

*Por meio do conhecimento de significados culturais acerca de determinado objeto, é possível compreender a prática que se dispensa a esse mesmo objeto. Um significado envolve uma compreensão de “como” os seres humanos se comportam. Assim, o significado não se refere apenas a uma representação, a uma ideia, ele é mais amplo, compreendendo também disposições práticas, ações.*

**Giovana Reis Mesquita  
Antonio Marcos Chaves**

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 71–86  
jul./dez. 2011*

# Significado de infância para professores do ensino fundamental

## *Meaning of childhood for elementary instruction teachers*

GIOVANA REIS MESQUITA\*  
ANTONIO MARCOS CHAVES\*\*

### Resumo

Este trabalho tem o objetivo de analisar e descrever o significado de infância a partir dos discursos sobre as práticas dos professores em sala de aula. De acordo com as elaborações teóricas de Vygotsky e as perspectivas Sócio-Históricas em Psicologia, a infância é um significado que traduz uma prática historicamente determinada. Os significados são acordos complexos, tributários das relações sociais, que são apreendidos e compartilhados pelos sujeitos individuais e constituem o desenvolvimento do pensamento e da consciência. É através da apreensão de significados, proporcionada pela interação social e pela linguagem, que os sujeitos constroem seus sentidos particulares. Considerando-se essa importância da relação intersubjetiva para a construção da subjetividade, podemos considerar o ato de educar como uma atividade intimamente relacionada à transmissão de significados. Dentro do espaço escolar, o professor é o responsável direto pelo intercâmbio entre a criança e os significados sociais. Partindo-se do pressuposto de que a partir do estudo das práticas dispensadas às crianças pode-se revelar um significado de infância subjacente, foram entrevistadas professoras de escolas públicas e particulares da cidade do Salvador, Bahia. Nessas entrevistas, foram observadas as práticas pedagógicas e as compreensões que os professores associam à infância.

**Palavras-chave:** Infância. Escola. Professores. Significado. Psicologia Social.

\* Psicóloga e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA; Professora da Universidade Salvador – UNIFACS; E-mail: mesquitagr@hotmail.com

\*\* Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP); Professor da Universidade Federal da Bahia – UFBA; E-mail: amchaves@ufba.br

## Abstract

This work intends to analyze and describe the meaning of childhood from speeches over teachers' practices in classroom. According to Vigotsky's theoretical elaborations and the Social and Historical perspectives in Psychology, childhood is a meaning that translates a historically determined practice. The meanings are complex agreements derived from social relations, which are learned and shared by individual subjects and constitute the development of thinking and conscience. Is it through the apprehension of meanings, enabled by language and social interaction, that subjects build their private meanings. Considering the inter-subjective relation's importance in the construction of the subjectivity, we can view the act of educating as an activity intimately related to the transmission of meanings. Inside the school environment, the teacher is the one directly responsible for the exchange between the child and the social meanings. In order to analyze the meaning of childhood, assuming that the study of the practices used toward children enables the revelation of an underlying meaning of childhood, public school teachers and private school teachers from the city of Salvador, Bahia, were interviewed. The pedagogical practices and the comprehensions teachers associate to childhood were observed in these interviews.

**Keywords:** Childhood. School. Teachers. Meaning. Social Psychology.

## Introdução

A proposta deste artigo é descrever e analisar significados de infância entre professoras do ensino fundamental, buscando trazer contribuições para a compreensão do significado de infância na sociedade brasileira, a partir dos discursos sobre a infância e sobre as práticas dispensadas às crianças no espaço escolar. Para tanto, considera-se que o sentimento de infância não é natural e similar em todas as sociedades, mas, ao contrário, que é histórica e culturalmente determinado.

O clássico estudo de Ariès (1981), "História social da criança e da família", estabeleceu um consenso crescente de que a infância é uma construção social, que deve ser compreendida a partir de um estudo global das sociedades. Ou seja, a criança estará submetida a tipos específicos de tratamento, de saber e de exigências de acordo com a ordem social na qual é inserida.

O que se quer dizer aqui, é que as ideias que temos atualmente acerca do que seja infância e do que uma criança precisa é um construto recente e específico da sociedade moderna. Para Ariès (1981), o sentimento de infância moderno corresponde à consciência de uma específica particularidade infantil. Essa particularidade demanda um conjunto de técnicas de cuidado, proteção, interdições específicas ao infante que é observado somente a partir do século XIX. Essa forma de perceber e tratar a criança, ou seja,

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 71–86  
jul./dez. 2011*

esse significado de infância, torna a criança objeto de respeito, uma criatura especial, diferenciada, com necessidades específicas e que precisa, portanto, estar separada e protegida do mundo adulto.

É o século XIX, ao assistir o surgimento de uma nova configuração social, de um espírito individualista crescente, que irá fomentar o surgimento de um significado de infância que compreende a criança como um ser que ainda *não* é adulto e que não pode *tornar-se* adulto sozinho.

A infância, então, pode ser considerada o período necessário para que as crianças adquiram um nível de recato, de pudor, de controle dos afetos para poder adentrar os espaços adultos da sociedade. É a crescente demanda pelo acordo, em uma sociedade cujas relações se ampliavam em quantidade e em modos específicos de relações, que ocasiona essa necessidade de um alto processo de racionalização por parte dos seus membros.

Diante do exposto, a criança necessita vivenciar um período (a infância) de treinamento para a aquisição de hábitos e condutas concernentes à demanda dessa sociedade. E o adulto passa a ser, então, aquele sujeito que já passou por uma etapa longa e incessante de modelação e disciplinamento social.

A infância foi, assim, criada por exclusão das crianças do mundo adulto. Doravante, essas necessitariam de uma educação intelectual e disciplinar para se tornarem adultos autocontrolados e autocoercitivos.

É nesse momento que se cria todo um aparato familiar e escolar, provedores da disciplina infantil. A partir do século XIX, essas duas instituições tornam-se cada vez mais centrais para a experiência formativa do sujeito e para a reprodução de padrões de conduta social. Isso não significa que não existia família nem escola até então; mas a família passa a ser vista como uma instituição com funções educacionais; e a escola como centro preparador para o ingresso da criança no mundo adulto (FOUCAULT, 1991). Dessa forma, o século XIX estabelece um diálogo de determinação recíproca entre infância e escolarização, o que torna a categoria aluno estreitamente associada à infância. Corroborando essa ideia, Gimeno-Sacristán (2005) vai afirmar que a infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância; ambos os conceitos compartilham um mesmo significado porque foram construídos simultaneamente.

Então, a escola moderna inscreve-se justamente em favor da formação do homem moderno, demandando um tipo específico de funcionamento e organização. Há uma racionalização da aprendizagem com sequenciamento dos assuntos, agrupamento das crianças por idade, práticas repressivas, disciplinamento do corpo, sistema de avaliação. A criança que o colégio moderno compõe é sempre vigiada, agrupada por mérito e por idade, permeada por rituais de organização, por punições e recompensas, demarcada por uma temporalidade rotineira e obediente ao professor (BOTO, 2002).

Dessa forma, refletir sobre o significado de infância implica compreender os modos de educar que têm acompanhado a criança. Diversos autores no ocidente (ARIÈS, 1981; POSTMAN, 1994; NARODOWSKI, 2002), e, mais particularmente no Brasil (MIRANDA, 1987; BOTO, 2002), têm trabalhado a questão de que a ideia de infância entendida hoje surgiu simultaneamente com o sentimento de família e com o desenvolvimento da educação escolar.

Se as escolas passam a ser um instrumento de manutenção e formação do sentimento de infância, o professor passa a ser o agente direto, responsável pela transformação dos discursos instituídos sobre a criança em práticas dirigidas a ela. Para Zanella e Cord (1999), qualquer instituição de atendimento infantil, ao cumprir o seu papel de cuidar, socializar e educar, veicula significados nas ações das professoras em relação às crianças que são constitutivos dos sujeitos em relação.

De acordo com Bruner (2001), as interpretações do significado refletem não apenas histórias idiossincráticas de indivíduos, mas também as formas canônicas da cultura de construir a realidade. Ou seja, os significados são produções de uma cultura, mas são vivenciados por consciências individuais que integram as experiências, as emoções, os valores, o contato sensível com o mundo, participando, portanto, da elaboração de sentidos próprios.

As elaborações teóricas de Vygotsky e as perspectivas Sócio-Históricas em Psicologia têm ajudado na compreensão e explicação do significado como resultado e resultante da subjetividade humana. O significado é visto como o ponto de interseção entre o pensamento e a linguagem. Para Vygotsky (2000), o processo de significação só acontece via a participação em universos simbólicos culturais que são produtos da atividade coletiva do homem.

Por meio do conhecimento de significados culturais acerca de determinado objeto, é possível compreender a prática que se dispensa a esse mesmo objeto. Um significado envolve uma compreensão de “como” os seres humanos se comportam. Assim, o significado não se refere apenas a uma representação, a uma ideia, ele é mais amplo, compreendendo também disposições práticas, ações.

De acordo com essa concepção, os significados funcionam como perspectivas para o acesso do sujeito ao mundo, são acordos complexos entre os seres humanos, tributários das relações sociais, dos hábitos cotidianos, das diversas situações concretas de existência.

Essa consensualidade do significado, sua dimensão predominantemente social, encontra-se nas práticas sociais comuns, nos diálogos, nos acordos contextuais. Daí, decorre a possibilidade de acordos mútuos em contextos definidos; decorre também a própria possibilidade da vida em sociedade.

Portanto, pode-se argumentar que as negociações de significados, que ocorrem por meio das relações sociais, são um processo fundamental para a constituição e organização das consciências individuais. Os significados orientam as condutas humanas e organizam o pensamento humano complexo.

Diante do exposto, pode-se considerar o ato de educar como uma atividade intimamente relacionada com a transmissão de significados, e, portanto, capaz de influenciar o desenvolvimento do pensamento e da consciência individuais. Bruner (2001) afirma que as crianças em crescimento criam significados a partir da experiência na escola na medida em que podem relacioná-los com suas vidas e cultura. Reitera a importância da escola ao dizer que ela não trata apenas de “matérias”, mas ensina modos de pensamento, formas de sentir e de falar, proporcionando um espaço de vivências específicas.

Nesse sentido, os diálogos, as ordens, as práticas, castigos, formas de punição, horários, proibições que acontecem no espaço escolar são ações que exercem influência na construção dos sentidos pessoais da criança.

Os professores, ao realizarem as suas atividades institucionalmente constituídas e determinadas, estabelecem um diálogo constante entre os programas pedagógicos e seus sentidos pessoais que se relacionam com aspectos específicos de sua inserção micro social. Esse diálogo orienta, portanto, o surgimento de uma prática pedagógica própria, que é orientada, principalmente, pelo significado de infância que os professores compartilham, ou seja, como concebem o que é ser criança e do que ela precisa e de que forma seu papel como profissional da educação pode promover a vivência dessa infância.

É muito importante a existência de pesquisas que se debruçam sobre essa atividade docente, para a sua compreensão e para a escuta do professor não apenas como um agente da educação, mas como um indivíduo particular, construtor da sua prática e co-responsável pela condução do desenvolvimento infantil e pela construção de significados e sentidos pessoais das crianças.

Assim, este estudo buscou compreender o significado de infância a partir dos discursos sobre suas práticas em sala de aula entre professores do ensino fundamental de escolas particulares e públicas.

## Metodologia

O presente estudo analisou o significado de infância tomando como fonte de dados a técnica da entrevista diretiva semi-estruturada e a técnica de evocação de palavras com dez professores de escolas primárias e dez professores de escolas particulares todas do sexo feminino.

A técnica de evocação de palavras é considerada por Abric (2004) como um método associativo que permite obter respostas mais espontâneas e menos controladas do objeto em questão. Neste caso, foi pedido aos professores que falassem as três primeiras palavras que lembravam diante da palavra *escola*. O que se pretendeu, com esse teste, foi obter associações livres dos sujeitos com temas relacionados à infância, sem um contexto proposto pela pesquisadora. Neste caso, as palavras evocadas poderiam estar associadas a vivências muito particulares de cada sujeito, podendo, inclusive, relacioná-las a sua própria experiência passada de ser criança e não com o papel de educador que atualmente desempenha.

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 71–86  
jul./dez. 2011*

As entrevistas com as professoras tiveram uma duração mínima de 30 minutos e uma duração máxima de 65 minutos. Foram escolhidas casualmente professores de escolas públicas e particulares em igual número de forma a possibilitar a comparação do significado de infância entre esses dois grupos. Nas entrevistas, a infância, a criança e a escola são inseridas numa realidade concreta e que faz parte do cotidiano dos professores: suas atividades em sala de aula, dirigidas aos alunos. Assim, os professores respondem como agem frente a determinados comportamentos das crianças e justificam a sua ação. É na justificativa que se pôde apreender mais especificamente o significado de infância subjacente, que está orientando as ações dos professores em sala de aula.

Ao final da coleta de dados, houve, portanto, dois grandes grupos para análise, compostos pelas entrevistas dos professores de escolas particulares e daqueles de escolas públicas. Para a análise das entrevistas, os trechos mais significativos para o problema da pesquisa foram agrupados em categorias, procurando, assim, estabelecer *núcleos de sentido* relacionados ao objetivo analítico escolhido, conforme proposto por Bardin (1988). Para tanto, as respostas das professoras foram organizadas em categorias ou temas que ajudam a dar respostas ao problema e organizam os dados de modo que façam sentido. As seguintes categorias foram adotadas: disciplina, controle do corpo, relações interpessoais, perfil dos alunos, avaliações.

No entanto, este estudo não se prendeu a produzir conhecimento a partir unicamente de uma caracterização geral ligada aos significados dos professores, mas considerou também as respostas individuais na medida em que estas permitiram uma melhor compreensão dos sentidos de cada professor como sujeito produtor de valores, emoções e histórias idiossincráticas.

Toda a análise dos dados está exemplificada por transcrições dos discursos das professoras. Assim, da mesma forma em que se buscaram unidades de significados entre as professoras para responder ao problema da pesquisa, as respostas singulares também foram levadas em consideração, de modo a deixar claro que os significados não se produzem para além dos sujeitos, mas são constituídos e compreendidos por seus sentidos pessoais.

## Resultados e discussão

### A escola

Pode-se compreender como as professoras entrevistadas significam a escola e seus objetivos a partir dos resultados da técnica de evocação de palavras.

Na técnica de evocação de palavras a partir da palavra *escola* foram consideradas as três palavras evocadas pelas professoras. As palavras evocadas, independentemente da ordem de evocação, foram classificadas em categorias assim nomeadas: objetivos da escola, exigências escolares,

convivência em grupo, promoção de experiências, conseqüências da escola, infância e desenvolvimento. É importante destacar que nenhuma palavra foi classificada em mais de uma categoria.

A Figura 1 mostra a frequência das categorias acima entre as professoras de escolas públicas e as professoras de escolas particulares.

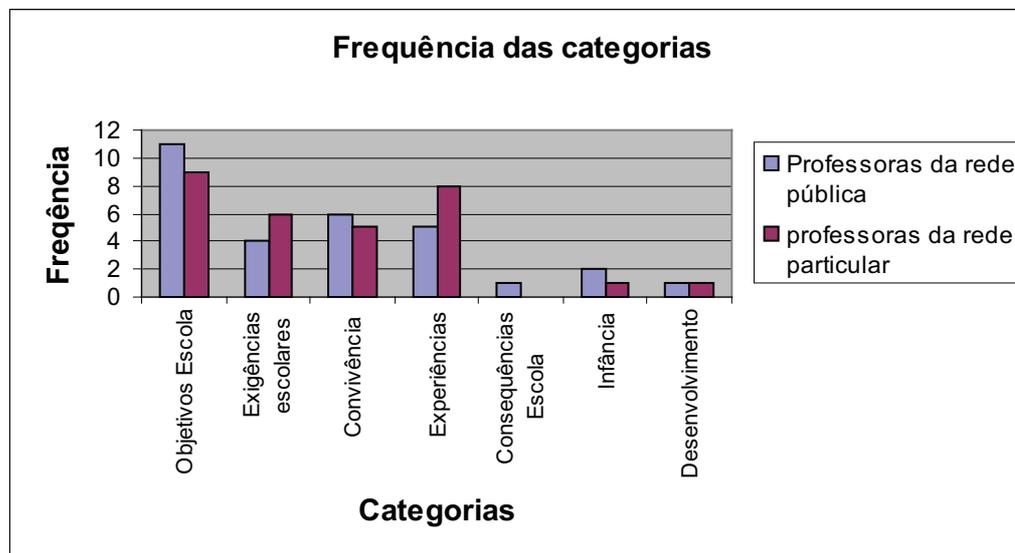


Figura 1. Frequência das categorias provenientes do teste de evocação da palavra "escola" entre os dois grupos de professoras

Como pode ser visto, não há uma grande diferença de palavras evocadas entre as professoras de escolas públicas e as de escolas particulares. Ambas evocaram mais palavras ligadas aos objetivos da escola seguidas por palavras que enfatizam o convívio em grupo que a escola proporciona. As professoras citaram mais palavras também ligadas às experiências que a escola promove. Nota-se, portanto, que maioria das professoras considera que a escola é um local de aprendizagem formal (20 associações no total dos dois grupos), de interação social (11 associações no total dos dois grupos) e de vivências de certas experiências específicas (13 associações no total dos dois grupos).

É importante ressaltar que a escola foi poucas vezes associada à categoria infância em ambos os grupos estudados: duas associações no grupo de escolas públicas e apenas uma associação no grupo de escolas particulares. Nenhuma professora da rede particular associou a escola à condição de vida futura.

Já foi afirmado que o professor é o responsável direto por concretizar os objetivos da escola, suas normas. Nesse sentido, há uma estreita relação entre o que os professores pensam acerca da escola e o papel que atribuem a sua profissão. Dessa forma, é possível perceber como os significados culturais estão numa imbricada relação com os sentidos individuais. Pois as professoras, ao falarem sobre suas compreensões acerca da escola estão evocando sentidos pessoais, experiências particulares, mas que são

perpassadas e circunscritas, ao mesmo tempo, pelos significados de uma trama social mais ampla. Ao falarem sobre si, conforme apontou Barreto (1997), as professoras também estão falando por uma sociedade; neste caso, em como uma determinada sociedade, numa determinada época, concebe a escola.

Neste caso, então, as professoras parecem conceber a escola mais voltada à tarefa de ensinar do que, por exemplo, à troca de experiências ou à estimulação da autodescoberta nos alunos. Ambos os grupos de professoras consideram a escola como é um espaço de convivência (vide Figura 1).

Tais resultados parecem apontar que uma boa parte das professoras entrevistadas de ambos os grupos não se vê como responsável direto para efetivar mudanças no espaço escolar.

## A disciplina

Entre os comportamentos mais reprovados pelas professoras estão a falta de respeito e a agressão verbal e física. As professoras costumam se queixar que os problemas de indisciplina atrapalham o bom andamento do seu trabalho, o exercício de suas competências. Algumas professoras reprovam também algumas características que julgam ser próprias de seus alunos como “preguiça mental”, “desatenção”, “desmotivação”.

Uma queixa que se observou somente entre as professoras de escolas públicas foi falta de educação “doméstica” ou “familiar” de seus alunos. O que se pode concluir em seus discursos é que responsabilizam as famílias de onde provêm essas crianças como incapazes ou negligentes em dar-lhes uma educação prévia e constante sobre como se comportar na escola e na forma como tratar os outros. Se se acrescenta a isso o fato de que as escolas públicas normalmente têm atendido aos alunos de baixo nível socioeconômico, essas professoras podem estar fazendo uma relação entre pobreza e educação, que caracterizou a teoria da carência cultural surgida nos EUA na década de 1960.

De acordo com Barreto (1997), quando o professor se incomoda com os modos e maneiras de seus alunos ou de suas famílias, ostensivamente coloca os padrões dominantes de família como modelo e, ao invés de favorecer sua aproximação entre as crianças, contribui, em geral, para aumentar a distância social existente entre eles. Desse modo, ao culpar a família pela falta de educação das crianças, as professoras acabam se eximindo de ter uma relação mais próxima e ativa com seus alunos, visando sanar as possíveis carências provocadas pelo meio em que eles vivem.

É interessante notar que ambos os grupos apontaram a falta de respeito como um comportamento reprovável, mas apenas nos discursos das professoras de escolas públicas apontou-se a família das crianças como responsável pela indisciplina. Os discursos abaixo exemplificam bem o caso.

*[...] os comportamentos são decorrentes do que eles vivem em casa, na comunidade... (Professora A6).*

*Eles (os alunos) acham que já se governam, que podem mandar na vida deles, mas isso realmente acontece, porque os pais não se acham na responsabilidade de educá-los (Professora A9).*

*Falta de educação doméstica. Por que até isso o professor tem que dar agora! [...] Mas todos os problemas aqui são por causa da falta de educação doméstica (Professora, A5).*

## O controle do corpo

As professoras responderam à pergunta de como os alunos ficam acomodados em sala de aula, descrevendo de que forma ficavam sentados, de que forma as carteiras permaneciam arrumadas. Essas perguntas procuraram entender como as professoras concebem o corpo infantil inserido no espaço escolar.

Entre as professoras de escolas públicas, cinco responderam que seus alunos ficam sentados em círculo ou semi-círculo ou em grupo de quatro alunos numa mesma mesa. Duas professoras responderam que preferem que seus alunos fiquem em fila, enfatizando que assim evitam conversas e brigas entre eles.

Os lugares marcados também não são frequentes nas salas de aulas das professoras da rede particular. Três professoras disseram marcar lugar a fim de evitar conversas e bagunças. Mas entre todas as professoras existe a prática comum de mudar de lugar o aluno ou alunos que estejam em constante conversa, bagunçando, atrapalhando algum colega. Assim, o aluno que tem lugar marcado é também marcado como o aluno indisciplinado, como aquele que atrapalha o resto da turma, que precisa estar constantemente sob a observação da professora.

Apenas uma professora da rede particular relatou que seus alunos ficavam organizados em semicírculo, mas devido a alguns alunos “efusivos”, teve que optar a voltar ao modelo de arrumação tradicional em fileiras.

Dessa forma, a sala de aula é concebida por essas professoras como um espaço de controle, de obediência e de punição. A organização em círculo não se presta apenas a favorecer uma interação maior entre os alunos, serve também a um maior controle por parte das professoras. Do mesmo modo, a organização espacial é usada também para punir os alunos, para mostrar que o espaço é ordenado de acordo com o merecimento dos alunos.

Assim, percebe-se, de um modo geral, que a grande preocupação das professoras está em controlar as crianças, para que fiquem sempre sentadas, que é a postura correta e esperada para uma sala de aula. Ficar em pé, movimentar-se livremente pela sala de aula, sair sem pedir permissão são comportamentos que são permitidos tacitamente apenas à professora.

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 71–86  
jul./dez. 2011*

## As relações interpessoais

As brigas ocorrem entre todas as crianças. Postas em convivência, crianças da mesma idade, no mesmo espaço escolar, é de se esperar que apareçam conflitos, disputas por objetos, por atenção etc. Não é surpresa, portanto, que todas as professoras entrevistadas tenham afirmado existir brigas entre seus alunos. As diferenças apareceram na forma como essas brigas se manifestam e no tipo de conduta que as professoras costumam adotar.

Entre as professoras de escola particular, as brigas relatadas acontecem por disputa por algum objeto e se refletem em discussões, ofensas, chutes e tapas. Nesses casos, os alunos são chamados para conversarem com a própria professora; quando o aluno é reincidente ou a briga foi considerada séria, os pais são chamados à escola para tomarem ciência do ocorrido e discutir soluções.

As brigas relatadas pela maioria das professoras de escolas públicas são mais sérias e mais frequentes. Seis professoras disseram que crianças já se machucaram nessas brigas. As professoras costumam culpar o meio familiar de onde provêm essas crianças como a causa dos comportamentos violentos, conforme a fala da professora A10:

*Sim, acontecem várias brigas. Inclusive com agressões físicas e ferimentos. Por motivos mais diversos, mas sempre decorrentes da carga emocional do indivíduo, que geralmente estão ligadas a famílias desestruturadas. Quando isso acontece, eu chamo os pais, mantenho um diálogo para não culpar o aluno. Essa é questão muito delicada, tenho que ter cautela para passar isso para os pais, porque geralmente são muito violentos e podem agredir a criança. [...] na maioria das vezes são os filhos de pais violentos os que causam mais problemas.*

## O perfil dos alunos

De um modo geral, os dois grupos de professoras não concordaram em classificar seus alunos como “bons” ou “maus”, mas todas apontaram que há dois tipos de alunos: aqueles que participam da aula, prestam atenção; e os alunos que não prestam atenção, que conversam durante a aula e que são agressivos.

Mais uma vez, as professoras de escola pública apontaram as famílias das crianças como responsáveis pelo mau comportamento delas, como exemplificado na fala da professora A1:

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 71–86  
jul./dez. 2011*

*Não existe nem bom nem mau aluno, o grande problema da educação hoje é a família. A família passou o seu papel para a escola. O bom e o mau aluno têm a ver com isso. Existe aluno mal orientado, com família desestruturada. Não adianta falar as características sem apontar toda a vida dele. O professor não tem muito o que fazer, só podemos orientar, conversar. A escola tenta fazer um pouco o que a família não faz.*

Diante dos resultados obtidos, é possível perceber que as professoras avaliam e classificam seus alunos de acordo com o interesse dele na sala de aula, com sua aderência às normas da sala de aula. Portanto há alunos que seguem as normas, que se mostram interessados na aprendizagem e há os alunos que dão mais trabalho ao professor, que requerem constantemente a atenção da professora, que fazem bagunça, que conversam durante as explicações, que brigam entre si constantemente.

Desse modo, os alunos são classificados de acordo com seu comportamento em sala de aula, ou seja, se atrapalham ou não o bom desempenho das aulas. Poderíamos dizer que uma sala de alunos quietos que prestam atenção, que ficam em silêncio só fazendo perguntas na hora certa, seria uma sala de bons alunos para essas professoras.

Para as entrevistadas, o “mau” aluno não é necessariamente aquele que tem dificuldades em aprender. As professoras apontaram três causas principais para os alunos com esse problema:

- 1º falta de motivação na aprendizagem relacionada ao desempenho da própria professora;
- 2º falta de apoio e acompanhamento familiar;
- 3º inadequação do programa escolar com a realidade das crianças e
- 4º deficiências cognitivas da criança.

Conforme já discutido anteriormente, as professoras da rede pública tendem a implicar mais a família como responsável por não estimular a criança no processo de aprendizagem. As professoras costumam se queixar que as famílias de algumas crianças não se veem como co-autoras da aprendizagem da criança, relegando à escola toda a tarefa de ensinar. É muito provável que as professoras julguem esse comportamento da família como produto de um desconhecimento da importância do apoio familiar no processo educativo; e, ainda, é possível que desconheçam também os próprios assuntos que seus filhos estão estudando, devido à baixa escolaridade das famílias de baixa renda.

As professoras de escolas particulares responsabilizaram menos a família das crianças no que se refere aos problemas de aprendizagem. A maior frequência de justificativa para esse problema aparece como deficiência pessoal do aluno, como problema cognitivo. Nenhuma das professoras de escola particular responsabilizou a escola ou o professor pelos insucessos de aprendizagem da criança.

O fracasso escolar ainda é visto pela maioria das professoras – 18 ao todo – como um problema patológico do aluno, motivacional ou fruto do meio familiar e social de onde vêm as crianças. O que se observa nas falas das professoras é que, de um modo geral, elas acreditam que os problemas de aprendizagem estão nas deficiências pessoais das crianças ou na falta de estímulo da família.

Neste caso, há mais uma vez associações entre o meio cultural e econômico das crianças e seu desempenho escolar. As famílias das crianças de baixa renda foram mais responsabilizadas pelo insucesso intelectual de sua prole.

## Considerações finais

Conforme já abordado neste estudo, um específico sentimento de infância surgiu concomitantemente a uma ideia de escolarização. Dessa forma, a escola passou a ser um lugar reservado à criança (ARIÈS, 1981; POSTMAN, 1994), a fim de civilizá-la e prepará-la com certas competências para adentrar o mundo adulto. De acordo com Duarte (2001), a sociedade Moderna chegou a um estágio de complexidade, no qual não é mais possível a transmissão do saber cultural meramente com o convívio social, a criança precisa, para tanto, de um processo educativo direto e intencional que é realizado pela instituição escolar.

A revisão das literaturas estrangeira e brasileira acerca da relação entre infância e escolarização indicou que, a partir do século XIX, os significados de aluno e de infância passam a ter grandes aproximações; ser criança é ser aluno, é ter que ser escolarizada. As práticas dirigidas aos alunos de uma escola são, necessariamente, práticas destinadas ao disciplinamento e à educação de crianças.

Nesse sentido, pode-se dizer que este trabalho, ao estudar as práticas escolares que os professores dispensam aos seus alunos do ensino fundamental, conseguiu estudar, conseqüentemente, as formas de tratamento dispensadas às crianças e que são consideradas como práticas de tratamento próprias da infância.

Dentre as entrevistas realizadas, poucas professoras, e todas elas de escolas particulares, demonstraram ter a consciência de que o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos de disciplinas. A instituição escolar é um meio de socialização da criança, que lhe fornece significados acerca da estrutura social, lhe fornece também índices de comportamento, regras de convivência, modos de agir.

No entanto, não se observaram discursos que tenham apontado para um professor com um papel mais ativo, mais responsável por incentivar e dialogar com a criança, perceber suas deficiências, compreender seus problemas e procurar soluções conjuntas, no espaço escolar, seja por meio da convivência com os colegas, seja numa relação mais ativa por parte do professor. Para as professoras estudadas, os alunos com problemas devem ser entregues à responsabilidade familiar.

Nos discursos das professoras pode-se observar que dos seus alunos são esperados obediência, disciplina e respeito para com os mais velhos. Dos alunos espera-se o cumprimento das obrigações. O aluno bom é aquele que não incomoda o trabalho do professor, que não faz barulho. O aluno é normalmente notado, quando atrapalha a ordem, quando é indisciplinado: ações que podem ser encaradas como tentativas últimas de ser escutado, de que os seus interesses sejam considerados, como sujeito da aprendizagem. Ainda se pensa, pelo que emergiu nos discursos, no aluno como sujeito passivo do processo, como aquele que ainda não é dono das suas vontades.

Dessa forma, a criança é vista pelas professoras como alguém que precisa aprender certos assuntos acadêmicos. Para tanto, é preciso adotar certa postura, ficar sentada numa cadeira. Ou seja, é como se o corpo da criança não existisse no espaço da sala de aula. O corpo só é notado quando sai do controle, quando se manifesta, quando sai da posição de inércia, e é logo convidado a se colocar “no lugar”. As professoras se esquecem de que se conhece também pelos sentidos, pela experiência de tocar, de movimentar o corpo. As salas raramente se organizam em filas, mas isso não significa um controle menor do corpo. As crianças dispostas em semicírculo encontram-se, todas, ao mesmo tempo, sob o olhar da professora.

Algumas diferenças foram observadas entre os discursos das professoras de escolas públicas e de escolas particulares. Um significado diferenciado evidenciou-se entre as professoras de escolas públicas e particulares no que tange à forma como compreendem e justificam os comportamentos indesejáveis de seus alunos. As cotidianas brigas que acontecem em sala de aula entre as próprias crianças, por exemplo, são bastante ilustrativas.

As professoras de escolas particulares não demonstraram grandes preocupações com a briga entre as crianças. Acham normal que aconteçam brigas e frequentemente dizem não intervirem nesses conflitos. O que demonstra que entendem as brigas infantis como uma característica própria da infância que não merece grande preocupação. Ou seja, parece que a criança é vista primordialmente como um ser inocente, que precisa aprender certos comportamentos e habilidades que são fornecidos pela escola.

As professoras de escolas públicas, por outro lado, descrevem as brigas entre as crianças como um fato preocupante, pois estas costumam se machucar. Julgam que as brigas são produtos do meio violento e de suas famílias desestruturadas. Dessa forma, parecem ver a infância dessas crianças como uma fase da vida prejudicada pelo meio social carente e pela falta de orientação familiar. Resta às professoras somente fornecer certos conteúdos acadêmicos e controlar a emergência da violência em sala de aula – que é vista como a reação das crianças à sua vida de dificuldades e carências. Assim, entre essas professoras evidenciou-se um preconceito de que os problemas comportamentais e de aprendizagem que as crianças possam apresentar é sempre resultado do meio social carente de onde provêm.

Ficou destacada nos discursos das professoras de escolas públicas uma forma diferenciada de tratar e conceber as crianças. Em suas práticas e justificativas em sala de aula esboça-se um significado de infância que considera a criança não como um ser frágil, inocente, mas, sim, como alguém carente, cujos pais não sabem lhe transmitir os comportamentos e valores que a escola requer.

Deve-se salientar, portanto, que nessa pesquisa o significado de infância variou de acordo com a condição social da criança e de sua família: à criança pobre deve-se estar mais atento, deve-se compreender que seu comportamento agressivo é produto de um meio problemático e carente, deve-se transmitir-lhe apenas os conteúdos das disciplinas. Observa-se que as suas realidades escapam daquilo que o projeto escolar instituído concebe como a realidade de uma criança. Neste caso, as professoras são colocadas no meio de uma incoerência entre os objetivos formais da educação e a realidade concreta das crianças submetidas ao ensino.

Os problemas relatados são tanto de aprendizagem, quanto de comportamento, e as professoras não sabem o que fazer com os alunos tidos como "indisciplinados", e julgam que não são culpadas pelos comportamentos indesejados, mas, sim, a família dessas crianças. Talvez o problema esteja sendo colocado de uma forma errada: não é uma questão de culpa, mas uma questão de comprometimento, de enxergar o papel do professor para além dos objetivos buscados pela escola. Ou seja, de não ser apenas um transmissor de conteúdos acadêmicos, mas de se enxergar também como agente de mudança social.

Este artigo não pretende traçar julgamentos sobre as atividades pedagógicas das professoras, mas sim conhecê-las como produtoras de certas práticas dirigidas às crianças e de como as justificam. Discutir sobre essas questões leva à reflexão de como a infância vem sendo tratada e construída, visto que se assume que a interação social, principalmente através da negociação de significados, é produtora de subjetividades.

Dessa forma, seria bastante profícua a realização de estudos que analisassem os processos de subjetivação das crianças, que acontecem no espaço escolar, através das interações entre professor e aluno.

## Referências

ABRIC, J.-C. Metodología de recolección de las representaciones sociales. In: ABRIC, J.-C (Org.). **Práticas sociais y representaciones**. México, D. F.: Coyoacán, 2004, p. 53-74.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARRETO, E. S. de S. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo:

Casa do Psicólogo, 1997, p. 329-355.

BOTO, C. O desencantamento da criança – entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo, SP: Cortez, 2002, p. 11-59.

BRUNNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GIMENO-SACRSTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social – o homem em movimento**. São Paulo, SP: Ed. Brasiliense, 1987.

NARODOWSKI, M. Os pedagogos lancasterianos e a infância. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZANELLA, A V.; CORD, D. Tia, o Tunico me bateu: considerações sobre a violência infantil no contexto da creche. **Revista Educação Subjetividade e Poder**, Porto Alegre, v. 6, p. 99-106, 1999.