



1290001290



FE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINA TCC/UNICAMP B465p

(Faculdade de Educação)

Priscila Betioli

**PERSONALIDADE INFANTIL:
REFLEXÕES SOBRE AS MUITAS POSSIBILIDADES DE SER**

Campinas

2004

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

(Faculdade de Educação)

Priscila Betioli

**PERSONALIDADE INFANTIL:
REFLEXÕES SOBRE AS MUITAS POSSIBILIDADES DE SER**

Trabalho desenvolvido por Priscila Betioli,
sob a orientação da Profa. Dra. Ana Luiza B. Smolka,
tendo como segunda leitora
a Profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira

Campinas

2004

UNIDADE	F.E
Nº CHAMADA:	TOC/UNICAMP
	B465p
V:	
TOT.	1290
PROD.	117/2004
C:	X
PREÇO	R\$ 11,00
DATA:	28/10/04
Nº CPO	Bond. 32722

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Betioli, Priscila.
B465p *Personalidade infantil : reflexões sobre as muitas possibilidades de ser /*
Priscila Betioli. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador: Ana Luiza Bustamante.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Personalidade infantil. 2. Desenvolvimento de personalidade. 3.
Possibilidade (Aspectos psicológicos). 4. Sujeito (Psicologia). 5. Interação. 1.
Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

04-130-BFE

Folha de Aprovação

Orientador(a): Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka
(Faculdade de Educação – UNICAMP)

Segundo(a) leitor(a): Profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira
(Faculdade de Educação – UNICAMP)

Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka (Orientadora)

Profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira (Segunda leitora)

*Dedico esse trabalho a minha família
que, através do amor e do exemplo,
sempre auxiliou-me a realizar minhas escolhas.*

Agradecimento

Esse é o momento de agradecer...

Cursar uma faculdade é muito mais do que freqüentar aulas, realizar leituras, elaborar trabalhos ou participar de seminários. É investir num projeto de vida. Engana-se quem acredita que é fácil, pois não é. Muitas vezes, os problemas cotidianos e o cansaço tornam essa caminhada árdua e chegamos a pensar: para quê tudo isso?

Hoje, ao final desse curso, sei que não termino sozinha. Mais que isso, sei que nunca estive sozinha e, por isso, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, acreditaram em mim.

Agradeço a Deus, porque Ele deu-me força e coragem nos momentos difíceis, de dúvida ou de desânimo. Fez-me sentir protegida e amparada por Ele para poder continuar.

Agradeço a minha mãe pelo imenso amor que me dedica e que é demonstrado em todos os momentos, inclusive quando esperava-me chegar da faculdade todas as noites.

Agradeço a Ana Lúcia, a irmã mais amiga e companheira que alguém pode ter e que foi fundamental para que eu conseguisse dar esse importante passo em minha vida.

Agradeço a toda minha família que, a sua maneira, acompanhou-me nessa conquista.

Agradeço a todos os professores que generosamente ofereceram-me um pouco do muito que sabem para que eu ampliasse o meu conhecimento. Agradeço especialmente a Profa. Dra. Ana Luiza B. Smolka, uma pessoa maravilhosa e uma mestra incomparável, cujo conhecimento, dedicação e paciência orientaram a concretização desse trabalho.

Por fim, agradeço aos inesquecíveis colegas, especialmente àqueles que se tornaram amigos verdadeiros que – eu espero – o sejam para toda a vida.

A todos que em mim confiaram, agradeço sinceramente e partilho esse momento.

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo principal realizar algumas análises sobre comportamentos de duas crianças que foram meus alunos. Ambos foram observados durante o período de um ano, mas não simultaneamente.

Para a realização dessas análises tomei como base alguns aspectos das teorias de Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henri Wallon, referentes à personalidade infantil.

A apresentação desse trabalho compreende vários momentos. O primeiro momento refere-se ao embasamento teórico em torno do tema abordado. No segundo momento, há a caracterização de dois alunos - ambos com quatro anos de idade quando foram observados - e o relato de algumas situações vividas junto a eles, as quais são discutidas e analisadas à luz das teorias. Em seguida, descrevo como estão essas duas crianças atualmente, apresento as considerações finais e uma breve discussão sobre as teorias.

No decorrer das discussões e análises realizadas não busquei respostas. Ao contrário, perguntei mais do que respondi, duvidei mais do que afirmei, confundi mais do que esclareci. Porém, em nenhum momento pretendi esgotar as dúvidas ou as discussões sobre a personalidade infantil, mesmo porque isso não me parece possível.

Portanto, a intenção desse trabalho é justamente abordar aspectos da personalidade infantil que nos inquieta e nos fazem questionar na busca de uma compreensão maior do comportamento humano durante esse período tão peculiar que é a infância.

Sumário

Capítulo 1: Os primeiros questionamentos	8
Capítulo 2: Dois casos distintos	12
Capítulo 3: Os primeiros passos	15
Capítulo 4: Construindo personalidades	17
Capítulo 5: Relato de experiências	25
Situação 1: Marta e o “outro”	26
Situação 2: João e o grupo social	31
Situação 3: Marta e sua mãe	37
Situação 4: Marta e sua mãe II	37
Situação 5: Marta e sua mãe III	38
Situação 6: O mundo de João	44
Situação 7: Marta e a difícil arte de (con) viver	49
Situação 8: Marta e a família	55
Capítulo 6: Marta e João hoje	60
Capítulo 7: Considerações sobre a personalidade	65
Capítulo 8: Sobre as teorias abordadas	69
Referências bibliográficas	72

Capítulo 1

Os primeiros questionamentos

*“Não me digas que há futuro
nem passado.
Deixa o presente – claro muro
sem coisas escritas.
Deixa o presente. Não fales,
não me expliques o presente
pois é tudo demasiado”.
(Cecília Meirelles)*

A personalidade humana sempre foi um mistério. Muitas teorias foram e continuam sendo elaboradas na tentativa de decifrar os vários comportamentos humanos. Mas será que algum dia encontraremos as respostas?

Sempre tive a curiosidade de entender as razões que levavam um indivíduo a agir de determinadas maneiras, mas quando tornei-me professora, deixou de ser apenas curiosidade para ser também necessidade.

Quando trabalhamos pelo desenvolvimento do indivíduo surge a necessidade de compreender quais são os fatores que o levam a ser do jeito que é: a maneira como se relaciona com o outro, sua forma de ver, pensar e sentir o mundo e o meio em que vive.

Seria muito mais fácil se o desenvolvimento dos seres humanos fosse homogêneo, uniforme. Porém, ocorre exatamente o contrário: cada ser humano é único, singular. Não há um indivíduo idêntico ao outro em todos os aspectos.

Até mesmo entre irmãos, semelhantes na aparência, vivendo no mesmo ambiente familiar, frequentando a mesma escola e tendo os mesmos amigos terão elementos particulares que compõe a sua personalidade e que os faz diferentes um do outro.

Em sete anos de trabalho como professora conheci muitas crianças e posso afirmar que todas eram diferentes umas das outras. Para conseguir cumprir o seu papel, o professor precisa conquistar o seu aluno: conquistar seu respeito, sua confiança, seu afeto. Essa

necessidade se intensifica ainda mais quando lidamos com crianças pequenas, que geralmente, estão começando a ampliar o seu círculo de relações. Se não conquistarmos essa criança, não conseguiremos nos aproximar dela, o que torna difícil conhecê-la. Isso faz com que cada uma delas represente um desafio, já que não há como saber de antemão qual é melhor maneira de se relacionar com o outro.

Como professora, estou sempre buscando compreender meus alunos e entender seu comportamento, mas isso acontece na medida em que vamos nos relacionando. Não há receitas, não há truques. É na própria relação que a criança vai se revelando e que o professor também se revela para essa criança. Aprendemos a conhecer a criança e ela também aprende a nos conhecer. E então surgem os grandes desafios: Como lidar com comportamentos tão diferentes? Como saber se estamos agindo de maneira favorável ao desenvolvimento da personalidade de cada um?

Muitas vezes, acreditamos que podemos encontrar as razões do comportamento de uma criança quando conhecemos sua realidade familiar, social e econômica. Porém, outras vezes, por mais que se tente, não ficam claros os motivos pelos quais uma criança se comporta de determinada maneira e não podemos apenas arriscar um palpite sobre o que julgamos ser a resposta correta. Quando não conseguimos compreender as razões do comportamento de nosso aluno ficamos diante de uma série de perguntas sem respostas, deixando lacunas que não conseguimos preencher.

Essa lacuna intriga, incomoda e desperta a atenção para a limitação do trabalho educacional quando o professor desconhece as razões de um comportamento evidente em seu aluno.

O que fazer? O que o professor pode fazer para alcançar as respostas de que precisa e compreender as diversas personalidades dessas crianças?

Acredito que um passo importante seja conhecer a dinâmica do emaranhado de relações que se estabelecem na formação da personalidade do indivíduo e que determinam seu comportamento.

Nesse trabalho, irei descrever algumas situações das quais participei com meus alunos e sobre as quais arriscarei possíveis análises à luz de algumas teorias que discutem o comportamento e a personalidade.

Essa análise será feita segundo o lugar que ocupo nesse momento: Professora de educação infantil há quatro anos, trabalho em escola pública. Nesse momento, aos 27 anos, sou espectadora e participante de uma sociedade dominada pela intolerância, pela violência, pela miséria, pela perda dos valores que já foram referência para todo cidadão. O que vemos hoje é a decadência da Educação e a emergência da ignorância, da trapaça, da malandragem.

Diariamente, as crianças trazem para a escola todos os tipos de vivências que essa sociedade nos proporciona, com seus novos “valores” enraizando nessas mentes ávidas por conhecer o mundo que as rodeia.

Em pouco tempo no exercício dessa inquietante profissão, me vi inúmeras vezes chocada com as vivências cotidianas de meus pequenos alunos. Crianças que presenciaram cenas grotescas de violência e que já não se assustavam mais. Crianças que passavam frio, fome e todo o tipo de humilhação a que estão sujeitos aqueles que vivem em situação de miséria e a escola se apresentava como a única alternativa para aplacar a fome.

Eu pensava: “Tão pequenos e com problemas tão grandes!”. Muitas vezes, saía arrasada da escola, me sentindo impotente diante da imensidão dos problemas.

Aos poucos, fui aprendendo a conviver com a enorme diversidade que me era apresentada todos os dias na sala de aula. Aprendi também que não poderia julgar as

atitudes daqueles que eu considerava responsáveis por essa realidade e que sentir pena não iria ajudar em nada.

Finalmente, entendi que eu também era mais um indivíduo entre os outros, que também tenho minha história, minhas vivências, que são comuns para mim, mas que, provavelmente, não o são para outros. Ou seja, também sou uma personalidade com possibilidades de transformação.

Dentro desse quadro, o que me faz buscar a compreensão dos vários comportamentos que se apresentam diante de meus olhos todos os anos é que ainda acredito na Educação. Acredito no poder de mudança que temos nas mãos. Acredito que podemos transformar essa sociedade injusta que se apresenta hoje.

E é desse lugar que conheci, em momentos diferentes, João e Marta.

Capítulo 2

Dois casos distintos

*“Que o espelho reflita em meu rosto
um doce sorriso
que me lembro ter dado na infância”.
(Ferreira Gullar)*

João foi meu aluno aos quatro anos de idade, numa escola pública na periferia de Campinas.

Pertencia a uma família desestruturada, muito pobre, passava fome. Era um menino negro, ia para a escola sujo, malcheiroso, com a roupa rasgada. Por esse motivo, as outras crianças caçoavam dele.

Seu pai era um homem violento, agredia João e seus dois irmãos por qualquer razão. Além disso, já havia sido preso inúmeras vezes, por vários motivos.

A mãe de João era uma mulher ainda jovem, mas sua aparência sofrida denunciava a vida que levava. Volta e meia era agredida pelo marido e se refugiava na casa de algum parente, juntamente com os filhos, até que ele se acalmava e ela podia voltar. E João acompanhava tudo isso: as surras, a polícia em sua casa à procura de seu pai, a fome que chegava quando não havia nada para comer além das “laranjas que tem no quintal da casa da vó...”.

Neste caso, o que chama a atenção é que João era considerado agressivo, desobediente e revoltado. Porém, em alguns momentos, revelava-se carinhoso, dedicado, alegre, conversava calmamente. Divertia-se com as brincadeiras, gostava de aprender músicas, concentrava-se quando estava “pintando com tinta”.

Muitas pessoas que o conheciam diziam: “O João não tem jeito, vai ser como o pai dele...”. Mas quais seriam as implicações dessa “previsão”? Será que aos quatro anos de

idade não há mais esperança para um menino, porque ele vive em um meio de miséria e violência?

É certo que a situação de João era bastante difícil. Era certo também que ele amava o pai, apesar de tudo. Para ele, o pai não era o bandido, mas o herói. Além disso, havia a fome, a miséria, o preconceito, as humilhações, o abandono, a violência, enfim, elementos bastante relevantes na formação da personalidade de um indivíduo. Mas como todos esses elementos constituíam o universo de João? Quais as implicações desses elementos para a construção de sua personalidade?

Eu havia estabelecido uma relação de confiança e de muito afeto com João e aprendi a conhecer um menino encantador por trás daquele menino que a maioria conhecia.

Por isso, eu não acho prudente afirmar que o meio em que João vive irá determinar o que ele será transformando (ou formando?) a sua personalidade.

Será o meio em que João vive nos revela apenas uma possibilidade de ser para esse sujeito? Será que, aos quatro anos de idade, podemos definir com certeza a personalidade do indivíduo? Teria João outras possibilidades de construir sua personalidade?

A outra criança é Marta, de quatro anos, minha aluna atualmente. É uma menina esperta, muito ativa e inteligente.

No entanto, todos a conhecem por seu “temperamento difícil”. Quando falo em “todos”, refiro-me a seus pais, seus avós, sua irmã, seus tios e suas tias e as pessoas da escola que convivem com ela.

Segundo Márcia, mãe de Marta, “ela é assim desde bebê”. Durante o primeiro ano de vida não dormia, apenas cochilava. Chorava insistentemente quando queria algo e não parava enquanto não conseguia. Márcia diz que ela e o marido conversam muito com Marta, impõem limites, são firmes com ela. Porém, ao mesmo tempo em que me diz isso,

entra em contradição, afirmando que acabam fazendo as vontades da filha, pois não tem paciência para lidar com tal comportamento.

Na escola, é muito difícil o convívio de Marta com as outras crianças da turma. Essas crianças estão juntas desde bebês. Portanto, Marta já é conhecida entre as crianças como sendo “aquela que só bate e que só briga”.

No início, Marta se queixava, dizendo que ninguém queria ser seu amigo e eu conversava com o grupo, juntamente com ela para que isso não acontecesse mais, ou seja, Marta prometia que não ia mais bater e as crianças seriam seus amigos. Mas Marta continuou batendo e as crianças passaram a se afastar dela. Marta se aproximava e as crianças se afastavam, e isso só fez com que seu comportamento se tornasse ainda mais agressivo. O “bater” era a única forma de comunicação que Marta utilizava com os colegas quando queria algo ou quando era contrariada.

Com os adultos, seu relacionamento também é difícil. Marta acaba se confundindo em suas vontades e em suas necessidades, pois suas atitudes são voltadas para desafiar e afrontar aos adultos com os quais convive, tanto na família como na escola, e não para satisfazer-se.

Conversei muito com Márcia para tentar levantar algumas hipóteses que expliquem o comportamento de Marta, mas percebi que ela tem certa resistência para admitir suas dificuldades com a filha. No início do ano, Márcia procurou me passar a imagem de uma família que não expunha a filha a situações que incentivassem esse comportamento. Ao contrário, disse-me que estão conscientes da necessidade de ajudar Marta, pois ela mesma é prejudicada por suas atitudes, embora ainda não tenha condições de perceber isso claramente. Porém, com o passar dos meses, percebi que Márcia negava o comportamento de Marta.

Percebo que as atitudes de Marta vão além de vontades de uma menina mimada. Pelas informações que eu tive, essas características se manifestam desde o nascimento.

Serão aspectos biológicos que determinam seu comportamento? Ou o meio social e cultural em que vive são determinantes? Ou ainda, é uma combinação desses dois fatores, com um se sobrepondo ao outro? Essas indagações foram se transformando em objeto de reflexão sistemática, e tornaram-se questões de investigação.

Capítulo 3

Os primeiros passos

*“A mente que se abre a uma nova idéia
jamais volta ao seu tamanho original”.
(Einstein)*

Começo minha investigação a partir da definição da palavra personalidade. O termo “personalidade” deriva do latim *persona*, que designava as máscaras utilizadas pelos atores, nos teatros. Essa mesma palavra também significava “aparência”, ou seja, “aquilo que parecemos ser aos outros”. Esse significado da palavra pode levar as pessoas a compreender personalidade confundindo os papéis sociais que representamos em público com o nosso “eu” verdadeiro.

Procurei o termo personalidade no dicionário e encontrei as seguintes definições: “1. Caráter ou qualidade do que é pessoal. 2. O que determina a individualidade duma pessoa moral; o que a distingue de outra.” (Holanda, 1977)

Teles (1991) descreve: “A personalidade é uma organização dinâmica de partes interligadas, que vão evoluindo do recém-nascido biológico até o adulto biossocial, em um ambiente de outros indivíduos e produtos culturais.”(p.191)

Segundo Allport (1970), a personalidade deve ser considerada “não como um produto, mas como um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento; nesse processo, maior ênfase é emprestada aos aspectos que marcam a individualidade e a possibilidade do indivíduo desenvolver valores e ideais próprios”(p. 23)

Dessa maneira, a personalidade deve ser compreendida como algo complexo, particular em cada indivíduo, portanto, influenciada por vários fatores.

Muitos teóricos afirmam que a personalidade é constituída por determinantes do ambiente versus os determinantes biológicos do comportamento. Segundo Carmichael e Mussen (1975), muitos teóricos acreditam que “...o comportamento é um produto de transações repetidas entre determinantes biológicos e ambientais”. (p.29)

Os autores também afirmam que “... a herança biológica de um indivíduo tem influência direta ou indireta no desenvolvimento de sua personalidade, mas os fatores culturais desempenham um papel dominante”. (idem, p. 75)

Capítulo 4

Construindo personalidades

*“Entre duas notas de música
existe uma nota.
Entre dois fatos
existe um fato.
Entre dois grãos de areia
por mais juntos que estejam
existe um intervalo de espaço.
Existe um sentir que é entre o sentir
e aquilo que ouvimos
e chamamos silêncio”.*
(Clarice Lispector)

Para tentar compreender o processo de construção da personalidade citarei algumas situações vividas com essas crianças e realizarei uma discussão a partir das teorias de Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henri Wallon, cujas contribuições foram fundamentais para a compreensão do desenvolvimento psicológico e, conseqüentemente, da personalidade. Há várias diferenças entre as teorias desses autores, como por exemplo, o objeto de estudo, o modo como concebem a gênese e a evolução dos fenômenos investigados e os valores que atribuem à natureza e à cultura no processo do desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Três olhares sobre a personalidade

*“Arrebentaram a porta,
derrubaram a porta
onde a verdade
esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
Diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir
Qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas
Era totalmente bela
E carecia optar.
Cada um optou
Conforme seu capricho,
Sua ilusão, sua miopia”.*
(Carlos Drummond de Andrade)

Jean Piaget (1896-1980)

Os estudos de Jean Piaget tinham como objetivo compreender “os modos pelos quais chegamos ao conhecimento das coisas e das idéias”. (Oliveira, 2002, p.38)

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo segue uma lógica e uma seqüência universais e, por isso, considerou o sujeito do conhecimento um ser ideal e não um indivíduo em particular.

O conhecimento é adquirido através de um processo de assimilação dos objetos pelo sujeito. Tal processo é possível devido às estruturas presentes na constituição biológica desse sujeito. Isso significa que, através da interação com o meio, o indivíduo incorpora novas estruturas ao seu sistema genético. Esse fato provoca uma reação na estrutura biológica do indivíduo e esta se acomoda à nova situação. Dessa forma se dá o desenvolvimento e a aquisição do conhecimento.

Piaget (1973) afirma que “o desenvolvimento, portanto é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. (Piaget, In: Oliveira, Rego e Souza, p.40)

Piaget acreditava que certas condutas estabelecidas nas relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos são comuns em todos os grupos sociais. No entanto, “os fatores de transmissão educativa e cultural são variáveis dentre as diferentes sociedades e, por isso, os processos cognitivos também podem ser variáveis dentre as diversas sociedades”. (Oliveira e Teixeira, 2002, p.41)

A criança assimila suas experiências e transforma seu organismo através do processo de acomodação, o que lhe dá instrumentos para atuar no meio em que vive. Temos aqui o estado de equilíbrio. Porém, no curso de seu desenvolvimento, a criança se depara com novas situações que provocam um estado de desequilíbrio. Recomeça, então, o

processo de assimilação e acomodação dessa nova situação e seu desenvolvimento caminha para um estágio superior de sua estrutura cognitiva:

“Se tomarmos a noção do social nos diferentes sentidos do termo, isto é, englobando tanto as tendências hereditárias que nos levam à vida em comum e à imitação, como as relações “exteriores” (...) dos indivíduos entre eles, não se pode negar que, desde o nascimento, o desenvolvimento intelectual é, simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo.” (Piaget, In: La Taille, p.11)

Para Piaget, o “ser social” de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada. Tal equilíbrio das relações só é possível entre indivíduos de nível operatório. Portanto, a maneira de “ser social” dos indivíduos varia de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontra: “As principais etapas do desenvolvimento das operações lógicas correspondem, de maneira relativamente simples, estágios correlativos do desenvolvimento social”. (Piaget, In: La Taille, p.14)

Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934)

“Para nós - diz Vygotsky - o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. Para ele, “toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social”. (Vygotsky, In: Pino, p.46)

Ao evoluir, o homem desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza e cria suas próprias condições de existência. Assim, o homem assume o comando de sua evolução, transformando seu próprio modo de ser.

As funções biológicas não vão desaparecer com o surgimento das funções culturais, mas a dimensão biológica vai sendo transformada na/pela história humana.

Vygotsky preocupou-se em articular os planos ontogenético e o filogenético, ou seja, a história pessoal e a história da espécie humana, sendo que a primeira faz parte da segunda.

Sendo assim, é preciso observar como o meio social age na criança e cria nela as funções mentais superiores, as quais tem origem e natureza sociais.

Contrapondo Piaget, Vygotsky pensa que o desenvolvimento não segue o sentido da socialização, mas sim, o sentido da conversão das relações sociais em funções mentais. No entanto, atenta para o fato de que a conversão do social em pessoal não tira a singularidade do indivíduo.

As funções superiores são “relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade”. (Pino, 2000, p. 60)

O biológico é o substrato de toda forma de sociabilidade, mas não é suficiente para a emergência dela. A sociabilidade está relacionada às diferentes formas de adaptação do homem ao seu meio, através de leis históricas que determinam as condições concretas de organização social humana.

A partir dos pressupostos vygotskyanos, é possível compreender as forças que envolvem o desenvolvimento infantil, a consciência e a personalidade, bem como as condições em que ocorrem.

Segundo Oliveira e Teixeira (2002), os quatro aspectos essenciais da teoria de Vygotsky são:

“1) a análise da essência do processo de desenvolvimento e não seus traços externos; 2) a análise das mudanças nas atividades da criança porque sua

personalidade muda como um todo integral em sua estrutura interna no percurso do desenvolvimento; 3) o realce da ligação entre cada um dos períodos com um tipo de atividade que o caracteriza e) a idéia de que as atividades integrais da criança, ao determinar as transformações psíquicas, determinam também sua consciência e suas relações com o meio, sua vida interna e externa.” (p.33)

O surgimento de formações qualitativamente novas na personalidade da criança é que determina as diferentes etapas de desenvolvimento infantil.

Ao longo do desenvolvimento, as mudanças ocorrem ou de maneira lenta e gradual, que são os períodos estáveis, ou de maneira crítica e violenta, que são os períodos críticos.

As mudanças lentas vão se acumulando e, após um tempo relativamente longo se manifestam repentinamente como uma formação qualitativamente nova da personalidade.

As mudanças críticas ocorrem em tempos relativamente curtos e são bruscas. Correspondem a momentos agudos de crise, os quais provocam rupturas no psiquismo da criança e mudam completamente sua personalidade. Essas crises surgem de forma imperceptível e é muito difícil identificar a idade em que começa ou termina.

Embora não seja uma regra, algumas crianças apresentam sintomas nos momentos de agudização da crise como: “tornam-se reativas à educação; ocorrem quedas marcantes no rendimento escolar e diminuição geral da capacidade de trabalho; surgem conflitos mais ou menos agudos entre a criança e as pessoas de seu entorno; há sofrimento por dolorosas vivências e conflitos íntimos, dentre outros menos marcantes.” (Oliveira e Teixeira, p.35)

Os períodos críticos são compostos por conteúdos negativos do desenvolvimento. No entanto, esses períodos precedem as mudanças positivas da personalidade e, por isso, são momentos de avanço e de criação.

A manifestação das idades críticas são diversas, já que para entender seu caráter concreto é preciso buscar as condições reais do contexto em que a criança está inserida, o qual é peculiar para cada uma.

As formações que surgem nos períodos críticos podem se conservar na personalidade, mas também podem ser transitórias.

Segundo Oliveira e Teixeira (2002), Vygotsky não inclui o período fetal em seus estudos, pois nesse período a criança não está em processo de socialização. Portanto, a periodização do desenvolvimento psicológico tem início no período pós-natal e se estende até os 18 anos, compreendendo a adolescência.

O período compreendido nesse trabalho inicia-se aos 3 anos de idade e é descrito pelas autoras como sendo uma crise da própria personalidade. Nessa etapa ocorre a reestruturação das relações sociais entre a personalidade da criança e as pessoas com as quais convive. A criança tende a emancipar-se do adulto e a substituir a conduta afetiva pela conduta volitiva. Dos 3 aos 7 anos, a criança manifesta externamente as experiências vivenciadas internamente. Essa etapa é caracterizada pela espontaneidade.

Henri Wallon (1879-1962)

Wallon buscava conhecer o sujeito num sentido amplo, considerando-o como um ser de afeto, emoção, movimento e inteligência. Esse sujeito se forma na relação com outros sujeitos e a partir dela.

Segundo o autor, o sujeito toma consciência de si e caminha para a autonomia enquanto se reconhece como parte do mundo em que vive. É esse reconhecimento que lhe permite o desenvolvimento e o conhecimento daquilo que o cerca.

Wallon afirma que o comportamento do indivíduo se modifica através das relações sociais, ou seja, as manifestações da criança deixam de ser orientadas basicamente pela fisiologia e passam a ser socialmente orientadas:

“O percurso do desenvolvimento é marcado por alternâncias entre momentos de expansão e de contenção, de ansiedade e de explosão, de surpresa, de choro e de alegria, de presença e de ausência do outro, etc. Por intermédio desses jogos a criança vai tomando consciência de si mesma e posicionando-se em relação ao outro.” (Oliveira e Teixeira, p.29)

Para o autor, o desenvolvimento psicológico é regido por três leis: a lei da alternância funcional, a lei da predominância funcional e a lei da integração funcional.

Na lei da alternância funcional, as relações entre afeto e cognição são de reciprocidade. Quando a cognição é predominante, incorpora suas conquistas e opera de forma qualitativamente diferente. Se o afeto predomina, opera qualitativamente diferente a partir do conhecimento que foi incorporado pela cognição. Então, o afeto e a cognição constroem-se reciprocamente e a interação da criança com o seu meio ocorre através dessas bases.

A lei da predominância funcional indica que em cada fase do desenvolvimento um desses recursos predomina: ou o afeto ou a cognição. Quando o afeto predomina, a criança volta-se para a construção do seu eu e quando a cognição predomina, a criança age orientando-se para o conhecimento e construção do real e do mundo físico.

A lei de integração funcional ocorre com o avanço da maturação nervosa e com a evolução das estruturas do psiquismo, passando a um nível mais elevado de desenvolvimento, com o qual as funções são integradas sucessivamente.

“Na perspectiva walloniana, os conflitos entre a criança e o outro são funcionais e fazem parte mesmo do processo pelo qual a criança toma consciência de si. Mas para que o eu se constitua, embora a criança precise negar sistematicamente o outro, deve ao mesmo tempo incorporá-lo na medida em que este, de certo modo, representa o seu devir.” (Oliveira e Teixeira, 2002, p.31)

Wallon estabelece seis etapas do desenvolvimento psicológico, sendo que a primeira inicia-se na vida intra-uterina e a última compreende o período da puberdade e

adolescência. A quarta etapa, que vai dos 3 aos 6 anos de idade, é que está em evidência nesse trabalho. Essa etapa é caracterizada pela busca da independência e enriquecimento do eu e o conflito com o outro predomina:

“As atitudes da criança nessa etapa são caracterizadas pela habitual recusa, oposição/inibição; manha com sentido explícito de tirar proveito ou vantagem; sentimento possessivo manifesto pela veemência do meu; defensividade e reivindicação; sedução e encanto, conforme a idade. No entanto, embora ocorra o fortalecimento da identidade pessoal, a criança ainda não sabe distinguir-se da condição que lhe cabe na constelação familiar.” (idem, p.32)

Ao longo do desenvolvimento, em períodos diferentes, predominam comportamentos diferentes. Essa predominância revela-se pela frequência destes comportamentos:

“Há, pois, uma relação entre os motivos exteriores de atividade, segundo os meios da criança e segundo os objetivos próprios à ‘idade de desenvolvimento’. Por outro lado, um objetivo idêntico pode conduzir a aplicações diferentes, em ambientes diferentes e segundo os meios funcionais de que dispõe a criança.”(Nadel-Brulfert e Werebe, 1999, p. 14)

A criança pequena repulsa os outros e se interessa pelo que é seu. Há um espaço ao redor de seu corpo que é tido como parte de si. Nesse espaço estão incluídos sua postura, seus gestos e seus odores, e estes lhe agradam. Esse é o primeiro sentimento de identidade ligado às impressões sensoriais.

Tanto para Vygotsky como para Wallon, o desenvolvimento psicológico é caracterizado por momentos de estabilidade, conflitos, contradições e é orientado de fora para dentro. Isso significa que os fatores sociais e culturais são mais relevantes do que a maturação nervosa, embora esta também tenha sua importância para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Capítulo 5

Relato de experiências

*“Eu tenho idéias e razões.
Conheço a cor dos argumentos
e nunca chego aos corações”.*
(Fernando Pessoa)

Para um professor, relatar as situações que vive junto aos seus alunos e que lhe provoca questionamentos e inquietações é algo rotineiro. No entanto, muitas vezes, tais questionamentos permanecem sem respostas satisfatórias. A busca constante de explicações para comportamentos observados no contexto escolar é necessária para que o professor compreenda cada um de seus alunos.

Obviamente, algumas crianças despertam mais a atenção do professor do que outras, devido a maneira como agem, como reagem a determinadas situações e como interagem com os outros ao seu redor.

Algumas dessas situações são descritas a seguir e representam para a minha prática momentos de grande desafio na tentativa de compreender as particularidades de cada indivíduo e a sua personalidade.

A partir desse momento, estarei relacionando as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon esboçando algumas análises referentes à formação da personalidade da criança e buscando compreender alguns momentos vividos no contexto escolar.

Situação 1: Marta e o “outro”

Estamos no final da tarde, nos dirigindo para a entrada da escola, onde as crianças esperam os pais para irem embora. Cada criança traz a sua mochila, mas Marta pediu que a monitora da turma trouxesse a sua.

A criança que estava na frente de Marta começou a chorar, dizendo que ela estava chutando sua mochila.

Eu pedi que ela não fizesse aquilo, pois sua colega não estava gostando. Marta disse: “Eu quero chutar, você não manda!”. E continuou chutando. Eu disse: “Tudo bem, mas se você pode chutar a mochila dos outros é porque seus colegas também podem chutar sua mochila, certo?”.

Marta olhou para trás, viu sua mochila sendo carregada pela monitora e respondeu: “Podem chutar minha mochila, eu deixo!”. Imediatamente, Tiago disse: “Está bem, eu chuto!”. Saiu correndo e começou a dar socos na mochila de Marta, mesmo estando pendurada no braço da monitora.

Marta correu atrás de Tiago, chorando e dizendo: “Pára! Não é para fazer isso com minha mochila!”. Em seguida, Marta pegou sua mochila e chorou muito.

Eu conversei com ela e expliquei que, da mesma maneira que ela não queria que chutassem sua mochila, seus colegas também não queriam que fizessem isso com a mochila deles. Ela disse: “Está bem, não vou mais fazer isso!”.

No dia seguinte, lá estava Marta chutando as mochilas dos colegas novamente.

Essa situação foi um momento que me marcou bastante. Quando Marta disse-me: “Eu quero chutar, você não manda!”, ela realmente acreditava nisso. Eu, como sua professora, não poderia enfrentá-la ou negar o que ela estava dizendo, simplesmente

porque ela estava certa. Se ela queria chutar eu não podia impedir, pois realmente não mandava nela. Senti que estava sendo testada por Marta e por todas as outras crianças da turma, pois olhavam para mim esperando uma atitude. A única alternativa que me veio à mente foi concordar com ela e, ao mesmo tempo, mostrar a possível consequência de sua ação.

Quando Marta afirmou que podiam chutar sua mochila não estava permitindo que fizessem isso, mas estava tentando mostrar que ela tinha o controle da situação e não eu.

No momento em que Tiago concretizou o que ela havia permitido, Marta voltou atrás: não queria mais que chutassem sua mochila. Na verdade, em nenhum momento ela quis que isso acontecesse.

Ocorre que não adianta apenas falar para Marta porque ela não pode agir de determinada maneira. Ela precisa vivenciar plenamente a participação no grupo com suas consequências, até que ela tenha condições de compreender o outro e de coordenar os diversos pontos de vista.

Para Piaget, somente a partir do estágio operatório, as trocas intelectuais começarão a ocorrer de forma mais equilibrada e, simultaneamente, a criança alcançará sua personalidade, a qual é descrita pelo autor da seguinte maneira:

“A personalidade não é o ‘eu’ enquanto diferente dos outros ‘eus’ e refratário à socialização, mas é o indivíduo se submetendo voluntariamente às normas de reciprocidade e de universalidade. Como tal, longe de estar à margem da sociedade, a personalidade constitui o produto mais refinado da socialização. Com efeito, é na medida em que o ‘eu’ renuncia a si mesmo para inserir seu ponto de vista próprio entre os outros e se curvar assim às regras da reciprocidade que o indivíduo torna-se personalidade (...) Em oposição ao egocentrismo inicial, o qual consiste em tomar o ponto de vista próprio como absoluto, por falta de poder perceber seu caráter particular, a personalidade consiste em tomar consciência desta relatividade da perspectiva individual e colocá-la em relação com o conjunto das outras perspectivas possíveis: a personalidade é, pois, uma coordenação da individualidade com o universal”. (Piaget, In: La Taille, p.16)

Podemos dizer que o egocentrismo predomina no comportamento de Marta, que ela não consegue se colocar no lugar do outro. Mas podemos indagar: isso é uma característica das “fases” ou das “condições”? E ainda: ela não se “tornou personalidade?”

Piaget vai falar em construção da personalidade em oposição a teorias que proclamam a personalidade definida *a priori*, chamando atenção para a lógica da reciprocidade que se constrói solidária do processo de elaboração das operações formais e da socialização do indivíduo. Segundo ele, a personalidade parece existir relacionada a essa lógica da reciprocidade, porém, sua construção está relacionada às fases de desenvolvimento cognitivo.

Na sua definição de personalidade, alguns pontos levaram-me a seguinte reflexão:

Considerando a personalidade como “o produto mais refinado da socialização” como podemos interpretar o caso de Marta?

Entendo por produto o resultado, a conclusão, algo que já chegou à sua condição final, acabada. Mas será que a personalidade de um indivíduo atinge esse “produto” ? Será que há realmente um momento em que “o indivíduo torna-se personalidade” ?

Ao longo de toda a sua vida, o ser humano socializa-se, desde o seu nascimento até a sua morte. Esse período de vida, tão particular para cada um de nós não pode ser previsto, mas é vivido de acordo com as condições biológicas, sociais, históricas e culturais de cada indivíduo, dentro de seu grupo social. Construimos nossa personalidade ao longo de toda nossa vida, transformando-a à medida que vamos aprendendo, conhecendo, experimentando o mundo ao nosso redor.

Será possível definir que a personalidade do indivíduo é “produto da socialização” se não há um fim para a construção da personalidade? Se assumirmos que a personalidade começa e termina em determinado momento então não podemos acreditar no potencial que as pessoas tem para transformar-se.

Se eu assumir a definição de personalidade citada, devo acreditar que Marta ainda não “tornou-se personalidade”, já que ela ainda não consegue coordenar o seu ponto de vista com o dos outros. Ela estaria num estágio anterior ao “tornar-se personalidade”? Quais as implicações desse modo de conceber a construção da personalidade?

Segundo a teoria vygotskyana, não podemos enxergar as ações do indivíduo como tendo origem apenas social ou biológica. A ação do sujeito deve ser considerada a partir da ação entre sujeitos.

Sobre esse aspecto, Góes (2000) afirma que “... o funcionamento interno resulta de uma apropriação das formas de ação, que é dependente tanto de estratégias e conhecimento dominados pelo sujeito quanto de ocorrências no contexto interativo.”(p. 22)

Isso significa que, independente da idade de Marta, ela agiu naquele contexto a partir da situação em que estava inserida baseada nas estratégias de ação e nos significados dos conhecimentos que havia internalizado até aquele momento.

De acordo com as situações diversas que eu já havia observado anteriormente e com situações vividas no contexto familiar relatadas pelos pais de Marta, podemos levantar a hipótese de que os significados de tais estratégias já haviam sido internalizadas por ela. Ou seja, Marta está acostumada a estabelecer as regras, a fazer o que ela quer. Como isso acontece? Como as relações foram sendo construídas?

Para ela, seria natural que ninguém chutasse sua mochila, pois tudo costuma acontecer como ela determina. Nesse caso, isso não aconteceu: “Os meios empregados pelo outro para regular a ação do sujeito e os meios empregados pelo sujeito para regular a ação do outro são transformados em meios para o sujeito regular a própria ação. Da relação de/pelo outro nasce a auto-regulação.” (Góes, p.21)

As respostas dos pais, da mãe particularmente, às (re)ações de Marta desde bebê, acabaram constituindo, na relação de forças, o *locus* de controle na criança. Ela nasceu

assim? Ela *é* assim? Ou *se faz* assim nas relações? E como podemos então interpretar, por este ponto de vista, a situação descrita acima?

Tal situação representa um momento em que Marta agiu e também percebeu a ação do outro, ficando caracterizado o sujeito interativo, o qual se desenvolve no âmbito das relações. É através dessas relações que Marta está desenvolvendo a sua individualidade. Esse processo não é a própria construção da personalidade?

Na concepção walloniana, tal situação faz parte de um processo em que a criança toma consciência de si e passa a reconhecer o outro, posicionando-se em relação a ele. Sendo o sujeito cognitivo mas também afetivo e social, os momentos de conflito são momentos de crescimento. Marta está se conhecendo e conhecendo o outro, testando as diversas possibilidades de ação e tornando-se mais independente. Esse processo depende de sua maturação biológica, mas fundamentalmente de sua socialização: “A maturação nervosa, embora tenha sua relevância no processo, não supera a importância dos fatores da ordem das relações sociais e da cultura.” (Góes, p. 28)

Na análise dessa situação, não estou desconsiderando a importância dos fatores biológicos para a construção e para a compreensão da personalidade da criança, mas destaco que é fundamental considerarmos que a personalidade do indivíduo é um processo contínuo (e não um produto acabado), com momentos de maiores transformações, outros mais constantes, mais sempre dependentes da inter-relação de vários fatores que envolvem cada indivíduo em particular, tomando-o – como afirma Wallon – como um ser cognitivo, mas também afetivo e social.

Situação 2: João e seu grupo social

João chegou na escola muito triste. Sentou-se num canto da sala, não queria brincar nem conversar. Não insisti. Resolvi respeitar seu silêncio.

De repente, percebi que João estava chorando. Me aproximei e perguntei por que estava chorando e ele não respondeu. Mais tarde, quando estávamos no parque, sentei-me perto de João e comecei a conversar com ele, mas sem fazer perguntas. Apenas contei as coisas que eu tinha feito no dia anterior, falei sobre minha família e sobre as coisas que me deixavam feliz e as que me deixavam tristes.

Então, João começou a falar sobre a sua família e acabou revelando o motivo de sua tristeza: Na noite anterior, seu pai chegou em casa bêbado, agrediu sua mãe e seus irmãos. João correu para fora de casa, os vizinhos ouviram o barulho e chamaram a polícia. O pai de João foi preso e, como estava foragido há algum tempo com várias acusações, deveria permanecer na prisão. João me disse: “Meu pai está preso porque eu corri para fora de casa. Se eu tivesse ficado quietinho, a polícia não ia prender ele”.

Situações como estas são bastante freqüentes e seria falso dizer que o professor deve estar preparado para lidar com um fato desses. Acredito que nunca estamos preparados para ver uma criança sofrer com problemas tão sérios e tão tristes. Admito que fiquei bastante comovida ouvindo João contar-me sua história, o medo que sentiu de seu pai e seu sentimento de culpa. Senti pena. Senti também uma vontade imensa de resolver o problema dele, mas eu não podia.

Diante de uma situação tão complexa e tão difícil, me senti impotente. Tudo o que pude fazer foi ouvir o desabafo de João e tentar mostrar-lhe que ele não era culpado, mas nisso, não tive sucesso. João permaneceu triste o dia todo e continuou acreditando que ele

havia sido culpado pela prisão do pai. Algum tempo depois entendi que aquela era a maneira de João vivenciar a situação e que eu jamais poderia resolver os problemas dele. Eu poderia ajudá-lo conversando e ouvindo o que ele tinha para dizer, mas era preciso respeitar o seu universo e o seu entendimento dos fatos.

Se tomarmos o pressuposto piagetiano para ensaiar uma análise dessa situação, poderíamos dizer que essa situação mostra que esta criança encontrava-se no estágio pré-operatório e por isso não conseguiu compreender as relações em suas dimensões de reciprocidade. Ao contrário, a criança nesse estágio do desenvolvimento, acredita que tudo o que ocorre a sua volta está diretamente ligado às suas próprias ações, ou seja, se vê como centro e não como parte do universo.

Nessa perspectiva, à medida que vai evoluindo biologicamente, o indivíduo busca o equilíbrio, já que é próprio do ser vivo adaptar-se as inúmeras mudanças que ocorrem ao longo de sua vida. Por isso, o indivíduo mais evoluído pode usufruir plenamente de sua autonomia quando torna-se capaz de situar-se consciente e competentemente entre os diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade.

No entanto, uma situação como a que foi apresentada não pode ser analisada/compreendida tendo como base apenas o desenvolvimento cognitivo, a maturação biológica ou a consciência do indivíduo. Há fatores afetivos, sociais e culturais fortemente presentes que precisam ser considerados para que possamos nos arriscar a interpretar o fato ocorrido.

Caso contrário, diríamos que João ainda não havia atingido maturidade e equilíbrio e, por isso, se via como culpado pelo que aconteceu ao seu pai.

Vamos, então, tentar “ver através do olhar de João”: João ama muito o pai, independente de seu caráter. Ele é seu ídolo, “é forte e corajoso”, como dizia o próprio João. Chegou em casa bêbado e agrediu sua mãe e seus irmãos, os quais João também

amava. O que João teria sentido? Medo? Raiva? Revolta? Ele correu para fora da casa para quê? Para não ser agredido ou para não ver sua família ser agredida? Ou, ainda, para tentar não acreditar que seu pai era capaz de agir daquela maneira?

Imagino o turbilhão de sentimentos contraditórios que atormentavam João naquele momento. E foi quando a polícia chegou e prendeu seu pai. João, na sua simplicidade infantil, interpretou a prisão como sendo sua culpa.

Se João, por encontrar-se no período pré-operatório, acreditava ser responsável pela prisão do pai, então será que podemos afirmar que ele não compreendeu as relações estabelecidas em suas dimensões de reciprocidade? Entendo que João compreendeu o fato ocorrido, a sua maneira, mas a partir da constatação de “causa” e “consequência”, ou seja, da reciprocidade das ações.

Vamos também considerar que, apesar de todas as transformações no modelo familiar, nossa sociedade ainda fantasia que as famílias são formadas pelo pai, que é o provedor dos meios de subsistência de toda a família, é o protetor que deve ser respeitado. A mãe cuida do marido, da casa e dos filhos e estes devem respeito e obediência aos pais. Esse modelo familiar está estampado nas propagandas, na televisão, nas revistas, nos livros, enfim, parece tão natural que acreditamos que essa família é real e comum a todos, quando o que vemos acontecer é o desmembramento desse modelo.

Então, eu pergunto: quem é essa criança, membro de uma família que está longe de ser “a família ideal”, mas que está inserida numa sociedade que a defende? Como ela experiencia essa diferença de modelos da instituição “família”? Em que ela acredita: no seu modelo familiar ou naquele que lhe é transmitido todos os dias pela sociedade? E quais são as consequências de acreditar em um ou outro modelo?

As contradições são muitas e João encontrava-se mergulhado nelas. O pai deveria ser respeitado e obedecido, mas ele estava bêbado e agredindo sua família, quando deveria

protegê-la. Diante desse quadro, será que podemos falar que João sentiu-se culpado pela prisão do pai porque não havia atingido maturidade (bio)lógica para entender o que havia acontecido em sua casa?

Acredito que podemos considerar que João se via como centro do universo e, por isso, responsável pelos acontecimentos à sua volta, devido ao momento do desenvolvimento em que se encontrava. No entanto, essa constatação não explica seu sentimento de culpa. É preciso considerar a teia de relações, de valores e de sentimentos que envolviam João quando o fato ocorreu. As experiências que tinha vivido até então possibilitaram a sua própria interpretação dos fatos e daí resultou o seu sentimento de culpa.

Porém, Piaget opta por não incluir no seu modelo explicativo a dimensão social, mas sim, por ressaltar a dimensão cognitiva, tendo como modelo um sujeito universal, cognitivo, e não o sujeito social e cultural.

Sobre isso, diz Piaget (1978)

“...só considerarei o desenvolvimento propriamente psicológico da criança, em oposição a seu desenvolvimento escolar ou a seu desenvolvimento familiar, quer dizer que insistirei principalmente no aspecto espontâneo desse desenvolvimento, e ainda o limitarei ao desenvolvimento intelectual, cognitivo. (...) Logo, é sobre o aspecto espontâneo da inteligência que estudarei, sendo o único do qual falarei, porque sou psicólogo e não educador”. (A epistemologia genética, p.7)

Partindo da teoria vygotskyana, Smolka e Nogueira (2002) afirmam que

“Assumir, portanto, a natureza social do desenvolvimento humano significa considerar que a sua dimensão orgânica é impregnada pela cultura e marcada pela história. Por isso, falamos em desenvolvimento cultural, concordando com Vygotsky quando ele diz: ‘É a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante do comportamento do homem. Nisso consiste toda a idéia de desenvolvimento cultural.’ ”(p.80)

As autoras também destacam que “não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de agir, de pensar, de se relacionar.”(idem, p.81)

Se tomarmos a teoria vygotskyana como base para compreendermos o que aconteceu com João na situação relatada, veremos que, mais forte que sua maturação biológica é o que ele viveu até aquele momento. João está acostumado com a violência do pai. Está habituado apanhar e depois chorar baixinho, sem contar para ninguém, pois é assim que se comportam as crianças com as quais convive e que também sofrem agressões.

João vive essas relações. Como ele as significa?

O que é internalizado é a significação da relação com o outro. Para nós, que apenas tomamos conhecimento dessas relações estabelecidas entre João e seu pai, mas não vivemos essas relações, podemos interpretar que a violência e o medo foram internalizados. Porém, é preciso lembrar que o significado de uma mesma relação pode ser diferente para cada um dos envolvidos e para cada indivíduo que ousa interpretá-la. Portanto, apesar de todos os elementos envolvidos, não podemos afirmar qual foi o significado que João atribuiu a essa situação, tampouco o que foi internalizado. Então fica a pergunta: qual o significado que as relações estabelecidas com o pai tem para João? O que ele internaliza dessas relações?

Possivelmente, João e seu pai não vivem apenas momentos ruins. Os bons momentos também fazem parte das relações estabelecidas entre eles e seu significado é internalizado. Por isso, jamais poderíamos afirmar qual é esse significado que João internaliza a partir das relações entre ele e seu pai.

Por várias vezes, ouvi pessoas dentro da escola dizer: “João é violento como o pai. Não tem jeito, vai ser como ele”. Ao dizer isso, estamos determinando que João seguirá o

marcado pelas formas de responsabilização/culpabilização impregnadas na cultura e que contribuem para que o indivíduo situe o seu ponto de vista de determinada maneira. O ato de posicionar-se diante da situação também faz parte do processo de construção da personalidade.

As experiências vividas até aquele momento não eram apenas externas, mas já haviam se tornado internas. Ele pensava e sentia o que lhe acontecia baseado não apenas no momento atual, mas no que havia sido sua vida até então. E esses eram os recursos dos quais ele dispunha para interpretar os fatos ocorridos a sua volta. A possibilidade de interpretar os fatos a partir de seu próprio ponto de vista – de uma criança de quatro anos vivenciando a complexidade dessas relações - permitiu que ele chegasse à conclusão que chegou.

Situação 3: Marta e sua mãe

Marta chega à escola chorando e diz para a mãe que não quer ficar. A mãe diz que, se ela ficar, irão juntas ao shopping center no final de semana para comprar um presente. Marta pára de chorar. No dia seguinte, a mesma cena se repete e a mãe de Marta usa o mesmo argumento com a filha. Numa outra ocasião, ao ver uma colega chegar chorando, Marta diz: “Não chora que sua mãe vai dar um presente para você!”.

Situação 4: Marta e sua mãe II

“É uma manhã de muito frio. Estamos no início de agosto, em pleno inverno. Às oito horas e trinta minutos Marta chega com sua mãe. Todas as pessoas que chegam à

escola (crianças e adultos) estão bem agasalhadas. Marta se aproxima com um vestido curto e sem mangas e com sandálias. Ela treme, seu corpo está gelado. Eu pergunto se não está com frio. Ela nega. Sua mãe conta que ela não quis colocar agasalho, mesmo com a insistência dos pais. Por isso, estava com o vestido: porque ela quis!”.

Situação 5: Marta e sua mãe III

“A mãe de Marta chega na escola com a filha. Deixa a menina no refeitório para que ela tome o café da manhã junto com os outros colegas. A mãe pergunta para a filha: ‘Posso ir trabalhar?’ e Marta responde: ‘Não!’. A mãe espera. Passados alguns minutos, a mãe pergunta novamente: ‘Posso ir agora, filha? Mamãe vai chegar atrasada no trabalho...’. E a menina responde: ‘Não, mãe, quero que você fique!’. A mãe fica. Mais alguns minutos se passam e a mãe diz: ‘Filha, deixa-me ir agora?’ e Marta responde: ‘Tá bom, agora eu deixo!’. Marta, então, fica com os colegas tomando café da manhã e sua mãe, apressada, vai para o seu trabalho”.

Quando me lembro desses diálogos entre Marta e sua mãe, a primeira reação que tenho é condenar as atitudes da mãe. Parece óbvio que essas situações ilustram as piores maneiras de dialogar com uma criança.

Porém, ao escolher essas situações para discutir nesse trabalho, não o fiz por acaso. Temos o hábito de julgar para depois tentar entender o que aconteceu (quando tentamos!).

Pensemos um pouco em como teria se sentido a mãe de Marta enquanto a filha chorava e gritava na entrada da escola, dizendo que não queria entrar? As pessoas ao redor olhavam Marta chorando com olhar reprovador, provavelmente esperando uma “atitude enérgica” da mãe. E isso eu também esperei.

Como teria se sentido a mãe de Marta quando chegou na escola com a filha vestida inadequadamente para o frio que estava fazendo? E o que levou essa mãe a submeter-se às determinações da filha a ponto de chegar atrasada no trabalho?

Nas três situações descritas acima, parecia ser possível ver, no rosto daqueles que estavam presentes, estampada a pergunta: “Como ela pode submeter-se aos seus caprichos?”. E eu fiquei me perguntando: “O que há com essa mãe que age de maneira tão ‘errada’ com a filha?”.

Ora, o que é errado para uma pessoa pode não ser errado para outra. O que é mesmo errado? O que aparece errado na relação? A ausência de normas/regras/limites?

Através desses fatos, de situações relatadas pelos pais de Marta e de outras situações que eu pude observar, percebo que Marta está constantemente disputando o poder com a mãe.

Ela parece não perceber quais são as suas necessidades reais, caso contrário, teria aceitado vestir um agasalho num dia intensamente frio. Era óbvio que ela estava com frio: estava gelada, tremendo, com os lábios arroxeados. Vestir um agasalho não era apenas atender um pedido da mãe, mas uma reação instintiva para se defender do frio. No entanto, para contrariar o pedido da mãe ou para não submeter-se a ela, Marta resistiu às suas reivindicações e continuou com frio. Suas ações demonstram que ela adquiriu um “super poder” que determina as ações de sua mãe, a ponto de chegar a pedir a permissão da filha para ir trabalhar, o que nos leva a pensar que pode estar ocorrendo uma inversão de papéis.

Essas situações são muito difíceis de analisar/compreender, pois envolvem elementos muito particulares da relação estabelecida entre mãe e filha, elementos esses que podem ser por nós desconhecidos.

Pensando numa possibilidade de interpretação, tentei ensaiar algumas análises partindo do referencial piagetiano a partir das relações baseadas na coação como um elemento de análise.

Segundo Piaget, relações de coação não favorecem o desenvolvimento. O indivíduo coagido quase não participa racionalmente da produção, conservação e divulgação das idéias. Ao contrário, aceita a idéia que lhe foi transmitida como válida e transmite essa idéia aos outros, também de modo coercitivo como ocorreu com ele.

Isso acontece porque nas relações baseadas na coerção não há um diálogo verdadeiro: um fala e o outro apenas ouve e memoriza, sem questionar, argumentar ou discutir. Nesse caso, os indivíduos permanecem isolados em seu ponto de vista, fora do processo de busca e produção da verdade, processo esse favorecido pelas relações de cooperação.

Isso não aconteceu com Marta e sua mãe. Marta participou ativamente da “produção, conservação e divulgação das idéias”. Longe de apenas ouvir e memorizar, Marta questionou, argumentou e discutiu. O fato de vestir-se da maneira que queria sem se render aos pedidos da mãe confirmam isso.

Na situação 3, a mãe de Marta pode, realmente, ter coagido a filha para conseguir o que queria. Porém, não fica caracterizada uma relação de coação, pois Marta participou ativamente do diálogo, entendendo perfeitamente a proposta da mãe. Juntas, chegaram a um acordo. Ao se deparar com uma criança que estava na mesma situação que ela já estivera tantas vezes, resgatou sua experiência e tentou resolver o impasse, talvez não porque queria coagir a outra criança, mas porque para ela, essa era a solução adequada.

Para superar essas atitudes, é preciso envolver os sujeitos em discussões, em troca de diferentes pontos de vista entre eles, apresentando argumentos e provas. Para Marta, esse tipo de relação era muito difícil, pois ela estava acostumada a impor o que quera e era

assim que agia com os outros. Não era necessário argumentar nem provar nada, somente afirmar o que queria e como queria.

De acordo com a teoria piagetiana, especialmente entre as crianças, não há hierarquias preestabelecidas, pois elas se vêem como iguais umas às outras e as relações que estabelecem entre si exigem provas e demonstrações que justifiquem suas afirmações. Por isso, se as relações estabelecidas entre as crianças tiverem a cooperação como base, a criança terá a tendência de exigir tais justificativas de todos que se relacionam com ela, principalmente, se a sociedade em que vive valorizar as noções de igualdade e respeito mútuo.

Ora, então, se Marta foi coagida pela mãe (situação 3), agiu de maneira cooperativa, já que sua sugestão para a colega era baseada em sua própria experiência, a qual provava que a atitude tomada era correta. Além disso, pode haver situações em que a coerção e a cooperação aparecem juntas. Afinal, podemos ser “coagidos a cooperar ou cooperar com a coerção”. Não parece contraditório?

Portanto, as relações de coação e cooperação presentes na teoria de Piaget não são suficientes para explicar a situação descrita. Mais que isso, a proposta de Piaget não envolve compreender esse tipo de relação. Lembremos das palavras do autor, aqui já citadas:

“...só considerarei o **desenvolvimento propriamente psicológico** da criança, em **oposição** a seu desenvolvimento escolar ou a seu **desenvolvimento familiar**, quer dizer que insistirei principalmente no aspecto espontâneo desse desenvolvimento, e ainda o **limitarei ao desenvolvimento intelectual, cognitivo**”. (Piaget, 1978, p.7)

No entanto, o que incomoda nas três situações descritas é o tipo de relação estabelecida entre Marta e sua mãe. Como se dá essa relação, desde o nascimento de Marta, para que aos quatro anos de idade essa menina esteja em constante disputa/afirmação de poder com a mãe? Que elementos presentes nessa relação levaram à inversão de papéis, ou seja, a mãe obedece à filha? Será que é a ausência de regras? Ou as regras foram estabelecidas segundo os desejos de Marta?

Partindo para outro enfoque, podemos dizer que a vida em sociedade pressupõe relações entre indivíduos e destes com o meio. Tais relações podem gerar conflitos, mas também grande aprendizado aos envolvidos.

Para Vygotsky, a aprendizagem não é resultado apenas da interação entre o indivíduo e o meio, mas a relação interpessoal entre quem ensina e quem aprende constitui um fator essencial nesse processo.

“A idéia de ‘alguém que ensina’ pode estar concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organização do real e na própria linguagem, elemento fundamental nesse processo.” (Oliveira, In: Castorina, p.57)

Marta pode ter aprendido a agir através da linguagem e das atitudes de sua mãe. Podemos dizer que Marta havia significado essas vivências de modo a acreditar que suas vontades sempre podem (e devem) ser atendidas.

Essa maneira de se relacionar com a mãe passou a integrar a personalidade de Marta.

A teoria vygotskyana defende que “o pensamento origina-se na esfera da motivação, a qual inclui as inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.” (Oliveira, In: La Taille, p. 76).

Estamos abordando uma relação com forte envolvimento afetivo: a relação mãe-filha. Como podemos interpretar o que vai se construindo ou se estabelece nessa relação?

Relações de força, jogo de interesses, disputas de poder? Como as posições de mãe e de filha são vivenciadas? Estamos lidando aqui com situações em que a criança não só resiste às condições – o frio, por exemplo - e às normas da cultura (poderíamos falar também em autonomia do sujeito?), mas se impõe e chega a dominar na relação de forças. Num referencial histórico-cultural, não diríamos que é uma simples questão de *temperamento*, que a criança já traz ao nascer. Como explicar, então? Como compreender como isso se produz?

O que está realmente em causa? Qual o objetivo da disputa? Não sei se é possível responder. Os papéis de cada uma, assim como seus interesses, seus direitos e deveres, foram se definindo na própria relação e não aconteceu de uma hora para outra. Foi sendo construída lentamente, no dia-a-dia. As observações realizadas e os relatos da família não são suficientes para afirmar com certeza qual é o objetivo dessa disputa de poder. Há uma história pessoal que envolvem esses dois sujeitos que não é possível compreender a longa distância.

Para tentar entender como se constituía a dinâmica dessas relações procurei localizar quais os lugares de autoridade ocupados pelos pais de Marta, mas pareceram-me bastante indefinidos. Ora os pais impõem algo sem argumentar, ora argumentam demais, ora nem impõem nem argumentam, mas tornam-se extremamente permissivos. A autoridade dos pais de Marta é bastante frágil, pois eles demonstram não ter consciência que essa indefinição fortalece o poder que a filha exerce sobre eles.

Por isso, uma possibilidade para compreender como essas relações foram se estabelecendo desde o nascimento de Marta é, justamente, buscar compreender a história dessas relações. Isso não significa que vamos encontrar as respostas, mas podemos conseguir mais elementos e traçar um esboço do que teria levado Marta e seus pais a se relacionarem dessa maneira.

E o que essas situações nos dizem sobre a personalidade de Marta?

Para Wallon, a etapa em que Marta estava quando ocorreu tais situações (quatro anos de idade) corresponde ao momento em que ocorre um desdobramento entre a personalidade da criança e a dos outros. Isso

“incita a criança a experimentar o poder da sua personalidade utilizando todas as circunstâncias favoráveis. Em relação às pessoas que pode dominar, particularmente os familiares, a criança se mostra exigente, ciumenta e pretende tornar-se um objeto exclusivo de dedicação. Chega mesmo a cometer intencionalmente erros ou faltas para ser repreendida e manter a atenção voltada para ela. Se encontra oposição, é capaz de duplicidade para vencê-la. Suas reações perdem a simplicidade imediata. À intenção nascente sabe dissimular. À situação presente, que a criança parece querer validar por sua atitude, ela opõe mentalmente uma outra. Aprende a subordinar o que parece ser ao que poderia ser. Esta descoberta - recente para ela - do contraste eventual que pode se observar entre os dois termos estimula-a a fazer disto um jogo.” (Nadel-Brulfert e Werebe, p.58)

Provavelmente, a mãe de Marta nem imagina como é importante, nessa etapa do desenvolvimento em que Marta viveu essa situação, ser clara quanto ao que pode e o que não pode ser feito, quanto ao que é correto e o que não é correto, enfim, Marta está testando sua personalidade e a dos outros. Fazer o jogo dela pode ser desastroso para a formação de sua personalidade e para a maneira como enxerga o outro.

Situação 6: O mundo de João

As crianças estão brincando no parque. João não quer brincar. Senta-se ao meu lado, parece querer contar alguma coisa. Procuro conversar apenas, sem fazer perguntas. João me conta, muito assustado, que houve uma briga na rua e que seu pai tentou esfaquear um homem, mas os vizinhos não deixaram. Tentei acalmá-lo. No outro dia, ele

disse: “Era mentira que meu pai tentou matar o homem”. Eu disse: “Por que você mentiu?”. E João respondeu: “Porque meu pai me bateu de cinta e falou para eu não contar nada pra ninguém”.

Não pude falar mais nada para João, mesmo porque percebi que não importava o que eu dissesse. Naquele momento, João me deu as informações e a justificativa para não falar nada mais e para que eu também não falasse mais nada sobre o que ele havia me contado. Mais do que o certo e o errado, mais do que o medo e o susto, mais que a dor física gerada pela surra, algo falou mais alto.

Quando eu perguntei: *“Por que você mentiu?”*. E João respondeu: *“Porque meu pai me bateu de cinta e falou para eu não contar nada pra ninguém”*, ele não respondeu a minha pergunta, mas explicou por que eu deveria esquecer o que ele havia me contado no dia anterior. Ele não havia mentido, nós dois sabíamos disso.

Se João contou algo que havia lhe acontecido e depois reconsiderou, desmentindo o que havia dito porque foi surrado, penso que ele entendeu quais eram as regras que ele deveria respeitar. Não importa se as regras eram as mesmas aceitas pela sociedade em geral ou não. O que importa é que para o seu grupo social, a regra foi estabelecida e ele sabia que deveria cumpri-la, já que vivenciou a consequência de desobedecê-la.

Vamos pensar na situação da seguinte maneira: de acordo com as regras da nossa sociedade, o pai de João não agiu corretamente: brigou na rua, tentou esfaquear um homem. Depois, surrou o filho porque contou para alguém estranho àquele grupo (no caso, esse alguém era eu) o que havia acontecido.

Não parece claro que as regras desse grupo estavam bem definidas para os envolvidos? E João agiu demonstrando que conhecia e respeitava essas regras.

Acredito que o desafio aqui é realizar a leitura do mundo de João, pois se eu tentar compreendê-lo à distância, jamais saberei como ele entende e age com o mundo.

Para entender a atitude de João não podemos, simplesmente, realizar uma leitura segundo nossos próprios valores, nossas próprias crenças, julgando atitudes corretas ou não. É preciso despir-se de pré-conceitos e mergulhar no universo cultural em que ele está inserido.

Tal posição é defendida por Vygotsky (1994)

“Da mesma maneira que a vida da sociedade não representa um todo único e uniforme, e a sociedade é subdividida em diferentes classes, assim, durante um dado período histórico, a composição das personalidades humanas não pode ser vista como representando algo homogêneo e uniforme, e a psicologia deve levar em conta o fato fundamental que a tese geral que foi formulada recentemente só pode ter uma conclusão direta, confirmar o caráter de classe, a natureza de classe e as diferenças de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas que foram encontradas em diferentes sistemas sociais encontram sua expressão, ao mesmo tempo, no tipo de personalidade e não estrutura da psicologia humana neste período histórico.” (In: Pino, 2000, p. 63)

Nesse contexto, podemos pensar que as relações sociais compreendem um sistema bastante complexo de posições sociais, através dos quais os indivíduos assumem papéis. Essas posições definem como os indivíduos “se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições.”(Pino, p. 64)

Parece-me que João estava descobrindo o seu papel social dentro de seu grupo. Para assumir esse papel, João precisou reconhecer qual era a posição social em que cada membro do grupo se encontrava e, em especial, quais eram as posições sociais que ele e seu pai se encontravam. Mais ainda: João precisou descobrir qual era o comportamento que esperavam dele (expectativa de conduta de acordo com sua posição no grupo) diante

daquela situação. Ao contar-me o que aconteceu, João foi surrado, já que não correspondeu às expectativas.

Assim, João agiu de modo a se situar em relação ao seu pai, não considerando apenas aquele episódio, mas tudo o que vivera com ele até então.

Cabe destacar que Vygotsky nos fala da significação das ações humanas e das coisas no mundo. O que o indivíduo internaliza não são as relações materiais, mas sim o que estas significam para cada um e essa significação tem origem na própria relação. Em outras palavras, internalizar a significação que o outro da relação tem para o eu.

O que significou para João ver seu pai (seu ídolo, seu herói) brigar na rua e quase matar um homem? E qual foi o significado da surra que seu pai lhe deu?

Vygotsky nos apresenta a necessidade de buscar compreender o indivíduo como um todo, englobando seus aspectos intelectuais e afetivos. Por isso, discute a idéia de Politzer sobre o *drama*. A partir dos papéis sociais assumidos por cada pessoa, “as funções mudam a hierarquia nas diferentes esferas da vida social. Seu choque = drama”. (Vygotsky, 2000, p. 37). Ou seja, em todas as relações sociais há conflitos e contradições, pois elas são permeadas pela significação que lhes é atribuída por cada indivíduo envolvido.

Sobre o drama discutido por Vygotsky, Pino (2000) define que a pessoa é, “ao mesmo tempo, o cenário interior do drama das relações sociais e a consciência do drama que tem lugar nesse cenário onde ela desempenha múltiplos papéis diferentes e, freqüentemente, conflituosos”. Nas palavras de Vygotsky, “a personalidade é drama”, mas “um drama é sempre um confronto de conexões” (dever e afeto, paixão e controle, amor e ódio, confiança e ciúme, etc), “não pode ser diferente, ou seja, é um confronto de sistemas”. (p. 75).

Parece-me que, a partir da idéia de drama, temos um referencial a mais na tentativa de entender o que aconteceu com João. Ele vivenciou uma série de sentimentos contraditórios, surgidos pela significação atribuída às relações sociais que foram internalizadas até aquele momento de sua vida.

João, mesmo que tivesse condições de avaliar as atitudes do pai e considerá-las corretas ou não, é preciso lembrar dos aspectos afetivos envolvidos. João via seu pai como um ídolo e, por isso, vivia em conflitos, pois apesar de amá-lo sofria com suas atitudes. Ele dizia, por exemplo, que “bandido vai para a cadeia”, mas quando seus colegas diziam “seu pai é bandido, porque ele já foi pra cadeia” João negava. Ficava bravo e repetia várias vezes “Meu pai não é bandido!”.

De acordo com a teoria vygotskyana, o drama é a dinâmica da personalidade. O entendimento e a solução desses conflitos e contradições por cada indivíduo é que vão definindo quem ele é, ou seja, vão definindo sua personalidade. Porém, esses conflitos são constantes, já que todo indivíduo está sempre envolvido por diversas relações sociais simultaneamente, o que gera novos conflitos internos e novas possibilidades de ação e assim será ao longo de toda a sua vida.

O que conduz o pensamento de João sobre o fato relatado é justamente as relações que foram estabelecidas com seu pai. Baseada em Vygotsky, Oliveira (1992) diz:

“... o processo de internalização que corresponde (...) à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas.” (p. 80)

Portanto, como relatei no início, não podemos afirmar que João será como o pai. Essa seria uma visão extremamente determinista para um menino de apenas quatro anos de idade. Temos que entender quais são as regras estabelecidas no meio em que ele vive e como ele as interpreta. Quais são as lutas internas que ele realiza para entender o momento que está vivendo, ou seja, o drama. E é essa dinâmica da personalidade que nos impossibilita prever quem será João, já que ele sempre terá uma grande diversidade de indivíduos relacionando-se com ele no meio social, modificando-o e sendo modificados por ele. Isso lhe dá muitas possibilidades de ação, de constituir-se (e reconstitui-se) como sujeito.

Wallon nos diz que “a constituição biológica, ao nascer, não será a única lei do destino ulterior da criança. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência, sem que a escolha pessoal esteja ausente”. (Nadel-Brulfert e Werebe, p.21)

Portanto, as circunstâncias em que João está exposto pode explicar várias de suas atitudes no presente, mas não é possível prever o que ainda está por vir. Há uma família, um grupo social e cultural que, juntamente com a escolha pessoal de João, irão determinar quem será ele no futuro.

Situação 7: Marta e a difícil arte de (con) viver

As relações estabelecidas entre Marta e os colegas foram bastante conflituosas desde o início. Marta age com os outros impondo suas vontades, o que é motivo de brigas constantes. Por esse motivo, os colegas foram se afastando dela. Aos meus pedidos, Marta reagia contrariamente e as regras combinadas pelo grupo também não respeitava.

Resolvi dar-lhe a opção de escolha, enfatizando as conseqüências das opções que poderia realizar. Num primeiro momento, Marta entendia a escolha como punição. Aos poucos, foi tornando-se capaz de pensar o que realmente queria e fazer sua escolha. Isso fez com que Marta começasse a perceber que suas ações tinham conseqüências, independente de atender aos meus pedidos ou não. Com o tempo, Marta foi se acostumando a realizar escolhas e a se sentir mais segura.

Hoje, recordando e refletindo sobre o comportamento de Marta consigo esboçar um entendimento das razões que a levavam a agir daquela maneira.

Porém, devo admitir que Marta deixava-me exausta, física e emocionalmente. Eu não podia dedicar todo meu tempo a ela, já que minha turma totalizava vinte e cinco crianças.

Cada uma delas precisava do meu olhar atento para que eu pudesse perceber suas necessidades, suas dificuldades, seus progressos. Muitas vezes, eu deixava de atender crianças que precisavam de minha atenção devido às exigências que o comportamento de Marta impunha. Nesse momento, eu questionava minhas ações, conversava com outras professoras, revia meus posicionamentos teóricos, tentava inúmeros caminhos. Sentia como se eu estivesse fazendo tudo errado. Foi assim durante meses: um espetáculo de tentativas e de frustrações.

Coloquei-me no lugar de Marta. Tentei imaginar o que ela pensava, o que ela sentia para ficar o tempo todo desafiando, testando, brigando. Arrisquei várias estratégias e, somente após meses de convivência e de trabalho, arrisquei um caminho que ainda não havia tentado: a escolha.

Tudo era sempre muito determinado. Ela nunca precisava escolher, pois não havia aprendido que todo ato tem uma conseqüência. Se ela queria fazer o que era determinado

pelos adultos, ela fazia. Se ela não queria, ela não fazia, não importava se a determinação do adulto fosse para colocar um agasalho num dia frio, se era para tomar banho ou escovar os dentes. A única regra existente para ela era a realização de sua própria vontade.

Para Marta, a escolha fez com que ela começasse a perceber e a sentir as conseqüências de seus atos. Isso foi muito importante para ela.

Podemos arriscar uma análise de tal situação a partir das regras morais tomando, assim, a teoria piagetiana, a qual defende que a moral é um fato social. Por isso, a consciência individual não é capaz de elaborar, isoladamente, regras morais e respeitá-las.

Tal teoria destaca a importância das relações interindividuais como sendo de suma importância para a formação da moral na criança. Se essas relações forem cooperativas e recíprocas, o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, pois o indivíduo se descentra para poder compreender o ponto de vista do outro, o que promove o respeito mútuo e a autonomia.

Podemos assumir que Marta só conseguiu realizar escolhas através das relações interindividuais e do reconhecimento do outro, o que foi um passo significativo para o desenvolvimento do juízo moral:

“Para Piaget, as relações entre crianças promovem a cooperação, justamente por se configurarem como relações a serem constituídas entre seres iguais”.(La Taille, p.59)

Porém, algo desperta mais a minha atenção do que a formação do juízo moral, o respeito mútuo ou a autonomia. A situação relatada envolve muitos sentimentos contraditórios surgidos na própria relação estabelecida entre Marta e cada uma das pessoas que compõem o seu círculo de relações. Isso nos leva a pensar sobre quem é Marta dentro desse grupo:

“Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo.

Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, - depois constitui-se como função psicológica da personalidade.”(Puzirei, p.29)

Por que as relações estabelecidas entre Marta e o outro (crianças e adultos) eram tão conflituosas?

De acordo com a citação anterior, o coletivo cria na criança suas funções superiores, sua personalidade e suas formas de ação.

As relações estabelecidas entre Marta e sua família sempre foram tensas, segundo o relato de seus pais, devido ao domínio que ela exercia, impondo suas vontades. Ou seja, ela dominava a família e os pais não sabiam como modificar tal situação.

Por isso, muitas vezes tomavam atitudes desesperadas (como bater ou deixar sem jantar) na tentativa de controlá-la, o que não resolvia o problema. Mas como essas relações teriam sido estabelecidas para chegar ao ponto de Marta dominar as situações, sem conhecer regras/limites?

O significado dessas relações foi sendo internalizado por Marta e manifestaram-se em seu comportamento, em sua forma de ver o mundo e de conviver com o outro.

Obviamente, ao conviver com outras crianças nesse espaço de coletividade que é a escola, Marta teve dificuldades para aceitar o outro e para ser aceita. Não é apenas a desobediência a regras, mas parece ser o desconhecimento delas. Ou mais que isso: é o não reconhecimento dessas regras como sendo legítimas.

Novamente cito Vygotsky, no que se refere à personalidade social, a qual é o conjunto de relações sociais internalizadas pelo indivíduo: “Personalidade social da pessoa. Da pessoa como membro de um grupo social definido. Como unidade social definida. Como ser em si – para os outros e – para si.” (Idem, p.32)

Para compreender a situação citada, é preciso entender quem era Marta para si mesma, quem era Marta para os outros e como esse “ser para os outros” retornava para ela.

Hoje percebo que quando dei a opção de escolha para Marta, introduzi algo novo nesse “como ser em si”. A escolha não esteve presente nas relações estabelecidas e vividas por ela até aquele momento e, sendo assim, não poderia mesmo ter sido internalizada até então.

Portanto, o ato de realizar uma escolha a partir do que ela realmente queria (e não apenas para chamar a atenção para si ou para disputar poder com o outro) não fazia parte da estrutura social de sua personalidade. Daí a dificuldade de Marta entender que escolha não era punição.

Quando Marta começou a fazer escolhas a partir do que realmente queria fazer, começou a entender que existia o outro e que suas atitudes diante do outro retornavam, de alguma forma, para si mesma.

Colocando de outra maneira, Marta foi, aos poucos, se reconhecendo como membro de um grupo social.

Em sua teoria, Vygotsky chama a atenção para “a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados”. (Oliveira, 2001, p.12)

Isso significa dizer que o indivíduo não tem condições de desenvolver-se plenamente se estiver sozinho. É necessário que membros mais maduros da cultura interfiram no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Oliveira (2001), “a intervenção do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola”(p. 12).

Nesse sentido, acredito que interfere da maneira que foi possível num momento importante do desenvolvimento de Marta. “O referencial teórico vygotskyano aponta-nos, assim, para os processos pedagógicos como processos intencionais, deliberados, dirigidos à construção de seres psicológicos que são membros de uma cultura específica, cujo perfil, portanto, está batizado por parâmetros culturalmente definidos”. (Idem, p.12)

Analisando a situação descrita sob a perspectiva walloniana, diríamos que no período do desenvolvimento em que estava Marta, a criança compara-se com outros indivíduos e aproxima-se daquelas que pode tirar vantagens. Frequentemente, a criança se frustra com as outras e se percebe alguma superioridade nelas, procura destruir os efeitos disso.

A criança busca sempre sentir-se superior diante das outras crianças, perturbando o jogo daquelas que jogam melhor do que ela. Se um brinquedo lhe é retirado ou ela é obrigada a dividi-lo, afirma que não queria mais o brinquedo.

No entanto, a criança começa a reconhecer o direito dos outros. Para testar e afirmar o seu poder e controle da situação, a criança atenta contra a propriedade dos outros, não pelo desejo de possuir o que é do outro, mas pela satisfação em ver o outro numa posição inferior a sua. Da mesma forma, pode renunciar a um objeto desejado se a posse deste puder lesar alguém de quem ele gosta.

A criança passa a reconhecer que dar algo significa renunciar e se houver arrependimento pela renúncia, não depende apenas dela desfazer a transação. Ela começa a compreender que o outro também tem direitos.

Está presente aqui a idéia de Vygotsky sobre o *Homo Duplex*, ou seja, se as relações sociais são relações de um eu e um outro, internalizar tais relações significa converter dois sujeitos em uma unidade, onde o outro estará sempre presente. Wallon, concordando com Vygotsky, chama esse outro de *estranho essencial*.

Foi essa capacidade de compreender os direitos dos outros que possibilitou a Marta começar a pensar nas consequências de seus atos antes de realizar suas escolhas.

Situação 8: Marta e a família

Os pais de Marta são chamados na escola para conversarmos. Eu descrevo seu comportamento na escola, exponho como estamos agindo com ela. Marta não reconhece limites, faz o que quer, no momento que deseja.

A mãe de Marta começa chorar, diz que não agüenta mais e que não sabe o que fazer: finalmente, admite suas dificuldades com Marta, o que não havia acontecido até o momento. Revela que a família não faz programas nos finais de semana, pois Marta não consegue cumprir o que combinam. Os pais acabam admitindo que Marta determina o que eles podem ou não podem fazer. Afirmam que só conseguem algo de Marta se “negociam” antes.

Esse foi um momento em que eu não tive que me colocar no lugar de Marta, mas sim, de seus pais. Imaginei o quanto deve ter sido difícil para sua mãe admitir: “Não sei mais o que fazer com minha filha!”.

Pais e mães, geralmente, imaginam um filho perfeito e costumam agir da maneira que julgam correta, querem sempre o melhor para eles.

Para admitir que a filha determina o que a família pode ou não pode fazer e impede os momentos de lazer nos finais de semana acredito que essa mãe chegou no seu limite. No entanto, somente quando a convivência familiar de Marta tornou-se muito tensa é que seus

pais perceberam as implicações de suas atitudes até então. Perceberam que colocar limites não é sinônimo de punição e que mimar não é prova de amor.

Quando falam sobre “negociar” para conseguir algo de Marta fica claro que é ela quem “manda” na família. Tal situação não é saudável para ninguém. As regras básicas de convivência familiar não foram respeitadas e nem ao menos posso afirmar que chegaram a ser estabelecidas junto de Marta.

Essa situação é muito difícil de ser analisada, já que posso basear minhas hipóteses apenas nos relatos dos pais e nos momentos em que tive a oportunidade de observar Marta junto dos pais. Como se dão as relações da família com Marta fora do ambiente escolar? Isso eu jamais poderei afirmar. Suponhamos que eu participe de momentos do convívio familiar na casa de Marta, ainda assim não saberei com certeza como as relações são estabelecidas nesse meio, já que serei um elemento que pode alterar tais relações.

Portanto, parto do princípio de que os relatos são fiéis e que minhas observações conferem com a realidade.

Tomando como base de análise o pressuposto piagetiano, diríamos que “toda educação moral visa justamente fazer com que as crianças sejam capazes de controlar seus sentimentos, seus desejos, em nome de um ideal social ou grupal”. (La Taille, p.64)

Para que a criança desenvolva sua capacidade de controlar seus sentimentos e desejos é necessário que o meio social o solicite. Porém, isso só é possível se as relações estabelecidas nesse meio forem de cooperação. O que vemos acontecer com Marta é justamente o contrário: as relações estabelecidas entre Marta e seus pais são geralmente tensas. O diálogo estabelecido entre eles é permeado por infindáveis “negociações”.

Marta realmente não foi acostumada a cooperar. Ela sempre tem que ganhar algo. Mas por quê? É uma questão de “personalidade”? Voltamos a questionar: ela *nasceu* assim? Ela *é* assim? Ou ela *se fez* assim a partir das relações? Como poderíamos

caracterizar essa personalidade? Após todas as discussões realizadas ao longo desse trabalho, creio ser possível afirmar, com alguma certeza, que Marta não age dessa forma porque nasceu assim. Certamente, ela aprendeu a se comportar desse modo através das relações sociais vividas até esse momento de sua vida.

Não teriam os seus pais proporcionado essas vivências para Marta, de modo que tenham sido internalizadas por ela, manifestando-se através de suas ações?

Podemos até admitir que Marta tem características inatas que influenciam seu comportamento, mas se estamos discutindo a situação descrita à luz da perspectiva piagetiana, torna-se necessário que ela e seus pais coordenem os diversos pontos de vista para chegarem, juntos, a um novo padrão de conduta e consolidá-lo dentro de um ideal democrático, redefinindo as relações na busca da cooperação.

Marta, assim como João, foram observados no estágio pré-operatório. Nessa fase, onde surge e se desenvolve a linguagem, tem início uma socialização efetiva da inteligência. Porém, sob esse enfoque, a criança não é capaz de estabelecer trocas intelectuais equilibradas, pois é a fase caracterizada pelo pensamento egocêntrico, ou seja, o ponto de vista próprio é tido como absoluto.

Assim sendo, a criança nessa fase estabelece relações de conflito, não sendo ainda capaz de reconhecer o ponto de vista do outro.

Considerando tais características da criança nessa fase de sua vida, isso justifica que ela se comporte de modo a desafiar a autoridade de seus pais, criando esse jogo de poder?

Acredito que, ao menos em alguns momentos, a relação de Marta com sua família é tranqüila e feliz. Mas qual é a significação dessas relações para Marta? Ou ainda: quais os significados dessas relações que ela internaliza? Esse comportamento de Marta se justifica pelas características atribuídas à faixa etária? Será que o pensamento egocêntrico explica

isso? Ou será que o tratamento que lhe é dispensado pela família desde o seu nascimento vem formando esse comportamento?

Vale lembrar que o indivíduo se apropria das formas de ação através dos conhecimentos que domina e do que ocorre quando interage com o outro.

Novamente, estou citando Vygotsky, no que se refere à internalização das relações sociais. Aquilo que o meio social e cultural apresenta ao indivíduo através da interação com o outro orienta suas ações: “O desenvolvimento é alicerçado, assim, sobre o plano das interações. O sujeito faz sua uma ação que tem inicialmente um significado partilhado”. (Góes, 2000, p. 22)

Parece-me certo que, por razões que não nos cabe interpretar, os pais de Marta posicionaram-se diante dela de modo a incentivar, mesmo que involuntariamente, seu comportamento.

Somente depois de muitas conversas sobre Marta é que sua mãe admite suas dificuldades, pois até aquele momento, ela negava. Mais que isso, inicialmente ela negava que houvesse algo de perturbador no comportamento de sua filha.

Com isso, tudo ficava mais difícil, já que a única maneira de Marta modificar seu comportamento era com a mudança das formas de relações estabelecidas em seu meio social, ou seja, principalmente na família e na escola.

Quando percebi que esse era o único caminho, tive medo de não conseguir, já que era preciso haver um esforço conjunto entre família e escola.

No entanto, ao admitir que não sabiam o que fazer com Marta, seus pais abriram um espaço de ajuda mútua, visando o objetivo de proporcionar a Marta novas experiências no campo das relações com as crianças e com os adultos.

Nadel-Brulfert e Werebe (1999), a partir de uma concepção walloniana de desenvolvimento, nos diz:

“A realização pela criança, do adulto que ela será não segue um caminho sem atalhos, bifurcações ou desvios. As orientações mestras às quais ela obedece normalmente não deixam de ser também uma ocasião freqüente de incertezas e de hesitações. Mas quantas outras ocasiões fortuitas não vêm ainda obrigá-la a escolher entre o esforço e a renúncia! Elas surgem do meio, meio das pessoas e meio das coisas. Sua mãe, seus amigos, seus contatos habituais ou insólitos, a escola: tantos contatos, tantas relações e estruturas diversas, tantas instituições através das quais a criança deverá, quer queira, quer não queira integrar-se à sociedade. A linguagem coloca entre ela e seus desejos, entre ela e os outros um obstáculo ou um instrumento que ela pode sentir-se tentada a evitar ou a dominar. Os objetos e, em primeiro lugar, os que lhe são mais próximos, os objetos fabricados, seu prato, sua colher, seu urinol, suas roupas, a eletricidade, o rádio, as técnicas mais ancestrais como as mais recentes são fonte de incômodo, de problema ou de ajuda, repelem ou atraem a criança e modelam sua atividade”. (p.71)

Portanto, alegro-me em pensar que os pais de Marta conseguiram perceber que algo não estava bem e que precisavam rever suas atitudes com ela.

Marta parecia não estar acostumada a dialogar. Não costumava ouvir o que os outros tinham para dizer. Isso lhe causava sofrimento, já que entre seus colegas, todos podiam falar e não apenas ela.

Nessa situação, pareceu-me que os pais de Marta deram o primeiro passo. Agora é preciso agir de modo que ela perceba que não é sempre que ela poderá fazer o que quer e quando quer. Não será um caminho fácil. Ao contrário, provavelmente, será longo, instável e exaustivo. Porém, ela deve entender que todos tem direitos e deveres que devem ser respeitados, que há regras a serem seguidas e limites que não devem ser ultrapassados. Esse foi o momento de construir e viver essas noções junto com Marta.

Capítulo 6

Marta e João hoje

*“Não há nada como um sonho
para criar o futuro”.
(Leonardo da Vinci)*

Quando esse trabalho teve início, há aproximadamente um ano, eu era professora de Marta. João foi meu aluno há três anos atrás.

Depois de realizar tantas reflexões e buscar tantas respostas para o comportamento dessas crianças, creio que é importante relatar como estão atualmente.

Marta continua sendo aluna da escola em que trabalho, porém, não faz parte de minha turma atual.

Quando terminou o ano letivo de 2003, percebi que Marta estava bem mais tranqüila do que nos meses anteriores. As outras crianças passaram a brincar junto com ela, o que não acontecia com frequência. Percebi também que Marta não estava mais tentando me afrontar o tempo todo e estava mais segura. As escolhas, que no início representavam algo que lhe causava sofrimento, agora eram realizadas com maior facilidade.

O fato de Marta começar a compartilhar com o grupo as regras que as próprias crianças ajudaram a construir e reconhecê-las como válidas, fez com que os colegas se aproximassem dela, acolhendo-a no grupo. Parece-me que isso era o que ela queria desde o início, mas utilizou-se de outros meios para conseguir atingir seu objetivo.

No entanto, houve momentos em que Marta voltava a afrontar, a brigar com os colegas e a tentar impor suas vontades, o que gerava novos conflitos. Quando isso acontecia, eu me aproximava e, calmamente, conversava com ela lembrando que tudo o que fazemos tem conseqüências, mas ela poderia escolher. Então, ela pensava um pouco e, geralmente, dizia que não faria mais o que estava fazendo.

Enquanto eu tentava entender como Marta estava construindo sua personalidade, por vários momentos me esqueci que as outras crianças da turma também estavam construindo personalidades. Elas também estavam aprendendo a reconhecer o outro como sendo sujeito de direitos e com deveres a cumprir. Essas crianças também estavam desenvolvendo seus pontos de vista e aprendendo a coordená-los com os outros.

E assim terminamos o ano. Após as férias, fiquei apreensiva: depois de um mês longe da escola, convivendo quase que exclusivamente com a família, teria Marta voltado ao comportamento anterior?

Eu sabia que haveria um período de adaptação à nova turma e às novas professoras, mas como estaria o seu comportamento?

Quando começou o período letivo de 2004, fui observar Marta. Ela parecia bem e, ao me ver, correu me abraçar. Nos primeiros dias, ela ia até minha sala e dizia que queria ficar em minha turma, mas logo se acostumou à nova rotina.

Conversando com as atuais professoras dela, ouvi a seguinte afirmação: “Marta realmente mudou! Está ótima!”. Segundo os relatos das professoras, ela estava compreendendo e acatando as regras que o próprio grupo construiu. Apesar de haver conflitos, estes já não eram muito constantes e as relações estabelecidas, tanto com adultos como com outras crianças, já não eram tão tensas.

De fato, observei que Marta estava estabelecendo relações mais tranquilas com as outras crianças e com os adultos. Porém, embora não fossem tão constantes como no ano anterior, pude observar Marta em momentos de conflitos com as crianças e com os adultos.

Cerca de dois meses após o início das aulas em 2004, Márcia, a mãe de Marta, veio falar comigo. Disse-me que ela estava muito diferente, já não desafiava os pais como antes, estava “sabendo se comportar em público”, o que não acontecia até alguns meses atrás. Ela também me disse que dar à Marta a opção de escolha foi, na opinião dela, uma alternativa

bastante importante para ajudá-la a tornar-se uma criança mais segura. Nas situações fora da escola, Márcia também mostrava à filha quais eram suas opções e as consequências de sua escolha.

Segundo ela, com isso Marta passou a compreender que ninguém estava querendo maltratá-la ou obrigá-la a fazer o que ela não queria. Ao contrário, ela sempre poderia escolher, dentro dos limites estabelecidos.

Hoje, chegamos ao final do primeiro semestre de 2004. Marta está bem adaptada à sua turma, conhece as regras do grupo e já está conseguindo respeitá-las. Continua sendo bastante agitada e sempre tenta liderar as brincadeiras, como sempre fez. Consegue perceber que seus colegas também tem direitos, embora nem sempre consiga respeitá-los. Quando surgem conflitos, já consegue resolvê-los através do diálogo com crianças e adultos, mas às vezes, faz escândalos como bater, gritar ou jogar-se pelo chão.

Isso significa que, embora ainda tenha atitudes egocêntricas ou possessivas, Marta demonstra que as atitudes tomadas conjuntamente pela escola e pela família trouxeram-lhes novas possibilidades de ação e que hoje ela está começando a utilizá-las de forma positiva no seu dia-a-dia.

Porém, parece-me que algo “perigoso” está acontecendo: Marta está sendo vista pela família como se tivesse sido “curada”. Mas curada de quê, se ela não sofria de nenhum tipo de doença? É como se todos os problemas tivessem sido resolvidos. Quando falo em “perigo” refiro-me ao fato de que as mudanças positivas no comportamento de Marta ainda são muito frágeis e que é preciso uma mudança definitiva nas formas de relações estabelecidas com ela. Se seus pais entenderem que “o problema está resolvido”, podem deixar que novamente se estabeleça uma relação de disputa de poder entre eles e recomeçar tudo de novo.

Os relatos da mãe e das professoras estão sendo tomados por mim como fiéis, já que eu não estou presente quando se estabelecem as relações entre as professoras e Marta e entre esta e sua mãe, mas é preciso considerar que, assumir as dificuldades que surgem para lidar, tanto com alunos como com filhos, para muitos pode significar derrota, fracasso, impotência. Por isso, realizo minhas conclusões, principalmente, a partir daquilo que pude observar.

No que diz respeito às atitudes que tomei com ela, sinto que acertei mais do que errei. Todas as tardes, se não me encontra por acaso pela escola, Marta me procura para dar-me um abraço. Então penso que, mais do que tomar as atitudes corretas para educar essa criança, consegui criar laços afetivos e isso foi fundamental para aproximar-me dela e atingir meus objetivos. Márcia me disse que sua filha sempre fala de mim com carinho, conta para ela quando nos encontramos e me inclui na sua lista de amigas. Esse retorno é muito significativo, pois demonstra que, apesar dos erros e das atitudes incertas, consegui tornar-me uma pessoa importante para Marta e ela também tornou-se para mim. Provavelmente, esse seja um exemplo de relação social que transformou, pelo menos, duas pessoas envolvidas.

No entanto, não posso afirmar que Marta continuará desenvolvendo sua personalidade de maneira (digamos) saudável. Sei como ela está hoje, mas jamais poderei afirmar como ela será ao longo de sua vida, pois sempre haverá mudanças, o que não é bom ou ruim, mas é parte da história do homem.

Quanto a João, voltei até a escola onde o conheci, para tentar localizá-lo e saber como ele estava. Porém, a informação que tive é que sua família fugiu, pois seu pai foi ameaçado de morte. Ninguém sabia dizer para onde foram, fugiram sem deixar nenhuma pista.

Ficou um espaço em branco. Eu estava bastante apreensiva, mas queria muito saber como ele está. O que teria acontecido em sua vida nesses três últimos anos? Como suas vivências teriam transformado João? Qual seria a sua compreensão do mundo atualmente? Infelizmente, não poderei sequer tentar responder a essas perguntas.

Após todas as discussões realizadas, penso que não me cabe formular hipóteses sobre como ele estaria hoje. Sabemos que João tem muitas possibilidades de ser. Porém, não podemos fechar os olhos para os problemas que ele provavelmente continua enfrentando devido às suas condições de vida, as quais podem favorecer ou dificultar alguns caminhos. Seria um tanto ingênuo pensar que João poderá, de repente, mudar de vida, tornar-se um adulto livre de preconceitos e sem nenhuma marca da violência ou da miséria. No entanto, quero pensar que, entre as inúmeras possibilidades de ser que todo indivíduo vivencia ao longo de sua vida, prevalecerá aquela que poderá tornar João um sujeito capaz de superar as dificuldades e, dentro daquilo que lhe for possível, tornar-se uma pessoa feliz.

Capítulo 7

Considerações sobre a personalidade

*“E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desafiar seu fio
que também se chama vida.
Ver a fábrica que ela mesma
Teimosamente, se fabrica.
Vê-la brotar, como há pouco
Em nova vida explodida”.*
(João Cabral de Melo Neto)

“Como entender a personalidade?”

Ao buscar um tema para esse trabalho, essa foi a primeira pergunta que surgiu e, por isso, optei por discutir esse tema. Jamais pensei que fosse tão complexo!

No entanto, a complexidade do tema é a mesma do ser humano. Um ser que ama e odeia, ataca e protege, ri e chora, enfim, um ser capaz de transformar-se inúmeras vezes num único dia.

A inconstância do ser humano, ao mesmo tempo que nos intriga nos deixa maravilhados, pois não fecha nossas possibilidades de transformação. Podemos nos transformar e transformar o mundo a nossa volta, descobrindo, conhecendo, conquistando. Estamos sempre a procura do novo, do que ainda ninguém descobriu, do estranho.

E, de repente, surge a pergunta: existe algo mais novo e mais estranho do que nós, seres humanos? Quantos séculos se passaram e ainda nos perguntamos por que agimos dessa ou daquela maneira?

Descobrimos a cura para doenças e a existência de outros planetas, mas não conseguimos compreender muitas das atitudes humanas mais frequentes e comuns.

Ao longo desse trabalho, citei três autores que pensaram o ser humano sob aspectos diferentes e nos mostraram novos caminhos para compreendê-lo. A partir dessas idéias,

realizei algumas discussões, mas não esgotei as possibilidades, mesmo porque não há como fazer isso.

Jamais conseguiremos discutir todos os possíveis caminhos de desenvolvimento da personalidade, já que o ser humano sempre foi e sempre vai ser objeto de estudo e investigação e, com isso, novas teorias sobre o desenvolvimento poderão surgir.

No entanto, penso que, após essa reflexão é possível compreender a personalidade como um processo que dura por toda a vida do indivíduo, com momentos de maiores e de menores transformações, mas sempre em movimento, nunca como algo acabado.

A personalidade é dinâmica e construída com base no entrelaçamento de relações sociais e culturais vividas pelo indivíduo. Os aspectos biológicos também constituem a personalidade, mas não a define. Por isso, não é possível justificar um comportamento por sua origem genética. Cada indivíduo é único, experimenta o mundo de maneira subjetiva e, por isso, os efeitos das experiências são indeterminados.

Também não podemos dizer que o meio faz o indivíduo como ele é ou ainda responsabilizar alguém pela atitude do outro. Não há uma única razão para alguém ser como é, mas várias. A história da humanidade funde-se com a história da sociedade em que o indivíduo está inserido e esta integra a história da família e com as características genéticas de cada sujeito. Cada um constrói sua própria história juntamente com tudo e todos que estão a sua volta.

Parece complicado, mas se olharmos para nós mesmos, para nossa história, começaremos a entender que foi através dela que nos tornamos quem somos. E é através de nossa história que nos tornaremos – talvez – diferentes do que somos hoje.

Nesse meu curto percurso dentro da Educação, atuando como professora, escolhi duas crianças cujos comportamentos se destacaram e que considere importante discutir e tentar entender.

Porém, lembro-me de muitas outras que poderiam ter sido incluídas nesse estudo. Algumas já não tenho mais contato, outras são meus alunos atualmente. E, certamente, todos os anos ao conhecer a nova turma com a qual irei trabalhar, perceberei comportamentos intrigantes e desafiadores que eu tentarei conhecer, compreender e transformar. À medida que vou conhecendo os indivíduos e suas personalidades, vou também ampliando a minha maneira de ver e interpretar os comportamentos de meus alunos.

A minha própria personalidade também vai se transformando e transformando àqueles com os quais eu me relaciono.

Geralmente, os comportamentos que mais atraem a nossa atenção são aqueles que fogem ao chamado “comportamento normal”. Mas, e as crianças cujos comportamentos são considerados normais, não estão construindo suas personalidades? Estas não passam pelo mesmo processo de desenvolvimento, não estabelecem relações com o outro, relações estas freqüentemente permeadas por conflitos e por contradições?

O que ocorre é que, por motivos que não cabe discutir aqui, estamos acostumados a estranhar apenas o comportamento que foge dos padrões estabelecidos pela nossa sociedade, mas não deveria ser assim. Como já foi dito anteriormente, cada indivíduo é um ser único, não havendo um completamente igual ao outro.

Sendo assim, todas as personalidades e todos os comportamentos merecem discussões e reflexões para serem compreendidos. Sempre haverá novas possibilidades, novos caminhos e isso nos levará a uma compreensão cada vez maior do ser humano, mas nunca total e definitiva, pois a sociedade, a cultura, os valores – o mundo em geral – estão em constante mudança e os indivíduos vivem essa dinâmica.

Acho que essa expectativa de sempre haver uma nova possibilidade de ser é que nos permite almejar uma sociedade melhor, com menos violência, sem tanta miséria e sem desigualdades.

Aqui não posso deixar de falar do papel da educação na construção da personalidade. Refiro-me também a educação escolar, mas não unicamente. Falo de todas as formas possíveis de educação, que permitem ao indivíduo realizar suas escolhas sobre quem ele quer ser e que papel ele quer ocupar na sociedade em que vive.

A família e a escola são as duas grandes educadoras da atualidade, mas não podemos desprezar a influência que os meios de comunicação exercem sobre a educação.

O indivíduo educado em nossa sociedade atualmente tem acesso a todo tipo de informação e isso amplia as possibilidades de ver o mundo, de se expressar, de participar, de defender o seu ponto de vista e tudo isso faz parte do processo de construção da sua personalidade e da personalidade dos outros indivíduos com os quais se relaciona.

E esse leque enorme de possibilidades de constituir-se e construir o meio a sua volta é que faz do ser humano esse ser fantástico que é...

Capítulo 8

Sobre as teorias abordadas

*“Não acredito em nada.
As minhas crenças voaram,
Como voa a pomba mansa:
Pelo azul do ar.
E assim fugiram
As minhas doces crenças de criança”.*
(Florbela Espanca)

Para discutir personalidades escolhi três autores muito discutidos, particularmente no meio educacional: Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henri Wallon.

Jean Piaget era biólogo. Lev S. Vygotsky fez o curso de Direito e frequentou outros cursos como História, Filosofia, Psicologia e Literatura. Henri Wallon era médico. Destaco as áreas de estudos dos autores para que possamos compreender a abordagem de cada um sobre o desenvolvimento humano.

Dentro de suas propostas, esses autores foram (e são) muito importante. Pensaram o desenvolvimento do sujeito e possibilitaram uma compreensão mais ampla sobre o ser humano.

No entanto, o meio educacional vem tentando transformar as preciosas contribuições desses autores em metodologias de ensino. Falam em “aplicar a teoria”. Ora, o objetivo de se desenvolver uma teoria não é torná-la aplicável, mas sim, de trazer um novo conhecimento ou uma nova abordagem, visando ampliar a compreensão sobre um tema determinado. Esses autores podem nunca ter tido a intenção de ver suas teorias transformadas em propostas de ação.

Os educadores, porém, sempre em busca de soluções para os desafios diários em sala de aula, tendem a buscar nas teorias uma alternativa para suas ações pedagógicas, como se a qualquer momento, uma fórmula mágica fosse surgir e livrá-los de todos os problemas e dificuldades.

Essa expectativa dos educadores, muitas vezes, acabam se sobrepondo às reais contribuições que as teorias trazem para o exercício de sua profissão.

Acredito que, nesse caso, um dos grandes problemas é a “moda da educação”. Dizer “sou um professor piagetiano” ou “trabalho com a linha sócio-interacionista” tornou-se comum entre os educadores, como se isso fosse possível. Dependendo da teoria que está em destaque num determinado momento, muitos se assumem como seus adeptos, muitas vezes sem nem ao menos compreendê-la.

Nenhum educador consegue SER totalmente fiel às idéias de um determinado autor. A prática educativa é (ou, ao menos, deve ser) construída a partir das reflexões e discussões propostas pelas várias teorias. Acreditar que pode-se estabelecer uma prática com base em uma única teoria é um grande equívoco. Além disso, cada um interpreta a teoria segundo a sua história, a sua percepção e a realidade com a qual está lidando.

Sobre isso, escrevem Smolka e Laplane (2000):

“Ao observarmos as práticas do professor em sala de aula, não podemos concluir taxativamente sobre as suas concepções e muito menos inferir, de maneira apressada, sobre os princípios teóricos que norteiam a sua ação. Os modos de agir não estão sempre coerente e inextricavelmente articulados aos princípios teóricos, mesmo quando esses existem claramente. Rotular um professor de “freinetiano”, “piagetiano”, “vygotskiano”, etc. é caricaturá-lo em relação a alguns aspectos específicos de uma ou outra teoria. A prática não é transparente nem homogênea. Ela é permeada por contradições que impedem identificá-la com uma única teoria”. (p. 78)

Por esses motivos, muitos autores são interpretados erroneamente e suas teorias transformadas em métodos que, freqüentemente, fracassam. Enquanto isso, suas reais contribuições ficam esquecidas.

Atualmente, no meio educacional, fala-se que a teoria piagetiana está ultrapassada. Mas isso não significa que os estudos, as hipóteses e as descobertas de Piaget não

contribuem mais para a compreensão do desenvolvimento humano, mas sim, que os educadores estão se apropriando desses conhecimentos de forma equivocada.

E assim, continuará acontecendo com toda teoria cada vez que houver a tentativa de transformá-la em método, já que esse não é o seu objetivo.

A esse respeito, Kramer e Souza (1991) assim se posicionaram:

“...não se pode desconsiderar as contribuições de Piaget, da mesma forma que não se pode difundir a obra ou o pensamento de Vygotsky como se fosse a última e única palavra dita sobre o desenvolvimento infantil e sobre o trabalho com criança. Não devemos, nesse sentido, repetir com Vygotsky (...) o que foi feito com a obra de Piaget nos anos 70 e que hoje questionamos. Simultaneamente, não podemos menosprezar agora o trabalho de Piaget, nem ‘jogá-lo fora com a água do banho’”. (p. 70)

Portanto, não se trata apenas de interpretar corretamente as teorias ou de optar por uma das abordagens que for julgada correta. Mais que isso, é preciso compreender quais são os paradigmas que nortearam os pensamentos desses autores e quais as teorias que contribuíram para que desenvolvessem a sua própria teoria.

Para que possamos realmente utilizar tais teorias positivamente, faz-se necessário nos questionarmos sobre as repercussões que estas podem ter para o trabalho pedagógico atualmente realizado em nossas escolas.

Acredito que essa observação é bastante relevante, pois se os educadores continuarem transformando teorias em formas de ação, jamais conseguirão utilizá-las de maneira favorável, mas sim, acabando com as contribuições deixadas por autores que, dentro de seus objetivos e de sua época, foram geniais como Piaget, Vygotsky e Wallon.

Referências bibliográficas:

CARMICHAEL, L. e MUSSEN, P. H. (orgs.). **Manual de psicologia da criança**. São Paulo: EDUSP, 1975.

GÓES, M. C. R., A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Pensamento e linguagem – estudos na perspectiva da psicologia soviética**. Campinas: CEDES, no. 24, Julho/2000.

HOLANDA, A. B. **Minidicionário**. RJ: Nova Fronteira, 1977.

KRAMER, S. e SOUZA, S. J. **O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais**. Cadernos de Pesquisa, no.77, Maio/1991.

LAPLANE, A. e SMOLKA, A. L. B. **O trabalho em sala de aula: teorias para quê?** Cadernos ESE, 2000.

LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. SP: Summus, 1992.

NADEL – BRULFERT, J. e WEREBE, M. J. (orgs.). **Henri Wallon: psicologia**. SP: Ática, 1999.

NOGUEIRA, A. L. H. e SMOLKA, A. L. B.. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In: OLIVEIRA, M. K., REGO, T. C. e SOUZA, D. T. R. (orgs.). **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. SP: Moderna, 2002, p. 77.

OLIVEIRA, M. K., **Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural**. Campinas: CEDES, no. 35, Novembro/2001.

_____ O problema da afetividade em Vygostky. In: LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. SP: Summus, 1992.

_____ Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A., et al. **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. SP: Ática, 2003.

OLIVEIRA, M. K., REGO, T. C. e SOUZA, D. T. R. (orgs.). **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. SP: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, M. K. e TEIXEIRA, E.. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K., REGO, T. C. e SOUZA, D. T. R. (orgs.). **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. SP: Moderna, 2002.

PIAGET, J. Problemas de psicologia genética. In: CAIXEIRO, N. C., DAEIS, Z. A. , DI PIERO, C. E. A.(trad.). **A epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética**. SP: Abril Cultural, 1978.

_____. Estudos sociológicos. In: LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. SP: Summus, 1992.

_____. Estudos sociológicos. In: OLIVEIRA, M. K., REGO, T. C. e SOUZA, D. T. R. (orgs.). **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. SP: Moderna, 2002, p. 23.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Lev S. Vygotsky**. Vygotsky: o manuscrito de 1929 – temas sobre a constituição cultural do homem. Revista Educação & Sociedade.. Campinas: CEDES, no. 77. Outubro/2000.

PUZIREI, A. A. (trad.) **Psicologia concreta do homem**. Vygotsky: o manuscrito de 1929 – temas sobre a constituição cultural do homem. Revista Educação & Sociedade.. Campinas: CEDES, no. 77. Outubro/2000.

TELLES, A. X. **Psicologia moderna**. SP: Ática, 1991.

VYGOTSKY, L. S. “Concrete Human Psychology”. In: PINO, A. **O social e o cultural na obra de Lev S. Vygotsky**. Vygotsky: o manuscrito de 1929 – temas sobre a constituição cultural do homem. Revista Educação & Sociedade.. Campinas: CEDES, no. 77. Outubro/2000.

_____. Manuscrito de 1929. In: PINO, A. **O social e o cultural na obra de Lev S. Vygotsky**. Vygotsky: o manuscrito de 1929 – temas sobre a constituição cultural do homem. Revista Educação & Sociedade.. Campinas: CEDES, no. 77. Outubro/2000.

