

IVONE MARTINS DE OLIVEIRA

IDENTIDADE E INTERAÇÃO NA SALA DE AULA:

Pre/conceito e Auto/conceito

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1993

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
BIBLIOTECA CENTRAL

93.213.57

IVONE MARTINS DE OLIVEIRA ^{KA}

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Ivone Martins de Oliveira e aprovada pela Comissão Julgadora em

Data: 4/10/93

Assinatura:



IDENTIDADE E INTERAÇÃO NA SALA DE AULA:

Pre/conceito e Auto/conceito

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1993

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, na Área de Concentração: Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka.t

Comissão Julgadora:

Adriano

etc.

João R. Góes.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À orientadora e amiga Ana Luiza Bustamante Smolka, pela atenção, dedicação e criteriosa orientação em todas as fases de elaboração desta dissertação.

À Helena, pela oportunidade de realização da Pesquisa de Campo em sua sala de Aula.

AGRADECIMENTOS

Às profas. Cecília Góes, Elisa Kossovitch e Eni Orlandi, pelas valiosas contribuições apresentadas ao longo desta reflexão.

À Roseli, Onice, Ana Lúcia e Adriana, pelas elaborações que as significativas interlocuções geraram.

À Direção, Funcionários e Professores da escola onde a pesquisa foi realizada, pela cooperação em diferentes etapas de realização deste trabalho.

A Antônio, Wilma, Rosângela e Ione, pelas demonstrações de amizade, interesse e incentivo constantes.

DEDICATÓRIA

Às crianças,
que possibilitaram a
realização deste estudo.

*"Vi vago o adiante da noite, com
sombras mais apresentadas. Eu,
quem eu era? De que lado eu era?"*

*Guimarães Rosa
(Grande Sertão:Veredas)*

RESUMO

Este trabalho tem como preocupação central o estudo dos processos envolvidos na elaboração da identidade do aluno. Questionando-se a respeito da forma como esta elaboração tem sido abordada por teorias que trabalham com a noção de autoconceito, busca no referencial teórico e metodológico da Perspectiva Sócio-Histórica em Psicologia um caminho para proceder a esta investigação. Ao basear-se em tais princípios teóricos e metodológicos, coloca em destaque o processo social e histórico de elaboração da identidade, mediada/constituída pelo *outro*, mediada/constituída pela *palavra*.

Detendo-se particularmente no modo como o aluno se vê e se *avalia*, este estudo focaliza as enunciações de crianças com traços físicos de negritude - e discriminadas por outras crianças - e as enunciações dos colegas dirigidas a estas crianças em situações de interação na sala de aula.

No jogo do entrecruzamento entre as diversas falas destacadas na sala e outras falas que dizem sobre o "negro"/"preto" e sobre a "autodesvalorização" da "pessoa", encontram-se elementos para tecer o fio dos sentidos que atravessam as enunciações de algumas destas crianças com traços físicos de negritude, ao falarem sobre si mesmas, bem como para a explicitação de aspectos sociais e históricos envolvidos na elaboração da identidade do aluno.

SUMÁRIO

I.	Introdução	1
II.	Vozes, Percursos e Opções	6
	A investigação sobre o autoconceito no contexto escolar	7
	Um modo de explicar o desenvolvimento humano	15
	A identidade como produção social e histórica	21
	Subjetividade e linguagem	28
III.	A Pesquisa na Sala de Aula	37
IV.	Palavras do/sobre o "Preto"	46
	O silêncio de Alc	46
	Pelas trilhas das denominações e autodenominações ..	51
	Palavras de outros	54
	Palavras sobre o "não-preto"	62
	Traços físicos de negritude e a denominação "preto": algumas interferências	67
	O "preto" na sala de aula	89
	As palavras ("próprias") de Alc	92
V.	Na Multiplicidade de Sentidos, Ser ou Não Ser "Preta"?	98
	As palavras ("contraditórias") de Ine sobre si mesma	99

Algumas vozes sobre o "desejo" de ser "moreno" (e/ou não ser "si próprio")	113
"Morena": "preta" ou "não-preta"?	121
Diferentes enunciações e contexto de produção	131
Entre o ser e o não ser	136
VI. Considerações Finais	138
VII. Bibliografia	142

INTRODUÇÃO

O exercício da prática pedagógica na sala de aula tem nos colocado diante de uma diversidade de situações-problemas, as quais nos têm suscitado o interesse pela investigação, pela compreensão e pelo desejo de mudança.

Dentre estas situações-problemas, nossa atenção tem sido despertada por algumas em que se apresentam aspectos relativos à imagem que o aluno faz de si na sala de aula. Em nossa prática temos percebido que a avaliação que o aluno faz de si próprio interfere sensivelmente em seu desempenho escolar.

De um modo geral, os alunos considerados pela escola como os "mais difíceis" ou "indisciplinados" e com menor nível de rendimento costumam fazer um julgamento pouco satisfatório de si mesmos enquanto alunos: freqüentemente se dizem incapazes de realizar determinadas tarefas; em alguns casos tentam realizá-las, mas ao primeiro sinal de dificuldade desistem; em outros casos nem tentam realizar, se recusam - envolvem-se em qualquer outra atividade (ou "brincadeira") que não aquela proposta pelo professor. Este tipo de reação costuma resultar em uma distância maior ainda entre as expectativas que a escola tem em relação a estes alunos e o que eles efetivamente alcançam em termos de desempenho escolar.

No meio acadêmico, a não participação dos alunos nas atividades escolares tem sido abordada por alguns pesquisadores¹ como *resistência* ao processo de *dominação* da escola e ao tipo de aluno que ela quer (de)formar. Concebendo a escola como uma instituição que está prioritariamente (mas não totalmente) destinada à *dominação* e *reprodução* das relações de produção, estes pesquisadores interessam-se em investigar o modo como o aluno se envolve com esta "função" do ambiente escolar: os modos de adesão e os mecanismos de resistência frente ao processo de inculcação ideológica que permeia o ensino escolar.

Levando em conta este modo de funcionamento da escola, bem como o permanente conflito estabelecido entre a instituição escolar que domina (quer dominar) e o aluno que resiste (tenta resistir), neste trabalho nossas atenções se voltam para um outro aspecto apontado pelo não envolvimento do aluno com o trabalho acadêmico. Ao justificar a recusa a participar das tarefas escolares por meio da "incapacidade" para realizá-las, a fala dos alunos focaliza também um aspecto fundamental de sua relação com a escola: a imagem (muitas vezes negativa) que fazem de si perante a própria escola e o conhecimento trabalhado, no processo de constituição de sua identidade.

A investigação de aspectos relativos à identidade do aluno não tem sido uma preocupação muito freqüente entre os pesquisadores da área educacional, nos últimos tempos. Pouquíssimos são os trabalhos publicados a este respeito na

¹ Cf. Giroux (1986), André (1988), Leite e André (1986).

última década². Tendo sido colocadas de forma mais sistemática no contexto dos debates "escolanovistas", as reflexões acerca deste fenômeno são abandonadas na medida em que as críticas à Pedagogia da Escola Nova começam a se difundir.

Entre os pesquisadores da área educacional interessados em investigar a identidade do aluno, as discussões têm se concentrado em torno das teorias que abordam a noção de *autoconceito*, *auto-imagem* e *auto-estima*. De um modo geral, estes conceitos têm sido utilizados no sentido de abordar o modo como a criança se percebe e se avalia na escola. Esta percepção e esta avaliação costumam ser obtidas através da aplicação de escalas de mensuração do nível de autoconceito e/ou auto-estima. Àquelas crianças com um alto nível de autoconceito é atribuída uma percepção "adequada" do "eu". Por outro lado, àquelas com um baixo nível de autoconceito e/ou auto-estima é atribuída uma "disfunção psicológica" - um problema "psicológico" e "individual", muitas vez "tratado" de forma individualizada.

Tendo como eixo, por um lado, uma perspectiva essencialmente fenomenológica e, por outro, procedimentos de investigação baseados em princípios positivistas, de um modo geral, tais trabalhos têm se dedicado a estudar o nível de autoconceito do aluno em sua relação com o desempenho acadêmico e com outras variáveis presentes no contexto escolar.

Questionando-se acerca das limitações destes estudos na

² Sobre este tema, podemos destacar os estudos de Barroso e Barreto (1976), Oliveira (1984), Silva e Alencar (1984), Moysés (1986) e Serrano (1991).

compreensão dos aspectos implicados no modo como o aluno se vê e se avalia na escola, o presente trabalho tem como objetivo ir além desta forma de abordagem, ao colocar em foco a constituição social e histórica da identidade do aluno. Para isto, tem como principais pontos de ancoragem os princípios teórico-metodológicos organizados por Vygotsky a respeito do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (mediado pelo outro, mediado pela palavra) e as considerações de Bakhtin sobre o caráter ideológico do signo lingüístico e da natureza essencialmente semiótica (e ideológica) da consciência.

No encaminhamento desta investigação, dadas as limitações que percebemos no uso de escalas para mensuração do nível de autoconceito, optamos pela abordagem da complexidade dos modos de interação e de interlocução presentes entre os alunos, no cotidiano da sala de aula. Por intermédio da observação, do registro e da reflexão sobre uma série de eventos ocorridos em sala, os quais focalizam as interações das crianças em momentos em que elas falam e fazem avaliações sobre si mesmas e sobre os colegas, paulatinamente vai sendo composto o *corpus* da pesquisa.

Diferentemente da maioria dos estudos sobre o autoconceito, destaque especial é dado, neste processo, às falas produzidas pelos alunos, para os alunos e entre os alunos. O que justifica este procedimento de investigar prioritariamente as enunciações que acompanham as interações estabelecidas na sala de aula, é o fato de considerarmos que a elaboração da consciência ocorre em uma progressiva *apreensão/transformação* das "palavras alheias" em "palavras próprias" e que estas palavras podem evocar

uma multiplicidade de sentidos.

A partir desta perspectiva, a constituição do *corpus* da pesquisa tem como eixo mais delimitador a busca de compreensão dos sentidos que atravessam as enunciações de crianças com traços físicos de negritude - consideradas "pretas" e discriminadas por colegas "não-pretos"³ - ao se autodenominarem e ao explicitarem identificações e não identificações mantidas com os outros alunos. Na compreensão destes sentidos, outras vozes vão sendo trazidas para a reflexão: vozes dos colegas que discriminam, vozes (e silêncio) de outros alunos discriminados, a voz da professora, vozes oriundas de outros contextos e de outros tempos que dizem a respeito do negro no Brasil, e de situações de "desvalorização" da pessoa com relação a si própria.

³ Devido ao fato de haver outros aspectos além da cor da pele ou de outros traços físicos definindo o que é ser "preto" para estes alunos, utilizaremos sempre aspas ao nos referirmos às crianças consideradas (e tratadas) como "pretas" e como "não-pretas".

Quando mencionarmos a palavra negro sem aspas, estaremos adotando um critério mais convencional, no sentido de nos referirmos aos descendentes de africanos no Brasil (grupo étnico com características físicas - e em alguns casos, culturais - distintas).

VOZES, PERCURSOS E OPÇÕES

*Como poderá o coração exprimir-se?
Como poderá o outro compreendê-lo?*

(F. Tjutchev)

Múltiplas são as vozes que dizem a respeito do desenvolvimento humano na área da Psicologia Educacional. Em nosso percurso de reflexão sobre os processos sociais implicados no modo como a criança se vê e se avalia na escola, deparamo-nos com algumas delas. Encontramo-nos, também, com outras que, transcendendo os limites "da" Psicologia, se alojam no campo "da" Lingüística. Algumas destas vozes, por não responderem de forma satisfatória às indagações que nos colocamos, aos poucos foram sendo "silenciadas"; outras se mantiveram (audíveis) e se constituíram em pontos de ancoragem para o prosseguimento de nossa investigação. E é nestas vozes, nas indagações e opções iniciais, que nos deteremos neste momento.

Iniciaremos pela voz que soa mais forte na área da Psicologia Educacional, quando se trata da formação da identidade do aluno: a(s) voz(es) que fala(m) sobre a noção de autoconceito.

A investigação sobre o autoconceito no contexto escolar

Para abordar fenômenos referentes a conceituações, percepções e sentimentos do indivíduo com relação a si próprio, alguns autores da área da Psicologia utilizam-se do conceito de *self* e/ou *ego*¹. Outros trabalham, ainda, com as noções de autoconceito, auto-imagem e/ou auto-estima².

Embora haja uma grande proximidade entre as noções de autoconceito, auto-imagem e auto-estima, muitos autores que trabalham nesta área costumam diferenciá-las, dando mais ênfase à abordagem de uma ou de outra, em seus estudos. Para Oliveira (1984:31), o autoconceito se apresenta como "*a atitude que o indivíduo tem de si mesmo, decorrente da maneira como se percebe*"; a auto-imagem constitui-se em um sinônimo de autoconceito, mas com uma ênfase no aspecto social de sua formação; a auto-estima, por outro lado, é abordada em termos de uma atitude valorativa do indivíduo com relação a si mesmo.

No cenário educacional brasileiro, as discussões em

¹ Considerações sucintas a respeito das concepções "self" e/ou "ego" em alguns autores (dentre eles Symonds, Snygg e Combs, Lundholm, Sherif e Cantril, Sarbin, Bertocci, Hilgard, Stephenson, Chein, Mead, Koffka e Rogers) são feitas por Hall e Lindzey (1973).

² Em dissertação de mestrado defendida em 1991, Serrano aponta para o tipo de abordagem que alguns autores fazem destas noções; destaca, especialmente, as concepções de William James, Lecky, Rogers, Fredenburgh, Coopersmith, Hardy e Heyes, Mouly, Gilmer, Wylie, Maslow e Piers.

torno da noção de autoconceito, auto-imagem e auto-estima emergiram juntamente com os debates realizados pelos defensores das idéias do então denominado Movimento da Escola Nova. Difundiram-se, especialmente, com a criação dos cursos de Orientação Educacional, e com a implantação do SOE (Serviço de Orientação Educacional) nas escolas. Tornaram-se freqüentes entre os educadores interessados no desenvolvimento afetivo do aluno e em seu *ajustamento psicológico e social*.

Entretanto, à medida em que as idéias que se propunham a uma visão crítica da escola e de suas funções na sociedade capitalista começam a tomar corpo no universo educacional; à medida em que se iniciam os questionamentos a respeito do caráter essencialmente "psicologizante" de idéias e propostas educacionais da Escola Nova, e de sua contribuição ao funcionamento da Escola enquanto *Aparelho Ideológico de Estado*; à medida em que se começa a colocar em questão o caráter social e político, e não puramente *psicológico* dos problemas educacionais³, as discussões em torno da noção de autoconceito do aluno diminuem sensivelmente. Na década de 80, pouquíssimos são os trabalhos publicados a este respeito no Brasil.

De um modo geral, os pesquisadores brasileiros interessados em investigar questões relativas ao autoconceito, auto-imagem e/ou auto-estima na escola têm abordado tais noções em sua relação com o desempenho acadêmico do aluno (Barroso e

³ Cf. Soares (1991) e Libâneo (1986).

Barreto (1976), Oliveira (1984), Silva e Alencar (1984), Moysés (1986), Serrano (1991).

Destacando as relações significativas apontadas por diversas pesquisas, entre um alto nível de autoconceito e de auto-estima e um bom desempenho acadêmico, por um lado, e, por outro, um baixo nível de autoconceito e de auto-estima e fracasso escolar, estes autores sugerem que sucessivas experiências de fracasso escolar podem levar o aluno a se perceber como menos capaz e menos aceito, não raramente levando a uma "desvalorização" para consigo mesmo - o que, por sua vez, aumenta a possibilidade de novos fracassos. Segundo Moysés (1986:11):

"Não se pode ignorar que paralelamente ao processo formal de ensino e aprendizagem, ocorre um outro processo que nem sempre é captado pelo professor: a criança, que por inúmeras causas, não consegue aprender o que lhe é cobrado, vai, no entanto, aprendendo o quanto é 'incapaz' e inferior aos que são promovidos para as séries seguintes. Nos anos em que frequenta a escola e que antecedem a sua exclusão da mesma, ela vai aprendendo a se sentir desvalorizada como pessoa e a se ver como alguém que não é digno de amor e de aprovação."

Com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre estas questões, os estudos realizados por tais autores tinham como meta a construção de escalas para mensuração do nível de autoconceito e auto-estima; a verificação das relações existentes entre autoconceito e outras variáveis, de natureza social e educacional presentes no contexto escolar, bem como o levantamento e testagem

de estratégias para mudança do nível de auto-estima em alunos.

Em seu trabalho, Barroso e Barreto (1976) investigam as relações existentes entre aspectos de natureza tanto social quanto educacional, o desenvolvimento da auto-estima do jovem que vai prestar exames vestibulares, bem como analisam a relação entre auto-estima e desempenho no vestibular. Silva e Alencar (1984) se detêm no estudo das relações existentes entre autoconceito do aluno e rendimento acadêmico, escolha do lugar de sentar na sala e a avaliação do autoconceito do aluno por parte do professor. Oliveira (1984) aborda a auto-estima do adolescente em situações de *provação* (no caso, utiliza como situação de *provação* os exames vestibulares). Moysés (1986) investiga a eficácia de duas estratégias distintas - "Valorização Pessoal" e "Clarificação de Valores" - para elevar o nível de auto-estima em menores institucionalizados. Serrano (1991) interessa-se em pesquisar o "autoconceito" e a "percepção de controle" - diferentes noções, com distintas abordagens, para investigar aspectos semelhantes, referentes ao comportamento do aluno em sala - em sua relação com o desempenho acadêmico de alunos de 4ª série do primeiro grau.

Por outro lado, trabalhos que não apontam necessariamente para a relação entre autoconceito e desempenho acadêmico também têm sido realizados no universo escolar. Interessada em investigar o autoconceito em alunos excepcionais, Alencar (1982) discute algumas dificuldades e possíveis encaminhamentos para a pesquisa junto a estes sujeitos. Mendonça

(1989) se detém na relação entre autoconceito e a percepção de normas de conduta social em estudantes do segundo grau.

Todos os estudos mencionados aqui apontam para um aspecto que tem sido comum em investigações relativas ao desenvolvimento do conceito que o aluno faz de si: o uso de escalas, em sua maioria provenientes de estudos norte-americanos, as quais são "adaptadas" para serem aplicadas em alunos brasileiros. A "Escala de Personalidade - Autoconceito" Janis & Field, revisada por Eagly e adaptada à população brasileira por A. Biaggio (Mendonça, 1989); o "The Piers-Harris Children's Self Concept Scale", traduzido e adaptado por Vera do Amaral (Serrano, 1991); o "Questionário de Auto-satisfação" de Miller (Moysés, 1986) - são alguns dos instrumentos utilizados para "medir" o nível de autoconceito em alunos.

A nosso ver, estes procedimentos teórico-metodológicos, que têm como eixo a "mensuração" de características da personalidade, bem como o estabelecimento de correlações com outros fatores (de ordem social, econômica, cultural, religiosa, educacional, etc.) - também quantificados - têm limitado as possibilidades de abordagem e de compreensão de fenômenos que dizem respeito ao tema em questão neste trabalho. O acompanhamento constante do cotidiano da sala de aula tem nos apontado para uma multiplicidade de aspectos intervindo no desenvolvimento do conceito que o aluno elabora de si próprio; aspectos que não podem ser abordados em toda sua complexidade, a partir dos modelos de pesquisa utilizados até o momento.

Por outro lado, as escalas utilizadas nesses estudos pressupõem um tipo de conduta "ideal" para o aluno, e é na base destas pressuposições que se definem os padrões de normalidade e de anormalidade, quanto à percepção que este elabora de si mesmo⁴; e que se definem, também as estratégias de encaminhamento para os problemas. Não tem sido prática dos pesquisadores que desenvolvem tais estudos questionar-se a respeito das implicações políticas e ideológicas que envolvem a seleção dos critérios utilizados na construção destas escalas, bem como a respeito da padronização de atitudes e condutas e, ainda, do próprio ato de "medir" características da personalidade⁵.

Um outro aspecto a ser salientado sobre tais estudos refere-se ao fato de que, de um modo geral, as pesquisas realizadas têm se preocupado em investigar a formação do autoconceito nos limites estreitos da relação estabelecida entre o aluno e as atividades escolares. Frente a esta relação, o único agente externo considerado é o professor, aquele que pode facilitar e/ou dificultar o prosseguimento adequado da vida escolar do aluno: de seu desenvolvimento cognitivo normal, de seu ajustamento social perfeito, de seu desenvolvimento afetivo e

⁴ Um modelo de construção destas escalas pode ser encontrado em Tamayo (1981).

⁵ Ao discutir as tendências de pesquisa em Psicologia, Fini (1987) chama a atenção para o processo de "importação"/utilização de modelos de pesquisa das ciências naturais que tem caracterizado os estudos nesta área; para os riscos que isto implica e para a necessidade de se buscar outras alternativas de investigação e de compreensão dos fenômenos que a Psicologia se propõe a estudar.

emocional sadios.

Nossa experiência, entretanto, tem apontado para a necessidade de se considerar com mais atenção, nos estudos sobre o autoconceito do aluno, aspectos que, de um modo geral, a Psicologia não tem tomado como parte de seu universo de investigação. Dentre estes aspectos podemos destacar a organização da classe enquanto grupo, os tipos de relações estabelecidas entre o aluno e o grupo, as pressões exercidas pelo grupo sobre o aluno e os valores que perpassam estas interações, bem como aspectos relativos ao contexto sócio-econômico e cultural em que as crianças vivem. A nosso ver, as investigações realizadas não têm se detido sobre estes aspectos nas dimensões em que eles merecem ser abordados.

Em pesquisa realizada com o intuito de analisar criticamente a produção acadêmica relativa à criança, na área da Psicologia, Patto (1979) também chama a atenção para aspectos semelhantes a estes. Ela afirma que *"na maioria das pesquisas analisadas não há qualquer referência à formação social em que esta criança cresce, suas características econômicas e políticas e à maneira como o contexto macroestrutural influi sobre a própria constituição da infância enquanto etapa de vida nesta formação social específica. [...] O contexto sócio-econômico, quando mencionado, surge de duas maneiras básicas: reduzido à expressão de 'nível sócio-econômico', conotativa da 'existência natural' de classes 'alta', 'média' e 'baixa' ou no âmbito da problemática denominada 'marginalização cultural'. [...] A*

criança é seccionada em infinitos comportamentos e habilidades que, mesmo se reunidos, jamais levariam ao conhecimento da criança na sociedade brasileira, sua maneira de representar o mundo e de se representar neste mundo" (Patto, 1979:8-9).

Por outro lado, consideramos que os procedimentos metodológicos não existem independentemente de um arcabouço teórico que lhes dê sustentação e que os legitime. Arcabouço teórico que, além de uma concepção de ciência e de pesquisa, possui também uma concepção de homem e de desenvolvimento humano (no caso da pesquisa em Psicologia). Com que concepção de homem e de desenvolvimento humano trabalham as teorias sobre autoconceito? Que noção de sujeito as envolve?

Desde que William James, em 1890, começou a investigar mais sistematicamente a noção de autoconceito, uma série de estudos sobre o assunto foram realizados. Muitos pesquisadores, em sua maioria norte-americanos, abordaram este tema, sob múltiplos aspectos.

No universo educacional, encontramos um autor que, por intermédio de suas pesquisas sobre o *self*, interferiu de forma significativa não só no desenvolvimento de estudos sobre o autoconceito, mas também na elaboração de uma proposta educacional que permitisse o "desenvolvimento pleno das potencialidades" deste *self*. Podendo ser considerado como um dos mais fortes expoentes da tendência inatista e naturalista no pensamento educacional - em especial na Psicologia Educacional -, suas idéias evocam outras, elaboradas por pensadores como

Rousseau. Com a expansão das concepções da *Escola Nova* no Brasil, suas idéias tiveram grande penetração, sobretudo em estudos e implementação de projetos educacionais interessados em trabalhar com o desenvolvimento da personalidade da criança e do aluno. Referimo-nos aqui, naturalmente, a Carl Rogers.

Para compreender a forma como Rogers explica a formação e o desenvolvimento do *self* - noção que para ele está muito próxima à de autoconceito, faz-se necessário uma retomada de alguns pressupostos de sua teoria.

Um modo de explicar o desenvolvimento humano

Segundo Rogers (s/d), todo indivíduo vive em um mundo íntimo denominado *campo fenomenológico*⁶ ou *campo de experiência*⁷ em constante mudança e do qual ele é o centro. Submerso neste campo fenomenológico, o organismo reage a ele tal como é experimentado e percebido: a realidade é para ele a sua percepção. Diante dos estímulos com que se depara, o organismo

⁶Comentando este pressuposto de Rogers, Hall e Lindzey (1973) relacionam a noção de "campo fenomenal" ao conceito de "campo fenomenológico de Snygg e Combs: "O campo fenomenológico consiste na totalidade das experiências das quais a pessoa toma consciência no momento da ação." (Hall e Lindzey, 1973:512). Ressaltam, entretanto, que Rogers não acata o que estes dois autores parecem acatar, no que se refere ao fato de que todas as experiências seriam percebidas "conscientemente".

⁷"Por experiência entende-se tudo o que acontece dentro do organismo, em qualquer momento, inclusive os processos fisiológicos, impressões sensoriais e atividades motoras." (Hall e Lindzey, 1973:522).

reage através de respostas finalizadas, organizadas e totais, quer estas envolvam processos fisiológicos, quer envolvam processos psicológicos. *"O facto importante a ter em conta numa explicação teórica é o de que o organismo é sempre um sistema total organizado em que a alteração de qualquer das partes provoca uma alteração nas outras partes"* (Rogers, s/d:471).

Nesta teoria, uma das características mais fundamentais do organismo é a sua tendência de base para realizar-se, manter-se e desenvolver-se. Segundo Rogers, há uma tendência do organismo a mover-se "para diante", em direção ao "crescimento", a uma maior "independência" e "auto-responsabilidade"; rumo à auto-realização. *"O movimento do organismo faz-se [...] em direção a um crescente autogoverno, auto-regulação e autonomia, afastando-se do controlo heterónimo ou de um controlo através de forças exteriores. Isto é verdade quer falemos de processos orgânicos inteiramente inconscientes [...] ou de funções intelectuais especificamente humanas"* (Rogers, s/d:472).

Ressalta-se ainda que, para Rogers, este movimento de avanço não é um processo tranquilo, mas ao contrário, é marcado por muitos conflitos e pelo sofrimento. Neste sentido, o comportamento, bem como a emoção que o acompanha caminham na direção da satisfação das necessidades do organismo, tal qual são percebidas em seu campo fenomenológico; e, em contrapartida, as múltiplas necessidades experimentadas por este mesmo organismo são apontadas como subordinadas à tendência de base em direção ao crescimento.

Aos poucos, uma parte do campo fenomenológico vai se diferenciando e sendo reconhecida, pelo indivíduo, como "eu", "me", "mim mesmo". Possuindo, na teoria rogeriana, um sentido mais restrito que a noção de organismo, o *self* seria constituído daquilo que a pessoa "toma consciência", no que se refere à sua própria existência. Elabora-se a partir da interação da criança com o ambiente e com os outros. É apresentado como "*um modelo conceptual, organizado, fluído, consistente de percepções, de características e de relações do 'eu' ou de 'mim', juntamente com valores ligados a esses conceitos*" (Rogers, s/d:481).

Segundo Rogers (s/d:485), a estrutura do *self* desenvolve-se a partir de duas fontes: "*a experiência directa do indivíduo, e a simbolização distorcida das reacções sensoriais que têm como resultado a introjecção de valores e conceitos [de outros] como se fossem experimentados*" diretamente pelo organismo. A perspectiva rogeriana considera que os valores genuínos, responsáveis pelo desenvolvimento adequado da estrutura do *self*, são aqueles vivenciados e simbolizados pelo próprio aparelho visceral e sensorial. Entretanto, esta não é apontada como a única via de elaboração do conjunto de percepções que compõem o *self* - em meio às experiências que se sucedem na dimensão da relação da criança com os outros, destacam-se também as simbolizações que são realizadas de forma distorcida. Rogers sugere que ao longo de seu desenvolvimento, a criança experimenta situações que, sendo consideradas inadequadas por aqueles que estão a sua volta (especialmente os pais), são recriminadas.

Sendo as "experiências sociais" e as "apreciações" feitas por outros, parte significativa do campo fenomenológico e do *self* em elaboração, estas recriminações terminam por gerar um *desencontro* entre o que é experienciado e o que "pode"/"deve" ser simbolizado. Diante disto, uma das conseqüências para o desenvolvimento infantil pode ser a rejeição da consciência das satisfações experimentadas, e uma outra seria a simbolização distorcida da experiência: a criança simbolizaria valores de outros, como se estes fossem o resultado de vivências do próprio organismo.

Para falar deste *desencontro* entre o que ocorre ao nível da experiência e o que é simbolizado, Rogers (s/d:492-493) desenvolveu a noção de "desadaptação psicológica". "A *desadaptação psicológica* existe quando o organismo rejeita da consciência experiências sensoriais e viscerais importantes que, por conseguinte, não se simbolizam nem se organizam na *gestalt* do ego. Quando se verifica esta situação, há uma tensão psicológica de base ou potencial." Na medida em que vão se organizando as percepções que dão origem ao *self*, pode ocorrer um predomínio dos valores introjetados a partir de simbolizações distorcidas, sobre aqueles adequadamente elaborados pelo próprio organismo; tal fato desencadeia a constituição de um *self* incongruente com o que é vivenciado pelo organismo. Impedidas de ter acesso à consciência, estas experiências sensoriais e viscerais não são adequadamente simbolizadas na estrutura do *self*, fato este que gera tensão e angústia. Um perfeito ajustamento psicológico existe quando todas

as experiências do organismo são ou podem ser simbolizadas de forma coerente com o conceito do *self*.

Uma reflexão crítica a respeito das proposições da teoria rogeriana sobre o desenvolvimento humano, e mais especificamente, da elaboração do conceito do eu, leva-nos, de início, à retomada de um aspecto crucial: a perspectiva inatista e naturalista na qual suas proposições se estruturam. Em sua teoria, Rogers pressupõe a existência de algumas características inerentes ao ser humano e é a partir destas que elabora sua concepção de desenvolvimento humano. Como fundamento destas características está a noção de tendência de base do organismo para "realizar-se", "manter-se", e "desenvolver-se"^B: *"Um dos conceitos mais revolucionários que se destacaram na nossa experiência clínica foi o reconhecimento progressivo de que o centro mais íntimo da natureza humana, as camadas mais profundas da sua personalidade, a base de sua 'natureza animal', tudo isso é naturalmente positivo^D - fundamentalmente socializado, dirigido para diante, racional e realista"* (Rogers, 1990: 92).

Assim, é esta perspectiva inatista que possibilita a

^B Ao tecer comentários sobre esta questão, Hall e Lindzey (1973:524) colocam que Rogers "pressupõe que a personalidade se desenvolve segundo direções ditadas pela natureza do organismo. De um lado só há uma força motivadora, do outro só há um objetivo na vida. O organismo estrutura-se sobre linhas traçadas pela hereditariedade. Ele se diferencia, amplia-se, faz-se mais autônomo e socializado à medida que vai amadurecendo."

^D Grifo nosso.

Rogers considerar o impulso do indivíduo ao desenvolvimento - e a um determinado tipo de desenvolvimento - como um aspecto inerente ao ser humano, e não como o resultado das pressões exercidas pela vida em sociedade; o que lhe permite, ainda, elaborar uma teoria do desenvolvimento do eu onde a principal fonte de sua constituição é atribuída à experiência orgânica (aquela que pode levar à composição de "valores genuínos"), e onde as *simbolizações distorcidas*, apreendidas a partir da interação com os outros, são percebidas mais como uma ameaça à integridade do eu, do que como contribuição e/ou responsável por sua constituição.

Ancorada em tais princípios, a teoria rogeriana sugere como "anormais", como patologias - que, portanto, devem ser tratadas como "doença" (individual, pessoal) - todas aquelas condutas e atitudes que se distanciam deste modelo de desenvolvimento - "socializado", "dirigido para diante", "racional", "realista". Ao mesmo tempo, imputa um caráter biológico a aspectos do desenvolvimento humano e psíquico que são, a nosso ver, de natureza fundamentalmente social, histórica e ideológica - e, desta forma, mutáveis, questionáveis, sujeitos ao jogo de poder que se instaura no seio das relações sociais. Em meio a este contexto, "faltam" respostas a algumas questões cruciais: na teoria rogeriana, como é explicada a passagem da *experiência direta às simbolizações genuínas*, elaboradas pelo próprio organismo? Qual a origem desta fonte que permite ao indivíduo apreender de tal ou tal forma o mundo exterior, avaliar

estas percepções e, a partir delas, constituir-se? Em seus escritos, Rogers cita a "interação valorativa com os outros" no desenvolvimento da estrutura do eu. Mas, qual é o lugar efetivo que os "outros" ocupam em sua teoria do desenvolvimento humano?

Assim, diante das constatações a que nos levaram as leituras realizadas e a prática vivenciada na sala de aula, tínhamos a convicção de que se fazia necessária a busca de novos construtos teórico-metodológicos - outras vozes -, para explicar fenômenos de que as teorias do autoconceito não davam conta. Tal situação levou-nos a um aprofundamento maior em estudos que colocavam em causa aspectos pouco abordados nas pesquisas realizadas até o momento: as considerações em torno do social e do histórico no desenvolvimento do psiquismo humano.

A identidade como produção social e histórica

Em nosso interesse pelo estudo da formação da identidade do aluno, indagávamo-nos sobre uma série de questões: como, de que forma ocorre a elaboração social e histórica da identidade? Quais os aspectos nela implicados? Que sujeito é este que se constitui/é constituído nas e pelas relações sociais? Que social é este que atravessa a produção do sujeito? De que forma os estudos já desenvolvidos sobre a produção social do sujeito podem contribuir no sentido de aprofundar a reflexão sobre o modo como a criança se vê e se avalia na escola? Por não encontrar espaço

para o aprofundamento destas indagações junto às teorias que trabalham com o autoconceito, buscamos outros rumos, deixando-nos ouvir outras vozes.

E foi em meio à sondagem de algumas destas vozes que encontramos Wallon. Este aborda o desenvolvimento do eu em uma perspectiva fundamentalmente social, onde a construção do conceito de si é compreendida em sua íntima relação com o outro.

Diferenciando-se de autores que investigam o "eu" como uma entidade primária, possuidora de atributos inatos, e/ou de uma *essência humana* que simplesmente desabrocha no contato com o meio, Wallon (1975) o aborda como o resultado de um processo de individualização, eminentemente social, onde os *meios* e os *grupos* pelos quais a criança passa possuem um papel fundamental. Ele afirma que a *"consciência não é uma célula individual que deve um dia abrir-se sobre o corpo social, é o resultado da pressão exercida pelas exigências da vida em sociedade sobre as pulsões dum instinto ilimitado que é o mesmo do indivíduo representante e joguete da espécie. Este 'eu' não é então uma entidade primária, é a individualização progressiva dum libido primeiramente anónima à qual as circunstâncias e o desenrolar da vida impõem que se especifique e que entre nos quadros dum existência e dum consciência pessoais"* (Wallon, 1975:152).

Wallon compara os primórdios da consciência a uma *nebulosa*, onde se encontrariam indiscerníveis os processos vivenciados pelo próprio sujeito, daqueles presentes no meio em que este se encontra. Em meio a esta *massa* que aos poucos vai se

diferenciando e se configurando como uma entidade autônoma, destaca o "eu", um *núcleo de condensação*, sempre acompanhado de um *sub-eu*, o outro. A partir de uma série de exercícios e jogos que permitem à criança assumir alternadamente o lugar do eu e do outro nas diferentes relações estabelecidas, uma série de representações vão se construindo, às quais lhe permitem elaborar, simbolicamente, o conceito de si própria.

Se as elaborações de Wallon nos permitem pensar no esboço de uma subjetividade constituída social e historicamente, por outro lado, é nas idéias de Vygotsky - que se inserem em um mesmo lugar epistemológico que as de Wallon - que encontramos o caminho mais fértil para prosseguir a nossa reflexão. Com princípios teóricos e metodológicos mais claramente formulados, Vygotsky investiga o desenvolvimento social e histórico da consciência sob diversos aspectos.

Concebendo o homem como um ser eminentemente social, Vygotsky (1979, 1984) considera que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre a partir de uma crescente *apropriação* dos modos de ação culturalmente elaborados. Apropriação que se dá a partir do contato social, onde, gradualmente, através de um processo de *internalização*, a criança vai tornando seus os modos de ação que inicialmente eram partilhados com os outros.

As considerações de Vygotsky acerca do processo de internalização possibilitam um novo olhar ao universo de questões que colocam em foco a polêmica social x individual na elaboração do psiquismo, na medida em que se organizam de forma a diluir as

barreiras entre o social e o individual. Chamando a atenção para a relação dialética que envolve o "social" e o "individual" no desenvolvimento humano, Vygotsky elabora uma noção de sujeito que não se apresenta mais como uma "cópia" do meio ambiente nem como um ser "pré-formado", com características e/ou estruturas inatas; mas de um sujeito que se constrói em uma interação constante com o contexto sócio-histórico do qual faz parte. Ao discorrer sobre o processo de internalização, Vygotsky (1984:64) destaca uma série de transformações que colocam em relação o social e o individual:

- "a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente...*
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) ...*
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento."*

As considerações em torno do processo de internalização se complexificam - permitindo um aprofundamento maior da questão da relação entre o social e o individual na constituição do psiquismo -, sobretudo no momento em que Vygotsky aponta para a dimensão sócio-histórica que permeia a elaboração da consciência. Em seu

modo social de existência, o signo permite entrever o social e o individual como aspectos de um mesmo processo e não como duas realidades independentes uma da outra.

Ressaltando o caráter simbólico que envolve a elaboração da consciência, Vygotsky considera possível estudá-la através do significado da palavra: em sua obra, aborda-o tanto como um fenômeno social e histórico - enquanto produção humana - quanto como um ato do pensamento - como atividade mental. Destaca-se em seus estudos o signo, a palavra, enquanto elemento mediador nas interações sociais, que permite a progressiva apropriação dos mais diversos bens culturais e ainda enquanto elemento constituidor e organizador da atividade mental.

Segundo Vygotsky, a atividade mental que caracteriza as formas especificamente humanas de pensamento surge no momento em que a atividade prática e a dimensão signica se entrecruzam, no desenvolvimento da criança. De natureza simbólica, este novo patamar da atividade mental continua seu desenvolvimento, sempre numa proximidade muito grande com o outro; as interações estabelecidas, as trocas efetuadas, as atividades compartilhadas, gradativamente vão possibilitando a internalização das mais diversas práticas sociais, as quais levam à elaboração/ (trans)formação de novas funções psicológicas.

Neste processo, destaque especial é dado por Vygotsky ao percurso que leva à emergência da fala interiorizada. Resultado de um longo processo que principia com o discurso social, passa pelo estágio da fala egocêntrica e consolida-se no discurso

interior, esta fala interiorizada - tal como abordada nos escritos de Vygotsky - permite apontar para os modos singulares de apreensão e de *significação* das ações compartilhadas. Discorrendo sobre o discurso interior, Vygotsky aponta como uma de suas principais características o predomínio do *sentido* das palavras sobre o seu *significado*. Para ele, o significado de uma palavra é o resultado de uma construção social; relacionando-o às definições, tal como se apresentam no dicionário, coloca-o como um conteúdo semântico, de natureza convencional e relativamente estável, que permeia as interlocuções e possibilita a produção de sentidos. Por outro lado, o sentido de uma palavra é apresentado como "*um todo complexo, fluído, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual.*" (Vygotsky, 1979:191); estabelece-se a partir de uma situação de interlocução localizada no tempo e no espaço e a ela deve suas possibilidades de significação. Na relação que se estabelece entre sentido e significado, este último não se apresenta senão como uma de suas possíveis zonas de significação.

Vemos emergir, assim, a dimensão *sígnica* como constituidora da consciência; como caminho pelo qual as mais diversas produções culturais atravessam na consciência e configuram seus contornos e, mais ainda, como via de acesso à compreensão da própria consciência. Da mesma forma, vemos emergir o signo, a palavra, como o meio mais adequado à compreensão do processo de elaboração da identidade.

Diante de tais considerações, entrevistamos alguns aspectos relevantes em termos metodológicos, para a investigação do modo pelo qual a criança se vê e se avalia na escola. Tendo como pressuposto o destaque das práticas sociais, da inter-relação com o outro na constituição da consciência; considerando o papel ativo do sujeito na elaboração das funções psíquicas e considerando, ainda, o caráter dinâmico da consciência - percebíamos o plano das interações estabelecidas na sala de aula como o lugar em que poderíamos apreender aspectos significativos para a compreensão do processo de constituição social e histórica da identidade do aluno.

Tendo como foco as interações estabelecidas entre as crianças, podíamos perceber, por um lado, as "práticas de relações" estabelecidas na sala e, por outro, os modos de apreensão e de reorganização destas práticas e de constituição do eu a partir destas mesmas práticas. Como sugere Góes (1991:22), a *"colocação do foco de análise no plano social deve dar-se pela consideração do funcionamento do sujeito e da atuação de outros, posto que importa a inter-ação. Temos então de buscar investigar mecanismos específicos pelos quais o sujeito se apropria de formas maduras de atividade e caracterizar efetivamente a passagem das ações do plano inter-subjetivo para o intra-subjetivo"*.

No entanto, diante destas considerações, algumas questões emergiam: como, de que forma observar, descrever e analisar o processo de elaboração da identidade do aluno? Tendo

em vista os processos interativos e a mediação por intermédio da linguagem na constituição de todos os processos e funções mentais, como abordar esta elaboração? De que forma apreender e compreender este sujeito que é constituído/se constitui na e pela linguagem?

Subjetividade e Linguagem

As discussões em torno da natureza semiótica da consciência levou-nos a dois autores que se destacaram nas investigações acerca da relação entre constituição do sujeito e linguagem: Benveniste e Bakhtin. Interessando-se em investigar a constituição da subjetividade por intermédio da linguagem, ambos os autores focalizam o sujeito que fala e a enunciação - processo de produção do enunciado.

Se nos reportarmos à história da ciência lingüística, veremos que a preocupação em instituir o tema do sujeito que fala como algo passível de ser investigado cientificamente possui uma importância fundamental para a abordagem da subjetividade, mediada e constituída pela linguagem.

A dicotomia estabelecida entre a língua e a fala, configurada a partir dos primeiros debates que instituíram a ciência lingüística, bem como a eleição da língua como objeto de estudo (por ser considerada uma dimensão passível de ser observada, sistematizada e estruturada, enfim, investigada cientificamente), além de resultarem em uma escassez de estudos a

respeito da fala (considerada a dimensão da "irregularidade, da inconstância, da infixidez, da fugacidade, em razão de sua dependência exclusiva de um sujeito (suposto) livre"¹⁰) também levarão a uma retomada destes estudos em moldes bastante peculiares, no momento em que eles começarem a ocorrer de forma mais sistematizada.

A opção pela abordagem da língua como objeto de estudo - em detrimento da fala - nos primórdios da ciência lingüística leva ao estabelecimento de uma supremacia do *social* (em detrimento do *individual*), do *normativo* (em detrimento do *histórico*), do *essencial* (em detrimento do que é *acessório* e relativamente *acidental*¹¹), nos estudos realizados.

Este contexto interferirá significativamente nas investigações de Benveniste, as quais terão como característica marcante a abordagem da enunciação (e de toda a linguagem) como produção individual, pertencente à esfera do pensamento individual. Com base neste contexto, Benveniste também

¹⁰ Cox (1989:22-23).

¹¹ Como afirma Saussure (s/d:22): "Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1º, o que é social do que é individual; 2º, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos acidental. A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação (...) Ela é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; (...) A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psico-físico que lhe permite exteriorizar essas combinações."

desenvolverá seus estudos acerca da subjetividade em sua relação com a linguagem.

Na Teoria da Enunciação de Benveniste, a subjetividade é abordada a partir de um fundamento estritamente lingüístico. O sujeito é o locutor, aquele que na interlocução enuncia, colocando-se no discurso como "eu", forma lingüística que remete aos pronomes pessoais. Como ressalta Benveniste, a *"'subjetividade' de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como 'sujeito' [...] quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É o 'ego' que diz ego. Encontramos aí o fundamento da 'subjetividade' que se determina pelo status lingüístico da 'pessoa' "*¹².

Este "eu" que enuncia, segundo Benveniste, se configura por oposição a "tu", o outro integrante da interlocução. É apresentada, desta forma, por este autor, a situação dialógica como condição de constituição da pessoa: a subjetividade se manifestaria na interlocução, onde o locutor, dizendo "eu", se constituiria como sujeito de sua enunciação, por contraste a um outro - o destinatário de sua fala - que se apresentaria como o "tu"¹³.

¹² Benveniste (1976:286).

¹³ Tendo como eixo de sua reflexão este "ego" que diz "ego", este "eu" que se configura no processo de enunciação, Benveniste aponta ainda para outras formas lingüísticas que

Entretanto, se Benveniste aponta para a relação dialógica que envolve a constituição da subjetividade, não amplia o caráter incondicionalmente social e histórico que atravessa esta relação e a própria constituição do sujeito. Permanecendo no nível lingüístico de abordagem, ele analisa o sujeito da enunciação como o único responsável pelos sentidos que se produzem no dizer, e o "tu" simplesmente como aquele a que se destinam os sentidos já estabelecidos no/pelo enunciado produzido. A preocupação com o histórico na enunciação fixa-se na situação imediata, deixando de englobar o ideológico que atravessa o contexto de produção das interlocuções e a própria enunciação.

Já Bakhtin percorre um outro caminho ao abordar a relação entre subjetividade e linguagem. Interessa-se em investigar a dimensão sónica em sua relação com a elaboração da consciência de forma a superar a dicotomia entre a língua e a fala. Mais que considerar a língua como uma *abstração* - um *sistema estável de formas normativamente idênticas* -, preocupa-se em abordá-la em sua *realidade concreta* - em seu existir entre os falantes -, bem como do ponto de vista de sua evolução histórica. Mais que considerar o ato de fala como pura *expressão* do

marcam a assunção desta subjetividade. Dentre estas formas destaca os dêiticos - formas lingüísticas que também só se definem a partir da interlocução, tendo como função a contextualização espacial e temporal dos interlocutores. Compostos por pronomes demonstrativos, advérbios e adjetivos, dentre outros, os dêiticos só adquirem um significado a partir do "eu" que enuncia. Destaque é dado também a alguns tempos verbais, verbos modalizadores e verbos performativos.

pensamento individual, analisa-o como produção social, marcada pelo ideológico. Para tal, coloca em destaque o fenômeno social da *interação verbal*.

Diferenciando-se de Benveniste, lingüista, que analisa o processo de enunciação de um ponto de vista lingüístico (centrando-se principalmente no estudo dos pronomes), Bakhtin, crítico literário, investiga em profundidade a enunciação enquanto um fenômeno dialógico. Para explicá-la, coloca em causa o aspecto essencialmente *social e ideológico* que permeia o signo lingüístico - a palavra - bem como o *outro* como instância constitutiva da própria enunciação.

É interessante ressaltar que o conceito de ideológico, aqui, não implica abordar a ideologia como "mascaramento" ou "falseamento" da realidade, mas como um aspecto inexoravelmente ligado à palavra, seja ela enunciada pelo empresário ou pelo trabalhador, pelo padre ou pelo fiel, pelo professor ou pelo aluno, por aquele que discrimina ou por aquele que é discriminado. A mesma palavra pode ter sentidos distintos, dependendo do contexto em que ocorre a interlocução, dependendo de quem a enuncia, porque a palavra é um fenômeno ideológico: "*Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer esta realidade, ser-lhe fiel, ou aprendê-la de um ponto de vista específico, etc. [...] O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes*" (Bakhtin, 1986:32).

Entretanto, o fato de não se apresentar, aqui, a

ideologia como "mascaramento da realidade", não significa que não se considere, nesta perspectiva, as relações de poder. Ao contrário, as correlações de forças são percebidas como peças fundamentais na definição dos sentidos "mais possíveis", dentre aqueles que perpassam os enunciados produzidos.

A questão do caráter ideológico do signo se complexifica e se torna mais significativa para o presente trabalho, sobretudo quando Bakhtin salienta o caráter eminentemente semiótico (dialógico) e ideológico da consciência: "*A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis*" (Bakhtin, 1986:35-36). Estas considerações apontam não só para o aspecto essencialmente semiótico e ideológico da consciência, mas também social, porque, para Bakhtin, o semiótico e o ideológico não podem se desenvolver senão no plano social. Nenhum signo adquire sentido na esfera puramente individual e nenhum conteúdo ideológico que perpassa a consciência é possível, sem que seu gérmen tenha origem no plano social. "*Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual*" (Bakhtin, 1986:35).

O semiótico e o ideológico trazem para a discussão, novamente, o papel do *outro* na elaboração da consciência. *Outro* que é abordado, nos trabalhos de Bakhtin, como instância constituidora da consciência e do próprio processo enunciativo, uma vez que, para ele, a enunciação - seja ela parte de uma

conversa, uma exposição oral ou escrita, seja *discurso interior* - se apresenta como o modo de existência social da consciência.

Para Bakhtin, a voz do outro atravessa inexoravelmente a voz de quem fala, participa em seu processo de produção, estabelece com ela relações de aproximação e de dispersão; impõe que se especifique. Por outro lado, a voz de quem fala - seja ela interior ou dirigida ao exterior - se desenrola sempre em função de um interlocutor, tem como destino o outro, configura-se a partir das palavras do outro - seja este uma representação imaginária ou um interlocutor real. A enunciação resulta e ao mesmo tempo é parte de um incessante diálogo entre o eu e o outro.

Se o percurso de constituição da consciência é social e histórico, Bakhtin ressalta que para o sujeito ele nem sempre é reconhecido. Interessado no processo pelo qual o *outro* interfere na/constitui a consciência, Bakhtin enfatiza o movimento de apreensão e transformação das "palavras alheias" em "palavras próprias". Um movimento que, segundo ele, revela o processo de *monologização* da consciência. Sendo o percurso de elaboração da consciência dialógico (constituído/atravessado pelas "palavras alheias"), ele se monologiza (no sentido de se tornar um "monólogo" para o sujeito) à medida em que, internalizadas, as palavras dos outros se tornam "palavras próprias", configurando um processo de "*esquecimento progressivo dos autores* ["primeiros"]" (Smolka, no prelo).

Vale ressaltar mais uma vez que Bakhtin aponta a

enunciação como via de acesso ao psiquismo - concebido como produção social - não só porque ela permite colocar em relação o ato de fala com a palavra do outro e com o contexto enunciativo, mas também porque ela permite abordar as mais recônditas estruturas da atividade mental em sua natureza social. A enunciação revela o percurso da atividade mental em seu caráter eminentemente semiótico, sociológico e ideológico, porque se efetiva por intermédio do signo, porque o material de que se constitui a consciência é o signo, porque o signo é um fenômeno sócio-ideológico: *"o indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico. Esta é a razão porque o psiquismo 'individual' é, por natureza tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos"* (Bakhtin; 1986:58).

Levando em conta a discussão que Vygotsky estabelece entre significado e sentido, bem como os estudos de Bakhtin a respeito do caráter ideológico do signo e tendo em vista o objetivo do presente trabalho (a investigação dos processos sociais e históricos envolvidos na forma como o aluno se vê e se avalia na escola), considerávamos da maior relevância colocar em

destaque o universo de sentidos emergentes a partir das interlocuções estabelecidas na sala de aula. Tínhamos em mente que este era o caminho mais adequado no sentido de apreender e compreender o processo de elaboração da identidade do aluno. Mais importante que colocar em relevo o conteúdo semântico convencional de determinada palavra, era compreender a forma pela qual ela atravessa a consciência humana e como, a partir disto, significa; era compreender o jogo de sentidos que se trava no contexto das interlocuções, situadas no tempo e no espaço; era compreender como as diferentes vozes dos alunos se entrecruzavam nas enunciações produzidas: as negociações realizadas, os pontos de encontro e de embate entre elas; era compreender como que diante de uma gama enorme de possíveis sentidos, alguns se faziam mais presentes que outros, possibilitando o próprio ato de significar, possibilitando a inter-ação, a inter-locução, a elaboração da consciência.

Da mesma forma, tendo como ponto de ancoragem as idéias de Bakhtin sobre a enunciação e sobre o processo de elaboração da consciência, considerávamos que uma investigação que visasse colocar em relevo as diversas falas produzidas pelas crianças a respeito de si mesmas - a respeito da forma como elas se percebiam e se avaliavam - deveria levar em conta o aspecto essencialmente dialógico que as permeava. Deveria buscar a compreensão das significações que atravessavam a fala dos alunos no confronto com outras vozes que diziam sobre e para eles.

A PESQUISA NA SALA DE AULA

O interesse pelo estudo dos processos sociais e históricos implicados no modo pelo qual a criança se vê e se avalia na escola, bem como as considerações em torno dos pressupostos teórico-metodológicos da Perspectiva Sócio-histórica em Psicologia levaram-nos à busca de outros procedimentos de pesquisa. Tínhamos em mente que, mais do que nos basearmos em escalas de mensuração do nível de autoconceito e no estabelecimento de correlações entre variáveis, para estudar a elaboração da identidade como um processo social e histórico, deveríamos nos ater ao cotidiano da sala de aula, observando e descrevendo os modos de interação e interlocução existentes, e buscando explicações para aqueles eventos que pudessem ser relevantes à compreensão do fenômeno por nós problematizado. Propúnhamo-nos a um estudo exploratório dos processos interativos desencadeados na sala de aula e, a partir deles, a um estudo exploratório dos modos de constituição social da identidade do aluno.

Por outro lado, considerando que a atividade do pesquisador deve ir além da *constatação* e da *denúncia* de problemas educacionais, bem como da utilização da "escola como um

mero campo de aplicação ou testagem de teorias educacionais"¹, propúnhamo-nos a um envolvimento maior com a vida escolar e com o trabalho pedagógico. Neste sentido, interagir com a classe, participando das atividades realizadas, e discutir com a professora problemas relativos às condições de ensino e aprendizagem e de pesquisa, também fazia parte de nossa proposta de investigação.

Uma proposta de pesquisa que tinha como pressuposto a entrada e a intervenção da pesquisadora no cotidiano do trabalho escolar exigia, antes de mais nada, o contato com um professor que se interessasse e estivesse disposto a engajar-se no processo de investigação; que considerasse e percebesse o espaço da sala de aula como um lugar de ensino e também de pesquisa. O interesse do professor por este trabalho foi o principal critério de escolha da classe onde seria realizada a investigação.

Assim, iniciamos a pesquisa de campo em uma pequena escola da rede municipal de ensino de Campinas, situada na periferia do município², entre os meses de junho e dezembro de 1990. A classe - uma 3ª série - era composta por 29 alunos, dentre os quais, 13 meninos e 16 meninas. Nesse período, freqüentamos a sala de aula entre duas e três vezes por semana, acompanhando todas as atividades desenvolvidas junto aos alunos

¹ Smolka (1991:54).

² A pesquisadora lecionou na referida escola, durante os últimos cinco anos que antecederam o ano de realização da pesquisa. Desta forma, conhecia uma boa parte dos alunos da sala, sendo que muitos deles já haviam estudado com ela, no passado.

em sala, como também momentos de recreação, na hora do intervalo. Eventualmente, acompanhamos algumas atividades extra-classe (visitas, passeios, sessões de vídeo, etc.).

Durante a pesquisa, reuniões periódicas foram realizadas com a professora para troca de informações e discussão de situações problemáticas envolvendo a interação entre os alunos e seu desempenho, bem como para o encaminhamento de algumas atividades que tinham como objetivo trabalhar com as crianças estas situações problemáticas, e também o desenvolvimento da pesquisa.

O material para a análise foi sendo organizado a partir da observação das interações estabelecidas na sala de aula e posterior registro dos aspectos considerados relevantes aos objetivos da pesquisa, em diário de campo. Para o acompanhamento mais detalhado de algumas situações, também foi utilizado o gravador. Foram selecionados, ainda, alguns textos dos alunos. Algumas conversas com a professora também foram gravadas.

Tendo em vista nosso interesse em estudar o processo de elaboração da identidade do aluno em situações interativas, no início do processo de investigação nossas atenções se voltaram para as relações que as crianças estabeleciam entre si e com a professora, e para as falas (das crianças a respeito de si mesmas e dos colegas) que permeavam estas relações.

Tendo em conta, ainda, que tanto nossa prática pedagógica quanto a literatura existente sobre o assunto apontavam para o fato de que os "problemas" envolvendo o modo como a criança se vê e se avalia na escola eram mais freqüentes

em situações de realização de atividades escolares, consideramos relevante orientar nossas observações para os momentos de execução de tarefas solicitadas pela professora. Tencionávamos apreender nas interlocuções produzidas: como se dava a participação das crianças em atividades propostas pela professora; quem se recusava a realizar que tipo de tarefas e em que momentos; e em que situações a incapacidade era colocada como justificativa para a não realização de atividades. Embora, de início, estivéssemos interessadas na *fala* dos alunos, com o transcorrer da pesquisa, não só o *falar*, mas também o *não-falar* foram relevantes no encaminhamento da investigação.

Em meados de junho, observando a participação das crianças em atividades que implicavam o falar, propostas pela professora, começamos a perceber uma diferença muito grande na forma como meninos e meninas se envolviam nestas atividades. Enquanto a grande maioria dos meninos participava fazendo comentários, levantando questões (e, mesmo, "atrapalhando" o andamento do trabalho), extensos períodos de silêncio marcavam o envolvimento da maioria das meninas nestas atividades.

Em momentos em que a proposta era "contar as novidades" do dia anterior; fazer comentários a respeito de um passeio, visita, leitura de um texto, etc.; responder perguntas colocadas pela professora, ou mesmo fazer perguntas e tirar dúvidas, o número de meninas que participava era pequeno. Enquanto a professora falava, explicava e questionava, a maioria delas estava desenhando, colorindo e enfeitando o caderno, escrevendo bilhetinhos, cartinhas ou versinhos para a professora.

Conversavam entre si, embora falassem muito baixinho - quase não dava para ouvir o que diziam.

De um modo geral, a expectativa que a escola tem com relação a seus alunos é a de que, ao entrar na sala de aula, eles se calem para "ouvir" e "aprender" o que o professor tem a "dizer" e "ensinar". Neste contexto, as condições em que deve ocorrer a verbalização, por parte do aluno, estão configuradas. Frequentemente espera-se que este *fale* apenas quando o professor *pergunta* - que dê a resposta "certa" na hora "certa".

Entretanto, nesta sala de aula, a professora interessava-se por trabalhar com a oralidade numa perspectiva mais ampla, explorando as múltiplas possibilidades do *falar* em diversas situações. Procurava criar condições adequadas à participação de todos. Incentivava e solicitava a participação dos alunos em atividades que implicavam o falar. Mas nem todos participavam/falavam. A maioria das meninas não participava oralmente, quando a proposta era esta; silenciava quando era momento de falar.

Diante desta situação nos perguntávamos qual seria o significado deste silêncio. Recusa? Resistência? Desinteresse? Medo? "Sentimento de incapacidade"? "Timidez"? Uma não compreensão da proposta de trabalho da professora?

Tendo o interesse pela participação em atividades orais como elemento norteador de nossa observação, aos poucos fomos tomando contato com uma série de situações que apontavam a complexidade que envolvia as formas de interação e de participação nestas atividades: enquanto a maioria das meninas

emudecia, algumas falavam/participavam ativamente. Enquanto a maioria dos meninos falava/participava, alguns, poucos, emudeciam. Em determinadas situações, alunos que normalmente não participavam de atividades orais falavam, e vice-versa. Havia um aluno que raramente falava/participava, qualquer que fosse a situação de ensino, em sala de aula. O próprio ato de *participar* oralmente parecia assumir diferentes nuances, dependendo das crianças envolvidas e da situação em que ocorria.

Entretanto, um olhar mais sistemático frente às atividades que implicavam a participação oral - quem participava/falava e quem não participava/falava e em que contexto isto ocorria - aos poucos foi possibilitando a emergência de uma outra questão que, embora de início não tenha sido o centro de nossas atenções, progressivamente foi se fazendo cada vez mais presente e se entrecruzando com o aspecto que vínhamos observando. Referimo-nos, aqui, à discriminação exercida por alguns alunos sobre outros, aos conflitos que as situações de discriminação terminavam por gerar e à forma como os alunos discriminados se colocavam perante o conhecimento trabalhado, a professora e a classe.

Notávamos que, em seu trabalho, a professora preocupava-se em estabelecer um bom nível de relação com as crianças e entre as crianças. Procurava criar condições de interação favoráveis aos processos de ensino e aprendizagem, levando em conta os diferentes ritmos e percursos dos alunos rumo à aquisição do conhecimento trabalhado em sala de aula. Esforçava-se, assim, por realizar um trabalho que possibilitasse

o desenvolvimento de uma imagem positiva dos alunos com relação a si próprios e com relação aos outros. No entanto, isto não era suficiente para evitar que situações de discriminação envolvessem as relações que estes estabeleciam entre si.

Notávamos também que um dos motivos que levavam algumas crianças a ser violentamente discriminadas pelos colegas era o fato de terem traços físicos de negritude bastante ressaltados. Neste caso, a discriminação se fazia presente em diversos contextos e sob diferentes formas. A marginalização, exclusão e o conflito eram o que marcava a relação entre estas crianças e as outras: alguns alunos não queriam se sentar nem realizar atividades escolares com elas; comentários, piadas e chacotas eram feitos envolvendo estas crianças e a questão da *negritude*³. Um outro aluno - que não tinha traços físicos de negritude - também era discriminado por colegas que o denominavam "bicha". Neste caso, as estratégias de discriminação também eram semelhantes àquelas utilizadas com relação às crianças consideradas "pretas"; este aluno também era marginalizado e alvo de chacotas por parte dos colegas, também era excluído de parte da vida do grupo.

Deparamo-nos assim, neste momento, com uma questão ainda não aprofundada entre os pesquisadores interessados no estudo do autoconceito na escola. A maioria dos trabalhos realizados a este

³ A palavra *negritude* tem sido utilizada em diferentes contextos, envolvendo diferentes aspectos da situação do homem negro, atualmente. Neste estudo, *negritude* será utilizada para designar aspectos relativos à raça negra, no Brasil. Cf. BERND (1988).

respeito tem se interessado em abordar o nível de autoconceito em sua relação com o desempenho acadêmico do aluno. Tendo uma visão reducionista da sala de aula, tem buscado as *variáveis* que interferem no desempenho escolar do aluno (e, conseqüentemente, no nível de autoconceito) nos limites da relação entre aluno, conhecimento escolar e estratégias de ensino, por um lado, e entre aluno e professor, por outro. Toda a dinâmica das relações estabelecidas na sala de aula, isto é, as interações aluno/escola, aluno/conhecimento, aluno/professor, aluno/aluno, perpassadas por todo o jogo de imagens, valores, relações de poder... não tem sido abordada senão superficialmente. Vale ressaltar que as questões advindas da interação aluno/aluno praticamente não têm sido consideradas.

Foram tais considerações que despertaram em nós o interesse em aprofundar a reflexão sobre o modo pelo qual a criança se vê e se avalia na escola tendo como foco não somente a relação aluno/desempenho escolar, mas também os processos envolvidos na interação aluno/aluno. Em nossas reflexões, suspeitávamos de que os processos de discriminação que permeavam as interações estabelecidas entre as crianças, de alguma forma, interferiam/explicitavam o processo de elaboração social da identidade dos alunos. Conjecturávamos em torno da relação entre discriminação e identidade do aluno discriminado. Considerando que o exercício da discriminação coloca em causa relações de poder, dominação e valores sociais, indagávamo-nos acerca de como as crianças discriminadas viviam estas situações discriminadoras: elas interferiam no modo como estas crianças se viam e se

avaliavam na escola? De que forma? Em que sentido?

Estas indagações levaram-nos a rever o foco de nossas investigações na pesquisa de campo. Tendo em vista as constatações que fizemos com relação às situações de discriminação entre os alunos, a escassez de estudos abordando a interação aluno/aluno e a problemática que muitos alunos com traços físicos de negritude vivem na escola, decidimos retomar nossa pesquisa de maneira a colocar em foco as crianças discriminadas por serem consideradas "pretas".

Acompanhando mais de perto a vida escolar destas crianças ao longo de parte do ano letivo, pudemos levantar alguns aspectos que para nós são relevantes à compreensão dos processos sociais e históricos envolvidos no modo pelo qual o aluno se vê e se avalia.

Como forma de organizar as informações adquiridas e as reflexões feitas no decorrer da pesquisa, centramo-nos em torno das duas alunas que mais se destacaram em nossos estudos, seja pela força e pelo modo com que se impunham frente aos objetivos da pesquisa, seja pela diversidade de posturas delas diante de um problema que lhes era comum: a discriminação.

PALAVRAS DO/SOBRE O "PRETO"

O homem não possui um território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro."

(Bakhtin)

O silêncio de Alc

"Era final do mês de junho.

A professora estava em pé diante de sua mesa, rodeada por alguns alunos que esperavam a sua vez de pedir explicações acerca de uma atividade escrita que estava sendo realizada.

Questionada por um aluno a respeito de quando iriam realizar uma outra atividade, a professora começou a procurar seu caderno para ver a programação da semana. Como não o encontrasse, sem se desligar da atenção aos alunos que estavam à sua volta, indagou à classe sobre ele. Alguns minutos antes, ela tinha passado o caderno para que as crianças verificassem suas faltas.

Neste momento, Alc, que estava com as atenções voltadas para o caderno, levantou a cabeça e ficou olhando fixamente para

a professora.

A professora repetiu a pergunta sem notar que a aluna estava olhando para ela.

Sem nada falar, Alc levantou o caderno com a mão direita e continuou olhando para a professora, que não percebeu a situação e repetiu novamente a pergunta: "Alguém viu o meu caderno?"

Alc, então, levantou-se da cadeira, foi em direção à professora e colocou o caderno em cima da mesa, sem nada dizer.

Algum tempo depois, a professora - que continuava envolvida com os alunos em sua volta - percebeu o caderno em cima da mesa, pegou-o, procurou o que queria e respondeu à pergunta do aluno."¹

No contexto das relações de ensino, era de se esperar que Alc, como aluna, respondesse verbalmente à pergunta feita pela professora. Entretanto, em vez de fazê-lo, ficou olhando fixamente para ela, levantou o caderno esperando que ela percebesse que estava em suas mãos. Alc tentava "dizer", com o olhar, a resposta que era esperada verbalmente (a professora perguntou, mas não "olhou" para a classe à procura de resposta; ela perguntou esperando "ouvir", pois não tirou os olhos do caderno de um aluno que estava ao seu lado).

Passamos então a nos perguntar por que isto aconteceu. Por que Alc preferiu utilizar o olhar e o gesto e não a palavra

¹ Anotações do diário de campo, 26/06/90.

para responder à pergunta da professora?

Alc era uma aluna que dificilmente participava de forma espontânea das atividades que implicavam o falar. Geralmente falava apenas diante de uma solicitação direta da professora. Durante as atividades, às vezes demonstrava estar atenta, observando o transcorrer do trabalho; às vezes começava a desenhar, escrever bilhetinhos para a professora ou para a pesquisadora; às vezes lia um livro de histórias ou gibi.

Aproximadamente dois meses após a ocorrência do episódio que envolvia o caderno da professora, observamos um fato que se mostrou relevante para compreender o silêncio de Alc.

"Tendo em mãos uma série de textos produzidos pelos alunos, a professora retomava uma atividade feita no dia anterior. Após contextualizar a realização da produção escrita e fazer alguns comentários gerais sobre os textos (elogiando e tentando despertar a curiosidade e interesse dos alunos para a/pela leitura dos textos), ela propôs às crianças que cada uma lesse o seu. Foi perguntando aos alunos, um por um, se gostariam de ler. A seqüência das consultas seguiu a ordem dos textos em suas mãos. Indagou a umas quatro crianças se queriam ler, e nenhuma delas respondeu afirmativamente a pergunta.

Nesta seqüência, uma das primeiras era Alc que, ao ser consultada, também disse que não queria ler.

Neste momento, a pesquisadora, que estava perto dela, perguntou-lhe por que não queria ler e a resposta foi: "Eu não! Os

outros vão rir de mim!"²

Nesta situação, o *não* de Alc explicita a recusa em participar da atividade proposta e apresenta um motivo para isto: "*Os outros vão rir de mim!*". Neste momento, sua não participação é mediada, dentre outros aspectos, pelo que imagina que os "outros" possam fazer com relação a ela: ler o seu texto em voz alta pode provocar o riso em alguém.

Se pensamos que, em sala de aula, muitas vezes ocorrem situações que provocam o riso na classe, sendo que alguns alunos chegam até a criar e/ou envolver-se em determinadas situações com o objetivo de provocar o riso no grupo, notamos que deve haver algo de específico na situação de riso, neste caso, que desencadeia o não-participar de Alc. Quem são estes *outros* que poderiam rir dela? Por que iriam rir? Quem é este *mim* do qual os outros poderiam rir?

Neste sentido, uma observação mais cuidadosa revelou-nos o quanto Alc era discriminada por alguns meninos do grupo.

Alguns alunos a rejeitavam. Diziam que não queriam sentar no mesmo grupo que ela nem realizar atividades coletivas junto com ela. Em algumas situações, piadinhas e chacotas eram feitas, envolvendo seu nome. Conversando com a professora, esta relatou-nos que Alc já havia reclamado do fato de alguns meninos ficarem "mexendo" com ela na hora do recreio, e de rirem dela. "Escuridão", "noite", eram apelidos utilizados por alguns meninos

² Anotações do diário de campo, 30/08/90.

para se referirem a ela. Alc tinha traços físicos de negritude bastante ressaltados.

De que forma estas constatações acerca da discriminação que permeava a vida escolar de Alc podem contribuir para a compreensão do enunciado: "Eu não! Os outros vão rir de mim!""? Seriam "os outros" os meninos que já haviam zombado dela em outras situações? Teria o riso, para ela, o sentido de novamente tornar presente a discriminação de que já fora vítima em eventos anteriores?

Quem era este "mim", no jogo de relações estabelecidas, nesta situação? Alc/imagem que tinha de si perante os meninos que a discriminavam? Alc/imagem que fazia da imagem que os meninos faziam dela? Alc/imagem que tinha de sua produção (no caso, o texto escrito) perante os colegas? Quem era Alc?

Tendo em conta que o processo de constituição da consciência se faz a partir de uma progressiva "apreensão/transformação" das "palavras alheias" em "palavras próprias" (Bakhtin, 1992; Smolka, no prelo) e considerando ainda as palavras "dos outros" (que discriminam) dirigidas à Alc, como compreender estas palavras "dela" sobre si mesma? Que palavras "alheias"-tornadas-"próprias" ecoam em sua fala?

Alc era uma aluna altamente discriminada e marginalizada pelos colegas. Alguns a denominavam "preta", "noite", "escuridão", "feia"... E ela, como se autodenominava? Como se via na relação com os outros? Como percebia os outros na relação consigo?

Pelas trilhas das denominações e autodenominações

"Eu sou preta tenho o cabelo duro

Os meninos diram saro de mim só porque eu sou preta

Sou quenta não falo muito sou um pouco bagunceira

gosto muito de passear esete é o fim como sou?

Eu não sou parecido com ninguém

A Ana é diferente de mim ela tem cabelo grande

ela é morena eu sou preta os meninos agaram ela

esete é o fim Quem é parecido comigo Quem é

diferente de mim

Eu sou parecida com a Bea

a Bea tem cabelo duro eu também tenho cabelo duro

A Bea fala muito eu também falo muito

esete é o fim O que é parecido na classe

Quem é diferente na classe é a Ine

ela fica bicuda com a professora

os meninos ficam bringado com ela fala - Que não

vai fazer [a lição] só que faz esete é o fim o que é

diferente na classe." (Alc)³

³ Este texto foi produto de uma atividade proposta pela professora, na qual solicitava que as crianças escrevessem sobre si e sobre as identificações e não-identificações estabelecidas com os colegas. A proposta tinha como enunciado: "Pense e escreva um texto que fale sobre: 1) Como sou?; 2) Quem é parecido comigo?/Quem é diferente de mim?; 3) O que é parecido na classe?"

É possível perceber a partir do texto de Alc, transcrito acima, que também quando ela diz a respeito de si, a referência à negritude é constante. Em muitas passagens do texto a questão da negritude encontra-se presente. Quando, na primeira parte, ela se autodenomina "preta", ressaltando sinais diacríticos étnicos referentes ao negro, e apontando para o tipo de relação que alguns alunos-meninos estabelecem com ela. Quando, na segunda e terceira partes, utiliza-se novamente destes sinais para estabelecer identificações com os outros e descrever formas de relação entre os alunos. Finalmente, quando, na última parte, faz referências a uma outra aluna - também considerada "preta" por alguns colegas - apontando para relações que esta mantém com a professora e com alguns alunos-meninos da classe. É interessante observar que se a questão da negritude é constantemente marcada no texto, ela o é essencialmente no sentido de destacar as diferentes formas de relação estabelecidas com e entre os alunos: diferenciações e conflitos, identificações e não-identificações.

Ao dizer sobre si, Alc escreve: "*Eu sou preta tenho o cabelo duro*". Ressalta traços físicos. Traços físicos referentes à negritude. Que sentidos podem estar atravessando o seu dizer no momento em que ela se autodenomina "preta" de "cabelo duro"? O que é ser "preta" para ela?

A investigação sobre os sentidos que transitam pelo(s) enunciado(s) de Alc leva-nos à retomada de algumas palavras de

4) O que é diferente na classe?"

Bakhtin (1985:258):

"... todo hablante es de por sí un contestatario, en mayor o menor medida: él no es un primer hablante, quien haya interrumpido por vez primera el eterno silencio de la lengua que utiliza, sino que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos e ajenos, con las cuales su enunciado determinado establece toda suerte de relaciones (se apoya en ellos, problemiza con ellos, o simplemente los supone conocidos por su oyente). Todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados".

Ao abordar o processo de constituição do enunciado, Bakhtin destaca sua natureza de resposta a outros enunciados, com os quais estabelece uma diversidade de relações, seja de forma a se "aproximar" deles, apoiar-se neles, seja de forma a questioná-los. Segundo Bakhtin (1992:316), "o enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, e a forma como este se organiza reflete as relações que estabelece com estes outros enunciados.

As palavras de Bakhtin apontam para uma possibilidade de compreensão dos sentidos que permeiam os enunciados de Alc sobre si mesma, por intermédio de sua relação com outros enunciados.

Diante destas considerações, temos em mente que o procedimento de trazer para esta reflexão trechos de textos de outros alunos, provenientes da mesma atividade que originou o texto de Alc, apresenta-se como um caminho interessante para

colocar em relação os diversos dizeres dos alunos a respeito de si e dos aspectos mais ressaltados por eles ao se autodescreverem, bem como da questão da negritude. Entre o que dizem ou deixam de dizer a respeito de questões pungentes que perpassam as denominações e autodenominações, entre os aspectos ressaltados e os não mencionados, podemos encontrar pistas para a compreensão dos sentidos que envolvem o ser *preto* na sala, e ao lado destes, os possíveis sentidos que estariam atravessando o texto de Alc.

Que outras palavras se destacam na sala em situações de autodenominação? Que relações podem ser estabelecidas entre as autodenominações de outros alunos, as designações endereçadas à Alc e ao "preto" e as palavras de Alc sobre si mesma?

Palavras de outros

" Como sou?"

* *"Sou meio quieto e meio bacunheiro.*

Queto sou assim e não mecho com ninguém e na hora que eu passo a ser bacunheiro eu vou até para a diretoria Quase assino o livro." (Adi)

* *"Eu sou meia bonita não gosto de ninguém só das minhas colegas etc" (Ana).*

* *"Eu sou quieta eu tenho cabelo que nem a Ana eu tenho olho castanho eu falo baixinho eu sou baixinha " (Eln).*

* *"Eu sou bagunheiro na casse [classe] em casa e aora*

que vou sair" (Wan).

- * "Eu sou um pouco pequena, tenho 10 anos sou morena e tenho cabelos grandes. Por dentro eu sou alegre, carinhosa e sou sadia." (Nei)
- * "Eu sou bagunceiro, tenho 12 anos, sou bom de matemática. Estudo na escola (...) com a professora Hel" (Osv).
- * "Eu sou magra morena, baixa, olho castanho claro tenho cabelo preto. Eu sou carinhosa, agora (adoro) mexer no cabelo da hel" (Cla).
- * "Sou branca, loira, baixa 'exibida' (exibida conto as minhas prima biga comigo Eu não falo mais com elas)" (Kel).
- * "Eu sou branco de cabelo liso Sou alegre jogo bola eu estudo gosto de brincar eu bagunso um pouco" (Rub).
- * "Mais omenos quieta e bagunsera eu gosto de bincar gosto de curtir a vida" (Sil).
- * "Tenho olhos castanhos escuros so 31 quilos. Sou alta. estou na terceira série só 1 metros e cessenta e oito" (Jui).
- * "Sou morena sou bonita sou obediente" (Sib).
- * "Eu sou um menino pequeno, e tenho onze ano de idade. Eu sou bagunceiro e sou queto na mesma hora da bagunça e Eu controlo as bagunça. E quase todo dia eu vou para fora da classe. Mas eu gosto de estudar."(Leo)
- * "Eu sou como sou. Mas só que não sou parecida com

gente sem defeito. Sabe porque vou ter que usar um aparelho para meus dentes." (Viv)

* *"Não gosto de brincar na hora do recreio*

Sou um pouco alta Tenho o cabelo meio grande" (Ros)"

* *"Eu sou morena tenho o cabelo preto eu sou baixa" (Ine).*

* *"Eu sou um pouco quieto e bagunceiro mas eu faço as lição mas no recreio eu agaro as meninas" (Joe).*

* *"Sou baixo meio gordinho mulato*

Sou quieto mais um dia eu fui para fora da classe" (Fla).

* *"Sou mendio en altura sou magro e moreno sou quieto" (Kle)".*

Não obstante o tipo de classificação realizada por cada aluno com relação a si próprio, nos textos produzidos a grande maioria fez referência a atributos físicos (cor da pele, cor e tamanho dos cabelos, cor dos olhos, idade, estatura e peso) e a formas de ser e de agir ("obediente", "alegre", "carinhosa", "sadia", "quieto", "exibida", "estudo", "bagunço um pouco"). Alguns apontaram para preferências pessoais ("gosto muito de passear", "gosto de brinca"). Outros se avaliaram tendo em vista critérios estéticos.

De modo semelhante a Alc, a maioria das crianças utilizou-se bastante de atributos físicos para se autodescrever. Entretanto, um fato curioso merece ser mencionado. Embora

houvesse mais alunas com traços de negritude proeminentes dentre aquelas que realizaram a atividade, com excessão de Alc, nenhuma outra apontou para traços físicos que colocassem em questão a negritude ao dizer sobre si. Havia outras alunas que também tinham o cabelo crespo como o de Alc, mas não chamaram a atenção para isto em seus textos:

* *"Sou morena sou bonita sou obediente" (Sib);*

* *"Sou branca, loira, baixa 'exibida' (exibida conto as minhas prima biga comigo Eu não falo mais com elas)" (Kel);*

"Eu sou morena tenho o cabelo preto eu sou baixa."
(Ine) .

Enquanto Alc - que é chamada de "noite", "escuridão", "feia" - se diz "preta", Sib, que também tem o cabelo tão crespo quanto o de Alc e a pele um pouco "escura", além de não se dizer "preta", não faz referência a seu cabelo crespo. Por outro lado, Kel já inicia seu texto dizendo que tem a pele branca e que é loira. Tem o cabelo curto e crespo, mas, isto ela não escreve. Ine também tem sinais diacríticos-étnicos referentes ao negro - também tem a pele "preta" e o cabelo "duro" -, mas estas características não aparecem explicitadas em seu texto.

Se tivermos como parâmetro Kel, de cabelo "curto" e "crespo", mas de pele branca e loira, poderíamos dizer que o que define a negritude, para estes alunos, seria uma reunião de caracteres fenotípicos referentes ao negro, tendo como aspecto

privilegiado, nesta definição, a cor da pele. Mas, diante disto, o que dizer de Sib, que embora de pele "escura" e cabelo "crespo", se diz "morena"? Que dizer de Sib, que não é considerada "preta"? E que dizer de Ine, que, embora de pele "preta" se autodenomina "morena"; que, embora de cabelo crespo, não o diz; que, da mesma forma que Alc, é violentamente discriminada pelos colegas e não o explicita no texto escrito que entrega à professora?

As características físicas presentes entre estas meninas e mencionadas ou não por elas ao se autodenominarem, bem como as levadas em conta pelos colegas ao se referirem à elas e ao classificá-las, aponta para uma diversidade de aspectos intervindo no jogo das denominações e autodenominações entre os alunos.

Se tomássemos os traços físicos como único elemento em jogo na definição do que é ser "preto" para estas crianças, poderíamos esperar que Alc, menina tratada como "preta", apresentasse em seu texto uma possível identificação com Ine, menina "preta" também - semelhante ao que faz com relação à Bea. Porém, isto não acontece. Ao falar de Ine, Alc ressalta a diferença: *"Quem é diferente na classe é a Ine"*. Falando desta diferença, não aponta para traços físicos, mas sim para modos de relações estabelecidas com os outros: *"ela fica bicuda com a professora os meninos ficam brigado com ela"*. Além disso, da mesma forma que Alc escreve que *"os meninos diram saro"* dela, também chama a atenção para o fato de os meninos *"ficarem brigando"* com Ine; entretanto, isto não se apresenta como um

aspecto que possa aproximá-la desta aluna, neste momento.

Os aspectos em jogo nas denominações e autodenominações entre as crianças se tornam ainda mais complexos quando nos colocamos diante do texto de Flá, menino, único aluno, além de Alc, a destacar sua relação com a negritude.

"Sou baixo meio gordinho mulato

Sou quieto mais um dia eu fui para fora da classe

A Ros não é tanto pareseda comigo

porque ela é mais queta Do que eu

O Fab é meio gordinho como eu

tem augus mais omenos queto na classe

Nei, Eln, Alc, Fab

Só tem duas pessoa que são mulato na classe

Eu e a Bea

A Ros é a única mais queta da classe

e mais triste Ela fala muito poco e nem brinca

3 loiro na classe são os deferente" (Flá)

Diferentemente de Alc, que ressalta primeiro em seu texto o fato de ser "preta" ("Eu sou preta tenho o cabelo duro"), Flá, embora se designe "mulato", inicia seu texto colocando em foco atributos físicos que não necessariamente tenham a ver com caracteres fenotípicos referentes ao negro:

"baixo" e "gordinho". No texto de Flá os dois únicos momentos em que faz referência à negritude são para se autodenominar: "sou baixo meio gordinho mulato"; e para falar da identificação que estabelece com Bea: "Só tem duas pessoa que são mulato na classe Eu e a Bea".

Bea não esteve presente no dia em que a atividade que culminou com os textos transcritos aqui foi realizada. Não temos as palavras dela a respeito de si, nesta situação. Entretanto, temos a fala de uma outra aluna a respeito dela. Além de ser aquela com quem Flá se identifica ao se dizer "mulato", Bea também é aquela com quem Alc se identifica, ao se dizer "preta":

"Eu sou parecida com a Bea

a Bea tem cabelo duro eu também tenho cabelo duro

A Bea fala muito eu também falo muito"

Os aspectos comuns entre Alc e Bea não envolvem apenas traços físicos. De modo semelhante a Alc, Bea também é denominada "macaco", "feia", "preta". Também é bastante discriminada entre os alunos.

No entanto, Flá, embora apresente traços físicos de negritude, embora se autodenomine "mulato", embora se identifique com Bea - menina "preta", discriminada -, em nenhum momento pareceu ser discriminado pelos colegas. Longe disto, ele sempre se integrou muito bem ao grupo de meninos: costumava participar de atividades escolares, brincadeiras e "bagunças" junto com outros alunos - participava inclusive dos "rituais de

agarramento" que envolviam a relação entre meninos e meninas nesta sala.

Tais fatos sugerem a presença de outros aspectos que não só os sinais diacríticos étnicos intervindo na definição do que é ser "preto" para estes alunos, bem como na definição daqueles que devem ou não ser discriminados, independente destes traços físicos. A questão não parece ser, aqui, a de ter cabelo "duro" ou não, a pele "mais clara" ou "mais escura", o nariz "chato" e "largo" ou "fino", mas sim, em situações específicas, com interlocutores específicos, ocupando "lugares" sociais específicos, ter tal ou tal traço de negritude. Dentre as crianças aqui citadas, há aquelas em que estes traços são mais ressaltados, sim. Entretanto, este não é o único elemento em jogo na definição de quem é/deve ser considerado "preto". Bea é denominada por Flá como "mulata" e é altamente discriminada. Flá se autodenomina "mulato" e não o é. Ine não se diz "preta" e é tratada como "preta" pelos colegas.

Se os sinais diacríticos étnicos não são os únicos aspectos que intervêm na definição do que é ser "preto" nesta sala, onde então encontrá-los? Onde buscar os outros sentidos que perpassam esta definição e as denominações feitas entre os alunos?

Na tentativa de aprofundar mais esta questão, vamos apurar o foco de nossa análise. Tomando, ainda, como ponto de apoio a inter-relação entre os enunciados na produção dos sentidos, vamos colocar em questão não mais o que se diz sobre o "preto" mas o que se diz daquele que é o outro do "preto": o

"não preto".

Palavras sobre o "não-preto"

Ao falar deste outro, em seu texto, Alc chama a atenção para os aspectos que o distinguem dela. Em seu texto é Ana que ela cita quando fala deste outro:

*"A Ana é diferente de mim ela tem cabelo grande
ela é morena eu sou preta os meninos agaram ela".*

Ao iniciar sua fala sobre Ana, novamente Alc destaca em primeiro lugar os traços físicos - "cabelo grande", "morena" - para falar de sua não-identificação. Por outro lado, uma outra aluna, Eln, também se utiliza de características físicas como critério para falar não da não-identificação, mas da identificação que estabelece com Ana:

"Como sou?"

*Eu sou quieta eu tenho cabelo que nem a Ana
eu tenho olho castanho
eu falo baixinho eu sou baixinha*

Quem sou parecido comigo

*eu sou quase que nem a Ana
mas ela não tem o nome que nem o meu nome*

*Quem é diferente de mim
é todos diferente de mim
só a Ana e eu acho a Ana bonita e todos do meu grupo".*

Mais do que explicitar a identificação que estabelece com Ana, tendo como base traços físicos - "eu tenho o cabelo que nem a Ana" -, Eln faz uma avaliação desta aluna apoiando-se para tal em valores estéticos - "eu acho a Ana bonita". Em meio a esta avaliação, uma de suas formulações sugere uma nova possibilidade de identificação com Ana - e só com Ana - também tendo como base a "beleza": "é todos diferente de mim só a Ana", "eu sou quase que nem a Ana".

Ana aparece nas palavras dos outros como a menina "morena", de "cabelos grandes". E que é "bonita". E que é "agarrada". Aquela com a qual alguns "parecem" (ou gostariam de parecer). Um modelo. E ela, o que diz a respeito de si mesma? Que aspectos ressalta?

*"Eu sou meia bonita não gosto de ninguém
só das minhas colegas".*

Ana começa sua fala fazendo uma avaliação de si mesma e, semelhante a Eln - "eu acho a Ana bonita" -, utiliza-se também de valores estéticos para fazê-lo: "Eu sou meia bonita". Pontos de "coincidência" podem ser estabelecidos entre esta formulação de Ana e a de outros alunos a respeito dela. Seguindo os mesmos passos de Alc ao falar sobre ela - "os meninos agaram ela" -,

aponta para aspectos da relação estabelecida com os outros: "não gosto de ninguém só das minhas colegas". Ana, entretanto, - a menina "bonita" e "agarrada" - não diz que é (uma das mais) agarrada(s); simplesmente deixa claro que "não gosta de ninguém"⁴.

"Agarrar", "ser agarrada", "gostar", "não gostar" são atos e palavras que se encontram muito presentes na relação entre meninos e meninas; atos e palavras que alguns alunos ressaltam em seus textos.

Nesta classe, a idade dos alunos variava na faixa de dez a treze anos. Uma boa parte dos meninos e meninas encontrava-se numa fase de descoberta do corpo e da sexualidade. Começava a se manifestar o interesse pelos órgãos genitais, menstruação, namoro, sexo e gravidez. Algumas crianças começavam a se iniciar nos jogos de sedução e de relações amorosas; manifestavam-se, principalmente por parte de alguns meninos, o desejo e a intenção de *tocar* o corpo de meninas - determinados meninos agarravam meninas na hora do recreio.

Além de Alc, outros dois alunos mencionam a situação de "agarramento" em seus textos. Um destes alunos afirma que agarra meninas:

*"Eu sou um pouco quieto e bagunceiro
mais eu faço as lição*

⁴ No período em que a atividade geradora destes textos foi realizada, Ana estava sendo muito assediada por meninos. Comentários eram feitos acerca de meninos que "gostavam" dela.

mas no recreio eu agaro as meninas" (Joe).

O outro aluno, além de "assumir" que agarra, menciona o nome da aluna agarrada:

*"Na classe da Hel tem muitas meninas queta
e tem uma menina mea é a Ana
ela corre atrás de nós com um pal
porque nós acagam ela." (Leo)*

Nos textos produzidos pelos alunos a partir da atividade proposta pela professora de escrever sobre si e sobre as identificações e não-identificações estabelecidas com os colegas, Ana é a única citada como agarrada. Porém, não era a única a ser agarrada. Nesta sala de aula, a maioria das meninas, desde as mais quietas e tímidas, até aquelas que se envolviam com mais frequência em jogos e brincadeiras com os meninos, havia experienciado a situação de ser agarrada.

Por outro lado, havia uma minoria que não era agarrada. Este fato é explicitado pelas palavras de Jul quando ele interfere em uma discussão envolvendo uma menina "preta" e um menino "não-preto", discussão esta mediada pela professora.

"A partir de uma instrução que solicitava que se escrevesse uma história cujo tema era "Um aluno quieto e um aluno

bagunceiro"⁵, as crianças começaram a trabalhar.

Num determinado momento, tendo ouvido comentários de que uma das alunas - Ine - estava escrevendo "sobre ele", Joe - aluno - foi reclamar à professora. Sob o olhar dos alunos ela se pôs a mediar o conflito, retomando o que já fora combinado anteriormente: "Só pode escrever sobre os colegas se não ofender."

Joe insistia no fato de que Ine estava "falando mal" dele em seu texto e colocava que ela tinha que apagar o que escrevera.

Como a aluna não se manifestasse, a professora pediu o texto e começou a ler em voz alta:

'Era uma vez um aluno chamado Joe.

Ele é muito chato e bagunceiro.

Ele agarra as meninas na hora do recreio.'

Terminada a leitura do texto, a professora retomou novamente a discussão sobre ofender e não ofender.

Estava no meio de uma fala quando Jul - um outro aluno - disse:

- A Ine só escreveu isso porque ninguém gosta de agarrar ela porque ela é feia e fedorenta!"⁶

Menina "feia" e "fedorenta" não era agarrada pelos

⁵ Esta atividade fez parte de um conjunto de outras que tinham como objetivo identificar/trabalhar com a imagem de aluno que as crianças tinham.

⁶ Anotações do diário de campo, 22/10/90.

meninos. "Feia" e "fedorenta" eram qualificativos utilizados pelos alunos ao se referirem às meninas "pretas". Meninas "pretas" não eram agarradas. Meninas "pretas" eram ridicularizadas: "os meninos diram saro de mim só porque eu sou "preta". Eram aquelas com quem os meninos mexiam e brigavam: "Quem é diferente na classe é a Ine ... os meninos ficam brigado com ela".

Mas nem todas as meninas com traços de negritude eram "pretas".

Entre estas crianças, aquela que se apresentava como o modelo de menina a ser agarrada era Ana - menina "morena", de "cabelos grandes", "bonita". No entanto, havia uma aluna - Sib - que, embora se dizendo "morena" e "bonita", tinha características físicas que a aproximavam mais das meninas "pretas" do que das "não-pretas"; não era discriminada pelos meninos - ao contrário, se dava muito bem com eles e fazia parte do grupo das meninas agarradas.

O que havia em Sib que lhe possibilitava gozar de um privilégio que não era permitido às meninas consideradas "pretas"? Que aspectos a diferenciavam delas?

Traços físicos de negritude e a denominação "preto":

algumas interferências

Os enunciados que mais se sobressaem, nesta sala, com respeito à negritude, evocam outros, produzidos em outros contextos. Enunciados que persistem há séculos, que possuem suas

origens nos primórdios do trabalho escravo negro.

Ao abordar a história do negro no Brasil, Chiavenato (1987) tece comentários sobre os "pressupostos" que ancoram a sujeição e escravização do negro. Em seu texto ele ressalta que, nesse período, as referências ao negro - aquelas feitas pelos "cientistas" da época, pela Santa Sé e por teólogos protestantes - se encaminhavam, todas, no sentido de apontá-lo como um ser *naturalmente inferior*, portanto, passível de ser escravizado. Neste sentido, uma série de características serão explicitadas (e criadas) por estes "cientistas" de forma a construir uma imagem de negro condizente com (e que justifique) o lugar que ele ocupa na estrutura social. É com tal intuito que serão ressaltados por eles, dentre outros aspectos, a grande "semelhança" entre a constituição física dos negros e a dos símios; a "feiura" da população brasileira, resultado da miscigenação entre brancos e negros (e índios); a necessidade de se "limpar o sangue do povo", por intermédio do "branqueamento" da população.

Parece ser possível o estabelecimento de elos entre enunciados de alguns alunos e outros de pensadores e religiosos de séculos passados. Durante uma aula de estudos sociais em que se discutia o estabelecimento dos *direitos* e dos *deveres* dos alunos, a professora discorria sobre o direito que todos têm de ser tratados de igual modo, quando Leo, aluno "não-preto", diz que "o branco tem mais direito que o negro". Não sem tal determinação, é David Hume (1711/1776)⁷ quem afirma que estava

⁷ Apud Chiavenato (1987:169).

"propenso a acreditar que os negros são naturalmente inferiores ao branco". Enquanto Joe chama Ine de "macaco-aranha", Oliveira Martins, em 1887, escreve que "abundam os documentos que nos mostram no negro um tipo antropologicamente inferior, não raro próximo ao antropóide, e bem pouco digno do nome de homem"⁸. Se Jul chama Ine de "feia", Gobineau, amigo de D. Pedro II, ressalta que excluindo o Imperador, "todo mundo é feio aqui [no Brasil], mas incrivelmente feio, como macacos"⁹.

Esta possibilidade de estabelecimento de elos entre os diversos enunciados dos alunos e de pensadores de séculos passados sugere uma imagem de negro ("preto") como um ser que "vale menos", que tem "direito" a "menos", que "é menos" do que aquele que não o é. Uma imagem que permeia a relação entre os alunos e que configura formas de relação entre "não-pretos" e "pretos" onde, muitas vezes, os primeiros se colocam incondicionalmente acima dos segundos e fazem de tudo para marcar esta "diferença que desvaloriza".

Por outro lado, observamos algumas especificidades nas falas destas crianças. Se podemos estabelecer enlaces entre alguns enunciados dos alunos e destes pensadores no que se refere à imagem de "preto"/negro difundida, - configurando um possível campo de significação no qual estes mesmos enunciados podem estar fazendo sentido¹⁰ - podemos também identificar algumas nuances na

⁸ Apud Chiavenato (1987:175)

⁹ Apud Chiavenato (1987:171).

¹⁰ Segundo Bakhtin, quando "escolhemos uma palavra,

própria definição de quem é ou não "preto" nesta classe.

O aprofundamento da reflexão acerca das diferentes designações que recebem Ine, Alc, Bea e Sib permite abordar uma destas peculiaridades. Para encaminhar esta reflexão, vamos ver alguns aspectos que diferenciam as três alunas.

Em termos de desempenho acadêmico, foi possível observar que as três meninas consideradas "pretas" eram muito mais interessadas em participar das atividades escolares do que Sib. Elas se empenhavam mais na realização de qualquer atividade proposta pela professora: fazendo exercícios escritos e orais (com excessão de Alc), de educação artística e de educação física; emitindo suas opiniões, dando sugestões e brigando pelo direito de serem ouvidas e consideradas. Sib, por outro lado, na maioria das vezes permanecia um pouco alheia ao que acontecia nas aulas. Dava mais atenção às amigas e aos meninos que às atividades escolares.

Entretanto, mais que levar em conta o desempenho acadêmico para encaminhar a reflexão sobre as diferentes formas de tratamento destinadas a Sib e a Alc, Ine e Bea, consideramos interessante seguir um outro percurso que nos foi apontado por um outro texto de Sib. Neste texto, ela apresenta uma outra faceta

durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos do sistema da língua, da neutralidade lexicográfica. Pelo contrário, costumamos tirá-las de outros enunciados, e, acima de tudo, de enunciados que são aparentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema composição e estilo. No gênero a palavra comporta certa expressão típica. Os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas típicos da comunicação verbal e, por conseguinte, a certos pontos de contato típicos entre as significações da palavra e a realidade concreta" (Bakhtin, 1992:311-312).

de si própria, que não havia sido considerada até então:

"Meu jeito diferente

Meu nome é Sib.

Eu sou vaidosa.

gosto muito de passear.

gosto de ajudar minha mãe.

gosto de estudar com a Hel.

gosto de assistir televisão.

gosto de andar de bicicleta e de Patins.

gosto de viajar.

gosto de baile e de natação e de dançar.

E gosto muito de ir no clube."¹¹

Sib era uma menina "vaidosa". Usava roupas "bonitas", cuidava bastante de sua aparência física. *Tinha condições de gostar de passear e de viajar; de andar de bicicleta e de patins, de baile, natação e clube.* Sib tinha uma situação sócio-econômica que lhe permitia ter acesso a estes bens, a experimentar e acabar gostando.

Durante a pesquisa de campo, não observamos nenhum comentário a respeito da situação sócio-econômica de Alc. Porém, com relação a Bea e Ine, sim. Em situações distintas, foi possível ouvir a fala de dois alunos sobre elas.

¹¹ Anotações do diário de campo, junho/1990.

"Favela.

É o lugar de onde a Bea e a Ine vêm." (Mar)¹²

"Êh, Bea passa-fome! A Bea é passa-fome!"(Jul)¹³

Ine e Bea moravam, ambas, em um terreno onde habitavam três famílias. As casas em que viviam eram construídas com tijolos e tábuas. Não havia vidros em todas as janelas (às vezes eram substituídos por plástico ou papel), nem fechadura em todas as portas. De famílias diferentes, mas com constituição semelhante, elas moravam com a mãe, os irmãos e filhos de irmãs que também estavam sendo criados sem a presença do pai. Sendo muitos aqueles a serem sustentados e poucos a trabalhar para o sustento, estas duas alunas viviam a partir da ajuda de outros; não havia condições financeiras para patins, para bailes ou para ir ao clube e praticar natação. Enquanto Sib gostava de ajudar a mãe, Ine havia tido problemas com a sua que, durante um certo período de tempo, bebera demais e pedira esmolas na rua.

Podemos ver no texto de Sib os contornos de um modo de ser a que Ine e Bea dificilmente terão acesso, mantidas as condições em que vivem. Se Sib é considerada "não-preta", apesar de seus traços físicos de negritude; se é uma menina agarrada por meninos e que pode gozar de uma série de regalias que a situação

¹² Anotações do diário de campo, 31/10/90.

¹³ Anotações do diário de campo, 23/10/90.

financeira de sua família permite, Ine e Bea, que são consideradas "pretas", que são rejeitadas, são, também, "pobres"¹⁴.

Os enunciados dos alunos e os modos de relação estabelecidos sugerem, ainda, que se a combinação entre traços de negritude e "pobreza" se efetiva, muito mais provável é a percepção da criança envolvida como aquela que deve ser discriminada.

Embora as crianças vivam quase todas no mesmo bairro (lugar que não dispõe ainda do básico em termos de infra-estrutura - não há asfalto nem esgoto -, e composto por uma população com renda salarial muito baixa) e compartilhem de uma série de privações que as condições do local lhes impõem, ainda assim, entre eles alguns critérios emergem no sentido de classificar alguns como (mais) "pobres". Nesta classificação, as falas dos alunos deixam entrever que as condições de moradia e de alimentação são aspectos fundamentais.

Entretanto, se apurarmos um pouco mais o olhar, ao voltá-lo para a dinâmica das relações na sala de aula e para as interlocuções que as permeiam, perceberemos mais do que a situação sócio-econômica atuando como critério de classificação no que se refere à negritude e, conseqüentemente, de discriminação entre os alunos.

Em certa altura da reflexão levada avante neste capítulo

¹⁴ Embora a situação sócio-econômica da maioria das famílias que moram neste bairro seja difícil, dentre eles há aqueles são ainda mais "pobres".

chamamos a atenção para o fato de, Fla, aluno com traços de negritude, não ser tratado como "preto" pelos colegas; mesmo afirmando-se "mulato" e identificando-se com Bea, o tipo de relação que ele tem com os alunos que discriminam é diferente daquele que estes mesmos alunos têm com Ine, Bea e Alc. Outro aluno, Fab, também com traços de negritude bastante salientes, raramente tem seu nome mencionado pelas outras crianças. Como então explicar a diferença na forma de tratamento destes alunos? Haveria outros aspectos intervindo na relação entre estes meninos e os outros alunos? Não seriam eles considerados "pretos" ou a discriminação exercida sobre eles assumiria outras formas?

Distintamente das meninas "pretas" que não se encaixavam no modelo de menina valorizado na sala, Flá e Fab aproximar-se-iam do modelo de menino valorizado? Seriam eles menos "pobres" que Ine e Bea?

Quanto à situação sócio-econômica, não poderíamos afirmar se estes dois alunos possuíam uma posição mais privilegiada que as meninas "pretas". Nenhum comentário a este respeito foi observado pela pesquisadora. Fab, inclusive, sendo parente de Bea, órfão, residia na mesma casa que ela.

No texto de Fla, encontramos algumas pistas para aprofundar a reflexão sobre a diferença na forma de tratamento destinada a meninas e meninos com traços de negritude ressaltados.

De modo semelhante às meninas, em seu texto Flá também utilizou-se dos traços físicos - "baixo", "gordinho", "loiro" - como critério para falar sobre as identificações e

não-identificações estabelecidas com os colegas. Entretanto, um outro aspecto apareceu com muita insistência em seu texto: a utilização de formas de ser e de agir para falar sobre si - ser "quieto", "triste"; "falar muito pouco", não "brincar". Dentre estes aspectos, aquele que é mais ressaltado por ele - ser mais ou menos "quieto" -, também o é por todos os outros meninos que realizaram esta atividade.

Distinguindo-se da maioria das meninas que se detiveram mais em chamar a atenção para os traços físicos e fazer avaliações de si com base em valores estéticos ou em demonstrações afetivas, os meninos destacaram formas de ser e de agir ("quieto", "bagunceiro", que "agarra meninas", "joga bola", "estuda") freqüentemente marcadas pela oposição "quieto"/"bagunceiro":

"Eu sou meio quieto e meio bacunheiro..." (Adi)

*"Eu sou um pouco quieto e bagunceiro
mas eu faço as lição..." (Joe)*

*"Eu sou um menino pequeno, tenho onze ano de idade.
Eu sou bagunceiro e sou quieto na mesma hora da
bagunça e Eu controlo as bagunça. E quase todo dia
eu vou para fora da classe Mas eu gosto de estudar."
(Leo)*

"Eu sou bagunceiro, ... sou bom de matemática." (Osv)

"... eu estudo ... eu bagunço um pouco" (Rub)

*"Sou quieto mais um dia eu fui para fora da classe"
(Flá)*

Ser "quieto", "fazer a lição", "estudar", "ser bom de matemática", "controlar as bagunças", definem na escola o domínio da norma - da ordem estabelecida e que deve ser mantida. Alguns alunos apontam para o que acontece caso a norma seja transgredida: *"Queto sou assim e não mecho com ninguém e na hora que eu passo a ser bacunheiro eu vou até para a diretoria Quase assino o livro."*, *"E quase todo dia eu vou para fora da classe"*.

Entretanto, se os alunos mencionam as normas escolares e o seu cumprimento, apontam também para a transgressão: *"Eu sou bagunheiro"*, *"eu bagunço um pouco"*, *"no recreio eu agaro as meninas"*. Colocações que são sempre antecedidas ou seguidas de uma afirmação: *"[também] sou quieto"*, *"[também] faço as lições"*.

No âmbito do rompimento com a norma - da qual os alunos demonstram ter conhecimento, mas que nem sempre acatam - encontra-se um tipo de conduta que tem relação com os sentidos que se destacam no que se refere à imagem de menina valorizada nesta sala: mesmo sem ser permitido pela escola, meninos agarram meninas na hora do recreio.

Apesar de esta conduta de agarrar meninas gerar uma série de conflitos, apesar de colocar em risco a imagem dos meninos enquanto alunos e de acarretar punições, apesar das tentativas de solução da professora através das discussões e jogos propostos durante as aulas de Orientação Sexual, dia após dia os meninos continuavam agarrando meninas e/ou participando de brincadeiras que terminavam no agarrar ou tocar o corpo das meninas.

Um pequeno trecho de uma discussão em uma aula de Orientação Sexual pode nos ajudar a compreender a dimensão que tem para a vida destes meninos o fato de agarrar meninas.

"A professora propõe aos alunos que conversem acerca da situação de "agarramento": quem agarra e por quê, quem é agarrado e o que sente, e possibilidades de solução para os conflitos que surgiam destas situações:

Prof.: Eu queria que cada um de vocês pensasse: por que agarra?

Leo, fala aí, por quê?

Leo: Eu? Porque é gostoso. Prá nós chegar...

Sabe por que nós agarra?

Prof.: ãh?

Leo: Prá chegar perto da bunda da menina.

Osv, outro aluno, ri.

Prof.: Tá. É gostoso prá chegar perto dela.

Osv. (a professora diz o nome deste aluno, solicitando que ele fale).

Osv: Ah ... eu não tenho nada prá falar, não!

Prof.: Mas você também agarra. Por quê?

Osv: Eu agarro mesmo!

Wan: Eu não agarro!

Prof.: Mas por quê? (dirigindo-se a Wan).

Osv: Você é veado!

Wan: Ah, sô! Vai nessa!

Van, aluno, ri.

Wan: *Vai nessa! Eu tenho pau!*

Prof.: *Vamos conversar disso, Wan...*

Leo: *O Wan agarra menino.*" ¹⁵

De modo semelhante aos outros alunos, Wan (aluno "branco", "loiro", de "olho verde") também se dizia bagunceiro: "*Eu sou bagunceiro na casse [classe] em casa e aora que vou sair*". Por outro lado, era um dos poucos meninos que não se envolvia nos jogos de agarramento praticado pelos meninos e reafirmava isto no seu dizer: "Eu não agarro!". Era designado como "veado", "bicha", aquele que "agarra menino". (Flá, menino "não-preto", mas com traços ressaltados de negritude, e que se diz "mulato", também participa dos jogos de agarramento. E não é chamado de "veado", nem de "bicha", nem de "mariquinha"¹⁶ pelos outros).

Diante da situação delicada que se instaurou na sala, Wan retrucava contra as denominações que lhe eram feitas, enunciando: "*Eu tenho pau!*". Mas este argumento não parecia suficiente para convencer um outro aluno, que insistia: "O Wan agarra menino.". Critérios diferentes eram utilizados por estes alunos para definir o que era ser ou não "veado". Enquanto Wan se detinha em um aspecto que é anatômico, Leo, por outro lado, centrava-se na dimensão do social e do ideológico. Não bastava

¹⁵ Transcrição de fita gravada em audio, outubro de 1990.

¹⁶ Havia, na classe, um outro aluno que também não agarrava meninas, chamado de "mariquinha" por um colega.

ter "pau" para não ser considerado "veado", era preciso também não só achar "gostoso" agarrar meninas, como efetivamente agarrá-las; mostrar-se *macho*.

Os enunciados dos alunos sugerem que enquanto o domínio do feminino, por um lado, é marcado por valores e atitudes em que predominam a a "beleza", a "obediência" e "quietude", as demonstrações afetivas, o fato de ser "exibida" - e, raramente, a "bagunça", o domínio do masculino, por outro lado, é caracterizado pelo cumprimento e transgressão às regras, é o domínio da "quietude" e da "bagunça", simultaneamente, - e, principalmente, do *ser macho*¹⁷.

"Agarrar", nesta situação, não é somente um ato físico de chegar até o outro e envolvê-lo com os braços, mas é um ato revestido de um caráter ideológico. Ato em que se encontra em jogo, por um lado, o papel ativo, contestador, macho, daquele que agarra - o menino -, detentor da força e do poder; e por outro lado, a passividade, a "delicadeza" daquela que é agarrada - a menina (bonita) -, aquela que mesmo se resistir por alguns instantes à consumação do ato, provavelmente terminará por ceder,

¹⁷ Ao discorrer sobre a situação atual da mulher na sociedade brasileira, Silva e Justo (1989) também chamam a atenção para estas diferenças (que não se fazem ao acaso) que historicamente têm perpassado o domínio do masculino e do feminino. Centrando-se na educação familiar de meninos e meninas, apontam para a forma como a menina é levada a se "resguardar", a ser "disciplinada" e "bem comportada" e a preocupar-se mais com sua aparência física (a beleza) do que com o desempenho acadêmico. Em uma outra direção, destacam a educação dos meninos, afirmando que eles são incentivados a "ir para a rua" e "enfrentar os desafios" - por intermédio de valores e atitudes associados a "coragem" e "determinação", e a desenvolver uma "identidade autônoma".

submentendo-se à força do agarrado. O menino demonstrando seu "poder" e sua "virilidade" e a menina, expondo sua "beleza" (afinal, somente as "bonitas" eram agarradas) e sua fragilidade.

Em meio a este contexto, como compreender a relação entre Fab - aluno com traços de negritude bastante ressaltados, aluno que não agarra meninas - com as outras crianças (especialmente com outros meninos)? Embora ele tenha traços fenotípicos referentes ao negro bem marcados, não é tratado de forma tão discriminadora quanto as meninas, não é explicitamente designado como "bicha" pelos colegas.

Quem é o Fab na sala de aula? Que palavras se sobressaem envolvendo-o?

*"O que é diferente na classe
tem a Alc, Fab, Ine, Bea, são nego
e um co olho azul" (Sil).*

*"O Wan e o Rub são diferente porque eles são altos
O Fab e a Ine eles agora não faz
mais lição Eu agora vou fazer tudo" (Kel).*

*"O que é diferente na classe?
Eu, Wan Fab, Sib, etc.*

...

o Fab porque todo mundo fica dando risada dele".

*"O Fab é meio gordinho como eu
tem augus mais omenos queto na classe*

Nei, Ela, Alc, Fab" (Fla).

Nas palavras das meninas (Sil, Kel e Viv), Fab aparece não só como o diferente, mas como aquele que é marcado pela "diferença que desvaloriza". Não é possível afirmar que o "nego" designado por Sil implicasse uma situação de discriminação com relação a Fab enquanto criança "preta". Entretanto, ser denominado como alguém do qual os outros ficam "dando risada" ou um aluno que "não faz mais lição", sugere um lugar não muito reconhecido no grupo, enquanto criança e enquanto aluno.

Por outro lado, na fala de Fla, Fab aparece como o "quieto" - forma de agir institucionalmente valorizada ao lugar de aluno - sendo, por isso, associado a meninas "não-pretas" (Nei, Eln, Viv) e a uma aluna "preta" (Alc). Aparece, ainda, como aquele com o qual Fla, menino também com traços de negritude, se identifica, referindo-se a um atributo físico que não necessariamente tem a ver com sinais diacríticos étnicos: "*O Fab é meio gordinho como eu*".

Se poucas são as referências feitas a Fab por parte dos colegas, raras são as falas dele sobre si ou sobre qualquer outro tema. Não temos nem mesmo o texto dele relativo à atividade proposta pela professora em que os alunos escreveram sobre si e sobre as identificações e não identificações estabelecidas com os outros, porque Fab se recusou a realizar esta atividade. Apesar da insistência da professora e da pesquisadora, ele não quis fazer.

Distinguindo-se da postura de Alc - menina "preta" -,

que tinha o não falar como aspecto predominante na relação que mantinha com as atividades acadêmicas, a postura de Fab perante a vida escolar caracterizava-se por alguma coisa que era ainda mais do que o não falar: era uma espécie de apagamento forte o que permeava sua relação com a escola. Fab estava sempre muito ausente na sala, não costumava falar, não se expunha, não se colocava perante os eventos ocorridos. Seu engajamento no trabalho escolar era pequeno. Ele raramente se envolvia em atividades que requeriam a participação oral. Nem sempre realizava as tarefas propostas que envolviam a escrita; copiava textos e enunciados de exercícios, mas nem sempre os realizava ou tentava realizar - se não sabia, parava de trabalhar. Dificilmente procurava a professora para auxiliá-lo naquilo que não sabia fazer. Em determinados momentos (algumas situações de produção de textos, por exemplo), mesmo com o incentivo da professora, ele não realizava as atividades solicitadas. Tinha dificuldades em acompanhar o ritmo de trabalho proposto, mas não costumava participar das atividades de reforço. Das crianças "pretas", era a mais isolada, a que menos mantinha contato com outros colegas, uma das que raramente solicitava as atenções da professora. Ao longo do período letivo, Fab teve mais contato com meninas "pretas" do que com meninos e meninas "não-pretos". Na maior parte do ano sentou junto com Bea e/ou Ine ou sozinho.

Como compreender esta recusa de Fab a engajar-se na vida escolar da classe? Isto dever-se-ia ao fato de ele não gostar da escola ou do tipo de trabalho desenvolvido pela professora? Teria ele "receio" de *aparecer* (semelhante a Alc) e ser (abertamente)

discriminado?

Se observarmos com um pouco mais de atenção os modos de organização e participação nas atividades acadêmicas, perceberemos que, não obstante o pequeno nível de participação oral por parte da maioria das meninas¹⁸, Ine e Bea - meninas com traços de negritude ressaltados e "pretas" - são algumas das crianças que mais se envolvem neste tipo de atividade - algumas vezes mais até do que os próprios meninos. Por outro lado, Fab - que era um menino também com traços de negritude ressaltados ("preto"?) -, era o aluno que menos se manifestava na sala. Como compreender esta diferença nos modos de engajamento nas atividades acadêmicas, por parte de Fab e de Bea e Ine? Teria ele um nível de interesse menor do que elas pela vida escolar? Teria ele menos "coragem" do que elas para enfrentar as situações de discriminação e ser aluno atuante na sala?

É curioso constatar que embora Fab tenha estado muito próximo de Bea e de Ine ao longo do ano, sua postura na sala tenha sido radicalmente diferente daquela que estas meninas assumiam.

Não tendo o rastro das palavras como percurso a seguir rumo à compreensão da situação de Fab perante a vida escolar e perante a questão da negritude, vamos nos deter um pouco no confronto entre os diferentes posicionamentos destas três crianças na sala, no sentido de encaminhar nossa reflexão.

¹⁸ É interessante recordar que a maioria das meninas desta classe raramente participava das atividades que implicavam o falar, enquanto que os meninos participavam/salavam com muita freqüência.

O que justificaria o intenso nível de participação de Ine e de Bea e a não participação de Fab (pelo menos no sentido que a propõe e espera a professora)? Que sentidos envolveriam o participar e o não participar para estas crianças?

Em sala de aula Bea e Ine participavam/falavam em diversas e distintas situações: faziam comentários, respondiam a questões feitas pela professora, apresentavam propostas, lutavam pela possibilidade de falar e ser ouvidas, às vezes discutiam e brigavam com os colegas. Entretanto, embora Bea e Ine se destacassem pela fala/participação oral, foi na forma como se posicionavam perante as atividades onde o que estava em foco era a escrita que encontramos elementos para aprofundar a reflexão sobre a intensa participação nas atividades acadêmicas por parte destas duas alunas.

Bea e Ine não se colocavam entre os "melhores" alunos da classe em termos de desempenho em atividades que exigiam a escrita: Bea poderia ser agrupada aos alunos considerados "razoáveis" em termos de "rendimento acadêmico". Ine tinha uma dificuldade maior: um pequeno problema de coordenação motora fina contribuía no sentido de tornar mais difícil o acompanhamento destas atividades. Contudo, durante a realização de exercícios que exigiam a escrita, o nível de solicitação das atenções da professora por parte destas alunas era muito alto. A cada passo da realização de uma destas atividades, Ine e Bea estavam atrás da professora, consultando-lhe sobre o que já haviam feito e o que deveriam fazer.

Bea e Ine demonstravam um interesse muito grande em

"acertar", em fazer corretamente os exercícios propostos. Mas a busca das atenções da professora parecia ir além do interesse por fazer corretamente as tarefas; se, por algum motivo, a professora demorasse a atender às solicitações feitas, ou se elas considerassem que um nível maior de atenção estava sendo oferecido a outras crianças - especialmente para outras alunas - demonstravam uma certa irritação e, algumas vezes, interrompiam o trabalho que estavam fazendo.

Era possível perceber uma estreita relação entre a realização de atividades escritas e a atenção da professora: Bea e Ine participavam destas atividades, mas na medida em que a "devida" atenção ao seu *fazer* não era dada, elas o interrompiam.

Este fato coloca em questão o tipo de relação estabelecida entre estas alunas e a professora. Havia, entre elas, uma proximidade muito maior do que aquela estabelecida entre a professora e a grande maioria dos outros alunos e alunas. Bea e Ine eram não só as que passavam mais tempo junto com a professora e as que mais *falavam* com ela, como eram as que mantinham um contato físico maior com ela. Era freqüente encontrar Ine e Bea tocando, pegando, abraçando e agarrando a professora; penteando e brincando com seu cabelo; ajeitando e cuidando de suas coisas.

A professora, por sua vez, percebia estes "excessos" de solicitação e tentava lidar com eles. Referindo-se a Ine, durante uma conversa com a pesquisadora, ela disse:

"uma das coisas que eu tento demais mostrar prá ela, é

que a atenção que eu posso dar a ela é a repartida com os outros. Quantas vezes a Ine faz isso, né... eu faço aquela história de fila, eu falo: 'Olha, tal aluno, tal aluno, tal aluno [a professora fala como se estivesse organizando a sequência dos alunos na fila]' e coloco a Ine, nesta fila, em terceiro ou quarto lugar, apesar dela não merecer este terceiro ou quarto. Ela devia tá lá no fim e eu coloco ela em terceiro e quarto que é prá impaciência não ser tão grande, mas eu não coloco ela em primeiro lugar... Nisso, ela já foi embora, já fez bico. Mas aí eu falo: 'Ine, chegou a sua vez!' - como se não tivesse acontecido nada.

(...)

Eu tento mostrar prá ela que ela tem que aprender a dividir a minha atenção.

(...)

Eu acho que eu não devo negar essa atenção, não, nem essa afetividade. Sabe, esse agarrar - se ela agarra, eu agarro! Eu acho que não devo, mas, aos poucos ir deixando claro cada situação que ela vai ter que abrir mão de minha atenção."¹⁹

A professora percebia que Ine buscava uma atenção muito grande e, embora dissesse que tentava mostrar a ela que sua atenção tinha que ser "repartida", reconheceu, durante a conversa

¹⁹ Fala da professora, registrada em conversa com a pesquisadora em 18/10/90.

com a pesquisadora, que a tratava de forma diferenciada: "eu coloco a Ine nesta fila em terceiro ou quarto lugar, apesar dela não merecer".

No tipo de relação estabelecida entre elas, a participação nas atividades escolares parecia ser mais o resultado de uma "negociação": a professora esperava delas um envolvimento com o trabalho realizado e para isto via-se na necessidade de oferecer um nível de atenção especial a elas; estas, por sua vez, queriam a atenção constante da professora e para consegui-lo lançavam mão da solicitação de auxílio para realização das tarefas - caso um nível considerável de atenção não fosse dirigido a elas, a participação cessava.

O "não-participar" assume, aqui, um caráter diferente daquele que envolve os modos de participação de Alc (aluna que não falava para que os outros não "rissem" dela). Em alguns momentos, Ine e Bea não participavam, não por temerem a reação de outras crianças, mas para protestar pelo fato de não terem tido a atenção desejada (e, quem sabe, também, como uma nova estratégia para obter esta atenção?). Tendo a intenção de fazê-lo ou não, a "impaciência", o "bico" e a recusa a se envolverem nestas atividades acabavam funcionando como formas alternativas de despertar a atenção da professora.

Ine e Bea são meninas discriminadas por colegas devido ao fato de serem "pretas". São ridicularizadas e rejeitadas. A relação entre elas e o grupo é freqüentemente atravessada por uma tensão que se configura, por um lado, na tentativa de exclusão das duas por parte de meninos "não-pretos" e, por outro, na luta

das duas pela possibilidade de integrar-se - ser membro do grupo e ter acesso a tudo que nele é vivenciado.

Sendo o embate muito intenso e as possibilidades de inserção no grupo bastante difíceis, a professora surge como uma alternativa para o acesso àquilo que o grupo vivencia, que lhes é negado e que elas buscam. A professora pode lhes oferecer a atenção, o reconhecimento, a valorização, o afeto (que lhes são negados pelos colegas) e, até um certo nível, proteção contra a discriminação.

No entanto, para que esta atenção e reconhecimento se efetivem, há a necessidade de engajamento no trabalho realizado: quanto maior o nível de participação (nos moldes do que a professora valoriza e espera em termos de participação), maior será a possibilidade de obterem esta atenção e este reconhecimento.

Diante desta possibilidade de compreensão para a intensa participação de Ine e Bea, como fica Fab? Supondo que ele não participe/se exponha para não ser discriminado, não poderíamos nos perguntar sobre o porquê de ele não seguir o mesmo percurso que as duas meninas que estavam tão ligadas a ele? Ele não poderia "compensar" uma possível discriminação com as atenções e o reconhecimento da professora? Ou ele não seria visto com bons olhos pelos outros meninos caso estivesse constantemente muito próximo à professora - uma mulher? Lembremo-nos de que estas crianças estão em uma fase em que a delimitação dos papéis sexuais está em pleno processo de organização .

Se podemos pensar, por um lado, em uma possível relação

entre o "participar" (solicitação da atenção da professora) de Ine e Bea e a situação de discriminação que elas vivem na sala, não poderíamos também, por outro lado, estabelecer uma relação entre o "não participar" e o "não se expor" de Fab e uma outra estratégia para lidar com a discriminação que sofrem algumas crianças com traços físicos de negritude ressaltados (no caso, de modo semelhante a Alc)?

Não se envolvendo com frequência nas propostas de trabalho, não participando de atividades que implicavam o falar, não fazendo muitos comentários ou brincadeiras com os demais colegas, Fab quase passava despercebido na sala: raramente seu nome era citado pelos colegas, quer no sentido de ser tratado como um "preto" (rejeitado e alvo de chacotas) quer no sentido de ser tratado como um "não-preto" (não excluído). Não se expondo -apagando-se - Fab (que não agarra meninas e que tem traços físicos de negritude proeminentes) pode estar presente sem ser abertamente discriminado pelos outros.

O "preto" na sala de aula

Na retomada de diversas falas produzidas pelos alunos sobre si e sobre os colegas, na identificação de diferentes modos de ser e de agir, na reflexão sobre as interações estabelecidas e as interlocuções produzidas, vimos se configurar uma imagem de "preto" que circula pela sala e que se sobrepõe a outra(s)

imagem(ns) que tenta(m) se fazer presente(s)²⁰. Na análise das diferentes formas de denominação e autodenominação de Sib, Fla, Fab, Alc, Ine e Bea encontramos elementos para compor esta imagem.

Sib tem sinais diacríticos étnicos referentes ao negro. Usa roupas que se destacam, "vai ao clube", tem vídeo-cassete em casa. Não é considerada "preta" pelos colegas. Autodenomina-se "morena", "vaidosa" e "bonita". É agarrada.

Fla é um aluno com traços de negritude salientes. Autodenomina-se "mulato" e identifica-se com uma menina "preta". Entretanto, ele não é tratado como um "preto". Envolvendo-se nas brincadeiras e rituais de agarramento (estabelecidas pelos alunos) - indicadores do ser *macho* - não parece ter dificuldades para integrar-se ao grupo.

Por outro lado, Fab, menino com traços físicos de negritude bastante ressaltados, não *agarra* meninas na hora do recreio. Não se encaixa muito bem neste modelo de menino valorizado nem costuma se relacionar com eles. No entanto, a discriminação que recai sobre ele não se manifesta de forma tão explícita. Talvez porque ele não fale, não se exponha e com isto passe quase despercebido no meio dos outros. Por intermédio deste mecanismo (deliberado?) ele consegue "não se fazer presente" mesmo estando presente na sala.

Não falar, não se expor, é uma estratégia interessante

²⁰ Em seu trabalho, a professora esforça-se por fazer com que emerja entre as crianças uma outra imagem de "preto"/"negro", mas não consegue.

para não chamar a atenção sobre si e ter condições de, de alguma forma, fazer parte de um grupo, em uma situação de discriminação. Podemos observar esta estratégia sendo utilizada por Alc, embora ela não se "apague" como Fab: se não fala, expõe-se de outras formas, em outros lugares. Mas, mesmo não "falando", a discriminação que recai sobre ela ainda é muito mais explícita e intensa do que aquela que eventualmente é exercida sobre Fab.

Alc é menina ("feia" e "fedorenta"). Não possui os requisitos que o grupo requer para ser valorizada como menina - para ser *agarrada*. É "obediente", "quieta", "afetiva", não tão "pobre" quanto Ine, Bea e Fab. Mas, não é "bonita". É "preta".

E "preta" como Alc são Ine e Bea: alunas que, além de "meninas", além de "negras", são "pobres".

Como meninas, Ine e Bea não são só "feias" e "fedorentas", são também "caça-briga". Distintamente da maioria das outras meninas que são mais "tranquílas", "frágeis" e "quietas", Ine e Bea são "briguentas"; discutem com os outros, costumam revidar com as armas que possuem quando são agredidas; ao contrário das outras crianças "pretas", reagem contra a discriminação exercida sobre elas. E este tipo de atitude das duas meninas, longe de amenizar a discriminação que recai sobre elas, acirra ainda mais os conflitos com os meninos "não-pretos".

Estes fatos todos nos levam a concluir que não é o negro enquanto um ser genérico que é discriminado nesta sala de aula, mas sim um ser que, tendo sinais diacríticos étnicos referentes ao negro, reúne também outros atributos tidos como "inferiores" em muitos setores da sociedade - no caso do presente trabalho,

ser "pobre" e ser "mulher". Atributos que possuem em seu reverso as marcas da expropriação e da sujeição - resultado da dissimetria que envolve as correlações de forças presentes nas relações entre *branco e negro, rico e pobre, homem e mulher*.

As palavras (próprias) de Alc

No confronto entre os diversos e distintos enunciados dos alunos envolvendo a questão da negritude, vimos emergir um *campo de significação* - o da discriminação - no qual as palavras de Alc (re?)aparecem e em relação ao qual significam. Marcas deste *campo de significação* podem ser identificadas em seu texto quando ela diz (repete?) "*Eu sou preta tenho o cabelo duro*", quando utiliza-se de traços físicos para estabelecer identificações (com Bea, também "preta") e não identificações (com Ana, que possui tudo aquilo que nela *falta*: "cabelo grande", pele "morena" ... "agarrada" pelos meninos); ou mesmo quando eleger aspectos outros que não os traços físicos para ressaltar a "diferença" em uma "igual": Ine ("preta" também); ao falar de Ine aponta para atributos não muito valorizados para uma menina e aluna - "*bicuda com a professora*", "*briguenta*", aquela que fala que "*não vai fazer [a lição]*". Marcas que, apontando para a presença das *palavras alheias* - aqui, as palavras daquele que discrimina - e a possibilidade de apropriação/transformação destas palavras em *palavras próprias*, permitem entrever nuances do processo de elaboração (social e semiótica) da identidade de Alc.

Ao enunciar "*Eu sou preta tenho o cabelo duro*", ao (re)construir, em seu texto, os modos de organização e de interação entre os alunos e de alguns alunos com relação a si própria, estas *palavras* - "prenhes" dos sentidos (já estabilizados) que mais se sobressaem com relação à negritude - constituem-se (constituir-se-ão) para Alc em palavras próprias na medida em que (quando) ela se *esquece* (esquecer) de seus autores "primeiros", tornando-se assim as palavras do outro em palavras *anônimas, familiares*²¹... "suas" palavras. (Palavras que inferiorizam, que ridicularizam e rejeitam o "preto" encontram-se presentes nas enunciações de Alc ao falar sobre si mesma. Tais palavras indicariam uma avaliação "negativa" dela com relação a si mesma? Denunciariam um "baixo nível de autoconceito"?)

Por outro lado, não são somente palavras sobre o "preto", no sentido em que as enunciam aqueles que discriminam, que ecoam no texto de Alc. Outras possibilidades de significação parecem transitar por algumas de suas falas.

No enunciado "*Os meninos diram sarro de mim só porque eu sou preta*", a fala de Alc deixa entrever uma relação "não-lógica" entre o fato de ser *preta* e ser alvo de chacotas por parte de colegas. No interior do enunciado o uso do termo "só" minimiza e/ou coloca em questão uma possível relação "se ... então" articulando ser "preta" com "tirar sarro", sugerindo assim outras possibilidades de significação para a negritude que não aquela em que se ressalta a ridicularização (a inferiorização, a rejeição e

²¹ Cf. Bakhtin (1992).

a marginalização)²².

Além de se dizer como "preta" (ridicularizada "só" por ser "preta"), Alc se diz também como aluna "quieta", que "não fala muito e "um pouco bagunceira", destacando modos de ser e de agir institucionalmente valorizados (ou não) pela escola, semelhante ao que fazem outros alunos e alunas "não-pretos": "*Sou meio quieto e meio bacunheiro Queto sou assim e não mecho com ninguém e na hora que eu passo a ser bacunheiro vou até para a diretoria Quase assino o livro*" (Adi); "*Mais omenos queta e bagunsera*" (Sil); "*Eu sou bagunheiro e sou queto na mesma hora da bagunça e Eu controlo as bagunça*" (Leo). E, ainda de modo semelhante a outros alunos - também "não-pretos" -, Alc manifesta suas preferências pessoais ao se autodenominar. Enquanto Alc diz que gosta "*muito de passear*", Rub escreve que gosta de "*brincar*", Sil explicita que gosta de "*brincar e de curtir a vida*", Ros manifesta que não gosta de "*brincar na hora do recreio*" e Sib também diz que gosta "*muito de passear*".

Estes pontos de interseção entre as falas de Alc e de outras crianças "não-pretas" permitem entrever um possível espaço de constituição de sua identidade em que outras palavras ("comuns" a "pretos" e "não-pretos"), que não aquelas que discriminam, também podem se fazer presentes em sua fala sobre si mesma, configurando um universo em que os traços fenotípicos

²²É interessante ressaltar que, nesta sala, uma outra voz sobre a negritude se destaca por intermédio da professora, que procura apresentar o "negro" como alguém que deve ser tratado como um "igual", que pode ser "bonito" e que não deve ser discriminado somente por ter traços fenotípicos referentes ao negro.

referentes ao negro (aliados a outras características) não seriam os únicos elementos norteadores de seu modo de se dizer.

As outra(s) possibilidade(s) de significação para a negritude e para si como "preta"; o dizer-se também de outra forma que não "preta" (discriminada); esta possibilidade de outros sentidos atravessando os enunciados de Alc apontariam para a existência/constituição de uma identidade "múltipla", "fragmentada"?

Em meio às teorias que trabalham com a noção de autoconceito, a identidade tem sido abordada não só como uma instância subjetiva inerente ao sujeito ("autêntica"), como também "una", "homogênea". Marcas de "cisão" ou "fragmentação" do "eu" geralmente têm sido abordadas como "disfunções".

Porém, se tomarmos a identidade como uma construção social e histórica, mediada pelo outro e mediada/constituída pelo signo (lingüístico), que é ideológico (e polissêmico), tais pressupostos não se sustentam: como pode ser uma instância que se constitui a partir do polissêmico?

Orlandi chama a atenção para esta não unicidade do sujeito ao apresentar a identidade como um *caleidoscópio*, uma instância constituída justamente pelo fragmentário, pelo múltiplo, mas que se manifesta (deve se manifestar) seguindo (tentando seguir) o princípio da unidade no seu dizer.

Para esta autora, devido à própria natureza da linguagem (polissêmica, ideológica), um aspecto fundamental que marca a relação do sujeito com o texto que ele produz é a possibilidade

de este ocupar diferentes posições²³ para dizer no interior de um mesmo texto; diferentes posições que remetem a distintas perspectivas enunciativas a partir das quais os enunciados são (re)produzidos, embora, na constituição do dizer e do sentido, o que funciona no imaginário social seja a busca pela unidade tanto do sujeito como do texto que ele produz. Segundo Orlandi (1990:180), "*em nossas formas sociais há injunção à unicidade*". Unicidade que se configura como condição para a produção da linguagem e do sujeito.

Diante de tais considerações, esta autora pondera que ao abordarmos a identidade como construção social e histórica, mediada/constituída pela linguagem, necessário se faz uma certa cautela no sentido de - a partir desta perspectiva teórica - não se seguir por percursos semelhantes àquele tomado por teorias que trabalham com a noção de autoconceito (que explicam a construção do sujeito a partir de um "determinismo biológico"), simplesmente deslocando o "determinismo" do "biológico" para o "social" e desta forma conceber o sujeito unicamente como "reprodução" dos sentidos que incidem mais fortemente sobre ele. O social e o "real" são múltiplos. O sujeito também é múltiplo, ideológico - constitui-se por intermédio do signo que é ideológico também.

A partir disto poderíamos considerar que, no caso de

²³ Os teóricos da Análise do Discurso remetem estas diferentes posições do sujeito no texto a distintas Formações Discursivas. Sendo um conceito elaborado por Foucault, a noção de Formação Discursiva refere-se a um "conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa" (Foucault, 1987:130).

Alc, interagir com um contexto em que a discriminação sobre o "preto" é muito forte, não implica que os sentidos que mais se sobressaem com relação ao ser "preta" sejam os únicos possíveis em sua fala sobre si mesma. Seu texto deixa entrever a possibilidade da presença e *co-existência* de outras vozes falando sobre ela além daquela da discriminação; vozes que dizem sobre ela como aluna (que é "quieta", "não fala muito" e "um pouco bagunceira") e como pessoa (que manifesta suas preferências pessoais: "gosto muito de passear").

NA MULTIPLICIDADE DE SENTIDOS, SER OU NÃO SER "PRETA"?

"por mais que o enunciado não seja oculto nem por isso ele é visível; ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo"

(Foucault)

As reflexões acerca do texto produzido por Alc, menina com traços físicos de negritude, levaram-nos à retomada da questão da negritude, a partir da forma pela qual se manifestava na fala dos alunos.

Em meio a este processo, tivemos contato com outras crianças com sinais diacríticos étnicos referentes ao negro e com algumas consideradas "pretas". Com relação às consideradas "pretas", pudemos identificar diferentes formas de envolvimento com o trabalho escolar, com a professora e com situações de discriminação.

Detendo-nos nas palavras de Alc, vimos a possibilidade de estabelecer elos entre os enunciados produzidos por ela ao falar sobre si e aqueles produzidos pelos alunos que a discriminavam. Por outro lado, destacamos enunciados que sugeriam

outros modos de significação para si mesma que não aquele referente à discriminação; outras vezes pareciam transitar por suas palavras, co-existindo com aquela do discriminador.

Quando nos colocamos diante do processo de escritura de uma outra criança considerada "preta" ao falar sobre si mesma, percebemos que a diversidade de percursos entre estes alunos vai além do tipo de envolvimento com o trabalho acadêmico, com a professora e com as situações de discriminação; se estende também às palavras enunciadas por eles ao falarem sobre si próprios.

Interessando-nos por abordar esta diversidade de modos pelos quais algumas destas crianças "pretas" se dizem, trazemos para reflexão o processo de escritura de Ine. Diante da multiplicidade de vozes que envolvem o *ser preto* e *ser mulher*, nesta sala, Ine é a aluna que explicita de forma mais punjente a tensão que o confronto entre os diversos e contraditórios sentidos terminam por gerar, no momento em que tem de dizer a respeito de si mesma.

As palavras ("contraditórias") de Ine sobre si mesma

"A professora apresentara às crianças uma proposta de produção de texto¹. Após as explicações a respeito de como a atividade deveria ser realizada, ela e a pesquisadora foram passando pelos grupos, incentivando e auxiliando as crianças na realização do trabalho.

¹ Cf. descrição desta atividade na pág. 51.

Em um determinado momento, Ine chegou perto da pesquisadora, que estava ajudando um aluno de outro grupo, e pediu ajuda dizendo que amassara a folha que continha a atividade realizada e a jogara no lixo. Ao ser indagada pela pesquisadora sobre o porquê de tê-lo feito, ela disse que fizera aquilo porque o texto "não estava bom".

A pesquisadora se propôs a auxiliá-la, e pediu para que ela trouxesse o que jogara no lixo. Pouco tempo depois Ine voltou com os pedaços da folha que continha a atividade e os entregou à pesquisadora, que pediu para ela esperar até que terminasse de ajudar o aluno que estava ao seu lado.

Enquanto a pesquisadora terminava o trabalho com o aluno, Ine começou a copiar em uma outra folha às questões que a professora colocara na lousa, as quais deveriam nortear a elaboração do texto.

Tendo terminado de ajudar o aluno, a pesquisadora sentou-se ao lado de Ine, que começou a responder as questões.

Neste momento, como a grande maioria dos alunos já havia terminado de escrever, a professora começava a preparar a classe para a próxima atividade, que consistia em uma conversa com e entre os alunos a respeito do que haviam escrito em suas produções. Enquanto a conversa transcorria, a professora fazia algumas anotações na lousa a respeito do que era falado.

Apesar disto, Ine continuou a atividade anterior. Enquanto escrevia, pouquíssimas foram as vezes em que solicitou a ajuda da pesquisadora. Algumas vezes chegou a ler o que estava escrito nos pedaços de papel que continham as produções

anteriores para auxiliá-la na escrita.

Ine iniciou seu trabalho respondendo às questões na ordem em que foram apresentadas na lousa e copiadas por ela:

"1) Como sou?

Eu sou morena eu tenho cabelo preto
eu sou baixa

2) Quem é parecido comigo

Ninguém

Quem é diferente de mim?

Tudo mundo

3) O que é parecido na classe

- tem quinze meninos de cabelo preto
- tem umas meninas boas: Ana, Sim, Sil, Ela, Cla

4) O que é diferente na classe

Só o Wan tem olho verdes' "²

Esta produção se diferencia um pouco daquela outra, produzida pouco tempo antes, a qual fora amassada e jogada no lixo, por "não estar bom". Nela, Ine tinha escrito:

"1) Eu sou morena eu tenho cabelo preto

Os meninos ficam xingando eu

² Anotações do diário de campo, 26/10/90.

2) *Eu não sou parecido com ninguém*

3) *Dezesseis mulheres porque nós somos inguais*

4) *Diferente só um de olho verde"*

Uma diferença ainda maior pode ser estabelecida entre a produção que Ine entregou à professora e uma outra que ela escrevera e apagara, antes de escrever aquela que amassou e jogou no lixo.

"Eu sou diferente de todos da classe

...ou diferente de tudo mundo da classe

sou diferente dos bancos eu sou preta"

Em seu processo de escritura Ine passou por três tentativas de escrita. Na primeira tentativa - em que escreveu e apagou - respondeu apenas a duas das cinco questões propostas pela atividade. Na segunda tentativa - em que reescreveu (nos mesmos pedaços de papel³ que continham as respostas da tentativa

³ Nesta classe a professora costumava trabalhar com os alunos a confecção de "livrinhos". Devido ao fato de ela ter pedido aos alunos para dividirem a folha de sulfite em quatro partes a fim de copiarem e responderem uma questão em cada parte (ou duas, no caso das perguntas "Quem é parecido comigo?" e "Quem é diferente de mim?"), houve alunos que tiveram a iniciativa de recortar estas partes para montar um livrinho. Ine foi uma destas crianças. As primeiras tentativas de escrita dela foram

anterior), amassou e jogou no lixo - apenas uma pergunta ficou sem resposta. Já na terceira tentativa - aquela que ela entrega à professora, escrita em uma folha de sulfite não recortada - Ine respondeu a todas as questões.

Nas distintas tentativas de escrita Ine utiliza-se de diferentes palavras para se autodesignar e falar sobre as identificações e não identificações, semelhanças e diferenças estabelecidas com e entre os alunos. Durante seu processo de escritura, algumas palavras aparecem e são "apagadas", outras aparecem e são "amassadas" e "jogadas no lixo" (lugar de coisa "inúteis", "sem valor", "sujas"; coisas que "não prestam" e que se deve "jogar fora"). Outras, entretanto, perduram e terminam por compor a produção a ser entregue à professora. Produção "final" que fala sobre o modo como Ine se vê (quer se ver? quer que os outros a vejam?) na sala e as relações que estabelece com os colegas.

Nas diferentes formas de se autodenominar, nas palavras que escreve, apaga, reescreve, amassa e joga no lixo e reescreve novamente; nos sentidos trazidos para o texto e depois refutados, nos sentidos que envolvem o próprio ato de trazer e refutar sentidos, como compreender a produção de Ine ao falar sobre si mesma?

No início de seu processo de escritura Ine se autodenomina "preta". Na produção seguinte deixa de se dizer "preta" e passa a se dizer "morena". Nas diferentes tentativas de

escrita utiliza-se de critérios distintos para estabelecer identificações e não identificações, semelhanças e diferenças. Em que implica esta mudança de palavras ao falar sobre si e sobre as relações explicitadas com os outros? Poderíamos dizer que, ao longo de seu processo de escrita, suas palavras sobre si mesma são e/ou permanecem aquelas em que se ressalta a *repetição* dos sentidos que a discriminam? Outras possibilidades de significação podem ser encontradas para estas palavras?

Com o objetivo de refletir sobre estas questões, vamos retomar a primeira produção escrita de Ine.

"Eu sou diferente de todos da classe

... ou diferente de tudo mundo da classe

sou diferente dos bancos eu sou preta"

Neste primeiro momento, Ine responde apenas a duas das cinco questões propostas pela atividade. E nestas respostas não há a especificação das perguntas a que elas se referem.

No impacto do primeiro contato com as perguntas (e provavelmente daquilo que elas provocam em Ine), ela só produz enunciados que falam de si como a "diferente". Na primeira resposta ela escreve: *"Eu sou diferente de todos da classe"*. A explicitação de uma "diferença" que marca o início de sua fala sobre si mesma, também reaparece no próximo enunciado: *"...[s]ou diferente de todo mundo da classe"*.

Embora a proposta de atividade também incluía questões

que abordem identificações estabelecidas com os outros e semelhanças observadas entre os alunos, nesta tentativa de escrita parece haver espaço somente para falar sobre a "diferença" e de si como a "diferente".

Aos enunciados que a apresentam como a "diferente", Ine junta outros que parecem se referir ao critério utilizado para estabelecer esta "diferença": *"eu sou diferente dos bancos eu sou preta"*.

Neste momento, ela se autodesigna "preta", semelhante ao que faz Alc em seu texto: *("Eu sou preta tenho o cabelo duro")*. Entretanto, mesmo se autodenominando "preta" - como Alc - Ine se diz *"diferente de todos da classe"*, não explicita nenhum tipo de identificação com Alc.

O que a teria levado a marcar esta diferença? Supondo ser este "todos" que ela cita os "brancos", não restaria ainda (e por isso mesmo) uma identificação com os (outros) "pretos"? Tirando "todos" ("os brancos") não restaria mais ninguém? Que sentidos transitam por suas palavras, quando ela se diz "diferente de todos" e "preta"?

Vale lembrar que no texto de Alc o nome de Ine aparece também quando está em questão a diferença: *"Quem é diferente na classe é a Ine / ela fica bicuda com a professora / os meninos ficam brigado com ela fala - Que não vai fazer [a lição] só que faz"*. Ine aparece no texto de Alc como a que é "diferente"; ao lado desta "diferença", são apresentadas características como "bicuda" ("com a professora") e alvo de "brigas" por parte dos meninos.

Ao se dizer "diferente", Ine apresenta o "branco" como aquele em relação ao qual sua "diferença" parece ser estabelecida. Por outro lado, Alc, que é tratada como "preta" pelos colegas, também diz que quem é *"diferente é a Ine"*. Ao falar desta "diferença" não traz para o texto os "brancos", mas coloca em questão modos de ser e agir. Ambas as alunas utilizam-se de critérios distintos para definir o "diferente".

Apresentando Ine como a "diferente", Alc coloca em relevo modos de ser e agir pouco valorizados para uma aluna e uma menina: *"bicuda com a professora"*, aquela que diz que *"não vai fazer a lição"*, e *"briguenta"* com os meninos.

Em suas produções, outras crianças da classe também elegem critérios em que se destacam aspectos não muito valorizados pela escola e entre o grupo, ao falar sobre a "diferença".

Leo, Joe e Kel apresentam como critério para definir o "diferente" modos de ser e agir pouco valorizados pela escola:

"Só três pessoas que é bagunceiros mas fazem todas as lições" (Leo);

"O Leo é bagunceiro mais ele está falando não quando a Hel pergunta para ele e responde" (Joe);

"O Fab e a Ine Eles agora não faz mais lição" (Kel).

Adi e Ana ressaltam modos de agir com relação a eles,

que consideram pouco "justos":

"Eu acho o Leo mais diferente porque ele já vai catando as coisas sem pedir. Eu quando quero alguma coisa eu vou na pessoa e peço";

"[Diferente] é umas menina da classe quando eu trago as coisas para a escola eu dou para todas menina e quando elas trazia as coisas não me dava para mim nem oferecia".

Apresentando um dos alunos que considera "diferente", Viv destaca o modo jocoso com que ele é tratado pelos colegas:

"[O Fab é diferente] porque todo mundo fica dando risada dele".

As falas destes alunos sugerem que alguns dos sentidos que envolvem o ser "diferente" relacionam-se ao baixo nível de valorização enquanto aluno e como membro do grupo. Aqui, ser diferente parece ter relação com a exclusão: exclusão do grupo de alunos que não são bagunceiros e que fazem as tarefas adequadamente; exclusão do grupo daqueles que são "justos" com os colegas; exclusão do grupo daqueles que não provocam "riso" por parte dos outros.

Reportando-nos à produção de Ine, também poderíamos considerar que, ao se dizer "diferente", suas palavras também evocariam sentidos que apontam para a não valorização, o não reconhecimento e a exclusão, se considerarmos que esta diferença

que ela apresenta é estabelecida com relação aos "brancos", e se tivermos como parâmetro os sentidos que mais se destacam entre estes alunos, no que se refere à relação entre "brancos" e "pretos" e ao lugar destinado ao "preto".

Em sua primeira produção, Ine não responde a algumas questões. Com relação àquelas que responde, não aponta a que perguntas elas se referem. Não explicita nenhum tipo de identificação com os colegas da classe. Afirma-se "diferente de todo mundo" e "preta". E, tendo escrito, logo em seguida apaga o que escreveu (estava tudo "errado"? Não era aquilo que ela queria escrever? Não era aquilo que ela deveria - ou poderia - escrever?).

Após ter apagado as primeiras palavras, Ine coloca outras em seu lugar.

"1)⁴ *Eu sou morena eu tenho cabelo preto*

Os meninos ficam xingando eu

ninguém

2) *Eu não sou parecido com ninguém*

3) *Dezesseis mulheres porque nós somos inguais*

4) *Diferente só um de olho verde"*

Neste momento do processo de escritura de Ine,

⁴ As marcações em negrito referem-se às interferências feitas pela professora, numerando as questões 1 e 2 e corrigindo a escrita da palavra "ninguém".

observamos que já há uma "organização" maior nas respostas, tendo em vista as questões feitas. As respostas são numeradas, o que possibilita sua relação com as perguntas a que elas se referem⁵. Observando as produções originais de Ine, podemos verificar a interferência da professora nesta "organização", por intermédio da numeração colocada nas respostas às perguntas 1 e 2. Já nas respostas às perguntas 3 e 4 é Ine quem coloca a numeração.

Nesta tentativa de escrita, as menções à "diferença" não são tão constantes quanto na primeira produção, a única referência feita a ela aparece na resposta à última pergunta: *"Quem é diferente na classe? Diferente só um de olho verde"*. Neste momento, Ine muda o critério para marcar o "diferente" - não é mais a "cor da pele", mas sim a cor dos olhos que serve como parâmetro para estabelecer a "diferença". E, neste sentido, "diferente" é um outro "não-preto", de olhos verdes (e não ela).

Se as menções à diferença diminuem, a abertura de um espaço para falar sobre a "igualdade" se delineia. Diante da pergunta "O que é parecido na classe", elegendo como critério o sexo, Ine enuncia: *"Dezesseis mulheres porque nós somos inguais"*. Neste momento explicita uma identificação com outras meninas da classe.

Porém, mesmo destacando algo em comum com outras meninas, na resposta a uma das questões que compõem o item número 2 ("Quem é parecido comigo?", "Quem é diferente de mim?"), Ine

⁵ Relembrando as perguntas propostas pela atividade temos: 1) "Como sou?"; 2) Quem é parecido comigo?/Quem é diferente de mim?; 3) O que é parecido na classe?; 4) O que é diferente na classe?

escreve: *"Eu não sou parecido com ninguém"*. Estaria ela apontando para a "diferença que exclui"? Estaria marcando uma certa singularidade?

Em meio às modificações nas respostas, Ine muda também o modo de se autodenominar. Em sua segunda tentativa de escrita, diante da pergunta "Como sou?", ela muda a resposta em relação à produção anterior, autodenominando-se, agora, "morena" (*"eu sou morena"*), e acrescenta um atributo físico: (*"eu tenho o cabelo preto"*).

Ao se dizer "preta", Ine apresenta de maneira punjente a si mesma como a "diferente" (de "todos", de "todo mundo da classe", dos "brancos"). Autodenominando-se "morena", as palavras que a marcavam como "preta" se diluem um pouco. Nesta outra forma de se dizer chega a explicitar uma identificação, mantida com todas as outras meninas da classe, "pretas" e "não-pretas": *"Dezesseis mulheres porque nós somos iguais"*. Em vez de se apresentar como a "diferente", desloca esta diferença para um outro "não-preto", de "olhos verdes". Haveria, entre as designações "preta" e "morena", um distância reconhecível? Enunciar-se "morena" implicaria a presença de outros sentidos que não aqueles que discriminam o "preto"?

Ine não é a única criança a se autodenominar "morena" na sala. Além dela outros alunos ("não-pretos") também se dizem "morenos":

"Eu sou pequena, tenho 10 anos sou morena e tenho cabelos grandes. Por dentro eu sou alegre, carinhosa e sou sadia"

(Nei);

"Eu sou morena, baixa, olho castanho claro tenho cabelo preto. Eu sou carinhosa agora [adoro] mexer no cabelo da hel"

(Cla);

"Sou morena sou bonita sou obediente" (Sib);

"Sou médio em altura sou magro e moreno sou quieto"

(Kle).

Ao lado da autodesignação "moreno", são apresentadas outras características na fala destes alunos: algumas relacionadas a traços físicos ("cabelos grandes" e "pretos", "olho castanho claro", "pequeno", "magro", "médio em altura"); outras a modos de ser ("alegre", "carinhosa", "sadia", "obediente"); outras ainda destacando uma avaliação estética ("sou bonita") e preferências pessoais ("[adoro] mexer no cabelo da hel").

Em meio às falas das crianças que se dizem "morenas", não identificamos a presença de traços físicos que pudessem remeter aos sinais diacríticos étnicos referentes ao negro, ou mesmo de palavras que pudessem remeter a situações de discriminação pelas quais passam crianças "pretas". Ao contrário, foram apresentadas algumas características bastante valorizadas socialmente, especialmente relativas ao ser *menina* e *aluna*: "bonita", "carinhosa", "alegre", "sadia" e "obediente". Aqui, as enunciações que envolvem a autodenominação "moreno" não evocam os

sentidos que discriminam o "preto".

Entretanto, Ine, que é tratada como "preta" por colegas, que inicialmente se diz "preta", em determinado momento de seu processo de escritura se autodenomina "morena". Afastando-se (tentando afastar-se?) de sentidos que discriminam, fala sobre si a partir de palavras que não aparecem em sua produção anterior, quando ela se autodenomina "preta".

Se ao dizer-se "morena" Ine traz para sua segunda tentativa de escrita palavras que não faziam parte de sua produção anterior, traz também (e ainda) palavras que fazem lembrar a situação das crianças "pretas". Distinguindo-se, portanto, de outros alunos "não-pretos" que, ao se autodesignarem "morenos", não apresentaram palavras que evocavam a discriminação, Ine escreve: *"Os meninos ficam xingando eu"*.

Nesta sala de aula, as situações conflitivas envolvendo meninas e meninos geralmente se deviam a dois motivos: desencadeavam-se ou pelo fato de meninos agarrarem e/ou quererem agarrar meninas e estas reagirem - e nesta situação raramente havia "xingamentos" por parte dos meninos -, ou devido ao fato de alguns meninos discriminarem meninas "pretas" com palavras e atos. As meninas que eram alvos freqüentes de "xingamentos" por parte de meninos eram as "pretas". "Feia", "fedorenta", "filhote de urubu", "macaco" eram algumas referências feitas a elas.

As palavras de Ine acerca de um dos modos de relação estabelecidos com meninos apontam para uma oscilação em seu modo de se dizer, em sua segunda tentativa de escrita. Seus enunciados transitam entre sentidos que dizem sobre ela como "morena" e como

"preta".

Ine inicia seu processo de escritura dizendo-se "preta". No entanto, tendo apresentado palavras que evocam a perspectiva daquele que discrimina, apaga o que escreveu. Ao apagar, retira (tenta retirar?) de circulação palavras que discriminam, substituindo-as por outras que (em sua maioria) encontram-se com mais frequência entre "não-pretos". O que a teria levado a este ato? Como compreender esta diferença nos modos de Ine se dizer como "preta" e como "morena"? Um desejo de ser "morena" (como as outras crianças "não-pretas")? Um "baixo nível de autoconceito" e conseqüentemente uma "rejeição" com relação a si própria? Que sentidos atravessam suas palavras ao se dizer "morena"?

Alguas vozes sobre o "desejo" de ser "moreno"
(e/ou não ser "si próprio")

Esta diferenciação que marca o modo de Ine se dizer - como "preta" e como "morena" - e o modo como os outros a denominam (sempre "preta") não é exclusiva desta sala de aula. Estas diferentes formas de se designar e de ser designado pelos outros como "preto"/"negro" ou "moreno" encontra-se presente também em outros contextos sociais.

Discorrendo sobre o conjunto de termos utilizados pela população de um bairro de Campinas para se referir ao negro, Almeida (1987) destaca a profunda *ambigüidade* que envolve a categoria "moreno" para estes moradores. Aponta-a como uma categoria "muito marcada por aspectos descritivos e [que] flutua

entre o que não é 'branco' e o que não é 'preto', entre diferenciações do 'branco'." (Almeida, 1987:80). Sendo, de forma abstrata, referida como uma "subcategoria" da categoria "branco", pode, em situações específicas, ser utilizada para fazer menção a pessoas que apresentam traços físicos referentes a "não-brancos".

Almeida ressalta, ainda, a relevância da categoria "moreno" para a discussão dos rumos que tem tomado as relações raciais no Brasil; segundo ela o imaginário que perpassa a denominação "moreno" sugere o "branqueamento do 'preto', sem que necessariamente mudem os sinais diacríticos étnicos". (Almeida, 1987:80).

Branquear. Clarear a pele. Eis um mito que, se persiste até os dias atuais intervindo no direcionamento das relações raciais, não tem suas origens em tempos tão recentes. Sua gênese pode ser encontrada em meio às discussões pós-abolicionistas, entre políticos e intelectuais⁶ preocupados com o alto índice de homens com traços de negritude ressaltados compondo a população brasileira. Se o fato de ter uma grande quantidade destes homens como escravos era um sinal de riqueza durante o período da escravidão, após a assinatura da Lei Áurea, isto passou a ser um problema - estes grandes contingentes de "negros", enquanto homens "livres" eram vistos como um segmento (da população) que "manchava" a sociedade brasileira. Aos traços físicos do negro - especialmente à cor da pele - eram associadas características

⁶ Dentre estes políticos e intelectuais, Chiavenato (1987) apresenta nomes como os de Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Melo Franco, José Verissimo e Oliveira Viana.

como: "inferiores" (causa do "atraso" do país), "obtusos" e "vagabundos". Não querendo que estas características tão nefastas se espalhassem por toda a sociedade, terminando por "dominá-la", esses intelectuais e políticos apresentam como solução a eliminação do "elemento negro" do povo brasileiro, por meio do *embranquecimento*. Através da miscigenação entre negros e brancos (e/ou mulatos), paulatinamente o tipo branco prevaleceria na população, com todas as características "positivas" atribuídas a ele.

Esta nova ideologia favoreceu a miscigenação entre "brancos" e "negros". Segundo José Veríssimo, em artigo publicado em 1899⁷, a miscigenação criou no "negro" o "desejo" de ser "branco" e, por outro lado, cultivou no branco uma aceitação maior de mulatos - filhos de pais "negros" com "brancos".

Para o branco da época pós-abolicionista, a *ideologia do branqueamento* implicava a possibilidade de uma sociedade mais "pura", "bela", "superior", como a do "velho mundo". Por outro lado, para o homem com traços físicos de negritude, livre, discriminado e marginalizado, sem meios de subsistência, *embranquecer* estava ligado à possibilidade de ser aceito e de ascender social e economicamente em uma estrutura dominada por "brancos" - quanto maior o nível de *embranquecimento*, maior a possibilidade de integração à estrutura social e econômica emergente ao fim da escravidão e com os primórdios da industrialização no país.

⁷ Apud Chiavenato (1987:175).

No entanto, cem anos após a emergência da ideologia do branqueamento, é possível perceber que o "elemento negro" "ainda" não foi "eliminado" da população brasileira. É possível perceber também que "ainda" há, entre os "negros", o "desejo de embranquecimento".

Em artigo publicado em novembro de 1987⁸, Araújo - membro do Departamento de Indicadores Sociais/Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - DEISO/IBGE - comenta a respeito da baixa frequência de utilização do termo "preto" ou "negro" para autoclassificação e pela preferência do termo "moreno", em uma pesquisa realizada em 1976. Tendo como base dados do PNAD/76 (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio), esta autora comenta ainda sobre a *"tendência sistemática por parte dos pais em classificar os filhos como mais claros que eles próprios (Hasenbalg et al., 1987:34)*. Ainda no mesmo artigo, discorrendo sobre os dados coletados a partir de uma pesquisa realizada em um bairro do município de São Paulo pela SEADE, junto à Comunidade Negra, Chaia - membro da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados/Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Econômicos, SEADE/DIEESE - afirma que *"ficou evidente que a parcela mais pobre e menos alfabetizada da população negra tende a se negar como negro, classificando-se como moreno, pardo"* (idem).

Vemos desta forma que Ine não está sozinha em seu desejo

⁸ Este artigo (publicado em Cadernos de Pesquisa, nº 63, Fundação Carlos Chagas, pag. 30 a 35) se constitui na transcrição de um debate em que participaram membros de diversas entidades, com o objetivo de discutir sobre o tema "Raça Negra e Educação".

de morenar. E que suas palavras poderiam ser enlaçadas por outras palavras que deixam entrever um dos modos pelos quais o homem com traços de negritude ressaltados tem se relacionado com o fato de ser denominado "negro" no Brasil - modo em que se destaca a não aceitação de sua classificação e/ou inclusão na categoria "negro"/"preto".

Por outro lado, uma outra produção de Ine, escrita em meados de junho como produto de uma atividade proposta pela professora, aponta para o fato de que esta não aceitação pode se referir não só à inclusão na categoria "negro"/"preto", mas também a traços físicos. Chamando a atenção para um descontentamento em relação a seu corpo, o texto produzido por Ine tem como tema central o "desejo de mudança":

" Meu jeito diferente

Eu vou mudar meu cabelo.

Eu sou uma menina meio magra.

Eu sou morena e queria mudar tudo do meu corpo.

Eu queria mudar tudo."

Ine tinha o cabelo "duro". Tinha marcas de queimadura espalhadas pelo peito e pelos braços. Tinha também uma certa dificuldade em realizar movimentos de coordenação motora fina, o que resultava em uma escrita mais vagarosa, em uma caligrafia pouco "caprichada" e na não realização de atividades de artes plásticas com destreza e perfeição. Tinha a pele que revestia todo seu corpo de cor preta. E "desejava" não mais ter o

corpo ("preto"?) que tinha.

"Eu fico com vergonha de mim, as vezes. Às vezes fico louca de vontade de acordar branca, branca de olhos bem azuis, feito uma alemã e ter pai e mãe branco que vale tanto quanto o pai e mãe dos outros. E não ter que esticar cabelo até doer, para ele não ficar pixaim."

Os enunciados apresentados acima, que são de Tânia⁹ - menina também "preta" e pobre - talvez pudessem ter sido produzidos por Ine se ela tivesse continuado seu texto.

Insatisfação e "vergonha" com relação a si própria, vontade de "acordar branca", desejo de ser outra pessoa. Por intermédio de suas palavras, Tânia permite entrever alguns dos efeitos afetivos que podem acompanhar os dizeres de uma criança "preta" ao falar sobre si, sobre seu corpo. Efeitos que talvez permeiem as palavras de Ine ao enunciar que quer "mudar tudo" em seu corpo.

O levantamento dos aspectos mais ressaltados pelos alunos ao dizerem sobre si permite constatar o valor que tem para eles - especialmente para a menina - os traços físicos. Falando sobre si, a maioria das meninas fala sobre seu corpo (seus cabelos, seus olhos, a "cor" de sua pele, seu peso, sua estatura) - fala sobre seu corpo "não-preto", valorizado e desejado pelos meninos.

⁹ Personagem no livro "Nó na Garganta", de Mirna Pinsky, Editora Atual, 1987.

Ao se voltar para seu próprio corpo, Ine encontra as marcas daquilo que é menosprezado, rejeitado. E diz "[eu] queria mudar tudo do meu corpo".

De um modo geral, os profissionais que trabalham com Educação têm abordado questões relativas à não aceitação do aluno por parte de "si próprio" ou de aspectos de "si próprio" como altamente prejudiciais ao desenvolvimento de uma personalidade "sadia". Seja por considerar que interferem em seu desempenho enquanto aluno, seja por considerar que dificultam seu desenvolvimento enquanto "pessoa", defendem que estas questões (problemas) devem ser trabalhadas pela escola.

Em meio às teorias que abordam a noção de autoconceito, esta não aceitação provavelmente seria explicada em termos de uma "discrepância" reconhecível entre o eu captado pela criança (o eu "real") e aquele que ela gostaria de ser (o eu "ideal")¹⁰. Concebendo tal situação como negativa para o desenvolvimento "sadio" da "pessoa", estas teorias buscariam uma maior "congruência" entre o seu eu "real" e o seu eu "ideal", por intermédio de uma alteração nos valores pessoais e/ou alteração do eu tal qual é percebido.

Buscando prioritariamente no próprio indivíduo um encaminhamento para esta "disfunção", essas teorias nem sempre chegam a colocar em questão o contexto em que o aluno se insere. A não aceitação de si mesmo por parte do aluno é abordada como um problema "psicológico" e individual e é como um problema

¹⁰ Cf. Rogers, 1990.

psicológico e individual que é encaminhada.

Compreender o desejo de Ine de "mudar tudo" em seu corpo e a sua mudança no modo de se autodenominar como decorrente de um "baixo nível de autoconceito" - simplesmente como um problema "psicológico" -, reduz consideravelmente a dimensão desta questão. Diante de tal possibilidade de explicar o "desejo" de Ine, que papel atribuir às incessantes pressões dos colegas que discriminam, sobre ela? De que forma considerar os padrões de modos de ser e de agir valorizados pelo grupo (e que de certa forma são cobrados de Ine na medida em que, ao se referirem a ela, os meninos só ressaltam o que ela tem e que o grupo não valoriza)? Como ficam as relações de poder que atravessam as interações e interlocuções estabelecidas entre os alunos?

Um aspecto que os estudos sobre autoconceito do aluno ainda não aprofundaram de maneira satisfatória - e que o caso de Ine explicita - é o caráter eminentemente social e ideológico da imagem de "eu ideal" para a qual suas palavras apontam. As enunciações de Ine deixam entrever uma "outra" Ine que ela "não é", mas que "gostaria de ser". Não sendo "fruto de sua imaginação", esta outra imagem (apreendida/transformada), de certa maneira encontra-se refletida na imagem de menina valorizada na sala de aula (e em outros contextos sociais). Por outro lado, chamando a atenção para o caráter social e político que envolve a não aceitação de si mesmo como "negro", por parte de homens com traços físicos de negritude, Lopes (1987:38) afirma que "*o negro no Brasil é educado para entender desde muito cedo, que para ser homem, ele deve ser branco*", deve "negar-se" como

"negro" e assumir os "valores" do "branco" - inclusive aqueles "valores" do "branco" sobre o "negro".

Lopes coloca em foco a constituição social e histórica da identidade quando ressalta o processo de "Educação" do homem "negro", tendo em vista a inculcação de concepções e valores sociais específicos: o "negro" quer ser "branco" não por uma "disfunção psicológica", mas porque ele é levado a querer ser assim, em função das pressões do próprio contexto em que vive.

Considerações como as de Lopes (ou mesmo se nos reportarmos à história do negro no Brasil) nos levam a supor que, para o homem com traços de negritude ressaltados, autoclassificar-se como "preto" pode estar significando dizer-se a partir da perspectiva do "branco" discriminador. Por outro lado, autodenominar-se como "moreno" ou "pardo" pode ser ainda perceber-se, dizer-se a partir dos olhos do "branco" - daquele "branco" que quer eliminar o "elemento negro" por considerá-lo "inferior", "feio", "malandro".

"Morena": "preta" ou "não-preta"?

Diante de algumas vozes apresentadas acima, poderíamos supor que o ato de Ine de escrever, apagar, reescrever, amassar e jogar no "lixo" as palavras que falam dela como "preta", aponta para uma percepção de si mesma como menina "preta", "feia" e "fedorenta". Menina que, tendo "vergonha" de ser como é, deixa (quer deixar) de se dizer "preta" e manifesta o desejo de não querer mais seu próprio corpo - expressão maior de tudo aquilo

que ela tem (que "ela" "desvaloriza") e que não quer ter. Vendo-se a partir dos olhos do "branco", Ine "renegaria" a si própria.

No entanto, rememorando outras palavras e atos de Ine, observados em sala de aula, nos perguntamos se estes seriam os únicos sentidos possíveis às palavras enunciadas por ela, em seu processo de escritura.

Se retomarmos a história de Ine ao longo do ano letivo, veremos que mesmo se dizendo "morena", ela constantemente entra em conflito com meninos pelo fato de ser alvo de chacotas. Costuma brigar, revidar às situações de discriminação de que é vítima. Resiste. Se não tem a atenção e o reconhecimento (e o "agarramento") dos colegas, luta - de diversas maneiras - pelas atenções e reconhecimento da professora; freqüentemente está próxima a ela, tocando, pegando, "agarrando", penteando seu cabelo (liso e loiro). Ser "morena", aqui, não parece levar a uma aceitação passiva da discriminação que recai sobre ela.

Tal situação nos leva a questionamentos acerca de alguns estudos sobre o negro no Brasil.

Retomando a história do negro percebemos que a proposta daqueles que defendiam a ideologia do branqueamento era a de efetivamente "clarear" os negros por intermédio da miscigenação. O que presenciamos hoje com relação ao homem com traços de negritude que se diz "moreno" e não "negro"/"preto" parece ser um pouco diferente. Não se pode negar que entre os membros deste grupo étnico há aqueles que tentam disfarçar ou mesmo eliminar alguns sinais diacríticos étnicos, de forma a estar mais próximo

do padrão de estética "branco". Mas, por outro lado, há a situação daqueles que tendo estes mesmos traços, autodenominam-se de outra forma que não "negro"/"preto". Como compreender esta situação? Somente como o "negar-se" como "negro" e como o "assumir" os "valores do branco"? Tendo em vista o modo como tem se encaminhado as relações raciais no Brasil, em que medida seria possível falar em "valores do negro", "cultura do negro", "identidade do negro" como conceitos "puros", "transparentes"?

Embora militantes negros afirmem veementemente que, para o "negro", não se dizer "negro" é "negar-se a si próprio", "negar a raça" e os "valores culturais" "do" "negro" e se "assumir" a partir dos "olhos do branco", não nos parece que este seja o único meio de compreender esta outra forma de Ine - menina com traços de negritude - autodenominar-se.

Trabalhar com e sobre a linguagem em uma perspectiva de não-transparência implica reconhecer incessantemente que as palavras podem ter sentidos outros que não aqueles que inicialmente lhes são atribuídos. Implica reconhecer que as palavras têm uma história. E que não obstante as pressões de forma a circunscrever um sentido único (institucionalizado), outras possibilidades de significação podem emergir diante da palavra enunciada. Em meio ao jogo de forças que define o sentido *mais possível*, encontra-se também uma multiplicidade de outros sentidos possíveis, que se não emergem como aquele *mais possível*, permanecem ali, latentes, como possibilidade de significação: "em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna arena onde se desenvolve a luta

de classes" (Bakhtin, 1986:46).

Os estudos acerca da questão racial no Brasil nem sempre têm levado este aspecto em conta. De um modo geral, partem de uma definição mais convencional da palavra negro (negro = indivíduo da raça negra, descendente de africanos) e é a partir desta definição que abordam toda a complexidade que envolve as relações raciais¹¹.

A forma pela qual a questão racial é vivida pelos alunos da sala em que a pesquisa foi realizada bem como o próprio processo de produção do texto de Ine, apontam para outras possibilidades de compreensão deste outro modo de autodenominação por parte de homens com traços de negritude ressaltados (e para o "desejo de branqueamento").

Ao nos atermos à produção de Ine, se tivermos como parâmetro os sinais diacríticos étnicos (e/ou o que convencionalmente se tem chamado de negro) para "classificá-la", consideraríamos estranho o fato de ela autodenominar-se de outra forma que não fosse "preta"/"negra".

Por outro lado, reportando-nos ao contexto desta sala de aula, vimos que há outros aspectos, além dos traços físicos, definindo o conceito (e a classificação) de "preto" para estes

¹¹ Mesmo militantes do Movimento Negro parecem nem sempre se deter muito neste aspecto. Roland (apud. Hasenbalg et. al., 1987) chama a atenção para este fato quando comenta a respeito da luta do Movimento Negro no sentido de levar indivíduos com traços de negritude a se assumirem como "negros" e, em contrapartida, da resistência por parte da maioria dos membros deste grupo étnico em assumir tal designação - segundo esta autora, se fosse adotado o critério da autoclassificação em pesquisas, provavelmente apenas 10% da população se apresentaria como "negra".

alunos. Aspectos como a identidade de gênero e a classe social também estão em jogo nesta definição. Ser "preto" é mais que ter a pele "escura" ou o cabelo "pixaim". Ser "preto" também está ligado ao fato de ser "pobre" (viver na "favela", "passar fome") e ser "mulher" ("feia" e "fedorenta"). Neste caso, atributos como sinais diacríticos étnicos referentes ao negro, "pobreza" e ser "mulher" ("feia" e "fedorenta") são associados no sentido de definir uma criança "preta". Mais que os traços físicos, o que está em jogo definindo o que é ser "preto" (discriminado, assujeitado, colocado à margem) para estes alunos são valores sociais.

Ao buscarmos os sentido que envolvem a mudança de denominação de "preta" para "morena" no texto de Ine, não podemos deixar de lado estes outros aspectos implicados na imagem de "preto" difundida entre estas crianças. Se a produção de Ine explicita o desejo de não ser mais "preta", de "clarear", este desejo não envolveria simplesmente uma mudança de tom de pele, mas também, provavelmente, de se desvincilhar dos sentido que acompanham a "pele preta", dos atributos "negativos" que como "preta" lhe são designados/impostos (menina "feia" e "fedorenta", "caça-briga", e "passa-fome") e da rejeição e exclusão que marcam sua relação com o grupo.

Estes outros aspectos que envolvem o desejo de "clarear" também são levados em conta por por Ianni quando ele comenta que "o ideal de branqueamento manifesto por todo o grupo [negro], não é apenas produto do preconceito estético, mas principalmente resultado de uma profunda atuação, na consciência deles, das

condições de contato. Neste sentido, o ideal de branqueamento não diz respeito apenas aos caracteres somáticos do indivíduo, mas, em primeiro lugar, às condições sociais que negros e mulatos aspiram. O que o negro deseja é o branqueamento social.¹² O desejo de não ser mais excluído, de não ser mais inferiorizado nem expropriado.

No caso de Ine, enunciar-se "morena" (e falar de si como "morena") talvez explicita mais a tentativa de construção de um lugar mais valorizado socialmente que o de "negro" para se constituir e se dizer, do que assumir o olhar do "branco" sobre o "negro" para pensar (e sentir-se como?) o "negro".

Entretanto, tendo produzido uma escrita em que se diz "morena" (e também "xingada" pelos meninos), Ine amassa a folha de papel e joga no "lixo". Ainda não era bem aquilo que ela queria (poderia? deveria?) dizer. E recomeça então uma nova tentativa - agora com o auxílio da pesquisadora.

1) 'Como sou?

*Eu sou morena eu tenho cabelo preto
eu sou baixa*

2) Quem é parecido comigo

Ninguém

Quem é diferente de mim?

¹² Ianni (1972:152)

Tudo mundo

3) *O que é parecido na classe*

- *tem quimze meninos de cabelo preto*

- *tem umas meninas boas: Ana, Sim, Sil, Ela, Cla*

4) *O que é diferente na classe*

Só o Wan tem olho verdes' "

Sendo a produção de Ine que mais se aproxima das exigências formais da escrita escolar, esta tentativa - apresentada em uma única folha - é organizada por ela através da cópia da pergunta e escrita da resposta correspondente. Neste momento de seu processo de escritura, não há perguntas sem resposta.

Comparando esta última produção de Ine com a anterior, perceberemos que na resposta à primeira pergunta ("Como sou?"), ela mantém a autodenominação "morena", mantém a apresentação de atributos físicos ("cabelo preto", "baixa"), mas não mantém o enunciado que explicita um dos modos de relação (tensa, conflitiva) estabelecidos com meninos da sala ("Os meninos ficam xingando eu").

Na produção anterior, embora se dizendo "morena" e destacando características físicas que não colocavam em questão sinais diacríticos étnicos referentes ao negro - de modo semelhante ao que escreveram em suas respostas outras crianças "não-pretas" - , Ine ainda produziu um enunciado que evocava as

situações de discriminação. Enunciado que se aproximava bastante daqueles presentes em sua primeira tentativa de escrita, onde a voz da discriminação falava muito forte nas palavras enunciadas a respeito de si mesma. Mas, neste momento de seu processo de escritura, este enunciado não aparece. Ao responder a pergunta "Como sou?", Ine utiliza-se somente de palavras que poderiam ser enunciadas com tranqüilidade por uma criança "não-preta": "Eu sou morena eu tenho cabelo preto eu sou baixa".

E. é de modo semelhante ao que fazem outras crianças "não-pretas" que, na resposta às próximas perguntas, Ine novamente utiliza-se de palavras "não comprometedoras" para falar sobre as identificações e não identificações explicitadas com relação aos colegas. Respondendo pela primeira vez as duas perguntas que compunham o item 2, Ine escreve: "Quem é parecido comigo Ninguém", "Quem é diferente de mim Todo mundo". Se ela não deixa as duas perguntas sem resposta, por outro lado não especifica os critérios utilizados para estabelecer identificações e não identificações. Utiliza-se, sim, de formas indefinidas ("todo mundo", "ninguém") para falar sobre o "parecido" com ela e o "diferente" dela.

Os critérios para definir o parecido e o diferente só serão explicitados por ela ao falar de semelhanças e diferenças apontadas na classe, com relação a outros alunos (e não com relação a si própria).

Mudando os critérios de agrupamento com relação à produção anterior e ampliando o número de alunos citados, na resposta à terceira pergunta ("O que é parecido na classe?"), Ine

mais uma vez utiliza-se de palavras "não comprometedoras" e encontra uma forma para se dizer, de seu lugar de "morena": o primeiro enunciado resposta tem meninos como sujeitos e não meninas, e utiliza-se do critério da cor do cabelo para estabelecer semelhanças; o segundo enunciado centra-se nas meninas, mas não destaca mais o sexo como critério de agrupamento e sim um modo de ser.

É interessante ressaltar que a resposta a esta pergunta foi escrita no mesmo momento em que a professora conversava com os outros alunos (os quais já haviam terminado a atividade) sobre o que haviam respondido na mesma pergunta. Enquanto a professora e as crianças levantavam como critério para estabelecer semelhanças, o tipo de cabelo ("bem crespo" e "pouco crespo") e tentavam contar o número de membros pertencentes a estes dois grupos, Ine respondia sua pergunta.

Durante a contagem daqueles alunos que tinham um destes dois tipos de cabelo, criou-se uma polêmica muito grande: alguns meninos não aceitavam o fato de serem incluídos no grupo dos que tinham cabelo "bem crespo". Em meio a esta polêmica, surgiu, entre os alunos, a afirmação de que quem tinha cabelo "bem crespo" era "preto". Diante desta situação, a professora tentou retomar algumas discussões já realizadas nas aulas de Estudos Sociais a respeito do negro no Brasil e da diferença entre raças, mas esta proposta não envolveu todos os alunos. Alguns continuavam irredutíveis em sua recusa a serem incluídos no grupo daqueles que tinham "cabelo crespo". Frente a esta situação, a contagem ficou inacabada.

Em meio a este contexto, coincidentemente ou não, Ine escreveu: "tem quinze meninos de cabelo preto". E depois acrescentou: "tem umas meninas boas: Ana Sib, Sil Eln, Cla". Quando ela terminou de responder a estas perguntas, a pesquisadora perguntou-lhe se não havia diferenças no cabelo destes "quinze alunos" e a resposta foi "Não".

E para finalizar o texto, destacando o que é diferente na classe, Ine manteve o mesmo critério utilizado na produção escrita anterior: olhos verdes ("Só o Wan tem olho verde").

Neste momento de seu processo de escritura, mesmo com toda a polêmica instaurada na sala (não é possível afirmar se Ine estava ou não atenta ao que ocorria a sua volta), mesmo com a pergunta da pesquisadora, as respostas de Ine não deixam entrever oscilações no sentido de falar sobre si como "morena ("não-preta") e como "preta". Distintamente das tentativas de escrita anteriores, ao longo desta última produção, as palavras enunciadas por Ine não evocam os sentidos que discriminam o "preto". Tendo "limpado" de sua escrita - "jogado no lixo" - as palavras indesejáveis, ao falar sobre si, nesta produção só perduram aquelas palavras que não lembram a discriminação sobre o "preto".

Ine se autodenomina "morena" e traz para sua produção palavras que transitam com mais tranqüilidade entre "não-pretos". Afirmar-se "morena" parece implicar, aqui, o acesso a um domínio que, como "preta", Ine não tem: o domínio do "não-preto". E em especial o domínio do "não-preto" feminino (da imagem de menina valorizada): da menina "morena", "bonita", "agarrada".

Diferentes enunciações e contexto de produção

Retomando todo o processo de escritura de Ine, percebemos que ao longo das distintas tentativas sua produção vai "progredindo" no sentido de se adequar ao que é esperado (buscado) pela escola em termos de estrutura formal de um texto acadêmico.

Frente ao primeiro impacto do contato com as questões propostas, em sua primeira tentativa de escrita Ine produz dois grupos de enunciados, os quais, embora tenham como tema algumas das perguntas apresentadas na lousa, não são referidos a nenhuma em particular. Tendo passado o impacto deste primeiro contato com a proposta de atividade, Ine recomeça uma nova escrita, já com outra forma de organização; neste momento ela responde a quase todas as questões, relacionando a resposta com a pergunta feita, através da numeração destas respostas. Por fim, sua última tentativa de escrita se configura totalmente adequada ao modelo vigente de uma produção escolar. Ine copia na folha de papel as perguntas que estão na lousa e escreve as respostas correspondentes, não deixando de responder a nenhuma delas.

Paralelamente a este processo, um outro movimento também vai sendo gerado, a partir das palavras que vão sendo retiradas e daquelas que vão perdurando em suas distintas produções. Um movimento que aponta para o "embranquecimento" de suas palavras ao falar sobre si mesma. Ao longo do processo de escritura, as palavras que inicialmente deixavam entrever a voz da

discriminação vão sendo deixadas "para traz" e substituídas por outras, em que ela se apresenta como "morena" ("não-preta") e fala de si como "morena".

Que aspectos podem ter intervindo na efetivação deste duplo movimento que caracteriza o processo de escritura de Ine? Um certo distanciamento e possibilidade de reflexão maior sobre as perguntas? As interferências da professora? O auxílio da pesquisadora?

Observamos na descrição do processo de escritura de Ine que a possibilidade de se dizer como "morena" e de responder a todas as questões nos moldes esperados pela escola só se efetiva quando ela é "auxiliada" pela pesquisadora.

No entanto, posto que em nenhum momento Ine solicitou a ajuda da pesquisadora, quando esta estava sentada ao seu lado; e considerando que, por sua vez, salvo uma pergunta dirigida a Ine, a pesquisadora praticamente não deu sugestões nem fez comentários, como compreender a sua participação decisiva para a elaboração da última tentativa de escrita? Em que instância sua interferência se deu?

Se considerarmos que *"toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro"*¹³, veremos emergir o outro da interlocução como um elemento fundamental na compreensão

¹³ Bakhtin (1986:13).

dos sentidos que permeiam as enunciações de Ine. E veremos também a possibilidade de a pesquisadora ter se constituído no interlocutor de que Ine "necessitava" para produzir a escrita a ser entregue à professora. Quem/o que representa a pesquisadora para Ine durante a produção de sua última tentativa de escrita? De que forma ela, enquanto uma possível interlocutora, interferiria nos rumos de sua escrita?

É interessante relembrar que algumas marcas inscritas em sua segunda produção indicam a "ajuda" de uma outra pessoa em determinados momentos da escrita. É possível constatar a interferência da professora através da numeração que ela faz nas duas primeiras respostas e da correção de uma palavra, provavelmente escrita com erro. Constatamos que a professora também auxilia Ine em seu trabalho. Teria ela servido de interlocutora para Ine? Se tal situação ocorreu, por que - mesmo com a ajuda dela - Ine precisou realizar outra produção para ser considerada "boa" e ser entregue?

Na elucidação destas questões talvez seja interessante nos reportarmos também ao(s) interlocutor(es) da primeira produção de Ine, quando a pesquisadora não estava "por perto" e quando não foi possível observar marcas de interferência da professora ou de outra criança em particular. Se não havia durante esta escrita um interlocutor "real", presente permanentemente ao lado de Ine, é de se considerar a sua "substituição" por um interlocutor "imaginário", "um representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor". (Bakhtin, 1986:112).

Tendo em vista o *horizonte social* que envolve a vida de Ine - o contexto altamente discriminador em que ela se encontra - é de supor a presença impassível daquele que discrimina, como um interlocutor, no momento de sua enunciação. Um interlocutor cuja presença é tão forte que imediatamente coloca-se diante de Ine, determinando o seu dizer (como "preta") e dificultando a própria realização da tarefa escolar (questões sem relação com as perguntas, questões não respondidas).

No entanto, o contato com as primeiras palavras enunciadas - com a produção escrita - parece ter desencadeado outros processos. Após ter escrito aquelas palavras, Ine considerou que elas não deviam ficar no papel e as apagou. Por que? Outro(s) interlocutor(es) pode(m) ter surgido diante dela na retomada da produção escrita?

Ine estava em uma sala de aula, realizando uma produção escolar que provavelmente seria lida (e avaliada) pela professora e talvez também para/por outros alunos. Tais condições poderiam ter intervindo na retomada e avaliação de sua produção? (Como deveria ser produzido um texto escolar? O que ela poderia/deveria escrever sobre si na escola? Escrever como? Escrever para quem?)

Ao longo do processo de escritura de Ine, sua primeira produção acabou se tornando um elemento mediador (no sentido de indicar principalmente aquilo que ela não deveria/poderia dizer ao produzir um texto escolar que falasse sobre ela) na/para a produção de outra tentativa de escrita, na qual ela muda algumas palavras ao falar sobre si e sobre relações explicitadas com os colegas. Se inicialmente Ine se diz a partir das palavras que a

discriminam ("eu sou diferente de todos eu sou preta"), em um segundo momento, sua escrita explicita a tentativa de se desligar destas palavras e de buscar outras que possam fazer outros sentidos de si ("eu sou morena").

Entretanto, a presença daquele "primeiro" interlocutor ainda parece muito marcante nesta segunda produção; suas palavras - tentativa de ser outras palavras - ainda esbarram nas palavras que discriminam, não conseguindo ir além dos sentidos impostos por este interlocutor ("preta", "xingada pelos meninos"). Neste momento, nem a interferência da professora na produção de sua escrita parece ter sido tão forte, de forma a se constituir em uma interlocutora que possibilitasse ou desencadeasse a emergência de palavras que não colocassem em questão os sentidos que ela queria "apagar".

E na retomada de sua escritura, Ine ainda considera que esta "não está boa".

A tentativa de se dizer por intermédio de "outras" palavras só se concretiza no processo de escritura de Ine quando uma outra "auxiliar" entra em cena - a pesquisadora. Persistindo na realização da atividade, Ine pede o auxílio da pesquisadora para a realização de mais uma tentativa.

Tendo em mãos, neste momento, as duas produções anteriores (em que se ressaltam palavras que ela não poderia ou deveria escrever para produzir um texto "bom"), a situação de conversa sobre as questões, realizada entre professora e alunos e a "ajuda" da pesquisadora, Ine "consegue" responder a todas as perguntas, utilizando-se das palavras

"adequadas".

Ao longo da produção final, que imagem Ine elabora da pesquisadora? Por que esta não se apresenta a ela neste momento como mais uma interlocutora a "lembrar-lhe" que ela é "preta"? Ine veria na pesquisadora uma "aliada", uma "cúmplice"? Sendo alguém que institucionalmente não faz parte do cotidiano da sala, ela poderia ser vista por Ine como alguém que "não sabe", não presencia e não "se envolve" no jogo discriminador nela instaurado? Um ser "desligado" dos sentidos que mais se sobressaem, ali, com relação à negritude; portanto, alguém para quem suas palavras poderiam ser "outras" e desencadear outros sentidos?

Entre o ser e o não ser

De modo semelhante ao texto de Alc, menina denominada "preta", o processo de escritura de Ine - aluna também denominada "preta" - coloca em destaque a questão da negritude. Entretanto, as falas destas duas alunas sobre si mesmas seguem rumos diferentes: enquanto Alc produz, e entrega à professora, uma produção que explicita o jogo de denominações e discriminações presentes na sala no que se refere à negritude, e os tipos de interações que o acompanham; Ine, ao longo de seu processo de escrita, explicita um pouco desta situação, mas, paulatinamente, vai deixando de lado - vai *apagando, amassando e jogando no lixo* - os enunciados que apontam para/dizem a respeito da negritude e de si mesma como "preta".

Analisando a produção de Alc pudemos identificar a presença de diferentes vozes - diferentes perspectivas enunciativas nas quais ela se diz. Entretanto, em sua escrita não observamos um embate explícito entre estas distintas vozes; elas parecem co-existir sem que uma relação conflitiva as atravesse.

Uma situação diferente envolve o processo de escritura de Ine, onde embora também possamos identificar a presença de distintas vozes falando sobre ela, podemos perceber uma certa tensão entre estas vozes. Vozes que, falando sobre ela a partir de perspectivas que se opõem (como "preta" e como "não-preta"), apontam não só para a tensão, mas para a tentativa de sobreposição de uma delas, na medida em que palavras são trazidas, refutadas e substituídas durante sua escrita.

Este embate entre diferentes vozes ao longo do processo de escritura de Ine nos leva a concordar com Bakhtin, quando este diz que *"nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências e avaliações"* (Bakhtin, 1986:146). E nos leva também a considerar que o processo de constituição da identidade envolve tanto a presença de sentidos que co-exitem e/ou se complementam quanto de sentidos que se repelem. Sentidos que, sendo distintos (e até mesmo contraditórios), se co(n)fundem, manifestando sua relação com o próprio contexto em que as identidades se movimentam.

Considerações Finais

Com o objetivo de investigar a constituição social e histórica da identidade do aluno, ao longo deste trabalho abordamos alguns aspectos implicados na determinação dos sentidos que permeavam as enunciações de duas alunas com traços físicos de negritude e consideradas "pretas" pelos colegas, ao falarem sobre si e sobre identificações e não identificações mantidas com os outros.

O aprofundamento deste estudo colocou-nos em contato com uma complexidade de aspectos intervindo nas interações estabelecidas e interlocuções produzidas entre estas crianças e as outras da classe, bem como na própria definição do que era/deveria ser uma *menina-aluna-"preta"* e de seu lugar na escala de valores construída entre e pelo grupo de alunos. Em meio a esta complexidade de aspectos ressaltam-se a situação sócio-econômica e a identidade de gênero, determinando modos de denominação e de interação estabelecidos com crianças que têm sinais diacríticos étnicos referentes ao negro.

Em contrapartida, observamos nas enunciações destas alunas explicitamente discriminadas, ao falarem sobre si próprias, indícios de algumas vozes que circulam pela sala e, em meio a estas vozes, da voz que fala da perspectiva da

discriminação. Voz que, se na fala de uma destas alunas co-existe com outras vozes sem que uma manifestação explícita de embate as envolva, por outro lado, na fala da outra, apresenta-se em uma relação tensa com outra(s) voz(es), que em certa altura da produção escrita termina(m) por *apagá-la*.

A inter-relação entre estas diferentes vozes (os pontos de aproximação e de embate entre elas) leva-nos à retomada da forma como tem sido abordado o modo pelo qual a criança se "vê" e se "avalia" na escola.

Por intermédio de uma retomada das enunciações (descontextualizadas) destas duas crianças - em especial do processo de escritura de Ine - provavelmente os estudos sobre autoconceito apontariam para "problemas" de auto-aceitação com relação a si próprio, pelo menos no que se refere à Ine. Apresentariam como diagnóstico uma "avaliação negativa" com relação à si própria.

Por outro lado, baseando-nos em uma perspectiva social e histórica, ao olhar para estas enunciações - contextualizadas - consideramos que, mais do que apontar para uma "não aceitação" e/ou "autodesvalorização", o que os modos de relação entre as diferentes vozes expressas nas falas destas meninas explícita é o jogo de sentidos que atravessa as interlocuções produzidas entre os alunos. Na relação entre os diferentes pontos de vista ideológicos, alguns sentidos "valem mais" do que outros e a fala destas alunas ao se autodenominarem deixa transparecer este jogo valorativo.

A natureza desta "avaliação", antes de ser "pessoal", é

social. Social e histórica. Como nos diz Bakhtin, "nossa fala, isto é, nossos enunciados, (...) estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos"¹. E é nos modos de interação social e histórica - mediados pela linguagem e permeados pelo ideológico - que devemos buscar a compreensão para os "problemas" que o embate entre as diferentes vozes expressas na fala destas alunas geram, ao se pensar a elaboração de suas identidades.

Diante das possibilidades de reflexão presentes neste estudo, consideramos que a investigação da elaboração da identidade do aluno tendo como eixo os processos de significação que envolvem a palavra enunciada, permitiu-nos sair dos limites de uma visão ingênua que tem atravessado os estudos realizados a respeito da noção de autoconceito no universo educacional. Tendo como ponto de ancoragem uma concepção de linguagem que se reduz a um instrumento de comunicação, utilizada essencialmente para exprimir conteúdos que se produziriam na consciência do indivíduo, esses estudos têm tomado e analisado as falas dos sujeito que envolvem suas investigações, considerando-as "claras", "transparentes", expressão da "verdade". Não têm se questionado acerca da dimensão ideológica que envolve a linguagem

¹ Bakhtin (1992:314).

(e as próprias interações sociais), da multiplicidade de sentidos que a palavra encerra e nem da necessidade de se buscar a compreensão dos sentidos mais "próximos" aos enunciados produzidos. Tomando o sujeito como origem dos sentidos produzidos no momento em que este enuncia, isentam todo o contexto em que os sentidos se produzem da participação na própria produção destes sentidos.

O presente estudo aponta-nos para a necessidade de estarmos sensíveis ao jogo de sentidos presentes na fala dos alunos: a não tomar estas falas simplesmente em função de um único sentido por nós atribuído a elas, mas em procurar compreendê-las dentro de um contexto mais amplo de produção de múltiplos sentidos; a partir da forma como estes diferentes dizeres significam para os envolvidos na situação.

Por outro lado, este estudo aponta, ainda, para a necessidade de, enquanto profissionais da área da Educação, estarmos alertas aos jogos de poder que envolvem as diferentes interações estabelecidas na escola, os quais configuram modos de relação, muitas vezes, bastante assimétricos entre os alunos, e modos de constituição da(s) identidade(s) nem sempre condizentes com o perfil de *cidadão* que a Educação se preocupa em formar.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, M.S.K., Entre nós, os pobres, eles, os negros, Tese de Mestrado, Departamento de Ciências Sociais, IFCH - UNICAMP, Campinas, 1987.

"Entre nós Mulheres, elas as Patroas e elas as Empregadas", in Colcha de Retalhos, São Paulo, Editora Brasiliense, 1982.

ALENCAR, E. M. L., "Autoconceito de Excepcionais: problemas de avaliação", in Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 34(4), F.G.V./Editora, Rio de Janeiro, 1982.

ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos de Estado = nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, introdução crítica de J. A. Guilhon de Albuquerque, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1975.

ANDRÉ, M. E. D. "Dominação e Resistência no Cotidiano Escolar: uma introdução", in Cadernos de CEDES, nº 21, São Paulo, Editora Cortez, 1988.

"Teorias da Resistência e Prática Educativa", in Educação e Sociedade, nº 31, São Paulo, Editora Cortez, 1988.

ANYON, J. "Interseções de Gênero e Classe: acomodação resistência de mulheres e meninas à ideologia de papéis sexuais", in Cadernos de Pesquisa, nº 73, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1990.

ARIÈS, P. Historia Social da Criança e da Família, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

BARROSO, C. L. M. e BARRETO, E. S. S., "O Vestibular e a auto-estima do jovem", in Cadernos de Pesquisa, nº 16, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1976.

BAKHTIN, M., Estética de la Creacion Verbal, México, Siglo Veintiuno Editores, 1985.

Marxismo e Filosofia da Linguagem, São Paulo, Editora Hucitec, 1986.

Estética da Criação Verbal, São Paulo, Editora

- Martins Fontes, 1992.
- BENVENISTE, E. Curso de Linguística Geral, São Paulo, Companhia Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo, 1976.
- BERND, Z., O que é Negritude, São Paulo, Editora Brasiliense, 1988.
- BRANDÃO, C. R. Identidade e Etnia, São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.
- CAMPOS, M. M. M., "Pesquisa Participante: possibilidades para o estudo na escola", in Cadernos de pesquisa, nº 49, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1984.
- CARVALHO, A. M. A. e BELRADO, K. E. A., "Interação Criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas", in Cadernos de Pesquisa, nº 71, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1989.
- CHIAVENATO, J. J., O Negro no Brasil, São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.
- COX, M. I. P., Je est un mot d'ordre: escritos em torno de sujeito e linguagem e educação..., Tese de Doutorado, Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas, 1989.
- DAVIS, C. e outros, "Papel e Valor das Interações em Sala de Aula", in Cadernos de Pesquisa, nº 71, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1989.
- ERIHAL, T. C. S. "Auto-imagem: possibilidade e limitações da mudança", in Arquivos Brasileiros de Psicologia, v.38 (1) FGV/editora, Rio de Janeiro, 1986.
- FINI, L. D. T. A Situacionalidade da Psicologia Educacional - Adolescência nos Cursos de Licenciatura da UNICAMP, Tese de Doutorado, Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1987.
- FOUCAULT, M., A Arqueologia do Saber, Rio de Janeiro, Editora Forense-Universitaria, 1987.
- FRANÇA, C. Psicologia Fenomenologica - uma das maneiras de se fazer, Campinas (SP), Editora da UNICAMP, 1989.
- GIROUX, H. Teoria Crítica e Resistência em Educação - para além das teorias da reprodução, Petrópolis (RJ), Editora Vozes, 1986.
- GÓES, M. C., "A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico", in Cadernos do CEDES, nº 24, São Paulo, Editora Cortez, 1991.
- GOFFMAN, E. Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada, Rio de Janeiro, Editora Guanabara S. A.,

1988.

- GUIRADO, M. Instituição e Relações afetivas - o vínculo com o abandono, São Paulo, Summus Editorial, 1986.
- HALL, C. S. e LINDZEY, G., Teorias da Personalidade, São Paulo, E. P. U./EDUSP, 1973.
- HASENBALG et. al., "Debate: Diagnósticos: Análise de Dados e do Sistema Escolar", in Cadernos de Pesquisa, nº 63, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987.
- IANNI, O., Raça e Classes Sociais no Brasil, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S.A., 1972.
- LANE, S.T.M., "Uma redefinição da Psicologia Social", in Educação e Sociedade, nº 6, São Paulo, Editora Cortez, 1980.
- LEITE, S. B. e ANDRÉ, M. E. D., "A Aprendizagem da Subordinação e da Resistência no Cotidiano Escolar", in Perspectiva, v. 3 (6), Santa Catarina Editora da UFSC, 1986.
- LEMOS, C. T. G., "A função e o Destino da Palavra Alheia: três momentos de reflexão de Bakhtin", in Anais do V Encontro da ANPOLL, 1990.
- LIBÂNEO, J. C., Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, São Paulo, Editora Loyola, 1986.
- LOPES, H. T., "Educação e Identidade", in Cadernos de Pesquisa, nº 63, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, São Paulo, EPU, 1986.
- MAUSS, M. "Uma Categoria do Espírito Humano. A noção de pessoa a noção do 'eu'" in Sociologia e Antropologia, São Paulo, Edusp, 1984.
- MENDES, M., "A Psicopedagogia e a Aprendizagem Afetiva", in Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogos do Estado de São Paulo, ano 3 (6), São Paulo, EDICON, 1984.
- MENDONÇA, E. M. V. F. R., "Autoconceito e Percepção de Normas de Ética Pública", in Arquivos Brasileiros de Psicologia, v.41(4), FGV/Editora, Rio de Janeiro, 1989.
- MOYSÉS, M. L.M. "Mudança da Auto-estima em Menores Institucionalizados", in Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogos do Estado de São Paulo, ano 5 (10), São Paulo, EDICON, 1986.
- NICOLACI-DA-COSTA, A. M., "Algumas Reflexões sobre o Controle da Subjetividade nas Novas e Antigas Pedagogias", in Psicologia:

teoria e pesquisa, v. 3 (1), 1987.

"Nova Pedagogia, Velha Vigilância", in *Ciência Hoje*,
v. 8 (45), 1988.

NUNES, A. M. S. e outros, "Uma Reflexão Acerca do Conceito de Identidade", in *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 38 (4), Rio de Janeiro, FGV/Editora, 1986.

ORLANDI, E. P. A Linguagem e seu Funcionamento - as formas do discurso, São Paulo, Editora Brasiliense S. A., 1983.

Discurso e Leitura, São Paulo, Editora Cortez, Campinas (SP), Editora da UNICAMP, 1988.

Terra à Vista!: discurso do confronto: velho e novo mundo, São Paulo, Cortez Editora, 1990.

OLIVEIRA, M. I. Auto-estima: subsídios para avaliação em Universitários, Tese de Mestrado, Campinas (SP), Faculdade de Educação, UNICAMP, 1984.

PATTO, M. H. S., "A Criança-Objeto na Pesquisa Psicológica", in *Cadernos de Pesquisa*, nº 31, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1979.

PINO, A. "O Conceito de Mediação Semiótica em Vygotsky e o seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano", in *Cadernos do Cedes* nº 24, São Paulo, Editora Cortez, 1991.

ROGERS, C. R. e ROSEMBERG, R. L. A Pessoa como Centro, São Paulo, EPU - Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

ROGERS, C. R., Tornar-se Pessoa, São Paulo, Editora Martins Fontes, 1990.

A Terapia Centrada no Paciente, São Paulo, Martins Fontes Editora, s/d.

SANTOS, O. B. "Aconselhamento Psicológico e Psicoterapia: auto-afirmação, um determinante básico do comportamento humano", in *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 34 (3), Rio de Janeiro, FGV/Editora, 1986.

SARTI, C.A. "Reciprocidade e hierarquia: relações de gênero na periferia de São Paulo", in *Cadernos de Pesquisa* nº 70, São Paulo, 1989.

SAUSSURE, F., Curso de Linguística Geral, São Paulo, Editora Cultrix, s/d.

SAVIANI, D. "As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade na América Latina", in *Cadernos de Pesquisa*, nº 42, São Paulo, 1982.

- SCOTT, R. P. "O Homem na Matrifocalidade: gênero, percepção e experiências do domínio doméstico", in Cadernos de Pesquisa, nº 73, São Paulo, 1990.
- SENNET, R. O Declínio do Homem Público - as tiranias da intimidade, São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
- SERRANO, M. R., O Autoconceito e a Percepção de Controle e sua Relação com o Rendimento Acadêmico, Dissertação de Mestrado, Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1991.
- SILVA, I. V. e ALENCAR, E. M. L. S., "Autoconceito, Rendimento Acadêmico e Escolha do Lugar de Sentar Entre Alunos de Nível Sócio-econômico Médio e Baixo", in Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 36 (1), Rio de Janeiro, FGV/editora, 1986.
- SILVA, C. L. G. e JUSTO, A. M., "A Mulher em Busca de uma Identidade", in Boletim de Psicologia Escolar, nº 5, F.C.L. - Assis, UNESP, 1989.
- SILVEIRA, P. e DORAY, B. Elementos para uma Teoria Marxista da Subjetividade, São Paulo, Vértice - Editora Revista dos Tribunais, 1989.
- SMOLKA, A. L. B. Alfabetização como processo discursivo, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas, 1987.
- _____ "A Prática Discursiva na Sala de Aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise", in Cadernos do Cedes nº 24. São Paulo, Editora Cortez, 1990.
- _____ "Oralidade, Escritura e Atividade Mental: um estudo de caso e muitas indagações", in A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento, São Paulo, Editora Papirus, no prelo.
- SOARES, M., Metamemória - memórias: travessias de uma educadora, São Paulo, Cortez Editora, 1991.
- TAMAYO, A. "EFA: escala fatorial de autoconceito", in Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 33 (4), Rio de Janeiro, FGV/Editora, 1981.
- THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa - ação, São Paulo, Cortez Editora, 1988.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1984.
- _____ Pensamento e Linguagem, Lisboa, Edições Antídoto, 1979.

WALLON, H., Psicologia e Educação da Infância, Lisboa, Editorial Estampa, 1975.

Anais do I Encontro Interdisciplinar sobre Identidade - São Paulo, PUC/SP, 1983.