior de classes de conteúdo, sendo que, entre estas, se incluem o **comportamento social**, a **comparação com outras crianças** e as **mudanças da criança em função da escola.**

Vale observar que os comportamentos sociais da criança de "*não retrucar, não reclamar do que não gosta*", também referidos na percepção anterior do mesmo modo que a comparação com outras crianças, apoiam a percepção da mãe sobre

a criança até a quarta entrevista quando, como já vimos, passam a ocorrer mudanças na percepção sobre a filha. A partir destas mudanças, uma classe de conteúdo que passa a apoiar a percepção da mãe, refere-se a mudanças da criança em função da escola, numa clara evidência de que, para a mãe, as mudanças não desejadas ou não aprovadas por ela, se deviam *"à escola, ao ambiente da escola, às crianças da escola"*, o que permite entrever que a escola guarda um significado para a mãe, como já dissemos, de ser um espaço onde não ocorre apenas a aprendizagem formal da criança.

Outros indicadores que parecem apoiar de modo consistente a mudança de percepção da mãe, ocorrida a partir da quarta entrevista, são o **cumprimento de tarefas** pela criança e o **material escolar** da mesma. Aspectos como *"não quer fazer as tarefas quando a mãe não está, só capricha nas tarefas na presença da mãe, demora para fazer a lição"*, bem como *"o caderno de casa e de classe, a pasta da escola, a letra, as provas"*, passam a apoiar, a partir da quinta entrevista, a percepção da mãe de que a criança *"mudou de um tempo para cá"*, com tudo que este "mudou" significa, como já vimos.

Concluindo, poderíamos dizer que as entrevistas realizadas com a mãe A, ao longo de um ano, evidenciam que as mudanças havidas a partir da quarta entrevista, tanto na percepção da mãe como nos indicadores que a apoiam, dizem do impacto das influências externas sobre a família, apontado por Bronfenbrenner(1986). Ou seja, quando a

mãe vai alinhavando suas percepções atuais sobre a criança em torno a mudanças que ocorrem a nível dos seus comportamentos sociais e escolares e, principalmente, quando, ao atribuir estas mudanças à influência da escola, fica tão visível sua posição e sentimentos, a mãe parece estar dizendo, à semelhança deste autor, de como as experiências escolares afetam os pais no próprio lar e conseqüentemente, afetam o comportamento e desenvolvimento da criança no ambiente escolar e fora dele.

4. OS SIGNIFICADOS DA ESCOLA E A PERCEPÇÃO DAS MÃES.

Blumer(1982), diz que "o homem responde ao meio em função dos significados que este tem para ele, que estes significados são produto da interação social que cada qual mantém com seu próximo e que os significados socioculturais se modificam mediante um processo interpretativo desenvolvido pela pessoa ao enfrentar-se com seu ambiente". Para nós, as percepções das mães sobre suas filhas diante do processo de escolarização que se inicia, parecem se desenhar em função dos significados da escola para elas. Estes, por sua vez, têm sua gênese ligada à história pessoal da cada mãe, ao mesmo tempo em que são a síntese desta mesma história. Ou seja, os significados são produto da história de interações sociais do indivíduo que vai definir, em última instância, a sua interpretação ou percepção do mundo.

Para a mãe E, por exemplo, cética e exigente em relação à criança, o significado da escola encontra-se fortemente relacionado a aspectos concretos da vida escolar e do fazer escolar cotidiano da criança, como a letra no caderno: "acho que ela melhorou (...) ela tava fazendo uma letra feia, grandona".

Parece ser basicamente através de indicadores como o cumprimento de tarefas e o material escolar, que a mãe vê, mede e compara a criança. Isto se torna bastante visível quando, por volta da quinta entrevista lhe perguntávamos:

-“Suponha que não tivesse reunião e suponha que não tivesse caderno, você saberia dizer, por exemplo, que a V., está indo bem na escola?”

-“Ah! eu não(...) só se eu desse alguma coisa prá ela fazer em casa prá mim ver”.

-“Então, a criança não muda sua forma de ser enquanto está indo na escola, não tem nada diferente?”.

-“Ah! eu acho que não. A diferença que eu achei (...) ela não tá mais esperta que nem ela era prá fazer as tarefas”.

Ao longo das entrevistas, também é possível identificar que as falas desta mãe revelam de modo consistente um significado relacionado a um padrão de qualidade esperado do fazer escolar da criança. Assim, a filha deve “fazer bem e corretamente toda a lição, ao chegar da escola e não à noite e sem que ninguém precise mandar”. Além disso, “a letra no caderno deve estar caprichada, o caderno deve ter acertos e estar sem apagar”. A ausência deste padrão de qualidade a faz desvalorizar o fato em si, da filha fazer as tarefas, como pode ser evidenciado na sexta entrevista (Anexo III), quando diz:

"...todo dia, a hora que ela chegava da escola, a primeira coisa que eu fazia era sentar e começar a olhar o caderno dela. Eu via que tava tudo certinho, sem apagar, porque, se tá muito apagado também!"

A mãe M era cálida e afetuosa. Contou de sua vida e do trabalho que a filha mais velha deu para ir para a escola, e, do quanto a outra, mais nova, era diferente. Aliás, desta filha ela sempre esperou que gostasse da escola, fosse bem e aprendesse fácil, pois afinal, diferentemente da irmã, sempre gostou da escola, da professora e, mesmo antes de entrar na escola, de brincadeiras com papel, lápis, lousa e giz!

Para nós, a marca desta mãe ao longo de um ano, foi reafirmar enfaticamente através do presente da criança, como suas percepções anteriores "se cumpriam" baseadas no forte indicador, para ela, que era a preferência da criança por brincadeiras escolares. Era como se, do fato da criança "viver com papel na mão, sempre ter brincado com papel e lápis, preferir o caderno às bonecas", a mãe retirasse garantias de que a filha teria um bom desempenho escolar, gostaria da escola e teria facilidade para aprender.

Na quarta entrevista, isto está assim explicitado:

- "...olha, eu pensava que ela seria como está sendo, sabe? Porque como eu falei prá você, ela sempre gostou de estar

com caderno, era o brinquedo dela, sempre foi o brinquedo dela! Ela não é criança que gosta de brincar de casinha, muito raro.... Toda vida foi o caderno na mão, sabe? Então, eu já sabia que ia ser mais ou menos assim".

Na sétima e última entrevista, a este propósito foi-lhe perguntado:

-"Você acha que o fato de uma criança gostar de estar sempre com papel e lápis, é um sinal de que ela vai bem na escola?"

-"Ah! eu acho que sim... Se a criança vive brincando disso, de lápis e papel na mão, então é porque a pessoa gosta daquilo, e se a pessoa gosta de alguma coisa, a pessoa vai bem".

A marca essencialmente positiva das relações da criança com a escola, presente ao longo das entrevistas *-"está indo muito bem na escola, tem capacidade para aprender, é pronta para se levantar pela manhã, faz tarefas sem que lhe mandem"*- parece dizer de um significado da escola para esta mãe, como um lugar destituído de conflitos e dificuldades para a aprendizagem, marcado por relações de afeto.

Assim, é possível vê-la referindo-se como algo positivo e do qual se orgulha, à ausência de preocupação por parte da criança diante de uma prova e à sua facilidade para aprender.

- "...ela não tem a preocupação assim: "ai! vai ter prova, vou ter que estudar". Nas provas do final do ano agora, ela não pegou em caderno para estudar, nem prá fazer continha, nada! O que ela aprendeu, ela sabe, ela guarda mesmo..." (Anexo IV).

Quando, na quarta entrevista, a mãe M se refere à sua própria relação com a escola, torna-se mais fácil ver este significado atribuído por ela à escola como sendo um lugar onde a aprendizagem ocorre naturalmente:

- "...tava falando prá P - "você vai ser mais ou menos igual à mãe, porque a mãe também era assim: quando ia fazer prova, dava uma lida e pronto, já ficava". Você vê, eu tirei a quarta série, naquele tempo era quarto ano, né? Eu passei muitos anos sem estudar, vim estudar de novo quando eu era casada, tinha a P e tudo. Eu voltei pro supletivo e naquela época eu tive problema de família... aquela luta, nenezinha novinha... e eu tirava A e B nas provas! Então, eu acho assim, se eu tivesse na escola, eu aprendia mesmo..".

A dimensão afetiva parece imprescindível nas relações escolares. Está presente e norteando as relações criança-escola, criança-professora e professora-criança. Por exemplo, "gosta da escola, de ir para a escola, gosta de fazer coisas da escola, gosta de tudo na escola".

Das relações da criança com a professora diz:

- "...ela gosta muito da "tia", né?, que nem, esses dias ela ganhou um ovo de páscoa, ela levou um bombom prá ela, então, tudo ela lembra da professora. Ela gosta demais dela! (segunda entrevista).

- "...ela fala muito bem da professora, ela gosta muito da Ana Lúcia" (quinta entrevista).

- "...hoje, ela queria levar um buquê de flores prá professora. Eu falei: "leva a flor já plantada no vaso, acho que ela vai gostar mais, porque o buquê, daqui a uma semana tá murcho e a planta não..." (sétima entrevista).

A importância do afeto da professora em relação à criança também é ressaltado quando na segunda entrevista a mãe diz:

- "eu acho que a Ana Lúcia gosta muito dela, porque sempre no caderno dela tá: "que gracinha!" Parece que elas conversam muito, as duas, sabe? Eu acho que ela gosta muito da P, pelo jeito que ela escreve".

Este significado da escola marcado por aspectos essencialmente positivos e afetivos, é fortemente corroborado na quinta entrevista, quando, como já vimos, a percepção da mãe se refere a aspectos negativos, relacionados à baixa motivação da filha em relação à escola e ao não cumprimento de tarefas pela mesma. O que se observa então, é que a mãe atribuiu apenas à filha a responsabilidade pelas

mudanças ocorridas, isentando, deste modo, a escola e preservando assim seu significado.

A mãe A era extrovertida e falante, sendo que nas primeiras entrevistas, o que mais nos chamava a atenção, era o seu grande entusiasmo pelo fato da criança ter começado a ir para a escola.

Talvez pelo fato da mãe perceber a criança *"....ela não é de sair, brincar fora. Ela chega, lava as mãos, almoça e, às duas e meia já tá fazendo a lição. Não é esperta, porque não retruca, não reage, mesmo que não goste de alguma brincadeira..."*(primeira entrevista), suas expectativas estivessem voltadas apenas à aquisição, pela criança, de novos comportamentos sociais como *"que a filha se desinibisse, ficasse mais solta, mais esperta"*.

Estas expectativas permitem depreender que, para esta mãe, o significado da escola é o de um agente capaz de produzir mudanças no comportamento social da criança. De fato, ao longo das entrevistas este significado vai sendo reafirmado, quando a mãe expressa seu descontentamento em relação a mudanças da filha, para ela devidas à escola. Por exemplo, na quinta entrevista ela diz:

"...mudou da água pro vinho. Agora, com a escola ela continua a mesma coisa... Se eu tô fazendo alguma coisa e mando ela olhar êle (o irmão) um pouquinho, ela não quer. Não sei entender o jeito que ela tá, viu? Às vezes, eu acho que é a

escola, que é a criançada da classe... eu penso que é isso, porque prá mudar assim, né?"

-*"Se você mandar, exigir que ela faça, aí... pode perder a esperança. Agora, se você souber mandar, aí ela faz. Ela é uma boa menina, ela é, só que antes de entrar prá escola ela era bem melhor... ela era bem mais calma"*(sexta entrevista).

-*"Ela obedecia, ela ouvia tudo o que eu falava, tudo o que eu mandava fazer ela fazia, agora não! Agora já desobedece mais, é um pouco teimosa. Ela não era assim e ficou....a escola que modificou ela..."*(sétima entrevista)

Neste trabalho, as mudanças na percepção das mães sobre suas filhas, observadas a partir do início da escolarização, aparecem de diferentes maneiras, certamente influenciadas pelos significados que a escola guarda para elas. A mãe E, por exemplo, na última entrevista diz que a filha *"começou a ser totalmente diferente do que eu pensava"*, referindo-se a uma contraposição existente entre a sua percepção anterior e atual sobre a criança.

As mudanças na percepção da mãe M sobre sua filha podem ser encontradas, não na contraposição entre a percepção anterior e atual, mas na mudança existente entre as classes de conteúdo de sua percepção atual. Por exemplo, esta mãe deixa de se referir ao afeto da criança em relação à professora, à sua responsabilidade e interesse em aprender,

para dizer de outros aspectos a partir dos quais vai percebendo a criança, como o cumprimento de tarefas escolares e a sua motivação em relação à escola.

A mãe A, ao longo das entrevistas, vai declarando a mudança de suas percepções (atuais) sobre a criança. A partir da quarta entrevista, por exemplo, marca que a criança -não aceita **mais** cuidar do irmão, não obedece **mais**, **está** sabendo responder, não respeita **mais** a mãe.

Analisando comparativamente as classes de conteúdo a que se referem as percepções anteriores e atuais das três mães, é possível ver o importante espaço que vão tendo, a partir da escolarização, as classes de conteúdo que se referem a aspectos especificamente ligados à vida escolar da criança. Do mesmo modo, a entrada da criança na escola, vai definindo para a mãe, indicadores *escolarizados*. Ou seja, a partir da terceira entrevista, ao final, portanto, do primeiro semestre, as mães deixam de apoiar sua percepção nas **características pessoais** e na **comparação com outras crianças**, para apoiá-las no **material escolar**, no **cumprimento de tarefas escolares**, na **informação da professora** e na **motivação da criança em relação à escola**.

Isto parece dizer que, na medida em que passa o tempo, as percepções da mãe sobre a criança passam a estar mais sob controle do significado socialmente definido da escola, o que explicaria porque as mães deixam de se referir a um vago "ir bem na escola" ou a uma ambígua "facilidade para

aprender", para passarem a se referir ao caderno, às tarefas, à motivação da criança para ir (ou não), à escola. É como se a partir do início da vida escolar da criança estes significados assumissem seu lugar e sua real dimensão.

Dois outros aspectos nos chamam a atenção ao compararmos os resultados das três mães. Um, diz respeito ao como mães tão diferentes entre si, se utilizam de forma idêntica de indicadores idênticos. Isto é, para as três mães, sem exceção, o **material escolar** basicamente é o caderno, que deve estar caprichado, com a lição feita e correta, sem apagar e com a letra bonita. As **tarefas** devem ser cumpridas ao chegar da escola, sem que ninguém precise mandar, e, não devem, sob hipótese nenhuma, ser feitas à noite. A **motivação** da criança é demonstrada através da sua prontidão para ir para escola e pelo desejo de não faltar. O outro aspecto, é que, também de maneira idêntica, as mudanças no comportamento social da criança são atribuídas pelas mães à escola, enquanto as mudanças ocorridas no seu comportamento escolar, como -não querer fazer a lição, desânimo na escola, parou de estudar, falta de capricho no caderno- são atribuídas sempre à própria criança como se as mães isentassem a escola de qualquer responsabilidade pelo que ocorre com a criança, à semelhança do que observávamos em nosso trabalho clínico.

A este propósito, cremos poder dizer, a partir deste trabalho, que alguns aspectos que nos chamaram a atenção naquele momento, como a quase "homogeneidade" entre as

mães ao tratar da questão da escola -valorizando todas, sem exceção, uma trajetória escolar *bem sucedida* para a criança e conferindo a este termo quase que um mesmo sentido- podem ser compreendidos pelo significado que a escola guarda para as mães, entendendo que o significado que uma coisa (no caso, a escola) encerra para uma pessoa (no caso, a mãe) do ponto de vista do Interacionismo Simbólico, é resultado do processo de interação entre distintas formas como outras pessoas (grupos sociais regidos por normas culturais) atuam em relação a ela (escola). Dito de outra maneira, os atos dos demais em relação à escola, produzem o efeito defini-la para a mãe.

Nesta perspectiva, parece que podemos considerar que o significado da escola para a mãe é um produto social, uma criação que emana de e através dos indivíduos, à medida que estes interagem. Assim, não é difícil compreender os atos da mãe produzindo o efeito de definir a escola e seu significado para a criança.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa escolha por investigar a percepção de mães sobre seus filhos, a partir de quando estes iniciavam sua vida escolar, foi determinada pela suposição que a escola contaminava a percepção que a escola tinha sobre a criança com prováveis conseqüências para o desenvolvimento do autoconceito da mesma.

Partíamos da premissa de que a escola guardava um significado para a mãe, que ultrapassava aqueles apenas relacionados com a sua função explicitada. Isto justificaria que, diante de um chamado da escola, a mãe se desorganizasse e houvesse como que uma interferência na imagem que tinha da criança até então, com conseqüências para a relação entre ambas.

Na apresentação dos resultados deste trabalho, evidenciamos que os significados da escola são diferentes para as mães e, que, a partir daí, diferentes são as leituras que são feitas tanto dos comportamentos da criança em relação à escola, como dos comportamentos da escola em relação à criança.

Esta teia, delicada e quase imperceptível, vai desenhando as percepções das mães sobre suas filhas.

Assim, podemos dizer que a entrada da criança na escola modifica e (re)define a percepção que a mãe tinha sobre ela.

As mudanças nas percepções das mães sobre seus filhos certamente não ocorrem sem conseqüências para o desenvolvimento de seu autoconceito. As inúmeras teorias que discutem a importância do "outro significativo" na formação e desenvolvimento do autoconceito e personalidade, afirmam a relevância e o papel fundamental da mãe -como outro significativo- na vida de seus filhos.

Para nós, a questão que se coloca diante destes resultados, é a necessidade de se estudar como se dão as relações entre a escola e a família e quanto as experiências escolares afetam o comportamento das crianças e dos pais no próprio lar.

Investigar a existência de regularidades e organização própria no processo de interação entre os dois mais importantes contextos de socialização na vida das pessoas, parece-nos um importante caminho na busca de respostas sobre o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, além de se constituir em um importante desafio metodológico.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBIZURI e GARMA SORDO.(1992). El autoconcepto en la Psicología y en la Educación. Estudios y Documentos, N:17. Euskadi, Edit.Administración de la Comunidad Autónoma de Euskadi, Gobierno Vasco.

ALLPORT, G.W.(1966). Personalidade - Padrões e Desenvolvimento. São Paulo, Editora Herder, Editora da USP.

BALDWIN, J.(1906). Though and Things: a study of the development and meaning of though. London: Swan Sonnenschein e Co.

BARAJAS, C.(1990). El papel educativo de la familia; contexto preferente de educación, crianza y socialización. in: CLEMENTE, R. A. e col. Interacciones simétricas y asimétricas y déficit socio-afectivo. Madrid, España, Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa.

BARAJAS, C. e LINERO, M.J.(1991). La familia como contexto de socialización. in CLEMENTE, R. A. e col.. Desarrollo socioemocional, perspectivas evolutivas y preventivas. Valencia, España, Promolibro.

BAUMRIND, D.(1982). Child Care Practices Anteceding Three Patterns of Preschool Behaviour. Genetic Psychology Monographs 75:43-48, 1967 in BOWLBY, J. Formação e rompimento de vínculos afetivos. São Paulo, Martins Fontes.

- BELTRÁN, J. e MORALEDA, M. e outros. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid, España, EUDEMA, S.A.
- BLUMER, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: perspectivas y método*. Barcelona, España, Hora, S.A.
- BOWLBY, J. (1982). *Formação e Rompimento de Vínculos Afetivos*. São Paulo, Martins Fontes.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). *Ecology of the family as a context for human development: research perspectives developmental. Psychology*, vol.22, N:6, 723-742.
- BURNS, R.B. (1979). *The Self-Concept: theory, measurement, development and behaviour*. Londres, Logman.
- COOLEY, C.H. (1912). *Human Nature and the social order*. New York, Charles Scribner and Sons.
- COMBS, A.W. (1978). *Qué puede llegar a ser el hombre?*. in MEAD, M., ALLPORT, G.W. e outros. *La educación y la personalidad del niño*. Barcelona, España, Paidós.
- DESSEN, M.A. (1994). *Interações e relações no contexto familiar: questões teóricas e metodológicas. Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol.10, N°:2, pp.213-220, Brasília, DF.
- DURAN, A.P. (1993). *Interação Social: o Social, o Cultural e o Psicológico. Temas em Psicologia* N°:3, pp.1-8.

GOMES, J.V. (1992). *Família e Socialização. Psicologia USP*, Vol.3 Nº:12, pp.93-105.

GONZALEZ, M.C. e TOURÓN, J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autoregulación del aprendizaje*. Navarra, Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

HALL, C.S. e LINDZEY, G. (1966). *Teorias da Personalidade*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

HURLOCK, E. (1967). *Desarrollo psicológico del niño*. Madrid, España Ediciones Castilla, 4ª edición.

JAMES, W. (1913). *The Principles of Psychology*. New York, Henry Holt and Company.

JERSILD, A. T. (1969). *Psicologia da criança*. Belo Horizonte, MG, Biblioteca de Estudos Sociais e Pedagógicos, Editora Itatiaia Ltda.

MACCOBY, E.E. (1992). *The role of parents in the socialization of children: An historical Overview. Developmental Psychology*. vol.28, N:6, 1006-1017.

MACHARGO SALVADOR, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y Práctica*. Madrid, España, Editorial Escuela Española, S.A.

MARKUS, H. (1977). **Self-Schemata and processing information about the self.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.

MARKUS, H., MORELAND, R.L. and SMITH, J. (1985). **Role of the self-concept in the perception the others.** *Journal of Personality And Social Psychology*, 49(16) 1494-1512.

MARKUS, H., E WURF, E. (1987). **The dinamic self-concept: a social psychological perspectiva.** *Annual Review of Psychology*, 38, 299-338.

MEAD, G.H. (1972). **Espíritu, Persona y Sociedad.** Buenos Aires, Editorial Paidós.

PATTO, M.H.S. (1989). **Introdução à Psicologia Escolar.** São Paulo, T. A. Queiroz Editor Ltda., 2ª edição.

_____ (1991). **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo, T.A. Queiroz Editor Ltda.

ROGERS, C.R. (1966). **Psicoterapia centrada en el cliente,** Buenos Aires, Editorial Paidós.

_____ (1987). **Psicologia Social de la Enseñanza.** Madrid, España, Visor Libros.

_____ (1991). **Tornar-se pessoa.** São Paulo, Livraria Martins Fontes.

SCHAFFER, H.R. (1980). La socialización y el aprendizaje en los primeros años. *Infancia y aprendizaje*, 9, 73-83.

SHAVELSON, R.J., HUBNER, J.J. e STANTON, G.C. (1976). Self Concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

STAINES, J.W. (1958). The self picture as a factor in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 28, 97-111.

WINNICOTT, D.W. (1993). A família e o desenvolvimento individual. São Paulo, Martins Fontes.

VI. ANEXOS

Questões Centrais	Aspectos que se espera, sejam contemplados nas perguntas
1) Antes de uma criança entrar na escola, uma mãe "imagina" como esta criança vai ser na escola?	-expectativas gerais das mães -vai falar do ANTES da escola
2) No seu caso que coisas você imaginou sobre sua criança na escola?	-fala específica sobre a criança -exemplos gerais e referidos à escola -vai usar fala comparativa -descrição de como ela imaginava que seria (expectativas) ANTES enquanto mãe de uma criança específica
3) A idéia que você fez sobre, "como seria a sua criança na escola" é a mesma hoje ou foi se modificando?	Se se manteve -voltar o interesse para as expectativas (perg. 2) -falar de por que se manteve -falar do presente Se se modificou -poderia indicar elementos gerais da mudança -vai falar do presente -pode fazer comparações
4) Você poderia me dar alguns exemplos de qué idéias você tinha antes, que se modificaram?	-vai fazer comparações do ANTES e DEPOIS -consistência com perguntas (2) e (3) -ressaltar as modificações ou diferenças
5) Por que você acha que mudaram? Foram se modificando em função do que?	-avaliar causas da mudança da sua percepção -identificação das causas mais importantes -indicadores da percepção
6) As reuniões da escola dão dicas de como cada criança esta se saindo na escola? -você acha que uma mãe se baseia nestas reuniões para formar uma nova idéia do seu filho?	-exemplos -que outros sinais/dicas uma mãe tem sobre o desempenho do filho

ANEXO I - Questões da última entrevista realizada com as mães e anotações sobre aspectos que se esperava, fossem contemplados nas respostas

Perguntas da Pesquisadora	Falas da mãe	Percepção Mãe sobre a criança Anterior sua entrada na escola	Indicadores da Percepção Anterior	Percepção Atual da mãe sobre a criança	Indicadores da Percepção Atual
1) Que coisas você imaginou sobre sua criança na escola?	Eu imaginava que ela não iria bem como ela foi. Eu imaginava assim, por causa dela ser mais, sei lá, gosta muito de brincar né? Não liga, não é de esquentar a cabeça...	Não iria bem como foi.	Gosta muito de brincar. Não liga, não esquentar a cabeça.		
2) A idéia que você fez sobre a sua criança na escola é a mesma ou foi se modificando ?	Ah! Modificou porque ela foi bem na escola. Começou a ser totalmente diferente de como eu pensava. No fim do ano... precisava lembrar pra ela fazer lição de casa, mas na escola ela fazia tudo.			foi bem na escola começou a ser diferente precisava ser lembrada para fazer lição na escola fazia tudo	
3) Que fez essas idéias se modificarem?	Ah! olhar pro caderno dela, né? Todo dia, a hora que ela chegava da escola, a primeira coisa que eu fazia era sentar e começar olhar o caderno dela. Eu via que tava tudo certinho sem apagar (...) Por causa disso eu achei que ela tava indo bem			está indo bem na escola.	olhar o caderno dela. olhar o caderno todo dia quando a criança chega da escola. caderno com tudo certo. caderno sem apagar.

ANEXO II - Protocolo de Classificação das falas das mães

ANEXO III

Classificação das Falas da Mãe E na última entrevista, de acordo com a natureza da fala e momento que indica.

Perguntas da pesquisadora	Falas da Mãe	Percepção da Mãe sobre criança Anterior entrada escola	Indicadores utilizados apoiar Percepção Anterior	Percepção atual da Mãe sobre criança	Indicad. utilizados apoiar a Percepção Atual
1) Antes de uma criança entrar na Escola uma mãe imagina, forma uma imagem de como a criança vai ser na Escola ?	Forma.				
2) No seu caso, que coisas você imaginou sobre a sua criança na Escola?	Eu imaginava que ela não iria ir bem como ela foi. Eu imaginava assim por causa dela ser mais, sei lá, gosta muito de brincar, né? Não liga, não é assim de esquentar a cabeça com as coisas, por isso que eu achava que ela não ia fazer toda lição que a prof. dava pra ela, ia chegar em casa e não ia fazer a lição de casa.	não iria bem. não faria toda lição que a prof. desse. não faria a lição de casa.	gosta muito de brincar. não liga, não é de esquentar a cabeça..	foi bem na escola.	
3) A idéia que você fez sobre a sua criança na escola é a mesma ou foi se modificando?	Ah! Modificou, porque ela foi bem na E. Ela começou a ser totalmente diferente de como eu pensava. No fim do ano ela começou a ficar assim... precisava lembrar pra ela fazer a lição de casa, mas na escola mesmo ela fazia tudo.			foi bem na escola. começou a ser totalmente diferente. no final do ano precisava ser lembrada para fazer lição de casa. na escola fazia tudo.	
4) Que idéias você tinha antes que se modificaram?	Eu achava que ia ser assim: ela não ia fazer lição, toda a lição, na escola ou em casa, a lição que a prof. desse pra ela fazer, eu achava que ela não ia preocupar em fazer(...) Eu achava que ela não aprendia fácil.(...) Eu achava que ela tava no começo bem, mas depois ela ia enjoar e não ia fazer mais (...) Eu achava que ia chegar um tempo ela não ia mais querer saber de ir pra E. Se falasse pra ela não ir pra escola, ela até chorava!	não faria lição na escola ou em casa. não se preocuparia em fazer a lição que a prof. disse. não aprenderia fácil. enjoaria da Escola. depois de um tempo não iria mais pra escola.		chora se a mãe fala para não ir para escola.	

Perguntas da pesquisadora	Falas da Mãe	Percepção da Mãe sobre a criança Anterior entrada escola	Indicadores utilizados para apoiar a Percepção Anterior	Percepção Atual da Mãe sobre a criança	Indicadores utilizados para apoiar a Percepção Atual
5) O que fez essas idéias se modificarem?	Ah! olhar pro caderno dela né? todo dia, a hora que ela chegava da escola a primeira coisa que eu fazia era sentar e começar a olhar o caderno dela. Eu vi que tava tudo certinho, sem apagar porque se tá muito apagado também! Por causa disso eu achei que ela tava indo bem.			achei que estava indo bem.	olhar o caderno dela. olhar o caderno todo dia quando a criança chegava da escola. caderno com tudo certo. caderno sem apagar.
6) Uma mãe consegue formar uma idéia de como a criança está indo na escola., antes de ir para uma reunião?	Ah! eu acho que sim (...) no meu caso sim (...) observando o caderno da criança eu acho que dá pra perceber como a criança tá.(...) antes da reunião eu já sabia que ela tava indo bem.				observar o caderno.
6.1) As reuniões dão dicas pra uma mãe de como a criança está indo na escola?	Dão (...) Ah! elas falam que a criança tá indo bem, que tem bom comportamento... Tem um caderno que tá escrito o comportamento da criança né?? Então ela passa pra gente, mas eu não gosto de olhar só o caderno, gosto de conversar com ela mesma, sabe? olho o caderno assino, mas depois vou conversar com ela mesma.				a fala elogiosa da professora sobre a criança na reunião. o caderno da professora com anotações sobre o comportamento da criança. conversar com a professora.
6.2) Além da reunião, a mãe tem outros sinais ou outras "dicas" de como seu filho está indo na Escola?	Eu olhava a vontade que ela tinha de ir para a escola e os cadernos dela e nas reuniões também, com o que a prof. falava.				a vontade da criança ir para a escola. os cadernos dela. a fala da professora nas reuniões.

ANEXO IV

Classificação das Falas da Mãe A na última entrevista, de acordo com a natureza da fala e momento que indica.

Perguntas da pesquisadora	Falas da Mãe	Percepção da Mãe sobre a criança Anterior entrada escola	Indicadores utilizados para apoiar a Percepção Anterior	Percepção Atual da Mãe sobre a criança	Indicadores utilizados para apoiar a Percepção Atual
1) Antes de uma criança entrar na escola uma mãe imagina como esta criança vai ser na escola?	Ai, eu acho que sim, não? (...) a gente imagina porque... a gente tem uma avaliação das outras crianças né? de como ela era antes de entrar na escola e depois quando ela entra na escola(...) a D. ela mudou e mudou bastante, agora tá incrível, sabe, a maneira dela ser. Ela quase não respeita mais eu (risos), ela mudou, mudou bastante, viu?		avaliação da mãe sobre outras crianças.	mudou bastante a maneira de ser. quase não respeita mais a mãe. mudou bastante.	como era a criança antes e depois de ingressar na escola.
2) No seu caso, que coisas você imaginou sobre a sua criança na escola?	Ah! que ela seria assim, mais peralta, né, depois que entra. porque quando entra em contato com outras crianças muda. Quando tá só com a mãe sempre fica aquela menina boazinha. Parece que depois que entra na escola, ela já está mais independente, sabe? ... eu imaginava que ia ser diferente mas não tanto assim, você entendeu? Até eu tinha medo, assim... que as crianças fizessem alguma coisa pra ela e ela não soubesse se defender (...) mas agora não! agora ela mudou, sabe, ela já sabe se defender (...) achava que ela ia ser uma boa aluna, eu achava isso aí, que ela ia ser uma boa aluna. Só que eu achava (...) que uma criança chegaria e batia nela e ela não sabia se defender, né?	seria mais peralta ao entrar na escola. não saberia se defender de outras crianças. seria boa aluna. não saberia se defender de outras crianças.	entrar em contato com outras pessoas.	está mais independente mudou, sabe se defender.	entrada na escola.
3) A idéia que você fez sobre a D. na escola é a mesma ou foi se modificando?	Ah! acho que se manteve. Na lição eu acho que ela é muito prestativa, ela presta bem atenção, isso aí eu tenho certeza. Ela mudou, não foi na escola, foi aqui dentro de casa que ela mudou. Eu conversei com a D. I. Na escola ela não mudou, mudou dentro de casa (...) porque na classe ela é boa aluna (...) agora, aquela coisa assim... que eu tinha a impressão que ela ia ser de um certo jeito, pra mim continua sendo a mesma coisa.			na lição é muito "prestativa", presta bem atenção. não mudou na escola. mudou em casa. na escola não mudou. na classe é boa aluna.	conversa com a professora.

Perguntas da pesquisadora	Falas da Mãe	Percepção da Mãe sobre a criança anterior entrada escola	Indicadores utilizados para apoiar a Percepção Anterior	Percepção atual da Mãe sobre a criança	Indicadores utilizados para apoiar a Percepção Atual
4) Você poderia me dar alguns exemplos de que idéias você tinha antes, que se modificaram? E porque você acha que mudaram?	...eu acho que agora ela tá assim... tá sabendo se defender, ela tá sabendo bem se defender, ela tá sabendo responder, às vezes (risos) coisa que a gente não ensina, mas hoje em dia tá precisando um pouco, né? Eu acho que ela tá diferente, diferente de quando ela entrou na escola (...) Eu imaginava que ela ia ser sempre do mesmo jeito (risos)... Quieta (...) ela ia ouvir tudo que eu falava, tudo o que eu mandava fazer ela fazia. Agora já desobedece mais, é um pouco teimosa, ela não era assim e ficou (...) eu não sei, acho que é a E. que modificou ela...	seria sempre do mesmo jeito: quieta, ouviria tudo que a mãe falasse, faria tudo que a mãe mandasse.		está sabendo se defender. está sabendo responder está diferente de quando entrou na E. desobedece mais. é um pouco teimosa. não era assim e ficou.	escola a modificou.
5) As reuniões da escola dão dicas de como uma criança está se saindo na E.?	Ah! é que nem eu falei pra você, a D.J. conversa mais com a... da metade da classe que tava ótimo, ela não fala, ela não tem quase o que falar(...) nessa última reunião eu tava com uma vontade de conversar com ela sobre a D. (...) eu tive oportunidade, mas é que tinha muitas mães querendo conversar então no fim, eu deixo de lado, sabe? Eu fiquei com vontade de perguntar, eu nunca conversei sobre a D. com ela! Ela só chega e fala: a classe tá tudo ótimo", então reclama mais da parte que tá fraca, então... começa a comentar, a conversar...				
5.1) Uma mãe pode se basear nestas reuniões para formar uma idéia sobre seu filho?	Ah! acho que não. Não. Ai no caso, ela ia ter que conversar com cada mãe, mãe com mãe, sabe? E não é o caso, ela não conversa com cada mãe.				
5.2) E no que uma mãe se baseia para formar uma idéia de como o filho está indo na escola? Como é que ela sabe?	Ai, acho que através do caderno, do que ela vem contando, você entendeu? Muita coisa ela vem me contando, coisas que a professora fala pra ela, então nisso ai eu vou baseando...				o caderno. o que a criança conta da escola. o que a criança conta que a prof. falou para ela.

Perguntas da pesquisadora	Falas da Mãe	Percepção da Mãe sobre a criança anterior entrada escola	Indicadores utilizados para apoiar a Percepção Anterior	Percepção Atual da Mãe sobre a criança	Indicadores utilizados para apoiar a Percepção Atual
5.3) Tem outras "dicas", além do caderno e do que ela conta?	Ai, (risos) a dica é que ela tá esperando já que a aula chegue logo, que as aulas chegue já... e ela sempre fala pra mim que na E. é muito melhor do que em casa, isso ela vive falando.				vontade da criança de que as aulas recomecem. fala da criança sobre gostar mais da E. que de casa.
5.4) O que uma criança conta quando ela vem?	Ah! então às vezes eu pergunto: - "como foi a leitura"? - "ai, mãe, foi ótimo! a professora deu jóia e parabéns pra mim "e, às vezes, ela vem comentando: "a professora falou que eu li bem a leitura", né? Ela vem sempre contando o que a professora fala pra ela.				fala da criança sobre os comentários da professora a respeito do seu desempenho.
5.5) Como que uma mãe olha o caderno e sabe das coisas?	Então, pelo caderno, quando o caderno vem, (refere-se ao caderno do armário, que fica na classe), porque a lição de casa sempre tá certo, né? O de armário é que fica lá. O de casa não, porque é só lição, então ela faz lição, leva lá e ela dá "certo", "tudo bem", entendeu? Então é só o de armário que eu tiro essa avaliação... toda lição que ela faz na classe fica no caderno de armário, ali tem a matemática, tem língua Portuguesa... Pela prova também, nossa! Eu vi que ela tem uma inteligência boa porque coisa que eu pensava que ela não tava fazendo na escola, ela já tá fazendo, né? no 1º ano!			tem uma inteligência boa.	o caderno do armário (de classe). a lição que ela faz na classe. a prova faz coisas na escola que mão não esperava que fizesse.

ANEXO V

Classificação das Falas da Mãe M na última entrevista, de acordo com a natureza da fala e momento que indica.

Perguntas da pesquisadora	Falas da Mãe	Percepção da mãe sobre a criança Anterior a sua entrada na escola	Indicadores utilizados para apoiar a Percepção Anterior	Percepção Atual da mãe sobre a criança	Indicadores utilizados para apoiar a Percepção Atual
1) Antes de uma criança entrar na escola uma mãe imagina como essa criança vai ser na escola?	É, acho que faz sim. Faz uma idéia pelo que a criança é, né, em casa, pelo modo dela se comportar, o modo dela gostar das coisas, a gente faz uma idéia sim. Eu fiz das minhas duas meninas (...) a gente tem uma imaginação do que a criança vai ser na escola e pode ser que seja diferente né, daquilo que a gente pensa...		como a criança é em casa. modo de se comportar da criança. modo da criança de gostar das coisas.		
2) Que coisas você imaginou sobre a sua criança na escola?	O que eu imaginei dela foi o que eu te falei, que ela ia gostar da escola, que ela ia bem, ela ia gostar porque já gostava e até hoje ela gosta. Então, de início até aí ela tá dentro dos meus planos né? (...) possa ser que a P. futuramente não queira nada com nada, né? Ah! a P. fez as provas finais agora, tirou um B, no tudo tirou A., então ela tá dando com meus pensamentos (...) eu achei que ela ia ir bem na escola.	iria gostar da escola. iria bem na escola.		até hoje gosta da escola.	fez provas finais, tirou um B, tirou um A.
3) A idéia que você fez sobre como seria a sua criança na escola se manteve ou foi se modificando?	Não, se manteve. Aconteceu aquilo que eu achei que ia acontecer, né? (...) em termos de aprender, de ir pra escola (...) eu achei que ela ia aprender fácil porque ela entrou na escola já sabendo muita coisa, pra gente ensinar as coisas para ela, ela tinha capacidade de aprender rápido, de gostar de fazer aquilo, de interessar para aprender (...) Então creio que ela tá dentro do que eu pensava	iria aprender fácil.	entrou na escola já sabendo muita coisa. tinha capacidade de aprender rápido.		sempre gostou de brincar de escritório. brinca de escritório com a irmã. brinquedo preferido escrever.
3.1) Que "dicas" você tinha de que ela estava dentro do que você pensava?	(...) Ela sempre gostou de brincar, tanto que o brinquedo dela é escritório, brinca de escritório com a irmã, né, o que ela mais gosta de brincar é de escrever, né? (...) Esse ano o que eu vi foi isso: ela não tem a preocupação assim - "ai, vai ter prova vou ter que estudar". Nas provas do final do ano agora, ela não pegou em caderno pra estudar, vem pra fazer continha, nada! o que ela aprendeu, ela sabe, ela guarda mesmo.		sempre gostou de brincar de escrever.	não tem a preocupação de estudar quando tem prova. o que ela aprendeu, ela sabe e guarda.	não pegou em caderno pra estudar nas provas do final do ano.
4) As reuniões da escola dão "dicas" pra uma mãe de como a criança está indo?	Dá, claro que dá (...) no meu caso ficou dentro do que eu pensava continuou bem na escola (...) porque eu ia lá a professora elogiava ela, então eu entendia que ela era boa aluna, né? Na reunião é bom porque aí alguém tá informando o que o filho dela é, como ele é.			continuou bem na escola. entendia que era boa aluna.	na reunião a professora elogiava ela.

Perguntas da pesquisadora	Falas da Mãe	Percepção da mãe sobre a criança Anterior a sua entrada na escola	Indicadores utilizados para apoiar a Percepção Anterior	Percepção Atual da Mãe sobre a criança	Indicadores utilizados para apoiar a Percepção Atual
4.1) De onde mais uma mãe pode ter "dicas" para formar uma idéia de como seu filho está indo na escola?	Eu acho que ela olhando o caderno, né? olhando o caderno da criança, o que ela fez lá (...) o que deixa de fazer; vamos supor que a criança tá com um monte de errado no caderno, é sinal; que ela não tá indo bem; se ela tá com elogios, se ela tá com nota boa então tudo bem (...) se a pessoa tá com nota ruim tá mal (...) a gente vê o caderno, sempre a professora dá ótimo, parabéns, eu creio que se não tá bom ela não vai fazer isso, né? (...) eu creio que da mãe olhar os cadernos, as provas do filho também ajuda a descobrir se ele tá bem ou se ele não tá bem. (...) o interesse dele estudar pra uma prova, o modo dele gostar de estudar, de estar sempre com revistinha lendo, né? (...) se ela gosta da escola ela tem vontade de ir .				olhar o caderno. olhar o que a criança fez no caderno. olhar no caderno o que a criança deixa de fazer. olhar as correções da professora no caderno. olhar os elogios da professora no caderno. as notas no caderno. os elogios da professora no caderno. as provas. o interesse da criança estudar para prova. a maneira de gostar de estudar. estar sempre lendo revistinha. ter vontade de ir para escola.

Percepção Anterior	Refere-se a...	Indicador percepção Anterior	Refere-se a...	Percepção Atual	Refere-se a...	Indicador Percepção Atual	Refere-se a...
não iria bem (como foi)	não ter bom desempenho escolar	gostar de brincar	caract. pessoal da criança	foi bem na escola	bom desempenho escolar	o caderno.	material escolar da criança
não iria bem na escola.	não ter bom desempenho escolar.	não liga, não é de esquentar cabeça	caract. pessoal da criança	está mais independente presta atenção na lição.	comportamento social. comportamento em relação à escola	a fala elogiosa da professora vontade da criança ir para escola.	informação da professora motivação da criança em relação à escola.

ANEXO VI - Identificação das classes de conteúdo das falas das mães