

A criança nas entrelinhas dos discursos de acadêmicos brasileiros sobre professor da educação infantil

The child in the meanlines of brazilian academic speeches about early childhood education teachers

Daniela Barros Silva Freire ANDRADE¹

Resumo

Abstract

Orientado pela Teoria das representações sociais este estudo identificou significados sobre criança e representações identitárias da docência. Privilegiou análise dos significados atribuídos à *criança*, segundo 252 estudantes primeiroanistas do curso de Pedagogia de três universidades brasileiras. Os dados analisados se referem às associações de palavras para o termo *criança* (*software* EVOC) e análise de conteúdo em articulação com as questões abertas, submetidas a análise lexical. Os dados revelam a criança pequena e inocente cuja expressividade lúdica se articula à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo. *Criança* foi associada ao não-familiar e a possível ameaça identitária, aquilo que escapa e que deve ser modelada.

Palavras-chave: Representações Sociais e Identitárias. Infância. Educação Infantil.

Guided by the Theory of Social Representations this study has identified meanings about child and identity representations of teaching. It has favored analysis of meanings assigned to the *child*, according to 252 first grade students of Pedagogy course of three brazilian universities. The analysed data refer to the associations of words to the termination *child* (*software* EVOC) and the analysis of content articulated with the open questions, submitted to lexical analysis. The data reveal the small and naif child whose ludical expressivity articulates to the learning and cognitive development. *Child* was associated to non-familiar and to possible identity threat, the one that escapes and has to be modeled.

Keywords: Social and Identity Representations. Childhood. Early Childhood Education.

1 Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMT. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN). Av. Fernando Correa, 2.367, sala 40b. Boa Esperança, Cuiabá/MT- CEP: 78060-900. Tel.: (65) 3615-8448. E-mail: <freire.d02@gmail.com>.

Introdução

O poeta Milton Nascimento já dizia da existência da criança dentro do homem no verso “Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração”. Muito antes dele, outro poeta, William Wordsworth (1770-1850) anunciou a seguinte frase: “[...] o menino é pai do homem!” (WORDSWORTH, 1988, p. 49).

Embora os versos admitam uma imagem romântica do ser criança, o que se deseja destacar é o fato de que os mesmos revelam a existência de representações sociais que orientam a forma como adultos pensam a criança, processo que instituiu, conforme explica Chombart De Lauwe (1991), a infância.

A infância, compreendida como uma representação daquilo que se entende por criança, *orienta* práticas sociais dirigidas às crianças, que se enraízam no tecido cultural, delineando o que Chombart De Lauwe (1991) denominou *universos de socialização*:

A maneira de perceber e de pensar a criança influi sobre suas condições de vida, sobre seu estatuto e sobre os comportamentos dos adultos em relação a ela. Em uma dada sociedade, as idéias e as imagens relativas à criança, por mais variadas que sejam, organizam-se em representações coletivas, que formam um sistema em níveis múltiplos. Uma linguagem ‘sobre’ criança é criada assim como uma linguagem ‘para’ a criança, já que imagens ideais e modelos lhe são propostos. (CHOMBART DE LAUWE, 1991, p. 1, grifo do autor).

Ao considerar os estudos sobre representações identitárias e os apontamentos sobre a importância da relação eu-outro na constituição dos processos simbólicos, é possível afirmar que a maneira de perceber e pensar a criança não apenas influencia as condições de vida dos pequenos, mas também daqueles que com eles se relacionam e, no caso específico deste texto, chama-se atenção para os profissionais da Educação Infantil.

Assim parte-se do princípio de que a criança é o outro do profissional da Educação Infantil e, a partir da diferença instaurada, percebida e significada pelos adultos, é possível identificar elementos de identificação que delineiam sua identidade profissional.

Deste modo, o presente texto apresenta resultados da pesquisa *Representações sociais de futuros professores sobre ser professor na Educação Infantil*, de caráter interinstitucional, inserida no âmbito do Centro Internacional de Estudos em

Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-Ed), envolvendo as pesquisadoras Lenira Haddad (UFAL), Maria Helena Cordeiro (UFFS) e Daniela Freire Andrade (UFMT).

Infância e docência no diálogo com as representações sociais: entre a reprodução e a criação, o codificado e o não codificado

As práticas de socialização infantis são, assim, tomadas como construção social tanto quanto a própria infância e se ancoram em redes de significados partilhadas nas trocas sociais ao longo dos tempos.

Nesta perspectiva, a Teoria das representações sociais parece útil ao estudo sobre a infância, anunciando o poder adaptativo e reprodutivo das crianças frente ao conhecimento socialmente partilhado. Analisada por esta perspectiva, a representação social², ao limitar a criança à categoria objeto de representação, poderia ser compreendida como ferramenta teórica e metodológica comprometida com a conservação de crenças e valores ancorados na tradição e na lógica adultocêntrica.

No entanto, ao retomar a descrição do conceito de representações sociais em Moscovici (2003), observa-se que o autor também revela as representações sociais a partir de seu potencial criativo, aproximando-as da imagem de obras de arte e anunciando ação da atividade criadora no processo de produção de sentidos. Para o autor, a transformação das representações sociais sugere a existência de subgrupos cujos discursos possuem o potencial gerador de novas representações sociais, grupos com códigos próprios que compartilham novos significados a respeito da realidade, tensionando o campo representacional. Se, conforme o autor, todo o indivíduo em um grupo e todo grupo em uma sociedade é, ao mesmo tempo, fonte potencial e receptor potencial de influência, à margem da quantidade de poder que o sistema social lhe atribua, então se pode pensar nas culturas da infância influenciando o modo por meio do qual adultos pensam as crianças e a si próprios a partir da relação com as mesmas.

Este binômio reprodução-criação estabelece diálogo com os debates da Psicologia do Desenvolvimento, em especial com a Teoria histórico-cultural, cujos

2 Entende-se por representação social um sistema de valores, ideias e práticas, que possui dupla função: estabelecer uma ordem, que possibilita às pessoas orientar-se no mundo social e controlá-lo; possibilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código comum, capaz de nomear e classificar os vários aspectos do mundo e de sua história individual e social. “Fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum” (Moscovici, 2003, p. 49).

pressupostos permitem questionar sobre a capacidade interpretativa da criança mediante a realidade social apresentada pelos adultos (VIGOTSKI, 2009).

Em certo sentido, é preciso pensar, conforme sugere Vigotski (2009), em sua reflexão sobre reprodução e atividade criadora, na possibilidade de a criança desenvolver a habilidade de interpretar as descobertas do meio físico e social, conferindo-lhes sentidos. Sobre tal aspecto destaca-se a observação de Castorina e Kaplan (2003), ao alertarem que considerar a transmissão social como fundamento de parte do conhecimento infantil não significa dizer que esse processo ocorra de maneira direta e passiva, uma vez que essa transmissão é ressignificada e reelaborada pela criança.

Considerando que, em muitos momentos, os adultos criam as condições de inserção da criança na sociedade a partir de suas representações, Castorina e Kaplan (2003) indicam que a criança só tem acesso aos conhecimentos na medida em que participa da vida grupal e institucional, conforme lhe é permitido. Isso significa que, ao mesmo tempo em que a criança sofre ações normativas em seu contexto, ela também tenta conhecer, de modo que as ideias das crianças, principalmente sobre conhecimentos sociais, se relacionam com o que as instituições fazem com elas.

Sobre este aspecto, os autores relatam que em seus trabalhos vêm encontrando indicativos de que a elaboração individual dos conhecimentos sociais pelas crianças, tais como: regras institucionais ou de conduta, assumem peculiaridades que são indicadoras de determinados contextos, dentre os quais se destacam a família e a escola.

As crenças e valores relacionados à infância, presentes e partilhados na escola, por meio dos processos comunicacionais, das práticas sociais e espaciais, acabam por ordenar o cotidiano das crianças, ao mesmo tempo em que se tornam matéria prima para a criação de hipóteses pelas mesmas, sobre as normativas vinculadas na instituição.

Deste modo, pode-se dizer que, de um lado, os conteúdos representacionais funcionam como orientações-guias para adultos no exercício de significação sobre a infância e consequente organização de universos de socialização destinados às crianças, em torno das quais constroem suas identidades sociais e anunciam referenciais identitários para os pequenos; de outro, crianças criam hipóteses sobre o mundo com base nas representações sociais partilhadas no seu grupo de pertencimento podendo, no exercício de sua atividade criadora, propor novas formas de interpretação da realidade cujos sentidos evidenciam potencial gerador de representações sociais, bem como potencial de influência social.

Assim o binômio reprodução e criação é tomado como ponto de ancoragem de representações sociais sobre a criança, segundo futuros professores brasileiros, aspecto intimamente associado a representações identitárias da docência.

Conforme Deschamps e Moliner (2009) as representações identitárias – representações de si e representações intergrupos-constituem a base fundamental do sentimento de identidade. É a partir dessas representações que se operam as diferenciações e as identificações que permitem ao indivíduo provar sua singularidade, suas semelhanças e diferenças entre si, o endogrupo e o exogrupo.

Se o binômio reprodução e criação podem revelar significados sobre a criança, em adição assume-se que o binômio trabalho codificado e trabalho não codificado, tal como definido por Tardif e Lessard (2005), atuam como orientação-guia na construção da representação de si e do outro, neste caso na representação de professor – endogrupo – e de criança – exogrupo.

Neste aspecto, o estudo toma os binômios criança³ e adulto/aluno e professor como unidades interdependentes que atuam nos processos identitários uma vez que, segundo Molon (2003), ser reconhecido pelo outro é ser constituído em sujeito pelo outro, na medida em que o outro reconhece o sujeito como diferente e o sujeito reconhece o outro como diferente.

Ao ser definido pela relação eu-outro, o trabalho docente se destaca como uma atividade por natureza interativa (TARDIF; LESSARD, 2005), no interior da qual a criança é tomada como objeto da ação do professor. Sobre este aspecto os autores anunciam que o debate em torno do ser humano, compreendido como objeto da ação de outro ser humano, requer a interferência de análises mais complexas acerca da importância da alteridade, uma vez que a cultura ocidental é farta de exemplos que anunciam a *anulação da ética do outro*, a indiferença pela singularidade dos sujeitos.

Será essa reflexão um dos principais aspectos orientadores da constituição da identidade profissional do professor.

O tratamento reservado ao objeto, assim não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas de poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 30).

Ainda consideram os autores que tal reflexão se apresenta com maior sensibilidade quando o objeto humano de trabalho se encontra em posição de fragilidade, o que caracteriza a condição de crianças muito pequenas em meio a outras populações.

3 Considera-se criança para designar os seres humanos atendidos nas instituições de Educação Infantil, e aluno para designar crianças atendidas a partir do Ensino Fundamental. Esta convenção objetiva destacar a oposição do trabalho na Educação Infantil ao modelo escolar.

Deste modo, segundo os autores, o trabalho docente se configura em oposição ao controle instrumental do ser humano, organizado por meio de relações de poder que priorizam a racionalidade e a produtividade. Acreditam que ensinar é “[...] trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.31). Eis o centro do trabalho docente: um trabalho sobre o outro.

Deste modo, devem-se considerar aspectos, tais como: conhecimento, emoções, conflito de valores e questões de poder, uma vez que o objeto do trabalho - o outro - também é possuidor de juízo de valores, de direitos e da capacidade simbólica. Por isso exercem os próprios objetos, certo controle na ação do trabalhador, aderindo subjetivamente ou resistindo a ela.

Assim, pode-se dizer que a docência é um trabalho cujo objeto se configura por meio das relações humanas, no qual as pessoas são capazes de iniciativa bem como são dotadas de capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores, tal qual já demonstrava Vigotski (2009), quando defendeu a dimensão criadora e reprodutora do ser humano.

Ainda segundo Tardif e Lessard (2005), a construção histórica da docência é marcada pela influência do discurso religioso, cuja ênfase se deu na ética do dever, na obediência cega e mecânica a regras ditadas pelas autoridades escolares. Deste modo, ensinar foi sendo significado como sinônimo de *obedecer e fazer obedecer*.

Por sua vez, a obediência atravessa os anos como pressuposto organizador da identidade docente, ora em nome da sabedoria promovida pelo conhecimento, ora em nome do Estado que abre as fronteiras da escola para o povo.

Seja como um soldado da Igreja, seja como um representante da *razão emancipadora* ou um representante do Estado, o professor é considerado agente social investido de inúmeras missões que variam segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes.

Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 37), o ofício de professor é marcado por discursos moralizantes que anunciam a necessidade de “[...] obter eficácia, gestão, estratégia, melhoria, rendimento, medida, desenvolvimento, excelência, competência, sucesso, especialidade, palavras de ordem dos novos poderes simbólicos”.

Neste contexto, a crítica dos autores se fundamenta na restrição da docência como *apenas um ofício moral* que não se caracteriza pelo estudar e compreender, mas sim, pelo investir e pelo manipular em favor das crenças dominantes do momento.

Sem negar a normatividade, presente em todo trabalho, o que se sugere é a amplitude daquilo que se caracteriza como trabalho docente: seus saberes, suas técnicas, seus objetivos, seu objeto, seus resultados e seus processos, entre outros.

Ao caracterizar a docência como trabalho heterogêneo, os autores anunciam dois polos orientadores: o trabalho codificado e o trabalho não codificado.

O trabalho codificado diz respeito aos aspectos rotineiros, burocráticos, prescritivos do trabalho. Pertencem a este polo as obrigações formais, normas, cargas institucionais, regulamentos, procedimentos, tudo aquilo que retrata o caráter previsível do trabalho.

O trabalho não codificado se refere aos componentes informais da atividade, o implícito, ou invisível e imprevisível no ofício. Anunciam-se as áreas flutuantes que revelam a complexidade do trabalho.

A docência, quando analisada do ponto de vista do trabalho codificado, pode ser descrita como atividade instrumental controlada e formalizada, cujos objetivos são definidos por normas de trabalho do qual se originam práticas relativamente precisas. Deste modo, o ensino parece ser regido por uma racionalidade - utilização circunstancial e eficaz de diversos conhecimentos, competências e regras de funcionamento. Tal racionalidade auxilia o controle do ambiente de trabalho e influencia o planejamento profissional.

Neste contexto, tem-se a docência como trabalho burocratizado, previsível, repetitivo, padronizado.

[...] o docente se parece com um agente da organização escolar, ele é seu mandatário e seu representante. Sua identidade profissional é definida pelo papel que exerce e pelo *status* que possui na organização do trabalho. (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 43).

Quando analisada sob a forma de trabalho não codificado ou flexível, a docência apresenta suas ambiguidades, sua informalidade, incertezas, indeterminações perante as quais o professor possui boa margem de manobra, de poder de intervenção.

A essa luz, ensinar é agir dentro de um ambiente complexo, impossível de controlar inteiramente.

Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 43).

Junta-se a isso a grande diversidade de funções, que exige diferentes competências do professor que atua em uma organização educacional inserida em um contexto social mais amplo, nele imbricada, seja individual seja

coletivamente, por meio dos seres socializados: alunos, professores e funcionários, inseridos em múltiplas pertencas sociais, como: origem socioeconômica, capital cultural, sexo, identidade linguística e étnica, institucional, família, sindicato, universidade, igreja, partido político, entre outros.

Esta complexidade permite aos autores afirmarem que a instituição educacional

[...] é uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeável a influências múltiplas. Neste sentido, as atividades escolares nunca são fechadas em si mesmas, como uma cadeia de montagem cibernética que gira sobre o cilindro num movimento circular: dia após dia, os alunos entram e saem da classe, modificando sem parar o ritmo escolar, introduzindo pontos de resistência, fazendo com que a escola perca o controle sobre aqueles que ela forma. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 44).⁴

No polo do trabalho não configurado, a docência se aproxima da arte ao se caracterizar como possuidora de uma racionalidade fraca, aberta aos conhecimentos personalizados, saberes oriundos da experiência, enraizamento nas vivências profissionais.

Vale destacar que, neste contexto, o professor adquire liberdade para exercer improvisações de esboços flexíveis de ação, de rotinas modeladas pelo uso, o que o auxilia a se adaptar ao ambiente de trabalho, seja de forma positiva, seja negativa.

Deste modo, o ensino passa a se caracterizar como ofício, cujo cotidiano de trabalho é marcado por grande autonomia que regula atividades orientadas por representações às vezes renovadas, móveis, imprevisíveis em sua concretização. Neste aspecto, diz-se que a “[...] personalidade do trabalhador se torna parte integrante do processo de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 45).

De sua vez, o professor é visto mais como ator social do que agente da organização, sendo sua identidade menos definida por seu papel codificado e pelo organograma da organização do que por suas relações humanas cotidianas com alunos e colegas com quem desenvolve negociações diárias.

Do ponto de vista do trabalho não codificado, a docência também pode ser reconhecida como *artesanato*, no sentido de arte aprendida no tato, orientada por reações parcialmente refletidas em contato com as urgências do cotidiano. O conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias para ser

4 Embora o texto faça referência ao ambiente escolar, considera-se que a análise dos autores se aplica para o contexto da Educação Infantil.

professor está carregado de um tom experimental e existencial. Exemplo disso se encontra nas afirmações a seguir:

- “O saber ensinar parece um recurso exclusivo da vivência, da experiência pessoal, até da história anterior, familiar ou escolar” (BUTT et al., 1998; CARTER; DOYLE, 1996 apud TARDIF; LESSARD, 2005, p. 46);

- “[...] é a partir de experiências afetivas fortes (relações com os alunos, experiências difíceis ou positivas, etc.) que o ‘eu-profissional’ do professor se constrói e se atualiza” (ABRAHAM, 1984 apud TARDIF; LESSARD, 2005, p. 46, grifo dos autores).

Os autores adotam a postura que admite a coexistência de ambos os polos do trabalho, assumindo que, por um lado, se tem uma pedagogia institucionalizada que organiza regularidades nas ações de professores, crianças e alunos. Neste polo, os atores sociais da cena educacional agem de acordo com as expectativas atribuídas a seus papéis sociais na perspectiva da reprodução.

No entanto, as regularidades sociais permitem o surgimento dos desvios, de transgressão às normas e, portanto, de criação, ao mesmo tempo em que possibilitam a existência da ordem institucionalizada.

Deste modo, pode-se admitir que a realidade heterogênea do trabalho docente permite a presença simultânea de aspectos codificados e maleáveis, formais e informais, gerando tensões na relação do professor com a criança, ao mesmo tempo em que circunscrevem o processo de construção identitária de ambos.

Procedimentos metodológicos

Este estudo apresenta a análise dos significados atribuídos à *criança*, segundo 252 acadêmicos primeiroanistas do curso de Pedagogia de três universidades brasileiras localizadas nas regiões Sul, Nordeste e Centro-Oeste.

A análise dos dados considerou as associações livres e as respostas para as questões abertas sobre *bom professor de creche e pré-escola*, além da questão sobre as *principais dificuldades esperadas na profissão com relação a si próprio*.

As associações livres foram processadas pelo *software* EVOC⁵ – análise prototípica e análise hierárquica. Todos os vocábulos que compuseram o *corpus* foram categorizados segundo o procedimento de análise de conteúdo. Já as respostas às questões abertas, foram submetidas a análise lexical com auxílio do *software* Alceste⁶.

5 *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* – EVOC.

6 *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*.

Descrição e análise de dados

Abaixo serão apresentados os quadros de elementos estruturais organizados pela ordem média de evocação – OME – e ordem média de importância – OMI. Na sequência, observa-se o quadro de categorização do *corpus* referente aos vocábulos, com ênfase nos núcleos de significação. Complementarmente, destacam-se os dados associados às três questões abertas, na forma de apresentação das classes processadas pelo Alceste, considerando a contribuição de cada uma com relação ao *corpus* total, a força de ligação entre elas e o significado orientador do nome de cada classe.

Análise dos elementos estruturais – prototípica e hierárquica

Figura 1 - Quadro de elementos estruturais por Ordem Média de Evocação – OME

		OME < 2,5		OME ≤ 2,5		
F		NÚCLEO CENTRAL		PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
≥ 30	Alegria	86	2,256	Cuidado	66	2,712
	Brincadeira	81	2,000	Amor	57	2,526
	Educação	54	2,444	Carinho	43	2,512
	Inocência	42	2,048	Família	41	2,683
	Futuro	31	2,419	Aprendizagem	33	2,636
	ZONA DE CONTRASTE		SEGUNDA PERIFERIA			
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
< 30	Bagunça	27	2,407	Danada	21	2,571
	Escola	25	2,000	Diversão	16	3,000
	Brinquedo	22	2,045	Responsabilidade	15	2,733
	Indefesa	13	1,846	Atividade	15	2,600
	Sorriso	12	2,417	Inteligência	14	2,643
	Amável	11	2,364	Esperta	13	2,769
				Sinceridade	13	2,769
				Imaginação	12	3,083
			Curiosidade	10	2,600	
			Paciência	10	3,100	

Figura 2 - Quadro de elementos estruturais por Ordem de Importância – OMI

OMI < 1,5				OMI ≤ 1,5		
F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	F	OMI	Atributos	F	OMI
≥ 18	Brincadeira	41	1,317	Alegria	47	1,511
	Educação	40	1,325	Cuidado	33	1,667
	Amor	35	1,343	Inocência	23	1,652
	Família	28	1,286	Aprendizagem	19	1,632
	Futuro	19	1,316			
	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	F	OMI	Atributos	F	OMI
< 18	Escola	11	1,455	Carinho	14	1,643
	Inteligência	08	1,375	Danada	09	1,778
	Brinquedo	07	1,429	Responsabilidade	08	1,500
	Amável	06	1,333	Bagunça	07	1,714
				Sinceridade	07	2,000
				Paciência	06	1,500
				Respeito	06	1,500
				Curiosidade	06	1,667
			Imaginação	06	1,833	

Fonte: a própria autora

A análise prototípica, organizada levando em consideração a enunciação espontânea dos vocábulos, permitiu a identificação de conteúdos no núcleo central associados à imagem da criança inocente e alegre, um vir a ser vinculado a sua condição prospectiva. *Brincadeira* e *educação*, também anunciados no núcleo central, aparecem como ações culturalmente assumidas como típicas da criança ou a ela vinculadas.

Na primeira periferia figuram vocábulos que sustentam o núcleo central fortalecendo a dimensão afetiva e atitudinal do adulto para com a criança. Neste sentido tem-se *amor*, *carinho* e *cuidado*.

Embora seja *educação* o termo constante no núcleo central, é *família* o vocábulo que se aloja na primeira periferia, em contraposição a *escola*, que figura na zona de contraste. Este dado permite elaborar a hipótese de que ao falar espontaneamente sobre criança os acadêmicos estejam se referindo ao contexto doméstico e familiar.

Ainda na zona de contraste figuram duas novas imagens associadas à criança: o aluno e a criança bagunceira, por meio dos vocábulos *escola* e *bagunça*. As mesmas aparecem juntamente com a imagem da criança inocente – *indefesa*, *sorriso* e *amável* anunciada no núcleo central.

A segunda periferia apresenta termos que caracterizam a criança como danada, esperta, curiosa, ativa, imaginativa e inteligente, acessando significados vinculados à imagem de criança como autêntica. *Paciência*

e *responsabilidade* aparecem como vocábulos destinados a caracterizar atitudes dos adultos para com a criança.

Por sua vez, a análise hierárquica, organizada levando em consideração a hierarquização dos vocábulos, permite observar que *brincadeira* e a *educação* continuam figurando no núcleo central, bem como o termo *futuro*.

Aos vocábulos *família* e *amor* é atribuída maior importância, saindo da primeira periferia e passando a ocupar o *rol* de atributos do núcleo central, aspecto que anuncia a forte vinculação entre o termo criança com o contexto familiar.

Na primeira periferia anuncia-se características da criança inocente e aprendiz e, na zona de contraste, apresenta-se atributos que destacam a criança inteligente e amável, possivelmente encarnando o papel de bom aluno, tendo em vista a presença do vocábulo *escola* e *brinquedo*, vocábulos que podem indicar um tipo específico de aluno, aquele que brinca.

Na segunda periferia estão alocados os atributos que caracterizam uma dimensão atitudinal do adulto para com a criança, que sugerem tolerância e continência – *responsabilidade*, *paciência*, *respeito* e *carinho*. Neste mesmo quadrante identifica-se os vocábulos que anunciam a imagem da criança autêntica – *danada*, *bagunça*, *sinceridade*, *curiosidade* e *imaginação*.

Ao levar em consideração os indicadores das análises prototípica e hierárquica, nota-se que a centralidade da representação social sobre a criança anuncia a ambiguidade presente e futuro, objetivada na ideia de *brincadeira* e *educação*.

Mais claramente, identifica-se a imagem da criança inocente, da família e do amor, seguida da imagem da criança aprendiz, da escola e da inteligência.

O discurso sobre a dimensão disciplinar da criança tende a ser silenciado no *rol* dos elementos estruturais.

Análise de conteúdo dos vocábulos

A categorização de todos os vocábulos⁷ que compuseram o banco de dados permitiu a organização das seguintes categorias:

Quadro 1 - Categorização de vocábulos para o termo criança

Categorias	Vocábulos
Características atribuídas às crianças	alegria, inocência, indefesa, amável, danada, inteligente, esperta, imaginativa, curiosa, sincera, pequena, indefesa, amiga, criativa, espontânea, sensível, bela, especial.
Atitude do adulto para com a criança	responsabilidade, paciência, respeito, compreensão, dedicação
Lócus vinculados à presença da criança	família, escola
Atividade associada à criança	brincadeira, aprendizagem, bagunça, diversão, atividade, choro
Atividade associada ao adulto que trabalha com a criança	preparação, estudo
Artefato cultural	brinquedo, idade, infância
Valores associados à criança	futuro, verdade, autoridade, saúde, educação, vida, presente de Deus, saber, importância, paz, direito, cultura, novo, disciplina.
Papéis sociais	professor, aluno

Fonte: a própria autora

Dentre os vocábulos identificados na categoria *características atribuídas à criança*, nota-se a ancoragem nas imagens sociais de criança inocente e criança autêntica.

Por sua vez, a categoria *valores associados à criança* parece ora anunciar a faceta justificadora da imagem de inocência – presente de Deus, ora revelar a orientação de condutas perante a criança autêntica – autoridade, disciplina – fazendo emergir, mesmo que indiretamente, a imagem da criança modelada.

7 As palavras em negrito compõem o quadro de elementos estruturais por OME e por OMI e desta forma são reconhecidas como as palavras que possuem maior frequência.

Ainda com relação a esta categoria destaca-se a atribuição de valores –*verdade, vida, paz, novo* – associados a uma ideia de esperança na vida, em um recorte idealizado e, de certa, forma mitificado.

Em contraponto, observa-se a categoria *atividade associada à criança* em um recorte que revela a criança real que brinca, bagunça e chora, que aprende e se diverte.

Deste modo, anuncia-se uma dicotomia real e ideal que pode ser identificada na categoria *categorias atribuídas às crianças*, aquela que, dentre as demais categorias, é a que possui maior número de palavras que compõem o quadro de elementos estruturais. Nesta categoria figuram adjetivos como, por exemplo, *inocente e danada*.

Análise lexical⁸

Questão: *o(a) bom(boa) professor(professora) de creche e de pré-escola*

CRECHE

- **CI 1: Trabalha com amor e dedicação (17%)**
- CI 2: Tem carinho e sabe lidar com crianças(16%)
- CI 3: Cuida e ensina (14%)
- CI 5: Gosta de criança (14%)
- CI 4: Entende as crianças (14%)
- CI 6: Atende as necessidades do aluno (13%)
- CI 7: Estimula o desenvolvimento (12%)

PRÉ-ESCOLA

- **CI 1: Ensina, ler e escrever (15%)**
- **CI 2: Observa as dificuldades dos alunos (15%)**
- **CI 5: Gosta da profissão e preocupa-se com a aprendizagem do aluno (19%)**
- CI 3: Cuida, alfabetiza e brinca (13%)
- CI 4: Transmite conhecimento (9%)
- CI 6: Ajuda, educa e interage com a criança (29%)

A análise lexical das respostas para a questão *Bom professor de creche* evidencia a importância dos significados associados à afetividade, continência e cuidado. Grande parte do *corpus* anuncia a dimensão afetiva e ética como elemento identitário do bom profissional de creche, aspecto que ressalta o carinho, a compreensão e a estimulação do desenvolvimento.

Já as respostas dirigidas à questão *Bom professor de pré-escola* destacam o ensino, a alfabetização e a aprendizagem do aluno como pressupostos identitários da docência.

As classes nomeadas permitem identificar a ênfase na aprendizagem da criança objetivada na alfabetização, bem como na dimensão ética presente na relação adulto e criança.

8 Os tons de cinza em comum indicam a proximidade entre as classes.

Questão: as principais dificuldades esperadas na profissão com relação a si próprio.

- **Cl 1: Lidar com muitas crianças e suas necessidades (18%)**
- Cl 2: Não prender a atenção deles (15%)
- Cl 4: Saber passar conhecimento (25%)
- Cl 5: Crianças com problemas familiares (31%)
- Cl 3: Perder o domínio da sala de aula (11%)

A resposta à questão relacionada às dificuldades da profissão vinculadas ao próprio professor deixa ver o movimento de defesa identitária e as justificativas dele decorrentes.

Neste contexto observa-se a ênfase nas necessidades, na atenção e no interesse da criança com vistas à transmissão do conhecimento.

O ensino e o domínio de sala são destacados como emblemas necessários para se pensar a ação docente e, neste sentido, certas peculiaridades da própria criança e da sua família passam a figurar como possíveis problemas.

O professor que se deseja construir é aquele que passa conhecimento e que precisa ser referencial privilegiado na cena educacional.

Considerações finais

Ao retomar as categorias teóricas apresentadas neste estudo, em diálogo com as categorias interpretativas, pode-se empreender algumas considerações, tendo em vista três aspectos:

- O contexto doméstico e escolar como elementos que ativam diferentes representações sobre criança –ora como filho, ora como aluno;
- A diferença estabelecida entre ser bom professor de creche e de pré-escola como eixos organizadores de discursos vinculados ao cuidar e ao ensinar, marcados pela ética na relação adulto-criança;
- A ênfase no ensino e no domínio de sala como referenciais da docência.

Embora a imagem da criança inocente, inserida no contexto familiar, ocupe a centralidade da representação social delineando o papel de filho, é forte a imagem do aluno.

Em torno dos discursos apresentados, sobretudo para a questão *bom professor de pré-escola*, anuncia-se o caráter reprodutivo e codificado da docência. O contrário não se pode falar da criança retratada na segunda periferia dos quadros de elementos estruturais. Embora esta seja descrita como danada, imaginativa, curiosa, ativa delineando a dimensão criativa o mesmo parece não ativar referências ao trabalho não codificado sobretudo quando se leva em consideração a ênfase no domínio de sala.

Diante da autenticidade da criança contrapõe-se um discurso que, discretamente apresentado, delinea a imagem da criança disciplinada, fortemente identificada com a ideia de trabalho codificado.

De forma geral, o termo criança foi analisado como tendo significado amplo, podendo ocupar o *status* de um ser previsível e controlado pela ação do adulto, seja como criança inocente, que precisa ser cuidada, ou como aluno, que precisa ser ensinado. Ainda, a criança foi significada como algo não familiar quando se refere a ausência de controle adulto, entidade que habita um outro mundo (CHOMBART DE LAUWE, 1991), podendo ser associada pelos acadêmicos ao não familiar e, portanto, como possível ameaça identitária. Por se tratar de um conteúdo pertencente à segunda periferia do quadro de elementos estruturais, constata-se que a criança autêntica está mais próxima das cenas cotidianas que envolvem o exercício da docência, desafiando-a.

Referências

CASTORINA, J. A.; KAPLAN, C. V. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In: CASTORINA, J. A. (Org.). **Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedisa, 2003.

CHOMBART DE LAUWE, M. J. **Um outro mundo: a infância**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em Psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Tradução de Lucia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

WORDSWORTH, W. **Poesia selecionada**. Tradução de Paulo Vizioli. São Paulo: Mandacaru, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em: 17/12/2012.

Aceite em: 15/01/2013.