

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GISELE FERREIRA TACCA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA
ESCOLARIZAÇÃO INICIAL ACERCA DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA**

Brasília – DF

Novembro de 2013

GISELE FERREIRA TACCA

**As Representações Sociais de Professores da Escolarização Inicial Acerca da
Infância e da Criança**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre, sob a orientação da Prof^a. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília – DF

Novembro de 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GISELE FERREIRA TACCA

**As Representações Sociais de Professores da Escolarização Inicial Acerca da
Infância e da Criança**

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira - Orientadora
Faculdade de Educação – UnB

Prof^ª. Dr^ª. Vera Aparecida de Luca Freitas - Membro
Faculdade de Educação – UnB

Prof^ª. Dr^ª. Erenice Natália Soares de Carvalho - Membro
Programa de Pós- Graduação em Psicologia – UCB

Prof^ª. Dr^ª. Maria Carmen Villela Rosa Tacca - Suplente
Faculdade de Educação - UnB

Brasília, novembro de 2013

“Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, "Histórias Vividas", uma imponente gravura. Representava ela uma jiboia que engolia uma fera.

Dizia o livro: "As jiboias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão."

Refleti muito então sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho.

Meu desenho número1... Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo.

Responderam-me: "Porque é que um chapéu faria medo?"

Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante.

Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender.

Elas têm sempre necessidade de explicações...

As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas, e dedicarme de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática.

Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor.”

Antoine de Saint-Exupéry

Para...

Meus anjos: Henrique, Luiza, Pedro e Mateus.

AGRADECIMENTOS

Ao Henrique, meu marido, pela sua parceria, paciência, incentivo e sabedoria.

À minha mãe, Helenice, por sempre torcer por mim.

Aos meus filhos, Luiza, Pedro e Mateus por perseverarem na minha ausência.

À minha irmã, Ilana, pelo apoio moral, afetivo e acadêmico.

À minha sogra, Maria Carmen, por sempre estar disponível para colaborar efetivamente nas questões acadêmicas e pessoais, e pelo fato de acreditar em mim.

Aos meus familiares e amigos que, de alguma maneira, participaram e me apoiaram durante esse processo.

À minha orientadora, Teresa Cristina, pela parceria, contribuição acadêmica, disponibilidade, compreensão, apoio, carinho e insistência.

À professora Vera Freitas pela sua disponibilidade, cooperação, seriedade, pelo fato de estar sempre acessível, pela contribuição e atenção.

À professora Erenice Carvalho, pela disponibilidade e possibilidade de ampliar o meu caminho.

Aos professores da UnB que contribuíram para a minha formação e história.

Aos professores participantes da pesquisa que foram primordiais na sua concretização.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por permitir a realização deste estudo.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar as Representações Sociais que os professores do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e da Educação Infantil possuem acerca da infância e da criança e entender se essas representações são compreendidas como pertencentes a um mesmo universo. Para tanto, elegemos a Teoria das Representações Sociais como base teórico-metodológica, pela contribuição que seus estudos têm produzido sobre a realidade, na perspectiva de Serge Moscovici, e a sua abordagem estrutural, proposta por Jean-Claude Abric. Optamos em realizar uma pesquisa exploratória, em campo empírico, a fim de obter uma visão geral e aproximativa acerca da realidade. Para alcançar essa proposta, a pesquisa foi estruturada em duas etapas. A primeira buscou identificar a estrutura interna das representações sociais de criança e infância de 61 professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – da Região Administrativa de São Sebastião, vinculados à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com a utilização do método de evocação livre de palavras, sugerido por Jean-Claude Abric e sua posterior análise pelo *software* EVOC. A segunda contemplou o objetivo de verificar a compreensão dos termos criança e infância para identificar possíveis convergências, ou não, entre esses dois termos. Essa fase se consistiu na aplicação de um questionário para dez professores participantes da primeira etapa que se disponibilizaram em participar da segunda. A análise foi de cunho interpretativo da comunicação do material escrito, coletados e analisados por meio da adaptação da técnica da análise de conteúdo, como proposto por Bardin. O resultado da primeira etapa apontou que para o grande grupo não existe diferença entre infância e criança e que o núcleo central dessas representações sociais coincidem com os termos “alegria” e “brincar”, seguidos por “inocência” e “aprender”. Na análise da segunda etapa ficou mais evidente a diferença entre os termos “brincar” e “alegria”: a infância entendida como uma fase da vida e a criança vinculada a termos que evidenciam a sua particularidade, como a expressão das suas vontades e opiniões, nesse momento elementos de cunho social mostraram-se mais evidentes. Diante disto, concluímos que a ação pedagógica do professor orienta-se de acordo com a ideia que possui sobre o seu aluno.

Palavras-chave: representações sociais, infância, criança, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The present study targeted to investigate the social representations that elementary school and kindergarten teachers have about “child” and “childhood” and if these representations are understood as part of the same universe. Therefore, we elected the Social Representations Theory as the theoretical and methodological foundation of this study, given the contribution that these studies have produced about reality from the perspective of Serge Moscovici, and its structural approach proposed by Jean-Claude Abric. We opted to conduct an exploratory empirical research with the purpose of getting a general and approximate view about reality. To achieve this goal, the survey was structured in two stages. The first sought to identify the internal structure of social representations of “child” and “childhood” on 61 teachers from Kindergarten and Elementary School in the Administrative Region of São Sebastião, that were linked to the State Department of Education of the Federal District. We used the method of free recall of words suggested by Jean-Claude Abric and a subsequent analysis by “EVOC”, a computer analytical software. The second focused on verifying the understanding of the terms “child” and “childhood” to identify possible convergences between these two terms or its inexistence. This phase consisted of a questionnaire applied to ten teachers that had participated in the first stage and that agreed to participate in the second phase. The analysis, an interpretation of the collected and analyzed written communication, was conducted by adapting the technique of content analysis, as proposed by Bardin. The result of the first stage showed that for the large group there is no difference between “childhood” and “child” and that the core of these social representations coincide under "joy" and "play" followed by "innocence" and "learn". In the analysis of the second stage was most evident difference between these two terms: “childhood” understood as a phase of life and “child” bound to terms that show its particularity, as the expression of ones desires and opinions. Here, social related elements became more evident. Thus, we conclude that the teacher's pedagogical actions are oriented according to the conception in which the teacher has on the student.

Keywords: Social Representation, childhood, child, teaching-learning process.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	14
REFERENCIAL TEÓRICO	14
1.1 Teoria das Representações Sociais	14
1.1.1 Breve Histórico e Conceitos	14
1.1.2 Implicações da Teoria na Educação	21
1.2 Criança e Infância	26
1.2.1 Um breve histórico	26
1.2.2 Interlocação entre a Sociologia da Infância e as Teorias do Desenvolvimento	30
1.2.3 A Criança e o brincar na Infância	35
PROPOSTA METODOLÓGICA	44
2.1 Método	44
2.2 Instrumentos	44
2.3 Contexto	45
2.3.1 Cenário	46
2.4 Participantes	46
2.5 Procedimentos	52
CAPÍTULO III	55
ANÁLISE DOS RESULTADOS	55
3.1 Análise da primeira etapa	55
3.2 Análise da segunda etapa	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICES	72

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou identificar as Representações Sociais que professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, da Secretaria de Estado de Educação de uma Região Administrativa do Distrito Federal apresentam acerca da criança e da infância e ponderar se essas representações são compreendidas como pertencentes de um mesmo universo.

A Teoria das Representações Sociais é um importante suporte referencial que compõe este estudo, pois essa teoria trata da compreensão do conjunto dos processos de construção de uma rede de significados sociais existentes e da manutenção dessa rede. Ela é um dos meios para se conhecer e compreender o cotidiano, “é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.” (MOSCOVICI, 1978, p.26).

Ao optarmos pela Teoria das Representações Sociais como suporte teórico-metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa, acreditamos que ela nos permite compreender como os professores do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e da Educação Infantil percebem os seus alunos, acreditando que essa visão constitui um elemento significativo na condução das suas ações futuras e no modo como se relacionam com eles.

Este estudo, pois, nos proporcionou a oportunidade de tentar identificar elementos emergentes das representações dos professores que caracterizam a criança e a infância para saber se há um entendimento, ou não, do que é o vir a ser criança e como essa fase da vida – a infância – é entendida por eles.

Com base nessas informações, buscamos responder a seguinte pergunta: qual é a Representação Social do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil acerca da infância e da criança? Essa questão geradora possibilitou um desdobramento que nos permitiu aprofundar ainda mais a investigação do tema quando elaboramos a seguinte: existe uma relação entre esses dois elementos para esses professores?

Foram portanto essas as questões que nos ajudaram a elaborar o **objetivo geral** a seguir: investigar as representações sociais que os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil possuem acerca da infância e da criança.

Para alcançar o objetivo proposto neste estudo, pretendemos então: identificar a estrutura interna das Representações Sociais do professor; identificar as características da infância e da criança e verificar a convergência, ou não, entre a ideia de criança e de infância.

A Teoria das Representações Sociais nos permite alcançar esses objetivos porque admitimos

que ela nos possibilita entender como se estruturam e em que se ancoram as representações sociais dos professores, suas ideias e conhecimentos sobre infância e criança.

Ao propormos ainda um estudo que aborde os termos e ideias sobre criança e infância é possível enveredarmos por teorias que tratam da temática na perspectiva do desenvolvimento. Acreditamos que a relevância de trazer tais conhecimentos decorre da necessidade de realizar uma pesquisa que forneça informações, reflexões e compreensão sobre o assunto.

Diante disso, recorreremos a alguns estudos, dentre os quais um desenvolvido por Moscovici em 1961, o qual deu origem à obra “Psicanálise, sua imagem e seu público”, em que analisou como um conhecimento científico, a Psicanálise, tornou-se acessível ao meio social ao circular pelos meios de comunicação. Da mesma forma, acreditamos que algo similar ocorreu e ocorre com outras formas de conhecimentos, além dos científicos.

Para nosso estudo, as teorias do desenvolvimento têm grande relevância, tendo em vista que trazem em seu arcabouço ideias e concepções de crianças e de infância bem como as influências presentes em suas constituições enquanto formas de conhecimentos. Confiamos que essas teorias também sofreram e sofrem processos de transformação para se tornarem acessíveis socialmente, seja por meio das mídias, ou por outras formas, ou espaços socialmente partilhados, como a escola, tornando-as também um conhecimento do senso comum.

Nossa preocupação reside em entender o modo como são vistos os alunos que iniciam a sua vida escolar numa instituição de ensino, quando ocorre uma organização do conhecimento de forma mais sistematizada. Para tanto, torna-se necessário refletir justamente sobre os professores desses alunos: acerca do modo como eles pensam e o que esperam desses alunos que estão iniciando a sua vida estudantil e como eles, a partir disso, se organizam diante dos seus próprios conhecimentos e se relacionam com os seus alunos.

Como professora da Secretaria de Estado de Educação do DF, e reconhecendo-me assim parte integrante dessa comunidade, acredito que pesquisar sobre a infância e a criança no ambiente escolar é extremamente relevante para conhecer a realidade do trabalho que é feito bem como porque nos permite perceber a importância de se entender o desenvolvimento humano; essa é uma busca que pode contribuir de forma significativa para a atuação dos professores durante a formação dos seus alunos. Para interferir na realidade no intuito de buscar melhorar a qualidade no ensino aprendizagem, precisamos conhecê-la, compreendê-la, identificando os possíveis fatores que contribuem ou desfavorecem esse processo a fim de se construir uma proposta efetiva de mudança.

Explicitados os pressupostos, consideramos, pois, que o presente estudo, ao abordar as representações sociais acerca da infância e da criança, tendo como foco o professor que recebe o

aluno na escola, possibilita contribuir para o desenvolvimento profissional desse professor uma vez que proporciona uma reflexão sobre a sua prática pedagógica diante das informações e das discussões que podem ser produzidas, sobretudo no que diz respeito às ideias e expectativas que se tem sobre a criança em seu ingresso obrigatório na escola.

Confiamos na ideia de que compreender o que o professor pensa sobre seus alunos é imprescindível, tendo em vista que ele é o sujeito que exerce significativa influência sobre as experiências escolares daqueles. Essas experiências podem ser desencadeadoras de grandes feitos e possibilidades do desenvolvimento e de aprendizagens, quando o professor compreende, ou tem consciência, de sua maneira de agir, ou seja, de que sua participação nessa relação pode ser dialógica ou extremamente repressora dessas possibilidades; o professor passa então a refletir sobre qual tipo de aluno se está pensando previamente ou qual tipo de aluno está esperando nas escolas.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 - Teoria das Representações Sociais

1.1.1 - Breve Histórico e Conceitos

A Teoria das Representações Sociais foi proposta por Serge Moscovici quando ele introduziu o conceito de Representações Sociais – RS – no livro *La psychanalyse, son image et son public*, na França, em 1961. Nessa obra, ele buscou compreender de que forma um conhecimento científico, a Psicanálise, se tornou acessível à população parisiense no final da década de 50. Com esse trabalho, Moscovici, gerou uma ruptura no campo da psicologia social da época, marcada pela ênfase no cognitivismo da tradição norte-americana, que caracterizava seu estudo pelos processos psicológicos individuais.

Partindo de uma ideia sociológica, o autor participa de uma psicologia renovada, de origem europeia, de que a sociedade vai além do conjunto de pensamentos individuais. Nesse sentido, reconhece que Durkheim já abordava a questão coletiva como fator importante na constituição dos indivíduos na sociedade. Parece-nos, contudo, que a Representação Coletiva apresentada por Durkheim não fora suficiente para compreender toda a complexidade da circulação dos diferentes conhecimentos no meio social. De acordo com Moscovici, a representação coletiva caracteriza-se como um processo estático tratando as informações socialmente elaboradas como dados absolutos por não considerar a velocidade e dinamicidade da circulação das informações e representações no meio social (MOSCOVICI apud SÁ, 1993).

Para compreender a dinâmica das sociedades modernas e superar a estática existente no conceito durkheimiano, que tinha como ponto principal a compreensão de que os indivíduos são produtos da sociedade, Moscovici propõe o termo Representações Sociais, que vai além do conceito sociológico e procura demonstrar que os indivíduos são capazes de mudar a sociedade (FARR, 2003).

Spink, em relação às representações sociais, afirma que:

A complexidade do fenômeno decorre da desconstrução, no nível teórico, da falsa dicotomia entre o individual e o coletivo e ao pressuposto daí decorrente de que não basta apenas focar o fenômeno no nível intra-individual (como o sujeito processa a informação) ou social (as ideologias, mitos e crenças que circulam em uma determinada sociedade). É necessário entender, sempre, como o pensamento individual se enraíza no social (remetendo, portanto, às condições de sua produção) e como um e outro se modificam mutuamente (1995, p.89).

Devido a essa complexidade entre o individual e o social, o conceito de representações sociais é introduzido por meio de algumas definições para evitar uma limitação da sua compreensão. Como um primeiro ponto, entende-se por representações:

Um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, dos mitos, e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981 apud SÁ, 1996, p.31).

As representações sociais podem ser observadas nos modos de agir da realidade que é comum às pessoas, como um saber prático que visa responder questões que surgem na comunicação e no relacionamento interpessoal.

Jodelet na tentativa de achar um ponto de consenso no campo o define como: “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989 apud SÁ, 1996, p.32). Ela afirma que os aspectos do funcionamento individual não se mostram suficientes para explicar o fenômeno social, é necessário dar conta da vida cotidiana, do que é propriamente dito social, o que faz parte do cotidiano e da realidade (JODELET, 2001).

As representações sociais, segundo a autora, são entendidas como um processo mental, um ato simbólico, com diferentes organizações e não como reprodutora da realidade, e sim como sua produtora. Por seu caráter social, as representações dos grupos sociais não são necessariamente iguais, porém têm partido de manifestações publicamente realizadas. Ela sustenta que existe um processo de leitura em torno do mundo que nos cerca e que é necessário conhecê-lo para compreendê-lo e dominá-lo, o que infere saber como (inter)agir com ele. É a partir desse pensamento que surge a ideia de representações para a autora.

No Brasil, a teoria das representações sociais surgiu em meados da década de 80, a partir de estudos realizados por brasileiros que desenvolveram pesquisas em parceria com Moscovici e sua equipe, em Paris na década de 70. Esses estudos em nosso país resultaram da necessidade de entender o modo como os problemas e as questões do cotidiano se constituíam e se manifestavam, portanto de modo semelhante à própria origem da teoria.

Inicialmente houve resistência de duas vertentes teóricas da psicologia social em relação às representações sociais, ou seja, sua aceitação como teoria provocou oposições, tanto no Brasil como no exterior. Um exemplo desse não reconhecimento tem como base a psicologia social americana, que se baseava numa abordagem positivista que, por sua vez, se apoiava na ideia das respostas

imediatas e objetivas, não considerando, conforme afirma Jodelet (2001), os fenômenos mentais e sua especificidade; o outro tinha cunho marxista, sua base estava portanto associada à força de um viés sociopolítico, considerava-se que a Teoria das Representações Sociais estava aliada a um aspecto burguês e idealista da ciência (ALMEIDA, 2001).

Coube à psicologia social compreender as estruturas, as dinâmicas e os mecanismos das representações sociais devido à sua natureza social e psicológica. Nesse sentido, houve uma preocupação em não tratar os fenômenos, ou fatos sociais, como se fossem um aspecto intraindividual em que o social poderia se tornar secundário, ou mesmo tratar um fenômeno como se ele fosse um pensamento social. Havia a possibilidade de que isso provocasse o entendimento de que as representações sociais poderiam ser algo diluído nos fenômenos culturais ou ideológicos, como afirma Jodelet (2005).

Nesse sentido, as representações possuem uma perspectiva epistemológica por compreender que a apreensão de um conhecimento é um processo dinâmico, mutável e processual, ao contrário do empirismo, que trata o conhecimento como um fenômeno individual, restrito ao que é observável e advindo da experiência imediata (CAMPOS, 2001). São um processo que envolve dinâmica social que serve para ancorar e objetivar as inovações trazidas para uma vida contemporânea por meio da ciência e da comunicação.

Para Moscovici, as representações sociais devem ser consideradas como verdadeiras teorias do senso comum, pois devido a seu poder convencional e prescritivo tornam-se um verdadeiro meio em que se desenvolve a vida cotidiana. Moscovici a considera uma grande teoria, pois analisa a realidade, os fenômenos sociais, as suas construções e origens. Essa teoria não objetiva esgotar teoricamente essas questões, mas sim compreendê-las.

As representações sociais são fenômenos que abrangem as ciências, os conhecimentos que são produzidos na cultura e que se evidenciam na sociedade, sofrendo influência e também a exercendo nos pensamentos, comportamentos, relações e ações das pessoas por meio da sua rede interativa. Todas as ideias, imagens, descrições, definições acessíveis e partilhadas socialmente são representações sociais, mesmo aquelas advindas do universo reificado sofrem modificações para que se tornem acessíveis e penetrem no conhecimento comum (MOSCOVICI, 2010).

Trata-se, conforme Jodelet, de uma compreensão alcançada por indivíduos que pensam, mas não sozinhos (JODELET, 2001). A sociedade é um sistema de pensamento. Sendo assim, para o protagonista da teoria, existem dois universos de pensamento: o universo consensual e o reificado. Este último abarca a ciência, com seu rigor lógico, metodológico e ao outro cabem as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as representações sociais.

Portanto, elas são fenômenos observáveis da realidade que surgem da relação do homem com o conhecimento, das informações que se adquire na coletividade e dos conflitos e diferenças que também caracterizam essa interação. Nesse processo, a comunicação desempenha um papel fundamental para a compreensão e transformação desse mundo, já que é por meio dela que as produções humanas são explicadas, expostas, modificadas mesmo quando se refere a algo que não está presente, existe uma forma de representar essas produções coletivamente, mesmo que simbolicamente, tendo em vista que uma imagem, ou um objeto, ou mesmo uma ideia, se liga a outra ideia e a seu significado.

Uma preocupação do âmbito do campo científico refere-se à compreensão do processo de constituição de uma representação social, já que essas representações corporificam ideias culturalmente difundidas e orientam o comportamento humano, que é observável, e porque contêm subsídios significativos que ajudam a entender o sentido e a dinâmica do funcionamento da sociedade, já que considera os aspectos formativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças e outros elementos que se referem a algo que é real (JODELET, 2001).

Em razão da complexidade, aqui já referida, que envolve os estudos das representações sociais, importa salientar que para compreendermos como uma representação social se constitui é necessário conhecer dois processos: o de **objetivação**, que consiste em “descobrir a qualidade icônica de uma ideia” (MOSCOVICI, 2010, p.71), e o de **ancoragem**, que significa “classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2010, p.61) para compreender a sua elaboração, é importante também esclarecer que são processos de leitura e interpretação do mundo que guiam as nossas ações nele.

No processo de ancoragem, segundo Moscovici (1984 apud SÁ, 1993), estão envolvidas duas operações: classificação e denominação, porque sem esses processos as coisas são estranhas e ameaçadoras. Sá (1993) considera que classificação se dá mediante a escolha de um paradigma ou de protótipos com o quais é comparado o objeto representado para então se chegar à decisão de incluí-lo ou não em uma classe. A denominação consistiria em tirar do anonimato um objeto e introduzi-lo num conjunto de palavras que permitam localizá-lo dentro da identidade cultural.

Já a objetivação consiste em uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto o conceito abstrato. A partir do conceito de objetivação, Moscovici apresenta a importante noção de núcleo figurativo:

Um complexo de imagens que produz visivelmente um conjunto de idéias (...). Uma vez que a sociedade tenha adotado tal paradigma ou núcleo figurativo, fica mais fácil falar sobre qualquer coisa que possa ser associado ao paradigma e, por

causa dessa facilidade, as palavras referentes a ele são usadas mais frequentemente (MOSCOVICI apud SÁ, 1996, p.47).

Assim, temos que os processos de ancoragem e objetivação convergem na proposição: “transformação do não-familiar em familiar”. As representações surgem devido à necessidade de transformação daquilo que não é reconhecido em algo familiar (MOSCOVICI, 1981 apud SÁ, 1996).

Outro aspecto importante para compreender o modo como as representações sociais se estruturam diz a respeito às suas quatro funções essenciais. Abric assim as define:

Função de saber – permite compreender e explicar a realidade; saber prático do senso comum, ela proporciona a oportunidade para que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e com os valores aos quais eles aderem;

Função identitária – define a identidade e permite a proteção da especificidade dos grupos; a função identitária das representações assegura, para estas, um lugar primordial nos processos de comparação social; por outro lado, a referência às representações que definem a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e, em especial, nos processos de socialização;

Função de orientação – guia os comportamentos e as práticas enquanto representação social; assim, ao refletir a natureza das regras e dos elos sociais, a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social;

Função justificatória – permite justificar *a posteriori* as tomadas de posição e os comportamentos; as representações sociais, portanto, intervêm também na avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou face a seus parceiros (ABRIC, 1998, pp.28-30).

Além dessas funções, elas fundamentam-se em duas classes de pensamento, conforme citado anteriormente: o universo consensual e o reificado. Os universos reificados são construídos pela ciência e pelos elementos a ela relacionados, como a objetividade e a teorização, ambos correspondentes ao pensamento erudito, científico (SÁ, 1993).

Os universos consensuais correspondem ao pensamento cotidiano, são as “teorias” do senso comum, que expressam opiniões para resolver os problemas diários. Esses universos participam de uma relação interdependente em que os universos consensuais são nutridos pelos universos reificados, mas também alimenta esse campo (SÁ, 1993).

Para explicar a correspondência entre a situação social e o funcionamento do sistema cognitivo, ao analisar o denominado “pensamento natural”, Moscovici introduz as condições para a produção das representações.

A primeira condição é a *dispersão da informação* que “faz com que os dados de que o sujeito dispõe sobre um novo objeto social sejam, ao mesmo tempo, excessivos e insuficientes, contribuindo para a incerteza quanto ao âmbito das questões envolvidas” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.64).

A segunda condição é a *focalização*, “os recursos educativos, os interesses profissionais ou ideológicos parametrizam a focalização dos indivíduos em diferentes domínios do meio e gerem a pertinência da elaboração de uma representação ou de uma representação mais sólida ou mais fluida acerca de um dado objeto” (VALA, 1993 apud SÁ, 1996, p.42).

A *inferência* é a última condição para a produção de representação, “gera desvios nas operações intelectuais, na medida em que o sujeito precisa, a qualquer momento, no curso das conversações cotidianas, estar pronto para dar sua opinião, tornando estáveis impressões com alto grau de incerteza” (idem).

Existem ainda, em relação à estrutura e organização das representações sociais, três correntes complementares que trouxeram grandes contribuições para a teoria originária. As vertentes são lideradas por Jodelet, Doise e Abric.

Jodelet é uma das colaboradoras mais expoentes e também continuadora da linha de pesquisa iniciada por Moscovici. Ela segue uma linha de estudo baseada no discurso das pessoas com ênfase na visão psicológica das representações.

A contribuição de Doise para o campo é embasada principalmente na análise posicional e ideológica das representações, voltado para uma linha mais sociológica das representações. Abric tem estudos mais profundos na análise estrutural e da organização das representações. Considera-se que sua principal contribuição é a elaboração da teoria do núcleo central.

Para nossa pesquisa, a Teoria do Núcleo Central elaborada por Jean-Claude Abric (1998), discípulo de Moscovici, contribuiu sobremaneira para o entendimento das representações sociais no espaço das relações na escola. Essa teoria apresenta um aspecto cognitivo a partir de um enfoque estrutural de organização interna das representações sociais organizada em dois componentes: o núcleo central e os elementos periféricos. Essa organização forma uma espécie de entidade, em que cada um possui um papel específico, porém complementares em si.

Essa organização, e também seu funcionamento, são dispostos da seguinte maneira:

O sistema central – composto pelo núcleo central da representação social – é diretamente ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas de um determinado grupo social. É fortemente marcado pela memória coletiva desse grupo e pelo sistema de normas

no qual se baseia. Seu funcionamento é consensual e a homogeneidade do grupo social é alcançada e definida por isso. O núcleo central é mais estável, coerente, mais resistente às mudanças e assume uma segunda função, a de continuidade e consistência da representação.

O sistema periférico é complemento indispensável do sistema central do qual depende. Se o sistema central é essencialmente normativo, o periférico é funcional. Sua primeira função, então, é a concretização do sistema central no sentido de assumir uma posição ou guiar para a ação. Em contraste com o sistema central, o sistema periférico é bem mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato. É bem mais flexível e também cumpre a segunda função: a de regulação e adaptação do grupo. É um elemento essencial nas áreas de mecanismo de defesa, visando proteger o significado central da representação. É o sistema periférico que primeiro absorve novas informações ou eventos capazes de desafiar o núcleo central. Com a transformação de algum elemento periférico, os elementos centrais podem permanecer estáveis.

Uma terceira função do sistema periférico é a de permitir uma dada modulação individual da representação, pois sua flexibilidade permite integrar às representações sociais as variações individuais ligadas à história do próprio sujeito, experiências pessoais e factuais. Isso permite a elaboração das representações sociais individualizadas, que são, não obstante, organizadas em torno de um núcleo central comum ao grupo. Se representações sociais são consensuais pelo seu sistema central, elas podem tolerar fortes diferenças sociais no sistema periférico. Em seu conteúdo, o sistema periférico é, então, flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo, sendo a representação social feita por esse sistema duplo – um estável e outro flexível –, ela pode responder por uma de suas funções essenciais: a adaptação sociocognitiva.

A abordagem estrutural das representações vem se tornando muito utilizada em análises por permitir uma compreensão sobre a transformação das representações e a compreensão sobre sua evolução.

Diante disso, focar a constituição de uma representação social possibilita enveredar por estudos que buscam entender, ou explicar, os diversos comportamentos sociais, ou seja, quais são e de que ordem são os elementos que os influenciam e que estão presentes em determinado universo social, como a escola.

Após essa breve apresentação da Teoria das Representações Sociais, buscamos destacar um dos aspectos mais relevantes: as implicações que as representações têm sobre a educação e a prática pedagógica.

1.1.2 - Implicações da Teoria na Educação

Toda sociedade educa quando exerce a função de transmitir seus costumes e conhecimentos, mesmo quando ocorre de maneira informal, seja em um contexto mais rudimentar ou tradicional, há uma ação educativa. A educação é inerente ao ser humano, pois a atitude de se refletir sobre a cultura é, de certa forma, um modo de se pensar em educação (GAUTHIER, 2010).

Nesse sentido, a teoria das representações sociais possibilita várias contribuições na percepção do processo educativo, porque permite compreender como e por que elas se constroem e se mantêm. Para a Educação, não basta apenas constatar questões individuais, mas entender como os pensamentos individuais e coletivos se refletem na prática escolar (RANGEL, 1999). O ambiente escolar tornou-se um espaço onde ocorre uma parte significativa desse processo de compartilhamento de pensamentos e representações entre os sujeitos que integram esse ambiente.

Esse espaço é relevante para o processo de entendimento e observação das representações sociais ali presentes, as quais podem ser observadas no comportamento social, e também mantenedoras de uma ideia, de um pensamento e, conseqüentemente, de uma ação.

A sociedade, ao longo do tempo, passou a ter novas exigências; com a escola não foi diferente. As demandas educacionais sofreram uma reformulação, a escolaridade obrigatória foi intensificada, a criança passou a ser o centro da atenção nesse processo, ora tendo o seu processo de desenvolvimento valorizado, ora seus direitos como cidadão para acesso aos estudos (OLIVEIRA, 2010).

Em acordo com esta demanda social e segundo a teoria das representações, construir conhecimentos implica uma ação compartilhada e assim, também, significa afirmar que não somente o conhecimento, mas regras de convivências, valores, técnicas, pensamentos, comportamentos que fundamentam e organizam a vida cotidiana também são partilhadas por um grupo.

Nessa perspectiva, em relação ao modo como o ser humano se desenvolve socialmente, é possível compreender o percurso histórico da educação e conseqüentemente as práticas pedagógicas presentes nesse universo, as influências sociais, científicas, políticas, culturais que permeiam e permearam esse processo da educação ao longo da história.

A escola ao longo da história assumiu diferentes funções: disciplinadora, espaço de exercício da democracia, reprodutora ou como espaço de mudança social (SOLIGO, apud AZZI & SADALLA, 2002).

Diante de tantas contradições presentes nesse espaço, é inegável a necessidade de se pensar sobre esse universo e seus atores. Muitos aspectos de ordem social têm sua origem ou seu reflexo na instituição escolar, culminado em seu fracasso, ou seu sucesso, ou em reflexão sobre o processo.

Com as mudanças na estrutura da educação foram desenvolvidos cursos para os professores sobre as diversas necessidades de crianças na educação infantil visando atender a novas demandas legais. Essas várias informações são interpretadas pelos professores que (re)criam novas concepções para compreender a situação da sala de aula e conseguir estabelecer uma prática que alcance os objetivos planejados.

Nesse processo de comunicação onde são apresentadas informações científicas e nas interações sociais são construídos os universos consensuais e reificados que alimentam as representações (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

As representações sociais se constituem de percepções da realidade e interferem nela porque suas imagens se refletem nos valores e comportamentos demonstrados pelos atores sociais. Dessa maneira, as representações podem interferir no comportamento do professor e gerar mudanças em seu modo de proceder em relação ao ensino.

Por isso o estudo das representações voltado para a área educacional abre oportunidade de maior compreensão sobre a relação professor-aluno, contribuindo para a reflexão dos sistemas simbólicos que interferem na interação escolar. Quanto a isso, Rangel em seu estudo sobre as representações sociais do “bom professor” destaca:

A relação teoria-prática é relevante ao alcance da multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, considerando-se que as referências teóricas são necessárias à consciência do significado das ações. É também nesse sentido que se pode pensar em mudanças (pela reflexão) de representações e de sua consequência na produção de comportamentos, no interesse de alcançar (explicitar nas ações) a visão multidimensional do processo de ensino-aprendizagem (1999, p.61).

A mesma autora conclui que:

Os elementos conceituais que explicam a estrutura e os mecanismos do processo de representação social oferecem à educação subsídios de análise que auxiliam a compreensão de fatores (sociais, psicológicos, cognitivos) que intervêm na formação de conceitos e opõem obstáculos às recontextualizações (RANGEL, 1999, p.68).

Uma das vertentes que estudam a relação entre as representações e a educação são as pesquisas relacionadas com o estudo do fracasso escolar, utilizando vários atores e objetos de representação.

Os trabalhos sobre representações sociais têm vários focos, como os professores, pais, alunos e a própria escola. Através dessas pesquisas pode-se avançar no entendimento sobre a interação entre os personagens escolares, sobre o processo de ensino-aprendizagem entre outras influências.

A teoria das representações sociais tem gerado grandes contribuições no campo educacional por proporcionar condições para a reflexão sobre conceitos e concepções que orientam a prática docente.

A escola é uma instituição social e, por isso, um espaço onde há redes interativas complexas em que os diferentes sujeitos ali inseridos se manifestam, trocam conhecimentos, informações, expressam valores, se comportam e atuam exercendo influências uns nos outros e, conseqüentemente, onde existe significativa construção de conceitos e significações sociais.

Para Gilly:

A área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior dos grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. (in JODELET, 2001, p.322).

A escola é, como outros, um espaço onde circulam os conhecimentos produzidos culturalmente, onde o nosso sistema cognitivo e simbólico é produzido a partir da utilização de imagens, opiniões, pensamentos e ideias que compõem uma organização complexa e multifacetada de impressões e expressões do ser humano (FLEURY,1996, p.132).

Logo, a partir do momento que estamos inseridos em um ambiente onde acontecem trocas, ideias, formas de comportamentos, influências, não há como agir isoladamente. Há necessariamente uma intrincada ação interativa entre os sujeitos; coexistem pensamentos, valores e atitudes produzidos previamente pelo e no grupo que orientam as suas ações.

Para nos auxiliar a entender melhor o universo a que temos nos referido, nos aproximamos de Almeida (2001) ao que se refere à explicação das representações sociais como um conjunto de conhecimentos sociais, simbólicos e do senso comum. Elas são socialmente elaboradas e partilhadas, tem uma orientação prática de organização, de domínio e de orientação das condutas e da comunicação, integra o estabelecimento de uma visão de realidade comum a um determinado conjunto social e têm três aspectos importantes das suas propriedades: a comunicação, a reconstrução do real e domínio do mundo. Esses aspectos são entendidos como moduladores de pensamento e regulam a dinâmica social, interpretando e organizando a realidade.

Diante disso, torna-se necessário definir esse meio social, para constatar a realidade em que

estamos inseridos, para compreendê-la e, ainda, para estudá-la e nomeá-la.

Moscovici afirma que:

Nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômenos à parte. E a característica específica dessas representações é precisamente a de que elas corporificam ideias em experiências coletivas e interações em comportamento... (2010, p.48)

A Teoria das Representações sociais aliada à escola incorpora a cultura produzida pela e na sociedade, interpretando a sua dinamicidade, suas funções, objetivos e destino, nos faz entender que essa instituição social – a escolar – acompanha e fomenta a demanda da coletividade em termos de (re)produção de conhecimentos e comportamentos daqueles que se utilizam e usufruem desse espaço.

Para pensar na atuação do professor é necessário entender e perceber o que ele construiu ou tem em processo de construção de quem é o seu aluno, qual é o seu universo, como ele age e se desenvolve. Para tanto, é preciso compreender e identificar quais são as ideias que existem acerca desses alunos, da infância e da criança, produzidas/construídas ao longo da história social e culturalmente, para entender quais delas são constituintes das suas representações sociais acerca da criança e da infância.

Os conceitos de criança e também o de infância vêm se tornando mais difundidos principalmente pelo estudo das dificuldades de aprendizagem.

Na sala de aula o foco do professor está na dificuldade que impossibilita o desenvolvimento do aluno, abrigando a imagem de um aluno que pode aprender ou que possui uma aprendizagem regular. Nesse sentido, devido a essa focalização, o professor só percebe os elementos relevantes para seu grupo, deixando de lado outros aspectos que possibilitariam uma visão geral do objeto representado.

Jodelet (1990), ao analisar a ancoragem como atribuição de sentido, afirma que:

A hierarquia de valores prevalente na sociedade e em seus diferentes grupos contribui para criar em torno do objeto uma rede de significações na qual ele é inserido e avaliado como fato social. (...) A escolha de tais perspectivas é ditada pelos valores e crenças do grupo, podendo-se dizer, então, que ele expressa sua identidade pelos sentidos que imprime a suas representações (JODELET, 1990 apud ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.67).

Pesquisa realizada por Gilly (1972) demonstra que existe uma relação entre a percepção que o professor tem de um aluno com o seu rendimento escolar. O professor representa seus alunos de acordo com um sistema geral de crenças estabelecido por meio de estereótipos com os quais convive socialmente, e sua representação vai influenciar no desenvolvimento real do seu aluno (GILLY, 1972 apud REIS, 2000).

Ambos os autores ressaltam a importância de formação específica para os professores porque as representações negativas provavelmente não facilitarão o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os conceitos elaborados sobre criança e infância são colocados em prática na sala de aula, sejam no rótulo dado às crianças que apresentam características similares às representações ou na forma como são elaboradas as aulas para os alunos com dificuldades de aprendizagem, por exemplo.

As concepções dos professores sofrem constantes releituras e se tornam um conhecimento que auxilia nas comunicações sobre a prática educativa, devido à possibilidade de se eximir da responsabilidade pela aprendizagem dos alunos; isso pode ser observado no trabalho de Borges (2002) em que a dificuldade de aprendizagem é tida pelos professores como um problema centrado no indivíduo, sem ser discutida a participação social (família, escola, sociedade) nessa caracterização como problema.

Vejamos o que constata Alves-Mazzotti:

Familiarização com o estranho pode, com a ancoragem, fazer prevalecer quadros de pensamento antigos, posições preestabelecidas, utilizando mecanismos como a classificação, a categorização e a rotulação. (...) aos protótipos que orientam as classificações correspondem expectativas e coerções que definem os comportamentos que se adotam em relação às pessoas que eles classificam e aqueles que lhes são exigidos. A interação com eles se desenrola de maneira a confirmar as características que lhes são atribuídas, num processo semelhante ao que, em outro contexto teórico, ficou conhecido como “profecia autoconfirmável” (1994, p.67).

A sessão seguinte busca refletir os conceitos de infância e criança, contextualizar o pensamento histórico em torno dessa temática e apresentar uma visão contemporânea usada para se entender a criança e a infância, o desenvolvimento e a aprendizagem nessa fase de vida. Para tanto, considerou-se a abordagem histórico-cultural.

1.2 – Criança e Infância

1.2.1 – Um breve histórico

Muitas vezes a ideia de infância e criança pode ser vista como algo natural presente em nossa sociedade, como se ela já fizesse parte da condição humana. Não é comum alguém sair da rotina, do seu dia a dia, para questionar a origem e o entendimento desses termos. Acreditamos que eles são um conceito que surgiu socialmente e sofreu fortes influências culturais pelo adulto, que ao longo da história buscou entender como os sujeitos na fase inicial da vida se comportavam para que, a partir desse conhecimento, pudesse estabelecer formas de (inter)agir com eles. Essas ideias também foram e são objetos de estudos de diferentes correntes teóricas desde as áreas médicas, que tratam do organismo e do seu funcionamento orgânico e fisiológico até aquelas que tratam do comportamento individual, e também o coletivo, do ser humano. Para nosso estudo, entendemos que a infância se caracteriza como uma fase da vida e a criança como o sujeito que se encontra nessa fase.

Para a compreensão do surgimento e evolução do conceito de infância e criança, nos reportamos inicialmente aos estudos de Philippe Ariès (2006) que realizou um levantamento histórico relacionado ao sentimento da infância e ao tratamento dado às crianças desde a era medieval até a modernidade no meio social. Ressaltamos que para a compreensão do surgimento desses termos, precisamos também entender o contexto do surgimento das escolas e da organização familiar.

As investigações do autor perpassam pela história da arte e da iconografia ocidental, as quais se tornaram fontes frutíferas para encontrar referências sobre crianças: onde elas estavam presentes, se estavam representadas, quando, como e com quem foram os aspectos que atraíram sua atenção. Ao perceber que esses registros poderiam revelar diferentes aspectos sobre esse tema, mesmo quando a criança não estava ilustrada nos registros históricos, ele constatou que muito poderia ser revelado sobre sua participação social bem como acerca da visão que a sociedade tinha sobre ela. Demonstrou, assim, que em cada época havia um entendimento, uma percepção sobre a fase inicial da vida. Havia, por assim dizer, certa “leitura” mutável e dinâmica sobre a criança e a infância.

A arte medieval, segundo o autor, não trazia a infância representada em suas produções no início; para ele, isso seria um possível indício do não reconhecimento dessa fase. Em outros momentos, quando foi representada, não apresentava nenhuma característica de criança nas pinturas, elas apareciam na forma de adultos menores. No século XIII, começaram a surgir figuras próximas das feições mais infantis, em forma de jovens anjos, fazendo uma possível alusão aos jovens que estavam destinados ao seminário. Outra forma de representação icônica da criança era o

menino Jesus, também evidenciando uma visão religiosa. Ao fim da idade média, começaram a surgir imagens das crianças nuas e sem sexo, simbolizando, talvez, a pureza (ARIÈS, 2006).

Ainda no período medieval, havia alto nível de mortalidade infantil, as crianças que sobreviviam participavam da vida adulta, se misturavam na coletividade, nas atividades diárias dos adultos; não eram, portanto, diferenciadas, nem mesmo em seus trajes. Não havia o sentimento de infância nem, portanto, uma educação voltada e específica para elas. A elas cabia receber das famílias o nome, os bens e as transmissões da vida (Idem).

Nos espaços destinados ao ensino daquela época, os alunos de diferentes idades dividiam, conviviam e coabitavam os mesmos lugares, aprendiam e compartilhavam os mesmos conteúdos, ficavam todos juntos e misturados durante as aulas. Ainda não existia a preocupação em diferenciar os alunos por etapas ou processos de desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, deu-se início, nessa ocasião, a uma separação primeira: começou um processo de diferenciação na abordagem do ensino e aprendizagem; alguns elementos que confirmavam essa distinção entre indivíduos, por exemplo, a idade, passaram a ser levados em conta.

Outro aspecto que surgiu ao final do século XVII foi o processo de moralização da sociedade; isso influenciou a forma de ver o ensino, a partir de então direcionado e específico para as crianças. Elas passaram a ser consideradas sujeitos inocentes, criaturas ingênuas e puras, que precisavam de um olhar e cuidados mais específicos, longe da companhia dos adultos; dava-se origem, dessa maneira, ao sentimento da infância (Idem).

Essa mudança influenciou a estrutura familiar e social e deu início à instauração de um sistema de caráter educacional e disciplinar na sociedade de forma gradativa, podemos observar tais raízes e sua essência até nos tempos atuais. À família coube a função moral e espiritual das crianças e à escola o papel de prepará-las e discipliná-las para a vida, tendo a preocupação de compreender como a fase da infância acontece, quando começa, em que momento termina e o que a caracteriza. Em relação ao desenvolvimento da criança, a opção foi buscar em outras áreas, tais como a medicina, a psiquiatria – que estava surgindo –, a psicologia e a psicanálise, informações para melhor conhecê-la e educá-la (Ibidem).

Em meio a tais mudanças, elementos de dimensão pedagógica começaram a ser necessários. Não houve, inicialmente, uma sistematização, mas existiu uma reflexão sobre a organização e a estrutura da classe, sobre a precisão do método e detalhamento dos processos educativos relativos ao tempo, ao controle da gestão, do espaço e das condutas. A formação de professores também passou a ter relevância no pensamento pedagógico e o que antes era destinado a uma formação geral, direcionou-se para uma formação específica.

Houve um progressivo aumento do número de escolas e dos alunos que a frequentavam. Diante dessa expansão, o professor passou a ter de lidar com novos problemas, novas demandas, culminando em novas diretividades para o desenvolvimento do trabalho dos professores, tornando “o ensino uma preocupação, e exigindo desse profissional um saber metódico específico” (GAUTHIER, 2010, p.144).

A Pedagogia, diante disso, surgia como um novo método de ensino; então o ato de ensinar passou a ser uma preocupação com o outro e não mais a administração e transmissão de um conteúdo. Nesse sentido, “essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento de infância” e conseqüentemente, a uma preocupação em compreender o modo como ocorre o processo de desenvolvimento dos indivíduos e ao progressivo investimento de estudos nessa área (ARIÈS, 2006, p.110).

Na era moderna, por volta de 1700, Rousseau já apresentava um olhar revolucionário acerca da criança, confirmando ainda mais a sua particularidade. Ele abordava questões relevantes sobre a infância e a criança em sua obra o Emílio. Segundo ele, a criança nasce em um estado puro, natural, e a sociedade a corrompe, a “desnaturaliza” (MARTINEAU, apud TARDIF & GAUTHIER, 2010, p.164). E mais: a criança deve ser livre, deve fazer o que a agrada, pois a infância é um período curto da vida, momento em que ocorre a maior parte do desenvolvimento físico, por isso o brincar é tão importante, até mesmo porque, posteriormente, inicia-se o período da adolescência, caracterizado por um processo de mudança.

Nesse contexto de valorização da infância, acreditamos que houve inclusive uma valorização do que é considerado tipicamente humano, em que as brincadeiras, as atividades físicas, as artes, os ofícios, as línguas, as ciências profanas e as religiosas, a história e a literatura foram atividades bastante difundidas e apreciadas (SIMARD, apud TARDIF, 2010, p.110). Enfatizou-se então a diferença entre a ação do homem em relação aos demais animais considerando o aspecto qualitativo presente nos elementos mentais necessários para realização dessas operações.

Outros pensadores e estudiosos buscaram explicar em suas teorias a maneira como o desenvolvimento se desdobra no intuito de complementar de forma consistente as propostas de ensino e aprendizagem voltadas para a criança, já que elas poderiam trazer explicações adequadas às especificidades da infância. Assim, alguns privilegiaram as idades, momentos e/ou, etapas. Outros trouxeram as relações, seja com os demais sujeitos ou com diferentes objetos, como aspectos significativos para o processo de desenvolvimento e aprendizagem (TARDIF & GAUTHIER, 2010). Fica evidente, com base nos estudos aqui considerados, que tanto a educação se serviu do conhecimento produzido no meio científico como o contrário também aconteceu e acontece. A escola também passou a ser um campo fértil para subsidiar o conhecimento e as pesquisas

científicas.

Diante dessa complexidade, a relação da criança com o mundo e, por sua vez, a relação que o mundo estabelece com a criança, depende do modo como esta é considerada pelos adultos.

É possível perceber, ainda, que o entendimento da infância na sociedade acaba por refletir na própria função atribuída à escola. Isso implica também a preocupação com a ação pedagógica e, conseqüentemente, com a tríade professor-aluno-aprendizagem. Conforme observa Ariès, “hoje a sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional” (ARIÈS, 2006, p.276). Acreditamos nisso porque os pensamentos que permeiam a escola tendem a ser os mesmos que ela própria (re)produz e que, por sua vez, orientam a ação do homem no meio social.

Contudo, apesar da mudança que ocorreu na organização social, da reestruturação familiar provocada a partir do surgimento do sentimento da infância e do fato de a instituição escolar se configurar em um espaço centrado na aprendizagem, observamos que estes não foram eventos exclusivos da Idade Média ou da Modernidade. De acordo com Santos (2007), o século XX também foi palco de uma revolução ao redor da concepção de criança, principalmente no Brasil. Para ele, esse período foi crucial para a construção da cidadania infantil, devido à criação de leis que propuseram proteger a criança, no caso “o menor”, principalmente aquela socialmente desfavorecida.

O autor afirma que:

Quando me perguntam qual foi a maior conquista do século passado, denominado por historiadores o século da infância, respondo convictamente: foi a consolidação de uma concepção de criança como “sujeito político”, “sujeito de direitos” e como um segmento mobilizável da população brasileira. As crianças ganharam um *status* próprio de cidadãos. (SANTOS, 2007, p. 152)

Para compreender a conquista desse *status*, o autor fez um resgate do sentimento de infância que se foi consolidando no Brasil desde sua colonização até a atualidade. A criança que inicialmente era submetida aos caprichos e vontades dos pais até o momento de se tornar adulto e de se casar com quem era determinado por seus progenitores, passou a ser tutelada pelo Estado que se preocupava, principalmente, com aqueles que apresentavam comportamentos considerados desviantes. Desde o início desse processo até o momento de transição da responsabilidade da criança, a Igreja Católica esteve presente e a ideia da caridade e do filantropismo acompanhou o tratamento dado às crianças até a década de 1970.

Podemos observar que, a partir de então, o Estado mostrou-se mais comprometido em garantir o bem-estar da criança de acordo com o que a sociedade demandava. Substituiu-se gradativamente a ideia de que se deveria destinar à criança apenas cuidado e proteção para dar lugar

à concepção de que ela é um sujeito de direitos. Nesse sentido, a criança passou a ser vista e compreendida como sujeito que age, pensa, possui sentimentos, vontades, aprende, enfim, se comporta e transita no meio social como tal, não sendo submetida ao olhar apenas do adulto mas, talvez, indo ao encontro da construção de algo mais importante: seu próprio olhar.

Ante ao exposto, percebemos que a cada etapa da história haverá um discurso, uma representação sobre o que é ser criança e o que é a infância (GALVÃO, 2005). Entendemos que elas afetam a forma de ser do sujeito na fase inicial da vida, no modo de viver, de se desenvolver e de se relacionar com o mundo, pois a relação que o mundo estabelece com esse sujeito está necessariamente pautada sobre as ideias que são construídas e veiculadas no meio social. Ressaltamos, por fim, que esse não é um processo de via única, a forma que a criança se comporta, atua e se desenvolve, além de servir como um importante elemento para a construção desse olhar, também provoca mudanças de comportamentos e pensamentos nos adultos, em outras crianças, nos estudiosos e na sociedade em geral.

1.2.2 Interlocução entre a Sociologia da Infância e as Teorias do Desenvolvimento

As teorias do desenvolvimento, nas suas diferentes abordagens, buscam explicar os processos que definem o ser humano naquilo que se refere a seu comportamento ao longo da vida. Esses estudos distinguem-se pela abordagem, forma de entendimento do seu objeto de estudo e delimitação desse objeto.

Nesse sentido, a Psicologia do desenvolvimento se investe dos conhecimentos produzidos pelas teorias do desenvolvimento a fim de entender diferentes aspectos que emergem em uma determinada ocasião que caracterizam o ser humano. É importante ressaltar que ela não age em função do tempo, até porque o tempo por si só não é um elemento constitutivo de um comportamento, mas há uma preocupação em entender o que ocorre em termos de mudanças, transformações que constituem os sujeitos, em um dado momento (BIAGGIO, 1976).

Diferentes teorias do desenvolvimento humano propõem possibilidades para explicar, a partir dos modos de agir do sujeito, de que maneira a ação humana se constitui, seja na tentativa de mensurá-la, categorizá-la ou mesmo para tentar identificar mecanismos que podem servir de controle dessa ação. Isso significa que elas buscam estabelecer relações entre o que é manifestado pelo sujeito e o que pode ser a sua origem, na tentativa de explicar o porquê, como e quando determinadas situações ocorrem. Pode-se supor que a intenção seja a de buscar evidenciar as diferentes etapas do desenvolvimento para, talvez, assumir um tom preditivo do comportamento humano.

Algumas dessas teorias, ao longo do tempo, foram se tornando muito bem aceitas socialmente e influenciaram sobremaneira a compreensão sobre o desenvolvimento humano e as situações interativas presentes nesse universo e, nessa perspectiva, muitos foram os aspectos das teorias dominantes da psicologia do desenvolvimento que contribuíram para os estudos sobre a socialização da infância (CORSARO, 2011).

Nesse sentido, podemos ratificar o entendimento de infância e criança como uma construção social, pois envolve um processo de interpretação e busca de conhecimento e entendimento de algo que sempre esteve presente na sociedade. A criança, o sujeito biológico, sempre existiu como parte do desenvolvimento humano. Contudo, diante da dinamicidade das relações humanas, é inegável o crescente interesse em compreender o comportamento e o desenvolvimento do homem e conseqüentemente buscar esclarecê-lo, tanto numa dimensão específica do organismo como em sua trama de relações com o mundo. Podemos observar a interlocução de diferentes áreas do conhecimento ao buscarmos, à sua maneira, possíveis explicações para esse tema ao elaborarmos as suas teorias.

De acordo com William Corsaro (2011), os estudos sobre a sociologia da infância devem considerar a atividade coletiva das crianças, compreendendo que elas adquirem, compartilham e elaboram a cultura a partir das interações vivenciadas no ambiente em que atuam. Ao não identificar a relevância desses aspectos, o pesquisador corre o risco de obter uma visão superficial sobre o tema e restringir seus estudos aos aspectos individuais da criança, de forma isolada. Para ele, o olhar sobre a participação social da criança deve contemplar a comunidade, o interpessoal e o individual, considerando a temporalidade e a ligação existente entre todos esses fatores.

O autor afirma que as crianças foram colocadas à margem da sociedade durante um período significativo da nossa história. Quando o sentimento de infância começou a aparecer na sociedade, tornou-se comum vincular a criança à ideia do vir a ser, ou associadas ao papel social da mulher, quando vinculadas à função materna. A ideia das crianças serem vistas/consideradas como pessoas que sentem, pensam, desejam é uma abordagem relativamente recente.

Atualmente existem vários meios que podem subsidiar a compreensão do sentimento de infância e criança, tais como jornais, registros, estatutos que funcionam como fontes de informação sobre o tema, além de explicitar o seu contexto social. Contudo, ainda devemos admitir a forte influência que as teorias do desenvolvimento exercem sobre os estudos sociais referentes à criança e à infância, tendo em vista a grande possibilidade de diálogo e a colaboração mútua para a produção do conhecimento que a interlocução dessas duas áreas do conhecimento podem produzir.

Para discutirmos sobre a infância, como uma fase da vida, e a criança, o sujeito dessa fase,

temos que compreender histórica e culturalmente como esses dois termos evoluíram até os dias atuais e, para tanto, entender quais as influências que as teorias do desenvolvimento tiveram nesse processo.

Ao observarmos as teorias tradicionais, elas apontam a socialização como um processo de adaptação das crianças na sociedade (CORSARO, 2011). Além dessa ideia, existem duas possibilidades relativas a esse processo de socialização da criança. Uma refere-se a um modelo determinista, e a outra, construtivista.

De acordo com a vertente determinista, a criança desempenha um papel passivo, em que prevalece a ação de ser cuidada, treinada e controlada para que possa seguir os passos da vida adulta conforme o esperado; esse processo ocorria essencialmente no âmbito familiar até que a escola se tornou também um espaço protagonizador dessas atividades, o que pode ser conferido em Ariès (2006) e Tardiff (2010).

O modelo determinista se subdivide em dois processos. O funcionalista, no qual prevalece a preparação das crianças para se enquadrarem e contribuírem para a ordem social, fortalecendo dessa maneira a ideia de moldar as crianças. E o reprodutivista, que pontua a manutenção da sociedade por meio da reprodução das desigualdades sociais e apoio à classe dominante.

Vale ressaltar que esses dois enfoques não consideram a atuação ativa das crianças, eles subestimam qualquer ação realizada por elas, não lhes permitindo a devida importância na organização social e no desenvolvimento intelectual, evidenciando, dessa maneira, a teoria comportamental como principal fomentadora desse pensamento (CORSARO, 2011, p.22).

Considerando o modelo construtivista, entende-se que as crianças “são participantes ativas na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada” (CORSARO, p.19, 2011) e apresenta os teóricos Piaget e Vigotski como os principais representantes dessa abordagem.

Esse modelo inovou com o caráter epistemológico em seus estudos sobre as crianças, associando-os a seus conhecimentos biológicos. Esse feito teve grande impacto no olhar direcionado às crianças, em relação a seu desenvolvimento e a sua consequente socialização por considerar que elas “percebem e organizam seu mundo de maneira qualitativamente diferente dos adultos” (CORSARO, 2011, p.23).

Para Piaget, o desenvolvimento é um processo de adaptação ao meio social, em que o foco está nas estruturas cognitivas organizadas em esquemas. O esquema “geralmente inclui diferentes atos, em muitas circunstâncias diferentes, e não apenas uma resposta a um estímulo específico” (BALDWIN, 1973, p.162). Esses esquemas, ao longo do tempo, tornam-se cada vez mais

complexos e podem ser compreendidos a partir da assimilação e da acomodação, que são dois conceitos que se complementam.

A assimilação corresponde à capacidade de um organismo para enfrentar novos obstáculos – ou situações, ou problemas – de acordo com os seus mecanismos atuais, e a acomodação refere-se à mudança que esse organismo sofre para adaptar-se. Nesse caso, o organismo deve assimilar uma nova situação antes de acomodá-la.

A estruturação desse processo de desenvolvimento ocorre em etapas, divididas em quatro períodos: a primeira é a infância – sensório-motor –, a segunda, pré-operacional, a terceira são as operações concretas, e a última, as operações formais. A maturação desempenha um papel importante para o desencadeamento harmonioso desse processo, que se torna gradativamente mais intrincado em seu funcionamento (BALDWIN, 1973). Ainda em relação a essa concepção de desenvolvimento, vale lembrar que, apesar de estar vinculada a um processo adaptativo, ela não se restringe a um aspecto fisiológico e/ou biológico, mas sobretudo a uma natureza cognitiva de aprendizagem.

Essa abordagem cognitiva veio de encontro às influências produzidas pelas teorias do desenvolvimento então difundidas socialmente, de modo particular nas instituições escolares. Esses ambientes tinham a firme missão de investir em um processo de ensino-aprendizagem pautado na ideia de os alunos estarem preparados para serem instruídos pelos seus professores desde sua mais tenra idade.

Essa ideia de que o conhecimento advém da experiência evidencia o pensamento de que o homem é o produto do meio (MIZUKAMI, 1986). Por isso, toda atividade voltada para a aprendizagem, principalmente para as crianças, nessa acepção, tem por base a transmissão do conhecimento e deve ser planejada visando ao controle de todo o processo e, ainda, com a garantia de predição de resultados ou alcance do comportamento esperado/idealizado. Podemos destacar Skinner como um dos principais representantes dessa corrente teórica. Nessa realidade, era desconsiderada a subjetividade do sujeito como ser que interage, sente e atua de forma consciente. Também não se leva em consideração o fato de que sua relação com – e no – mundo, tanto como sua relação com o outro, com o seu par, poderia ser frutífera para sua aprendizagem.

Outra teoria que marcou presença no início do século XX, cujos vestígios ainda podemos encontrar na atualidade, sobretudo quando adentramos o universo dos diagnósticos que buscam explicar as dificuldades de aprendizagem, diz respeito à Psicologia Experimental, notadamente representada por Binet. Ele nos deixou o legado da psicometria e seus instrumentos para mensurar a inteligência. Essa teoria contribuiu efetivamente para a construção daquilo que poderia ser

considerado excepcional, desviante ou normal (GOULART, 1999).

Conseqüentemente, também essa teoria colaborou de forma significativa para o estabelecimento daquilo que é considerado regular e aceitável socialmente em termos de comportamento humano, criando a noção de aptidão do homem para a realização de diferentes tarefas e legitimando expressivamente o processo de exclusão, como se não houvesse outros fatores que implicassem no processo de aprendizagem do ser humano. Devemos considerar que, às vezes, um entrave à aprendizagem não se refere a uma não capacidade cognitiva, ela pode ser de cunho emocional, ou relacional, por exemplo.

Ainda em relação às teorias existentes e difundidas, o que se percebe é que, apesar de encontrarmos abordagens teóricas que apregoam o ensino centrado no aluno, no sentido de considerar a criança um ser que tem capacidade de pensar, criar e de se organizar, à semelhança do que Rogers anunciou em sua abordagem humanista, é difícil até mesmo vislumbrá-las em nossa realidade educacional. De certa forma, isso nos chama a atenção porque se uma escola utilizasse essa perspectiva, poderia, talvez, considerar o próprio aluno como fonte de informação. Com isso, queremos sugerir que muitos ganhos haveria para a prática educativa se o professor estivesse em contato com seus alunos e conseqüentemente atento ao conteúdo de história de vida que eles levam para a escola, também ao que fazem e àquilo que dizem. Outro aspecto que consideramos importante é referente à existência dessas diferentes abordagens teóricas sobre o desenvolvimento: por que algumas possuem mais adesão social que outras? Isso é visível nas instituições escolares.

Acreditamos que talvez as responsáveis pela credibilidade dada a essas teorias sejam as inúmeras explicações e formulação de hipóteses específicas que elas apontam para explicar o modo como o ser humano se desenvolve. Aparentemente quanto mais amparados forem os argumentos e suas demonstrações práticas, maior o sentimento de segurança que uma teoria pode vir a proporcionar, principalmente nas situações que estabelecem uma relação direta de causa e efeito para as ações humanas. Esse foi, o que é bem evidente, um grande legado do pensamento positivista/empirista, muito bem aplicado e executado em diferentes áreas do conhecimento. Provavelmente os problemas que resultam desse modelo de pensamento e interpretação do mundo estejam associados a uma utilização inadequada de seus argumentos nas áreas que buscam entender o comportamento e desenvolvimento humano.

Diante do exposto, afirmamos que tanto as teorias de Piaget como as de Vigotski demonstraram inovação e ruptura se levarmos em consideração o pensamento que anteriormente predominava, segundo o qual o desenvolvimento era determinado por algo inato ou pelo meio externo. Logo, são inegáveis as contribuições teóricas de Jean Piaget e sua forte influência para a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e para a revolução que o

seu pensamento ocasionou ao que era amplamente aceito, principalmente nas instituições educacionais.

Vigotski, por sua vez, apresenta em sua teoria o componente cultural e o processo de socialização com outras pessoas como elementos essenciais para o entendimento do desenvolvimento humano, explicitando que ele ocorre inicialmente no meio social para, a partir daí, acontecer individualmente – parte das situações interpessoais para o campo intrapessoal (OLIVEIRA, 2010).

Para compreender a construção do pensamento como um processo de natureza sociocultural, o autor traz a linguagem como produtora desse pensamento e cria o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP para explicar como ele acontece. Para ele, “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado” (VIGOTSKI, 2008, p.24). Baseando-se nessa premissa, o homem extrapola a situação de utilização daquilo que é sensorial para desenvolver-se por meio dos instrumentos e de seus significados.

Como poderemos ver a seguir, buscamos as teorias de Vigotski porque acreditamos que, de um modo geral, seus postulados têm como foco os sujeitos que aprendem, o modo como eles funcionam enquanto indivíduos, considerando os aspectos sociais, políticos, culturais que compõe uma sociedade. Outras teorias do desenvolvimento não pretenderam adentrar nas questões sociais, no cotidiano, como ponto importante para a constituição dos sujeitos como integrantes de uma sociedade que possui uma dinâmica que extrapola o viés teórico do desenvolvimento focado no indivíduo. Assim, Vigotski, ao considerar o meio social, a mediação, a interação com o outro como elementos fundantes do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos desde o seu nascimento, se torna um dos autores mais influentes da atualidade que incorporam não somente os discursos mas, sobretudo, o fazer pedagógico.

1.2.3 A Criança e o brincar na Infância

Cada vez mais podemos observar que a atividade de brincar está vinculada à infância e tem se tornado uma das principais protagonizadas pelas crianças. É possível afirmar isso ao percebermos a estrutura da organização curricular da escola, por exemplo. Quanto mais nova for a criança e o quanto antes ela ingressar na escola, mais brincadeiras estarão previstas em sua rotina, pois com o passar dos anos e dos períodos escolares, as atividades recreativas das instituições de ensino são intencional e gradativamente subtraídas e substituídas pelos conteúdos formais do conhecimento.

Essa organização curricular, acreditamos, não considera irrefletidamente a atividade de brincar como elemento importante do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno,

principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para fundamentar nosso pensamento, buscamos nas produções de Lev Semiónovich Vigotski as explicações sobre o processo do desenvolvimento humano e aprendizagem, principalmente na infância, pois foram vastas e significativas as suas contribuições para a compreensão da constituição do homem enquanto sujeito no âmbito individual e social e para a elaboração e concretização de muitos currículos escolares. Ele propôs entender e esclarecer o comportamento humano a partir das características presentes ao longo da história e da vida do indivíduo, das relações que estabelecem entre si e dos elementos presentes nesse processo.

Nesse sentido, acreditamos que o autor inovou o que se conhecia sobre o desenvolvimento humano, pois ampliou os estudos já existentes sobre os processos intelectuais superiores e afirmou que a inteligência prática das crianças acontece por meio da utilização de instrumentos e do uso da fala. Essa ideia confronta aquela que associa o desenvolvimento humano a um processo de maturação vinculada a um funcionamento orgânico do indivíduo. Vigotski também reconheceu esse processo como parte constituinte do sujeito, porém atribuiu-lhe função secundária, de ordem quantitativa, acreditando que isso não é suficiente para explicar a questão do comportamento e do desenvolvimento, porque este último se compõe em uma mudança qualitativa complexa do funcionamento do pensar. Segundo ele:

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais os signos que se tornam a causa imediata do comportamento. (VIGOTSKI, 2008, p.33)

Assim, e ainda de acordo com Vigotski, quando a criança incorpora a fala e o uso de signos às suas ações, ela sofre uma transformação e passa a manipular um instrumento de forma inovadora. Para a concretização desse processo, a fala integra a ação e o raciocínio práticos como forma de organização estrutural das funções psicológicas superiores.

Consequentemente, as atividades que focalizam na ação de repetição em busca de uma maneira de se efetivarem perdem o sentido, pois elas não se sucedem de forma cumulativa, mecanizada, mas sim interpretativa por causa do raciocínio que a criança desencadeia a partir da linguagem. O que deve ser considerado como meio para favorecer o desenvolvimento é a qualidade das experiências propostas às crianças. “A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende” (VIGOTSKI, 2008, p.8). Essa ideia rompe com aquela que entende que o intelecto da criança já está todo pronto, formado, esperando somente o momento adequado para surgir ou se manifestar. Ela passa a estabelecer novas relações

com o ambiente antes de controlar ou organizar o próprio comportamento.

Assim, o uso de instrumentos pela criança está vinculado à realização de atividades que associadas à fala possuem um caráter simbólico e desempenham uma função organizadora, que é propulsora de novos comportamentos.

Conforme o autor:

...As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão (VIGOTSKI, 2008, p.13).

A fala e a ação, portanto, são extremamente importantes para a concretização de uma atividade prática; por seu intermédio acontece a identificação e descrição de uma determinada situação para, em seguida, o pensamento se desdobrar em um planejamento que culminará em sua consolidação. No momento em que a fala, que ocorre em âmbito social, é internalizada, ela passa da função interpessoal para a intrapessoal e, nesse sentido, a solução de problemas passa a ser menos automática para ser mais inteligente, reflexiva, pensada. Se no início a fala acompanha(va) a ação, a mudança primordial está no momento em que ela passa a precedê-la.

:

Uma vez que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato...

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. (Vygostky, 2008, p.17)

Com base nesses pressupostos, observamos que a linguagem enquanto atividade tipicamente humana estrutura o pensamento, compõe e impacta outras funções e possibilita as relações e interações sociais. Percebemos também que essas funções vão se modificando a partir do sistema formado pelas conexões entre elas ao longo do desenvolvimento da criança, e isso evidencia seu aspecto dinâmico.

Ele ainda pontua a especial importância que a atenção desempenha na estrutura psicológica da criança, porque é por meio dela que o movimento em direção ao instrumento, à efetivação de uma atividade prática, torna-se intencional, pensada, enfim caracteriza-se em uma escolha articulada com a fala no sentido de não se restringir à percepção imediata de um objeto. Ao contrário do que ocorre no pensamento elementar, presente nos animais que não falam e que

necessitam do estímulo do objeto para então ter a sua atenção assegurada, as crianças.

Além de reorganizar o campo visual-espacial, a criança, com o auxílio da fala, cria um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual... Ela pode perceber mudanças na sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas, e pode agir no presente com a perspectiva do futuro. Pode facilmente superar essa situação controlando verbalmente sua atenção e, conseqüentemente, reorganizando o seu campo perceptivo... A criança deve prestar atenção para poder ver. (VIGOTSKI, 2008, p.28):

Nesses estudos da estrutura do pensamento a partir da fala, Vigotski também apresenta outra função fundamental vinculada à atenção: a memória, que é considerada como um dos fenômenos nos quais a mudança nas funções psicológicas básicas ocorre, a partir do uso do signo e como recurso para o ato de pensar. Ele buscou demonstrar como crianças, ao utilizar diferentes signos, como desenhos, escrita e números durante a realização de algumas atividades, poderiam deixar evidentes essas funções psicológicas.

À medida que a criança cresce, não somente mudam as atividades evocadoras da memória como também o seu papel no sistema das funções psicológicas. ...A memória de crianças mais velhas não é apenas diferente da memória das crianças mais novas; ela assume também um papel diferente na atividade cognitiva. A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. (VIGOTSKI, 2008, p.47).

Observamos, pois, que o funcionamento da memória entre crianças de idades distintas é diferente em relação à sua configuração e à qualidade da utilização desse recurso associado também às outras funções. Esse processo se distingue ainda psicologicamente, quando acontece de forma imediata ou mediada com utilização de material auxiliar ou na forma de memorização instantânea. O autor afirma que a formação de conceitos das crianças mais novas se baseia nas recordações, isso pode ser observado quando, por exemplo, lhes é solicitada a descrição de um objeto; elas se valem desse recurso para responder esse tipo de tarefa (VYGOTSKI, 2001, p.377).

Torna-se então importante considerar que o pensamento infantil se apoia sobremaneira na memória. E a memória não se caracteriza pela capacidade quantitativa que a criança mais nova ou mais velha tem de reter informações. Esse não é um processo linear. Para as crianças mais velhas, o recurso da memória não é mais o centro do pensar. Para elas, a atividade de pensar acontece de forma a estabelecer relações, torna-se assim uma atividade lógica (VYGOTSKI, 2001, p.380).

Concluimos então que a memória é uma função psicológica dominante nas crianças mais novas e que ela orienta sua atividade de pensamento. Vimos, também, que esse não é um processo unidimensional, ele é dinâmico, sincrético e desempenha um papel decisivo em todas as

construções mentais no desenvolvimento da criança.

Para nossa pesquisa, estudar a memória é significativo porque essa função está em harmonia com outra que merece ser abordada em qualquer estudo que se proponha a tratar do brincar: referimo-nos à imaginação.

Quanto à função da imaginação, Vigotski mais uma vez inovou ao afirmar que não se trata de um processo de reprodução, associação, ou que se encontra vinculada ao campo sensorial ou perceptivo, como alguns autores afirmavam.

A da natureza da imaginação passou a ter mais força na psicologia infantil com os estudos de Vigotski, e ele próprio deixa claro que foi Sigmund Freud o precursor na abordagem da imaginação na Infância. Nesse início, tratando-se de Freud, era defendida a ideia de que a imaginação da criança não estaria conectada à realidade porque existe um adulto que cuida dela e das suas necessidades, ela teria a sua atividade psíquica regulada pelo princípio do prazer ou da satisfação. Nesse sentido, a consciência da criança não consistiria em tratar da realidade, mas sim em atender aos desejos e às tendências sociais dela.

Mais adiante, Piaget também afirmaria algo semelhante nesse campo: ele e Freud definem a imaginação infantil como uma atividade egoísta. Piaget defendia a ideia de que o egocentrismo na criança seria uma transição entre a imaginação e o pensamento realista, afirmando que quanto menor a criança é maior será a capacidade de manter-se centrada em si mesma, em um mundo de criações próprias (VYGOTSKI, 2001, p.428).

Por sua vez, Vigotski reafirma a importância da socialização ao considerar que o desenvolvimento fundamental da imaginação infantil depende da aquisição da linguagem e da vida posterior da criança e que, como forma psíquica superior, a linguagem está ligada na comunicação com o próximo e com a atividade coletiva social da consciência infantil (VYGOTSKI, 2001, p.433).

Em muitos estudos apontados por Vigotski, a imaginação estava vinculada à emoção, como se esta fosse a sua força motriz. Para ele, essa ideia não se sustenta porque a imaginação não é uma atividade mais privilegiada do que as outras funções! Ele afirma que a emoção está para essa função assim como ela está para todas as outras:

A combinação com os momentos emocionais não constitui a base exclusiva da imaginação e esta não se esgota com essa forma.

O pensamento realista, quando está relacionado com uma tarefa importante para o indivíduo, radicada em uma outra forma no centro de sua personalidade, provoca e desperta uma série de sensações emocionais, de caráter muito mais considerável e verdadeiro que a imaginação e a capacidade de sonhar... O importante aqui é outro procedimento de união dos processos emocionais e do pensamento.

...Se tomarmos a forma da imaginação que guarda relação com a invenção e sua influência na realidade, veremos que nesse caso a atividade da imaginação não está

subordinada aos caprichos subjetivos da lógica emocional (VYGOTSKI, 2001, p.435).

Reafirmamos então que a imaginação, de acordo com esses estudos, não se destaca especialmente das demais funções psicológicas superiores. Ela se caracteriza como uma forma mais complexa da atividade psíquica que pode unir várias outras funções e suas relações interfuncionais. (Idem)

Outro aspecto que nos convém destacar nos estudos sobre a imaginação realizados por Vigotski refere-se à importância da idade escolar para o desenvolvimento do pensamento infantil e da imaginação que tem na linguagem a condição necessária para o que ele chama de pensamento realista.

Para ele, é impossível conhecer a realidade sem nos reportarmos à imaginação:

Para a imaginação é importante a direção da consciência, que consiste em alojar-se na realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência que se diferencia da cognição imediata da realidade.

Junto com as imagens que se criam durante o processo da cognição imediata da realidade, o indivíduo cria imagens que se reconhecem como uma esfera da imaginação. Em alto nível de desenvolvimento do pensamento se criam imagens que não encontramos preparadas na realidade circundante (VYGOTSKI, 2001, p.437).

Diante de tudo que foi exposto, achamos importante relembrar que essas operações mentais citadas não seriam possíveis sem a linguagem, sem a utilização de instrumentos, que guiam externamente a ação humana, ou pelo uso dos signos, que guiam o comportamento humano semântica e internamente. Afirmamos que a existência de toda essa rede complexa que envolve o pensar e as funções psicológicas superiores, e conseqüentemente o desenvolvimento, acontece por causa das relações humanas estabelecidas e organizadas socialmente e pelo conhecimento socialmente produzido e compartilhado.

De nossa parte, acreditamos que conhecer todos esses processos que contemplam a lógica e o funcionamento humano nos permite compreender a relação existente entre aprendizado e desenvolvimento na abordagem de Vigotski, que diferencia sobremaneira esses dois processos, apesar de reconhecer a interdependência entre eles.

O autor assegura que o processo de desenvolvimento da criança ocorre por meio de um processo de internalização, que consiste em reconstruir internamente aquilo que foi operado externamente. A grande questão que caracteriza a criança é que quanto mais nova mais dependente ela é dos fatores externos para integrar o seu pensamento e realizar atividades. À medida que ela se

desenvolve, ocorre uma espécie de aperfeiçoamento do pensamento, por meio das operações das funções psíquicas superiores e o seu funcionamento passa a ser cada vez mais interno. (VIGOTSKI, 2008).

Para Vigotski, a criança desde quando nasce já está aprendendo e se desenvolvendo, por isso não podemos delegar única e exclusivamente à escola esse processo. É por meio da fala com o adulto (e com outras crianças), da ação feita com base em orientações, de saber e de conhecer por meio de perguntas e respostas, e também pela imitação, que a criança aprende e se desenvolve; logo, quando a escola se investe dessa compreensão, ela oferece continuidade a uma atividade que já existe, mas ela poderá sim colaborar de maneira significativa para desenvolver as potencialidades dos seus alunos.

Para compreendermos melhor esse processo, nos reportamos ao conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal – ZDP – criado por Vigotski. O autor novamente contrapõe-se a argumentos de outros estudiosos em relação à afirmação de que a diferença primordial entre a aprendizagem escolar e a não escolar deve-se ao fato de que na primeira o aprendizado é sistematizado. Para ele, esse não é o único fator. Ele traz a ZDP como um ponto forte para entendermos como é que as crianças aprendem e se desenvolvem além da ideia do nível de desenvolvimento.

De acordo com seus estudos, outras pesquisas que buscavam identificar o nível de desenvolvimento da criança detectavam apenas o desenvolvimento real dela, ou seja, o que ela apresentava naquele momento. Segundo ele, estudar o ser humano nessa dimensão impõe restrições porque não permite identificar a sua potencialidade e possibilidade, é uma visão limitada de desenvolvimento. Ele considerava de extrema importância saber e identificar a que ponto a criança poderia chegar com o auxílio de um adulto, ou de outra criança. Se forem considerados esses aspectos, muitos elementos podem emergir e podem ser uma reveladora fonte de informação sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008).

Para ele, existe um primeiro nível, chamado nível de desenvolvimento real, referente ao que a criança já desenvolveu sozinha até aquele dado momento, em termos de funções mentais. Quando a criança atinge um objetivo ao realizar uma tarefa com auxílio do outro, isso também deve ser considerado um indicativo do seu desenvolvimento.

É desse ponto de vista que o autor introduz o conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um

adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2008, p.97)

Nesse sentido, ela está em processo de maturação, logo estará no nível do desenvolvimento real. Enquanto esta ocorre em uma perspectiva retroativa, a ZDP está no âmbito prospectivo. Se atualmente a criança realiza uma atividade com auxílio, futuramente ela realizará sem.

As maneiras de auxiliar as crianças para realizar diferentes atividades podem ser inúmeras: de uma resposta a uma pergunta à indicação de um caminho para que possam obter uma resposta até a proposição de atividades que estimulem ou possibilitem a imitação, por exemplo. Vigotski afirma que esta é uma atividade extremamente relevante para o aprendizado e conseqüentemente para a zona do desenvolvimento proximal porque ela não é uma ação mecânica; envolve necessariamente a atividade de pensar (VIGOTSKI, 2008).

A coerência desses estudos nos possibilita perceber o quão importante os professores são para o processo de aprendizagem de seus alunos. O professor deve ter consciência de seu papel! Ele tem de se preocupar com a qualidade da relação que estabelece com seus alunos em termos de linguagem, abordagem, interação, intencionalidade, poder de observação, de avaliação e de proposição de tarefas, ou seja, ele tem de conhecer o seu aluno, saber como ele pensa, age e aprende para contribuir efetivamente para seu aprendizado.

Lembramos que Vigotski já considerava essa lógica ao afirmar que para apreender os processos de desenvolvimento e, conseqüentemente, os seus estágios subsequentes, deve-se conhecer de antemão as necessidades das crianças e aquilo que as incentiva, para então colocá-las em ação (VIGOTSKI, 2008). Várias são as possibilidades de contribuir para esse processo. Para ele, um bom exemplo disso é a atividade de brincar.

Enquanto determinadas teorias do desenvolvimento identificam os aspectos cognitivos centradas no modo como as crianças se desenvolvem a partir da interação e da manipulação com o brinquedo, ele avançou nesse ponto ao reconhecer a riqueza da atividade de brincar no processo de elaboração das funções psíquicas superiores.

Ele buscou explicar a brincadeira como um processo não exclusivo, mas extremamente relevante para o desenvolvimento da criança; também é importante esclarecer que Vigotsky não reduz a brincadeira à simples manipulação de um objeto ou à busca da satisfação do prazer, tendo em vista que outras atividades também podem ser prazerosas. Ele afirma que “se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade” (VIGOTSKI, 2008, p.108).

Existe um intervalo, entre o desejo e a satisfação na brincadeira, em que o brinquedo

estimula a imaginação no momento em que a criança interage com esse objeto. Essa interação tem por finalidade transferir um desejo daquilo que não pode ser atendido imediatamente no campo real, mas pode sê-lo no campo da imaginação de forma consciente. Isso pode ser exemplificado quando se pensa em uma criança que imita a sua mãe numa brincadeira de faz de conta porque quer ser ela. (VIGOTSKI, 2008).

Dessa maneira, diferencia-se sobremaneira o que é real e o que é a brincadeira. A brincadeira, num primeiro momento, está vinculada à imaginação, ela se apresenta como um fator qualitativo importante para o desenvolvimento: além de estimular o pensamento nesse período, passa pela necessidade de mudança de comportamento e de pensamento e começa a ocorrer a prevalência das regras.

Com base nessa ideia, então, podemos concluir que a atividade de brincar não se apresenta como uma atividade que caracteriza o mundo da criança; é o mundo real que a impulsiona à brincadeira e é por meio dela que ocorre a transferência da vida real. Nesse sentido, “o brinquedo cria uma zona desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual...” (VIGOTSKI, 2008, p.122). A brincadeira torna-se, pois, a propulsora da mudança e da condução do seu desenvolvimento.

Enfim, por contemplar a atenção, a memória, a imaginação, ou seja, vários elementos das funções psíquicas superiores, que se tornam possíveis por meio do conhecimento e da utilização da linguagem, do uso de instrumentos e do processo de socialização, de acordo com Vigotski, é que reconhecemos a importância da brincadeira como atividade propulsora da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Acreditamos que a escola também compartilha desse pensamento e, por isso, se organiza de acordo com essa visão.

CAPÍTULO II

PROPOSTA METODOLÓGICA

2.1 - Método:

Para a realização do presente estudo sobre as representações sociais de professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – e Educação Infantil acerca da Infância e da Criança, optamos em realizar uma abordagem mista estruturada em dois momentos. A proposta foi assumir uma posição exploratória em campo empírico que foi aliada a um processo descritivo e interpretativo das informações coletadas. Vale ressaltar que, de acordo com Gil (2010), a exploração em campo empírico se caracteriza em uma modalidade de pesquisa que proporciona uma visão geral e aproximativa a fim de contribuir para a reflexão acerca de um determinado fato, principalmente nesse universo de estudo que acreditamos ser recente, em fase inicial de exploração na comunidade científica.

Diante disto, na primeira etapa, utilizamos o método quantitativo para coletar e analisar os dados. Essa abordagem visou atingir os objetivos de identificar as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – e Educação Infantil, no que concerne à infância e à criança, e compreender como elas se estruturam. Esse método permitiu, a partir da quantidade de participantes e das informações apresentadas por eles, “produzir dados que representem o desempenho de um determinado grupo social, por exemplo.” (CAMPOS, 2001, p.55). Esse processo contribuiu sobremaneira para a confiabilidade das informações coletadas e sua mensuração e a posterior caracterização do grupo de professores que participaram voluntariamente da pesquisa.

Na segunda etapa empregamos o método qualitativo, porque ela se fundamentou “em uma estratégia baseada em dados coletados em interações sociais ou interpessoais, analisadas a partir dos significados que sujeitos e/ou pesquisador atribuem ao fato” (CHIZZOTTI, 1998, apud CAMPOS, 2001, p.57). A relevância desse método residiu em corroborar com a primeira etapa, a fim de verificar posicionamentos semelhantes e divergentes. O objetivo, neste momento, foi identificar e analisar as características da infância e da criança na perspectiva dos professores que participaram da primeira etapa e se dispuseram continuar nessa segunda fase também voluntariamente.

2.2 - Instrumentos

Utilizamos a técnica de evocação livre de palavras, sugerida por Jean-Claude Abric (1998

apud SOBRINHO, 2010), na primeira etapa. Ela consiste na solicitação de cinco a seis palavras, ou expressões, a serem evocadas imediatamente após a apresentação de um termo indutor, seguidas pela escolha hierárquica e repetição de três dessas evocações segundo o grau de importância para o entrevistado e, finalmente, se conclui pela justificativa daquela que foi selecionada como a mais importante. Desta maneira, torna-se possível identificar o universo semântico (o conteúdo) do objeto de estudo e o seu aspecto imagético (Idem).

As palavras e expressões resultantes desse instrumento foram submetidas à análise lexical do *software* EVOC (*Ensemble de Programmes l'Analyse des Évocations – Vergès, 2000*) com o intuito de identificar o núcleo central e os níveis periféricos que formam a estrutura da representação social dos participantes do estudo. Esse instrumento permite verificar a estrutura da representação social a partir da combinação entre a frequência e a ordem das palavras e expressões evocadas, considerando também a importância atribuída a elas.

O enunciado do instrumento constou de uma solicitação do registro de seis palavras diante dos termos indutores “infância é:” e “ser criança é:”, seguindo o critério de hierarquizar as palavras por grau de importância, justificando suas escolhas.

Ao final do uso do instrumento de associação livre de palavras, colocamos uma observação convidando os participantes da pesquisa a continuarem na segunda etapa do estudo. Aqueles que concordaram, deixaram seu contato, nome, telefone e e-mail. Diante dessas informações, realizamos o contato para dar prosseguimento à próxima fase, e posterior aplicação do questionário.

Na segunda etapa foi aplicado um questionário com quatro perguntas fundamentais acerca do tema do nosso estudo aos dez professores que se propuseram participar dessa fase da pesquisa. Os dados coletados foram tratados, organizados e analisados a partir das diferentes mensagens, informações e enunciados apresentados nas respostas dos participantes, com a finalidade de identificar elementos que possuíssem uma interrelação e que poderiam dar sentido a uma ideia. Esse processo baseou-se na adaptação da técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

2.3 – Contexto

A pesquisa foi realizada na Região Administrativa – RA XIV – Cidade de São Sebastião, onde está situada uma das Coordenações Regionais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação - SEDF. A escolha por esse local ocorreu devido à facilidade de acesso institucional, favorecida pela circunstância da pesquisadora atuar profissionalmente nesse espaço.

De acordo com o Governo do Distrito Federal (2012), a cidade começou a surgir no ano de

1957, durante a construção de Brasília. Estavam localizadas ali as olarias que forneciam material para a futura capital do país, e, há até pouco tempo, a região era conhecida por Agrovila São Sebastião. A região passou a ser ocupada também por oferecer um espaço de exuberante beleza e lotes a preços populares. A partir de 1993, a até então Agrovila São Sebastião passou a ser nomeada por Região Administrativa - RA – XIV – Cidade de São Sebastião, de acordo com a Lei 167/93.

Hoje a população de São Sebastião está estimada em mais de 100 mil habitantes e com uma concentração predominantemente jovem, da qual 47% (42.000 pessoas) da população têm menos de 20 anos de idade. Destes, 25,45% (10.500) são crianças até 10 anos.

Para atender a demanda educacional da população local, a região possui o quantitativo de 23 escolas pertencentes ao sistema público de ensino.

2.3.1.- Cenário

A Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião é constituída por 23 instituições de ensino da SEDF. Nesse montante estão incluídas 1 escola de Educação Infantil, 14 do Ensino Fundamental Anos Iniciais, denominadas escolas classes, 6 escolas do Ensino Fundamental Anos Finais, que são os centros de ensino fundamental, e 2 Escolas de Ensino Médio, os Centros Educacionais.

Para a realização da pesquisa nas escolas foram considerados os seguintes critérios: pertencer à rede pública de ensino do Distrito Federal; oferecer as etapas de educação infantil e/ou ensino fundamental, anos iniciais, e estar localizada no perímetro urbano. Destacamos que dez instituições contemplaram essas exigências. Com base nessa informação, realizamos um primeiro contato com seus gestores para identificar o interesse e disponibilidade em participar do nosso estudo.

Após a adesão dessas dez escolas à nossa proposta, visitamos esses locais para obter as assinaturas dos termos de consentimento livre esclarecido dos gestores e dos professores e para aplicar o instrumento de evocação livre de palavras. Nesse momento, nos deparamos com o seguinte obstáculo: a indisponibilidade ou a falta de interesse em participar desse processo.

Os participantes efetivos da pesquisa são aqueles das quatro escolas que se dispuseram em fazer parte desse processo.

2.4 - Participantes

Participaram desta pesquisa 61 professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais e da

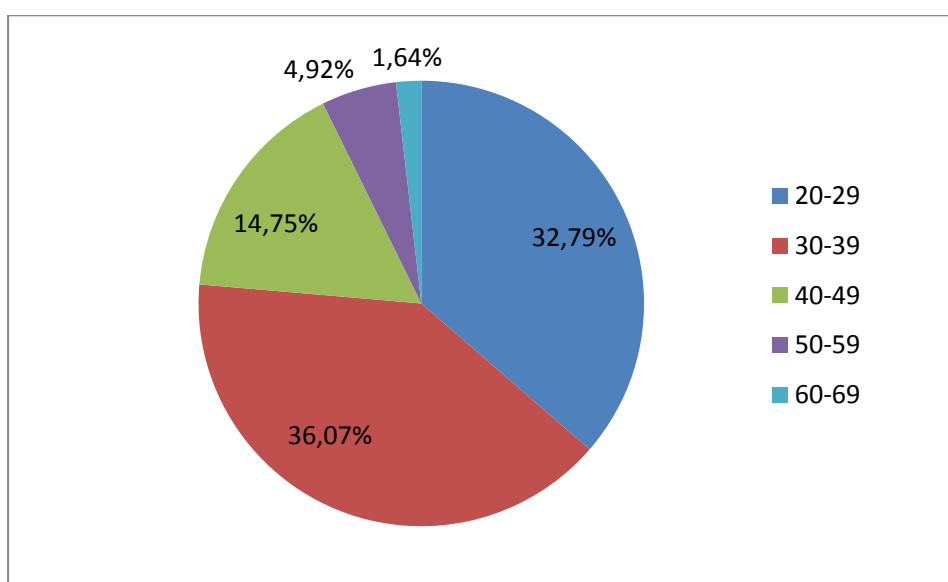
Educação Infantil, da Região Administrativa de São Sebastião, vinculados à Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. Os professores se dispuseram em participar da pesquisa levando em consideração os seguintes critérios: interesse, aceitação e disponibilidade.

Com a finalidade de conhecer o perfil dos 61 participantes desta pesquisa, utilizamos os dados demográficos presentes no instrumento de evocação livre de palavras para delinear uma breve apresentação e caracterização do grupo.

Observamos que 55 professores que responderam o instrumento são do sexo feminino e 6 são do sexo masculino. Há uma predominância expressiva desse grupo pertencente ao gênero feminino nessa etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – e Educação Infantil.

Quanto à faixa etária, conforme o Gráfico 1, o grupo apresentou a seguinte abrangência.

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes da pesquisa

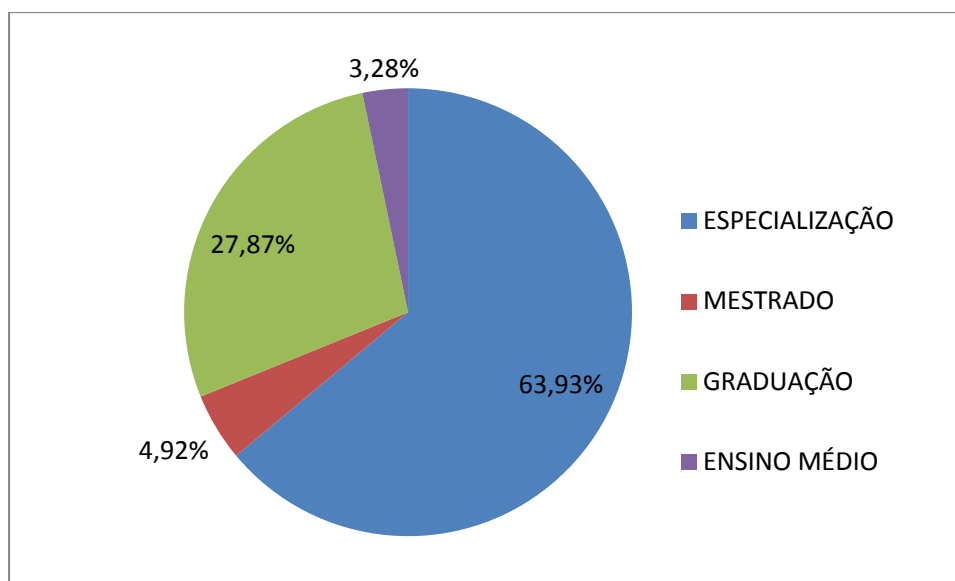


Fonte: dados da própria pesquisa, 2013

Podemos observar neste gráfico, que a faixa etária que atinge o intervalo de 30 a 39 anos, prevalece. Seguido pelo grupo de 20 a 29 anos. O que demonstra poucos professores idosos atuando na área da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na educação Infantil.

Outros aspectos que acreditamos que estão relacionados à identificação do grupo de participantes são referentes à formação, a etapa em que atuam, há quanto tempo atuam nessa etapa e há quanto tempo estão na área da educação.

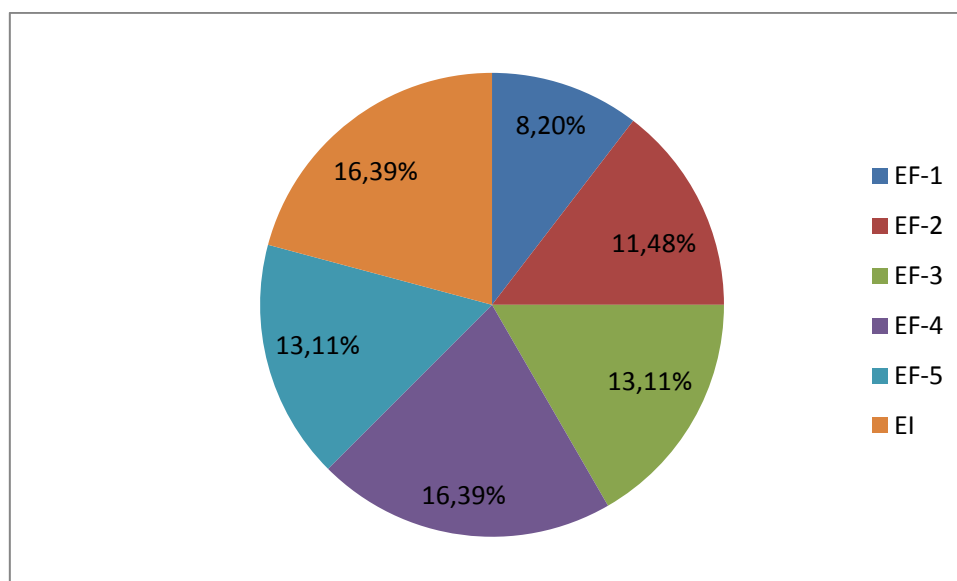
No Gráfico 2, observamos a distribuição do nível de formação dos participantes da pesquisa.

Gráfico 2- Formação dos participantes da pesquisa

Fonte: dados da própria pesquisa, 2013

Os níveis de especialização e graduação são os predominantes no espaço amostral observado. Merece destaque a incidência de 64% dos participantes com especialização e 28% com graduação. Verificamos ainda que há uma incidência de 4% dos entrevistados com nível médio de escolarização atuando em sala de aula. A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, 9394/96, que determina que os professores dessas etapas obtivessem nível superior, num intervalo de tempo de 10 anos, ainda não está contemplada.

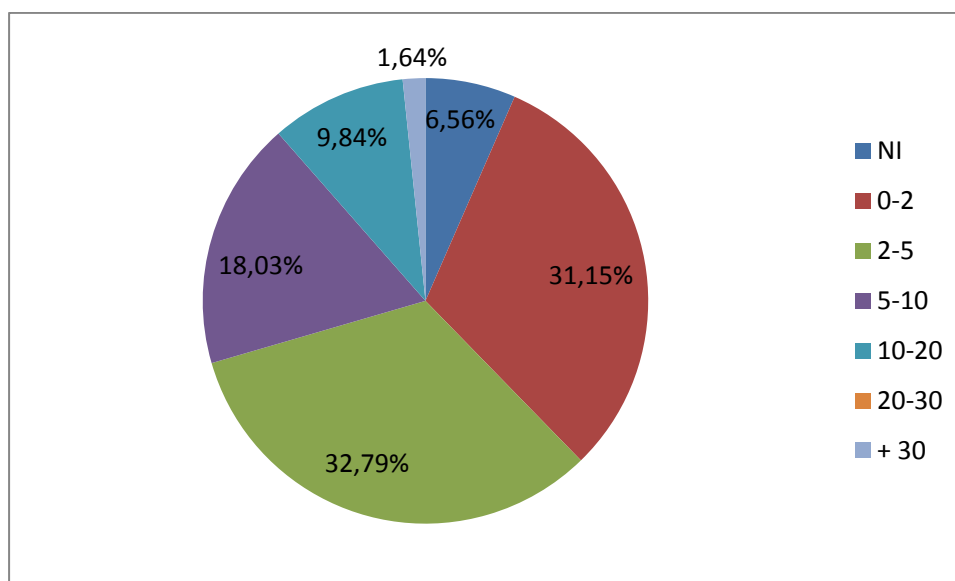
O Gráfico 3 apresenta as etapas de atuação dos participantes da pesquisa. A saber: Ensino Fundamental, Anos Iniciais, 1º ano (EF-1); Ensino Fundamental, Anos Iniciais, 2º ano (EF-2); Ensino Fundamental, Anos Iniciais, 3º ano (EF-3); Ensino Fundamental, Anos Iniciais, 4º ano (EF-4); Ensino Fundamental, Anos Iniciais, 5º ano (EF-5) e Educação Infantil (EI).

Gráfico 3 - Etapa de atuação dos participantes da pesquisa

Fonte: dados da própria pesquisa, 2013

A distribuição das etapas foi abrangente. Tal característica da coleta de dados é relevante por demonstrar um espaço amostral bem distribuído entre os diversos profissionais atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em outras palavras, os participantes da pesquisa não atuam com crianças em uma única faixa etária.

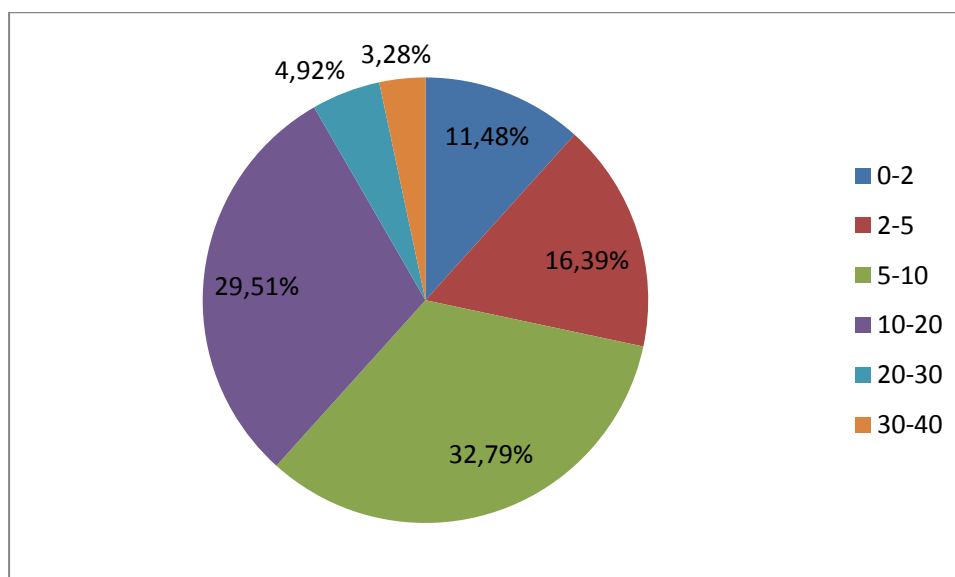
Também foram coletadas informações sobre o tempo de atuação nessa etapa, conforme pode ser observado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Tempo de atuação dos participantes da pesquisa na etapa atual (em anos)

Fonte: dados da própria pesquisa, 2013

A maior parte dos participantes, cerca de 64%, está há menos de 5 anos na atual etapa em que atua. Seguidos pelo grupo dos que atuam entre 5 e 10 anos.

No Gráfico 5, podemos observar o tempo de atuação dos participantes na área da educação.

Gráfico 5 - Tempo de atuação dos participantes da pesquisa na educação (em anos)

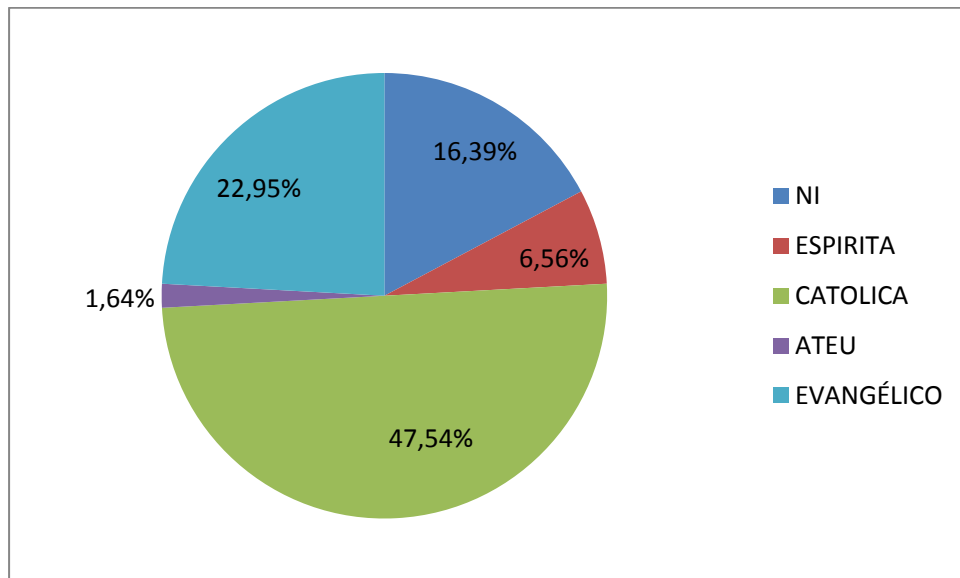
Fonte: dados da própria pesquisa, 2013

Os dados referentes ao tempo de atuação dos participantes da pesquisa foram abrangentes, o

que significa que o grupo entrevistado apresenta tempo de atuação variada. Destacam-se o período de 5 a 10 (32,79%) e o de 10 a 20 anos (29,51%).

Também foram coletados elementos acerca da religião dos participantes, Gráfico 6.

Gráfico 6 - Religião dos participantes da pesquisa

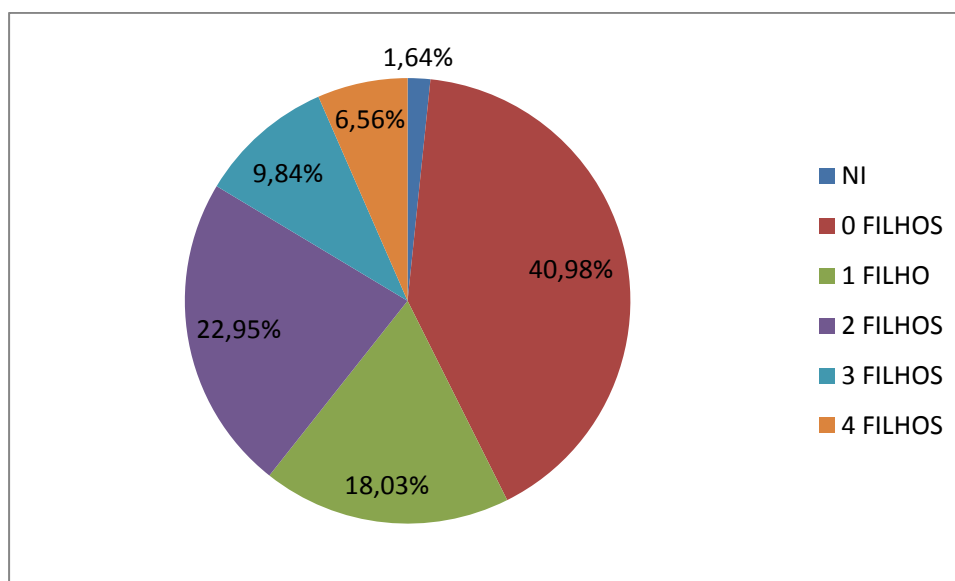


Fonte: dados da própria pesquisa, 2013

Quase metade dos entrevistados (47,54%) declarou-se católico, seguidos pelos evangélicos (22,95%). Interessante observar que 16,39%, não identificaram a sua religião.

Outras características da estrutura da vida pessoal dos participantes foram investigadas. Cerca de 56% são casados, 39% solteiros e 5% divorciados.

O gráfico seguinte (Gráfico 9) expressa a quantidade de filhos dos entrevistados.

Gráfico 1 - Número de filhos dos participantes da pesquisa

Fonte: dados da própria pesquisa, 2013

Cerca de 57% dos entrevistados têm filhos. Os participantes com dois filhos representam, aproximadamente, 32% dos entrevistados. Do total de entrevistados, 40,98% não têm filhos e 1,64% não responderam a pergunta.

Diante do exposto, dois aspectos que caracterizam esse grupo chamaram bastante a nossa atenção porque acreditamos que eles possuem fortes influências sociais e contrastam entre si.

Esses aspectos são:

- A predominância feminina nessa etapa da educação. Diante dessa informação, arriscamos afirmar que esta é uma opção de atuação muito bem aceita e assumida pelas mulheres, desde a sua inserção no mercado de trabalho até os dias atuais, talvez, por causa do papel da mulher que, muitas vezes, está vinculado ao exercício da função materna e ao cuidado;

- A formação dos professores participantes da pesquisa. Percebemos que a grande maioria, aproximadamente 94%, possui nível de escolaridade superior. Isso denota, a nosso ver, o reflexo do investimento de políticas públicas voltadas para a formação de professores e, conseqüentemente, denota uma ideia de profissionalização, avançando-se assim no pensamento da educação voltada para as crianças, que vai muito além do cuidar.

2.5- Procedimentos

Inicialmente foi necessário solicitar permissão para a realização da pesquisa na Gerência de

Educação Básica na Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião para, em seguida, fazer o levantamento da quantidade de escolas que oferecem a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil nessa Região Administrativa.

Posteriormente, foi realizada uma visita em quase todas as Unidades de Ensino que atendiam essas etapas. A intenção era fazer uma breve apresentação do tema, do termo de consentimento livre e esclarecido aos gestores dessas instituições e do instrumento que seria aplicado aos professores. Aquelas que não foram visitadas, o contato foi por telefone. Nesses encontros, também foram acordados os dias que iríamos aplicar os instrumentos na escola. Esses encontros estavam organizados para acontecer no horário de coordenação dos professores, no turno contrário ao da regência de classe. Ressaltamos que nenhum gestor opôs-se à aplicação dos instrumentos de evocação livre de palavras, em um primeiro momento. Contudo, quando chegávamos na hora e no dia marcado, com antecedência, havia algum entrave para a sua efetivação. O argumento era que sempre havia surgido uma demanda imprevista para aquele momento, e o gestor se oferecia em aplicar o instrumento. Tentamos essa abordagem com os primeiros grupos, mas na hora de tabular as informações havia lacunas que comprometeram o seu registro e, portanto, a sua análise, tornando-se necessário estarmos presente em suas reaplicações para sanar qualquer dúvida que surgisse.

Pacientemente, passamos a ligar quase que diariamente para as escolas para identificar um momento que pudéssemos aproveitar para dar prosseguimento ao nosso estudo. Essa estratégia mostrou-se válida em algumas escolas. Os grupos de professores que encontramos, em sua maioria, também não demonstraram resistência em participar da pesquisa e em assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Entretanto, tiveram aqueles que argumentaram que não dava tempo de responder o instrumento de pesquisa. Respeitamos as suas colocações e demos prosseguimento à pesquisa.

Após a aplicação do instrumento de evocação livre de palavras, tabulamos os dados e os preparamos de acordo com o campo semântico das palavras ou expressões, (onde tinha felicidade e alegria optamos, por exemplo, em assumir todas como alegria) para, então, submeter esse material a uma análise pelo *software* EVOC.

Ao identificarmos o conteúdo das representações sociais e as suas estruturas internas, iniciamos a segunda etapa da pesquisa com a aplicação do questionário para aquele grupo de professores que concordou em participar dessa etapa. Vale a pena ressaltar que apenas 10 participantes se propuseram fazer parte desse momento.

Realizamos a análise desse material escrito, produzido nos questionários, com base na

análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Buscamos construir, a partir dos questionários, as categorias e classes de análise do material escrito, no intuito de identificar, nessas produções, elementos que se interrelacionassem e evidenciassem as ideias que os professores participantes da pesquisa possuem acerca da infância e da criança, e suas possíveis influências.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 Análise da primeira etapa

A primeira etapa da pesquisa buscou identificar as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental, anos iniciais, e da Educação Infantil acerca da infância e da criança e compreender como essas representações sociais se estruturam, conforme proposto por Abric (1998), na Teoria do Núcleo Central. Essa teoria contribui, dentre outros aspectos, para compreender o processo de constituição e transformação de uma representação social.

Para tanto, conforme citado anteriormente, utilizamos a técnica de evocação livre de palavras para realizar a coleta de dados dos participantes, para posteriormente submetê-los a uma análise pelo software EVOC. Esse programa permite identificar as representações de um grupo e a sua estrutura, porque ele evidencia os elementos pertencentes ao núcleo central e a sua periferia, organizados em quadrantes a partir da frequência e ordem em que as palavras, ou expressões, foram apresentadas no instrumento utilizado, conforme pode ser observado na figura 1 e 2 a seguir. Ressaltamos que a primeira apresenta a estrutura da representação social sobre a infância e a segunda, da criança.

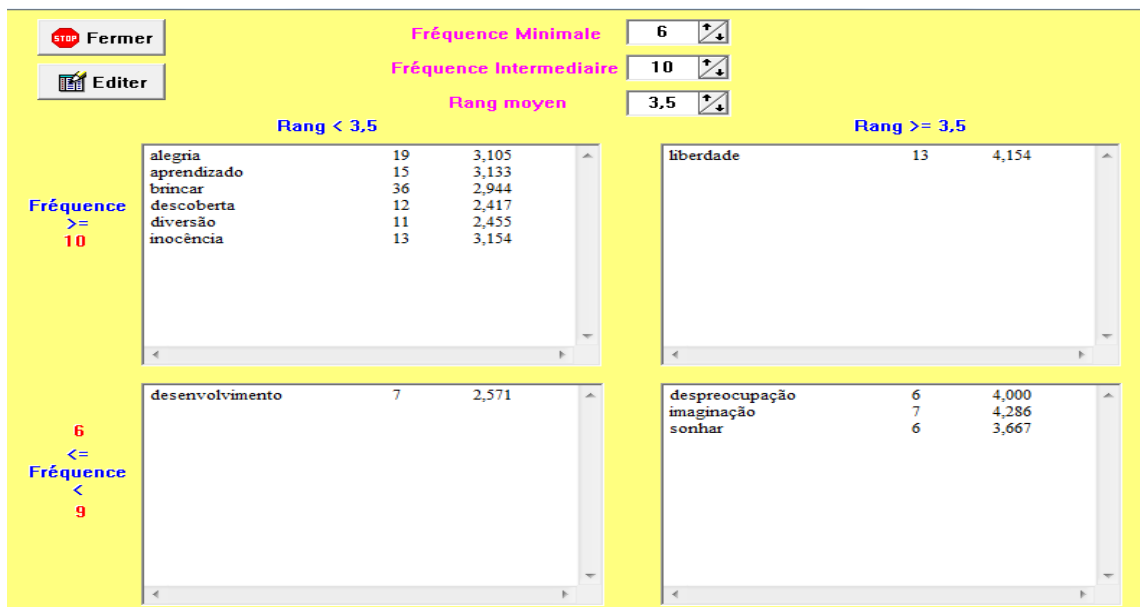


Figura 1 – Quadrante Infância

O quadrante superior à esquerda, da Figura 1, apresenta as palavras que fazem parte do núcleo central da representação social do grupo de professores participantes da pesquisa sobre a infância. De acordo com a média da frequência e da ordem das palavras, ou expressões, dadas como respostas nos instrumentos dos 61 professores, a palavra “brincar” destacou-se sobre as outras, com 36 ocorrências, seguida, nessa sequência, das palavras “alegria”, “aprendizado”, “inocência”, “descoberta” e “diversão”. Ressaltamos que foram submetidos a essa análise 366 evocações, referentes à quantidade de respostas dos participantes apresentadas no instrumento (6 evocações por participante – 61 participantes = 366 evocações).

A palavra “liberdade”, presente no quadrante superior à direita na mesma figura, representa a primeira periferia, ou periferia próxima. Isso significa que ela pode vir a ser o núcleo central também da representação social sobre infância dos participantes, em algum momento.

Os quadrantes inferiores da esquerda e da direita representam a segunda periferia e a terceira, respectivamente, e podem ser chamadas também de periferia distante. O que significa inferir que os elementos presentes neles estão relacionados ao núcleo central da representação social sobre a infância, mas dificilmente poderão fazer parte dessa parte da estrutura.

A partir dessa análise, concluímos que a infância, para o grupo de professores que participou do nosso estudo, é um período em que a ação de brincar se faz presente, bem como o sentimento da alegria.

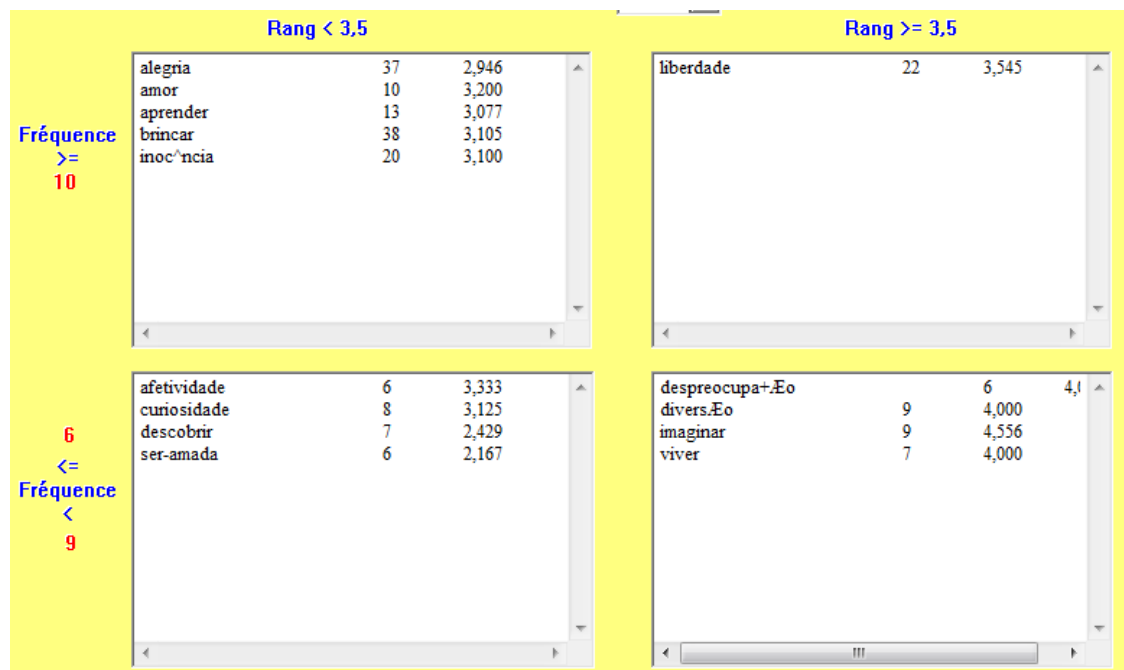


Figura 2 – Quadrante Criança

Na Figura 2, o quadrante superior à esquerda apresenta as palavras “brincar” e “alegre”, logo em seguida, como componentes que se destacam no núcleo central da representação social dos professores participantes da pesquisa sobre o que é ser criança. A primeira e a segunda palavra apresentaram uma elevada ocorrência de evocação e situaram-se entre os termos principais em uma categorização por ordem de importância. As palavras “inocência”, “aprender” e “amor” também fazem parte desse nível da estrutura interna da representação, apresentando uma ocorrência expressivamente menor em relação às primeiras.

A palavra “liberdade”, em relação à representação social sobre criança que esse grupo apresenta, também se caracteriza aqui como pertencente à primeira periferia, ou periferia próxima ao núcleo central. O que permite reafirmar que existe a possibilidade dela integrar, em algum momento, o primeiro quadrante, evidenciando a sua correlação com o núcleo central da representação social.

Na periferia distante, segunda e terceira periferias, localizadas nos quadrantes inferiores da esquerda e da direita, nessa ordem, aparecem as palavras, ou expressões, “curiosidade”, “descobrir”, “afetividade”, “ser-amada”, “diversão”, “imaginar”, “viver” e “despreocupação” como elementos pertencentes a esse nível da representação social.

Esses últimos elementos compõem a representação social dos professores participantes da pesquisa sobre o que é ser criança, contudo não fazem parte do seu núcleo central.

Diante da análise apresentada nas Figuras 1 e 2, identificamos que para esse grupo estudado não há diferença entre a ideia do que é a infância e do que é ser criança. Tendo em vista que, tanto nos quadrantes do núcleo central das representações sociais sobre a infância e criança, as palavras “brincar” e “alegria” obtiveram destaque, e a palavra “liberdade” surge como possível elemento a ser incluído nesse nível. Acreditamos que isso acontece porque existe uma aproximação semântica, conceitual, entre esses dois termos; o que permite obter uma leitura menos individualizada feita pelo grupo, que, por sua vez, admite relacioná-los e aproximá-los, corroborando, dessa forma, com uma das ideias centrais das representações sociais: elas são uma leitura de mundo e uma rede de significados interligados entre si.

Diante do que foi abordado e discutido, buscamos configurar na figura abaixo as representações sociais dos professores da educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais, acerca da infância e da criança, considerando os elementos que apresentaram destaque no núcleo central:

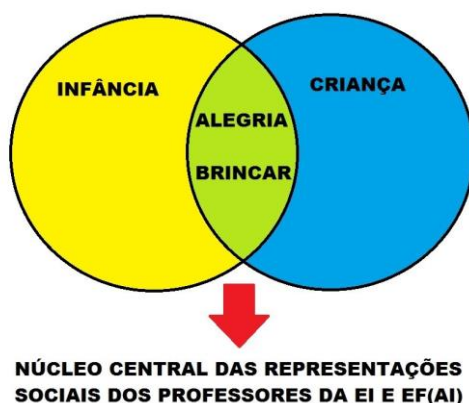


Figura 3 – Interseção entre o núcleo central da representação social da infância e da criança

As palavras “alegria” e “brincar”, como já afirmado e demonstrado anteriormente, foram os elementos de maior destaque no núcleo central da representação social desse grupo de professores acerca da infância e da criança. Esse núcleo está consolidado e dificilmente sofrerá mudança. Acreditamos que esses elementos estão presentes nessa estrutura e se relacionam porque, para esse grupo de professores, a brincadeira se caracteriza como uma atividade que permite a criança se desenvolver com diversão, liberdade e alegria. Alegria é o sentimento que se desencadeia no momento de efetivação dessa atividade, porque ela está associada ao prazer e satisfação. Para ilustrar essa reflexão, seguem as justificativas que os professores apresentaram em suas respostas aos termos indutores “ser criança é” e “infância é” dos instrumentos de evocação livre de palavras:

Professor 1: “Brincar - experiências vivenciadas através da diversão, do lúdico, da representação.”

Professor 9: “Ter o direito de brincar porque a criança aprende brincando e se torna uma pessoa mais feliz”

Professor 13: “Brincar – é a hora em que se aprende e constrói conceitos sobre diversos assuntos de maneira prazerosa”

Professor 14: “Brincar é a forma onde a criança pode se expressar com liberdade e demonstrar toda a sua ingenuidade, construir amizades...”

Professor 22 “Quando a criança brinca, ela aprende a dividir, interagir, a viver.”

Há outras atividades que podem também ser promotoras da satisfação e, conseqüentemente, da alegria, e podem estar presentes em outras situações, mas nesta representação social acerca da infância e da criança é evidente a relação estabelecida pelos participantes entre elas e a ação de brincar. O que nos permite inferir que no momento em que um desses professores se depara com a situação de encontrar uma criança triste, não alegre, ele considere que algo de errado deve estar

acontecendo com ela, porque uma das suas características deveria ser a condição de estar alegre.

Alguns elementos não coincidiram de estar no mesmo quadrante, como a palavra “diversão” por exemplo; porém, mesmo estando em espaços diferentes, eles estão presentes na estrutura da representação social. Os elementos que não se repetiram nas duas figuras, como “desenvolvimento” na segunda periferia do quadrante da primeira figura, “amor” e “ser-amada”, na figura dois, presentes no núcleo central e na segunda periferia, respectivamente, denunciam uma leve evidência de uma possível diferença entre essas representações; contudo, acreditamos que elas seriam melhor evidenciadas numa abordagem mais aproximativa dos sujeitos participantes do estudo.

De forma geral, esse grupo de professores não diferencia o ser criança e a infância, e isso nos chama atenção porque a sua ação pedagógica na escola pode estar orientada de modo que eles não percebam ou não considerem relevantes as especificidades, particularidades dos seus alunos e talvez também não tenham o entendimento da infância como um processo demarcado pelas mudanças e influências sociais.

3.2 Análise da segunda etapa

A análise da segunda etapa da pesquisa se consistiu em identificar as características da infância e do ser criança e as possíveis ideias convergentes, ou não, entre elas, com o intuito de confirmar as análises da etapa anterior. Para tanto, foi aplicado um questionário com quatro perguntas para 10 professores participantes da pesquisa que se dispuseram continuar nessa segunda etapa.

Para a construção do questionário pensamos em um modo de detectar elementos que pudessem ser constitutivos da representação social do professor, que não tenham emergido no momento de análise do grande grupo, mas que poderia ser evidenciado em um nível de abordagem mais individualizada. Por isso, construímos quatro perguntas que acreditamos ter sido essenciais para alcançar o nosso objetivo. A primeira e a segunda objetivavam conceituar, novamente, a infância e a criança com as próprias palavras dos professores participantes, e com ideia de não ter outro comando associado à questão que pudesse desencadear em uma tensão na resposta do participante. Nesse sentido, acreditamos que ela seria mais reflexiva, intencionalmente articulada. Tornando possível, nesse caso, compreender os elementos que circundam esse universo criando; possivelmente, compreender uma rede interativa e interligada entre os dois termos, que pode não ter ficado evidente na primeira etapa.

Se no primeiro momento optamos pela evocação livre de palavras para identificar objetivamente a representação social dos professores diante da sua exigência em elencar, de forma

imediatas, as respostas a partir do termo indutor, sem haver a possível interferência de elementos que pudessem afetar a construção e compreensão da estrutura dessas representações; no segundo momento, pensamos justamente o contrário: em quais são os elementos que circundam essas representações que podem ajudar na sua construção e formação da sua rede de significados.

A terceira questão trouxe a ação de brincar de forma intencional, porque encontramos essa atividade associada à infância e à criança nos diferentes espaços e abordagens, tanto no contexto social bem como na área científica. Desde a organização escolar que prevê bastante dessa atividade principalmente, se não exclusivamente, para os mais jovens; como também pela sociedade que prevê em seus espaços urbanos parques a céu aberto para as crianças brincarem até determinada idade; sem esquecer a abordagem teórica de Vigotski, conforme apresentamos anteriormente em nosso estudo, que situa essa atividade como importante ação para o processo de desenvolvimento humano.

A quarta questão representa um modo de tentarmos evidenciar se os professores demarcam a infância como algo determinado à priori, que tenha ou possua características específicas, imutáveis, ou se elas têm ou possuem um caráter processual, dinâmico que pode se configurar conforme a experiência que cada um tem ou teve.

Os dados coletados foram submetidos a uma análise de conteúdo, com base na proposta de Bardin (2011). Damos início à organização do material escrito presente nos questionários para construirmos as categorias de análise de acordo com os seus significados ou conforme a sua semântica, a fim de identificar os sentidos às ideias surgidas neste estudo. As categorias foram elaboradas de acordo com as questões presentes no questionário, e as classificações foram construídas conforme as respostas apresentadas, seguidas pelo agrupamento das suas frequências.

Para a elaboração do Quadro 1, os dados foram construídos a partir de uma categoria definida a priori, de acordo com a primeira pergunta do questionário aplicado aos participantes.

Quadro 1 - Caracterização da Infância

Categoria 1: caracterização da infância	
Classes/ • Respostas	Ocorrências
Etapa do desenvolvimento	16
• Período do desenvolvimento	
• Etapa	
• Momento	
• Fase	9
Socialização e cultura	
• Relação social	
• Conjuntura cultural	8
Imaginação	
• Imaginação	
• Brincar	
• Criar	8
• Descoberta	
Aprendizagem e desenvolvimento	
• Possibilidades de aprendizagens	8
• Desenvolvimento humano	
• Processo de escolarização	
Personalidade e identidade	3
• Construção da personalidade	
• Construção da identidade	2
Valores e família	
• Valores	
• Família	

De acordo com as respostas dos professores à primeira pergunta do questionário, podemos

observar alguns novos elementos na caracterização do que é a infância. Questões de aspectos sociais emergiram nessa etapa da pesquisa, e foram demarcadas em expressões como “conjuntura social”, “relação social”, “valores” e “família”, demonstrando, dessa forma, que a infância tem uma carga social e depende de outros elementos como a interação, a ideia de depender do outro para compreender as regras sociais e, talvez, a ideia dos direitos e deveres das crianças.

A formação da personalidade e identidade da criança também foi sinalizada como um aspecto novo pertencente à infância nessa etapa.

Neste instrumento ficou claro que para os participantes da pesquisa o entendimento da infância é visto como uma fase do desenvolvimento. Denota-se isso quando eles se referem ao momento, ao período em que determinadas características deveriam estar presentes, ou não, nesse processo. Conforme observado na colocação do professor B, que caracteriza a infância “Como um período da vida onde estão ausentes os medos exagerados, os julgamentos dos outros... e estão presentes a leveza, a alegria, o desejo de estar com outras crianças...”.

Outros elementos presentes nas respostas dos professores nessa etapa evidenciam e confirmam as suas representações sociais acerca da infância por também estarem presentes na estrutura das suas representações sociais na primeira etapa. Estamos nos referindo aos termos desenvolvimento, imaginação, brincar, e aprendizagem, que estão presentes também na ideia do que é ser criança, com exceção do primeiro termo.

Para a elaboração do quadro 2, seguimos os mesmo critérios utilizados para a construção do primeiro quadro.

Quadro 2 – Ser Criança

Categoria 2: ser criança	
Classes/ • Respostas	Ocorrências
Constituição	14
• Social	
• Cultural	
• Histórico	
• Sentimento	
• Pureza	
Sujeito	8
• Que pensa	
• Em desenvolvimento	
• Maneira própria e pessoal	
• Curioso	
Brincadeira e movimento	18
• Brincar	
• Liberdade	
• Imaginar	

Em relação à caracterização da criança, as palavras “brincar”, “liberdade” e “imaginar” estão presentes na estrutura interna da representação social apresentada na primeira etapa e também aparecem de forma relevante nas respostas dos questionários, tendo uma incidência de 18 ocorrências. Neste instrumento também apareceram as palavras “pureza” e “sentimento”, termos que se aproximam semanticamente a “inocência” e “amor”, respectivamente, presentes, na primeira etapa, na estrutura da representação social sobre criança.

O fato novo que apareceu nessa etapa foi relacionado à constituição da criança como ser social situado histórica e culturalmente, com sentimentos, afetividades e visto de forma pura, sem maldades, reforçando talvez a ideia de que é a sociedade que corrompe o homem, conforme afirmado por Rousseau (MARTINEAU apud TARDIF & GAUTHIER, 2010). Outra informação importante que emerge na questão sobre a criança diz respeito ao fato de se entendê-la como um ser que pensa, que possui a sua singularidade uma vez que tem a sua maneira própria e pessoal de estar

no mundo.

Para o terceiro Quadro, utilizamos a terceira pergunta do questionário para definir a priori a sua categoria.

Quadro 3 – Relevância do brincar

Categoria 3: relevância do brincar	
Classes/ • Respostas	Ocorrências
Desenvolvimento e Aprendizagem	23
• Desenvolvimento	
• Aprendizagem	
• Compreensão de regras	
• Comportamento	
• Linguagem/Interação	
• Pensar	15
Imaginação e Criatividade	
• Imaginação	
• Liberdade	
• Criatividade	

Nesta categoria fica evidente que a caracterização da criança está fortemente vinculada ao brincar, conforme apresentado de forma enfática no núcleo central das representações sociais dos professores acerca da criança e da infância. Para o grupo de professores, essa atividade está atrelada ao processo de desenvolvimento uma vez que é na sua efetivação que ocorrem aprendizagens, a compreensão das regras sociais, por meio das relações sociais estabelecidas. Essa atividade também propicia a ativação e manifestação das operações mentais superiores, conforme pontua Vigotski (2008), posto que o brincar não se reduz à manipulação de um brinquedo ou de um objeto; ele envolve a imaginação, a satisfação, a alegria em efetivar uma atividade, ele provoca a comunicação, a formulação de ideias, a interação e socialização com o outro, ele propicia, enfim, uma leitura e interpretação de mundo.

Para a elaboração do Quadro 4, seguimos os mesmos critérios dos anteriores: a construção dos dados ocorreram a partir de uma categoria definida a priori, de acordo com a quarta pergunta do questionário aplicado aos participantes.

Quadro 4 – Aspectos que não deveriam existir no comportamento da criança

Categoria 4: aspectos que não deveriam existir no comportamento da criança	
Classes/ • Respostas	Ocorrências
Comportamento	11
• Teimosia/birra/manha	
• Indiferença em relação aos idosos	
• Sexualidade	
• Uso exacerbado de tecnologias	
• Reprodutivista	
• Indisciplinado	
• Desorganizado	
• Agressivo	
• Preguiça	
Sentimentos	7
• Tristeza	
• Insegurança	
• Apatia	
• Temor	
• Raiva	
• Frustração	
Social	4
• Preconceito	
• Desejo por consumir	
Saúde	1
• Sedentarismo	

Observação: apenas a participante C respondeu o “porque” da questão 4.

Os elementos pontuados pelos professores participantes da pesquisa como não característicos da criança e da infância estão relacionados à manifestação das próprias ideias e vontades das crianças, como podemos depreender das suas repostas. A vontade e a forma de se comportar frente aos seus desejos não parecem ser bem aceitos por esses professores, esses aspectos

são vistos como algo inadequado, ou até inaceitável.

Conforme o professor “J” pontua: “Uma característica de quase todas as crianças é a teimosia, falar alto, pois são comportamentos que não faz bem nem a eles e nem para os adultos”. Nesse sentido, a busca em se compreender a individualidade, a especificidade e o funcionamento do modo como a criança se comporta e do porquê a criança se comporta de determinada maneira não são relevantes; visto que, talvez, o que se espera dela é um comportamento previamente idealizado pelo professor, espelhado na sociedade enquanto moduladora de comportamentos.

Esses novos elementos ajudam na compreensão da representação social porque permitem perceber como os termos em geral se conectam entre si a partir do momento que são atribuídos sentidos aos novos termos que aparecem nas respostas. Na primeira fase da análise as palavras brincar e alegria se destacam dentre os outros elementos da representação social desses professores, porém quando analisamos os outros elementos que compõem essa representação, e o significado que os professores dão a eles, torna-se possível relacioná-los e identificar a sua rede interativa. Quando o professor expõe que a infância é aprendizagem e que o brincar é aprender, já identificamos a relação existente entre esses dois termos “brincar” e “aprender”, por exemplo.

Enfim, o resultado da primeira etapa apontou que, para o grande grupo, não ficou demarcado a existência de uma diferença entre o entendimento de infância e criança, porque o núcleo central dessas representações sociais coincidiram nos termos “alegria” e “brincar”, seguidos por “inocência” e “aprender” e outros elementos. Na análise da segunda etapa, ficou mais evidente a diferença entre os dois termos: infância foi identificada como uma fase, uma etapa da vida, e criança esteve mais vinculada aos termos que demonstram a sua particularidade, as expressões da sua vontade e opinião. Nesse momento, também surgiram de forma mais acentuada, elementos de natureza social que permeiam as representações sociais acerca da infância e da criança dos participantes dessa fase da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enveredar por um estudo que busca tratar a infância e a criança é uma atividade que desperta sentimentos diversos. Em um primeiro momento podemos pensar que versar sobre infância e criança é, de certa forma, uma tarefa fácil ou simples por se tratar de conceitos que representam um ser humano em uma etapa de vida tão comum e concernente a todos. Podemos perceber que a possibilidade de nos depararmos com essas representações está muito presentes no nosso cotidiano: quando vamos ao shopping, cinema, parque, praia, clube, quando passamos em frente a uma escola, quando encontramos com os filhos dos nossos vizinhos, ou dos amigos, percebemos que sempre nos encontraremos em uma situação de ficar frente a frente com uma criança. Mesmo na circunstância dela fazer parte das nossas relações pessoais ou não, percebemos que, acima de tudo, independentemente da relação que temos, já possuímos uma ideia sobre ela.

Porém, quando buscamos refletir sobre os elementos que fazem parte do universo da criança, como elas se comportam, pensam, aprendem e se desenvolvem, pensamos quase que automaticamente em uma pessoa que desempenha um papel primordial, durante um longo período da sua vida, nesses processos complexos na e da sua formação: o professor.

Então, foi diante dessas reflexões que propomos desenvolver um estudo acerca da infância e da criança sob o olhar do professor, porque entendemos que a forma como ele se relaciona com a criança e como organiza a sua ação pedagógica depende necessariamente da maneira como percebe o seu aluno, e acreditamos que o modo como essa relação acontece influencia sobremaneira o jeito e a forma de ser da criança.

A Teoria das Representações Sociais foi um recurso importante para a nossa pesquisa, porque ela se propõe explicar os processos sociais que guiam as informações compartilhadas no cotidiano que orientam o comportamento humano e, nesse sentido, torna-se possível explicar a trama de relações e significações sociais que ocorrem no espaço escolar.

Diante disso, foi necessário também compreender alguns aspectos que tratam do desenvolvimento e da caracterização da infância como formas de conhecimento socialmente compartilhadas, presentes no universo escolar e que poderiam ser elementos constitutivos das representações sociais dos professores do início de escolarização.

Nesse sentido, a pesquisa demonstrou os caminhos percorridos para identificar as representações sociais de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, Anos Iniciais, acerca da Infância e da criança e as estruturas dessas representações sociais.

Diante das informações coletadas e das análises realizadas, consideramos alguns aspectos. O primeiro refere-se à relevância da Teoria das Representações Sociais como meio de identificar as representações sociais do grupo de professores participantes da pesquisa, o que permitiu afirmar quais são as ideias que eles possuem sobre os seus alunos.

Outro aspecto importante é o brincar, que se apresentou como elemento constitutivo do núcleo central das representações sociais tanto da infância como da criança. Em ambos, obteve maior destaque diante do número de ocorrências e também por sua ordem de importância. Questionamo-nos quanto à sua relevância para o professor. Será que ele se utiliza do brincar e da brincadeira como uma das formas de conhecer o seu aluno? Ele promove essa atividade como estratégia de compreender, promover o desenvolvimento e se relacionar com ele? Diante das respostas dos questionários, observamos que eles identificam que essa atividade é importante para a aprendizagem, principalmente para aquelas que se referem ao reconhecimento e à submissão às regras. Contudo, será que, mesmo reconhecendo a importância do brincar na infância, os professores promovem momentos de brincadeiras entre as crianças durante a sua ação pedagógica como meio de promover o desenvolvimento ou apenas como forma de atividade para ocupar o tempo? Porque, afinal, é isso o que as crianças fazem.

Esse segundo aspecto nos fez refletir sobre esta última consideração a qual se refere à função orientadora dessas representações. A Pesquisa permite sugerir a necessidade de aprofundar e dar continuidade ao estudo, considerando que a ação pedagógica do professor e, conseqüentemente, a sua interpretação e compreensão do universo infantil são orientados pela ideia que ele possui acerca dos seus alunos. Pode-se pensar então de que maneira ele organiza o seu trabalho e em função do quê: a criança é o centro da sua ação? De que forma? Seriam essas questões relevantes para estudos futuros

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações Sociais. In: A. S. P. Moreira e D. C. Oliveira (Orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB Editora, 1998 Pp 27-38.
- ALMEIDA, A.M.O. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico metodológicos. *Ser social*, 9, 2001. pp. 129-158.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. . Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Em Aberto, Brasília, v. 61, n.61, 1994, p. 60-78.
- ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família.2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2006.
- BALDWIN, Alfred L. A teoria de desenvolvimento da criança. São Paulo: Pioneira, 1973.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BIAGGIO, Angela. Psicologia do Desenvolvimento. Petrópolis: editora Vozes, 1976.
- BORGES, E. T. A concepção de professores acerca da deficiência mental. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2002 (Dissertação de Mestrado).
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- CAMPOS, Luis Fernando de L. Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia. Campinas: Alínea, 2001.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais 1998 in CAMPOS, Luis Fernando de L. Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia. Campinas: Alínea, 2001
- CORSARO, Willian A. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. IN: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. Textos em representações sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- FLEURY, Maria das Graças. Há uma Criança Dentro da Professora?. IN: Oliveira, Zilma de Moraes Ramos (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 1996, p. 131 – 158.
- GALVÃO, Andréa Studart Corrêa Galvão. Educação Moral e Qualidade na Educação Infantil: desafios ao professor. Brasília, DF: UnB, 2005. (Dissertação de Mestrado).
- GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In GAUTHIER, Clermont;

TARDIFF, Maurice. A Pedagogia: teorias e praticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

GDF, Administração Regional de São Sebastião, RA - XIV. Disponível em: <http://www.saosebastiao.df.gov.br>, acessado em fevereiro de 2012.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2010.

GILLY, Michel. As Representações Sociais no Campo da Educação. In: JODELET, Denise. As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 321-341

GOULART, Iris Barbosa. Psicologia da Educação: fundamentos teóricos- aplicação à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1999.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). Representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ. p. 11-44, 2001.

_____. Loucuras e representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2005.

MARTINEAU, Stéphane. Jean-Jacques Rousseau: o Copérnico da pedagogia. In: Tardif & Gauthier (Orgs.). A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes. P. 164, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: e.p.u, 1986

MOSCOVICI, Serge. A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Representações Sociais: investigação em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Zilma R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

RANGEL, Mary. Representações e reflexões sobre o bom professor. Petrópolis: Vozes, 1999.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky, uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

REIS, A. M. M. Representações sociais dos professores sobre a criança problemática. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2000 (Dissertação de Mestrado).

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: M. J. Spink (org.) O conhecimento cotidiano. São Paulo: Brasiliense. pp. 19-45, 1993.

SÁ, C. P. Núcleo central das Representações Sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SANTOS, Benedito R. dos. 18 anos de ECA: a inclusão de crianças e adolescentes no estado de direitos brasileiro. Inclusão social, Brasília, 2007, v.2, n.2, p.152-154.

SIMARD, Denis. O Renascimento e a educação humanista. In TARDIF, M. & CLERMONT, G. (Orgs.). A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2010.

SOBRINHO, M. D. Ariús – REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES, Campina Grande, v. 16, n. 1/2, p. 31 - 48, jan./dez. 2010.

SOLIGO, A. F. . Contribuições da Psicologia Social para formação do professor: representações sociais e atitudes. In: Azzi, R.G. ; Sadalla, A.M.F.A.. (Org.). Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, v. 1, p. 143-158.

SPINK, Mary Jane P. O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: brasiliense, 1995.

TARDIF, M., CLERMONT, G. (Orgs.). A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2010.

VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas II – problemas de psicologia general. Madrid: A machado livros, S.A, 2001.

VERGÉS, P. Ensemble de Programmes permettant l'analyse dese vocations. Aix en Provence: version 2 abril, 2000.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

À Gerência Regional de Educação Básica,

Sou **Gisele Ferreira Tacca**, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atualmente cursando Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação - Universidade de Brasília e estou realizando uma pesquisa cujo tema “**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ACERCA DA INFÂNCIA E CRIANÇA**”, tem orientação da Prof^a Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Em razão disso, solicito a autorização para que os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal lotados na Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião, participem como sujeitos dessa pesquisa.

Esclarecemos que as informações colhidas serão utilizadas academicamente nesta pesquisa ao mesmo tempo em que garantimos o anonimato dos sujeitos participantes.

Certas de podermos contar com sua colaboração, antecipadamente agradecemos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos a respeito desse trabalho.

Atenciosamente,

Gisele Ferreira Tacca

(Mestranda)

Contato: gisatacca@gmail.com

Teresa Cristina S. Cerqueira

(Orientadora)

Autorização:

Eu _____, autorizo os professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal lotados na Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião a participarem da pesquisa de Mestrado em Educação, acima identificada, sob a coordenação da Profa. Gisele Ferreira Tacca.

Assinatura: _____ RG: _____



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor Diretor,

Sou **Gisele Ferreira Tacca**, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atualmente cursando Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação - Universidade de Brasília e estou realizando uma pesquisa cujo tema “**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ACERCA DA INFÂNCIA E CRIANÇA**”, tem orientação da Prof^a Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Em razão disso, solicito a sua autorização para que os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, lotados na Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião, desta Instituição de Ensino, participem como sujeitos dessa pesquisa.

Esclarecemos que as informações colhidas serão utilizadas academicamente nesta pesquisa ao mesmo tempo em que garantimos o anonimato dos sujeitos participantes.

Certas de podermos contar com sua colaboração, antecipadamente agradecemos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos a respeito desse trabalho.

Atenciosamente,

Gisele Ferreira Tacca

(Mestranda)

Contato: gisatacca@gmail.com

Teresa Cristina S. Cerqueira

(Orientadora)

Autorização:

Eu _____, autorizo os professores desta instituição a participarem da pesquisa de Mestrado em Educação, acima identificada, sob a coordenação da Prof^a. Gisele Ferreira Tacca.

Assinatura: _____ RG: _____



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sou Gisele Ferreira Tacca, R.G.: 1845779 – SSP/DF, CPF 85590592100, cursando o Mestrado do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, matrícula 11/0053681, sob a orientação da professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. Estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo tema é “As Representações Sociais dos professores acerca da Infância e Criança”.

Esclarecemos que as informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para fins acadêmicos ao mesmo tempo em que garantimos o anonimato das suas respostas.

Antecipadamente agradecemos a colaboração nesta pesquisa e caso se interesse pelo resultado, após abril de 2013, entre em contato pelo e-mail: gisatacca@gmail.com.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
RG, _____, CPF: _____ autorizo a pesquisadora **Gisele Ferreira Tacca**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, cujo projeto de pesquisa é denominado “**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ACERCA DA INFÂNCIA E CRIANÇA**”, sob orientação da Profª Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar-se das informações obtidas na aplicação do instrumento de associação livre de palavras, da qual participo, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, em que está assegurado o total anonimato.

Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

Assinatura do Participante/RG

_____/_____/_____
Data



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa para a qual necessitamos da sua colaboração. Por não se tratar de uma pesquisa de avaliação, não há respostas certas ou erradas, apenas queremos conhecer a sua compreensão sobre a temática. Esteja certo(a) que será garantido o anonimato e os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos. Desde já, agradecemos a sua participação.

Mestranda: Gisele Ferreira Tacca – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, cuja pesquisa se denomina “**As Representações Sociais de Professores acerca da Infância e Criança**”. (contato: gisatacca@gmail.com).

Profª Responsável: Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB (contato: teresacristina@unb.br)

- 1- Preencha rapidamente o quadro abaixo com as primeiras palavras, ou expressões, que lhe vierem à mente para completar a seguinte frase: “**Infância é...**”

1-
2-
3-
4-
5-
6-

- 2- Agora, das palavras ou frases listadas no quadro acima, escolha aquelas que, em sua opinião, são as 3 mais importantes:

1-
2-
3-

- 3- Dê o **significado** da palavra ou expressão que considerou como sendo a mais importante, na questão 2, ou seja, aquela que está em primeiro lugar.

4- Dados Pessoais:

Sexo - Feminino Masculino

Idade: _____

Curso de Graduação Não Sim. Qual curso? _____

Curso de Pós-graduação? Não Sim. Qual curso? _____

Série/Ano em que atua: _____

Há quanto tempo atua nessa etapa? _____

Há quanto tempo atua na área da Educação? _____

Religião: _____

Instituição de Ensino: Pública Privada

Estado Civil: _____

Filho: Não Sim. Quantos? _____

OBSERVAÇÃO: caso tenha interesse e participar da 2ª etapa da pesquisa, deixe seu

contato. Desde já, agradecemos a sua
disponibilidade. Telefone: _____

E-mail: _____



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa para a qual necessitamos da sua colaboração. Por não se tratar de uma pesquisa de avaliação, não há respostas certas ou erradas, apenas queremos conhecer a sua compreensão sobre a temática. Esteja certo(a) que será garantido o anonimato e os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos. Desde já, agradecemos a sua participação.

Mestranda: Gisele Ferreira Tacca – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, cuja pesquisa se denomina “**As Representações Sociais de Professores acerca da Infância e Criança**”. (contato: gisatacca@gmail.com).

Profª Responsável: Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB (contato: teresacristina@unb.br)

- 1- Preencha rapidamente o quadro abaixo com as primeiras palavras, ou expressões, que lhe vierem à mente para completar a seguinte frase: “**Ser criança é...**”

1-
2-
3-
4-
5-
6-

- 2- Agora, das palavras ou frases listadas no quadro acima, escolha aquelas que, em sua opinião, são as 3 mais importantes:

2-
2-
3-

- 3- Dê o **significado** da palavra ou expressão que considerou como sendo a mais importante, na questão 2, ou seja, aquela que está em primeiro lugar.

4- Dados Pessoais

Sexo - Feminino Masculino

Idade: _____

Curso de Graduação Não Sim. Qual curso? _____

Curso de Pós-graduação? Não Sim. Qual curso? _____

Série/Ano em que atua: _____

Há quanto tempo atua nessa etapa? _____

Há quanto tempo atua na área da Educação? _____

Religião: _____

Instituição de Ensino: Pública Privada

Estado Civil: _____

Filho: Não Sim. Quantos? _____

OBSERVAÇÃO: caso tenha interesse e participar da 2ª etapa da pesquisa, deixe seu

contato. Desde já, agradecemos a sua
disponibilidade. Telefone: _____

E-mail: _____



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Eu, **Gisele Ferreira Tacca**, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atualmente cursando Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, estou realizando a pesquisa “**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ACERCA DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA**”, sob a orientação da Prof^a Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Em razão disso, gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder as quatro perguntas do questionário a seguir.

Esclarecemos que as informações coletadas serão utilizadas academicamente nesta pesquisa ao mesmo tempo em que garantimos o anonimato dos sujeitos participantes.

Certas de podermos contar com sua participação, antecipadamente agradecemos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos a respeito desse trabalho.

Atenciosamente,

Gisele Ferreira Tacca (contato: gisatacca@gmail.com).

Prof^a Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB (contato: teresacristina@unb.br)

Questionário

1ª Questão: Como você caracteriza a infância?

2ª Questão: O que você entende por ser criança?

3ª Questão: Qual a relevância do brincar para você? Por quê?

4ª Questão: Quais aspectos que você observa no comportamento da criança que, em sua opinião, não deveriam existir? Por quê?

**Transcrição das Respostas do Questionário aplicado aos professores que
participaram da segunda etapa do estudo**

1ª Questão: Como você caracteriza a infância?	
Participante A:	De modo geral, caracterizo a infância como um momento definido de acordo com a conjuntura social, cultural e histórica, o que implica em modos distintos de organizar o tempo-espço de vida. Por compreender os primeiros anos de vida de uma criança, a infância pode, hoje, ser caracterizada como o período voltado para o início de diferentes aprendizagens, e do processo de escolarização, para o desenvolvimento e uso da imaginação, do brincar, etc.
Participante B	Como um período da vida onde estão ausentes os medos exagerados, os julgamentos dos outros, a discriminação de pessoas. E estão presentes a leveza, a alegria, o desejo de estar com outras crianças, de imaginar, criar e inventar coisas, pessoas e maneiras de viver.
Participante C	Infância é o período que o indivíduo percorre nos anos iniciais da vida. Período este que é marcado pelo modo de pensar, agir, encarar o mundo e interagir de cada criança. Criança esta considerada na sua singularidade no modo de aprender, de hipotetizar, de se relacionar com os saberes com os quais se depara cotidianamente na sua evolução biológica e social. Sendo que tudo isso é muito marcada pela interferência que a cultura exerce nesse processo.
Participante D	É uma etapa do desenvolvimento humano caracterizado pelas primeiras relações da criança com o mundo, dela se perceber pertencente a determinados grupos, utilizar de elementos como o brincar e a imaginação para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.
Participante E	Relaciono à criança e a um período do desenvolvimento humano de inúmeras possibilidades e de aprendizagens variadas, caracterizadas tanto por necessidades pessoais imediatas, quanto de apropriação e conhecimento do mundo social. Acredito que o conceito de infância

	relaciona-se ao aspecto social e cultural. Não se restringe apenas a uma análise ontológica e de periodização do desenvolvimento humano de modo linear e evolutivo.
Participante F	Período de descobertas, vivências, aprendizado.
Participante G	Fase de construção da identidade, de formação da personalidade e da descoberta do eu. Momento fundamental para o desenvolvimento psicossocial.
Participante H	Momento de aprendizagem, construção da personalidade, conceitos, valores. Família, conforto, alegria, proteção.
Participante I	Um estado/momento que deve ser valorizado. É bastante significado para a construção da identidade.
Participante J	É a etapa mais importante na vida humana.
2ª Questão: O que você entende por ser criança?	
Participante A	Entendo a criança como um ser social, cultural e histórico.
Participante B	Viver inicialmente de acordo com as respostas da questão anterior, e paulatinamente, de maneira quase natural, ir modificando essa maneira de viver por uma pautada pela razão.
Participante C	Um ser que pensa, tem ideias, que é capaz de traçar estratégias de se relacionar com o meio no qual se encontra inserido. Que tem sua maneira própria e pessoal de ser e estar no mundo. Mas é um conceito que vem marcado por uma evolução histórica em que era tratado como uma miniatura de adulto por exemplo.
Participante D	Um sujeito em desenvolvimento que age, interage, que aprende e ensina, que brinca, imagina, que faz parte de um determinado contexto social, cultural e histórico e o modifica por meio das suas concepções de mundo.
Participante E	Ser criança é divertir-se, brincar, gargalhar, ter um olhar diferenciado e poético do mundo. Mesmo entendendo

	que ser criança está relacionado à um momento do desenvolvimento humano, sempre penso na criança desta forma e de que independente da fase de vida em que se encontra, temos uma "criança" em nós. Pois me encanta a forma como as crianças leem o mundo e pensam sobre tudo. Como por exemplo dizer que a lua é o sol da noite ou perguntar porque a gente chora.
Participante F	Ser criança é ser curioso, inquieto, descompromissado, alegre, triste, bravo, é ter todos os sentimentos em uma fração de segundo.
Participante G	Momento de realizar brincadeiras, sonhar e sanar as necessidades imediatas.
Participante H	Ter uma etapa da vida preservada, ser feliz, ser assistida em todos os aspectos cognitivos, emocionais, ser criança... ter direito de brincar, descansar, estudar.
Participante I	Ser criança é viver em um mundo de fantasias, onde não existe maldades, inimizades. Ser criança é ser verdadeiro.
Participante J	Ser criança é ser feliz, brincar, correr, pular, ser feliz, aprender, teimar, responder (Claro devemos intervir nesses casos).
3ª Questão: Qual a relevância do brincar para você? Por quê?	
Participante A	O brincar é de extrema importância para a criança e para sua infância, pois possibilita aprendizagens e desenvolvimento humano, além da compreensão de regras, comportamentos sociais, uso da imaginação, da criatividade.
Participante B	O brincar é o espaço da criação, da imaginação livre. É nesse espaço que a criança elabora e revive situações complicadas da vida com os elementos psicológicos que possui. É importante que a criança brinque sozinha, com outras crianças e com adultos pois seus interlocutores a auxiliam a pensar, reiteram suas crenças e aliviam suas angústias. O adulto precisa aprender a brincar com a criança e deixar de querer ensinar a criança a brincar.
Participante C	É um aspecto de extrema relevância e que

	<p>privilegia sobremaneira o desenvolvimento da imaginação, do pensamento, da inventividade, da emocionalidade, da fantasia, da criatividade, dentre outros. Funções tidas como relevantes no que diz respeito ao desenvolvimento humano.</p>
Participante D	<p>O brincar é fundamental a meu ver, uma vez que auxilia a criança a expor seus desejos e anseios. Por meio do brincar, a criança imagina e pode vivenciar outros papéis sociais além de interagir com o outro e a partir disso, começar a utilizar da linguagem para negociar, se posicionar, além de poder criar e trazer significado das suas vivências e experiências para a construção e ampliação do seu conhecimento.</p>
Participante E	<p>A relevância do brincar está nas possíveis relações e vivências que impulsionarão o desenvolvimento e que auxiliarão na complexidade de funções psicológicas (atenção, memória, associação, pensamento...). Sem detalhar e fragmentar aspectos do desenvolvimento, tais como: motor, intelectual, afetivo... entendendo que todos esses articulam-se ao conceito de desenvolvimento, o brincar possibilita vivências e aproxima o contexto social das regras, normas, condutas, valores, relações, e situações que podem ser consideradas de envolvimento e aprendizagem.</p>
Participante F	<p>Talvez o que há de mais importante para o desenvolvimento da criança. É no brincar que se descobre, que se vivencia, que se imagina, sonha aprende, ri e chora.</p>
Participante G	<p>Brincar é fundamental para o desenvolvimento mental, físico e psicológico da criança no contexto a ser trabalhado e estimula a criatividade.</p>
Participante H	<p>Importante. Por meio da brincadeira a criança tem oportunidade de concretizar conceitos, estabelecer relacionamentos em brincadeiras com outras crianças. Incentivar criatividade, ludicidade, direito de ser feliz.</p>

Participante I	Fundamental. O brincar é que proporciona o aprender.
Participante J	Brincar é tão importante como estudar, comer,... é um momento de muita paz, alegria. Para que possamos ser adultos mais felizes.
4ª Questão: Quais aspectos que você observa no comportamento da criança que, em sua opinião, não deveriam existir? Por quê?	
Participante A	Em termos de comportamento, observo que não deveriam existir: sedentarismo, incentivos ao consumismo, à sexualidade, uso exacerbado de recursos tecnológicos
Participante B	Falar do comportamento de uma criança genérica não é muito fácil, mas vamos lá: - medo fora da medida do temor que protege de perigos - malícia - preconceitos contra colegas e demais pessoas - desejo por consumir - indiferença com relação às pessoas idosas - insegurança - tristeza
Participante C	Aspectos que demonstram um comportamento reprodutivista do que é, socialmente convencional, aspectos que demonstram um comportamento puramente imitativo, sem traços de inventividade, de fantasia, enfim, sem nenhuma demonstração de existência de um pensamento próprio. Porque creio que toda criança é passível de ideias, de reflexão, capaz de se posicionar frente a muitos dos obstáculos, aspectos com os quais se depara no seu processo evolutivo.
Participante D	Como sujeito em desenvolvimento a criança não tem apenas características que o adulto imagina serem ideais. No entanto, é parte do ser humano sentir raiva, frustração, ser indisciplinado ou desorganizado, às vezes agir de forma mais agressiva ao tratar o outro. Não considero que sejam comportamentos que não deveriam existir, mas acredito que devem ser trabalhados, para que ela aprenda a lidar da melhor maneira

	possível com eles.
Participante E	É difícil dizer, pois as crianças são diferentes e comportamentos não são fixos e eternos a ponto de não modificarem-se e caracterizarem as crianças. Não sei se entendi a pergunta...
Participante F	Não acredito que não deva existir diferentes aspectos no comportamento da criança. As reações e atitudes diversas são importantes para o seu aprendizado e desenvolvimento. Talvez a tristeza e a apatia são aspectos que merecem atenção.
Participante G	A preguiça de realizar as atividades rotineiras e a necessidade de repetição constante dos combinados estabelecidos em sala e em casa.
Participante H	Pergunta com resposta de acordo como o meio que a criança foi educada. Muitas vezes os pais influenciam negativamente na educação. Mas posso ressaltar falta de educação ao falar com as pessoas, birra, manha, falta de limites.
Participante I	Um aspecto característico de todas as crianças é querer alguma coisa, não pode ter mais isso não ser entendido por “elas”. As crianças não aceitam com facilidade receber um NÃO.
Participante J	Uma característica de quase todas as crianças é a teimosia, falar alto pois são comportamentos que não fazem bem nem a eles e nem para os adultos.