

# O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE SI MESMA

Márcia Maria Gurgel Ribeiro  
Professora do Departamento de Educação – UFRN

## RESUMO

Esse trabalho trata de questões referentes à identidade, criança e escola. Busca compreender os processos que envolvem a constituição da identidade pessoal, a partir das imagens que a criança expressa sobre ela mesma. Tenta apreender como as relações estabelecidas pela criança na escola, contribuem para a constituição das identidades. Inclui elementos do grupo familiar e das experiências sociais de cada criança. Inicialmente, busca entender e definir o que é uma identidade pessoal. A partir dessa busca delineiam-se as seguintes questões: como a família e a escola, mediadores na formação das identidades, contribuem para seu processo de construção? Esse processo imprime diferenciações nos resultados da escolaridade? Baseada em estudos de orientação etnográfica, realiza observações e entrevistas semi-diretivas com alunos, professores e pais ou responsáveis pelos alunos. Verifica, através das falas dos/sobre os alunos, que as múltiplas interações sociais estabelecidas pela criança dão-lhe singularidade e, ao mesmo tempo, marcam o grupo na sala de aula como extremamente heterogêneo. A participação dos alunos nas atividades escolares ocorre de forma diferenciada, incluindo conteúdos das experiências sociais e culturais.

## ABSTRACT

This paper discusses both the identity conceptualization and the processes which are involved in the constitution of personal identity from the images a child expresses about herself. It investigates the role family and school might play in this process. By locating the discussion on ethnographic basis, the research observed and interviewed students, teachers and parents or alike. Through the students' speeches verifies that the child multiple social interactions give her uniqueness and at the same time emphasize the classroom as a heterogeneous group. Also the students' participation in school activities is expressed in a multiple way as a result of different contents in social and cultural child experiences.

## 1. UMA TENTATIVA DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O conceito de identidade vem sendo estudado por diversos profissionais como psicólogos, sociólogos, filósofos, antropólogos. Considerado um conceito multifacetado tem sido utilizado em áreas não só das ciências humanas como também direito, administração, comunicação e em situações cotidianas que envolvem o estabelecimento de relações interpessoais e a compreensão dos sujeitos acerca dessas relações. O seu debate é privilegiado, especialmente, em momentos de crises e rupturas o que torna difícil separar, na sua análise, o movimento das transformações sociais e culturais que caracterizam uma determinada sociedade numa época específica.

Entendendo que este é um conceito não só extremamente difícil de ser discernido, mas também de complexa utilização, ratificamos a posição de Erickson ao afirmar que "*quanto mais se escreve sobre esse assunto, mais o termo se converte em algo tão insondável como difuso. Só é possível explorá-lo estabelecendo a sua natureza indispensável em vários contextos*" (1987: 09). Normalmente, ele pressupõe a correlação com noções de igualdade, permanência, unidade, coerência que, usadas de forma unidimensional, o fecham numa só perspectiva. Sendo estabelecido a partir de uma multiplicidade de aspectos que caracterizam um indivíduo, um grupo ou uma sociedade, não pode ser limitado a essas noções o que o reduziria a categorias imutáveis e duradouras que, a nível do senso comum, representam uma realidade. Os aspectos que caracterizam a construção de uma identidade e seu processo de organização modificam-se de acordo com as diferentes etapas da vida do indivíduo, ou ainda, a partir dos diferentes papéis sociais que ele assume, fruto de transformações, sejam elas psicológicas, subjetivas, objetivas e ainda, econômicas, sociais, culturais, entre outras.

Utilizado muitas vezes de forma confusa e simplificada, este conceito tem gerado inúmeras dificuldades. Lipiansky (1995) que encaminha suas análises na perspectiva de situá-lo a partir de duas vertentes - psicossociológica e psicanalítica - apresenta algumas dificuldades para sua elaboração teórica, em especial para o campo das ciências humanas. A primeira delas é que como é um conceito que remete ao sentimento fundamental "*je suis moi*" sobre o qual se constrói toda a relação do sujeito com o mundo, a evidência dessa experiência comum constitui-se num obstáculo epistemológico, sendo sua utilização vulgarizada e, ao mesmo tempo, fluida e pouco consistente. A segunda dificuldade teórica, para o autor, constitui-se no fato de que "*a identidade é um fenômeno paradoxal. Ele conjuga, no mesmo movimento, (seu campo semântico o mostra) o idêntico e o diferente, o individual e o social, a unidade e a multiplicidade, a similaridade e a alteridade*" (1995, p. 21)<sup>2</sup>. Ele a qualifica como sendo um conceito que pertence à esfera dos fenômenos transitórios onde está presente concomitantemente, o eu e o não-eu, o interior e o exterior.

Tomando, no entanto, o processo de elaboração das identidades como dinâmico e complexo, essas dificuldades passam a configurar-se nas pontas dos fios que formam a trama que envolve a sua constituição. Elas representam as produções e experiências sociais e históricas, que permitem ao indivíduo perceber-se como sujeito em permanentes relações e interações com os outros indivíduos, campo legítimo de construção das identidades. Num só tempo o indivíduo sofre influências e influi na qualidade e conteúdos dessas interações, formando e transformando a percepção sobre si mesmo e sobre o mundo que o circunda, diretamente orientada pelas percepções dos outros indivíduos. Portanto, para entendermos como o indivíduo constrói sua identidade, temos que levar em consideração a natureza social e interativa dessa construção e buscar o sentido dado por ele às transformações e mudanças e à heterogeneidade das suas relações estabelecidas no processo de comunicação e troca de sentidos e significados sociais e históricos. Nesse sentido, é apenas através da apreensão do movimento existente nessas relações e interações e ainda da incompletude desse processo que entenderemos como as identidades se constituem.

A evidência das contradições que permeiam o processo identitário é significativa para a compreensão da sua unidade na complexidade. Não são só as suas características de afirmação e conservação que lhe dão significado, mas também, de uma forma extremamente dinâmica, a permeabilidade dos atributos que caracterizam uma pessoa ou grupo representa uma rica fonte de análise. Um elemento aparentemente definidor de uma identidade contém a sua negação, ou seja, a possibilidade de ruptura e ampliação do estabelecido com uma nova configuração ao atributo, nunca igual ao que ele era.

Longe de constituir-se em algo dado, fruto apenas de fatores observáveis e controláveis, a identidade deve ser analisada a partir das suas indeterminações, possibilitando pensar as diferenças na sua forma dialética. Entrevendo aspectos complexos nas suas interrelações, esta constitui-se num processo de permanentes afirmações e negações. Nessa dinamicidade, o fundamental é compreender as diferenças como parte do mesmo processo. Tomamos as diferenças que se apresentam não só entre os indivíduos, mas na

forma como estes indivíduos percebem as suas experiências, negando a linearidade do desenvolvimento das identidades, característica da perspectiva subjetivista ou idealista de sujeito. Por conseguinte, a contradição é constitutiva ao conceito e, longe de ser superada, deve ser absorvida num paradoxo.

Mucchielli, que analisa o termo na perspectiva da psicanálise, compreende que

*“para penetrar na compreensão de uma identidade (individual, grupal ou cultural) é necessário definir seu núcleo identitário, isto é, a fonte da coerência interna e da tensão teleológica que caracteriza todo ser social que tem existência própria” (ibid., 1986, p. 3)<sup>3</sup>.*

Ele se reporta à idéia de núcleo identitário para definir o conjunto de processos de sínteses integrativas, de interpretação do mundo e formas de expressões próprias a cada ator social. A nível dos indivíduos este núcleo identitário é o próprio sistema cognitivo e a elaboração dessas sínteses tem uma ligação com o saber coerente que o indivíduo desenvolve sobre a realidade e sobre si mesmo, constituindo-se este na fonte do sentimento de identidade.

Retomando o pensamento desse autor, concordamos que a identidade do indivíduo compreende a seqüência de suas experiências no tempo e no espaço e o conhecimento internalizado nesse percurso. Perdê-la significaria angústia, sofrimento e alienação uma vez que a tomada de consciência dessa identidade envolve aspectos relacionados à sua existência e à sua consciência sobre esse fato. É certo também que, mesmo percebendo-se nas suas diferenças com os outros, o indivíduo guarda o sentimento de estabilidade e unidade de traços e marcas que o caracterizam como uma pessoa única e singular. Esses traços, no entanto, são provisórios e mutáveis através das múltiplas experiências sociais, culturais e históricas vividas por cada indivíduo nos grupos aos quais pertence ou com os quais estabelece uma referência.

A identidade pessoal deve ser compreendida na interface com as identidades sociais e culturais que orientam a tomada de consciência do indivíduo

como sujeito, estabelecendo-se o embricamento dos diferentes conteúdos dessas identidades. A afirmação de Mucchielli (1986) aponta ainda essas diferentes dimensões da identidade - individual, grupal, social ou cultural. Percebemos que, apesar das análises seguirem tomando sempre as interrelações entre essas dimensões, elas guardam a sua especificidade nas diversas aplicações teóricas.

Para Lipiansky (1995), o termo identidade, no seu significado mais preciso, refere-se ao indivíduo e designa um duplo sentido : um objetivo, que compreende o conjunto das características que o identificam; outro subjetivo, ou seja, a consciência que cada um tem de sua individualidade e a tendência para estabelecer uma continuidade nesta experiência e a buscar um sentimento de unidade e integração, independente da pluralidade dos seus papéis e mudanças temporais. A utilização do termo para designar o grupo não tem, para o autor, mais que um sentido metafórico, tratando-se de uma projeção do indivíduo sobre o grupo, onde são conferidos a estes os atributos do primeiro, quais sejam eles: a unidade, a integração, a continuidade e a constância no tempo. A identidade individual distingue-se da grupal apenas no plano conceptual onde surge a identidade social que representa, segundo o autor, uma dimensão da identidade pessoal, uma interface do pessoal e do coletivo.

Consideramos, portanto, que o importante é pensar essas dimensões como elementos de um mesmo processo que nos remete à idéia de constituição dos indivíduos relacionada a uma realidade dinâmica, compreendida a partir das suas condições objetivas de existência. Isto é, tomar a idéia de identidade como elemento conceptual para compreender o processo complexo de formação das individualidades na heterogeneidade, fruto das interrelações e identificações sucessivas estabelecidas entre os indivíduos, no desenrolar da sua realidade concreta de vida.

Compreendemos a identidade pessoal como o conjunto dos atributos que caracterizam uma pessoa. Esses atributos são dinâmicos, temporais e situacionais. Aprender esse conjunto só é possível se tomarmos como referências aspectos peculiares à vivência dos indivíduos em grupos e às transformações provocadas por essas diferentes vivências. Esses atributos dão

singularidade aos sujeitos, singularidade essa construída através do reconhecimento de semelhanças e diferenças entre os indivíduos. Eles temporalizam a uniformidade dessa singularidade em confronto com a diversidade marcante das suas identificações. Permitem ainda que se estabeleça uma constância nesse conjunto, porém, com possibilidades de mudanças permanentes. Possibilitam também a coerência nessa singularidade e ao mesmo tempo a apreensão da contradição nas diversas formas do indivíduo perceber-se em diferentes situações sociais.

Essa dinâmica peculiar à identidade, só é apreendida se a tomarmos como um processo em constante construção e a partir de múltiplas dimensões. Esse processo segue duas orientações essenciais e inseparáveis; os julgamentos e orientações fornecidas pelo outro - a identidade para o outro; e as próprias orientações sobre si mesmo - a identidade para si. A identidade para si é correlativa à identidade para o outro e depende do seu reconhecimento. A primeira desenvolve-se a partir da segunda, ocorrendo inicialmente a nível social sendo, posteriormente, internalizada e reelaborada pelo indivíduo como uma experiência particular e singular, dando-lhe uma nova visão sobre sua pessoa.

A compreensão desse processo pressupõe recorrermos a um conceito fundamental para pensar o individual e o social como indissociáveis: o conceito de internalização. Na perspectiva que nos coloca Vygotsky (1991) o processo de internalização representa "*a reconstrução interna de uma operação externa*" (p.63) e aponta para o caráter social e cultural do desenvolvimento humano que evolui da socialização para a individuação desse desenvolvimento. Segundo o autor esse processo, que ocorre do interpessoal para o intrapessoal, não se realiza de forma linear e inexorável, porém, gradualmente, através da ocorrência de uma série de eventos que se prolongam ao longo do desenvolvimento humano possibilitando ou não a internalização de uma função mental.

Os processos que constituem uma identidade estão duplamente caracterizados como objetivos e múltiplos onde as atribuições dos outros são estabelecidas. Ao mesmo tempo, são subjetivos e únicos de re-conhecimento e re-organização pelo sujeito dessas atribuições, cujos conteúdos são transformados internamente. Os resultados desses processos são dinâmicos,

complexos e, muitas vezes contraditórios, permitindo ao indivíduo elaborar os significados próprios às suas percepções, ora afirmando-se no/com o outro, ora negando este outro para se afirmar, revelando, no entanto que, "subjetividade é inter-subjetividade" (Pino, 1996, p. 27).

Nesse sentido é importante compreender que a identidade do indivíduo não se reduz às percepções e imagens que ele expressa sobre ele mesmo, sendo elas temporárias e provisórias. Elas orientam a sua relação com a realidade social e cultural objetiva possibilitando a reflexão e expressão das suas experiências singulares, contribuindo para dar sentido ao seu modo de perceber-se. São imagens plenas de valores, julgamentos, posicionamentos, desejos e sonhos. É, no entanto, em interface com as identidades sociais e culturais construídas coletivamente que devemos situar essas percepções e imagens e apreender os seus significados. Nossa busca, portanto, ultrapassa o estabelecimento de um significado concreto e operacional estruturado a partir de atributos fixos e imutáveis, privilegiando formas possíveis para entender o movimento da tomada de consciência dos indivíduos sobre o mundo e sobre eles mesmos como social e culturalmente determinados.

Nesse contexto, a escola e as relações que a criança estabelece na fase inicial da sua escolaridade são consideradas imprescindíveis ao desenvolvimento da sua identidade. O aluno deverá ser compreendido em sua complexidade, considerando-se suas diferenças como elementos importantes na organização do trabalho educativo. É essencial tomar como referência não apenas suas características psicológicas mas também os aspectos físicos, lingüísticos, culturais, sociais e históricos que o caracterizam enquanto indivíduo/sujeito do processo educativo. Esse processo na escola deve, ainda, levar em consideração as habilidades intelectuais dos alunos e também os aspectos afetivos e emotivos que envolvem o processo de aprendizagem.

No caso específico do nosso estudo, sem perder de vista essas interrelações, nossa intenção é analisar as características que marcam uma identidade para si, ou identidade pessoal, buscando nas falas dos alunos os elementos que caracterizam a percepção que possuem sobre eles mesmos, partindo das múltiplas imagens expressas nas suas falas.



## 2. ALGUMAS REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS

A investigação desses fenômenos, nos seus aspectos metodológicos, exigiu um esforço para deixar entrever o caminho percorrido, o que implica não só a descrição e relato dos fatos estudados, mas também a apreensão dos seus sentidos e significados no processo global de sua produção. Para tanto, compreendemos como referência fundamental a reconstrução do itinerário social e histórico das interações estabelecidas permanentemente pelos/entre os indivíduos.

Tomamos como referência inicial os estudos realizados por Coulon (1987, 1995) e Pollard (1994) que privilegiam, na análise etnometodológica, os aspectos relacionados às interações em situações microsociais, buscando compreender o sentido e a qualidade dessas interações. Outra fonte de orientação foram trabalhos na abordagem etnográfica (Vasquez-Bronfman e Martinez, 1996; André, 1995) que têm como perspectiva a análise das experiências vivenciadas pelos sujeitos, observadas durante o seu desenrolar, mediadas pelos dois aspectos contextuais e complexos dessas experiências. Tais princípios complementam, em muitos aspectos, as orientações teórico-metodológicas por nós revisadas, operacionalizando-as.

A nossa população de referência é composta de 24 alunos, inscritos na 1ª série do 1º Grau, no ano letivo de 1995, numa escola pública de Natal. O grupo divide-se em 13 (treze) meninos e 11 (onze) meninas com idade variando entre 07 e 10 anos. Suas características sócio-econômicas são relativamente as mesmas, incluindo alunos provenientes das camadas populares da população. Culturalmente, suas experiências limitam-se à escola e aos pequenos grupos sociais da comunidade onde vivem, como os amigos do campinho do futebol, o catecismo da igreja do bairro, as festinhas de aniversário.

As características familiares dessas crianças são diversificadas, fugindo ao modelo burguês de família nuclear. Encontramos situações em que as crianças moram com os pais, só com a mãe; com a mãe e parentes ou outras famílias desconhecidas, com os pais e parentes, com avós e tios, com outras famílias onde algumas crianças trabalham como domésticas, ou seja, é impossível

estabelecer uma relação única na mediação que se estabelece com o grupo familiar.

Realizamos observações em sala de aula e entrevistas com os alunos, os professores e os pais ou responsáveis. Tentamos delimitar um perfil de cada aluno, reunindo as informações coletadas nestas diferentes fontes e ao mesmo tempo buscando estabelecer um paralelo entre os vários perfis, no sentido de caracterizar os atributos que marcam uma identidade. Nesses relatos conservamos o anonimato sobre os alunos, designando-os apenas pelas iniciais dos seus nomes, ou ainda pelas três primeiras letras do nome, quando havia repetição.

Na tentativa de compreender como os alunos se percebem, partimos de aspectos presentes às suas falas. Com isso não queremos dizer que eles tenham dito "verdades" ou "mentiras" sobre eles mesmos e consideramos as suas expressões como representativas dos sentidos dados por eles naquele momento. Nossa intenção não é considerar esses depoimentos como produtos cristalizados das identidades em formação mas como percepções e imagens que representam os diversos "saberes" das crianças sobre as suas relações sociais e culturais e suas relações consigo mesmas.

Portanto, é fundamental compreender essas falas como possibilidades de apropriação, pelo indivíduo, das suas próprias experiências e realizações transformando-as em conteúdo da realidade social objetiva e no desenvolvimento da sua consciência sobre esta realidade. Essa apropriação processa-se, a nível dos indivíduos, a partir da internalização dessas transformações, mediadas pelos outros indivíduos, não limitando-se jamais às relações idealistas e subjetivistas do indivíduo consigo mesmo. Ao contrário, toda relação do indivíduo consigo mesmo representa inicialmente uma relação com outros indivíduos, num processo de identificação/diferenciação, negação/afirmação, oposição/aproximação, nos quais são reelaboradas as suas experiências sociais, culturais e históricas.

Esse processo pressupõe, então, uma concepção de homem e de sociedade que rompa com a visão unilateral de indivíduo, para pensá-lo concretamente, interagindo constantemente com os outros e com o mundo, "*um ser social consciente, um sujeito da prática e da história*" (Rubinstein, 1972, p. 17).

### 3. HISTÓRIAS DE MENINOS E MENINAS

Tentamos fazer uma síntese, através dos depoimentos dos/sobre os alunos na perspectiva de percebermos como se dão essas relações específicas na sala de aula e qual o conteúdo que elas imprimem aos indivíduos. A nossa intenção consiste basicamente em compreender os aspectos que se completam ou se excluem em cada fala, tentando ultrapassar uma relação exclusiva entre causa e efeito para apreender a dinâmica característica ao processo de constituição das identidades.

Diante do limite deste texto, privilegiamos o relato sobre um aluno observado, considerando, no entanto, a sua história a partir das demais e dos aspectos presentes na análise. Estes representam a diversidade na singularidade das histórias recontadas, mediadas pelas relações sócio-afetivas e culturais.

Tomando como referência o grupo pesquisado observamos que, de forma imediata, as crianças tiveram dificuldades em expressar as percepções e imagens que elas têm delas mesmas. Quando questionadas sobre quem eram algumas disseram que não sabiam responder ou ficaram caladas. Isso não significa, no nosso entender, que não saibam a resposta. Não descartamos a natureza complexa da pergunta e estabelecemos uma relação com outras questões, o que deixou entrever a riqueza de possibilidades, em detalhes, que as crianças fornecem sobre elas mesmas nos levando a pensar o quanto o aparentemente sem importância representa aspectos da realidade social e cultural que medeiam as relações da criança com o mundo objetivo, construindo subjetividade. Elas falam o próprio nome ou destacam aspectos físicos, estéticos, afetivos, étnicos, de gênero, ou ainda, suas habilidades em brincadeiras ou atividades domésticas.

Para melhor compreender esses elementos, destacamos a história de And. B. como uma possibilidade de análise. And.B. é um menino com 08 anos de idade.

Observamos, após uma leitura atenta da sua fala, que o seu pensamento está marcado por uma experiência vivenciada. Ele havia sofrido um acidente que o amigo Mar. diz ter sido “pegando morcego” num carro e relembra a aventura durante todo o tempo que conversamos, ou seja, quase

uma hora, falando baixinho como se fosse para ele mesmo. O fato o afetou muito, provavelmente pela repercussão negativa que teve junto a sua mãe. Esta, segundo o amigo, levou um grande susto e o repreendeu energicamente. Ou ainda, junto aos colegas que ficaram falando o tempo todo sobre o acontecimento e finalmente, por ter-lhe provocado um grande susto embora ele declare jamais sentir medo.

Depois de nos mostrar os ferimentos nos seus braços ele fala o próprio nome, quando perguntamos quem ele é, soletrando-o vagarosamente. Reforçamos a pergunta, fazendo analogia ao fato dele falar com alguém ao telefone e ele faz o seguinte relato, referindo-se a um interlocutor imaginário:

*oi, como vai tudo bem?/ Eu diria... eu fui atropelado por um fusca verde e o homem estava de estava de chapéu.../ Aí a pessoa poderia lhe dizer assim: tá certo And. B. eu vou aí lhe pegar para lhe levar o hospital/ A. B. S./ Aí ela ia me levar para o hospital./ - Era, aí eu mostrava pra ela... eu mostrava onde eu morava. Aí ela chegou e eu falei: sou And B aí ela disse que ... / ... eu me pesei...aí eu ia se pesar / E fui para casa / Aí eu comi e eu fui de novo./ Eu fui fazer um curativo / Aí a mulher disse que eu ia fazer vários / ... ela deu injeção / Deu três vezes./- Aí depois.../ Ela perguntou quantos anos eu tinha./ Aí ela disse que eu tinha 01 metro e dez, quando eu se pesei./ Parece que eu já to bem crescidinho!!*

Perguntamos depois o que ele gosta nele mesmo e ele afirma:

*Jogar bola, brincar de polícia e ladrão. Eu acho que sou muito bonzinho. Eu fico quieto, fico brincando com o meu cachorro*

E sobre o que ele não gosta nele mesmo, responde:

*eu queria ficar ... quieto. Calado.*

Sendo conhecido por colegas e professores como uma criança agressiva e com fama de não sentir dor, And. B. também declara não ter medo de nada. Bate nos amigos e no irmão e só gosta de brincadeiras que envolvem muito movimento e violência.

Paradoxalmente, no seu desejo de ser quieto o que ele queria mesmo era ser um Power Ranger, o Tomme, um japonês agitado e justiceiro do desenho animado da televisão. Este, provavelmente, represente o seu modelo de força e realização, como para muitas outras crianças do grupo que gostariam de ser iguais aos artistas nas novelas, às apresentadoras de programas infantis, aos cavaleiros do zodíaco e a muitos outros personagens televisivos.

Lembrando do que nos coloca Jobim e Souza (1994) sobre a mudança provocada pela televisão nas relações familiares com um outro tipo de formação carregado dos valores e estereótipos dominantes no mundo capitalista, vemos o quanto isso se reproduz nas falas dos nossos alunos. Para a autora, "*o príncipe encantado dos contos de fadas foi substituído pelos super-heróis, que agora habitam as fantasias infantis estabelecendo regras e valores relativos às exigências sociais, culturais e econômicas do mundo moderno*" (grifos da autora) (ibid. 1994, p. 73).

Entre as regras estabelecidas pela televisão, família, escola e grupos de amigos construiu-se uma rede complexa e contraditória de valores e exigências para as crianças que cruzam suas identificações e necessidades apresentadas em diferentes situações. No caso de And. B., por um lado, o que marca a sua relação com a escola é o fato dele dever/querer ser quieto calado. Por outro lado, esses aspectos entram em conflito com a sua identificação marcante com o super-herói japonês nos levando, inclusive, a pensar até que ponto a sua tolerância à dor não está associada à invencibilidade do personagem do seriado. São sentimentos contraditórios e conflituosos que coexistem e fazem parte das diferentes relações sociais nas quais a criança está envolvida e que orientam as suas relações com o mundo e consigo mesma.

And. B. refere-se com bastante carinho ao seu cachorro e também ao seu mico, companheiros preferidos nas brincadeiras, expressão silenciosa da

sua ternura. Suas brincadeiras preferidas são polícia e ladrão e jogar bola, sempre envolvendo movimento e violência, fazendo parte das mesmas exigências sociais e culturais citadas anteriormente.

Ressaltamos que And. B. em sala de aula nos pareceu realmente uma criança agitada e agressiva, gritando para chamar a atenção, durante o tempo inteiro falava com os colegas de forma irritada e, às vezes, parecia distante, como se nada o afetasse. Ele é rejeitado pelos colegas da sala para estudar e brincar o que, segundo a professora, é provocado pelo seu comportamento violento.

Perguntamos com quem gosta de brincar ou estudar na sala de aula e ele declara que gosta de estudar com Ali e de brincar com Cal. dizendo que eles são seus amigos. Recusa-se porém, a estudar na companhia de Ju. e brincar com Joe. uma vez que

*eles não são muito legais*

Ju faz brincadeiras na hora da aula e mexe na bolsa dele. Não gosta também da maioria das meninas, só de Pri e Kal. Não gosta ainda de brincar com Ali pois ele não é comportado, porém, gosta de And. C. que tem um mini-game.

Percebemos que as grandes preocupações para And. B. são portanto os aspectos comportamentais e relacionais e a compreensão desses aspectos pelos outros. As suas afirmações deixam entrever uma inquietação e uma busca em negar o que os outros pensam sobre ele e reconhecer, na solicitação desses outros, aquilo que realmente ele gostaria de ser. Ser quieto e calado era tudo o que ele queria e ele nega para si mesmo que não é o que deseja, atribuindo aos outros o que gostaria de ver eliminado do seu comportamento (Ju.) e ao mesmo tempo assumindo as características do outro (Joe.) que ele diz não ser muito legal.

Apesar da sua aparente desatenção e distanciamento And. B. demonstra ter percepção sobre si mesmo e observa determinados atributos que o caracterizam, que o tornam singular como o fato de *estar crescendo, ser*

quieto e calado, sendo estes últimos negados pelos professores e amigos nos grupos. As exigências e determinações sociais, fruto de valores impostos pela própria sociedade, são os meios que a escola se utiliza para que os alunos sejam auto-controlados e dóceis, respeitando as normas estabelecidas. Essas exigências foram internalizadas por And. B. que as percebe como importantes nas suas relações interpessoais, embora, sua forma de reagir a elas seja de oposição e negação, gerando conflitos e confrontos no grupo.

A aparente dificuldade de And. B. falar sobre quem ele foi é superada pela riqueza dos relatos e das experiências que tem vivido, assim como, pela sua percepção sobre essas experiências. É através delas que ele tem elaborado o conhecimento sobre si mesmo e sua identidade, mediado pelo olhar dos outros indivíduos significativos, ora afirmando, ora negando esses olhares. O fato do acidente provavelmente o fez refletir sobre a necessidade em ser quieto e bem comportado, aspecto evidenciado pelos outros indivíduos que o acompanham e esperado no seu comportamento.

Nesse sentido, destacamos mais uma vez o quanto é importante investigar as relações sociais estabelecidas pelos/entre os indivíduos nas suas práticas cotidianas no estudo sobre a identidade. Acreditamos que a análise desses componentes orienta a definição do comportamento humano e a sua evolução histórica e social. Compreender a identidade é compreender o indivíduo a partir da história dos seus grupos de suas condições sociais e materiais de produção. Esse representa o próprio campo de produção das identidades e o contexto de organização do conhecimento pelos indivíduos uma vez que

*"Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós. Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro, ou seja, porque posso perceber outra vez os reflexos próprios como novos reflexos excitantes"*  
(Vigotski, 1996, p. 82).

O indivíduo desenvolve a consciência sobre si mesmo na proporção da consciência que ele tem sobre os demais indivíduos, o que Vigotski chama de socialização da consciência, "*onde a vertente individual se constrói como derivada e secundária sobre a base do social e segundo o seu exato modelo*" (p. 82) fruto da duplicidade das experiências humanas constituídas pelas vertentes sociais e individuais.

O depoimento dos outros, nesse caso específico a mãe e os professores, evidenciam e reforçam aspectos presentes nos depoimentos dos alunos, ou seja, eles contextualizam socialmente esses depoimentos. Percebemos, portanto, que o discurso de And. B. sobre a necessidade de ficar bem comportado tem suas origens na fala dos professores e da sua mãe. A imagem que os outros têm dele é de um menino violento e um problema em sala de aula e em casa. Ele não só internalizou essa imagem mas também, as regras estabelecidas nessas situações específicas que definem o comportamento ideal para a criança/aluno que envolve atenção, obediência, cordialidade nas relações estabelecidas entre pais e filhos e entre professores e alunos.

A mãe de And. B. diz que *ele é um menino bom mas que ela não pode bater que ele fica violento*. Essa imagem não corresponde à que ela deseja do filho uma vez que ela gostaria

*que ele fosse menos violento e não brigasse com o irmão.*

And. B. está cursando a 1ª série pela segunda vez na mesma escola e apresenta dificuldades de aprendizagem, expressas por sua mãe através da seguinte frase: *Só faz diferente do que se ensina, não compreende*. Demonstra dificuldades em concentrar-se na atividade e está sempre se movimentando, *embora venha melhorando de um ano para o outro*, como afirmam os professores.

Esses aspectos são reforçados em todos os depoimentos dos professores sobre And. B.. A Profª. G., responsável pela turma, diz que

*o grande problema dele é o problema da violência. E ele se julga que é de ferro, que não morre, que não sente dor.*



Em outra fala, a professora declara que diante dos grandes problemas familiares da criança que incluem alcoolismo, problemas financeiros, desemprego e falta de autoridade da mãe com os filhos,

*é um desafio... Eu não sei como ele tá lendo, mas ele tá lendo. Tá lendo e tá somando, entendeu? E vez por outra participa nas discussões, ele participa e ele diz uma coisa lógica, entendeu? Mas ... eu não sei ...*

Essas são as condições concretas de vida e sobrevivência de And. B. mas esses aspectos não foram tocados no depoimento do aluno. A professora, no entanto, explica várias das suas atitudes e comportamentos por suas condições sociais e econômicas objetivas e pela precariedade das relações familiares, depositando na família a responsabilidade por alguns comportamentos do aluno. Esses aspectos estruturam, porém, os depoimentos de outras crianças que partem da evidência dessas condições e das faltas materiais, sociais e emocionais para estabelecer as suas relações com o mundo e com elas mesmas.

○ Prof. L., de Educação Física, nos fornece o seguinte depoimento

*And. B. é difícil de segurar ele. Nem com as duas mãos a gente segura ... se parar ... eu quero conversar com ele, às vezes pego nos dois ombros dele "And. B. olha para mim!!" ele não consegue nem olhar que é querendo fazer ... dar cambalhota, aquele plic-plac, aquele que você vê na televisão não é?*

○ professor reforça esse aspecto em outro trecho do seu diálogo analisando que geralmente o comportamento dos meninos é diferente daquele das meninas, *esses gostam de brincadeiras de pancada, de empurrar, de ação* aspecto que as incomoda bastante e divide literalmente o grupo. Afirma que esse tipo de comportamento não é exclusivo de And. B. na sala de aula e avalia existir uma forte influência da televisão nas atitudes do grupo de meninos que têm identificação muito fortes com os super-heróis. Para o grupo das

meninas são também estabelecidas identificações, porém, elas envolvem outros interesses como moda, música e beleza.

Outro aspecto destacado na fala de And. B., fortemente presente nos depoimentos de meninos e meninas, está associado à questões de gênero, definindo as escolhas no grupo para brincar ou estudar. Muitos meninos chegam a dizer que não gostam de brincar com meninas e elas que não gostam ou não podem brincar com os meninos, segundo orientações das próprias mães.

Em suma, as falas dos alunos nos sugerem uma diversidade de atributos que marcam o processo de construção da identidade e deixam entrever os seus sentidos no contexto onde surgem e se materializam: a escola. Ao estabelecermos uma relação com as histórias singulares das crianças podemos perceber o quanto meninos e meninas, provenientes de universos sociais e econômicos aparentemente semelhantes, podem desenvolver perspectivas diversas no que diz respeito ao jogo de valores que se estabelece nas interações sociais. Por exemplo, enquanto alguns procuram estabelecer uma coerência e unidade, atribuindo valores positivos e afirmativos sobre si mesmo, outros buscam afirmar-se através da negação dos atributos que lhe são sugeridos pelos outros, procurando em si mesmo valores desejados, mas assumindo uma postura agressiva e de distanciamento com os outros através de comportamentos indesejáveis.

Constatamos que nesse processo são importantes tanto os elementos que se completam e dão coerência à imagem que o indivíduo tem sobre si mesmo, como também aspectos que aparentemente se repelem e se contradizem. Essa dualidade de sentidos dá movimento e dinâmica à formação da identidade tornando-se este, um processo caracterizado por um tornar-se permanente, uma descoberta constante de possibilidades. Ao mesmo tempo, a percepção do indivíduo sobre si mesmo pressupõe uma certa coerência e permanência de determinados aspectos que o fazem singular e o diferencia dos demais. Essa singularidade é explicada pelas interações sociais estabelecidas entre os indivíduos que definem o seu modo de ser e sua identidade.

A escola, de forma geral, espera contribuir, através dos seus projetos curriculares, para formar cidadãos integrais e conscientes, ajustados socialmente. Podemos traduzir, infelizmente, que esses parâmetros têm alimentado a crença em sujeitos subservientes e passivos, o que reforça a dominação que caracteriza as sociedades capitalistas. A imagem de aluno que a escola possui limita as características dos indivíduos tornando-as homogêneas e lineares, confundindo a democracia e respeito às diferenças com a ditadura das semelhanças uniformizadoras.

Entretanto, o que se observa é a evidência de uma heterogeneidade marcante em todos os aspectos constitutivos das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos e as identidades que emergem dessas relações. Acreditamos que a escola deve ampliar a discussão sobre elas e não apenas mascarar sua discriminação através de um tratamento homogeneizador e massificador.

Nesse sentido, a escola tem como tarefa urgente transcender a sua análise sobre o indivíduo e suas características pessoais, os traços de personalidade, suas atitudes, de forma abstrata e fragmentada. Deve buscar ainda fugir das formas homogêneas com que trata os alunos, negando as suas diferenças e peculiaridades. Sua proposição deve ser compreender esse processo como resultado das interações estabelecidas entre os indivíduos nas suas condições sociais e históricas objetivas. Essas interações, que têm como mediação o outro, possibilitam ao indivíduo a apropriação dos significados produzidos historicamente por seu grupo social e cultural construindo, conseqüentemente, a sua individualidade. É incentivando, portanto, relações e interações entre os indivíduos, e não a *pedagogia do silêncio*, que ela vai propiciar a troca e a descoberta pelo aluno das inúmeras possibilidades que tem de construir sua individualidade e tomar consciência de si mesmo como um ser social e político, membro ativo de uma coletividade.

Após essa breve análise e retomando as nossas pretensões iniciais, ou seja, compreender os processos que envolvem a construção da identidade e o papel da escola nessa construção, podemos concluir que, pensar sobre esses processos implica não só perceber as diferenças e semelhanças presentes

às falas dos alunos enquadrando-as em valores pré-estabelecidos, mas, muito mais, tentar apreender o movimento da sua produção e o processo de socialização/individuação que ocorre na escola. Pensar sobre identidade implica, portanto, estabelecer a multiplicidade dos seus sentidos levando em consideração o contexto em que são produzidas e os sujeitos concretos dessa produção.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Marli E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)
- COULON, Alain. **L'Ethnométhodologie**. 3 ed. Paris: PUF, 1993. (Que sais-je ?)
- \_\_\_\_\_ **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara S/A, 1987.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Vygostsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico)
- LIPIANSKY, Edmond Marc. L'identité à l'articulation du psychologique et du social. In: **Revue Internationale de Psychosociologie**, v. II, n. 2, Paris: Editions Eska, 1995.
- MUCCHIELI, Alex. **L'Identité**. Paris : PUF, 1986.
- PINO, Angel. Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. In: PEDROZA, Maria Isabel (org.) ...et al. **Investigação da criança em interação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, v. 1, n. 4, setembro/1996 (Coletâneas da ANPEPP).
- POLLARD, Andrew. A aprendizagem nas escolas primárias. In: DANIELS, Harry (org.) **Vygostsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. 2 ed. Lisboa : Editorial Estampa Notícias, 1972, v. 7.

VASQUEZ-BRONFMAN, Ana, MARTINEZ, Isabel. **La socialisation à l'école**. Paris: PUF, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

---

**Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1996.

## NOTAS

<sup>1</sup> *Eu sou eu*. T. livre da autora.

<sup>2</sup> *Tradução livre da autora*.

<sup>3</sup> *Tradução livre da autora*