

O OLHAR INFANTIL SOBRE PROFESSORES/AS

**Luciana Velloso da Silva Seixas - UERJ
Glicia Mendes Pereira - UERJ**

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar as concepções dos/as alunos/as de uma turma de Educação Infantil sobre professores/as. Na convivência diária da sala de aula adultos e crianças conhecem-se uns aos outros, mas muitas vezes, estas são pouco ouvidas e há pouco espaço para se expressarem.

Segundo as orientações contemporâneas da sociologia da infância busca-se compreender como a criança pensa e concebe o mundo ao seu redor. Nesse sentido, segundo Plaisance (2004), as pesquisas buscam apreender o grupo das crianças como atores sociais por intermédio de suas práticas, experiências e representações.

No intuito de compreender como os/as alunos/as representam os/as professores/as realizamos três atividades com as crianças: No primeiro momento, contamos uma história cujo tema tratava da relação professor/a /aluno/a. A seguir apresentamos imagens de pessoas para que as crianças indicassem quais pareciam ser professores/as. Por fim, pedimos às crianças para desenharem um professor/a e durante esta atividade mantivemos uma conversa informal com eles/as na tentativa de captar o que o desenho representava.

Entendemos que o desenho assim como o que foi dito pelos/as alunos/as são formas de ler e conhecer o mundo. Desse modo, realizamos as diferentes atividades com a preocupação de ouvir as crianças e registrar seu ponto de vista. A criança como receptora ativa reelabora as informações recebidas em diferentes espaços culturais e como sujeito social participa de sua própria socialização mesclando fantasia e realidade.

A INFÂNCIA

O sentimento e a valorização atribuídos à infância, ou seja, aquilo que, segundo Kramer (1987), distingue a criança do adulto e a considera capaz de desenvolver-se física/intelectual/afetiva e socialmente rumo à maioridade, nem sempre existiram da forma como hoje os conhecemos.

Essa mudança vem ocorrendo a partir de modificações nas formas de organização da sociedade, como nos apontam os estudos do historiador Philippe Ariès. A descoberta da infância se dá no contexto social, a partir do século XVI, onde as descobertas científicas entre outros aspectos atenua a mortalidade infantil.

Inseparável deste sentimento da infância, advindo do aumento no número de crianças, institui-se a família no seio da qual se conforma atitudes contraditórias que orientam o comportamento dos adultos em relação às crianças: ora a criança é considerada inocente, ingênua e desperta sentimentos de proteção ora é tomada como ser imperfeito e incompleto que necessita da moralização e da educação feita pelos adultos (KRAMER, 1987).

Assim, a infância como um tempo da vida social (QUINTEIRO, 2005) aparece com a sociedade capitalista na qual a criança passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura.

Nesse sentido, podemos citar Foucault (1981) quando analisa os mecanismos e técnicas de controle que se exercem sobre o corpo daqueles que são vigiados e controlados, como as crianças e os escolares. Trata-se do “corpo político”, segundo o autor, base para as “relações de poder, saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber” (p.27).

Retomando a análise dos processos sociais mais gerais, seguimos a orientação de Quinteiro que considera a obra de Émile Durkheim influente até os dias de hoje nas diretrizes da educação/socialização da criança.

Nas considerações do sociólogo francês, a ação sócio-pedagógica deve imprimir, nas crianças, elementos morais e intelectuais em harmonia com a estrutura social. Reserva-se, de acordo com sua definição esse papel para as gerações adultas que devem agir sobre aqueles/as que ainda não estão maduros para a vida social (PETITAT, 1994).

No entanto, como nos lembra Tura (2002), existia uma preocupação em Durkheim quanto a questão do poder. Preocupado com as relações professor/aluno e a posição de autoridade dos docentes, o sociólogo alertava que:

A superioridade moral e intelectual do professor, assim como sua missão de transmitir aos alunos valores morais de seu tempo e o amor à coletividade lhe conferem posição de autoridade, mas é necessário o cuidado de não abusar deste poder (TURA, 2002, p.55).

Bem mais tarde, com vista a debater sobre os processos de socialização e interpretação da criança na sociedade contemporânea, em 1989, sociólogos da infância reuniram-se pela primeira vez com o objetivo de desconstruir os pressupostos sócio-pedagógicos que se estabeleceram entre crianças e adultos pautados nas idéias de integração e regulação e na idéia da criança como *tábula rasa* na qual os adultos imprimem a sua cultura (QUINTEIRO, 2005).

Tal Congresso, segundo esta autora, apresentou-se como um marco na Educação Infantil imprimindo ao conceito de socialização e de suas definições funcionalistas uma releitura crítica. Entre os pesquisadores renovaram-se os interesses pelos processos de socialização considerando-se a criança como ator “As crianças passam a ser definidas como capazes de pensar e decidir sobre as coisas do mundo e de participar do seu próprio processo formativo” (QUINTEIRO, 2005, p.139).

No entanto, Sarmento e Pinto, citados por Quinteiro (2005), chamam a atenção para o fato de que os estudos da infância, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de atores sociais, têm geralmente negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas ações e aos seus contextos.

No que tange à metodologia e aos procedimentos da pesquisa pouco se pergunta às crianças, e, ainda assim, quando isto acontece a fala fica solta, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores (QUINTEIRO, 2005, p.149-150).

Atividades: Ouvindo as crianças

Concordamos com Barbosa (2005) quando afirma que:

a ação pedagógica emancipatória exige que busquemos trabalhar com outras fontes que possam contribuir para captar os elementos sensíveis da realidade cotidiana e dos processos histórico-políticos que a tornaram o que ela é (p.26).

A interrogação que nos fazíamos era: O que as crianças teriam a dizer sobre essa figura tão presente em seu cotidiano, durante toda a vida escolar?

1º momento

Aproveitando que as crianças ainda estavam na rodinha após a realização da chamada, começamos contando a história¹. No início, as crianças ficaram um pouco agitadas, talvez pelo fato deste tipo de atividade, como de costume, ser realizada pela professora. Aos poucos, no entanto, começaram a prestar atenção. Quando terminamos, no intuito de ouvir as crianças fizemos algumas perguntas: “Como vocês acham que é uma professora nota dez?”. Algumas respostas eram surpreendentes, como a de Maria Vitória: “*Ela tem que passar batom, pintar a unha, dirigir...*”. Outras foram de ordem mais prática, como a de Bernardo: “*Ela deixa a gente brincar na hora do almoço*”, complementada pela de Luiz Guilherme: “*E deixa fazer bagunça*”. A questão da nota, bem presente na história, ficou nítida na fala de Júlia: “Ah, eu acho que ela tem que dá nota boa prá criança”.

Novamente grande agitação, pois todos queriam se posicionar e falar um pouco. Tentávamos sempre interagir com as respostas dos/as alunos/as para que eles/as não se dispersassem, embora algumas/alguns o fizessem. Mudamos a pergunta indagando: “O que vocês acham necessário para ser um professor ou uma professora?”. Foi uma verdadeira “tempestade de idéias”, na qual cada um/a foi

¹ A história em questão é “Tia nota dez”, de Ziraldo.

falando muito mais do que havíamos perguntado. Algumas das falas são transcritas abaixo:

“Tem que saber muito, estudar prá caramba!”.
“A professora briga quando a gente faz bagunça”.
“Tem que dar carinho, levar no banheiro e escrever agenda”.
“A professora é legal, eu quero ser quando crescer!”.
“Prá ser professora tem que crescer muito!”

Manoel fez um comentário que nos deixou intrigadas: “*Se eu fosse professor, daria aula de recreio!*”. Naquele momento deixamos passar e não questionamos o menino sobre a declaração, mas ao final da aula, comentando com a professora da turma, tivemos uma das possíveis explicações para a fala. Sorrindo, ela nos disse que provavelmente Manoel se referia ao professor de Educação Física, que dava aula no pátio onde acontecia o recreio das turmas maiores. Teria ele associado a aula de Educação Física ao recreio? Essas informações e associações feitas pelos/as alunos/as nos indicam, em grande parte, a produção de sentidos feita pelas crianças.

2º momento

Pegamos as imagens que havíamos trazido e as colocamos espalhadas pelo chão dentro da rodinha. Perguntamos para as crianças quais daquelas pessoas pareciam ser professor ou professora. A maioria das crianças apontou para duas fotos, que exibiam mulheres de meia-idade, usando longos vestidos. Interessante, pois elas em nada se assemelhavam à docente daquela turma, que era jovem e sempre se vestia de calça jeans e camiseta. Isso pode ser um indicativo de que as representações que as crianças fazem sobre a docência advêm de outras relações vivenciadas fora do espaço escolar.

3º momento

No momento seguinte, com as crianças sentadas em seus lugares pedimos para eles/as desenharem um professor ou uma professora. Enquanto desenhavam, íamos interpelando os/as alunos/as individualmente na tentativa de captar o que o desenho representava. Procuramos não forçá-los/as quando não se mostravam receptivos, pois alguns/algumas não gostavam muito de falar. Mas como registrar o que eles/as diziam? Diante da preocupação em não perder a opinião das crianças sobre o que estava sendo representado, pedimos as crianças para escrevermos os seus comentários nos próprios desenhos². Mesmo com o consentimento dos/as alunos/as ficamos em dúvida se deveríamos registrar a interpretação dos desenhos.

² Com a preocupação de não interferir na produção das crianças, os registros foram feitos à lápis.

Essa dúvida nos foi esclarecida durante uma conversa informal com a professora Rita Ribes. Segundo ela, a linguagem escrita não deve ser empregada no sentido de interpretar ou criar legendas para os desenhos das crianças o tempo todo, pois essa atitude pode acabar desvalorizando a especificidade da linguagem pictórica. No entanto, destaca a importância da intervenção no momento de elaboração, pois a criança nessa idade geralmente possui suas opiniões e idéias muito dependentes do que ocorre ao redor no instante em que foi questionada.

Podemos perceber muito fortemente em vários desenhos a mistura de elementos reais e imaginários. De acordo com Vygotsky, absolutamente tudo que nos rodeia e que foi criado pela mão do ser humano, ou seja, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo natural, todo ele é produto da imaginação e da criação humana baseada na imaginação: “*Todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vem a ser algo assim como fantasia cristalizada*” (1982:10). Entendemos, assim, que através do desenho a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

Bruno (3 anos), por exemplo, trouxe personagens com os quais têm grande contato através da mídia para interagirem com os professores. “*Eu fiz aqui o professor e a professora no castelo da bruxa, em cima do telhado. Eles vão chamar os Power Rangers prá matar ela*” Manoel (3 anos) foi outro que criou toda uma narrativa para seu desenho, envolvendo os personagens do programa de tv. “*O professor e a professora vão chamar os bombeiros e os Power Rangers para chamar a bruxa*”.



Foi muito recorrente a citação do programa televisivo *Power Rangers*, que também esteve muito presente durante as brincadeiras dos meninos e meninas.

Talvez, muitas crianças se identifiquem com os personagens desta série por eles/as não se apresentarem como super-heróis o tempo todo. Seus dilemas humanos são retratados nos episódios onde todos estudam, sofrem por amor, têm angústias juvenis e atravessam fases difíceis na vida.

Neste ponto nos questionamos sobre a relação das crianças com a mídia. Nesse sentido, durante muito tempo, a televisão foi vista a partir de três perspectivas diferentes: causadora de todos os males, puro entretenimento ou como algo que poderia ser veículo de cultura (MACLEIMONT, 2005). As preocupações giravam em torno da concepção de que a criança não possuía uma “cultura televisiva” para entender a violência e o excesso de informações que eram apresentadas.

Conforme nos indica Macleimont (2005), estudos recentes que têm tratado o fenômeno televisivo e sua relação com o público infantil indicam que as crianças são receptores ativos que criam significados a partir de suas aprendizagens e processos de socialização, em que participam outros agentes sociais. O espaço onde se daria sentido ao processo de produção comunicativa é a cultura e os públicos seriam os responsáveis por atribuir seus próprios significados aos conteúdos, baseando-se sempre em suas experiências enquanto partícipe de determinados grupos sociais.

Estudos como os de Martín-Barbero (2003), apresentam uma nova perspectiva de análise das relações entre os meios de comunicação e aqueles que por eles são interpellados como consumidores. De acordo com o autor, as mediações são articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, diferentes temporalidades e uma pluralidade de competências culturais. O desafio que se coloca seria o de “*construir uma análise integral do consumo, entendido como o conjunto dos processos sociais de apropriação dos produtos*” (p. 302).

Mesmo tendo em vista que os meios possuem toda uma intencionalidade, não deveríamos pressupor que as mensagens seriam apreendidas da mesma forma por todo o público, como as concepções mais funcionalistas outrora apregoavam. É ainda Barbero (2003) que nos alerta para o fato de que novos sentidos são introduzidos a partir dos usos sociais que se faz do que é veiculado pelos meios. Nesse sentido, o papel dos mediadores culturais é algo extremamente relevante para entendermos o que uma criança irá reelaborar e resignificar as mensagens dos programas televisivos no momento em que tem contato com familiares, colegas de classe, professores/as e demais membros de seu círculo de convivência.

No momento em que a criança afirma que “O professor e a professora vão chamar os bombeiros e os Power Rangers para chamar a bruxa” (Manoel, 3 anos), ela está produzindo novos sentidos para a mensagem audiovisual, dando-nos pistas para compreender o nível de sofisticação que esses pequenos telespectadores já possuem para captar aquilo que lhes chega pela televisão.

Girardello (2001), investigando a relação entre imaginação infantil e o hábito de assistir televisão, indica que ao contrário de pesquisas do início dos anos de 1980 da área da psicologia cognitiva que afirmavam que a televisão ocupava o lugar da brincadeira imaginativa, as novas vertentes assinalam que o conteúdo da televisão é incorporado à brincadeira. Os heróis, heroínas e as aventuras transmitidas pela tevê são usados como matéria-prima da fantasia das crianças.

Sendo assim, a autora entende que a televisão em si não irá limitar a imaginação da criança, e sim que:

Seus efeitos tóxicos ou benéficos dependem de seus conteúdos e linguagens, do contexto da recepção e da qualidade geral da vida da criança - física, afetiva e poética - não podendo ser isolados dos demais processos sócioculturais (p.8).

Envolver a figura do professor/a em uma história que lhes é familiar também foi algo presente nos relatos, como o de André (4 anos). “*Essa é a professora na floresta da Branca de Neve!*” Outras crianças retrataram os docentes durante atividades diárias. “*Aqui são o professor e a professora trabalhando na escola*” (Clara, 3 anos). “*Eu desenhei a professora estudando na casa dela*” (Maria Eduarda, 3 anos). “*Fiz a professora e eu brincando de escorregas*”.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desenhos e as conversas com as crianças nos fizeram ampliar o entendimento sobre a docência a partir do ponto de vista daqueles que a conhecem muito bem: os/as alunos/as.

Desse modo percebemos que as representações que as crianças fazem sobre a docência não se relacionam apenas ao que faz parte de sua vida escolar cotidiana, mas envolvem experiências obtidas em outros espaços, na conversa com outras pessoas, na mídia, na escuta de histórias, com livros e imagens em geral.

Assim, os docentes como importantes mediadores culturais nesses processos acabam fazendo parte dessa negociação transformando-se em outros personagens na narrativa imagética da criança.

Ao realizarmos as diferentes atividades com a preocupação de ouvir as crianças, constatamos nos depoimentos colhidos uma imensa riqueza. Fadas, bruxas, Power Rangers se misturavam com professores e professoras. Nesse sentido, fantasia e realidade se fundem para ir formando na criança as suas concepções não só sobre os/as professores/as, mas sobre todo o mundo que as cerca.

BIBLIOGRAFIA

- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 31ed Petrópolis:Vozes, 1987.
- GIRARDELLO, Gilka. *A televisão e a imaginação infantil: referências para o debate*. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande /MS – setembro 2001, p.1-10.
- KRAMER, Sonia. *A Política do Pré-escolar no Brasil*. 3ed Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- MACLEIMONT, Sergio Ricardo Quiroga. *¿Qué hacen los públicos infantiles con la televisión?* Anais do Congresso Hispanoluso de Comunicación y Educación, Huelva (Espanha), 24-25 de noviembre, 2005.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Imagens desestabilizadoras na formação de subjetividades inconformistas: por um projeto educativo emancipatório. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda; BARRETO, Raquel Goulart. *Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PETITAT, André. *Produção da Escola/ Produção da Sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- PLAISANCE, Eric. *Para uma sociologia da pequena infância*. Educ. Soc. 2004, vol. 25, no. 86 pp. 221-241.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação na Sociologia: Questões emergentes. In: MAFRA, Leila Alvarenga e TURA, Maria Lourdes Rangel (orgs) *Sociologia para Educadores* 2. Rio de Janeiro: Quartet, 2005 p. 137-165.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Durkheim e a Educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (org). *Sociologia para Educadores* 2 ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

VYGOTSKY, L.S. *El arte e la imaginación en la infancia*. Madrid: Akal, 1982.