

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE EM CRIANÇAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: uma aproximação a temática.**

NAIARA LENI ROMANO VIANNA

FLORIANÓPOLIS

FEVEREIRO DE 2017

NAIARA LENI ROMANO VIANNA

**CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE EM CRIANÇAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: uma aproximação a temática**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Roselane Fátima Campos (MEN/CED/UFSC).

Florianópolis

Fevereiro de 2017

# **CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma aproximação a temática**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para a  
obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Florianópolis, 21 de fevereiro de 2017.

---

Prof. Dr. Jefferson Dantas  
Coordenador do Curso

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roselane Fátima Campos (MEN/CED)  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Msc. Maria Raquel Barreto Pinto (NDI/CED)  
Examinadora  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Vieira de Souza (MEN/CED)  
Examinadora  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zenilde Durli (MEN/CED)  
Suplente  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

## AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos desse trabalho faz com que eu relembre a dura trajetória até esse momento. Mais do que uma realização pessoal, é também uma realização de todos que estiveram comigo nessa estrada.

Agradeço em primeiro lugar às pessoas que tanto me incentivaram e me apoiaram nas muitas dificuldades que passei ao longo desses anos.

À minha tia, Suzana - juntamente com a minha prima Daniela que me apoiaram em um momento primordial, tornando possível minha trajetória acadêmica, me incentivando e, principalmente, nos acolhendo – a mim e ao meu filho – em um lar cheio de amor, quando precisamos.

À minha tia Graça, que mesmo antes de mim acreditava que a pedagogia iria me trazer realização profissional.

À minha irmã Natalia, que sempre me apoiou, enchendo-me de incentivos e sempre lutou comigo quando se fez necessário.

Ao meu marido Guilherme - foi um verdadeiro companheiro em todo esse processo. Ajudou-me a segurar todas as barras que passamos em meio a esse processo de graduação, acolhendo nos braços com todo amor, tanto a mim quanto ao meu filho.

Aos meus amigos de trajetória acadêmica e profissional que vou carregar em meu coração para toda a minha vida, não só pelas experiências que passamos juntos, mas principalmente pelo aprendizado que essas amizades me trouxeram. Minha “dupla” Aline, que não só foi minha metade de toda a graduação - se tornou uma verdadeira amiga para a vida toda. Lucas, meu primeiro parceiro profissional como professora de Educação Infantil. Agradeço por estar do meu lado me enchendo de coragem para lutar, por me acolher sempre que precisei; foi um grande prazer dividir bons momentos contigo e com certeza tiramos bons aprendizados com essas experiências. Meu amigo e companheiro Mauro, que me enche de orgulho e inspiração, exercendo sua prática pedagógica com ética e destreza. Minhas parceiras que a vida profissional me trouxe: Fernanda, Sabrina e Rubia, que me

enriqueceram com todas as horas de trocas e com a amizade que estabelecemos. Foram tantas horas de discussões e trocas, obrigada! Às minhas colegas Ana, Ariane, Claudia, Edir, Ana Karolina e Renata. Muito obrigada, meninas; vocês são demais!

À minha mãe, que vem me apoiando todos esses anos, sendo um exemplo de mulher, guerreira e batalhadora. Obrigada por tudo, principalmente por sempre optar por mim.

Ao meu filho, que me deu coragem para não desistir e teve toda a paciência, tantas vezes abrindo mão do seu conforto e seu bem-estar para me acompanhar nessa trajetória que deixou de ser minha e tornou-se nossa. Obrigada filho!

À Universidade Federal de Santa Catarina, que me proporcionou experiências riquíssimas em aspectos culturais e políticos. Aos professores que colaboram com a minha formação que se fez tão rica. Em especial a professora Roselane Fátima Campos - nos conhecemos no momento mais difícil da minha vida, e você não só me acolheu, mas literalmente me deu os braços, não só foi minha orientadora como foi o verdadeiro pilar para que esse trabalho se concretizasse. Você tem minha eterna gratidão!

Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança? (Henri Wallon).

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de um estudo sobre o conceito de identidade, tendo como referência autores da Sociologia e da Psicologia. Minha intenção em estudar este conceito era compreender, de forma mais aprofundada, o seu uso na prática pedagógica da Educação Infantil. Recorremos a diferentes autores no campo da sociologia – vinculados ao chamado Interacionismo Simbólico; já na Psicologia a referência foram dois autores - Alexis Leontiev e Henri Wallon. Para melhor compreender a presença desta temática na Educação Infantil realizamos uma pesquisa empírica – um estudo documental, cujos materiais de análise foram documentos oficiais destinados à educação infantil produzidos em nível nacional e local. Os resultados de nossa pesquisa evidenciaram o quão complexo são os processos de constituição da identidade na criança, por um lado, e por outro, o quão recorrente é sua utilização nos documentos oficiais destinados à educação infantil, que devem ser orientadores das práticas pedagógica na Educação Infantil. Essa recorrência não vem acompanhada de uma preocupação conceitual mais afinada, o que faz com a palavra “identidade” seja usado com diferentes sentidos e significados, dependendo do termo que a acompanha e qualifica.

**Palavras-chave:** Identidade pessoal; identidade e Educação Infantil; identidade e desenvolvimento infantil; identidade e prática pedagógica na Educação Infantil.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
1.1 O Percurso da pesquisa .....	12
1.1.1 Etapas da pesquisa .....	13
2. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL E SOCIAL, DO PONTO DE VISTA DA SOCIOLOGIA E DA PSICOLOGIA HISTORICO-CULTURAL .....	16
2.1 Processos de socialização e a constituição da identidade social .....	17
2.1.2 Etapas da socialização de acordo com Mead .....	20
2.1.3 As contribuições de P. Berger E T. Luckmann, E. Gofmann e Claude Dubar. A compreensão dos processos de socialização e constituição das identidades sociais. ....	23
2.2 Perspectivas Psicológicas.....	28
3. CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON .....	35
3.1 Principais conceitos de Wallon acerca do desenvolvimento infantil.....	36
3.1.1 Estágio de desenvolvimento.....	40
3.1.2 A constituição do “eu” – processo de individuação.....	43
3.1.3 A construção do “eu corporal” .....	43
3.1.4 A Construção do “eu” e do “outro” .....	44
3.1.5 Crise de oposição .....	45
3.1.6 Sedução e imitação .....	47
4. CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO SOBRE IDENTIDADE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	48
4.1 Das concepções que informam os documentos .....	49
4.2. A temática da identidade como eixo das propostas pedagógicas .....	50
4.3 A identidade como uma construção pessoal e coletiva .....	53
4.4 Identidade, culturas e singularidades .....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61



## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo realizar um estudo sobre o tema da identidade pessoal, mais especificamente sobre a constituição da identidade como processo psicológico, social e cultural. O foco é o desenvolvimento deste processo na chamada “primeira infância”, ou seja, nos anos em que a criança frequenta a Educação Infantil.

Recorremos às contribuições de estudiosos de vários campos de conhecimento, aprofundando os estudos na perspectiva psicológica de Wallon. Analisamos também as indicações acerca desta temática em documentos oficiais destinados à educação infantil – tanto na esfera federal como na esfera local, visando averiguar se e como indicações acerca da constituição da identidade em crianças, se constituíam como orientações na prática pedagógica.

A escolha do tema surgiu devido a questionamentos derivados das exigências de práticas pedagógicas para “trabalhar identidade” com as crianças na Instituição de educação infantil onde fui estagiária (na condição de estágio não obrigatório, portanto não vinculado aqueles que obrigatoriamente temos que cumprir durante o curso de Pedagogia), e professora durante quatro anos, atividade está mantida paralelamente com a minha formação acadêmica.

Não questionava a importância de experiências e situações de aprendizagem cujo objetivo era proporcionar a criança o “conhecimento de si mesma”, mas sim quanto a perspectiva metodológica adotada neste trabalho. Era comum o uso de figuras de animais, objetos ou personagens infantis para operar como “símbolos”, assim chamadas pelas professoras, para “representar” as crianças. Ou seja, cada criança deveria ter um “símbolo”, escolhido por esta, que iria representá-la e acompanhá-la ao longo da sua permanência no grupo. Uma das justificativas da coordenação pedagógica – que era quem orientava essa proposta de trabalho – era que os chamados “símbolos” iriam ajudar no processo de construção da identidade das crianças, uma vez que para ela, a

criança, esse “símbolo” se tornaria significativo, facilitando assim as propostas com intuito de trabalhar essa temática.

Contudo, o que percebia é que algumas crianças, em alguns momentos, assumiam a identidade do “símbolo” que lhe foi dado. Assim, era comum que esta ao se apresentarem ao invés de dizer seu nome falavam o “nome do símbolo” que as representava. Outros aspectos ainda relacionados a isso, foi minha percepção dos riscos destes símbolos tornarem-se “apelidos”, com forte potencial de *bullying*, além do estímulo de consumismo, devido a ela pedir e ganhar inúmeros objetos com o “seu símbolo”, como por exemplo, copo de zebra, roupa de zebra e brinquedo de zebra.

Mesmo como todas as minhas observações feitas à coordenação da instituição, a orientação que recebia é que eu deveria utilizar também esses “símbolos” para assim trabalhar identidade com as crianças, conforme a proposta pedagógica.

Inquieta, passei a uma busca por fundamentos teóricos que fundamentassem essa proposta e, nesse processo, deparei-me com a ausência de bases conceituais que apontassem a pertinência deste trabalho; tampouco, a mesma orientação encontrava respaldo com o que eu vinha aprendendo ao longo da minha formação acadêmica. Nesse processo de “busca”, procurei o apoio de uma professora do CED, onde eu estava cursando o curso de Pedagogia. Em conversa com a professora nasceram questões como: “Como que a criança constitui sua identidade? E como essa ou outra prática pode ajudar nesse processo? Foi essa professora então, que me sugeriu fazer uma pesquisa acerca da temática “Identidade”, pois achava pertinente e de grande importância para a prática pedagógica também de outros profissionais.

Assim iniciei meus estudos, objeto deste TCC, aproximando-me primeiramente de documentos oficiais destinados à educação infantil, produzidos no âmbito das políticas governamentais – de caráter mandatório ou não, para a Educação Infantil. Ao estudar, pude perceber que a palavra “identidade” aparece muitas vezes, vinculando-a como algo que deve ser

trabalhado nas práticas pedagógicas com as crianças. Pude constar também que os documentos trazem diferentes termos, tais como Identidade cultural, étnica institucional, pessoal entre outras.

Neste trabalho, busquei também apoio na sociologia, visando compreender o papel da socialização na construção da identidade, além de apoio na psicologia para compreender os processos psicológicos que estão também na base desses processos, e que ocorrem no desenvolvimento do sujeito. Privilegiei estudar as contribuições de Henri Wallon,<sup>1</sup> para melhor entender o processo do desenvolvimento humano desde o seu nascimento até o período considerado “pré-escolar” (aproximadamente cinco/ seis anos de idade).

Conforme Rocha (2011, p. VII), são recentes as pesquisas que buscam a compressão da criança, da infância e sua educação, podendo soar para a “nova geração de pesquisadores e pesquisadoras [...] até como algo conhecido”. Todavia, ainda conforme a autora,

a ênfase dada a necessidade de pesquisa as crianças e sua educação, ou a urgência de tomar as crianças como informantes qualificados, sobre a constituição da infância nas diferentes instâncias sociais [...], a presença desta perspectiva científica atual é o reflexo de um intenso debate e do movimento de pesquisadores e pesquisadoras que desde os anos de 1980 vinha buscando abrir caminho [...].

---

<sup>1</sup> Henri Wallon nasceu na França, vivendo durante toda a sua vida em Paris. Engajou-se em acontecimentos marcantes em um período de grande instabilidade social, como duas guerras mundiais. Durante a sua carreira estudou filosofia e medicina até chegar na psicologia. Atuou como médico dedicando-se a atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios comportamentais. Por volta de 1931, foi convidado para participar do “Círculo da Rússia”, que tratava de um grupo de intelectuais que se reunia para aprofundar as discussões acerca do materialismo dialético. Interessando-se cada vez mais em conhecer o psiquismo humano, engajou-se em estudar a infância e seus problemas concretos. Aproximou da escola para ter acesso a crianças em situações contextualizadas, tornando suas pesquisas e debates importantes para a educação (GALVÃO, 2012). Além de suas contribuições ao estudo da criança e a compreensão do psiquismo, Wallon acreditava ainda que estes pudessem contribuir com a educação. De acordo com Galvão (2012, p. 12), “a preocupação pedagógica é presença forte na psicologia de Wallon, tanto nos escritos em que trata de questões mais propriamente psicológicas – que constituem a maioria – como naqueles em que discute assuntos específicos da pedagogia”.

Nessa perspectiva, a criança é compreendida com um sujeito ativo no processo de socialização – não é apenas socializada num processo unilateral de imposição cultural. Essa concepção – da criança como sujeito social ativo – como iremos mostrar mais adiante neste trabalho, orienta também os documentos oficiais destinados à educação infantil com os quais trabalhamos. É também uma perspectiva que encontra relevância e repercute, de forma predominante, nos estudos atuais sobre a infância e Educação Infantil. Perspectivas psicológicas como aquelas oferecidas pela perspectiva Histórico-Cultural e por H. Wallon também orientam este trabalho.

Finalizamos essa seção reafirmando nosso entendimento que não temos discordâncias acerca de experiências e aprendizagens que favoreçam a construção deste processo de constituição de si e de formação de sua identidade. Concordamos com Abrantes (2011, p. 131), quando nos diz que “focar a relação entre socialização e identidade é pertinente: em grande medida, cada indivíduo interioriza disposições, competências e valores, na medida em que as associa a uma identidade específica, resultante de uma negociação entre papéis atribuídos e intenções próprias”. Nosso questionamento é sobre a relação entre essa necessidade e a prática pedagógica na Educação Infantil.

### **1.1 O Percurso da pesquisa**

Com o tema e objetivo do trabalho decidido, faltava um professor orientador e pensar o percurso da pesquisa. Foi então no final de 2015, na 7ª fase do Curso de Pedagogia, que conheci a professora Roselane Campos. Em conversa sobre meu possível tema de TCC, surgiu então a possibilidade desta me orientar, apontando para a realização de pesquisa bibliográfica associada a uma análise documental.

A opção pela realização de uma análise documental mostrou-se apropriado para nossos objetivos da pesquisa que teria como fonte empírica, documentos oficiais destinados a Educação Infantil, em particular aqueles de caráter curricular. Como nos salienta Cellard (2012, p. 303), na análise

documental, “o pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou questionamento inicial”. Ainda segundo o autor,

De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de texto escrito, mas também de documento de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetivo do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de “documento” um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação, etc. [...] O “documento” em questão, aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel (CELLARD, 2012, p.296).

Para o tratamento do conteúdo dos documentos, nos inspiramos na metodologia de análise de conteúdo. Conforme Franco (2003, p.13), “o ponto de partida pela metodologia de análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa figurativa, documental ou diretamente provada”. Neste sentido “ela expressa um significado e um sentido”. A autora nos aponta ainda que

os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas [...]. É por tanto, com base no conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise (FRANCO, 2003, p.23).

### **1.1.1 Etapas da pesquisa**

Começamos com a seleção de autores e obras (livros) e artigos de autores vinculados às áreas de conhecimento da Sociologia e da Psicologia que tinham contribuições em suas pesquisas com a temática em uma perspectiva sociocultural. Foram nossas referências autores como P. Berger e P. Luckmann, Claude Dubar, Henri Wallon, Alexis Leontiev, Izabel Galvão, Abigail A. Mahoney, Mariana S. Zanatta, para citar os mais usados. Realizamos também levantamento em portais de periódicos (SciELO) procurando identificar artigos que tratassem dessa temática. Embora a temática apareça com frequência nos discursos, não encontramos trabalhos que tratassem especificamente dessa relação entre a prática pedagógica e a constituição da identidade pessoal pelas crianças.

Na sequência da pesquisa, passamos ao mapeamento e a seleção de documentos produzidos no âmbito do governo federal e local, voltados para a Educação Infantil e que pudessem atender aos nossos objetivos. Selecionamos para análise, primeiramente, os documentos relacionados a orientação curricular, uma vez que o tema de nossos estudos referia-se a relação entre a constituição da identidade pessoal em crianças da Educação Infantil e a sua relação com as práticas pedagógicas. Optamos então, por acrescentar também o documento de orientação curricular da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, em específico um módulo (Núcleo de Ação Pedagógica – Relações Sociais). E, ainda na seleção de documentos, decidimos por incluir, de forma complementar, outro documento nacional que trata dos parâmetros de qualidade na Educação Infantil, por compreendermos que a prática pedagógica deve ser também orientada por estes parâmetros. Os documentos analisados estão apresentados no quadro 1

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano de publicação</b>
Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica.	RESOLUÇÃO 5/2009, que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009
Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica	PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009, Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009
Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil Volume 2	2006
FLORIANOPOLIS/ Secretaria Municipal de Educação.	Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis /2015	2015
FLORIANOPOLIS/ Secretaria Municipal de Educação.	Diretrizes curriculares para a educação básica da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC	2015

Quadro 1: Documentos oficiais analisados na pesquisa. Fonte: elaboração própria com Base em documentos do Ministério da Educação (MEC) E Secretaria de Educação do Município de Florianópolis.

Este trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro, apresentamos contribuições de alguns autores – na perspectiva da sociologia e psicológica. Reunimos autores que trabalhavam na Perspectiva Histórico-cultural, afim de compreender como estes explicam o processo de construção de identidade. No segundo capítulo, apresentamos algumas contribuições de Herri Wallon, visando compreender o processo de desenvolvimento da criança,

ressaltando os aspectos que consideramos importantes para a compreensão da constituição de sua identidade. Por fim, no terceiro capítulo, trazemos o resultado de nossa pesquisa documental – procuramos identificar se e como o termo identidade era tratado nestes, identificando também as possíveis indicações para a prática pedagógica com crianças pequenas.

## 2. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL E SOCIAL, DO PONTO DE VISTA DA SOCIOLOGIA E DA PSICOLOGIA HISTORICO-CULTURAL.

O termo identidade nos é tão familiar no campo da educação que dificilmente paramos para pensar em suas genealogias. Conforme, Silva (2007, p. 73), quando pensamos em identidade é comum pensarmos que é fácil definirmos: “a identidade é simplesmente aquilo que é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou heterossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’”, ou seja, conforme o autor; “ ‘aquilo que sou’ uma característica independente, um ‘fato’ autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente”. Todavia, esse não é um conceito não é tão simples e nem sempre há consensos sobre sua definição e processos de constituição.

De acordo com Outhwaite e Bottomoro (1996, p. 369), a palavra identidade deriva-se da palavra latina “*idem* que implica igualdade e continuidade”. De acordo com os autores;

essa palavra tem uma longa história filosófica que examina a permanência em meio à mudança e a unidade em meio à diversidade, mas no período moderno está estreitamente ligada à ascensão do Individualismo, e considera-se que sua análise tem início com o John Lucke e David Hume. É só no século XX, porém, que ela entra em uso popular, reforçado especialmente desde os anos 50, na América do Norte, com a publicação de livros como *The Lonely Crowd* (Riesman et al., 1950) e *Identity and Anxiety* (Stein et al., 1960).

Esse significado de identidade – que procura compreender os processos de mudança / permanência e, diversidade/unidade, como dimensões dialeticamente vinculadas, persiste socialmente. Quando pensamos por exemplo em “carteira de Identidade”, o senso comum nos diz ser um documento que nos identifica e que prova sermos quem dissemos que somos. Neste sentido, há um significado de continuidade, pois independente de nossas mudanças físicas e psicológicas durante nossa vida, usamos o mesmo “documento de identidade”, que nos identifica como sendo “a mesma” pessoa, independente das mudanças ocorridas.

Segundo os autores, a discussão sobre o conceito de identidade ocorre principalmente em dois campos de conhecimento – na psicologia e na



sociologia. Na Psicologia, destacam a importância de estudos da chamada “psicologia psicodinâmica”, localizando estudiosos como Freud e Erik Erikson, sendo que foi este último que mais se dedicou ao tema. Já na sociologia, os estudos sobre este tema estão ligados a “corrente sociológica” denominada Interacionismo Simbólico. Outhwaite e Bottomoro (1996, p. 370), destacam ainda que,

À parte o modo como as ideias sobre identidade se formaram tendo por base um grande volume de prática terapêutica, elas também fizeram surgir uma forma característica de política. A política da identidade tornou-se cada vez mais proeminente dos anos 60 em diante, e está particularmente ligada a minorias étnicas e religiosas, bem como a movimentos feministas, lésbicas e gays.

Na sequência deste capítulo, apresentaremos contribuições de autores que se vinculam aos dois campos de conhecimento que mais tem se dedicado aos estudos sobre este tema, a saber, a Sociologia – mais especificamente, a corrente do Interacionismo Simbólico, e a Psicologia, nesse caso, recorreremos a autores da Psicologia Histórico Cultural.

## **2.1 Processos de socialização e a constituição da identidade social**

Depois de ter ocupado um lugar central nas teorias clássicas em ciências sociais, a partir dos anos 70, o conceito de socialização parece ter sido preterido por muitos autores. No entanto, nos últimos anos, temos assistido a um renovado interesse pelo processo, associado a novas definições e metodologias.

Nas áreas da infância, da educação, da família, das profissões, da economia, da comunicação, entre outras, a socialização tem surgido na explicação de diferentes fenômenos e, por vezes, como objeto de estudo “[...] nos quais assumem particular importância conceitos como agência, identidade e reflexividade, no âmbito da “modernidade tardia” ou “pós-modernidade” (ABRANTES, 2011, p. 122)

Os estudos sociológicos têm em comum a relação entre os processos de socialização dos sujeitos e a constituição de sua identidade. De acordo com Zanatta (2011, p. 45):

Essa nova forma de olhar a relação indivíduo/sociedade estrutura-se a partir do desenvolvimento da ideia de que a identidade é um produto da socialização. A partir do momento em que o indivíduo participa de diferentes esferas, ele passa a adotar os papéis que representam essas instituições. Autores como Strauss (1999), Goffman (1985, 1988), Berger e Luckmann (1973), e Dubar (1998 a/b, 2001, 2005) partem dessa mesma noção: identidade como produto dos processos de socialização.

De acordo com Zanatta (2011) e Dubar (1995), o filósofo George Herbert Mead<sup>2</sup> trouxe importantes contribuições aos estudos sobre identidade, sendo o intelectual mais representativo da corrente denominada **Interacionismo Simbólico**<sup>3</sup>, no âmbito da Sociologia. Dubar (1997, p. 91) argumenta que foi a obra de Mead intitulada “*Self, Mente e Sociedade*” que trouxe pela primeira vez uma descrição consistente sobre os processos de socialização “como construção de uma identidade social (um *self*, na terminologia de Mead) na e pela interação – ou comunicação – com os outros”. Segundo Haguette (1987, p. 27, apud ZANATTA, 2011, p. 43), “[...] ao afirmar que o ser humano possui um *self*, Mead quer enfatizar que, da mesma forma que o indivíduo age socialmente com relação a outras pessoas, ele interage socialmente consigo mesmo”. Zanatta também nos aponta que

Em sua obra, Mead (1993) elucida que é por meio da capacidade cognitiva do indivíduo que este expressa sua subjetividade nas relações sociais. Isso ocorre, porque existem no *self*, duas formas

---

<sup>2</sup> George Mead nasceu no dia 27 de fevereiro de 1863, em New England, Massachusetts. Estudou Filosofia, em 1887, na Universidade de Harvard. De acordo com Souza (2011, p.375), “G. H. Mead (1863-1931) elaborou um programa para a produção de um conhecimento científico que possibilitou o surgimento de uma nova perspectiva em psicologia social; desenvolveu múltiplos conceitos para melhor compreender a relação entre indivíduo e sociedade. Sua teoria, dentre outros méritos, ampliou a reflexão sobre o processo de interação social, significando a linguagem como elemento central para a formação social do *self* e da gênese constitutiva das identidades psicossociais”.

<sup>3</sup> “O Interacionismo Simbólico costuma ser definido como uma linha de pesquisa sociológica e sociopsicológica, segundo Joas (1999), cujo nome foi elaborado por Herbert Blumer no ano de 1938. O enfoque do Interacionismo Simbólico são os processos de interação, isto é, no interacionismo, a ação social é uma ação imediatamente recíproca. Para tanto, a ação, conforme Joas, não obedece a regras fixas, as regras vão sendo estabelecidas à medida que a interação vai ocorrendo, é uma ação negociada. Portanto, as relações sociais fruto do processo de interação não são definitivas, estão subordinadas ao reconhecimento e aceitação por parte dos membros do processo de interação” (ZANATTA, 2011, p.43).

distintas e complementares de expressar-se, através do eu e do mim”. (ZANATTA, 2011, p. 44)

Baseando-se ainda em Mead, a autora destaca que o EU se refere ao “processo de representação imaginativa que temos de nós mesmos”, ao passo que o MIM, diz respeito à “atitude adaptativa que temos perante o mundo organizado”, mundo este que é incorporado a nossa conduta social. Ou seja, “representa a consciência de pertencimento a um grupo social”, processo no/pelo qual, leva a pessoa a agir “dentro das normas deste grupo”. Estas duas dimensões – o EU e o MIM, são então constitutivas do que MEAD denominou “*self*”. (ZANATTA, 2011, p. 44).

Desta forma, EU e MIM, de acordo com a abordagem do Interacionismo Simbólico, “essas duas estruturas se inter-relacionam numa conversação entre o *eu* e o *mim*, propiciando um espaço reflexivo que permeia os atos sociais. Ambos são essenciais para a plena expressão do *self*” (BAZILLI et al., 1998, p. 69, apud ZANATTA 2011, p. 44). A este processo de inter-relação ou interação entres estas duas dimensões, de acordo com ZANATTA (2011, p. 44), pode-se vincular também o desenvolvimento do “processo de reconhecimento”:

Reconhecimento do outro e reconhecimento de nós mesmos através dos outros. Mead (1993) fala dos *outros significativos*, das pessoas que, com maior frequência, fazem parte da nossa interação, com as quais mantemos relações emocionais mais intensas. E identifica também o *outro generalizado*, definido como o grupo social organizado, ou seja, a sociedade agindo sobre a pessoa. É sob essa forma, do *outro generalizado*, que os processos sociais influenciam na conduta dos indivíduos.<sup>4</sup>

As concepções iniciais apresentadas por Mead, de acordo com ZANATTA (2011), foram desenvolvidas e ampliadas por outros estudiosos desta corrente sociológica. A autora destaca as contribuições de Blumer que, para efeitos deste trabalho importa destacar: a) o ser humano age em relação às coisas tendo como base os sentidos que elas têm para ele; b) “o sentido destas coisas surge da interação social que se estabelece com as outras pessoas”; c) estes “sentidos são apreendidos e modificados através da

---

<sup>4</sup> Entendemos a necessidade de aprofundar os estudos acerca deste “outro significativo”, levando-se em conta que em um contexto social onde crianças frequentam instituições de educação infantil cada vez mais cedo, este “outro significativo” inclui também professores ou outros funcionários da instituição.

interpretação da pessoa ao entrar em contato com as coisas” (ZANATTA, 2011, p. 45). Ainda para a autora, essas concepções possibilitam uma conexão com a Psicologia Social, especialmente no que se refere às identidades de grupos.

Considerando estes aspectos, o próprio conceito de socialização é revisto pelos interacionistas simbólicos, que a definem como:

[...] os processos por meio dos quais os indivíduos não só iniciam sua participação em determinados grupos, mas também administram sua atuação nos mesmos. A socialização é vista como um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida, considerando que a interação é, em si mesma, socialização, embora nos primeiros anos de vida tenha um significado particular, como foi destacado por Berger e Luckmann (1973). (ZANATTA, 2011, p. 49).

Para melhor compreender o conceito de socialização e sua relação com a constituição da identidade, apresentamos brevemente como este processo foi concebido por G. Mead. Usaremos como base para esse tópico, o livro de Claude Dubar (1997), intitulado “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais”.

### **2.1.2 Etapas da socialização de acordo com Mead**

Segundo, Dubar (1997), Mead apresenta três etapas que constituem o processo de socialização. São estas:

a) Primeira etapa: “tomada em conta” pela criança dos papéis que são desempenhados pelos que lhes são próximos – os “outros significativos”.

O autor explica que a criança vai percebendo os diferentes **papéis sociais** desempenhados pelos outros significativos com os quais se relaciona. De acordo com Dubar (1997, p. 92), o papel é “justamente este conjunto de gestos que funciona como símbolos significantes e associados a uma ‘personagem’ socialmente reconhecida”. Imitando de forma ativa os gestos do “outro significativo”, a criança experimenta-os com os próprios brinquedos e nas brincadeiras. Contudo, o autor explica, que isso não é uma simples imitação de gestos – estes gestos são resignificados pela criança e, muitas vezes, de forma exagerada: “muitas vezes, a criança inventa para si um “duplo”

com o qual brinca, assume atitudes, troca de papéis, mudando os seus gestos mesmo a sua voz “(DUBAR ,1997 p. 92).

b) Segunda etapa: “entrada na escola”

A segunda etapa, de acordo com o autor, inicia-se com a entrada na “jardim-escola”, ou seja, pré-escola. É quando a criança vai ter mais contato com jogos e brincadeiras regidas por regras (diferente das brincadeiras lúdicas de troca de papel social, na qual a criança pode interpretar o papel da forma que quiser sem regras preestabelecidas). As brincadeiras, como o jogo de futebol, já têm suas regras predeterminadas. O autor indica que nessa etapa a criança deve ser capaz “de tomar a atitude de qualquer indivíduo que participa na jogada” (DUBAR, 1997, p. 93) Em outras palavras, no jogo com regras a criança saberá a sua função em qualquer das posições que ela se encontre, por já existir uma convenção para cada posição que o jogador esteja representando na partida. A criança passará a compreender

que a atitude de um obriga a uma atitude apropriada por parte do outro. Diferente da primeira etapa que a criança assume o papel do “outro significativo” nas brincadeiras, na segunda etapa com os jogos com regras “se respeita uma organização vinda de fora (DUBAR, 1997, p. 93).

Apoiando-se ainda em G. Mead, Dubar explica que esta passagem – do jogo livre onde assume papéis de outros significativos, para os jogos com regras, “onde ‘se respeita uma organização vinda de fora’, pressupõe que se aceda a uma nova compreensão do outro” (idem). Agora a criança tem como referência não mais um “outro” do qual percebe um papel particular, mas ao contrário,

[...] é a ‘organização das atitudes daqueles que estão comprometidos num mesmo processo social’, a comunidade, a equipe, o grupo que dá ao indivíduo a *unidade do Eu*. Mead chama-lhe “o outro generalizado” e faz da identificação àquele o mecanismo central da socialização definida como construção do EU (Dubar ,1997 p. 93, grifo do autor).

c) Terceira etapa: “reconhecimento mútuo de ambas as partes”

A criança reconhece-se como pertencente ao grupo (identificação Outros Generalizados) e o grupo reconhece a criança como seu membro. Segundo Dubar (1997, p. 93), “este reconhecimento do “Eu” implica que o individuo não seja apenas um membro passivo do grupo, que interiorizou seus ‘valores gerais’, mas que seja um actor que desempenha um papel útil e reconhecido”. Esse seria um processo dialético, de “desdobramento” entre

O ‘eu’ identificado pelo outro e reconhecido como ‘membro do grupo’[...] e ‘eu’ que se apropria de um papel activo e específico no seio da equipa e ‘que reconstrói activamente a comunidade a partir de valores particulares ligados ao papel que assume’[...]. É do equilíbrio e da união destas duas facetas do EU – o ‘eu’ que interiorizou o ‘espírito’ do grupo e o ‘eu’ que me permite afirmar-me positivamente no grupo – que dependem a consolidação da identidade social e, portanto, o sucesso do processo de socialização (grifos do autor).

O pertencimento ao grupo ocorre, portanto, de forma dialética e ativa, implicando para Mead, que “a socialização desenvolve-se ao mesmo tempo em que a individualização: quanto mais se é Eu-próprio, melhor se é integrado do grupo”. (DUBAR, 1997 p. 93).

Para finalizar, segundo o autor, ao me reconhecer como pertencente ao grupo eu vou me apropriar do “meu papel” neste mesmo grupo. O autor dá o exemplo de um time de futebol. Um goleiro sabe o seu papel no time; sabe também o que esperam dele, ou seja, e o que ele deve fazer para desempenhar de forma esperada este papel. Integrar-se ao grupo – ou seja, integrar-se socialmente, tanto melhor ocorrerá quanto “mais se é Eu-próprio” (DUBAR, 1997, p. 93).

Além de G. Mead, outros estudiosos trataram também deste processo, sempre procurando compreender estas relações entre o processo de “individuação” e os contextos sociais. Na sequência, apresentaremos mais algumas contribuições.

### 2.1.3 As contribuições de P. Berger E T. Luckmann, E. Gofmann e Claude Dubar. A compreensão dos processos de socialização e constituição das identidades sociais.

Dentre os autores vinculados ao Interacionismo Simbólico situam-se também Peter Berger e Peter Luckman. Segundo os autores, os indivíduos não nascem membros de uma sociedade; ao contrário, tornam-se membro da mesma. O processo inicial é a **socialização**. Segundo o Berger e Luckmann (2009, p. 175), a socialização “[...] pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. Para os autores, este processo se inicia com que o autor chama de “socialização primária”, seguindo-se da chamada “socialização secundária”. Todavia, para o autores, a socialização primária é a mais importante por ser a estrutura base da “socialização secundária”.

Os encarregados da “socialização primária” são os “outros significativos” (termo usado pelo autor conforme a concepção de Mead) e estes lhes são “impostos”. De acordo com os autores são “estes outros significativos que estabelecem a mediação do mundo objetivo e subjetivo para o recém-chegado”; estes mediadores, no curso do processo também modificam o mundo.

O mundo que é apresentado para o recém chegado é, portanto, filtrado pelos “outros significativo”, tendo como referência sua “localização na estrutura social” e constituições individuais. Uma criança que tem sua socialização primária mediada por um “outro afetivo” pertencente a classe trabalhadora por exemplo, vai absorver uma perspectiva própria da classe trabalhadora, assim como os “outros significativos” responsáveis pela sua primeira socialização. Ainda de acordo com os autores, “a socialização primária implica mais do que o aprendizado puramente cognitivo”, mas “ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 176). Nessa perspectiva, a interiorização” do mundo ocorre porque a criança identifica-se com estes outros significativos – ou seja, os papéis e atitudes dos outros significativos são interiorizados, tornando-se também seus. Os autores alertam que esse não é um processo “mecanicista”, nem “unilateral”:

Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a

identidade subjetivamente apropriada. A dialética, que está presente em cada momento em que o indivíduo *se identifica* com os outros para ele significativos, é, por assim dizer, a particularização na vida individual da dialética geral da sociedade (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 177).

A importância dada pelos autores à socialização primária leva-os afirmar que é por meio desta que é “construído o primeiro mundo do indivíduo”. O mundo da infância, em sua luminosidade real, conduz a ter confiança não somente nas definições da situação dadas por estes (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 182).

Já a socialização secundária ocorre com a inserção da criança em grupos sociais não mais limitado apenas ao círculo dos “outros significativos”: “a socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições” (Id, p. 184). Relaciona-se com os processos de organização social, e a complexidade das sociedades. É nesse processo de socialização secundária que ocorre a

aquisição do conhecimentos de funções específicas [...], aquisição de vocabulários específicos ligados a estas funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional ((BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 185).

As contribuições de Berger e Luckmann (1985), nos ajudam a organizar conceitos importantes para o tema proposto deste trabalho. O conceito de socialização e o seu desenvolvimento em dois processos distintos, a saber, a “socialização primária” e “socialização secundária”, são discussões fundamentais na perspectiva do

“Interacionismo Simbólico”, o que nos permitem também melhor compreender a constituição de identidade dos sujeitos. Para os autores:

A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizadas, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais (BERGER; LUCKAMNN 1985, p. 228)

Outro autor que também apresentou contribuições importantes ao debate sociológico sobre identidade e processos de socialização foi Erving



Goffman. De acordo com Zanatta (2011), o autor trouxe para a discussão acerca desta temática – a constituição de identidade – a concepção de “representação de papéis sociais”, “papeis” estes que representamos na **interação com o outro**, de acordo com o meio social que estamos inseridos. Segundo Goffman (1985, apud ZANATTA, 2011, p. 47), o conceito de papel social

é entendido como a promulgação de direitos e deveres ligados a uma determinada situação social, mas este papel pode ser representado e reivindicado pelo ator numa série de outras situações, o que caracterizaria um agir estratégico. Em suma, para o autor, uma pessoa pode fazer uso de um papel social específico, dependendo do cenário em que se encontra. A identidade, portanto, é contextual, dependendo da situação e dos atores envolvidos.

Conforme acima mencionado, a ideia de Goffmann de “representação de papéis sociais” pressupõe que estes sejam “representados” na interação com o outro. Desse modo, segundo a autora, os conceitos de representação e interação “se fundem”, uma vez que representação, assim como a interação,

é toda a atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e, que exerça sobre estes algum tipo de influência (GOFMANN, 1985, p.29, apud ZANATTA, 2011, p. 47).

Goffman (1985), ao explicar suas concepções – de papéis sociais e representação ou interação, trata também de analisar as relações sociais, argumentando que as “sociedades estabelecem naturalmente meios pelos quais as pessoas são categorizadas” (ZANATTA, 2011, p. 47). Para Goffman, as relações sociais são orientadas por “expectativas normativas”, que são expectativas relacionadas ao papel que sujeito desempenha ou desempenhará em diferentes contextos sociais, “criando, assim, categorias de padrões e comportamentos atribuídos e assumidos”. Estas categorias normativas – expectativas de comportamento, orientam os sujeitos em interação, ainda que destas não tenham consciência. A identidade social seria constituída por sua vez, por duas dimensões: a “identidade social virtual” e a “identidade social real”. A primeira refere-se à atribuição ou categorização em que situamos o outro (como eu “percebo” ou o outro me “percebe”), ao passo que a identidade social real se refere aos atributos que o indivíduo possui na realidade. Dessa maneira, “cada indivíduo acaba tendo que articular esses dois processos: a

identidade que lhe é atribuída, *virtual* e a identidade com a qual se identifica, *a real*” (ZANATTA, 2011, p 47, grifos da autora).

Considerando contribuições de Goffman (1985), Zanatta ressalta que os processos de socializações são constituídos por constantes negociações normativas, não sendo um processo apenas de atribuições e adesões, são códigos que estão sujeitos à constantes rupturas, o que faz com que “no processo de interação, a identidade das pessoas precisa ser constantemente reafirmada” (ZANATTA, 2011, p. 47).

Outro estudioso que também nos trouxe contribuições para compreensão desta temática foi Claude Dubar. Segundo Zanatta (2011, p.49), Dubar trata também as questões sobre a temática identidade, na perspectiva sociológica do Interacionismo Simbólico, rompendo com concepções “estáticas e determinadas das identidades sociais”. Dubar (1997) questiona as teorias que dividem a identidade em “identidade social” e “identidade individual”, pois entende que ambas fazem parte do mesmo todo. Conforme o autor;

a identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis e estão ligadas de uma forma problemática. Inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro. [...] a identidade não é mais do que o resultado simultâneo estável e provisório, individual e coletivo, subjectivo, e objectivo, bibliográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR 1997, p. 104 ).

Destacando sua compreensão de identidade social, em especial esta relação eu-outro como base para sua constituição, na medida em que “cada um pode ser definido pelo outro, mas pode recusar esta identificação e definir-se de outra forma” (Dubar, 1997, p. 16), o autor recorre ao conceito de identificação para explicar esse processo. Segundo o mesmo – nos dois casos acima mencionados (definição de si pelo outro e aceitação ou recusa desta definição), a “identificação utiliza categorias socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas”, em diferentes níveis. Denomina então de “actos de atribuição” – aqueles que tem como objetivo definir que tipo de pessoa você é; e de actos de pertença, “aqueles que exprimem que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser”, isto é, a identidade para si.

Um destaque importante pelo autor, é que não há correspondência necessária “entre a ‘identidade predicativa de si’ que exprime a identidade singular de uma dada pessoa, com a sua história pessoal vivida, e as identidades ‘atribuídas por outros’ [...] (DUBAR, 1997, p. 106). Para os estudiosos, esses processos são de natureza heterogêneas, ainda que muitas vezes seja reduzido em um único processo em algumas teorias sociológica. Nas suas palavras:

O primeiro diz respeito à **atribuição** da identidade pelas instituições e pelos agentes directamente em interacção com o indivíduo. Não pode analisar-se fora dos **sistemas de acção** nos quais o indivíduo está implicado e resulta de “relação de força” entre todos os actores e da legitimidade - sempre contingente - das categorizadas. [...] O segundo processo diz respeito à interiorização activa, à **incorporação** da identidade pelo próprio indivíduo. Não pode analisar-se fora das trajectória sociais pelas quais e nas quais os indivíduos constroem “identidade para si”. (DUBAR, 1997, p, 107).

Para Dubar (1997), ao longo da vida somos categorizados socialmente diversas vezes, sendo que “essas categorias particulares são variáveis de acordo com os espaços sociais” (id., p. 110). Ou seja, podemos estar incluídos em diversas categorias ao longo da nossa vida (religião, política, trabalho e etc.). Estas categorias não são fixas, podem ser modificadas sempre que mudarmos de grupo social. Deste modo, estaremos fazendo parte de outro grupo social com outra identidade social. “Essas categorizações legítimas influenciam necessariamente o processo de construção de identidade para si. Mas não as determinam mecanicamente nem as fixam de uma vez por todas” (id., p. 111).

De fato, para o autor a primeira identidade vivida é construída pela criança e na socialização com a “sua mãe”, ou com quem a substitui. E é na escola a primeira identidade social “que a criança experimenta sua primeira identidade social” (id., p.112). Apesar da importância desta, Dubar destaca que, no entanto, “é nas e pelas categorizações dos outros – e, nomeadamente, as dos parceiros das escolas (‘professores, pares’) – que a criança experimenta sua primeira identidade social”:

Esta [identidade social] não é escolhida, mas conferida pelas instituições e pelos que rodeiam a criança, tanto na base das pertenças étnicas, políticas, religiosas, profissionais e culturais de

seus pais, como na base das suas *performances* escolares (DUBAR, 1997, p. 112).

Pelo breve estudo acima exposto, podemos verificar que a questão teórica que move os autores da sociologia nesse debate sobre a identidade, diz respeito a compreensão do seu processo de constituição, procurando averiguar como ocorrem as relações entre os contextos ou estruturas sociais nas quais o indivíduo está inserido e a apropriação desta em nível particular, individual. Todos ressaltam a importância dos processos de socialização. Na sequência, apresentaremos as contribuições da Psicologia em uma Perspectiva Histórico-Cultural, mais especificamente, de A. Leontiev.

## **2.2 Perspectivas Psicológicas**

Em um primeiro momento apresentamos aspectos de algumas teorias de autores da sociologia com o intuito de destacar fatores sociais que estão presentes no processo de constituição de identidade da pessoa. Agora nesta seção, iremos trazer autores da psicologia que também trataram desse tema, de forma direta ou indireta. Priorizamos as contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural, tratando das contribuições de Alexis Leontiev que abordam o desenvolvimento da personalidade humana.

No âmbito da Psicologia, este conceito – de identidade – é tratado por autores vinculados a Psicologia Social que, desde uma perspectiva crítica, o associaram às concepções da chamada Perspectiva Histórico Cultural usando-o como análogo aquele de personalidade.<sup>5</sup> No entanto, como há controvérsias teóricas acerca do uso destes conceitos – identidade e personalidade, e como foge aos limites deste trabalho abordar estas discordâncias, optamos, como acima mencionamos, apresentar apenas as contribuições de Leontiev, destacando os processos de relações das crianças com os outros sociais e os contextos culturais em que vivem, aproximando-se dessa maneira, de concepções sociológicas já apresentadas.

---

<sup>5</sup> Um estudo sobre esses conceitos e suas controvérsias é apresentado por SILVA (2009).

Em sua obra *Atividade, Consciência e Personalidade*<sup>6</sup>, de 1978, o autor, na parte em que trata especificamente da constituição da personalidade, levanta a questão sobre o quais são os “formadores” da mesma, ou seja, procura responder aos debates presentes da Psicologia na época, cujas teorias colocavam o acento ora nos fatores biológicos, ora nos sociais, ao mesmo tempo em que já apresenta uma conceituação de personalidade. Diz-nos Leontiev (1984, p 142)

O principal problema consiste em desvendar quais são os verdadeiros "formadores" da personalidade, esta unidade superior do homem, mutável como sua própria vida, porém que preserva em si uma estabilidade, sua auto-identidade. Ao final das contas, independentemente da experiência, o ser humano acumula os acontecimentos que modificam sua situação de vida, e, finalmente, independentemente das modificações físicas pela qual passa enquanto personalidade, ele permanece o mesmo aos olhos de outras pessoas, assim como aos seus próprios olhos. Ele é identificado, não somente por seu nome; até a lei o identifica, ao menos dentro dos limites da responsabilidade por seus atos. (sem grifos no original).

Concordamos com o autor, que ao longo de uma vida os indivíduos passam por várias mudanças, essas mudanças são tanto físicas como psicológicas, no entanto o indivíduo é identificado como o mesmo, independente das mudanças. Como explicar a existência dessa contradição entre permanência e mudança ao longo da vida? Segundo o autor, essa contradição colocou para a Psicologia o “problema do eu”. Criticando o que denominou de “personalismo” na Psicologia, teorias que pressupõe um “tipo de princípio especial, que formaria o núcleo da personalidade” e que, apesar de todas mudança que sofremos ao longo da vida, este núcleo não seria afetado, permanecendo constante (1984, p. 143).

A esta questão, portanto, da relação entre a “permanência e mudança” presentes na vida humana, Leontiev (id., p. 143) explicará recorrendo a categoria de “atividade humana objetiva”. Para o autor, o desenvolvimento da personalidade compreendido a partir desta categoria, possibilita a análise de

---

<sup>6</sup> Usamos nesse trabalho a edição **Actividad, Conciencia y Personalidad** de 1984, produzida pela Editora Cartago, do México. Todas as citações desta obra foram traduzidas, de forma livre, da edição em espanhol.

sua estrutura integral, de suas mediações [da atividade] e da “formas de reflexo psíquico que gera”. Diz-nos ainda que “tal enfoque [da atividade] “permite dar uma solução preliminar a questão do que constitui a base estável da personalidade” (sem grifos no original), afirmando ainda que esta perspectiva teórica, parte do princípio que

a base real da personalidade do homem é o conjunto de suas relações com o mundo – que são sociais por sua natureza – mas das relações que *se realizam* e são realizadas por sua atividade, mais exatamente, pelo conjunto de suas diversas atividades (LEONTIEV, 1984, p. 143, grifos do autor).

Em sua obra “*O desenvolvimento do psiquismo*”, Leontiev (1978) ressalta as relações do desenvolvimento psíquico da criança e, assim, de sua personalidade, com as posições ocupadas por esta na estrutura das relações humanas em que está inserida: “no decurso do desenvolvimento da criança, sob influências das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela ocupa objectivamente no sistema de relações muda” (LEONTIEV, 1978, p. 287). Com base nisso, o autor apresenta os estágios de desenvolvimento da criança, relacionando-os com o desenvolvimento de sua personalidade.

De acordo com o autor, na idade pré-escolar (considerada aqui como o período que antecede a ida para a escola), o mundo em torno da criança divide-se em “dois círculos”. O primeiro, é o que o autor chama de “círculo com seus íntimos”, onde estão aqueles que ocupam o papel de mãe e pai ou outros que estão junto à criança: “as suas relações com eles determinam as suas relações com o resto do mundo”. O segundo círculo é maior, mais alargado, é composto por todas as outras pessoas com que as quais criança tem relações: “as relações com elas [outras pessoas] são mediatizadas pelas relações estabelecidas no primeiro círculo [...]”. Dá como exemplo a inserção da criança num “jardim de infância”. Ressalta que é evidente que as relações e o modo de vida da criança se modificam, contudo, “psicologicamente, a atividade da criança permanece, nos seus traços principais, a mesma que antes”. Isso porque, para o autor, as relações que as crianças estabelecem com seus educadores são ainda de natureza íntima, particulares, “num desenvolvimento que se torna cada vez mais autenticamente colectivo” (LEONTIEV, 1978, p.

288). O que permanece como fundamento geral – ou estável”, nessas relações que são, todavia também diferentes? Para o autor:

Se examinarmos convenientemente todas estas particularidades da criança na idade pré-escolar, descobrimos com facilidade o seu fundamento geral; é a posição real da criança a partir da qual ela descobre o mundo das relações humanas, posição condicionada pelo lugar objectivo que ela ocupa nessas relações (LEONTIEV, 1978, p. 288).

Leontiev destaca ainda o carácter das mediações constituintes destas relações: neste primeiro “círculo”, no início, as conexões biológicas diretas entre “bebê e mãe” são mediadas por objetos (mamadeira, colher etc); já, a relação da criança com as coisas são mediadas pelas pessoas que a circundam. Assim, é o Outro que coloca a criança em contato ou não com as coisas. Em síntese, para o autor, “a atividade da criança aparece, cada vez mais, como a realização de suas conexões com os seres humanos através das coisas, e conexão com as coisas através dos seres humanos” (LEONTIEV, 1984, p. 161). Lembra ainda que nessa estrutura relacional – de mediações sociais entre a criança e os objetos, estes últimos aparecem não apenas em suas propriedades físicas, mas também em suas funções e significados socialmente atribuídos, sendo que a linguagem oral torna-se a forma privilegiada de comunicação.

É, portanto, nessas circunstâncias iniciais do desenvolvimento da criança que se constitui também o “núcleo dessas relações”, cujo desenvolvimento posterior constitui uma cadeia de experiências que levam a formação da sua personalidade. Inicialmente, essas relações com o mundo das coisas e com as pessoas ao seu redor, “fundem-se para a criança, porém mais tarde, separam-se e formam linhas de desenvolvimento, variadas, embora intervencionadas, as quais se unem umas as outras” (LEONTIEV, 1984, p. 161). Desta perspectiva, no desenvolvimento humano alternam-se estágios ou fases:

a fase da predominância do desenvolvimento da atividade objetiva (prática e cognitiva) com fases do desenvolvimento de inter-relações com as pessoas e com a sociedade. O mesmo tipo de transição caracteriza o movimento dos motivos dentro de cada fase. Como resultado aparece àquelas conexões hierárquicas de motivos que formam os ‘nós’ da personalidade (LEONTIEV, 1984, p. 162) .

A compreensão da formação da personalidade, na perspectiva de Leontiev, tem como conceito principal o de “atividade humana”. Este é um conceito, por um lado, relacional (para o autor supõe mediações de ordem material e/ou humana), e por outro, instrumental, uma vez que toda atividade supõe objetivos, motivos e formas de ação. Assim, nessa intrincada teia de “nós”, a direção da atividade supõe a formação de objetivos e, correspondentemente, o desenvolvimento de ações do sujeito. Dessa complexa dinâmica, o autor extrai também as explicações para as chamadas “crises do desenvolvimento”:

As ações tornando-se cada vez mais ricas, superam aquele círculo de atividades que elas realizam, e entram em contradição com os motivos que as geram. Os fenômenos de tal superação [...] formam assim as chamadas crises do desenvolvimento, as crises dos três anos, dos sete anos, da adolescência e aquelas crises da maturidade, muito menos frequentemente estudadas (LEONTIEV, 1984, p. 164.)<sup>7</sup>

Ainda segundo Leontiev (1984, p.164), como resultado destas crises ocorre

um deslocamento dos motivos para os objetivos, uma mudança na sua hierarquia, e geração de novos motivos, de novos tipos de atividade; os objetivos anteriores são psicologicamente desacreditados e as ações que respondiam a eles, ou deixam completamente de existir, ou são convertidos em operações impessoais (sem grifos no original).

Esse processo, acima apresentado, ocorre somente em condições de vida humana em sociedade, e ocupam um longo período do desenvolvimento, que “pode ser chamado de etapa espontânea, não orientada pela autoconsciência da personalidade que está se formando” (idem, p. 164). O que seria para o autor essa “autoconsciência da personalidade”? Mencionando a existência de muitos trabalhos que tratam da formação das representações de si mesmo (formação do esquema corporal, a capacidade de identificar sensações enteroceptivas, conhecimento de sua fisionomia, reconhecimento de si em uma fotografia etc), o autor diferencia este tipo de conhecimento daquele que denomina de “desenvolvimento da autoconsciência”, ou seja da “tomada de consciência do eu”:

---

<sup>7</sup> No segundo capítulo pretendemos discutir e compreender as “crises de desenvolvimento”, do ponto de vista de Wallon.



O problema psicológico do “eu” se coloca quando perguntamos a que realidade se refere tudo o que conhecemos sobre nós mesmos e se tudo o que sabemos sobre nós se refere a esta realidade. [...] do ponto de vista psicológico é evidente a falta de coincidência entre o ‘eu’ e aquilo que o sujeito se representa como objeto do seu próprio conhecimento de si mesmo (LEONTIEV, 1984, p. 1770)

O autor faz uma crítica à chamada psicologia tradicional, que fala do “eu interno”, que seria a essência de tudo. Para ele, este problema – da autoconsciência do eu permanece não resolvido nestas abordagens. Aponta que é a análise da atividade e da consciência que abre a possibilidade de se considerar o ser humano como “incluído no sistema geral de intervinculações das pessoas na sociedade”. Destaca ainda que “incluído no sistema não significa de modo algum que se está diluído neste, mas ao contrário, que é neste [sistema] que a pessoa adquire e manifesta a força de sua ação” (idem.p, 178).

Em síntese, de acordo com Martins (2001 p.149, apud SILVA, 2009, p. 179) os princípios que orientam o processo de desenvolvimento da personalidade são: 1) as especificidades dos vínculos do indivíduo com o mundo; 2) o grau e organização da hierarquia de atividades em relação aos motivos e 3) o grau de subordinação desta organização à consciência sobre si e autoconsciência”. Desse modo, o primeiro princípio está relacionado às relações entre motivos – fins – necessidades, vinculados às atividades e ao modo de vida do indivíduo; já o segundo – hierarquia das atividades com relação aos motivos, diz respeito a “estrutura motivacional da personalidade”e, por fim o terceiro princípio, a autoconsciência “refere ao fato de o indivíduo poder refletir sobre sua existência enquanto ser social, pertencente ao gênero humano, compreendendo as possibilidades e limites da genericidade” (SILVA, 2009, 182).

Como pudemos ver neste capítulo o tema identidade perpassa diferentes áreas do conhecimento. Neste caso, utilizamos das contribuições da sociologia e da psicologia para compreendemos os complexos processos de constituição de identidade. De acordo com os autores a Identidade constitui-se a partir dos processos de socialização e dos processos psicológicos dos

sujeitos de forma integrada. Para melhor articular esses dois processos, no próximo capítulo traremos as contribuições do autor Henri Wallon, que traz como contribuição com sua teoria, o desenvolvimento humano de forma completa a partir do seu nascimento até a constituição do “eu”.

### 3. CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON

No capítulo anterior trouxemos um breve estudo de algumas teorias sociológicas. Utilizando as teorias destes autores buscamos a compreensão do papel do “social” para a constituição de identidade que é tema deste trabalho. Em um segundo momento, buscamos fundamento teórico na psicologia para a compreensão dos processos psicológicos de constituição da personalidade, na Perspectiva Histórico-Cultural. Com as contribuições de Leontiev, pudemos compreender em outra perspectiva teórica, os processos de desenvolvimento e a constituição da personalidade que, embora não podendo ser tomado como sinônimo do conceito de identidade, encontra com este vários pontos de convergência. Ressaltamos aqui o destaque dado por estas teorias ao caráter social do desenvolvimento humano, a dupla relação entre “social e individual” (ou seja, individuação), a importância e especificidade da ação humana como “motor” do desenvolvimento. Conforme Abrantes (2011, p. 122),

Pela sua natureza social, o ser humano apenas pela socialização pode sobreviver, desenvolver-se e tornar-se pessoa. Ao nível das estruturas estritamente genéticas, é dos animais pior preparados para uma vida independente, dependendo de outros durante mais tempo e de forma mais intensa. Se lhe associamos a capacidade de desempenhar funções variadas e complexas, incluindo caminhar, conversar, aprender, pensar, ter consciência de si mesmo, tomar decisões racionais, divertir-se, etc., devemos reconhecer que resultam da interação com outros humanos durante longos períodos de tempo. Socialização e individualização (ou subjetivação) constituem duas faces da mesma moeda (Elias, 1983). Nos mesmos atos e relações, tornamo-nos pessoas e fazemos sociedade.

Visando aprofundar mais esta temática apresentaremos nas seções seguintes, as contribuições de H. Wallon. Ao utilizar a teoria de Wallon tivemos a intenção de aprofundar nossos estudos sobre as contribuições deste autor, não só por suas contribuições sobre o desenvolvimento infantil, mas também por seus estudos no âmbito da educação.

### 3.1 Principais conceitos de Wallon acerca do desenvolvimento infantil

Segundo Galvão (1995), Henri Wallon buscando compreender o psiquismo humano, utilizou como sua principal ferramenta de estudos a observação de crianças, pois o autor entendia que com os estudos sobre as crianças “em seus vários campos de sua atividade e nos vários momentos de sua evolução psíquica”, podia alcançar a compreensão inicial do desenvolvimento humano. A contextualização dos estudos sobre a criança traz a possibilidade de perceber que:

Entre os seus recursos e os do seu meio, instala-se uma dinâmica de determinação recíproca: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Os espaços físicos, as pessoas próprias, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento (Galvão, 2012, p.39)

Para o autor, “o homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla histórica, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de suas experiências” (Galvão 2012, p. 29).

De acordo com Mahoney (2004, p. 140 “as condições orgânicas oferecem as possibilidades internas, com base nas características da espécie, com uma dinâmica própria, semelhante em todos os seres humanos”. Como o choro, que a princípio é um som reflexo que a criança emite ao sentir algum desconforto. Esse som é produzido por existir uma condição orgânica propícia para isso:

O desenvolvimento humano da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época (Id, p. 14).

Mahoney (2004), retoma as leis reguladoras desse processo de desenvolvimento, de acordo com Wallon. São estas: a alternância; a predominância; e a integração funcional.

A “alternância funcional”, refere-se ao tipo de atividade que predomina em cada estágio. Dois movimentos são destacados: o centrípeto - “o movimento predominante é para dentro, para conhecimento de si”, já o centrífugo, “é para fora, para conhecimento do mundo exterior”. Isso que dizer que em cada estágio do desenvolvimento há uma **orientação predominante** de uma ou outra destas forças. Assim, em alguns estágios predomina a dimensão afetiva e, em outros, pode ser a dimensão cognitiva ou motora. Alerta-nos a autora, que não podemos, todavia, confundir a predominância funcional com a fragmentação da pessoa:

A configuração das relações entre eles mostra qual deles fica mais em evidência ou é o motor (*impulsivo Emocional*) ou o afetivo (*Personalismo, Puberdade e Adolescência*) ou o cognitivo (*Sensório-Motor e Projetivo, Categorical*). Cada um deles predomina em um estágio, e se nutrem mutuamente; o exercício e amadurecimento de um interfere no amadurecimento dos outros (MAHONEY (2004, p.14, grifos da autora).

Por fim a terceira lei – a integração funcional diz respeito a integração entre os estágios como “uma relação entre campos funcionais hierarquizados” (idem, p. 14). Galvão (2012, p. 46), nos explica que esta lei ou princípio tem sua origem nos processos de maturação neurológica na qual,

as funções mais evoluídas, de amadurecimento mais recente, não suprimem as mais arcaicas, mas exercem sobre elas o controle. As funções elementares vão perdendo a autonomia conforme são integradas pelas mais aptas para adequar as reações às necessidades da situação. No caso das funções psíquicas, o processo é semelhante ao das funções nervosas: as novas possibilidades que surgem num dado estágio não suprimem as capacidades anteriores. Dá-se uma integração das condutas mais antigas pelas mais recentes, em que estas últimas passam a exercer o controle sobre as primeiras.

Cabe agora apresentar dois conceitos também fundamentais em Wallon: o conceito de estágio de desenvolvimento e o de campos funcionais.

Wallon se contrapõe as concepções tradicionais na Psicologia que entendem o desenvolvimento humano como desenvolvimento constante, uma linearidade, sendo resultante de “uma simples adição de sistemas progressivamente mais complexos que resultariam da reorganização de elementos presentes desde o início” (GALVÃO, 2012, p. 41). Na perspectiva

walloniana, o desenvolvimento humano é compreendido como um processo marcado por conflitos. Estes conflitos podem ser de natureza endógena (efeitos da maturação nervosa) ou exógena (efeitos das circunstâncias exteriores). Assim, para o autor, os conflitos são os motores do desenvolvimento, “a contradição é constitutiva do sujeito e do objeto (idem, p. 42). Temporalmente, o desenvolvimento é “uma construção sucessiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade” (idem, p. 43).

Assim, para Wallon, a passagem de um estágio para outro, ao longo do desenvolvimento humano, implica reformulações e reorganizações das aquisições psicológicas, tanto das anteriores, como das novas. Tal movimento não é harmônico, mas é marcado por rupturas que se expressão na forma de crises. As chamadas “crises de oposição” exemplificam este processo. De acordo com Émille Jalley (2007, p. XXVIII), para Wallon,

[...] a sucessão dos estágios de desenvolvimento se dá na forma de uma passagem descontínua marcada por conflitos (termo freudiano) entre o antigo e o novo, conflitos estes que às vezes ganharam a amplitude de crises (termo de Marx e também de origem médica). Essa passagem se dá por remanejamento, por transformação de um tipo de atividade inicialmente preponderante supressão no estágio seguinte.

Seja qual for a origem destes conflitos, ocorrerá uma reorganização das funções psicológicas, “até que se integrem aos centros responsáveis por seu controle”, observando-se que “as funções recentes ficam sujeitas a aparecimento intermitentes e entregue a exercícios de si mesma, em atividade desajustada das circunstâncias exteriores. Isso desorganiza, conturba, as formas de conduta que já tinham atingido certa estabilidade na relação com o meio (GALVÃO, 2012, p. 42).

Contudo, de acordo com MAHONEY (2004), para Wallon cada estágio, é um processo de reorganização qualitativa, que implica “a transformação nas relações de oposição e de alternância que unem os conjuntos funcionais que

compõem o psiquismo: o motor, a afetividade, a cognição e a pessoa” (MAHONEY, 2004, p.15).

Assim, cada estágio exige uma reorganização dos conjuntos funcionais, sendo que cada um destes, “é marcado por configurações diferentes, que são responsáveis por novas funções e possibilitam novas aprendizagens” (Id, p.15). Estas reorganizações, que são qualitativas, provocam também transformações nos conjuntos ou campos funcionais que constituem o psiquismo humano. São estes: o campo funcional do ato motor, da afetividade, da cognição e da pessoa (WALLON, 2007, p. 117). Estes campos funcionais agrupam, de acordo com Galvão (2012, p. 49) a diversidade das funções psíquicas:

A afetividade, o ato motor e a inteligência, são campos funcionais entre os quais se distribui a atividade infantil. Aparecem pouco diferenciados no início do desenvolvimento e só aos poucos vão adquirindo independência um do outro, constituindo-se como domínios distintos de atividades. A pessoa é o todo que integra esse vários campos e é, el própria, um outro campo funcional.

Como diz a autora, a princípio esses campos não são diferenciados, como se estivessem todos em um mesmo círculo, essa diferenciação de cada campo ocorre por meio das relações sociais. As diferenciações não ocorrem apenas entre os campos, mas também no interior de cada um deles. Ainda segundo Galvão (2012), este processo de diferenciação é chave na psicogenética walloniana;

Até que a criança saiba identificar sua personalidade e a dos outros, correspondendo a primeira ao *eu* e as segundas a categoria do *não-eu*, encontra-se num estado de dispersão e indiferenciação, percebendo-se como que fundida ao outro e aderida às situações e circunstâncias. Portanto o sentido do processo de socialização é de crescente *individuação* (GALVÃO, 2012, p. 50).

Na sequência, apresentaremos alguns aspectos de cada estágio de desenvolvimento que constitui esse processo de individuação, ou seja, da constituição da consciência, por parte da criança, de seu “eu”.

### 3.1.1 Estágio de desenvolvimento

Como Mahoney explica, na teoria de Wallon o sujeito não é compreendido de forma fragmentada. O processo de desenvolvimento pode ser compreendido como uma totalidade, em que se vinculam os diferentes campos funcionais, orientados pelas chamadas lei do desenvolvimento; assim, “a cada configuração resultante, temos uma totalidade responsável pelo comportamento daquela pessoa, naquele momento, naquelas circunstâncias” (MAHONEY, 2004, p. 120).

Portanto, quando falamos em estágios de desenvolvimentos, na concepção de Wallon, é preciso lembrar que para o mesmo, existem “duas ordens de fatores que irão constituir as condições em que emergem as atividades de cada estágios” (MAHONEY, 2004, p. 12). Esses fatores, já apontamos anteriormente, são orgânicos e sociais. Todavia, alerta-nos o autor, que os estágios, conforme foram descritos por Wallon, devem ser compreendidos nos contextos existentes à época que desenvolveu seus estudos; são pertinentes às crianças que ele observou. Segundo a autora, “será no mergulho do organismo em dada cultura, em determinada época, que se desenvolverão as características de cada estágio. A interação entre esses fatores define as possibilidades e os limites dessas características” (idem, p.12) Com isso, o autor, já afirmava que as idades que delimitam os estes estágios são idades aproximadas. A sequência de estágios de desenvolvimento apresentada por Wallon é a seguinte:

- Estágio Impulsivo-Emocional (0 a 1 ano)
- Estágio Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos)
- Estágio do Personalismo (3 a 6 anos)
- Estágio Categorical (6 a 11 anos)
- Estágio da Puberdade e Adolescência (11 anos em diante)



O estágio “impulsivo-emocional”, ocorre no primeiro ano de vida da criança. A primeira fase deste estágio – denominada de impulsiva, ocorre do nascimento até aproximadamente os três meses de idade. Neste período, “predominam atividades que visam a exploração do seu próprio corpo em relação a suas sensibilidades internas e externas” (MAHONEY, 2004, p.13). Os movimentos do bebê ainda são reflexos, manifestando-se, por exemplo, nas reações de choro quando em situações de desconforto. Esses movimentos descontrolados, “garantem a aproximação do outro”, ou seja, quando um adulto observa o desconforto - através dos movimentos da criança ou de seu choro, de alguma forma, tenta identificar e sanar este desconforto: “desses movimentos são selecionados [pela criança] os que garantem a aproximação do outro para cuidar da satisfação de necessidade e que passam a funcionar como instrumento expressivo de estado de bem-estar e mal-estar” (id. p.13). A segunda fase deste estágio – denominada de emocional, ocorre entre o terceiro mês e vai até o final do primeiro ano. Nesta segunda fase, a criança já consegue manifestar padrões emocionais mais diferenciados, o que leva também a que os outros que a rodeiam já conseguiam também identificar estes “padrões” nas expressões do bebê. Como por exemplo, um choro intenso ou expressões faciais de satisfação: “inicia-se assim o processo de discriminação de forma de se comunicar pelo corpo” (id.p.13).

O segundo estágio – “**sensório motor e projetivo**”. Esse estágio divide-se em duas etapas, a primeira a criança experimenta o mundo físico através dos sentidos, podemos observar que a criança leva com a mão um brinquedo até a boca, e depois passa os pés. Nesse estágio a exploração dos objetos e do seu próprio corpo.

Na segunda etapa, a criança já consegue expressar ideias e pensamentos através da linguagem que ela está adquirindo. Os movimentos corporais são, neste estágio, a principal forma de expressão da criança. Segundo o autor;

a criança se exprime tanto pelos gestos como pelas palavras, em que parece querer representar por gestos o seu pensamento que facilmente fraqueja e distribuir as imagens à sua volta, como que para

assim lhes conferir uma espécie de presença. Utilizará mesmo, por vezes, simulacro em apoio da sua narrativa (MAHONEY 2004, p. 13)

É também neste estágio que a criança consegue entender seus limites corporais, também através da experimentação com os sentidos. A criança experimentando percebe o que faz parte do seu corpo e o que não faz parte. Constituindo assim o que o autor chamou de “eu corporal”.

Segundo Mahoney (2004, p.13), **no estágio do personalismo** ocorre uma “exploração de si mesmo”. É uma fase de oposição, diferenciação do que é o “eu” e do que não é “eu”. Neste decurso ocorre a “construção da própria subjetividade por meio das atividades de oposição”. Neste processo de oposição e diferenciação do “eu”, inicia o “personalismo”. Podemos observar que as crianças começam referindo-se a si próprio em terceira pessoa e ao longo do processo, vão substituindo o seu próprio nome pelo pronome “eu”, referindo-se a si próprio em primeira pessoa. Nesta fase é comum o maior uso das expressões “eu, meu não e etc”. Wallon (1995, p. 268), destaque que

Neste trajeto, a distinção entre o eu e não-eu constitui apenas uma etapa, uma das primeiras. Entretanto, ela não se produz isoladamente. Enquanto está sendo transportada, a criança demonstra uma maior objetividade em suas reações e nos motivos de sua ação. Já não reage apenas às impressões presentes, mas também as imagens que lhe ficaram no passado, às representações por ela formada.

A autora também explica que nessa idade ela precisa da admiração do outro, a dita “idade da exibição”. A criança quer ser “aplaudida” pelo outro, com a preocupação sobre o julgamento do outro os sentimentos de desconfiança, ciúmes e vergonha aparecem também.

Neste mesmo estágio a criança começa a imitar as pessoas pelas quais ela tem admiração. Os gestos, a maneira de falar, as preferencias entre outras imitações. Desta forma a criança apropria-se criando para si o seu próprio modo de ser.

### **3.1.2 A constituição do “eu” – processo de individuação**

Dois processos estão na base da constituição da identidade da criança, a saber: a constituição do “eu corporal” (consciência do seu próprio corpo) e a constituição de “si-mesma” ou “consciência do eu” (consciência de si como uma pessoa distinta das demais). Nas seções seguintes aprofundaremos estes dois processos, uma vez que estão duplamente implicados na formação da identidade pessoal e social da criança.

### **3.1.3 A construção do “eu corporal”**

De acordo com Wallon, nós somos seres "biologicamente sociais". O recém-nascido relaciona-se com outro desde seu nascimento, dependendo do outro para a sua própria sobrevivência: "sua primeira atividade eficaz é desencadear no outro reações de ajuda para satisfazer suas necessidades" (Galvão 2007, p. 60). Nas primeiras semanas o bebê vai criando uma comunicação com outro principalmente por meio do choro. Neste sentido, as pessoas que estão próximas do bebê vão assumindo o papel de cuidador:

[...] acolhe e interpreta as reações do bebê, agindo de acordo com o significado que atribuem a elas: mudam-no de posição, dão-lhe de mamar, soltam-lhe as roupas. O outro age visando atender as necessidades do recém-nascido, mas também simplesmente para comunicar-se com ele: o adulto sorri, conversa com o bebê, canta para ele. Desenvolve-se, entre o bebê e o adulto que lhe cuida, uma intensa comunicação afetiva, um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos (Galvão 2007 p. 60).

O recém-nascido a princípio utiliza-se apenas do choro como forma de comunicação, este choro é motivado pela emoção. É importante destacar aqui que para o autor o conceito de emoção diferencia-se da afetividade;

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. (Galvão, 2007, p.61).

A emoção é, segundo Wallon, o que temos de mais primitivo, sendo necessária para a sobrevivência do ser humano. Durante o primeiro ano de

vida é a principal forma de comunicação da criança com os outros sociais, estando também vinculada às suas autodescobertas:

No bebê, os estados afetivos são, invariavelmente, vividos como sensações corporais, e expressos sob a forma de emoção. Com a aquisição da linguagem diversifica-se e amplia-se os motivos dos estados afetivos, bem como os recursos para sua expressão. Torna-se possível manifestações afetivas como os sentimentos, que, diferente das emoções, não implicam obrigatoriamente em alterações corporais visíveis. Ao longo do desenvolvimento, a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais (Galvão 2007, p.62).

Entretanto, a autora relembra que " o bebê ainda não diferencia o seu corpo das superfícies exteriores" (idem, p.51) A autora aponta que é no primeiro ano de vida que ocorre a diferenciação do eu-corporal e a criança consegue estabelecer os limites corporais. Durante o primeiro ano de vida

É pela interação com os objetos e com o seu próprio corpo- em atitudes como coloca o dedo nas orelhas, pegar os pés segurar uma mão com a outra- que a criança estabelece relações entre seus movimentos e suas sensações. Por essas experiências torna-se capaz de reconhecer, no plano das sensações, os limites de seu corpo, isto é constrói-se o recorte corporal. (Galvão, 2007, p. 51).

A criança ao ir tomando consciência do seu corpo e de seus “comandos corporais”, vai ampliando também o seu campo de visão: ao movimentar o dorso, por exemplo, começar a enxergar o seu corpo, como pernas e braços de outro ângulo. Este tipo de experiência vai possibilitando que a criança vá conhecendo e reconhecendo seu próprio corpo, bem como as “fronteiras” ou seus limites corporais.

O desenrolar deste processo pode ser acompanhado pelas reações da criança frente ao espelho: leva um tempo até que reconheça como sua a imagem refletida. Este processo de integração ocorre ao longo do estágio sensório-motor e projetivo, beneficiado pelo desenvolvimento das condutas instrumentais e da função simbólica. (GALVÃO, 2007,p.35).

### **3.1.4 A Construção do “eu” e do “outro”**

Como já mencionamos anteriormente, este processo de “diferenciação do eu”, ou de “eu psíquico”, inicia-se na construção do “eu-corporal”, sendo

este condição necessária para o processo de diferenciação psíquica, da construção de uma “consciência de si”:

O recém-nascido não se percebe como um indivíduo diferenciado. Num estado de simbiose e, a todo instante, repercute em suas reações, as de seu meio. A distinção entre o eu e o outro só se adquire progressivamente, num processo que se faz nas e pelas interações sociais. (GALVÃO, 2007, p.50).

Portanto, a criança diferencia-se do outro a partir do que é o "eu" e o "não-eu". Com o processo de socialização ela toma consciência dos seus limites corporais e psíquicos. Como indica o autor, essa fusão entre o “eu” e o “outro” ocorre também na personalidade.

a criança encontra-se num estado de sociabilidade sincrética. O objetivo sincrético é utilizado para designar as misturas e confusões a que está submetida a personalidade infantil. Indiferenciada, a criança percebe-se como que fundida nos objetos ou nas situações familiares, mistura a sua personalidade à dos outros. (GALVÃO, 2007, p.52).

De acordo com Dantas (1995, p. 223), a tomada de consciência - primeira, em nível corporal e depois psíquica, dá-se de forma gradual e inicia-se ao nascimento da criança, porém a consciência de si, é um processo complexo, que é só a partir dos três anos que a criança começa a reconhecer-se como um sujeito distinto. Contudo, ao reconhecer-se como um sujeito a criança entra em “crise de oposição”, como já trouxemos anteriormente no estágio do personalismo.

### **3.1.5 Crise de oposição**

Segundo o autor, a “crise de oposição” é essencial para construção do “eu”, a criança entra em oposição ao outro, pois, agora já é capaz de diferenciar-se do outro. Todavia, a criança sente necessidade de se auto afirmar, na busca de conquistar autonomia a criança inicialmente entra conflito sempre que se sente “represada”.

Na “crise de oposição”, a criança utiliza-se do “não” como forma de negar o outro, ou seja, o que é vontade do outro e não dela ou o que é ela e o que é o outro. Segundo o autor, na crise a criança, “combate qualquer ordem,

convite ou sugestões que venha do outro, buscando, com o confronto, testar a independência de sua personalidade recém-desdobrada, em busca do eu o não-eu.” (GALVÃO 2007, p. 53). Apesar disso, o autor explica que a criança “continua ligada a determinados objetos familiares, determinada situação ou ao ponto de vista daquele que lhe fala”. (Wallon 2007, p 183).

Seu berço não pode servir para seu irmãozinho porque é seu, berço, como que para toda a eternidade, ou ao menos cabe a ela emprestá-lo. Ao entrar na escola, porém, a menininha diz chamar-se como a irmã mais velha que ali estudara antes dela, da mesma forma como o menino de Stern, ao perder com o nascimento de uma irmãzinha seu lugar de caçula da família, tomava-se a si mesmo por sua irmã mais velha.

Wallon (2007, p.184) reafirma o quão essas crises são fundamentais neste processo de constituição da sua identidade por ser com os exercícios das oposições que a criança se diferencia do outro, ao mesmo tempo, experimentando com as frequentes afrontas e “duelos”, as consequentes vitórias ou a derrotas. O motivo é só a busca por “sua própria independência, sua própria existência. Opor-se pelo fato de opor-se”. Como destaca a autora, a criança

Esforça-se por ter papel de destaque e status de vencedor, utiliza todas as circunstâncias favoráveis e usando recursos cada vez mais elaborados: manifestações de ciúmes, trapaças. “Acessos” de tirania, dissimulação. Nesta busca de superioridade pessoal, tem atitudes que podem ser interpretadas como agressivas, como o ato de quebrar um brinquedo de um parceiro que sabe jogar melhor que ela, ou tentar sabotar um parceiro no qual identifica uma superioridade qualquer (GALVÃO, 2012, p.37)

Galvão (2012), lembra-nos que junto com a negação a criança cria o sentimento de posse, confundindo "o meu com o eu". Com isso, nesta idade, as disputas por objetos intensifica-se mais por conta da disputa para garantir o "meu" do que o interesse pelo próprio objeto. "A criança é capaz de abandonar um objeto tão logo o obtenha na disputa com o colega" (Galvão, 2012, p.38.); também sublinha que com a consolidação do "eu", a criança entra em uma fase do personalismo mais positivo.

### **3.1.6 Sedução e imitação**

Por volta dos quatro anos de idade, as crises de oposições vão dando lugar a necessidade de destaque. A criança manifesta a necessidade de “sedução”, ou seja, de ser vista com olhar de aprovação pelo outro, tornando esse olhar fundamental para ela. Porém sente-se frustrada quando não consegue agradar o outro. Para Galvão (2012, p. 55), "esta aprovação de que ela tem necessidade é o resíduo da participação que antes misturava no outro".

Galvão lembra ainda que a “sedução” vem acompanhada da imitação. A criança procura imitar aqueles que a ela lhe parece interessante, "incorporando suas atitudes e também o seu papel social". Esses processos fazem parte da formação da pessoa. Wallon (2007, p.187), explica que a idade da graça também é a idade da timidez, "O gesto gracioso pode ser o gesto recalcado esse gesto recalcado, envergonhado e fracassado". Por dar importância a opinião do outro nessa idade, a criança em alguns momentos envergonha-se na presença do outro.

Com as contribuições de Wallon, conseguiremos entender o complexo processo do desenvolvimento humano a partir do seu nascimento até a constituição de identidade. Como podemos ver, para o autor a constituição de identidade depende das funções sociais, corporais e psicológicas de forma integrada.

Após esta compressão, no terceiro capítulo vamos visar as práticas pedagógicas, respeitando os apontamentos dos documentos oficiais destinados à educação infantil aqui analisados para pensar na temática.

#### **4. CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO SOBRE IDENTIDADE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo temos como objetivo utilizar os estudos dos processos de constituição de identidade articulando com os apontamentos dos documentos oficiais destinados à educação infantil, no sentido de contribuir para a prática pedagógica. Com uma breve análise de alguns documentos oficiais destinados à educação infantil, pudemos perceber que os documentos apontam o tema identidade muitas vezes e com algumas direções específicas como: Identidade pessoal, identidade cultural, identidade étnica, entre outras.

Vale lembrar, que conforme Rocha (2011, p. VII), os estudos acerca da criança, infância e suas particularidades, iniciou com o movimento e pesquisas de estudiosos e pesquisadores dos anos 80, “que vinham buscando abrir caminho para uma pesquisa de investigação que considerasse as determinações estruturais e as dimensões contextuais definidora dos processos educativos com crianças pequenas”. Esse movimento foi importante para dar visibilidade não só para estudos a cerca da criança e a infância, mas para lutar pelos seus direitos e o reconhecimento da sua importância social. Nos tempos atuais, com ajuda de correntes e materiais produzidos por estudiosos da sociologia da infância, pedagogia da infância e antropologia da criança, reconhecemos a criança como um ser ativo em sua socialização, contrapondo-se à teorias tradicionais que entendia que a infância era, segundo Faria e Finco (2011); “uma transição da natureza a cultura”, em outras palavras, a criança sai do seu estado de natureza para ser introduzida a cultura com o processo de socialização, porém ainda conforme as autoras, as teorias tradicionais traziam o processo de socialização com;

O conceito de socialização, portanto, não só tendeu a colocar a criança em uma posição passiva em relação a cultura, mas também repousava sobre uma visão da criança como social apenas na medida em que gradualmente deixou de ser natural. (Faria e Fico 2011, p. 1)

Contraoando-se a teorias tradicionais, a sociologia da infância e antropologia da criança vêe trazendo discussões colocando a criança como um



ser ativo não só no seu processo de sua socialização, mas também na produção cultural.

Podemos perceber que a concepção de criança defendido, pela pedagogia da infância, ganhou força ao analisar os documentos orientadores da educação infantil, que claramente traz esta concepção de criança.

#### **4.1 Das concepções que informam os documentos**

Como podemos analisar no DCNEI /Resolução 5/2009 Art. 4º a concepção de criança orientadora do mesmo, converge aqui com que os estudos atuais na área de Educação Infantil tem apontado;

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (CNE/CEB, 2009, Art. 4º).

Articulado a esta concepção de criança, também encontramos nas DCNEI a definição de currículo, documento pedagógico que deve orientar a prática pedagógica nesta etapa da educação básica. De acordo com DCNEI:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (CNE/CEB, 2009, parte III).

No que diz respeito ao objetivo deste TCC, qual seja, documentos oficiais destinados à educação infantil, em particular aqueles destinados a orientação curricular, a concepção de identidade e sua relação com as práticas pedagógicas, passamos a apresentar como esta temática é tratada nas DCNEI.

Conforme já mencionamos na seção introdutória deste trabalho, analisamos dois documentos curriculares produzidos pelo Conselho Nacional

de Educação: a Resolução 5/2009 cujo caráter mandatório faz com que todas as instituições de educação infantil devam considerá-lo ao elaborar sua proposta pedagógica. Já o Parecer 20/2009, que trata da Resolução, é mais detalhado e nos oferece também subsídios que explicitam o próprio conteúdo da Resolução.

Na Resolução CNE/CEB 5/2009, pudemos perceber que a palavra “identidade” aparece com bastante frequência, acompanhado de outros termos que a qualificam, trazendo diferentes significados a mesma. Encontramos: “identidade pessoal”, “identidade coletiva”, “identidade singular”, “identidades étnicas”, “identidade de territórios rurais”, “identidade da diversidade “e” Identidade institucional”. O mesmo ocorre no PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009, onde encontramos os termos: “Identidades”, “identidade Coletiva”, “Identidade Cultural”, Identidade Ética”, “Identidade pessoal” Identidade da Diversidade”, “Identidade institucional”, “Identidade étnica “e” Identidade de territórios rurais”

Outro documento analisado nesta pesquisa como “documento complementar”, mas também de nível nacional, foi o documento Qualidade “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Volume 1 (2006)”. Neste documento encontramos o termo identidade relacionado a: “Identidades Culturais”, “Identidade Ética”, “Identidades”, “Identidade nacionais e Regionais”, “Identidade Institucional”, “Identidade da Criança” e “Identidades”.

Como podemos observar, nos três documentos acima mencionados os termos se repetem basicamente com as mesmas associações temáticas. Todavia, embora este seja um termo recorrente nestes documentos, não encontramos qualquer tipo de conceituação ou referência teórica que fundamente o uso do mesmo.

Para dar mais visibilidade ao uso deste termo nos documentos que analisamos, após a análise do conteúdo dos mesmos, resolvemos para efeitos deste trabalho, agrupá-los em três grandes categorias. Abaixo as apresentamos.

#### **4.2. A temática da identidade como eixo das propostas pedagógicas**

Como já apresentamos anteriormente, o artigo 4º da Resolução CNE/CEB 5/2009, já aponta que a identidade pessoal da criança deve ser considerada nas propostas pedagógicas desta etapa educativa. Repetimos o artigo com o intuito de evidenciar o que estamos destacando:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, **constrói sua identidade pessoal e coletiva**, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Destaques em negrito feito por mim (DCNEI /Resolução 5/2009 Art. 4º.

Com isso, podemos perceber que este documento aponta que com a “interação, relações e práticas cotidianas que vivencia” que a identidade dos sujeitos e do coletivo é construída. Perspectiva que vai ao encontro com as contribuições que trouxemos de autores da sociologia no primeiro capítulo, lembramos que de acordo com Berger e Luckman (2009, p. 228); “A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizadas, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais”.

Neste sentido, O PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009, traz apontamentos para a organização de um currículo, mais uma vez chamando a atenção para as práticas educacionais e ressaltando que estas afetam a construção das identidades das crianças, conforme pode ser observado no excerto abaixo:

Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das **identidades das crianças** (CNE/CEB, 2009b, grifo meu).

Neste trecho acima podemos ver claramente, a indicação do documento para que as práticas pedagógicas busquem qualificar as relações sociais com o objetivo da constituição de identidade das crianças.

Como já foi dito aqui, a educação infantil é responsável por acolher crianças de 0 a 5 anos, por tanto essas instituições são responsáveis também para o processo de socializações de bebês. Visto isso, consideramos

importante relacionar as práticas pedagógicas com as contribuições que Walton nos trouxe ao tratar do processo de socialização dos bebês;

[...] O outro age visando atender as necessidades do recém-nascido, mas também simplesmente para comunicar-se com ele: o adulto sorri, conversa com o bebê, canta para ele. Desenvolve-se, entre o bebê e o adulto que lhe cuida, uma intensa comunicação afetiva, um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos (Galvão 2007 p. 60).

O PARECER CNE/CEB Nº 20/2009, aborda ainda sobre as “ações individuais”, como importantes contribuições nesse processo de desenvolvimento de “identidade pessoal”. Assim como nas práticas pedagógicas com bebês:

As experiências que permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a **identidade pessoal**, sentimento de auto-estima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular (CNE/CEB, 2009b, pag. 16)

Há ainda no Parecer indicações de práticas pedagógicas com a organização dos espaços privilegiando as socializações;

Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. (CNE/CEB, 2009b, p.16)

Assim como a indicação da organização do currículo para a educação infantil, espera-se que nos espaços institucionais as propostas pedagógicas sejam pensadas com objetivo de promover a relações sociais organizadas em suas relações com as experiências, saberes e conhecimentos;

Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das **identidades das crianças** (CNE/CEB, 2009b, p., sem grifos no original).

Outro uso do termo identidade, ainda relacionado com as propostas pedagógicas (Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009), é no sentido de “identificação”, buscando uma referência de relação da criança com o meio:

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, **permitindo a construção de uma relação de identidade**, reverência e respeito para com a natureza (CNE/CEB, 2009b, p. 15, sem grifos no original).

Como podemos observar, os documentos que analisamos propõem que as ações pedagógicas promovam para as crianças experiências com o mundo que as cercam, nas interações sociais, com compromisso ético, garantindo que o conhecimento acumulado seja disponibilizado para todos, objetivando dentro desse contexto a construção da identidade individual e do grupo.

#### **4.3 A identidade como uma construção pessoal e coletiva**

Ainda no artigo 4º da Resolução 5/2009, encontramos referência a construção da identidade pessoal e **coletiva**. Nosso destaque aqui é para a “identidade coletiva” que aparece associada a “identidade pessoal”. Assim, conforme o documento, trata-se de duas identidades diferentes: uma, de caráter pessoal (de si mesma) e outra como pertencente a um coletivo. Ou seja, propiciar a que a criança se reconheça como pertencente a um coletivo social mais amplo, distinto do seu contexto familiar.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, **constrói sua identidade pessoal e coletiva**, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (CNE/CEB, 2009, p19, grifos meu).

De acordo com Mahoney (2004, p. 102), “os grupos funcionam como referências, possibilitando à criança adquirir experiências imprescindíveis”. Neste sentido, a autora aponta para o que pode ser o papel da participação do grupo na construção da identidade pessoal e coletiva:

Fazem parte desse processo indivíduo-grupo concordâncias e discordâncias entre um e outro, entendimentos e conflitos entre os desejos individual e a disciplina grupal. É da natureza do grupo que essas duas tendências antagônicas com momentos de confronto estejam presentes; a busca do interesse individual e a busca do interesse coletivo são momentos complementares de um mesmo processo. (MAHONEY, 2004, p. 102 ).

Entendendo a importância do grupo na construção de identidade pessoal e coletiva das crianças, destacamos do documento Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), o que consideramos uma acepção mais alargada de Identidade coletiva”, na medida em que prevê entre seus objetivos, um que visa o fortalecimento da “identidade cultural das crianças”;

Fortalecer a **identidade cultural** das crianças, planejando o encontro destas com diferentes grupos folclóricos do município e da própria comunidade, tais como: contadores de histórias, grupos de dança, do boi de mamão, do maracatu, da capoeira, da puxada de rede, entre outras (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 38)

#### **4.4 Identidade, culturas e singularidades**

Todos os documentos aqui analisados, trouxeram como proposta que se trabalhasse a diversidade, respeitando todos os fatores culturais, sociais e étnicos.

Nas diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino Florianópolis (2015, p. 24) aparece o termo “identidade positivada”, como qualificação associada ao respeito a diversidade e as diferenças étnico-raciais e ao combate ao preconceito e às relações de subalternização.

A existência da pluralidade étnico-racial implica no fomento à formação continuada dos profissionais da educação, e que se tenha como base não apenas o reconhecimento das diferenças, mas que estas sejam colocadas em relação entre os sujeitos. Isso significa mudanças de comportamento ao comprometer-se com o rompimento de relações de dominação, de discriminação e de preconceito racial que colocam as pessoas negras e indígenas numa condição de subalternidade, especialmente, por suas características fenotípicas, como tipo de cabelo e cor da pele, por exemplo. Logo, a promoção da

igualdade racial enseja, concomitante, a consciência da alteridade que constitui os diferentes sujeitos no contexto educativo, uma intervenção pedagógica distinta que **contribua para a construção de identidades positivadas**. Para tanto, é necessário dar visibilidade aos diferentes pertencimentos raciais por meio do diálogo, da reorganização de tempos e espaços, provimento e análise de materiais didático-pedagógicos, como imagens, brinquedos, jogos, livros de literatura, por conseguinte, o desenvolvimento de uma gestão educacional comprometida com a perspectiva da inclusão de todos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS, 2015, p 24)

O termo “identidade positiva”, conforme colocado na proposta curricular da RMEI, visa promover a “afirmação” da diversidade étnico-racial, de inclusão de crianças deficientes, visando a construção desde esta etapa educativa, da “consciência da alteridade”, apontando que tal perspectiva implica também uma “intervenção pedagógica distinta”. Assim, a concepção de “identidade positivada” implica o respeito as diferenças, possibilitando também que os sujeitos sociais possam identificar-se – tanto entre os iguais como entre os diferentes.

Nas Diretrizes Curriculares para a educação básica da rede municipal de Florianópolis (2015), encontramos também um apontamento de caráter legal, visando que se garanta a valorização do patrimônio cultural das crianças negras e indígenas:

[...] trata-se de reconhecer, valorizar e consolidar a história, a cultura e a **identidade dos negros e indígenas** na Educação Básica municipal, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003; a Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008; a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2001; e a Resolução CME/CP nº 2, de 01 de julho de 2009 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 24).

Como já pudemos ver anteriormente, as identidades se constituem em processo de socialização, com o outro, com o meio e o espaço e cultura. Todavia, para que as crianças negras e indígenas possam reconhecer-se com tal e construir sua identidade cultural, as instituições educativas devem garantir que a criança tenha contato com a cultura negra e indígena de maneira contextualizada e que faça parte das interações sociais na ações pedagógicas. Trazendo elementos culturais, imagens, vídeos, fazer visitas a museus, entre outras ações pedagógicas, para que não só as crianças indígenas e negras

possam apropriar-se e reconhecer a sua cultura, mas para que todas as crianças do grupo possam apreender-se deste conhecimento cultural.

Também no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 1 (MEC, 2006), encontramos referências ao respeito à diversidade ou às diferenças culturais, destacando a necessidade do respeito a estas origens distintas, na perspectiva da afirmação de direitos:

Em um país marcado por tantas diferenças, o equilíbrio entre a preocupação com a igualdade e a preocupação com o respeito às diferenças nem sempre é fácil de alcançar. O desigual acesso à renda e aos programas sociais está marcado por esses diversos pertencimentos de classe, de etnia e de gênero, heranças históricas e culturais que também se expressam no acesso à Educação Infantil e na qualidade dos programas oferecidos. Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero. (pág. 23)

Como podemos ver, em muitos momentos a “identidade cultural” aparece como um direito que deve ser garantido nas instituições de educação infantil; exemplo, é o direito das crianças do campo e as ribeirinhas terem suas identidades culturais valorizadas. Destacamos o princípio ético nas DCNEI:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. (Art. 6º., inciso I)

II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; (Art. 8º; § 2º)

III - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; (Art. 8º; § 3º)

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; (Art. 9º)

Como pudemos ver, o termo identidade aparece diversas vezes nos documentos aqui analisados. Para verificar se este tema vem sendo tratado nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, ou seja, na ação pedagógica direta com as crianças, decidimos fazer uma pesquisa aproximativa no Portal



do Professor, site este que funciona como um repositório de propostas de aulas para a Educação Básica.<sup>8</sup>

Utilizamos a ferramenta de busca com a palavra Educação Infantil, para ver se o termo identidade aparecia como temática das propostas pedagógicas. Encontramos muitas propostas pedagógicas que tem como objetivo “trabalhar a construção de identidade”, (pessoal, do grupo, Cultural, étnica e raciais). Talvez motivadas pelas indicações constantes nos documentos que analisamos, já que pelo menos um destes tem caráter mandatório.

Todavia, algumas práticas que encontramos no portal do professor no site do MEC, sugerem identificações do grupo colocando nome no mesmo, afim de propor uma identificação ou criar um sentimento de pertencimento aos integrantes do grupo. A prática de utilizar fotografias de familiares e da própria criança para propostas ou mesmo exposição, aparece com frequência em projetos pedagógicos.

Entretanto, se utilizarmos as orientações dos documentos aqui propostos e buscar nas contribuições dos autores nos capítulos anteriores, como podemos pensar em uma proposta pedagógica que traga todos os processos necessários para a que haja a constituição de identidade das crianças. Lembrando que, segundo Wallon, a criança inicia o seu processo de socialização a partir do nascimento estabelecendo relação com o outro, e a construção da identidade está diretamente relacionada a socialização. Deste modo o trabalho pedagógico pode ter como objetivo propostas que tenha como objetivo socialização? Lembrando a contribuição do autor:

Pela sua natureza social, o ser humano apenas pela socialização pode sobreviver, desenvolver-se e tornar-se pessoa. Ao nível das estruturas estritamente genéticas, é dos animais pior preparados para uma vida independente, dependendo de outros durante mais tempo e de forma mais intensa. Se lhe associamos a capacidade de desempenhar funções variadas e complexas, incluindo caminhar, conversar, aprender, pensar, ter consciência de si mesmo, tomar decisões racionais, divertir-se, etc., devemos reconhecer que resultam da interação com outros humanos durante longos períodos de tempo. Socialização e individualização (ou subjetivação) constituem duas faces da mesma moeda (Elias, 1983). Nos mesmos

---

<sup>8</sup> <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

atos e relações, tornamo-nos pessoas e fazemos sociedade.  
(ABRANTES, 2011, p.122)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ser um termo recorrente em projetos pedagógicos, ações pedagógicas, planos pedagógicos, entre outros, que encontramos nas breves pesquisas que fizemos, a constituição de identidade é um processo complexo que nem sempre está fundamentado nessas propostas.

Ao iniciar nossa pesquisa tínhamos o objetivo de compreender o processo de constituição de identidade e, com bases nos documentos oficiais destinados à educação infantil, identificar as indicações para as práticas pedagógicas. E assim iniciamos nossa trajetória de pesquisa teórica e análise documental procurando, sempre que possível, relacionar com a prática. Esse exercício – relacionar as leituras que fundamentam e desenvolvem este conceito, bem como a análise dos documentos nem sempre pode se expressar neste texto escrito. Mas o exercício intelectual de fazê-lo, importante para meu aprendizado, esteve presente durante todo este percurso.

Os autores que estudamos no primeiro capítulo, nos apontaram que a constituição de identidade ocorre em estreita relação com os processos de socialização, ou seja, com a interação entre a criança e os contextos sociais em que está inserida. Assim destaca Zanatta (2011, p 45): .

Essa nova forma de olhar a relação indivíduo/ sociedade estrutura-se a partir do desenvolvimento da ideia de que a identidade é um produto da socialização. A partir do momento em que o indivíduo participa de diferentes esferas, ele passa a adotar os papéis que representam essas instituições. Autores como Strauss (1999), Goffman (1985, 1988), Berger e Luckmann (1973), e Dubar (1998 a/b, 2001, 2005) partem dessa mesma noção: identidade como produto dos processos de socialização.

Em um segundo momento, estudamos autores da Psicologia, cujas contribuições convergiam em uma mesma perspectiva – compreensão de desenvolvimento humano como um processo dialético. Os autores estudados – Leontiev e Wallon - contribuíram para aprofundar nossa compreensão sobre a dimensão psicológica do processo, denominado pelos sociólogos de “socialização”: desde que nasce, o desenvolvimento da criança dá-se no sentido de sua “individuação”, ou seja, da constituição de si mesma como um

sujeito humano. A percepção de si e a consciência de um “eu”, como distintos dos demais, só é possível na relação com os outros sociais.

Contudo, com essa pesquisa pudemos entender que a identidade não é algo imutável, que assim que formado torna-se eterna e igual. Ela está em constante transformação, apesar de nossa identidade estar sempre criando-se e recriando-se existe uma continuidade nesse processo que permite nos reconhecermos como sendo o “mesmo” em todos os períodos da vida.

Sobre os questionamentos/indagações que me levaram a esta pesquisa – minha experiência pedagógica em uma instituição privada e suas orientações para “trabalhar com a identidade”, usando “símbolos” que servissem como “identificadores” e com “identificação” para as crianças, posso avaliar agora, sua inadequação para os propósitos pedagógicos visados.

. A grande questão é: se o processo de construção de identidade tem como base os processos de socialização, se a criança passa por todo o processo de autoconhecimento e reconhecimento do outro, no que relacionar o “eu” com o “eu” do “símbolo” a ela atribuído poderia ajudar na constituição da sua identidade? Esta pesquisa nos levou a pensar que “confusão” poderia causar para uma criança que ainda está em processo de constituição do “seu eu” receber outro “eu”, que é o “eu” do “seu símbolo”.

Como pudemos ver, os documentos oficiais destinados à educação infantil apontam que a constituição de identidade é algo que deve ser trabalhado nas instituições de Educação Infantil, a todo momento, nas interações sociais, e não de forma isolada, ou seja, como conteúdo. No processo de autoconhecimento, reconhecimento do grupo tem que ela está inserida, da cultura, de suas origens raciais e/ou étnicas. Criando-se contextos de aprendizagens e de experiências pessoais e/ou coletivas, orientados pela ética, respeito, valorização cultural e conhecimento é que a criança deve constituir sua identidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Pedro. **Para uma teoria da socialização**. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 21, p. 121-139, 2011.

BERGER, Peter, LUCKAMN, P. **A construção social da Realidade: Tratando de Sociologia do Conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 020/2009; Resolução CEB 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. v. 2.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean et. all. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

DUBAR, Claude. **A Socialização. Construção Das Identidades Sociais E Profissionais**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997 (Trad. Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas).

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis /SC – 2015**.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis /SC – 2015**.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do Cotidiano Escolar, conflito sim violência não**. Petrópolis. Editora Vozes, 2004.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 16 ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2012.

GULASSA, M. Lúcia Carr, C R de. (Orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola. 2004.

JALLEY, Émile. Introdução. In: WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. xv-vxi.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Cerrada de San Antonio: Editorial Cartago de México, 1984.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

MAHONEY, A.A; ALMEIDA, C R de. (Orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola. 2004.

MAHONEY, A.A; ALMEIDA, C R de. (Orgs). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola. 2005.

SILVA, T. T. (2007). **A produção social da identidade e da diferença**. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (7ª ed., pp. 73-102). Petrópolis, RJ: Vozes.

SILVA, Flávia, Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: Concepção a partir as psicologia Histórico-cultural. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 28, 1 sem. 2009, pp169-195

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORO, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1996.

WALLON, Henri. **Evolução psicologia da criança**. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

WALLON, Henri. **As origens do Caráter na Criança; Tradução Heloysa Dantas de Souza Pinto** -. São Paulo: Nova Alexandre, 1995.

ROCHA, Eloisa. A. C. (1999). “**As pesquisas sobre educação infantil no Brasil; a trajetória da ANPED (1990-1996)**”. Pro-posições, Campinas, n. 28, pp. 54-74.

SOUZA, R. F. (2011). George Herbert Mead: **Contribuições para a História da Psicologia Social**. Psicologia & Sociedade, 23(2), 369-378.

ZANATTA, M.S. **Nas teias da identidade: contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica**. Perspectiva, Erechim, v. 35, n. 132, p. 41-54, 2011.