



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS: representações sociais de
professores sobre a socialização na educação infantil**

ELISVÂNIA AMARO DA SILVA

Brasília – DF

2017

ELISVÂNIA AMARO DA SILVA

ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS: representações sociais de professores sobre a socialização na educação infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília – DF

2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

ASI586 Amaro da Silva, Elisvânia
e Entre discursos e práticas: representações sociais
de professores sobre a socialização na Educação
Infantil / Elisvânia Amaro da Silva; orientador
Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. -- Brasília, 2017.
156 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Representações sociais. 2. Socialização. 3.
Educação Infantil. 4. Culturas infantis. I. Siqueira
Cerqueira, Teresa Cristina, orient. II. Título.

ELISVÂNIA AMARO DA SILVA

ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS: representações sociais de professores sobre a socialização na educação infantil

Este trabalho foi julgado adequado para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovado em sua forma final pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB.

Brasília, 30 março de 2017.

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

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Massot Madeira Coelho – Membro
Faculdade de Educação – UnB

Prof^ª. Dr^ª. Erenice Natália Soares de Carvalho – Membro
Pesquisadora associada – Universidade Católica de Brasília

Prof^ª. Dr^ª. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida – Suplente
Faculdade de Educação – UnB

A todas as crianças com quem pude estar, ensinar e aprender...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, minha fonte de calma e serenidade.

A todos que fizeram parte desse momento direta ou indiretamente, apoiando e incentivando.

À minha orientadora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira pela firmeza, força, docilidade, confiança, amizade e carinho presentes ao longo desta nossa jornada. Meu profundo respeito, admiração, amor e gratidão.

À professora Claudia Pato pelas contribuições nas disciplinas de mestrado.

À professora Inês Maria de Almeida pela presença alegre, delicadeza e reflexões pertinentes que não de me acompanhar na trajetória como professora.

À professora Ingrid Wiggers pelas discussões importantes que ampliaram o olhar sobre as questões relacionadas aos Estudos da Infância.

À professora Fernanda Müller que, ainda na condição de sua aluna especial, apresentou-me à Sociologia da Infância, contribuição essencial para a realização deste trabalho.

À Imelde, minha mãezinha querida, sempre presente com seu amor, tentando amenizar minhas atribulações, colaborando em pequenas coisas que fizeram muita diferença.

A José Francisco, meu pai do coração, que em sua sabedoria, amor e puxões de orelha me ensinou que eu poderia chegar aonde quisesse.

Aos meus irmãos, Elaine e Beto, companheiros de todas as horas, amigos com quem sei que posso contar sempre.

Ao meu amado Rui, companheiro, amigo, refúgio nos momentos desgastantes que essa travessia nos impõe. Cada passo foi de mãos dadas com você.

À querida Ísis pelos beijinhos e abraços surpresa nos momentos de concentração. Eles vinham na hora certa para me ajudar a recobrar o fôlego.

Às amigas que o mestrado me trouxe, Kátia Rosa Azevedo e Katilen Squarisi. Amizade essencial durante esse percurso que guardarei para sempre.

Aos amigos e amigas professores. Constituímo-nos enquanto profissionais nas relações que estabelecemos e o que aprendi e aprendo com cada um de vocês é que me torna a professora que sou.

Ao GRUPPE (Grupo de Pesquisa em Psicologia e Educação) coordenado pela professora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira pelas discussões e contribuições.

Aos professores que generosamente participaram da pesquisa.

À EAPE e aos profissionais que me atenderam pela receptividade e compreensão sobre a relevância deste estudo.

À banca examinadora pelas contribuições desde a qualificação e disponibilidade em cada contato realizado.

O pensamento pedagógico se constrói em diálogo com a infância. Esta traz à pedagogia as interrogações sobre as quais é obrigada a refletir para repensar suas verdades.

(ARROYO, 2009, p. 119)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação .51	51
Quadro 2 - Coordenações Regionais de Ensino como maior oferta de Educação Infantil.....	64
Quadro 3 - Quadro síntese da metodologia	67
Quadro 4 - Quadro de Quatro Casas sobre o termo indutor: “Para você, socialização na Educação Infantil é...”	85
Quadro 5 - Classes de brincadeiras mencionadas pelos docentes participantes do estudo	88
Quadro 6 - Categoria 1: Definição de socialização pelas professoras participantes	101
Quadro 7 - Categoria 2: Como a professora observa a socialização na escola	105
Quadro 8 - Categoria 3: Ações mencionadas como importantes à realização do trabalho na educação infantil.....	108
Quadro 9 - Categoria 4: Atividades/espços de socialização promovidos pelas escolas das professoras investigadas	112
Quadro 10 - Categoria 5: Práticas pedagógicas comuns no contexto da educação infantil mencionadas pelas participantes da pesquisa	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Gênero dos participantes	75
Tabela 2 - Idade dos professores participantes	76
Tabela 3 - Tempo de Regência em turmas de Educação Infantil	77
Tabela 4 - Nível de escolarização dos professores participantes.....	77
Tabela 5 - Escolaridade dos professores da rede pública do DF	78
Tabela 6 - Caracterização dos participantes das entrevistas semiestruturadas e observações..	80
Tabela 7 - Atividades predominantes nas turmas observadas	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de Professores Participantes do estudo por CRE.....	79
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadro de análise prototípica elaborado a partir do termo indutor: Para você, socialização na Educação Infantil é...”	84
Figura 2 - Árvore máxima de similitude gerada pelo <i>software</i> Iramuteq a partir da lista de evocações.....	94
Figura 3 - Eixos principais da árvore de similitude sobre o que é socialização para o grupo investigado.....	97
Figura 4 - Nuvem de palavras sobre o que é socialização para o grupo pesquisado.....	98

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAIC	Centro de Atendimento Integral à Criança
CED	Centro Educacional
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEPI	Centro de Educação da Primeira Infância
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EC	Escola Classe
JI	Jardim de Infância
LACCOS	Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PP/C	Plano Piloto/Cruzeiro
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RA	Região Administrativa
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	Representações Sociais
SEE/DF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

A escola se apresenta como lugar privilegiado de interação entre pares, uma vez que possibilita a organização de uma rotina diária compartilhada pelos sujeitos que dele fazem parte. Nesse sentido, a Educação Infantil configura-se como etapa de ensino em que as crianças costumam ser inseridas na escola sob o pretexto de que é necessário ampliar sua rede de socialização. A partir das perspectivas assumidas pela Sociologia da Infância, cuja emergência tem suas bases nos questionamentos sobre as abordagens tradicionais de socialização e, por conseguinte, aos modos de compreender a criança e a infância, este estudo objetivou analisar quais as representações sociais de professores de Educação Infantil sobre a socialização da criança na escola, identificando em que pressupostos essas representações se ancoraram, assim como qual espaço as produções culturais infantis ocupam nas práticas pedagógicas. A Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Sérgio Moscovici, foi escolhida para dar suporte ao estudo, uma vez que busca apreender como os saberes do senso comum se organizam dentro de determinado grupo e o modo como essas representações se manifestam nas práticas sociais, considerando a prática pedagógica como pertencente a esse grupo de ações. O estudo contou com a colaboração de 92 docentes atuantes na Educação Infantil na rede pública do Distrito Federal que responderam ao questionário do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Desse universo, três professores foram selecionados para realização de entrevista semiestruturada e observação de suas aulas. Os dados da TALP foram processados no *software* Iramuteq, e a sistematização obtida foi submetida à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). As entrevistas e observações também foram submetidas à análise de conteúdo. Os resultados apontam que as representações sociais dos docentes participantes do estudo encontram-se ancoradas nos elementos *interação*, *brincadeira*, *compartilhar* e *convivência*, presentes no núcleo central do quadro de análise prototípica, distanciando-se de uma representação da socialização como mera adaptação, adequação, apropriação da criança pelo universo adulto. Os docentes enfatizaram a importância da brincadeira para a socialização infantil, assim como para o processo de desenvolvimento da criança, devendo, por isso, consolidar-se como parte essencial do trabalho na Educação Infantil. Os diferentes matizes da representação alcançadas na investigação ajudam a compreender como o conceito em estudo é objetivado nas práticas dos professores, evidenciando como ele vem sendo modificado. Nota-se uma preocupação dos docentes em ampliar os espaços de escuta da criança e valorização de suas culturas e em como efetivar ações realizadas nesse sentido, porquanto o professor ainda se apresenta como centro dos processos que ocorrem na escola. Este estudo pode se constituir como ferramenta de apoio à reflexão junto aos professores da Educação Infantil trazendo contribuições que repercutam tanto em relação à (re)construção de suas representações quanto das suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Representações Sociais. Socialização. Educação Infantil. Culturas infantis.

ABSTRACT

BETWEEN DISCOURSES AND PRACTICES: SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS ABOUT SOCIALIZATION IN CHILDREN EDUCATION

School presents itself as a privileged place of interactions among pairs, as it enables the organization of a daily routine shared by all its subjects. Based on this idea, Children attend early Education under the excuse that it is necessary to enlarge their socialization network. On that behalf, this study intends to analyze which are the social representations of early Child education teachers about socialization in the school environment, identifying on which premises these representations are anchored, as well as the role given to children's cultural productions in pedagogical practices from the perspectives of the Sociology of Childhood, which emerged questioning the traditional approaches of socialization and therefore the ways of comprehending Children and childhood. For this purpose our theoretical framework is based on Social Representations Theory, created by Serge Moscovici, as it seeks to explain how the knowledge from common sense become organized in a particular group and the ways in which these representations stand in social practices, considering pedagogical practice as belonging to this group of actions. The study was conducted by asking 92 teachers from public schools of Distrito Federal to answer a free association questionnaire. From this universe, three of these teachers were selected to participate on a semi structured interview and observation study of their classes. The data from these questionnaires was processed by the software *Iramuteq*, whose results were submitted to the content analyses technique proposed by Bardin (1977). The dates from observations and interviews were also submitted to the content analyses. The results revealed that the social representation of the participants is anchored on the elements *interaction*, *playing*, *shared* and *conviviality*, which are present in the central nucleus of the prototypical analysis, distancing itself from a representation anchored on adaptation, adequacy and appropriation of the child by the adult universe. Teachers also emphasized the importance of playing to child socialization, as well as to the child development and so the playing must be understood as an essential part of infant education. The different nuances of representations found on the investigation helped to comprehend how the concept in study is objectified on the teacher's practices, displaying how it is being modified by its actors. The study also showed a growing preoccupation among educators in enlarging the role of child listening in the school environment as well as promoting child cultures. It was also found that educators are searching for effective strategies in order to succeed on these goals, considering that teachers are still the center of the school learning process. This research can be used as a reflection support tool to early child education teachers, bringing contributions that reflect on the (re)construction of their representations as much as theirs pedagogical practices.

Keywords: Social Representation. Socialization. Children Education. Children Cultures.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 ESTUDOS DA INFÂNCIA: DISCUTINDO A SOCIALIZAÇÃO INFANTIL	21
1.1 Ampliando o olhar: de ser em <i>devoir</i> à criança como ator social.....	21
1.2 Socialização infantil: diferentes abordagens	25
1.2.1 Abordagem determinista.....	26
1.2.2 Abordagem construtivista.....	28
1.2.3 A reprodução interpretativa: uma nova abordagem da socialização infantil.....	32
1.3 Socialização e culturas infantis.....	35
1.4 A Socialização no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal	38
CAPÍTULO 2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES	41
2.1 Representações Sociais: uma teoria do senso comum.....	41
2.2 Do universo reificado ao universo consensual: os processos de elaboração das representações sociais.....	46
2.3 Abordagem Estrutural das Representações Sociais.....	49
2.3.1 Teoria do Núcleo Central.....	50
2.4 Entre o dito e o não dito: A Zona Muda das Representações Sociais	52
2.5 Representações Sociais, Educação e Infância	55
2.6 Práticas Pedagógicas: as Representações Sociais em Ação	57
CAPÍTULO 3 O CAMINHO DA PESQUISA	61
3.1 Objetivos.....	62
3.1.1 Geral	62
3.1.2 Específicos	62
3.2 Contexto da Pesquisa.....	62
3.2.1 A educação infantil no Distrito Federal.....	63
3.2.2 Participantes da pesquisa	66
3.3 Instrumentos Metodológicos / Procedimentos	66
3.3.1 Questionário de Associação Livre de Palavras.....	67
3.3.2 Roteiro de observação.....	69
3.3.3 Roteiro de entrevista semiestruturada.....	70
CAPÍTULO 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	73
4.1 O Percurso de Análise	73

4.2 Caracterização dos Participantes	75
4.2.1 Participantes da TALP	75
4.2.2 Participantes da entrevista semiestruturada e da observação.....	80
4.3 Análises dos Instrumentos	81
4.3.1 Questionário da TALP	81
4.3.2 Entrevistas semiestruturadas	101
4.3.3 Observações	117
4.3.3.1 Aspectos referentes à rotina pedagógica.....	119
4.3.3.2 Aspectos referentes à prática pedagógica	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE A - Questionário de Livre Evocação.....	149
APÊNDICE B – Roteiro de Observação	151
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista.....	152
APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido para o Questionário de Livre Evocação.....	154
APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido para a entrevista.....	155
APÊNDICE F - Termo de consentimento para observação participante	156

INTRODUÇÃO

Ao lançar um olhar sobre a sociedade da qual fazemos parte e realizar uma breve análise das transformações pelas quais ela passou não é difícil concluir que foram muitas as mudanças que ocorreram. As configurações familiares se ampliaram, os estilos de vida atuais variam daqueles de 80 anos atrás, a mulher saiu de casa e se inseriu em campos tradicionalmente considerados masculinos, dentre outros tantos exemplos. As representações sociais acerca de diversos fenômenos e sujeitos vêm se modificando, assim como as práticas sociais que, por sua vez, estão intrinsecamente relacionadas a essas representações. Nesse contexto de mudanças, há que se considerar um grupo que, definitivamente, não se manteve à margem dessas transformações e discussões: *as crianças*.

A sociedade contemporânea vivencia um período da história em que elas têm sido reconhecidas como sujeitos de direitos e produtores de cultura, conforme assinala a Sociologia da Infância desde sua emergência na segunda metade do século XX (MONTANDON, 2001). Essa perspectiva também é apresentada em estudos como os de Barbosa (2014), Corsaro (2009, 2011), Müller (2006), Qvortrup (2014), Sarmiento (2004, 2015), que apontam a importância desse reconhecimento por parte dos adultos. Prout e James (1997), ao tratar da presença das crianças nos estudos relacionados a elas, afirmam que estes eram marcados pelo silêncio e pela passividade infantil. As crianças ficavam marginalizadas, embora presentes, sobretudo nos estudos relacionados a outros grupos, como o das mulheres (BARBOSA, 2014).

Com a Sociologia da Infância, ampliou-se a compreensão da criança como uma categoria estrutural que tem uma organização própria, assim como os adultos (CORSARO, 2011). Esse campo defende a suposição de que sua socialização ocorreria em função de seu pertencimento a uma cultura particular, inserida em um determinado período da história, assim como a criança exerceria um papel de ator social, integrando uma realidade que não é “fixa, constante e unitária” (PROUT; JAMES, 1997). Ela é um sujeito ativo em seu processo de socialização, assim como produtora de cultura.

Grande parte dos trabalhos sociológicos sobre a infância está associada a essa abordagem renovada da socialização e a uma crítica das visões clássicas desse processo (PROUT; JAMES, 1997; SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; CORSARO, 2011). Fatores importantes para compreender essa perspectiva encontram-se nos estudos de Corsaro (2011), que se desenvolveram a partir da construção do conceito de socialização que passa de uma

visão determinista à visão construtivista até chegar ao conceito de reprodução interpretativa cunhado pelo autor. Se na abordagem determinista a criança é assumida em sua passividade em relação ao adulto e necessita das intervenções deste, na abordagem construtivista os papéis começam a se inverter – a criança passa a ser, dentro dos pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento, compreendida como sujeito ativo que se apropria do mundo do qual faz parte, algo considerado importante para o seu processo de desenvolvimento individual. Dando um passo a mais, a reprodução interpretativa proposta por Corsaro (2011) compreende que a criança não apenas se apropria do mundo em que se insere, mas também exerce influência sobre ele, interferindo na cultura adulta e produzindo sua própria cultura. A expressão “reprodução interpretativa” é utilizada pelo autor como uma alternativa ao termo “socialização” por considerar que este carregue um conjunto de representações marcadas pelas perspectivas tradicionais, sendo necessária uma nomenclatura nova para ressignificar verdadeiramente o conceito.

Considerando que a socialização faz parte do cotidiano infantil e que as interações entre pares estão presentes nesse contexto, se faz necessário refletir/investigar como esse processo vem ocorrendo nos espaços em que as crianças circulam e, no caso deste estudo, na Educação Infantil, etapa do ensino na qual as crianças costumam ser apresentadas ao universo escolar, além de compreender que papel é exercido pelas crianças e adultos nesse processo. O interesse pela temática reside ainda no contexto profissional em que me insiro enquanto profissional da educação, professora atuante na Educação Infantil, com experiência na coordenação e supervisão pedagógica que, diante dos pressupostos lançados pela Sociologia da Infância, não escapei às reflexões impostas por esse campo a respeito da criança e da infância e que incidiram em minha prática pedagógica, assim como também nas práticas e discursos relacionados à socialização das crianças na escola, uma vez que esse é um fenômeno diariamente observável nesse contexto.

Admitindo que a socialização possa ser assumida como a reprodução interpretativa proposta por Corsaro (2011) em que se considera que a criança não apenas apreende o que é transmitido pelo adulto, mas transforma, constrói e agrega informações ao seu mundo infantil, este estudo também se interessa por observar que espaço essa “reprodução interpretativa”, que está intimamente relacionada ao processo de construção das culturas infantis, tem na prática pedagógica dos professores atuantes na referida etapa de ensino.

Além disso, Souza e Ortega (2016) reforçam a importância de ampliar os estudos sobre as interações sociais, considerando-as um aspecto fundamental para qualidade na

Educação Infantil, merecendo ser mais bem exploradas em pesquisas acadêmicas e cursos de formação de professores nos diferentes níveis, assim como nos cursos de formação em serviço.

A Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Sérgio Moscovici (2012b), apresenta-se como uma importante aliada aos estudos de conceitos presentes no discurso de determinado grupo social, suas elaborações e contribuições junto às ações presentes no cotidiano. Dessa forma, foi assumida como a teoria que alicerça este estudo, pois acreditamos na relevância das ferramentas por ela oferecidas por possibilitarem acessar as representações sociais do grupo estudado, junto ao referencial teórico proposto pela Sociologia da Infância e outros que se fizeram necessários para a análise das representações obtidas. Identificar saberes dos docentes à luz da Teoria das Representações Sociais mostrou-se uma via pertinente de acesso à compreensão de como conhecimento circula e repercute na prática pedagógica.

Assim, este estudo investigou quais são as representações sociais de um grupo de professores de Educação Infantil atuantes no ensino público do Distrito Federal sobre a socialização que ocorre no espaço escolar. Participou da pesquisa um total de noventa e dois docentes que responderam ao questionário do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), primeira etapa de coleta de dados. Nesse momento, os participantes foram convidados a prosseguir no estudo e, a partir daqueles que se voluntariaram, três deles foram selecionados para a realização de entrevista semiestruturada e observação. Compreender como as crianças são socializadas e não apenas como elas se socializam constitui-se como uma questão importante para este estudo, razão pela qual as práticas pedagógicas foram aqui investigadas.

Para análise dos dados obtidos utilizamos o *software* Iramuteq e os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1977).

Este trabalho foi organizado em quatro capítulos; dois são destinados à fundamentação teórica e dois ao relato da pesquisa. O primeiro capítulo discute os conceitos presentes no campo dos estudos da infância, sobretudo as contribuições trazidas pela Sociologia da Infância, para compreensão da evolução do olhar sobre a criança, a infância e os processos de socialização.

No segundo capítulo é apresentada a Teoria das Representações Sociais, cujos pressupostos orientam a metodologia e a análise realizada neste estudo. Apresentam-se ainda algumas aproximações entre a grande teoria e a área da educação, assim como possíveis relações entre as representações sociais e as práticas pedagógicas.

O terceiro capítulo realiza a apresentação e a descrição das estratégias selecionadas para efetivação do estudo, seus objetivos, público-alvo, bem como apresentação do contexto no qual a pesquisa se insere. Para este trabalho, considerou-se relevante a realização de uma pesquisa de método misto.

No quarto capítulo são apresentadas a análise e a discussão dos dados obtidos durante o processo de pesquisa sobre as representações sociais dos docentes investigados acerca do processo de socialização infantil no contexto escolar.

Na sequência, são anunciadas as considerações finais do estudo e as possíveis contribuições que pode trazer com vistas a inserir-se como fonte de reflexão sobre as práticas pedagógicas nas instituições destinadas à criança pequena.

Consideramos que este estudo pode se constituir como ferramenta de apoio à reflexão de professores da Educação Infantil, trazendo contribuições que repercutam tanto em relação à (re)construção de suas representações quanto das suas práticas pedagógicas. Ele pode ainda trazer contribuições teóricas e práticas aos estudos da infância, pois sendo considerado um campo de investigação em construção, uma área de muitas possibilidades, todo investimento acadêmico pode ser bem-vindo.

CAPÍTULO 1 ESTUDOS DA INFÂNCIA: DISCUTINDO A SOCIALIZAÇÃO INFANTIL

O campo de investigação nomeado estudos da infância (SARMENTO, 2004, 2015) tem como importante base teórica a Sociologia da Infância. Na perspectiva adotada pelos pesquisadores da área, a criança é vista como ator social, protagonista de sua vida, sendo influenciada pela cultura adulta, mas também a influenciando e produzindo culturas próprias ao seu universo. Concebendo-a como sujeito integral, em sua totalidade, investigações direcionadas à criança carecem de múltiplos olhares, razão pela qual se considera que o avanço nos estudos desse campo pode ganhar ainda mais significado a partir da perspectiva multidisciplinar de pesquisa, necessidade que surge a partir de uma compreensão da infância como “fenômeno heterogêneo, complexo e emergente” (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 466).

Nesse sentido, a Psicologia Social e a teoria que alicerça esta pesquisa – Teoria das Representações Sociais – apresentam-se como uma possibilidade de articulação entre as áreas, abrindo caminho para o encontro entre as representações dos fenômenos relacionados à criança e a realidade palpável, aquilo que se deseja tornar concreto entre pensamento e ação, considerando sua pertinência no que tange às instituições destinadas às crianças pequenas, contexto privilegiado neste estudo.

O capítulo a seguir propõe-se a apresentar a evolução histórica do pensamento sobre a criança e a infância, a emergência da sociologia da infância cujos estudos iniciam-se a partir do interesse pela socialização infantil, objeto deste estudo, bem como as diferentes perspectivas relacionadas a ela.

1.1 Ampliando o olhar: de ser em *devir* à criança como ator social

Os estudos de Ariès (2011) são considerados referência quando se pretende compreender a evolução do pensamento ocidental acerca da criança e da infância. Embora sejam feitas algumas ressalvas ao seu trabalho (QVORTRUP, 2014) em razão de realizar uma análise iconográfica de quadros de famílias burguesas e, portanto, de não contemplar diferentes classes sociais, o pesquisador sinaliza as mudanças em relação ao modo de tratar as crianças no ambiente familiar, em um período em que a infância inexistia no que concerne ao surgimento do sentimento de infância.

Nos registros iconográficos analisados por Ariès (2011), as crianças pouco apareciam e, quando isso ocorria, era possível observar que suas imagens se distinguiam da criança real e se aproximavam à de um pequeno adulto. Apenas no século XVII os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos, período em que a criança também deixou de ser trajada como um miniadulto e passou a vestir-se de maneira própria. A criança era um ser vazio, sendo o período da infância marcado exatamente por sua dependência em relação ao adulto.

Vista sob este ângulo, a primeira infância é a base do progresso bem-sucedido na vida posterior. É o início de uma jornada de realização, da incompletude da infância para a maturidade e para a condição humana plena da idade adulta, do potencial não consumado para um recurso humano economicamente produtivo. A criança está no processo para se tornar um adulto e representa um capital humano em potencial, esperando a realização através do investimento: ela é aquilo que ainda vai ser [...] (DAHLBERG, 2003, p. 65).

Rosemberg (1976) sinaliza, nessa perspectiva, que a criança ainda não é assumida como alguém que “é” e sua potencialidade é vista como uma promessa para o futuro, um ideal a ser alcançado em razão de um suposto fracasso da geração adulta atual em uma expectativa de superá-la, o que também se concretiza apenas quando as atuais crianças se tornam adultas. Para Rosemberg (1976, p. 1467) isso resulta ainda num “descarneamento e idealização da infância recriada pelo adulto” que, pautado na concepção de criança como ser de boa natureza, ainda não corrompida pela sociedade, precisa ser protegida e separada dela. Em sua inocência e pureza, a criança é tida como um potencial de renovação e como uma crítica da sociedade em que está inserida, porquanto existindo o desejo de formar crianças que se tornem melhores adultos que os do momento atual, reconhece-se que falte algo nesse grupo de adultos existente no tempo presente ao da intervenção almejada.

Realizando um movimento de retorno à natureza e, portanto, de rompimento com a sociedade-centrada-no-adulto, Rosemberg (1976) menciona o surgimento de correntes educacionais que caminharam neste sentido, exemplificando com o movimento do grupo de Wandervogel, que defende “autonomia orgânica” e recusa da “tutela adulta” (ROSEMBERG, 1976, p. 1467). Há uma reivindicação de autonomia cultural da juventude e negação desses sujeitos como seres em potencial em favor de um reconhecimento de seu valor em si no tempo presente.

De acordo com Corsaro (2011), os estudos que se destinam diretamente à criança são relativamente recentes. Isso, aponta o autor, decorre de uma visão de criança e infância em uma posição subordinada aos adultos. Barbosa (2014) apresenta que é da Psicologia e da Pedagogia que surgem as primeiras preocupações em estudar a infância e a criança,

elaborando estratégias metodológicas específicas para esse fim. As contribuições dadas por essas áreas estão no reconhecimento de uma distinção necessária entre a criança e o adulto, os modos de pensar da criança, a visualização da brincadeira como parte essencial da vida infantil e a observação da criança em seu ambiente natural a fim de captar elementos apresentados por elas mesmas, e não pelos adultos responsáveis por sua tutela.

Essa seria uma primeira fase de estudos sobre a criança nos quais as interações e as culturas infantis começaram a ser valorizadas, ainda que apresentassem uma compreensão universalizadora da infância e da criança, negada pela Sociologia que, por sua vez, recusa uma padronização do comportamento infantil. Emerge um novo paradigma para a Sociologia da Infância, que reconheceria a infância como construção social, e não como uma “etapa natural”, elaborada para e pelas crianças, contextualizada em relação ao espaço, tempo e cultura, bem como à visão da criança como ator social participante da construção de sua vida e da sociedade na qual se insere e das pessoas com as quais se relaciona, com voz própria, atividade e função. Nesse processo, as concepções de criança e infância vêm se modificando, assim como as de cultura, em que o reconhecimento das produções infantis ocorre de maneira crescente (BARBOSA, 2014).

Assim, a criança passa a ser vista em seu protagonismo, e essa visão pode ser estendida aos espaços de interações formais, ou seja, a escola. No caso deste estudo, em particular aquelas destinadas ao atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade, cabe compreender que, apesar da tenra idade, esses seres são construtores de cultura, ainda que em alguns momentos necessitem da intervenção, acompanhamento e/ou mediação do adulto.

Os estudos da infância são um campo em construção, em que ainda existem indecisões no mundo anglo sobre o objeto de estudo nessa área: “a criança, como ser biopsicossocial, ou a infância, como categoria social de tipo geracional” (SARMENTO, 2015, p. 33). Disso resulta uma falta de unicidade quanto a uma nomenclatura para a área, sendo possível encontrar as denominações *Children Studies* (Estudos da criança), *Childhood Studies* (Estudos da infância) ou ainda *Social Childhood Studies* (Estudos sociais da infância). Nos estudos realizados em língua portuguesa, o autor ressalta que tem sido usada com mais frequência a designação “Estudos da criança” (SARMENTO, 2015).

Sarmento (2015) apresenta alguns aspectos fundamentais para delimitação do campo de estudos sobre a criança. Dentre eles, destacam-se: o caráter multidisciplinar, porque as disciplinas tradicionais não são vistas como excludentes, mas complementares entre si; a delimitação do conceito de infância como categoria social e de criança como ator social

concreto; o desenvolvimento de teorias e quadros conceituais no campo; a definição de metodologias de investigação que contemplem o “objeto-sujeito de conhecimento”; o movimento de intercâmbio entre pesquisadores desse campo; a constituição de centros de pesquisa sobre criança e infância.

Os estudos sobre as crianças já trouxeram importantes contributos teóricos para o campo como o “rompimento com a visão fragmentada de criança” e a “promoção de estudos das crianças a partir de suas próprias práticas” (SARMENTO, 2015, p. 35).

Sarmento (2015) menciona obras que se tornaram referência nos estudos sobre a infância e que têm sido resgatados e reinterpretados, como as obras de Margaret Mead (1970), Florestan Fernandes (2004) e Philippe Ariès (1973).

Em consequência e ligação direta com o seu trabalho teórico e metodológico, os estudos da criança têm permitido, no plano da intervenção concreta, desenvolver e fundamentar ações integradas para a infância, com importantes consequências no âmbito das metodologias de intervenção no trabalho especializado em contextos de vida das crianças e na construção de políticas públicas (SARMENTO, 2015, p. 36).

Os estudos da criança têm presença importante nos países de língua oficial portuguesa, mas ainda são poucos os centros de pesquisa e departamentos dedicados a esse campo. Em Portugal foi identificado o Centro de Investigação em Estudos da Criança, na Universidade do Minho; e no Brasil o Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre a Infância, na PUC-RIO e o Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão, na UERJ (SARMENTO, 2015).

Ainda assim, essa produção científica em língua portuguesa tem contribuído para a elaboração de uma agenda crítica sobre os estudos da criança. Dentre os temas da agenda, Sarmento (2015) destaca a necessidade de estudar criança que está fora do padrão de normalização. Os estudos da criança concentram-se em torno da cultura ocidental e costumam caracterizar a criança que não se enquadra nas condições do que se considera natural como sem infância. Torna-se, assim, necessário adentrar contextos sociais em que o modelo ocidental de infância não se veja assegurado, a fim de compreendê-los, sobretudo a partir do olhar da própria criança, como as novas configurações familiares, o abandono escolar, a exclusão social, a garantia de direitos das crianças.

Além disso, segundo Sarmento (2015), uma agenda crítica dos estudos da criança deve contemplar as questões de desigualdade social, direitos da criança, “desafios dos estudos pós-coloniais e o cosmopolitismo infantil”, “desconstrução das concepções ocidentocêntricas,

estudos sobre a infância na cidade e as metodologias de investigação nas pesquisas com crianças e as questões éticas aí relacionadas” (SAMENTO, 2015, p. 43).

Barbosa (2014) faz referência à necessidade de realizar estudos que se voltem à criança nos mais variados espaços e que se distingam do espaço da brincadeira, maior foco de muitos pesquisadores na área, assim como pensar aspectos importantes para preservação e valorização das culturas infantis. As crianças precisam de tempo e espaço para tal e precisam estar de alguma maneira distante da opressão adulta para expressar sua criatividade e capacidade criadora.

Hoje, o que está se formulando internacionalmente são os Novos Estudos da Criança e da Infância que estabelecem uma reflexão crítica sobre as produções existentes e apresentam uma reconfiguração possibilitada pelas novas compreensões de ciência, por novas bases teóricas, pelo uso de procedimentos de investigação diferenciados e, assim, a construção de novas conceptualizações disciplinares. As culturas infantis exigem, certamente, uma perspectiva de complexidade e interdisciplinaridade para serem, efetivamente, compreendidas (BARBOSA, 2014, p. 649).

Ao longo desse processo de mudança nas representações de criança e infância são observadas diferentes abordagens sobre socialização. Ainda que este estudo busque realizar aproximações entre as Representações Sociais e a abordagem apresentada pela Sociologia da Infância – que será apresentada nos tópicos seguintes –, outras abordagens fazem parte deste escopo teórico, posto que os estudos em representações sociais não tratam as diferentes representações de maneira hierárquica, não havendo, portanto, uma representação mais importante que outra. Seu objetivo não é comparar, mas identificar e compreender como e por que essas transformações ocorreram, assim como conhecer as diferentes vertentes subjacentes a esse processo para que seja possível refletir sobre as práticas desenvolvidas na escola com o objetivo de ofertar melhor atendimento às crianças.

Assim, são apresentadas neste trabalho as abordagens da socialização que Corsaro (2011) aponta em seus trabalhos como relevantes para compreender como o conceito de socialização organizou o pensamento sobre a infância e a criança ao longo da história ocidental. O autor aborda dois modelos de socialização: o determinista e o construtivista, para depois inserir sua proposta de reprodução interpretativa.

1.2 Socialização infantil: diferentes abordagens

O conhecimento científico, suas descobertas, avanços, construções e desconstruções não surgem do vazio. Suas elaborações se efetivam a partir daquilo que já existe, de modo a

corroborar, refutar, questionar o que já foi posto ou descobrir algo que ainda parece faltar. Corsaro (2011), em seu livro “*Sociologia da Infância*”, antes de tratar de seus estudos sobre socialização, sinaliza dois modelos de socialização cuja apresentação é considerada importante para a compreensão das mudanças de pensamento implicadas nesse processo e que foram objeto de reflexão de suas próprias construções: o modelo determinista e o construtivista. O pesquisador realiza uma leitura acerca dessas abordagens, mostrando sua pertinência no tempo histórico de sua emergência e aquilo que considera carecer de reflexões para apresentar sua proposta de compreensão sobre a socialização: a reprodução interpretativa. No tópico seguinte são esboçados os principais conceitos das diferentes abordagens sobre socialização, utilizados como referência para este estudo.

1.2.1 Abordagem determinista

O modelo determinista tem como importante representante o sociólogo Émile Durkheim. Ele foi um dos primeiros autores a tratar do conceito de socialização e apresentá-lo em seus escritos como sinônimo de educação, e, embora reconheça a função da família nesse processo, julga necessário inserir a criança em um contexto em que as relações afetivas não intervenham, a fim de efetivamente se apreender as regras e valores morais que devem reger os comportamentos, sendo a escola considerada o espaço mais favorável para isso (DURKHEIM, 2014).

Essa abordagem da socialização é reflexo do pensamento de uma época em que interessava compreender a relação das pessoas com a sociedade que, por sua vez, era tida como determinante para o comportamento individual. Nessa lógica compreende-se ser necessário descrever como a criança se apropria de seu meio social. No entanto, essa apropriação está centrada em como a criança é inserida na sociedade para tornar-se competente para fazer parte dela. Tal abordagem é vista como determinista na medida em que a criança exerce um papel passivo no processo de socialização. Ela é inserida na sociedade por meio de uma apropriação dos ensinamentos dos adultos em um processo unilateral (CORSARO, 2011).

Nos trabalhos de Durkheim observa-se o interesse pela relação entre a sociedade e a educação e o papel desta última no auxílio à manutenção da moral que ele julga ser necessária ao bom funcionamento social. A educação é a responsável pela socialização dos indivíduos no grupo, de modo a garantir a perenidade da organização social; é ela que sistematiza os conhecimentos necessários para uma boa inserção social (FILLOUX, 2010).

Segundo Filloux (2010), parte dos estudos de Durkheim destina-se à socialização dos jovens. O senso de disciplina e a subordinação às regras os ajudariam a “superar o estado de ‘anomia’, de confusão, que se apossaria deles, se obedecessem apenas a desejos sem freios”, assegurando, assim, o equilíbrio social (DURKHEIM *apud* FILLOUX, 2010, p. 23). Nessa perspectiva, a socialização consiste na incorporação das regras e do senso de disciplina que o adulto, no caso da escola o professor, deve inculcar nas crianças de modo a garantir que os freios necessários a uma boa inserção na sociedade se efetivem.

Fernandes (1997) aponta que na anomia a consciência coletiva já não é capaz de colocar os mencionados freios nos indivíduos, sendo seus desejos e paixões que comandam suas ações, o que geraria “relaxamento” do espírito de disciplina. Essa crise não pertenceria apenas aos adultos, mas também era observada nas crianças, sobre quem seria necessário tomar providências para que não sucumbissem a esse mal.

Educar é inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o espírito da disciplina (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o espírito de abnegação (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a autonomia da vontade (sinônimo de submissão esclarecida) (FERNANDES, 1997, p. 65).

A dificuldade de efetivação desses três elementos reside no reconhecimento de Durkheim de que a criança é um ser imprevisível que apresenta disposições primitivas perigosas como imaginação, curiosidade e fantasia, sendo assim por natureza, independentemente de sua relação com os adultos. Ao mesmo tempo, o sociólogo aborda as disposições naturais das crianças ao tradicionalismo, credulidade e receptividade às ordens em que se deve investir para que a anomia (imaginação, curiosidade e fantasia) sejam encobertas (FERNANDES, 1997).

Curiosidade, imaginação, fantasia, imprevisibilidade; é disso que Durkheim tem medo. Essa é a face da criança imaginária que se lhe apresenta na forma do desconhecido e o do estranho, emergência da mais radical alteridade. [...] O educador aposta na outra face – tradicionalista, crédula, receptiva às ordens – como alavanca do seu trabalho. Esta face graças à qual o insólito, o surpreendente, o inquietante já não terá acesso à consciência; tampouco o sonho, o questionamento, a criatividade (FERNANDES, 1997, p.66).

A criança é considerada um ser instável, de sentimentos que variam rapidamente, cujo humor também não é fixo, enfurecendo-se e acalmando-se sem claras razões e em situações variáveis. Ela é imprevisível e isso é algo que deve ser contido. Nessa perspectiva, a escola consolida-se como um espaço que tem como função principal conduzir os indivíduos à adaptação social, ao cumprimento e à aprendizagem unilateral do conhecimento e ao mundo

que está posto, em relações verticais entre crianças e adultos, alunos, professores, moralizando-as (PLAISANCE, 2004).

Barbosa, Delgado e Tomás (2016) apresentam uma crítica presente nos trabalhos de Jenks (1982), que ao desconstruir a ideia de socialização focada na criança como futura adulta, naquilo que lhe falta, propõe que a criança seja vista não em oposição ao adulto, mas como o “outro” que com ele se relaciona, rejeitando “uma desnaturalização do paradigma que significa uma socialização em direção a ser criança e não em direção à adultez” (JENKS, 1982 *apud* BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 116). Sirota (2012) também, tratando das instituições voltadas para a instrução e “modelagem” dos sujeitos para integrá-los ao contexto social, amparado em uma perspectiva de socialização marcadamente vertical, posicionamento que também se observa na construção dos currículos escolares, apresenta a criança vista sob essa ótica – um ser em que se podem imprimir os comportamentos desejados, pois é uma “cera mole”.

Interrogando essa visão da criança passiva e já traçando um caminho em que ela é vista como construtora de conhecimento, ativa em seu desenvolvimento, é apresentada a segunda abordagem da socialização.

1.2.2 Abordagem construtivista

Os primeiros estudos sobre socialização realizados pela sociologia foram influenciados pelas teorias psicológicas. Ainda que muitas dessas teorias apresentassem o desenvolvimento como “unilateral” (do adulto para a criança) e uma criança moldada pelos adultos a partir de reforços ou punições, muitos estudiosos do desenvolvimento já concebiam a criança como ativa no processo de apropriação da sociedade, ponto de partida desse modelo (CORSARO, 2011).

Corsaro (2011) aponta Piaget e Vigotski como importantes teóricos dessa abordagem e afirma que uma das limitações dessa proposta seria o foco no desenvolvimento como individual, postura, no entanto, congruente com o campo de estudo em que estão inseridos.

Mesmo quando os outros (pais, colegas e professores) são levados em conta, o foco permanece sobre os efeitos das diferentes experiências interpessoais no desenvolvimento individual. Há pouca, ou nenhuma, consideração sobre como as relações interpessoais são refletidas em sistemas culturais, ou como as crianças, por meio de sua participação em eventos comunicativos, tornam-se parte dessas relações interpessoais e padrões culturais e como os reproduzem coletivamente (CORSARO, 2011, p. 29).

Ainda assim, foram importantes as contribuições trazidas por essa perspectiva na medida em que lançam um novo olhar sobre a criança e defendem a ideia de que ela é construtora de conhecimento e ser ativo no seu processo de desenvolvimento e socialização. Nos trabalhos de Piaget (1994) e de Vigotski (2007) fica evidenciado esse reconhecimento da autoria infantil.

Ao tratar do desenvolvimento do juízo moral na criança, Piaget (1994) apresenta como esta avança em seus julgamentos e relaciona esses avanços aos estágios de desenvolvimento por ele elencados (sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais), mostrando que a maturidade infantil influencia o julgamento e a tomada de decisão da criança. Esse é um aspecto a se considerar, porque, conforme aponta Sarmiento (2015), os aspectos de desenvolvimento biológico e diferenças físicas não podem ser negligenciados na discussão sobre a agência infantil.

Em Piaget (1994) a socialização relaciona-se à internalização de regras coletivas que inicialmente se apresentam como algo exterior aos sujeitos, mas à medida que são reconhecidas por eles como necessárias e resultantes de um consentimento de seu grupo, passam a fazer parte da consciência individual da regra. Em sua obra *O Juízo Moral na Criança*, o pesquisador observa o prazer que as crianças demonstram pela imitação das ações dos adultos ou de outras crianças, em uma descoberta das possibilidades que ela mesma pode ter para realizar suas tarefas. Se em um momento inicial a criança reproduz o que é apresentado pelo adulto, Piaget (1994) também já sinaliza os processos criadores desse sujeito nessa reprodução, cuidando em distinguir aquilo que a criança faz em razão do apreço pela regularidade de atitudes, rituais que observa daquilo que realiza por obrigação, cumprimento daquilo que lhe é imposto.

Mas, para saber a que consciência da regra correspondem esses esquemas individuais, convém lembrar que, desde a mais tenra idade, tudo exerce pressão sobre a criança para lhe impor a noção de regularidade. Alguns acontecimentos físicos (a alternância dos dias e das noites, precisão suficiente para dar nascimento a uma consciência da 'legalidade', ou, pelo menos, para favorecer o aparecimento de esquemas motores de previsão). Por outro lado, em união completa (e indissolúvel para a criança) com as regularidades exteriores, os pais impõem aos bebês um certo número de obrigações morais, fonte de outras regularidades: refeição, sono, asseio, etc. Portanto, a criança está mergulhada desde os primeiros meses numa atmosfera de regras, e torna-se, desde então, extremamente difícil discernir o que vem dela própria, nos rituais que respeita, e o que resulta da pressão das coisas ou da imposição do círculo social. No conteúdo de cada ritual, certamente, é possível saber o que foi inventado pela criança, descoberto na natureza ou imposto pelo adulto. Mas, na consciência da regra, enquanto estrutura formal, essas diferenciações são inexistentes do ponto de vista do próprio indivíduo (PIAGET, 1994, p. 51).

O aspecto social é aí enfatizado, posto que como seres sociais inseridos em um grupo, essa influência externa entrelaça-se à constituição do indivíduo que emana nos pressupostos desse pesquisador como ser ativo, na medida em que o “inventado pela criança” é reconhecido e compreendido como construção (individual). A socialização seria, então, um processo de adaptação ao meio ambiente “compreendendo o processo de desenvolvimento da personalidade, caracterizado pelas diferentes etapas de aquisição da linguagem, das aptidões cognitivas e da capacidade de julgamento moral” (BELLONI, 2009, p. 80). Para Piaget, ainda seria possível atribuir maior importância à interação entre as crianças que entre os adultos, enfatizando o papel da interação entre pares, trabalho também realizado por Vigotski em sua análise do contexto social (BELLONI, 2009).

Dois tipos de relações sociais são apresentados ainda por Piaget (1994): a coação e a cooperação. Para ele somente a cooperação é capaz de realizar a socialização da criança, pois estabelece uma relação de troca entre iguais, aproximando-se da autonomia e distanciando-se do estágio de egocentrismo apontado pelo autor como uma das fases até se alcançar a consciência da regra, ao passo que a coação implica uma relação de autoritarismo, sobretudo do adulto para a criança. Embora a criança pareça se submeter às regras nesse tipo de relação, elas ainda se apresentam exteriores a ela, não modificando seu comportamento. E mais, “nunca há coação pura, portanto, nunca há respeito unilateral: a criança, por mais submissa que seja, tem a impressão de que pode, ou poderia discutir, que uma simpatia mútua envolve as relações, por mais autoritárias que sejam” (PIAGET, 1994, p. 78-79). Na relação de coação observa-se a emergência de uma moral heterônoma em que as regras são cumpridas sob pressão, enquanto na de cooperação chega-se a uma moral autônoma em que seguir as regras é considerado pela criança como necessário nas relações e feito porque é correto, independentemente de punições que poderia ou não receber em razão de seu descumprimento. “Quando Piaget descreveu o processo de socialização do ser humano, ficou patente que, na sua opinião, as ações, a motivação e a cooperação mantêm estreitas ligações com as funções intelectuais, havendo influência recíproca entre tais fatores.” (PALANGANA, 2015, p. 152).

Vigotski (2007), por sua vez, apresenta a *internalização* como conceito-chave para a compreensão do desenvolvimento humano. Ela implica uma apropriação cultural pelo indivíduo em que a linguagem é considerada sua principal ferramenta. O desenvolvimento é resultado de ações coletivas marcadas pelas interações e ocorrem primeiro em nível social – interpsicológico – e depois em nível individual – intrapsicológico –, ou seja, de fora para

dentro. Outro importante conceito da obra de Vigotski (2007) é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), descrita por ele como [...]

[...] 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, 2007, p. 97).

Esse conceito, tal como o de internalização, apresenta a importância das interações sociais nos processos de desenvolvimento humano, em que a mediação do outro mais experiente é fundamental para o trânsito entre os níveis apresentados. Em se tratando das implicações dessa compreensão para o contexto educacional, sua pertinência reside na possível atuação docente no planejamento de um trabalho que se realize junto à ZDP, sendo a brincadeira infantil um recurso interessante a ser utilizado nessa perspectiva, espaço privilegiado de interação (VIGOTSKI, 2007).

Ao tratar da importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, Vigotski (2007, p. 109) define o brinquedo como um “mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados”. Esses desejos, afirma, variam conforme o nível de desenvolvimento intelectual da criança, de modo que aquilo que gera interesse em um bebê se difere do que interessa a uma criança em idade pré-escolar. “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa.” (VIGOTSKI, 2007, p. 113).

Vigotski transcendeu o dualismo natureza/cultura, por meio da noção de *ação mediada*: durante a socialização, as crianças fazem parte de uma cultura por intermédio de sua *participação* nas atividades comuns com outros seres humanos. Os elementos que eles adquirem como parte desse processo incluem linguagem, crenças, normas, fatos, artefatos e modos de ação. [...] Apesar de seu caráter construtivista, a abordagem de Vigotski é bastante determinista, pois embora reconheça a participação das crianças como atores sociais e enfatiza a cultura mais que a natureza, na dicotomia *indivíduo* versus *sociedade*, ela situa-se do lado da sociedade como instância dominante, como fator social que se impõe ao indivíduo (BELLONI, 2009, p. 80-81, grifo do autor).

Busca-se alinhar o desenvolvimento relativo às questões sociais. A função da socialização seria a de promover a constituição do sujeito e preparar para vida em grupo, considerando suas individualidades nesse processo. Belloni (2009) afirma que quando a socialização é estudada, sobretudo pelos sociólogos, as perspectivas apresentadas pela Psicologia do Desenvolvimento são fortemente criticadas, como já mencionado, por apresentarem a criança como ser em *dever* (BELLONI, 2009). No entanto, a pesquisadora

questiona se seria possível, em oposição a essa proposta, considerar a criança como um ser já formado ou vestir-se de prudência e ponderar em relação à compreensão dos indivíduos como seres em formação cujos processos de socialização são igualmente inacabados, base das relações sociais.

Uma primeira tentativa de resposta a essa questão encontra-se nas noções de socialização primária e secundária de Berger e Luckmann [...]. Podemos dizer que, embora a socialização ocorra ao longo de toda a vida de um indivíduo, a infância constitui uma sequência de momentos muito intensivos de socialização, cuja compreensão exige ferramentas conceituais e métodos de pesquisa específicos (BELLONI, 2009, p. 82).

Para a autora, compreender a infância na atualidade implica discutir, retomar os conceitos de socialização que há algum tempo têm sido questionados e situá-los nas perspectivas tradicionais do processo. Em se tratando de um tempo histórico em que as mídias se fazem cada vez mais presentes no cotidiano das crianças, questiona-se ainda como os processos de socialização vêm se desenvolvendo nesse novo contexto. “Do ponto de vista da Sociologia, o processo de socialização seria um fator de reprodução das estruturas sociais, materiais e simbólicas.” (BELLONI, 2009, p. 82). No entanto, compreende-se que esse não seja um processo de inculcação dos adultos sobre as crianças, mas de apropriação e construção do mundo mediado pela linguagem (ou pelas linguagens) (BELLONI, 2009).

Conforme sinaliza Corsaro (2011), o modelo de socialização apresentado na abordagem construtivista se ancora no desenvolvimento do indivíduo, no percurso que a criança deve caminhar até atingir a competência adulta. É com o intento de ampliar a compreensão sobre as produções infantis e suas culturas que o autor apresenta o conceito de reprodução interpretativa.

1.2.3 A reprodução interpretativa: uma nova abordagem da socialização infantil

Corsaro (2011) enfatiza que os estudos de natureza sociológica devem romper com a perspectiva que compreende o desenvolvimento infantil unicamente como adaptação e internalização, incorporando o entendimento de que a socialização é também um processo de reprodução e reinvenção realizado a partir das negociações e partilhas que ocorrem entre as crianças e entre estas e os adultos.

Nesse sentido, grande parte dos trabalhos sociológicos sobre a infância está associada a uma abordagem renovada da socialização e a uma crítica da visão clássica desse processo (abordagens apresentadas anteriormente). Delgado e Müller (2005) apontam que é do trabalho

acerca da socialização das crianças que surge o pensamento da Sociologia sobre elas. Para construir o objeto “criança”, fez-se necessário compreendê-la como ator social que participa, interage e transforma a sociedade (SIROTA, 2001), o que implicou uma nova forma de pensar a sua socialização.

O conceito de socialização, antiga fórmula que se refere a um processo unilateral, isto é, à influência exercida pelas instituições e agentes sociais com vistas à assimilação, à adaptação e à integração dos indivíduos na sociedade, suscitou fortes reações por parte dos sociólogos que estudam as crianças. A crítica fundamental era que tal visão desse fenômeno conduz a uma abordagem enviesada das crianças, ou seja, são consideradas como objetos ou, então, como placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura (MONTANDON, 2001, p. 51-52).

Montandon (2001) enfatiza que a corrente mais aceita pelos sociólogos da infância é a de que as crianças não são seres vazios que se submetem à socialização, num processo unilateral exercido pelas instituições a elas destinadas. As crianças, nessa perspectiva, são vistas como atores sociais que fazem outras coisas além de socializar-se. Conforme essa abordagem, muito mais que se adaptar ou interiorizar o que é transmitido pelo adulto, a socialização seria um processo de reprodução, apropriação e reinvenção, criação. E compreendendo o papel exercido pelas próprias crianças, aquilo que elas pensam assume um valor até então não observado que faz emergir um reconhecimento de sua participação e contribuição para o desenvolvimento da cultura de pares, e mesmo na transformação da cultura dos adultos. Esse entendimento abre caminho ao conceito apresentado por Corsaro (2011) de *reprodução interpretativa*, que é compreendido por ele como uma alternativa à socialização tradicional.

Corsaro (2011) apresenta que a palavra socialização está ancorada em um conjunto de representações difíceis de desvincular das visões mais tradicionais desse processo, sendo, portanto, necessária uma nomenclatura nova na tentativa de ressignificar, de fato, o conceito. O termo “reprodução” marca o peso que o social, aquilo que já está socialmente instituído, exerce sobre a criança. Ele implica a “manutenção” de uma ordem já existente e da qual a criança faz parte. Vivendo em sociedade não é possível desconsiderar as influências que seu grupo exerce sobre ela. No entanto, ao agregar o termo “interpretativa” ele incorpora a ideia de que no processo de apropriação a criança reinventa o que aprende e exerce uma ação interpretativa, para usar o termo do autor, sobre aquilo que lhe é apresentado, seja para facilitar sua compreensão sobre o mundo, seja para aproximá-lo de sua própria realidade (infantil), produzindo de forma coletiva seus próprios mundos e cultura de pares.

Delgado e Müller (2005) ressaltam que a socialização tal como vista por Corsaro não é uma “programação cultural”, pois as crianças ressignificam e reconstróem o mundo do qual fazem parte, sem uma mera imitação dos adultos a partir de uma lógica diferente da destes e “que caracteriza sua cultura de pares”, definida por Corsaro (2011, p. 128) como “um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares, isto é, com as outras crianças”.

As rotinas culturais, assim como a cultura de pares, são consideradas essenciais para a reprodução interpretativa. Por meio das rotinas, as crianças sentem-se transitando em um ambiente seguro que lhes fornece conhecimentos que podem ser produzidos, reproduzidos e interpretados. Corsaro (2011) assinala que a participação das crianças nas rotinas culturais se inicia desde seu nascimento e se amplia conforme as suas habilidades comunicativas se desenvolvem.

Barbosa (2009) discorre sobre a *agency* (agência) infantil, também apontada por Corsaro (2011), que seria a competência para o agir das crianças. Para que ela ocorra, é preciso que estas pertençam a um contexto “temporalmente enraizado”, constituindo-se a Educação Infantil, em razão de sua organização temporal e espacial como um espaço privilegiado que “possibilita este enraizamento das ações coletivas, oferecendo uma situação apropriada para constituir a ação humana em sua natureza relacional e coletiva, tirando o foco do ator individual e acentuando o aspecto relacional e de negociação entre as crianças” (BARBOSA, 2009, p. 180).

Nos estudos de Corsaro (2011), as observações das crianças tiveram destaque, sendo por meio delas que ele buscou capturar o universo infantil, sobretudo nos momentos de brincar. As brincadeiras configuram-se como contexto privilegiado de reprodução interpretativa, porque nelas as crianças parecem encontrar-se mais livres para explorar, criar e se relacionar com seus pares, perspectiva também defendida por Pedrosa e Santos (2009).

Por meio das brincadeiras, a criança não apenas torna concretas essas significações aprendidas, como ela se apropria transformando-as em ação. Isto torna evidente o caráter experimental da brincadeira que permite às crianças a apropriação e a estruturação de múltiplos significados dos objetos sociais e dos comportamentos considerados ‘adequados’ em sua cultura (PEDROSA; SANTOS, 2009, p. 54).

É nessa interação que as crianças têm um espaço propício para a criação. Elas são desenvolvidas com a intenção de dar sentido ao que é apresentado pelo adulto, bem como a isso resistir, como no exemplo apresentado por Corsaro (2009) sobre o “poder transformador” da brincadeira, na qual um grupo de crianças cria uma sorveteria, distribui papéis no brincar e

os reproduz tal qual ocorreria no universo adulto, mas acrescenta elementos criativos que se encaixam no jogo infantil.

Essa reviravolta nos eventos fica mais clara quando Alberto chama Emília quando ela está se afastando e pede *zuppa inglese* (um sabor raro de sorvete, associado a uma sobremesa inglesa). Nessa altura, até eu entendo o que está acontecendo, e me associo às risadas dos outros meninos diante do pedido de Alberto. Emília, fingindo-se aborrecida, está claramente se divertindo em lidar com Alberto. Ela desfruta a oportunidade de recusar o pedido, respondendo *'Non c'è zuppa inglese!'* A resposta de Alberto a isso é pedir banana! Mais tarde, no entanto, Emília dá um pouco o braço a torcer e diz que pode ser que tenha pistache e que vai verificar se tem refrigerante de laranja (CORSARO, 2009, p. 43).

Nessa situação as crianças conduzem o faz de conta com elementos captados de sua vivência, mas não ficam limitadas apenas à reprodução de ações por elas conhecidas. Alberto pede um sabor que sabe não ter para tornar a brincadeira mais interessante, testar a reação da colega e promover um novo movimento nas crianças do grupo envolvido. É nesse movimento que as crianças elaboram suas culturas, reproduzem interpretativamente seu mundo.

1.3 Socialização e culturas infantis

No contexto contemporâneo o estudo das culturas infantis se faz mister para a compreensão da infância e das relações construídas entre crianças e adultos, assim como para os estudos relacionados à pedagogia da infância e às práticas direcionadas às crianças, conforme aponta Barbosa (2014). A autora sustenta ainda que a expressão “culturas infantis” compreende dois tipos de produção cultural: a cultura elaborada pelo adulto *para e sobre* a criança e a cultura elaborada pela própria criança. Essa compreensão sobre a cultura desenvolvida pelas crianças norteia os trabalhos de pesquisadores como Gilles Brougère (2012) e Manuel Sarmiento (2004), importantes influenciadores nos estudos sobre as culturas infantis no Brasil.

O debate sobre as culturas infantis apresenta-se não apenas a partir da compreensão da autonomia das crianças em relação aos adultos ou de suas produções, mas em como se incorpora ao mundo adulto e com ele se relaciona, como também “em saber se essas significações se estruturam e se consolidam em sistemas simbólicos padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos em culturas” (MÜLLER, 2006, p. 557).

As discussões sobre o conceito de cultura ocorridas ao longo do século XX colocaram em xeque a ideia de que essa seria algo estático, transmissível, sem espaço para o pensamento criativo e a inovação. Elas serviriam ao propósito de descrever os hábitos, crenças e valores

de uma sociedade em um processo de transmissão geracional, numa “visão funcionalista” (CORSARO, 2011). De Certau (1995, *apud* BARBOSA, 2014) é quem apresenta a necessidade de usar o termo “cultura” no plural, defendendo a existência de *culturas*, defendendo que elas são construídas no cotidiano, modificam-se e são reconstruídas por todos que constituem determinado grupo.

Se na perspectiva funcionalista à criança cabia apenas receber as informações acumuladas sobre sua cultura (adulto), a partir dessa ampliação do conceito de cultura, ela passa a ser vista como mais um grupo social, entre outros como a cultura negra, a cultura feminina, com sua própria cultura, pois estando esta relacionada à vivência cotidiana não se podem mais excluir as crianças desse processo (BARBOSA, 2014). Coadunando com essa ideia, Corsaro (2011) afirma que:

As crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos e a cujo contexto elas são integradas. Esses processos variam ao longo do tempo e entre culturas, e a documentação e a compreensão dessas variantes devem ser um tema central na nova sociologia da infância (CORSARO, 2011, p. 127).

Na reprodução interpretativa proposta por Corsaro (1993; 2009; 2011, 2012), uma visão mais tradicional de cultura perde espaço em uma linha teórica na qual a criança é vista em seu protagonismo e capacidade produtora e reprodutora de cultura. Corroborando essa perspectiva Sarmiento (2004; 2015) também apresenta em seus trabalhos um reconhecimento da cultura em sua pluralidade e da possibilidade de a criança ser vista como ator social e produtora de cultura.

Além disso, Sarmiento (2004) faz uma diferenciação entre o conceito de infância e o de criança. As crianças sempre existiram enquanto ser biológico pertencente a uma categoria geracional e ao grupo jovem das populações. Sua presença esteve sempre associada à das mulheres tal qual um apêndice, ficando associada a elas até que pudesse ser integrada à sociedade. As representações sociais de criança foram e estão sendo elaboradas a partir de todos os elementos que organizam os cotidianos e os modos de vida e as culturas dos próprios adultos.

Sobre a institucionalização da infância, Sarmiento (2004) aponta que ela ocorreu inicialmente com a criação de espaços de socialização para as crianças, especialmente espaços escolares que se ampliaram com a universalização da educação. Nesses espaços, afirma o autor, o trabalho organizado a leva uma homogeneização das crianças. Nesse contexto, às famílias caberia a prestação de cuidados às crianças e o estímulo ao desenvolvimento no

horário em que não estivessem em uma instituição escolar. Abrem-se espaços para o desenvolvimento de saberes sobre as crianças ao mesmo tempo que se criam padrões de “normalidade” que objetivam discipliná-las a partir de “procedimentos de inculcação comportamental” (SARMENTO, 2004, p. 12).

Sarmento (2004) aponta a necessidade de compreender a epistemologia das culturas infantis e sugere que isso seja feito ouvindo a voz das crianças. Ele apresenta ainda alguns possíveis eixos estruturadores dessas culturas:

- *Interatividade*: as crianças relacionam-se com seus pares nos espaços que frequentam o que permite que inventem e reinventem esses espaços. Essa interação permite que mesmo com o crescimento de uma criança a cultura infantil produzida continue sendo partilhada por outras crianças.
- *Ludicidade*: o brincar é parte essencial da infância, sendo o que de mais sério a criança realiza. Esse brincar não diz respeito apenas à criança, posto que se apresenta como inerente ao homem.
- *Fantasia do real*: diz respeito ao faz de conta presente no universo infantil que auxilia a criança na compreensão do mundo que a rodeia. O faz de conta é processual e permite à criança permanecer no “jogo da vida” de “forma aceitável”.
- *Reiteração*: é capacidade infantil de reinventar os tempos, ações e espaços. “Nesses fluxos estruturam-se as rotinas de ação, estabelecem-se os protocolos de comunicação reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interação” (SARMENTO, 2004, p.17).

Gilles Brougère (1997 *apud* BARBOSA, 2014) tem como ponto de partida para seus estudos a importância cultural dos brinquedos e das brincadeiras e suas relações com a socialização das crianças (BARBOSA, 2014). Inicialmente, o autor não aborda questões sobre a cultura infantil, ainda que utilize termos recorrentes no discurso dos pesquisadores interessados nessa área. Em seu trabalho a relação entre “cotidiano, socialização, cultura e aprendizagem” são desenvolvidos, “a cultura é concebida, principalmente, tendo como referência as práticas locais, os saberes cotidianos, os saberes incorporados” (BARBOSA, 2014, p. 661).

Nos espaços escolares, reconhecer a produção cultural infantil pode contribuir para uma mudança na organização do trabalho pedagógico e na hierarquização entre professor e aluno, gerando mais autonomia da criança em relação ao adulto.

1.4 A Socialização no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal

A Educação Infantil no Distrito Federal (DF) utiliza o Currículo em Movimento da Educação Básica como referência para a organização do trabalho nas instituições de ensino que atendem as crianças de zero a cinco anos de idade. Ele é organizado em oito volumes: 1) Pressupostos teóricos; 2) Educação Infantil; 3) Ensino Fundamental – séries iniciais; 4) Ensino Fundamental – séries finais; 5) Ensino Médio; 6) Educação Profissional e a distância; 7) Educação de Jovens; 8) Educação Especial.

Neste espaço, nos deteremos no volume destinado à Educação Infantil, contexto evidenciado no estudo em questão. O documento busca alinhar-se à legislação que ampara a educação infantil: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação básica (BRASIL, 2010) e Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), assim como ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), dentre outros, e literatura nacional e internacional destinada ao trabalho com as crianças pequenas (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Sobre essa literatura apresentada no currículo, observa-se a presença de campos diversos, entre os quais se destacam aqueles voltados à perspectiva histórico-cultural e a alguns pressupostos advindos da Sociologia da Infância. O documento se propõe a ser uma referência e não uma prescrição de conteúdos a serem ensinados e ressalta a compreensão do homem como sujeito histórico-social que deve ser considerado nos processos de ensino-aprendizagem em sua integralidade e à qual o currículo deve adaptar-se conforme for necessário. “A aprendizagem não ocorre solitariamente, mas na relação com o outro, favorecendo a crianças, jovens e adultos a interação e a resolução de problemas, questões e situações na zona mais próxima de seu nível de desenvolvimento” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 33).

Propõe-se ainda uma educação para a diversidade facilitada pelos eixos transversais apresentados no currículo em que se torna possível focar temas atuais que, muitas vezes, são negligenciados nos processos educacionais. São eles: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Especificamente no currículo da Educação Infantil é feita uma apresentação acerca do da representação de criança nele presente e que se coaduna com a perspectiva já apresentada de uma compreensão da criança como ator social, ativo nos processos que a envolvem, inclusive no contexto educativo, reconhecendo-a como “cidadã desde já e não apenas no futuro” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 34). Além dos eixos transversais mencionados, é anunciado um eixo integrador específico da Educação Infantil: *educar e cuidar, brincar e interagir*, que funcionaria como articulador junto aos demais.

Nota-se que estando a interação presente como parte do eixo integrador esta assume uma reconhecida importância dentro dos pressupostos do instrumento, o que se confirma ao longo do currículo em suas recorrentes menções ao papel que essas interações exercem nos processos que ocorrem na escola, sobretudo nos de aprendizagem. Ao lado do *interagir* encontramos o *brincar* em uma associação considerada tão importante quanto a do binômio *educar e cuidar*, sendo o ato de brincar apresentado como condição de aprendizagem, amparado nos pressupostos teóricos de Vigotski (2008 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2104) . As interações são, por sua vez, definidas como [...]

[...] ações sociais, mutuamente orientadas, entre duas ou mais pessoas, que podem motivar modificações no comportamento dos envolvidos, como resultado do contato e da comunicação que se estabelece entre eles. [...] Envolvem comunicação gestual, corporal e verbal e podem ser harmoniosas ou antagônicas, imitativas ou de oposição às ações do parceiro. Em suma, as interações, no espaço escolar, constituem-se como possibilidades de ouvir o outro, conversar e trocar experiências, aprender junto (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 39).

A socialização é apresentada como algo que deve ser objeto de reflexão pautada na compreensão da criança como ser que pensa e sente, considerando, portanto, a dimensão afetiva presente nesse processo. Embora não seja mencionada a expressão *reprodução interpretativa* no currículo em discussão, Corsaro (2009) é um dos autores citados para realizar uma maior compreensão sobre como abordar as interações nessa proposta curricular, sendo apresentada sua defesa de que a criança não apenas apreende o que lhe é apresentado, mas ressignifica, recria, interpreta e produz cultura. “Ou seja, as crianças não apenas imitam e reproduzem a vida social, mas participam dela ativamente” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 40).

Tão importante quanto as interações, o texto do currículo cuida para que a brincadeira também seja objeto de reflexão docente quanto a que espaço ela ocupa na organização do tempo na Educação Infantil, a quem ela serve, quais objetivos atrelados, que relações são estabelecidas entre brincar e aprender, porque motivo as crianças brincam, etc. “A ludicidade,

como prática pedagógica, possibilita que as interações entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos se constituam como um instrumento de promoção da imaginação, da exploração e da descoberta” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 44).

Quanto à organização do trabalho pedagógico, o documento expõe, diante da consideração da criança como ator social, a possibilidade de torná-la partícipe da organização das rotinas pedagógicas, sendo planejadas de modo a fazer sentido para a criança e não apenas tentando mantê-la ocupada, além da importância de atendê-la naquilo que ela manifesta como necessidade. Compreendendo o professor como importante mediador das aprendizagens infantis, salienta ainda a relevância de planejar uma rotina que contemple elementos como o tempo, os ambientes e os materiais que serão disponibilizados para as crianças e as relações que elas estabelecerão com eles. A rotina é considerada o guia do tempo-espaço aula, podendo ser flexível e dinâmica, isto é, “é capaz de apresentar quais as concepções de educação, de criança e infância se materializam no cotidiano escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 54), questão também proposta por Vieira (2015).

O Currículo em Movimento da Educação Básica vigente no DF explicita a socialização como as interações apresentadas acima, ancorando-se tanto em pressupostos pertencentes à abordagem construtivista quanto à abordagem renovada, proposta por Corsaro (2011). Nota-se que os elementos presentes em sua compreensão sobre as interações se pautam de modo mais intenso na primeira perspectiva, podendo ser considerada a grande base à qual agrega os elementos propostos pela Sociologia da Infância, de modo a não restringir-se a uma única abordagem. Esse posicionamento é reconhecido por Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009), Carvalho, Müller e Sampaio (2009) como um diálogo possível à ampliação do campo de estudos da criança, em que um olhar multidisciplinar sobre esse sujeito é mais que bem-vindo, é necessário.

Nesse sentido, ainda é que anunciamos o capítulo seguinte, destinado à apresentação da Teoria das Representações Sociais, que acreditamos permite maior compreensão sobre o fenômeno de interesse deste estudo, a socialização. Seus pressupostos, na medida em que se pautam no conhecimento elaborado por um grupo social e nas ações que essas produções possibilitam e contribuem, sobremaneira, tanto no campo das reflexões acerca dos saberes docentes presentes no contexto educativo quanto em relação às práticas pedagógicas que orientam o trabalho realizado nesse espaço.

CAPÍTULO 2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES

O conhecimento científico e o conhecimento do senso comum fazem parte do cotidiano, tornando-se, muitas vezes, referência um para o outro, fonte na qual é possível considerar a que ambos mutuamente recorrem. Desse movimento entre o saber erudito e o saber do senso comum é que as representações sociais se apresentam como campo relevante para compreensão da elaboração desses saberes no seio das interações sociais.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), que tem Sérgio Moscovici como expoente, busca compreender como os saberes pertencentes ao senso comum são elaborados, partilhados e condutores das práticas sociais. No contexto educacional, são crescentes os estudos que utilizam seus referenciais como balizadores de seu trabalho na compreensão dos fenômenos que ocorrem nas escolas sob o ponto de vista dos diferentes atores que aí se inserem, mostrando-se interessantes, inclusive, nos estudos que têm a criança como fonte principal de informação sobre temas que se relacionam a ela. Considerando sua relevância junto ao campo da Educação é que a integramos ao estudo aqui desenvolvido.

Assim, este capítulo destina-se a apresentar os principais conceitos da Teoria das Representações Sociais, bem como pontuar suas possíveis contribuições para a Educação, especialmente para as práticas pedagógicas e para os estudos da infância.

2.1 Representações Sociais: uma teoria do senso comum

A Teoria das Representações Sociais tem sua origem nos pressupostos sociológicos de Émile Durkheim em seus estudos sobre as representações coletivas que se manteve esquecido durante certo tempo, sendo retomado por Moscovici e revisado por ele, dando origem ao que nomeou representações sociais (RS) (MOSCOVICI, 2001; JODELET, 2001).

Moscovici (2001) ensina que os conceitos de ideologia e mitos presentes na teoria de Durkheim pressupõem que os indivíduos respondem a estímulos externos que os originam, ao passo que as representações sociais não estabelecem separação entre o que é externo e o que é interno aos sujeitos, pois em sua atividade representativa eles reconstroem os objetos postos. O autor não nega, tampouco negligencia o trabalho realizado por Durkheim. Ele aborda a importância histórica do conceito de representações coletivas nos estudos sociológicos, porém salienta que esse foi deixado em segundo plano e, uma vez que surgiu para análise de uma

sociedade então primitiva, necessitou de uma nova roupagem para integrar-se à nova realidade da sociedade moderna. Nas representações coletivas, nota-se sua sobreposição às representações e aos interesses individuais, apresentando conceitos universais e impessoais capazes de conduzir ações individuais (MOSCOVICI, 2001).

Compreende-se que tal representação seja homogênea e vivida por todos os membros de um grupo da mesma forma que partilham uma língua. Ela tem por função preservar o vínculo entre eles, prepará-los para pensar e agir de modo uniforme. Ela é coletiva por isso e também porque perdura pelas gerações e exerce uma coerção sobre os indivíduos, traço comum a todos os fatos sociais (MOSCOVICI, 2001, p. 47).

Moscovici (2012b), destaca que o conceito inicialmente abordado por Durkheim separava os aspectos individuais do aspecto social, sendo este último considerado um importante condicionador das representações e ações individuais. Na perspectiva apresentada por Moscovici esses aspectos não são considerados como dicotômicos, mas imbricados.

Sá (1993) ressalta que em Durkheim as representações (coletivas) são construídas na sociedade e têm uma força que vai muito além do individual, perpassando grupos, gerações, espaços e tempo a partir de uma visão estática das representações, enquanto as representações na perspectiva de Moscovici (2012b) apresentam plasticidade, mobilidade e têm a função de elaboração de comportamentos e comunicação entre os sujeitos.

No Brasil, a grande teoria chegou durante os anos 1980 a partir do interesse de brasileiros que estudaram na École de Hautes Études en Sciences Sociales em Paris, tendo como professor Moscovici. Ela interessou a esses pesquisadores por se apresentarem como uma possibilidade de melhor compreensão da realidade social diante da qual eram chamados a se posicionar. Ainda que com resistência e sendo confundida com os estudos sobre Atitudes, a teoria ganhou espaço no Brasil e adentrou diferentes áreas (ALMEIDA, 2009).

O desenvolvimento de pesquisas colocou em evidência o valor heurístico do aporte teórico da TRS, fazendo com que o conceito evoluísse na direção de uma teoria amplamente investigada. Atualmente, o estudo das RS encontra-se em plena expansão no Brasil e se observa uma clara ampliação das áreas que têm aderido a este referencial, incluindo, em um primeiro momento, Educação, Saúde e Serviço Social, seguidos pela História, Sociologia, Antropologia, Geografia, Comunicação e Meio Ambiente (ALMEIDA, 2009, p. 715).

Moscovici (2012a) assinala que a Teoria das Representações Sociais toma como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade. O autor esclarece que as representações

sociais encontram-se no discurso científico que de algum modo é apropriado pelo senso comum, muitas vezes pelo interesse dos indivíduos diante de determinado tema então em discussão no grupo social do qual fazem parte. Foi o caso da Psicanálise, seu objeto de estudo, cuja emergência gerou interesse em diversos grupos, e termos como *neurose*, *histeria* ou *complexo*, pertencentes a esse campo de conhecimento, passaram a ser incorporados no discurso social (MOSCOVICI, 2012b).

Ao discorrer sobre o conceito de representações sociais, Sá (1993) indica que Moscovici realizou inúmeros apontamentos sobre sua teoria ao longo de suas obras, mas não se preocupou em elaborar um conceito conforme as exigências do rigor científico cobradas pela academia. Em um desses apontamentos, Moscovici (2012b, p. 39) apresenta elementos que caracterizariam as representações:

As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas.

Denise Jodelet, importante colaboradora de Moscovici, é quem chega a uma definição bem aceita pelos estudiosos da área. Representações sociais seriam “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). Elas são uma forma de saber, são sempre representação de alguém sobre algo e têm “com o seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significação)” (JODELET, 2001, p. 27). A autora sustenta ainda que as representações sociais estão relacionadas ao saber do senso comum, designando uma forma de pensamento social.

Nesse sentido, as representações sociais fazem parte do cotidiano e estão indubitavelmente presentes na vida dos indivíduos. Moscovici (2001) revela que sua intenção junto às representações sociais reside na realização de um trabalho que analise a riqueza das representações que, não sendo estáticas, se transformam e transformam o pensamento, criando novos conteúdos e, por conseguinte, novas ações que, por sua vez, pautam-se nas representações elaboradas. Esse seria um esforço que transcenderia o registro e explicação das representações observadas. Para ele, é a representação que dá movimento à vida. Não é a tradição dos saberes que se apresenta em jogo, mas as inovações constantes que criam e recriam a vida social.

Arruda (2002b, p. 143) observa que na sociedade moderna [...]

[...] a representação social seria uma forma de conhecer típica dessas sociedades, cuja velocidade vertiginosa da informação obriga a um processamento constante do novo, que não abre espaço nem tempo para a cristalização de tradições, processamento que se esteia no olhar de quem vê. A representação social, portanto, não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma versão desta. Ela está em transformação como o objeto que tenta elaborar. É dinâmica, móvel.

Uma questão que se apresenta relevante nas discussões sobre as representações sociais relaciona-se ao seu caráter social, fazendo-se necessário esclarecer que não basta acrescentar o adjetivo social ao termo representação para explicar tudo o que subjaz ao conceito (MOSCOVICI, 2012a). Jesuíno (2011, p. 43) explica que “a representação é social por virtude da sua extensão em uma coletividade” e não apenas pelo fato de ser compartilhada por um grupo. Essa afirmação ainda seria um tanto quanto superficial. No entanto, Moscovici (1976 *apud* JESUÍNO, 2011) não a rejeita e diz que optar por esse pensamento é concordar com a ideia de que a representação é “coletivamente produzida, engendrada” (JESUÍNO, 2011, p. 43). Isso quer dizer que [...]

[...] o que confere especificidade às representações sociais não será tanto o maior ou menor número de sujeitos ou grupos a compartilharem, nem tampouco o caráter coletivo do seu modo de produção, mas, sobretudo a função que desempenham, a saber, que as representações sociais ‘contribuem exclusivamente para os processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais’ (MOSCOVICI, 1976, p. 75, *apud* JESUÍNO, 2011, p. 45).

Ainda sobre o caráter social das representações, Jodelet (2001) justifica a criação das representações, dizendo que o fazemos para nos ajustar, entender e mesmo dominar o mundo em que vivemos tanto na ordem física quanto na intelectual. Não estando isolados no “vazio social” e partindo do pressuposto que compartilhamos esse mundo com outras pessoas, eis a razão pela qual a representação que tratamos aqui é entendida como representação social: “elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001, p. 17).

Para Moscovici (2012a), não se pode desconsiderar o fato de que as representações sociais se constroem aos nossos olhos e de que não são as mesmas para todos os indivíduos. Elas se constroem e se reconstroem, assim como variam de sociedade para sociedade, de grupo para grupo. Enquanto modalidade de pensamento prático, elaborado para tornar a realidade cotidiana mais acessível e compreensível, seus conteúdos e processos são marcados pelo contexto em que surgem, o que confirma seu caráter não estático e sua elasticidade. Por esse motivo, Villas Bôas (2010) sustenta a necessidade de considerar a historicidade das

representações sociais. A compreensão das razões pelas quais o estranho necessitou ser transformado em familiar perpassa o contexto histórico e mesmo político no qual um grupo se insere e se ancoram no conjunto de conceitos produzidos e compartilhados até ali.

Além disso, as RS assumem ainda um caráter convencional e prescritivo. São convencionais na medida em que convencionalizam objetos, pessoas ou acontecimentos enquadrando-os em uma categoria.

Essas convenções nos possibilitam conhecer o que representa o quê: uma mudança de direção ou de cor indica movimento ou temperatura, um determinado sintoma provém, ou não, de uma doença; elas nos ajudam a resolver o problema geral de saber quando interpretar uma mensagem como significante em relação a outras e quando vê-la como um acontecimento fortuito ou casual. (MOSCOVICI, 2012a, p. 34).

Um exemplo apresentado pelo autor é o do artista cujos trabalhos passaram ao *status* de arte quando começou a assiná-los. Essa convenção assumida pode ser vista no cotidiano das pessoas e não escapa ao espaço escolar onde é possível observar diversas ações que tomam como referência aquilo que foi convencionalizado e que, por sua vez, assumem também o caráter prescritivo das representações sociais. É o caso, por exemplo, das imagens comumente apresentadas às crianças em que são revelados rostos com diferentes feições, seja para que exponham os sentimentos diante de determinado assunto, seja para avaliar os comportamentos manifestados ao longo do dia. Convencionou-se que um “rostinho feliz” significa um bom comportamento, ao passo que um “rostinho triste” corresponde ao oposto. Com isso, ainda se prescreve que o bom é ganhar o “rostinho feliz” e, para isso, alguns comportamentos são aceitos e outros não, cabendo, então, à criança adequar-se aos combinados prescritos.

Reconhecer o caráter prescritivo das representações sociais implica [...]

[...] dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reposição na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2012a, p. 37).

Essa compreensão de que as RS prescrevem as práticas sociais interessa a este estudo na medida em que considerando a importância de identificar as representações sociais elaboradas pelos professores pode ser possível compreender as bases a partir das quais determinadas práticas pedagógicas são “convencionalizadas” de modo a prescrever ações,

fomentando reflexões sobre esses fazeres. Em outras palavras, permite identificar em que conceitos essas representações se ancoram e de que modo elas se objetivam no contexto pedagógico.

2.2 Do universo reificado ao universo consensual: os processos de elaboração das representações sociais

As representações sociais são compreendidas por Moscovici como uma teoria do senso comum presentes em “sociedade dos cientistas amadores” (MOSCOVICI, 2012b, p. 48) que produzem conhecimento fora dos espaços acadêmicos e elaboram saberes reconhecidamente não eruditos. Para ele, as representações sociais caminham no sentido oposto ao da ciência, que busca tornar não familiar por meio de suas equações matemáticas, algo que era familiar, cabendo-lhes buscar descobrir as motivações não familiares que as geraram.

Moscovici (2012b, p. 42) considera que a sociedade não é um subproduto de ciência, mas possui uma “textura psicológica autônoma” e faz parte de um movimento de produção de conhecimento a partir do que ele denominou como *universo consensual e universo reificado*. No universo reificado encontram-se as ciências, o pensamento erudito, com objetividade e rigor metodológico, as teorias elaboradas pelas ciências. No universo consensual estão as atividades de interação social, de conversação, em que se elaboram as teorias do senso comum, as representações sociais. Como bem argumenta Sá (1993), é no universo reificado que o universo consensual busca sua matéria-prima. É nele que os sujeitos se deparam com o não familiar, que uma vez tornado familiar adentra o universo consensual.

Para compreender como essa transformação ocorre se faz necessário conhecer os dois processos que estão na base da origem e funcionamento das representações sociais: a ancoragem e a objetivação. Esses processos costumam ser apresentados de maneira separada muito mais para fins didáticos que por uma real dicotomia entre eles. Villas Bôas (2010) salienta que é difícil apreender quando um termina e outro começa, pois acontecem concomitantemente, entrelaçando-se no processo de elaboração das RS.

A objetivação é um processo que busca transformar algo abstrato em concreto, um conceito em objeto. Ela se incorpora à realidade na medida em que transpõe os limites do pensamento para fazer parte do mundo real. Isso pode ocorrer com conceitos que passam a ser

tão comumente utilizados que se incorporam ao dia a dia das pessoas e se tornam quase palpáveis ainda que em sua essência jamais o possam ser (MOSCOVICI, 2012a).

Moscovici (1978 *apud* VILLAS BÔAS, 2010) explicita que o processo de objetivação ocorre a partir de três etapas distintas. Na primeira – seleção construtiva ou descontextualização da informação – a informação é retirada de seu contexto original e reorganizada no conjunto teórico já existente e reintegrada ao pensamento do grupo envolvido no processo. A segunda etapa – criação do núcleo ou sistema figurativo – consiste na reorganização das informações selecionadas em grupos figurativos, ou seja, elas começam a adquirir forma a partir de sua vinculação a uma palavra ou ideia. Na terceira e última etapa – naturalização – os elementos do esquema figurativo passam a ser percebidos como expressão do que está sendo representado e tratado como real. Em outras palavras, passam a expressar a realidade, tornando, finalmente, o abstrato em concreto.

Contudo Villas Bôas (2010, p. 58-59) afirma que “a naturalização da novidade, em que o abstrato se transforma em concreto, somente se completa quando esta se inscreve não apenas nas relações intergrupais, mas também nos sistemas de pensamento preexistentes por meio da ancoragem”, outro processo presente na elaboração das representações sociais, cuja função reside naquilo que o próprio nome sugere: ancorar os sistemas de conhecimento na realidade social já conhecida pelos sujeitos.

A ancoragem é um processo que consiste em classificar objetos, fatos, pessoas e categorizá-los a partir de conceitos e concepções preexistentes. Seria uma espécie de inserção de algo não familiar dentro de algo familiar, dando-lhes nomes já existentes ou criando novos.

Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social (MOSCOVICI, 2012a, p. 61).

É por meio da ancoragem que as representações se inserem nas relações sociais, pois ela integra a representação ao sistema de valores dos sujeitos (VILLAS BÔAS, 2010).

Para Jodelet (2001, p. 30), a articulação entre os dois processos explica “a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos e das significações e da utilidade que lhe são conferidas”. Moscovici (2012a) sintetiza de forma a tornar clara a relação entre os dois processos, enfatizando que [...]

[...] a primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2012a, p. 78).

Os fenômenos observáveis de que se valem as representações sociais vêm se tornando tema central das ciências humanas em diversas disciplinas, constituindo um campo de pesquisa com conceitos e metodologias próprias no qual as representações sociais têm ganhado cada vez mais espaço, incluindo aí os estudos sobre a infância e a criança.

A sociedade assume o papel de “cientistas amadores” na medida em que os termos presentes no discurso acadêmico ou erudito passam a interessar e ser apropriados pelos sujeitos ainda que nem sempre carreguem toda sua significação original. O interesse por essa apropriação reside na necessidade de preencher as lacunas que emergem diante do novo e desconhecido ou como diria o próprio Moscovici (2012b, p. 52): “Completar ‘casas vazias’ de um saber por ‘casas cheias’”.

Sá (1993) apresenta inúmeros assuntos e objetos sociais que poderiam suscitar interesse e discussão em grupos de pessoas, seja por estarem associados de maneira direta às suas vidas, seja por serem assuntos da atualidade diante dos quais as pessoas sentem necessidade de estar “engajadas” (política, economia, preservação ambiental, desigualdades sociais, questões relacionadas a gênero, raça, orientação sexual, história, medicina, etc.).

O autor assinala que em situações de conversação as pessoas sempre têm algo a dizer e retoma o alerta feito por Jodelet (1984 *apud* SÁ, 1993) sobre o risco de confundir o que seria representação social do que seriam as opiniões: “Trata-se de conhecimentos inerentes à própria sociedade *ou* de pensamentos elaborados individualmente?” Sá (1993) busca responder a essa questão dizendo que essas respostas dadas pelos sujeitos são uma compreensão alcançada por indivíduos que pensam, mas não sozinhos. Ainda que as ideias expostas não sejam as mesmas do grupo atual de discussão, diz o autor, esse conhecimento tem origem em discussões anteriores ou acesso a informações sobre o assunto adquiridas em outro momento.

Sá (1993) pontua que isso é o que Moscovici chama de *sociedade pensante*. Esse modo de ver a sociedade se distancia de uma concepção sociológica em que um grupo está sempre submetido ao controle de um grupo dominante, reproduzindo suas ideias e

considerando o homem como uma caixa preta que recebe informações, sem fazer julgamentos ou expressar opiniões.

A TRS pode ser observada a partir de quatro importantes abordagens assumidas desde sua inauguração com a obra de Moscovici, *La Psychanalyse, son image et son public*, e que se distinguem pelas escolhas metodológicas realizadas pelos pesquisadores que se dedicaram a cada uma delas.

A primeira, pautada nos estudos de Denise Jodelet, encaminha-se para uma orientação processual, em que se examina o papel regulador das representações sobre as interações sociais; a segunda, que tem em Jean-Claude Abric um de seus expoentes, preocupa-se em analisar a dinâmica representacional por meio de suas características estruturais relacionadas, sobretudo, às práticas sociais; a terceira, de cunho mais sociológico, é representada por Willem Doise e tem como foco investigar a atuação da estrutura social na elaboração das representações; e, por fim, a quarta, atualmente desenvolvida por Ivana Marková, preocupa-se com o processo de comunicação, explorando o conceito de dialogicidade (VILLAS BÔAS, 2010, p. 77).

Conforme Sá (1998) essas abordagens não são incompatíveis, porquanto possuem uma mesma raiz: os estudos de Moscovici. Elas assumem caminhos distintos que contribuem para o avanço da proposta original sem, no entanto, desautorizá-la, tendo-a, assim, como referência. Para este trabalho, a abordagem estrutural será a mais visitada, sendo, por isso, o que apresentaremos a seguir.

2.3 Abordagem Estrutural das Representações Sociais

Jean-Claude Abric (2000), precursor da abordagem estrutural, postula que os estudos em representações sociais se caracterizam pela compreensão de que sujeito e objeto, universo interno e universo externo não se separam e de que toda realidade é reapropriada.

Nós propomos que não existe uma realidade objetiva *a priori*, mas sim que toda realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca. (ABRIC, 2000, p. 27)

Nesse sentido, se a representação está relacionada à realidade, à relação entre os sujeitos e ao contexto em que estão inseridos, torna-se possível assinalar sua relação com as práticas, no sentido de reconhecer que ela orienta as ações e as relações entre os indivíduos.

Abric (2000) aponta, então, que as representações sociais respondem a quatro funções: 1) função do saber; 2) função identitária; 3) função de orientação; e 4) função justificadora.

Em sentido prático, essas funções se relacionam e se amparam. A *função de saber* corresponde à razão pela qual uma representação é elaborada: “Compreender e explicar uma realidade” (ABRIC, 2000, p. 28) e possibilitar aos indivíduos integrar novos conhecimentos ao seu cotidiano, permitindo a realização de trocas entre pessoas e a transmissão de saber do senso comum. Esse saber não surge no vazio social, mas está inserido em um contexto; emerge de sua *função identitária*, que define a identidade de um grupo cujas representações estão marcadas por suas avaliações, características e saberes já produzidos ali. Essa representação elaborada e pertencente a um grupo torna-se, então, um “guia para a ação”. A *função de orientação* está alicerçada na compreensão de que as representações orientam comportamentos e determinam práticas. As práticas, por sua vez, manifestadas por um grupo diferente daquele em que se originou determinada representação, são carentes de justificativa – *função justificadora*. Os sujeitos se amparam na representação para explicar as razões pelas quais um comportamento ou tomada de posição foi assumido e não outro (ABRIC, 2000).

Dentro da abordagem estrutural das representações sociais encontra-se a Teoria do Núcleo Central (TNC), uma das principais contribuições realizadas pelo grupo liderado por Abric (2000; 2005) para esse campo de estudo.

2.3.1 Teoria do Núcleo Central

A Teoria do Núcleo Central fundamenta-se na perspectiva de que toda representação social é um conjunto estruturado e organizado de informação administrado por dois sistemas: central e periférico (CAMPOS, 2003).

Em relação ao termo “estrutura”, é uma discussão que tanto Abric, criador da teoria, quanto outros pesquisadores, como Flament, buscaram esclarecer para justificar o uso do termo (CAMPOS, 2003). Para Flament (2002 *apud* CAMPOS, 2003), é possível falar em uma estrutura das representações sociais na medida em que uma mudança qualitativa de um dos elementos das representações desencadeia, necessariamente, uma mudança igualmente qualitativa junto aos demais elementos em razão da inter-relação entre eles.

O núcleo central apresenta duas funções essenciais para a elaboração e a manutenção da representação: uma função genética, a partir da qual o significado dos elementos é criado ou transformado; e uma função organizadora, que rege os elos existentes entre os elementos presentes no campo da representação, a fim de assegurar a unidade e a estabilidade desse campo. (CAMPOS, 2003, p. 22).

O sistema central ou núcleo central ou, ainda, núcleo estruturante é constituído por elementos em quantidade limitada. É ele que determina o significado da representação, correspondendo a sua parte permanente, estável, resistente à mudança, de modo que quando os elementos presentes no núcleo sofrem modificações, a representação muda completamente. Essa compreensão é que permite o estudo comparativo de representações, pois, como exposto, diferentes núcleos implicam diferentes representações, ainda que os elementos do sistema periférico se assemelhem (ABRIC, 2000).

Em torno do núcleo central, encontra-se o sistema periférico, cuja importância não deve ser desprezada. Ele é composto de mais elementos que o núcleo central, sendo também mais flexível, acessível e propenso a mudanças. Enquanto o núcleo central é a parte “não negociável” da representação, o sistema periférico admite a integração de experiências e história individuais, trazendo elementos da realidade, posto que seus componentes são mais concretos, vivos ou, como diria Abric (2000), o corpo e a carne das representações sociais, ao passo que o núcleo central seria o cérebro.

Abric (2000) propõe um quadro síntese que auxilia nas principais diferenciações entre os dois sistemas:

Quadro 1 - Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação.

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
<ul style="list-style-type: none"> • Ligado à memória coletiva e à história do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a integração de experiências e histórias individuais
<ul style="list-style-type: none"> • Consensual → Define a homogeneidade do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerância a heterogeneidade do grupo
<ul style="list-style-type: none"> • Estável • Coerente • Rígido 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexível • Tolerância a contradições
<ul style="list-style-type: none"> • Resistente a mudanças 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolutivo
<ul style="list-style-type: none"> • Pouco sensível ao contexto imediato 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensível ao contexto imediato
<ul style="list-style-type: none"> • Funções: → Gera o significado da representação → Determina sua organização 	<ul style="list-style-type: none"> • Funções: → Permite a adaptação à realidade concreta → Permite a diferença de conteúdo

Fonte: ABRIC (2000, p. 34)

Os dois sistemas são considerados importantes para compreender a estrutura das representações sociais. De acordo com Sá (1996), os estudos iniciais sobre o núcleo central atribuíam a ele um lugar de destaque, desconsiderando as informações do sistema periférico e

descartando-as nas análises. Com o avanço dos trabalhos relacionados à teoria, constatou-se que para uma compreensão mais ampla da representação pesquisada, é necessário articular os sistemas (ABRIC, 2000). Pullin e Ens (2013) destacam que a identificação do núcleo central de uma representação é essencial para sua compreensão, mas não o suficiente para conhecê-la e defini-la. Faz-se necessário analisar a organização a partir de todos os seus elementos, centrais e periféricos.

Abric (2000) alerta que o pertencimento de um elemento ao núcleo central não deve considerado apenas por critérios quantitativos, porquanto ele possui uma dimensão qualitativa.

Não é a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significado à representação. Pode-se perfeitamente, identificar dois elementos, dos quais a importância quantitativa é idêntica e muito forte, que aparecem, por exemplo, muito frequentemente no discurso dos sujeitos, mas, um pode ser central e o outro não (ABRIC, 2000, p. 31).

Essa compreensão reforça a necessidade de articular os sistemas, porquanto a análise dos elementos periféricos colabora para o entendimento da composição do núcleo central. Uma das análises realizadas a partir da abordagem estrutural é a que utiliza o *software* Evoc, criado por Vergès em que em os dados são organizados em um quadro de quatro casas, que será apresentado mais detalhadamente no capítulo destinado às questões metodológicas deste estudo. Neste tipo de quadro, é possível observar que há elementos presentes no sistema periférico mais evocados que alguns agrupados no núcleo central. Isso ocorre em razão da importância dada pelos sujeitos participantes dos estudos em RS às suas respostas, o que se coaduna com o que foi advertido por Abric (2000).

2.4 Entre o dito e o não dito: A Zona Muda das Representações Sociais

Abric (2005) apresenta ainda uma questão de grande relevância nos estudos em representações sociais: a confiabilidade das informações coletadas por meio de diferentes instrumentos, tais como entrevistas ou questionários. Ele alerta que o pesquisador deve estar atento às divergências entre as respostas apresentadas e as observações realizadas sobre as práticas dos indivíduos, a fim de identificar se há algo que não foi exposto claramente pelo sujeito pesquisado.

Alguns temas tidos como objetos de representação podem ser considerados polêmicos, e a expressão real do que alguns indivíduos pensam ou a representação construída pode não

ser considerada por eles como socialmente aceitável, o que faz com que esse sujeito camufle, omita ou, mesmo, minta com a intenção de apresentar ao pesquisador aquilo que se supõe ser o esperado por ele. É o caso, por exemplo, de questões relacionadas ao racismo ou ao debate sobre a homossexualidade em que muitos sujeitos procuram apresentar apenas o que considera ser o “politicamente correto”.

As representações sociais são compostas de duas facetas. Uma delas é a representação que é verbalizada e condiz com o que, de fato, significa para o indivíduo. A outra é o que se nomeia de *zona muda* e que corresponde àquilo que deixa de ser dito, posto haver uma autobarreira social que os sujeitos se impõem por considerar suas respostas incompatíveis com o socialmente aceitável pela sociedade da qual faz parte em razão de seu caráter contranormativo (ABRIC, 2005). Essa autobarreira não pertence ao inconsciente dos sujeitos, ao contrário, é claramente sabida por ele que não a expressa por considerar que não seja uma boa resposta (OLIVEIRA, 2007).

Abric (2005, p. 25) aponta:

[...] nem sempre se diz o que se pensa. A questão é de saber o que está escondido: se são elementos periféricos das representações, não se trata de nada grave. Todavia, se são elementos do núcleo central das representações que estão escondidos, é todo o significado da representação que se encontra escondido, é o significado da representação na sua totalidade que é mascarado, assim é o não dito que é essencial, e toda interpretação do pesquisador fica falsificada.

Sugere-se, assim, que os pesquisadores em RS, diante de temas mais propensos à manifestação da zona muda das representações sociais, estejam atentos à escolha dos instrumentos metodológicos, visto que há recursos para minimizar essa situação, como, por exemplo, a realização de entrevistas cujas perguntas remetam a um grupo, e não a um indivíduo específico que, dessa maneira, não se sentirá pressionado a se expressar diante do questionamento feito (MENIN, 2006).

Abric (2005) sugere ainda o uso da técnica de *substituição*, em que é possível diminuir o nível de envolvimento do pesquisado, cujas perguntas são realizadas de modo que o sujeito apresente respostas que ele julga que outras pessoas de seu grupo de referência dariam a determinada pergunta. O limite dessa técnica reside na possibilidade de que se consiga alcançar a representação do sujeito em relação ao grupo de referência, e não ao do objeto inicial em questão.

Outra técnica sugerida é a de *descontextualização normativa* em que um pesquisador que não faz parte do grupo social do pesquisado é quem participa da coleta de dados. Desse

modo, os participantes do estudo não se veem diante da tarefa de dar as respostas que julgam convenientes a fim de evitar críticas.

A técnica de descontextualização normativa consiste em manipular o receptor das respostas do sujeito, ou seja, a quem o sujeito responde ao questionário; e que pode ser ou alguém do grupo de referência do próprio sujeito, com seus mesmos valores, ou alguém com outros valores. Postula-se que será mais fácil ao sujeito responder, expressando suas ideias desviantes, contranormativas, em face de uma pessoa menos próxima e que não partilha do mesmo sistema de referência do sujeito. (MENIN, 2006, p. 44).

A importância do uso dessas técnicas está na possibilidade de acessar informações que possam estar encobertas. É importante considerar até que ponto as pessoas pesquisadas apresentaram o que, de fato, pensam e não descartar a possibilidade de que isso não tenha se efetivado em sua integralidade. Um questionamento que se faz em relação ao reconhecimento da existência da zona muda é o de que se as representações sociais mudam conforme os contextos normativos, onde está a estabilidade das representações, sobretudo no que tange ao núcleo central? Abric busca responder, afirmando que “conteúdo do núcleo central não muda conforme variações do contexto. Ele é simplesmente modulável. Certos elementos serão mais facilmente expressos que outros. No entanto, existem. O problema é fazê-los emergir.” (ABRIC, 2003, p. 80, *apud* MENIN, 2006, p. 45).

Scoz e Martinez (2009) sinalizam a importância da zona muda nos estudos em RS relacionados aos professores e às práticas pedagógicas. As autoras ressaltam a dimensão subjetiva presente na elaboração das representações sociais e a necessidade de considerar essas representações nos programas ou cursos de formação docente.

Mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo conteúdos e trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão mudanças em posturas e formas de agir a partir do domínio de novos conhecimentos. Essa concepção é muito limitada. Os professores são pessoas integradas a grupos sociais de referência, nos quais se gestam concepções de ensino e aprendizagem que constituem representações e valores, os quais participam da forma em que os professores se relacionam com os conhecimentos que lhes chegam (SCOZ; MARTINEZ, 2009, p. 434).

Dessa forma, além da zona muda é preciso considerar o contexto que as produziu, considerando a historicidade das representações sociais apontada por Villas Bôas (2010), inserindo as compreensões alcançadas através dessas perspectivas nos cursos que se propõem a promover reflexões sobre o pensamento e práticas pedagógicas do grupo em formação, aceitando, inclusive, representações que escapem ao pensamento pedagógico dominante,

dificuldade de muitos formadores (SCOZ; MARTINEZ, 2009), de modo a trazer para discussão as diferentes formas de pensamento, não as rejeitando.

2.5 Representações Sociais, Educação e Infância

Arruda (2002a, p. 70) assinala: “A acumulação de informação, experiências e conhecimentos que vão se compor em representações constitui o capital com o qual se trabalhará o futuro”.

Nessa perspectiva, as representações não se fazem apenas com os elementos do aqui e agora, mas remetem ao conhecimento informações e representações passadas que compõem as representações construídas no presente e que já, de antemão, se relacionam às que serão elaboradas no futuro e que, de alguma maneira, podem contribuir para as mudanças que ocorrerão no intercurso desse tempo. Assim, compreender as representações sociais encontradas nos estudos relacionados à infância torna-se uma via de acesso ao tratamento real que os sujeitos que vivenciam essa etapa da vida vêm recebendo dos adultos responsáveis por seus cuidados, sejam nos espaços oriundos da família, das instituições educacionais ou de saúde, etc.

No presente estudo, o contexto de interesse refere-se à escola, espaço a que as crianças, no Brasil, têm acesso garantido por lei desde os quatro até os 17 anos de idade (BRASIL, 2013), passando aí, conforme a realidade do Distrito Federal, cinco horas de seu dia, sendo possível dobrar esse tempo se tomar como referência instituições que ofertem ensino em caráter integral.

Observa-se um interesse relevante por pesquisas relacionadas à infância, sobretudo no contexto da Educação Infantil, buscando compreender melhor como as crianças são vistas pelos adultos e como esses espaços são organizados para elas. Muitos desses estudos têm como suporte a Teoria das Representações Sociais. É o caso dos trabalhos de Demathé (2007), Demathé e Cordeiro (2009), Wilbert (2009) e Tacca (2013), que fazem um levantamento das representações que adultos, ora pais, ora professores, têm das crianças e da infância. Em comum, esses estudos apontam para uma representação ancorada nos elementos *ludicidade, brincadeira, alegria e aprender*, ou seja, a representação de criança e infância encontra-se fortemente marcada por essas expressões.

Andrade (2013, p.323) anuncia uma reflexão que vai além da criança e infância como objetos de representação, colocando em discussão a seguinte formulação: “serão as crianças

capazes de influenciar processos de significação da realidade de forma a influenciar a produção de representações sociais?” Essa resposta seria afirmativa, aponta, se consideramos a criança mais que objeto de representações, mas como “sujeitos que elaboram novas realidades” (ANDRADE, 2013, p. 324).

Nessa perspectiva, a Teoria das Representações Sociais parece útil ao estudo sobre a infância, anunciando o poder adaptativo e reprodutivo das crianças frente ao conhecimento socialmente partilhado. Analisada por essa perspectiva, a representação social, ao limitar a criança à categoria objeto de representação, poder ser compreendida como ferramenta teórica e metodológica comprometida com a conservação de crenças e valores se ancora na tradição e na lógica adultocêntrica. (ANDRADE, 2013, p. 329-330).

Assim, se considerarmos a agência infantil, é possível apreender que as culturas produzidas pelas crianças não apenas contêm influência adulta, mas também influenciam esse grupo geracional. Duveen (2013, p.209) acrescenta:

Se examinarmos os processos através dos quais a criança incorpora as estruturas do pensamento de sua comunidade e adquire assim um lugar como participante competente e funcional nessa comunidade, eles nos apresentam um campo de investigação que pode ser fonte de questões produtivas e contribuições construtivas para a TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. (grifo do autor)

O pesquisador salienta que a criança nasce em um mundo em que inúmeras representações já estão construídas, influenciando-a, como no caso de seus estudos sobre gênero, em que algumas características atribuídas ao feminino e ao masculino são apresentadas desde cedo às crianças. Nesse sentido, elas não estão imunes a essas representações. A consideração realizada caminha para o questionamento de seu potencial como produtor de representações sociais e o papel das representações internalizadas na construção da identidade das crianças. Avançar nessa perspectiva, afirma Duveen (2013), é um desafio, posto que ainda há um centramento nos estudos em representações sociais na figura adulta. Em se tratando das metodologias para pesquisas nessa área, encontramos ainda um terreno frutífero, composto de possibilidades variadas e aberto à criação de novos instrumentos que capturem as representações sociais, inclusive das crianças.

Pinheiro *et al.* (2008) realizou um estudo que objetivou analisar as representações sociais das crianças sobre a infância, na contramão da maioria dos estudos realizados sobre esse objeto que tem como produto o olhar do adulto. Corroborando o exposto anteriormente, os pesquisadores lançaram mão de instrumentos variados para captar as representações infantis, quais sejam, observações, filmagens, desenhos, entrevistas e registros de campos. A relevância do estudo atribuída por seus autores reside na “importância de identificar as

representações sociais que as próprias crianças têm em relação à infância na tarefa de elaboração de práticas e políticas públicas voltadas para esses sujeitos” (PINHEIRO *et al.* (2008, p. 357).

Remetendo-nos ao contexto da educação, a partir da compreensão de que as representações sociais orientam ações, insurge uma reflexão sobre aquilo que é realizado pelos professores na escola a partir dessas representações e aquilo que é esperado pelas famílias, posto que as representações dos dois grupos de alguma maneira se aproximam. Estar na escola implica uma expectativa de escolarização que, muitas vezes, está atrelada a uma representação de escola como lugar de aprender, e não de brincar, como se essas duas ações não pudessem ter nenhum tipo de articulação, numa espécie de retorno à visão da criança como miniadulto, no sentido de desvincular dela o brincar.

Compreender questões relacionadas à infância a partir da lente teórica das representações sociais pode facilitar aproximações entre o que se espera e o que é ofertado às crianças, sobretudo no contexto escolar. Em outras palavras, minimizar as possíveis dicotomias entre o desejo manifestado nas representações e a realidade palpável.

2.6 Práticas Pedagógicas: as Representações Sociais em Ação

A reflexão a respeito dos estudos realizados sobre a escola e o trabalho pedagógico dos docentes atuantes nesse espaço faz emergir questões sobre as contribuições que os estudos em Representações Sociais podem trazer no sentido de fomentar discussões que de, alguma maneira, repercutam diretamente junto a esses sujeitos e possam, se for o caso, gerar mudança em sua atuação e na “reconstrução” de suas representações que, conforme aponta Gilly (2001), agem sobre sua prática.

Gilly (2001) sugere que a escola é um local privilegiado de observação de representações sociais. Ela abarca um conjunto de pessoas com diferentes representações que se relacionam cotidianamente e constroem representações presentes nesse espaço que, por sua vez, são elaboradas a partir de outras representações externas a ele. Para o autor, a maneira como os professores representam seus alunos e suas origens relaciona-se diretamente ao seu desenvolvimento, no sentido de que se há uma representação de que alunos de classes desfavorecidas, por não terem acesso a recursos e meios culturais diversos que contribuam para sua aprendizagem, terão problemas para aprender na escola, é possível que esse professor não realize de maneira efetiva um trabalho que favoreça esses alunos, ainda que haja uma

“pedagogia de intenção compensatória”, “não escapam das representações que lhe servem de base” (GILLY, 2001, p. 335).

Almeida, Santos e Trindade (2000) abordam a discussão sobre a relação entre representações sociais e práticas. As autoras apontam que essa relação é reconhecida pelos estudiosos da área e faz parte dos pressupostos que a edificam no sentido de que pensar sobre representações sociais implica necessariamente refletir sobre as práticas geradas pelas representações. Tal afirmação encontra subsídio no trabalho de autores como Moscovici e Jodelet, presentes na discussão levantada pelo grupo. Rouquette (2000) corrobora essa perspectiva e reforça que a discussão sobre a relação entre as representações e as práticas não se resumem a tratar sobre a influência de uma sobre a outra, [...]

[...] não é mais exata dizer, sem outra precisão, que ‘as representações sociais e as práticas se influenciam reciprocamente’, uma vez que não se trata de reciprocidade; para uma maior informação, convém tornar as representações com uma *condição das práticas*, e as práticas como um *agente de transformação* das representações (ROUQUETTE, 2000, p. 43, grifo do autor).

Embora as práticas não sejam um fenômeno de interesse presente apenas na Teoria das Representações Sociais, ela constitui-se como seu ponto central (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000). Estudar as práticas sociais à luz das representações sociais implica a consideração de três questões relevantes sinalizadas pelas pesquisadoras: a “(in)definição” do conceito de prática; a natureza da relação entre representações sociais e práticas; e as dificuldades metodológicas para apreensão dessas práticas.

Sobre a questão conceitual a respeito de prática, Almeida, Santos e Trindade (2000) discorrem sobre uma definição pouco aprofundada do termo nos estudos em representações sociais. As autoras afirmam que isso decorre do uso já tão recorrente do termo, parecendo haver uma espécie de consenso quanto a sua compreensão, o que leva ao uso indiscriminado do vocábulo.

Em psicologia social, a noção de prática é um ‘pau pra toda obra’ pelo qual se designa, à falta de melhor termo, isto é, de um lugar apropriado, aquilo que nos cai nas mãos para servir de explicação. Ela abrange ao menos dois aspectos, eventualmente confundidos: a realização de uma ação (conduta efetiva) e a frequência (ou, correlativamente, a familiaridade para o sujeito) dessa realização. Por exemplo, o fato de cumprir uma tarefa num dado momento e o número de vezes que cumprimos até então a tarefa idêntica ou semelhante; a passagem ao ato de recorrência desse ato. Colocamos em oposição de um lado, a concretização à simples intenção, o gesto ao pensamento, e de outro o hábito, ou ao menos a banalidade, à raridade, talvez à novidade radical (ROUQUETTE, 2000, p. 43-44).

O autor, situando as práticas no contexto da educação, pondera que elas corresponderiam às intervenções pedagógicas, aos modos de fazer e perceber as consequências das ações. Neste estudo, nos remetemos a essas intervenções como práticas pedagógicas, sem que se perca o sentido apresentado por Rouquette (2000).

Trindade (1998 *apud* ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000) fez um mapeamento do uso do conceito de práticas sociais no periódico *Paper on Social Representation* e encontrou dois requisitos comuns entre os autores que tratavam da questão: “(1) as práticas sociais referem-se a um conjunto de ações; (2) as ações se apresentam com uma organização encadeada e padronizada” (TRINDADE, 1998 *apud* ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p. 261).

No que tange à questão metodológica, terceiro ponto da discussão, as autoras ponderam sobre a dificuldade de apreensão dessa dimensão dos estudos em representações sociais, posto que, sendo elaboradas e conservadas nas comunicações cotidianas, capturar as práticas constitui-se um desafio.

As práticas sociais se referem a um processo interativo em que sujeito, objeto e grupo social não podem ser considerados isoladamente. É no jogo das interações que as práticas se consolidam, adquirem significado e são ressignificadas, impregnadas por valores e afetos, contribuindo para a construção e transformação das diferentes teorias psicológico-populares que permeiam o imaginário de determinado grupo social. (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p. 265).

Nesse sentido, um estudo que objetive identificar práticas atreladas a representações deve fazer uso de diferentes estratégias de pesquisa, pois acessar o conteúdo de representações e aquilo que elas são capazes de gerar em termo de ações exige do pesquisador o acesso aos sujeitos a partir de diferentes vias. Em outras palavras, utilizar apenas instrumentos que capturem o discurso pode trazer à tona as representações sociais do grupo estudado, porém dificilmente também emergirão daí as práticas a elas associadas. ´

A prática pedagógica constitui-se como prática social na medida em que se entrelaça aos interesses de um grupo, desvelando seu modo de compreender aquilo o cerca. Para Veiga (2008), a prática pedagógica não deve ser vista dissociada da teoria. “A prática pedagógica é, na verdade, uma atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está a subjetividade humana e um lado real, material, propriamente prático” (VEIGA, 2008, p. 17).

A partir do exposto, é possível acrescentar que, estando a prática intrinsecamente relacionada à teoria e compreendendo as representações sociais como teoria do senso comum, as representações elaboradas pelos professores estão, de fato, nela presentes.

Gilly (2001) salienta que ainda que não pareça evidente a relação entre as práticas e as representações sociais, ela torna-se um fato na medida em que cresce o reconhecimento da escola como um espaço pertencente a um contexto social mais amplo com o qual a sociedade se articula, abarcando suas crenças, ideias, saberes, práticas e ações que envolvem o seu cotidiano, assim como os atores nele presentes.

Dessa forma, as representações construídas pelos professores sobre fenômenos diversos que ocorrem no contexto escolar conduzem seu trabalho e planejamento, ou seja, sua prática pedagógica. Compreende-se, assim, que a socialização das crianças nesse espaço não escapa dessa dinâmica em que representações podem gerar ações e revelar, inclusive, como os professores representam essa criança no contexto atual da sociedade.

Rouquette (2000) afirma que as mudanças nas representações ou nas práticas estão relacionadas muito mais à historicidade das representações que a elementos descontextualizados. Isso quer dizer que as informações obtidas nos estudos em representações sociais carecem de uma análise que transponha o olhar sobre as variáveis tais como elas se apresentam e avancem para uma leitura histórica e contextualizada desses elementos, posto que as representações variam no tempo e espaço, são maleáveis e não estáticas, o que implica a consideração desses fatores durante o processo de pesquisa.

No capítulo seguinte será apresentada a metodologia utilizada neste estudo a respeito das representações sociais dos professores de Educação Infantil sobre a socialização das crianças na escola.

CAPÍTULO 3 O CAMINHO DA PESQUISA

Esta pesquisa consistiu em um estudo sobre as representações sociais de professores de Educação Infantil a respeito da socialização infantil, processo que ocupa lugar de destaque no discurso das escolas que trabalham junto a essa etapa de ensino. Também se buscou observar as articulações entre as representações do grupo investigado e suas práticas pedagógicas. Conforme apresentado em capítulos anteriores, a Teoria das Representações Sociais foi escolhida como eixo de sustentação do estudo aliada, sobretudo, ao referencial teórico que vem sendo construído pela área dos Estudos da Infância.

O estudo foi realizado sob a abordagem de método misto ou multimétodos. Ele contempla em seu escopo estratégias de origem quantitativa e qualitativa. Os dados foram coletados a partir da estratégia de triangulação concomitante em que os dados quantitativos e qualitativos foram coletados simultaneamente e confrontados a fim de identificar convergências e divergências (CRESWELL, 2010). A análise foi realizada de modo a articular o que foi obtido nas diferentes etapas do trabalho.

Spink (2004) destaca que a pesquisa em representações sociais tende a naturalmente assumir um caráter qualitativo, pois se relaciona a fenômenos sociais e complexos cujas condições de produção requerem uma metodologia que atenda a essa complexidade. No entanto, compreende-se também que a associação de estratégias de origem quantitativa pode enriquecer e trazer contribuições importantes para os resultados do estudo. Essa perspectiva também é defendida por Camargo e Justo (2014), pesquisadores que se têm dedicado ao refinamento das questões metodológicas nos estudos em representações sociais, para quem é necessário utilizar instrumentos variados e mesmo criar novos que permitam ampliar os horizontes dos estudos na área. Uma abordagem multimétodos possibilita maior confrontamento dos dados obtidos a partir dos diferentes instrumentos e, com isso, maior aproximação quanto às reais representações sociais dos sujeitos pesquisados.

O estudo foi realizado em três etapas. A primeira foi a aplicação do questionário do Teste de Associação Livre de Palavras, de natureza qualitativa/quantitativa. Posteriormente foram feitas observações e entrevistas semiestruturadas, de cunho qualitativo. Este capítulo destina-se à apresentação e descrição das estratégias selecionadas para efetivação do estudo, seus objetivos, público-alvo, bem como apresentação do contexto no qual a pesquisa se insere.

3.1 Objetivos

Nesta seção, serão apresentados os objetivos – geral e específicos – que embasam este estudo.

3.1.1 Geral

- Analisar as representações sociais de professores de Educação Infantil do ensino público do Distrito Federal sobre socialização e suas relações com as práticas pedagógicas.

3.1.2 Específicos

- Identificar as representações sociais de professores de Educação Infantil sobre socialização.
- Analisar as articulações entre as representações sociais de socialização de professores e sua prática pedagógica.
- Identificar as ações promovidas nas práticas de professores que viabilizam a socialização de seus alunos e reconhecem/valorizam a produção das culturas infantis.

3.2 Contexto da Pesquisa

Neste estudo a escola foi escolhida como espaço a ser investigado no contexto do DF, tendo em vista que o objeto deste estudo é a socialização e por considerar que esse seja um espaço privilegiado de relacionamento das crianças na interação entre pares. Gilly (2001) ressalta que, em se tratando de representações sociais, ela também é um lugar relevante para se observar as ações cotidianas que mobilizam a dinâmica subjacente ao trabalho realizado.

A Educação Infantil foi selecionada pela pesquisadora em razão de sua familiaridade com a área, por atuar como docente na referida etapa de ensino. Com a Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, a oferta de Educação Infantil a partir dos quatro anos idade tornou-se obrigatória no País (BRASIL, 2013). Ampliou-se a idade de acesso e, conseqüentemente, a oferta de vagas teve de acompanhar essa normatização. Considera-se ainda a necessidade de estudos que busquem compreender os processos que se desenvolvem nesse contexto, de modo que essa ampliação da oferta seja acompanhada pela qualidade do ensino oferecido.

3.2.1 A educação infantil no Distrito Federal

A educação do DF perpassa a história da construção da nova capital federal. Em uma cidade a ser construída, com tudo a ser feito, inclusive um projeto educacional, Brasília se configurou em uma utopia educativa formulada por Anísio Teixeira (PEREIRA; ROCHA, 2011).

O sistema de educação proposto para Brasília seria constituído pelos seguintes tipos de instituições escolares: a) Centros de Educação Elementar, integrados por Jardins de Infância, Escolas Classe e Escolas Parque; b) Centros de Educação Média, destinados à Escola Secundária Compreensiva e ao Parque de Educação Média; c) Universidade de Brasília, composta por Institutos e demais dependências destinadas à administração, biblioteca, campos de recreação e desportos (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 37-38).

Para este estudo interessam os jardins de infância inseridos como parte dos Centros de Educação Elementar. Eles são instituições pensadas para o atendimento das crianças de quatro a seis anos, contando com quatro salas para atender até 160 crianças em dois turnos. Possuem salas amplas, parquinho de areia e, em sua maioria, piscina. Essa configuração se mantém até a atualidade.

Com as novas demandas oriundas do processo de crescimento de Brasília, de seu entorno e a criação das Regiões Administrativas (RA) que compõem o DF, essa organização almejada por Anísio Teixeira não se expandiu para outras áreas além do Plano Piloto, de modo que nessas outras regiões a educação infantil se insere em instituições escolares de tipologias diversas, a saber: Jardim de Infância (JI), Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Classe (EC), Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC), Centro de Ensino Fundamental (CEF), Centro Educacional (CED) e Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI) (DISTRITO FEDERAL, 2014). Assim, de um contexto de escola pensada, inclusive arquitetonicamente, para crianças pequenas, encontramos turmas de Educação Infantil inseridas em instituições que atendem Ensino Médio, portanto, não construídas para atender ao público de quatro a cinco anos.

Na etapa de observação deste estudo, as RAs participantes são Plano Piloto e Ceilândia. No Plano Piloto a Educação Infantil é ofertada nos JI, EC, CEF (apenas duas turmas) e, mais recentemente, nos CEPIs. Em Ceilândia o atendimento ocorre prioritariamente nas EC, CAIC e CEPI.

O Censo Escolar 2016 (DISTRITO FEDERAL, 2016b), instrumento nacional de coleta de informações sobre a educação básica, informa que no Distrito Federal atualmente

são atendidas 38.897 crianças matriculadas na Educação Infantil, distribuídas em 1.812 turmas em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE). Neste estudo, foram contempladas 13 das 14 CREs, excetuando-se apenas a CRE Santa Maria, na etapa de aplicação dos questionários da TALP. Para as etapas de entrevista e observação foram selecionadas as CREs de Ceilândia e Plano Piloto/Cruzeiro (PP/C), cuja oferta é descrita na tabela abaixo, pois são aquelas que o Censo escolar aponta como as que mais ofertam vagas nessa faixa etária, o que implica também um número maior de docentes, pois possuem mais turmas. Considerando que essas classes possuem apenas um docente, posto que a bidocência ocorre em raros casos, é possível inferir que haja um número aproximado de 1.812 professores atuantes em Educação Infantil – o censo não disponibilizou informações quanto à existência de turmas com dois docentes. Isso implica considerar que o instrumento da TALP obteve um alcance de 5,1% do total de professores atuantes na referida etapa.

Quadro 2: Coordenações Regionais de Ensino como maior oferta de Educação Infantil.

	CRE	Matrículas	Turmas	Média de alunos por turma ¹
1	Ceilândia	7542	326	23
2	Plano Piloto/Cruzeiro	3653	179	20
3	Taguatinga	3623	173	21
4	Planaltina	3096	141	22
5	Samambaia	3032	147	21
6	Santa Maria	2586	124	21
7	São Sebastião	2586	124	21
8	Gama	2503	125	20
9	Sobradinho	2476	123	20
10	Núcleo Bandeirante	2419	108	22
11	Brazlândia	1676	84	20
12	Paranoá	1454	71	20
13	Recanto das Emas	1381	60	23
14	Guará	1274	56	23
	Total	38.897	1812	21

Fonte: BRASIL (2016).

Segundo estratégia de matrícula da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) (DISTRITO FEDERAL, 2016c), o quantitativo de alunos por turma compreendeu o limite entre 12 e 24 crianças para turmas em regime de jornada ampliada, em que a

¹ Cálculo feito pela pesquisadora.

permanência diária na escola é de cinco horas. Conforme o quadro 2, a média geral de alunos por turma é de 21 crianças. Considerando que a organização dessas turmas contempla a redução de alunos para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais,² algumas terão número inferior a 21; outras, porém, terão esse quantitativo aumentado, distanciando-se, portanto, ainda mais da proposta do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Hoje, Educação Infantil brasileira encontra-se organizada em torno dois grupos: a creche e a pré-escola. A creche abrange as crianças com idade entre zero e três anos e a pré-escola atende crianças com quatro e cinco anos de idade. Para este estudo, propõe-se que o recorte realizado seja junto aos docentes atuantes nas turmas regulares de quatro e cinco anos de idade, pois sendo essa oferta obrigatória, está aí a maior concentração de professores da SEE. Além disso, o atendimento à creche é realizado prioritariamente pela rede conveniada a SEE cuja contratação de professores ocorre de maneira diferenciada com contrato em carteira assinada, amparado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943 (BRASIL, 1943). Essa diferença de contratação resulta em uma composição diferente do perfil de professores que perpassa a formação profissional, como já constatado por Santos (2016), que apresenta em seu estudo que ainda há um percentual significativo de professores com formação apenas em nível médio atuando nos CEPIS, ao passo que hoje o ingresso na carreira de magistério na rede pública do DF se dá por meio de concurso, com exigência de nível superior, mesmo para os casos de contrato temporário.

O trabalho realizado nas instituições públicas do DF segue o Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014), que conta com um volume destinado à Educação Infantil. O documento apresenta uma fundamentação teórica que considera a criança como sujeito ativo, apostando “nas imensas possibilidades e potencialidades das crianças e das infâncias, conhecê-las em seus fazeres, linguagens, invenções, imaginações, brincadeiras e cuidados” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 23). Na perspectiva apresentada pelo documento, o trabalho na Educação Infantil deve considerar a pluralidade das infâncias e o potencial das crianças na construção das aprendizagens desenvolvidas no contexto da escola, considerando seus saberes com vistas a promover uma aprendizagem significativa.

Assim, a Educação Infantil precisa oferecer as melhores condições e os recursos construídos historicamente para a criança porque ela é um ser que se humaniza por

² Nomenclatura utilizada pela publicação da SEE/DF intitulada *Orientações Pedagógicas*, volume Educação Especial. São eles: estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

estar aberta ao mundo, por portar desejos, por interagir com outras pessoas, por significar e atuar sobre o mundo, por fazer história e cultura, por ser memória, presente e futuro, por ser um corpo que fala, por ser um novo começo para a humanidade. Um ser que vai constituindo-se nas e pelas relações objetivas e subjetivas de sua trajetória no mundo (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 23-24).

Nesse sentido, o Currículo em Movimento do DF apresenta um conjunto de habilidades e competências consideradas importantes para a faixa etária em questão cujo desenvolvimento deve fazer parte do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, em uma perspectiva que tenha a criança como centro do planejamento desse trabalho. Assim, enquanto documento orientador, acreditamos ser possível observá-lo na prática pedagógica que sustenta o trabalho desenvolvido pelo grupo pesquisado.

3.2.2 Participantes da pesquisa

A coleta de dados foi realizada em três momentos. Em um primeiro momento foram aplicados 92 questionários da TALP com professores atuantes em turmas de Educação Infantil na rede pública do DF. A partir dessa coleta foram selecionados três professores para entrevista e observação de suas aulas. Essa seleção ocorreu conforme aceite dos professores ao convite realizado no questionário da TALP, tendo como prioridade na seleção feita pela pesquisadora as CREs de Ceilândia e Plano Piloto/Cruzeiro.

A caracterização dos participantes e a análise do perfil do grupo investigado são apresentadas no capítulo 4. A seguir, segue a descrição de cada um dos instrumentos metodológicos selecionados, sua importância para a pesquisa e relevância nos estudos que se alicerçam na Teoria das Representações Sociais.

3.3 Instrumentos Metodológicos / Procedimentos

Sá (1998, p. 33) esclarece que as pesquisas em representações sociais abrigam três dimensões: “condições socioculturais”, de onde emergem as representações; “conteúdo cognitivo”; e “natureza epistêmica em confronto com o saber erudito”. Essas dimensões, afirma o autor, devem não apenas ser consideradas, mas entrelaçadas, porque são tidas como interdependentes, devendo a pesquisa ser organizada de modo a contemplar cada uma delas.

Nesse sentido, foram selecionadas estratégias metodológicas que contemplassem essas dimensões e buscassem garantir as marcas dos estudos em representações sociais. As

estratégias metodológicas selecionadas foram: 1) Técnica de Associação Livre de Palavras; 2) Observação; e 3) Entrevista semiestruturada, que serão detalhadas na sequência.

Segue quadro-síntese em que são apresentados os instrumentos, as estratégias e os procedimentos utilizados para coleta de dados a fim de facilitar a compreensão do caminho percorrido.

Quadro 3: Quadro síntese da metodologia.

Estratégia	Instrumento	Procedimento
Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP	Questionário da TALP	Aplicação do questionário com 92 professores.
Entrevista semiestruturada	Roteiro de entrevista	Entrevista com 03 professores,
Observação	Roteiro de observação	Registro da observação de aula dos 03 professores participantes da entrevista (03 observações por professor).

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme descrito em tópico anterior, o estudo foi realizado em instituições públicas de ensino do DF, o que requereu o cumprimento de um protocolo para inserção do pesquisador nas escolas. O projeto desta pesquisa foi submetido à análise junto a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), que autorizou a realização do estudo.

3.3.1 *Questionário de Associação Livre de Palavras*

A TALP tem sido uma técnica recorrente nos estudos em representações sociais. Por exigir respostas imediatas a partir do esclarecimento de que sejam quais forem elas não compete ao pesquisador a tarefa de avaliá-las como certas ou erradas. O instrumento pode permitir ao sujeito pesquisado sentir-se mais livre para fazer emergir seu pensamento real e, por conseguinte, sua representação diante de determinado objeto.

Para Oliveira *et al.* (2005), o questionário de livre evocação corresponde a uma técnica de execução simples por parte dos participantes e é considerado por muitos sujeitos como um jogo de palavras, uma atividade lúdica. Isso também pode facilitar o trabalho do pesquisador que, por esse motivo, é capaz de obter rapidamente a resposta ao seu questionário. Ele permite

a emergência de aspectos implícitos das representações que talvez não apareçam em outras estratégias.

Inicialmente, os professores participantes foram abordados durante sua participação em um curso ofertado pela EAPE em diferentes turmas, o qual tinha como público-alvo professores atuantes em turmas de Educação Infantil. Os docentes responsáveis pelo curso foram contatados antes para que autorizassem a entrada da pesquisadora em suas aulas. Não houve dificuldade para realização de contato. Ao contrário, todos os professores se dispuseram de imediato a colaborar com a pesquisa, o que foi um facilitador também para participação dos alunos do curso.

Nessa primeira abordagem não foi alcançado o número de participantes inicialmente projetado para cem. O curso em que o contato foi realizado é semipresencial e nos dias de encontro foi observada uma baixa frequência dos professores-alunos em razão de greve de ônibus ocorrida nesse dia, o que também justificou o maior número de participantes da CRE PP/C, pois a EAPE se situa na mesma regional. Dessa forma, também foram realizadas visitas a escolas a fim de obter um número maior de sujeitos.

No total, o Questionário da TALP (Apêndice A) foi aplicado a 92 professores. Azevedo (2013) assegura que essa técnica consiste na realização de uma [...]

[...] análise estrutural das representações sociais por compreender a percepção da realidade por meio de uma composição semântica preexistente. Tal composição é comumente imagética, instituída ao redor de alguns subsídios simbólicos simples que substituem ou norteiam a informação objetiva ou a percepção real do objeto estudado (AZEVEDO, 2013, p. 84).

O instrumento constou de uma questão de livre associação relacionada à socialização, em que os professores participantes responderam ao questionário (Apêndice A) a partir da frase indutora: “Para você, socialização na Educação Infantil é...”. Solicitou-se que o pesquisado apresentasse seis respostas simples ao comando. Após essas primeiras evocações, o sujeito deveria selecionar as três que considerasse mais relevantes e registrá-las em campo específico conforme ordem de importância por ele atribuída e, na sequência, justificar por que a primeira palavra é a mais importante de todas as elencadas.

Junto ao questionário os participantes também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), que em seu final continha também um convite para participar das demais etapas da pesquisa – observação e entrevista. A partir da manifestação

de interesse foi realizado contato com os professores. Foram selecionados três sujeitos, conforme planejado para este estudo.

3.3.2 Roteiro de observação

A escolha para participação nesta etapa ocorreu inicialmente a partir da CRE à qual o professor pertencia e a sua disponibilidade. Foi obtido um total de 17 aceites para a participação. No entanto, o contato não foi efetivado com todos os docentes. Foram enviados e-mails para os que deixaram esse recurso como contato, ao que apenas dois sujeitos responderam, dizendo-se não mais disponíveis. Os outros contatos foram feitos por telefone. Foi uma opção que trouxe mais resultados positivos quanto à comunicação, mas também não propiciou o esperado, de modo que dois participantes foram selecionados a partir desse convite inicial, e o terceiro por convite feito diretamente à pessoa, a partir de indicação de outro docente. Ressalta-se que embora a CRE Plano Piloto/Cruzeiro tenha sido a com maior número de participantes no estudo da TALP, apenas dois docentes apresentaram interesse em participar das demais etapas da pesquisa, sendo que um deles efetivamente continuou no processo da pesquisa.

A utilização desse instrumento caracteriza-se pela promoção do acesso do pesquisador aos fatos ocorridos no cenário pesquisado e que são de interesse da pesquisa (COSTA; COSTA, 2011).

Segundo Sá (1998), as observações possibilitam o acesso às práticas socioculturais, variável importante nos estudos em representações sociais. Essa é uma estratégia que exige do pesquisador um esforço tanto de ordem física quanto mental, intelectual e psicológica, pois é necessário estar preparado para lidar com a realidade com que irá se deparar. Ela exige uma grande dose de concentração e energia, não se tratando de lançar a uma realidade um olhar ao acaso, mas, antes, um olhar organizado, direcionado, planejado, ou seja, não basta estar presente no grupo estudado, é preciso saber exatamente o que se busca e focar o olhar naquilo que é pertinente ao estudo (PATTON, 2002).

Nisso reside a importância de elaborar um roteiro, pois ele será o instrumento norteador do olhar do pesquisador diante da realidade na qual irá se inserir.

As observações permitem ainda verificar as coerências e incoerências entre os discursos obtidos na TALP (e nas entrevistas), mas pode haver discrepância entre aquilo que será dito ao pesquisador, ou não, pois a zona muda das representações sociais também poderá

surgir, e as práticas que, de fato, fazem parte do trabalho dos profissionais participantes da pesquisa.

Antes de iniciar as observações nas escolas, foi realizado contato com a direção, que é a chefia imediata dos professores na escola, e apresentada a autorização concedida pela EAPE. Em nenhuma das escolas houve manifestação contra a inserção da pesquisadora nesses espaços; ao contrário, houve uma boa receptividade.

Após prévio agendamento, foram realizadas nove observações durante todo o período da aula, incluindo os recreios. Neste caso, dirigindo o olhar para a condução das atividades propostas, o espaço de ação que crianças e adultos ocupam nesses momentos. Com isso, pretendeu-se acompanhar como professor e alunos atuam no processo de socialização. Foram selecionadas três turmas para observação. Para cada turma, foram realizadas três visitas. Os registros da observação tiveram como referência o roteiro (Apêndice B) elaborado para esse fim. Foi realizado um registro descritivo das aulas, seguido de um registro cuja lente foi o roteiro mencionado. Os professores participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice F) elaborado para essa estratégia.

Associada à observação foram realizadas entrevistas com os docentes participantes dessa etapa, conforme descrição a seguir.

3.3.3 Roteiro de entrevista semiestruturada

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os três professores participantes das etapas anteriores a fim de compreender como sua representação de socialização aparece no relato oral que será direcionado para melhor entendimento de sua prática pedagógica.

Um roteiro de entrevista (Apêndice C) foi elaborado com base nas informações julgadas pertinentes ao estudo. A entrevista semiestruturada foi escolhida porque abre espaço para que o pesquisado coloque questões que não constem nesse roteiro preestabelecido (BONI; QUARESMA, 2005). Assim, é possível obter o máximo de informações possíveis dos entrevistados, ampliando o seu leque de respostas e a possibilidade do surgimento de novas questões pertinentes à pesquisa.

Sá (1998) considera que as entrevistas consistem em um recurso que permite ir além das respostas dadas em um questionário, uma vez que não limita as respostas dos sujeitos pesquisados. O autor menciona Jodelet, apresentando a sugestão dada pela pesquisadora de

que sejam planejadas boas questões e de que se inicie a entrevista por questões mais concretas, relacionadas às experiências para, depois, seguir para reflexões mais abstratas.

Silva e Ferreira (2012) confirmam a relevância do uso de entrevistas nos estudos em representações sociais por possibilitarem as manifestações de conteúdos presentes no universo consensual das representações. Os autores sugerem que o roteiro seja elaborado levando em consideração três planos de análise: “1) as condições de produção e circulação das representações sociais; 2) os processos e estados das representações sociais; 3) o estatuto epistemológico das representações sociais” (SILVA; FERREIRA, 2012, p. 609). Esses planos podem ser acessados a partir de perguntas direcionadas à identificação do sujeito e seu contexto, seus saberes sobre o tema em estudo e os efeitos/ações gerados por esses saberes.

Além disso, as perguntas devem ser elaboradas de modo a percorrer um caminho que vá além da espontaneidade, levando o sujeito pesquisado a deixar emergir respostas a questões que não seriam tratadas de maneira espontânea e que, muitas vezes, correspondem ao núcleo central das representações sociais, mas ficam refugiadas em sua zona muda (SILVA; FERREIRA, 2012).

Considerando que as representações sociais são uma modalidade de conhecimento prático, as perguntas precisam versar sobre a concretude do fenômeno que se estuda, ou seja, o instrumento deve abordar aspectos do cotidiano prático dos sujeitos que se inter-relacionam com tal fenômeno, no intuito de buscar captar os elementos que compõem e estruturam a representação (SILVA; FERREIRA, 2012, p. 610-611).

A partir dessa compreensão, o roteiro foi elaborado tomando as representações sociais como forma de conhecimento social cujas condições de produção estão relacionadas ao quem, onde e como. Em outras palavras, para compreender as representações e os processos de sua elaboração é imprescindível levar em conta o sujeito em seu contexto e suas práticas sociais. As questões foram organizadas de modo a partir de um contexto mais geral até chegar a questionamentos relacionados diretamente ao professor entrevistado.

As entrevistas foram autorizadas via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), gravadas e transcritas para posterior análise. Um dos participantes solicitou que a entrevista fosse realizada antes do início das observações e dois que fossem ao final. Observou-se que os participantes cujas entrevistas foram realizadas ao fim das observações demonstraram maior tranquilidade com a presença da pesquisadora, e pareciam mais familiarizados com a pesquisadora, posto que durante o período em que esteve nas escolas buscou colaborar com o grupo. A entrevista realizada antes do início da observação, contexto em que o professor parecia mais preocupado com as respostas dadas que na situação em que a

entrevista ocorreu ao final. Essas diferenças de contexto em que a entrevista ocorreu pode ter gerado algum nível de zona muda, pois pareceu manifestar maior controle das falas na entrevista que ocorreu no início do processo do que as realizadas no final.

Concluída a etapa de coleta de dados, realizamos a análise e discussão das informações obtidas, de modo a buscar articular as estratégias utilizadas no estudo, as quais serão apresentadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Diante da explicitação do caminho traçado para realização deste estudo, neste capítulo apresentaremos a análise e a discussão dos dados obtidos por meio dos questionários, entrevistas semiestruturadas e observações. Discorreremos sobre os procedimentos para aplicações dos instrumentos selecionados para este estudo, assim como apresentaremos os dados obtidos, as análises realizadas a partir deles, finalizando com uma proposta de reflexão sobre as representações sociais dos docentes investigados a respeito da socialização das crianças no contexto da Educação Infantil.

4.1 O Percurso de Análise

Conforme descrito no capítulo anterior, foram selecionados três instrumentos para coleta de dados: questionário da TALP, entrevista semiestruturada e observação. A análise dos dados iniciou-se com a caracterização do perfil dos participantes e sequencialmente com os dados obtidos a partir do questionário da TALP, seguindo-se para os demais instrumentos com o intuito de se estabelecer uma relação entre eles, e não apenas identificar o que cada um apresentou individualmente, o que corrobora a proposta dos estudos em representações sociais tanto em relação à necessidade de utilizar instrumentos variados quanto de confrontá-los para compreender onde, de fato, as representações se ancoram e de que maneira se concretizam na realidade social.

Neste estudo, a análise de conteúdo foi escolhida por considerá-la como a mais pertinente com a escolha metodológica realizada. Tendo como ponto de partida a mensagem, ela possibilita uma leitura das expressões e sentidos aí contidos, considerando os contextos em que foram elaboradas (FRANCO, 2008).

A relevância da produção obtida por meio da análise de conteúdo reside, dentre outros, nos seguintes aspectos:

1. Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, *representações sociais*, motivações, expectativas, etc.
2. O produtor/autor é antes e tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para 'dar o recado' e as interpreta de acordo com seu quadro de referência. [...].
3. A 'teoria' da qual o autor é expositor orienta sua concepção de realidade. Tal concepção (consciente ou ideologizada) é filtrada mediante seu discurso e resulta em implicações extremamente importantes, para quem sem propõe fazer análise de conteúdo (FRANCO, 2008, p. 25-26, grifo nosso).

Assim, em um processo de análise fundamentado nos pressupostos da abordagem apresentada não basta que se descreva o conteúdo da mensagem que se tem em mãos. Mais que isso, é mister a compreensão do contexto de sua elaboração e do sujeito, ou grupo de sujeitos, que a emite de modo a capturar, filtrar o explícito e o implícito nas informações com que o pesquisador se defronta.

Assim, neste estudo, a análise de conteúdo teve início com a preparação dos materiais. Parte deles foi organizada concomitantemente com a coleta de dados (registro de observação) e parte ao final (transcrição das entrevistas). Os registros de observação foram realizados após o final de cada uma das aulas observadas, contando com uma parte descritiva das situações e dos espaços e uma parte analítica, realizada a partir do roteiro de observação previamente elaborado. As transcrições das entrevistas foram feitas pela própria pesquisadora. As entrevistas tiveram um tempo médio de 30 minutos de duração. Os questionários da TALP foram numerados e organizados para facilitar seu manuseio no processo de análise.

Após organização do material, foi realizada uma pré-análise dele, uma ação a que Bardin (1977) denomina de leitura flutuante:

Essa fase é chamada de leitura ‘flutuante’ por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (BARDIN, 1977, p. 96).

Franco (2008) chama atenção a esse momento, abordando a importância dessa fase de exploração para a análise que se segue, pois ela possibilita, por meio de repetidas leituras, as primeiras impressões, a elaboração de hipóteses, a pré-elaboração de um plano de análise a ser seguido, permitindo uma visão geral de tudo o que se tem em mãos.

Sequencialmente, partimos para a categorização dos dados a partir de unidades de sentido. Para este estudo utilizamos o *tema* como unidade registro, considerada por Franco (2008) uma das unidades mais úteis e indispensáveis aos estudos em representações sociais.

Delineadas as escolhas realizadas para o desenvolvimento das análises, apresentamos a caracterização dos participantes, bem como os dados obtidos por meio da TALP, de entrevistas semiestruturadas e observações.

4.2 Caracterização dos Participantes

A caracterização dos sujeitos da pesquisa foi realizada de modo a traçar um perfil do grupo participante da TALP (mais numeroso) e dos participantes das etapas de observações e entrevistas semiestruturadas (mais restrito), de modo que serão apresentados de maneira separada com o intuito de facilitar a compreensão do leitor.

4.2.1 Participantes da TALP

Participaram do estudo 92 docentes atuantes na Educação Infantil da rede pública de ensino do DF. Sobre a importância de caracterizar os sujeitos da pesquisa, Madeira (2005) salienta o caráter não uniforme da sociedade, em que os indivíduos possuem diferentes histórias, culturas, vivências que permeiam a elaboração de suas representações, sendo, portanto, necessário considerar esses aspectos, pois é daí que seus discursos emanam. Ainda em relação a essa diversidade, a autora aponta que a combinação de diferentes estratégias é fundamental, pois pode enriquecer a coleta de dados.

A caracterização dos docentes participantes foi realizada a partir dos dados fornecidos no questionário da TALP. Na tabela abaixo, é possível observar uma primeira característica marcante do grupo participante relacionada ao gênero dos docentes.

Tabela 1 - Gênero dos participantes.

Gênero	Frequência	Porcentagem
Masculino	2	2%
Feminino	90	98%

Fonte: Dados da pesquisa

É possível observar uma predominância do gênero feminino no grupo, 98%, cena que historicamente se repete no que tange à educação das crianças, neste caso, na Educação Infantil. Marcada pela ação de proteção e cuidado, a figura feminina, relacionada à figura materna, faz-se presente nos contextos escolares destinados às crianças pequenas. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) faz referência a esse trabalho a que a Educação Infantil não escapa, postas as condições físicas inerentes às crianças que constituem essa etapa da educação básica. No entanto, o documento ressalta que esse trabalho se configura como um binômio em que a ação de educar, ou seja, a sua face pedagógica deve se fazer presente (BRASIL, 1998).

Além disso, o cuidar costuma estar associado a uma visão higienista simplificada do cuidado com a alimentação, corpo, uso do banheiro, etc. O Currículo em Movimento de Educação Infantil do DF apresenta a ação de cuidar em uma perspectiva mais ampla, em que esse cuidado também atinge uma dimensão “educacional” quando reconhece as capacidades infantis, a interação com outro – adultos e crianças – como experiências importantes para um desenvolvimento global, acolhe suas falas e ajuda a construir questionamentos a partir delas, enriquecendo as explorações das crianças (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Para Silva (2011) é a visão de cuidado atrelado à maternagem e proteção das crianças uma das razões para que a presença da mulher seja vista como natural nessa etapa da educação básica, ao passo que a presença masculina gera estranhamento tanto para outros docentes quanto para as famílias. Ainda assim, aponta o autor, há um movimento de mudança nesse contexto. Ainda que haja uma diferença maciça entre o quantitativo de docentes homens e mulheres, a figura do homem vem se fazendo presente nas escolas de Educação Infantil da mesma forma que as mulheres também têm conquistado espaço em profissões tradicionalmente consideradas masculinas. Também foram solicitadas informações a respeito da idade dos professores, conforme tabela 2.

Tabela 2 - Idade dos professores participantes.

Idade	Frequência
20 a 30 anos	9
31 a 40 anos	34
41 a 50 anos	40
51 anos ou mais	9

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que 80% dos docentes possuem idade entre 30 e 49 anos e que o maior percentual de professores participantes do estudo, 43%, estão na faixa etária acima de 40 anos. Isso implica a possibilidade de se estar diante de um grupo com uma significativa experiência na área. É possível inferir que não se trata de um grupo de professores recém-ingressos na carreira, conforme dados sobre o tempo de experiência em Educação Infantil, em que 62% dos docentes possuem mais de seis anos de experiência na área, conforme tabela 3, o que poderia ser ampliado se houvesse informação sobre tempo de docência em outras etapas. Além disso, considerando a totalidade dos docentes, obtemos uma média de 11 anos de docência em Educação Infantil pelo grupo investigado. A consideração da experiência a partir de cinco anos de magistério se dá em consonância com a proposta de Huberman sobre os

ciclos de vida dos professores, para quem nesses primeiros anos o professor estaria em uma fase de ingresso na carreira, experiência e descoberta (HUBERMAN, 1995 *apud* MACHADO *et al.*, 2016).

Tabela 3 - Tempo de Regência em turmas de Educação Infantil

Tempo em anos	Frequência	Porcentagem
1 a 5 anos	35	38%
6 a 10 anos	22	24%
11 a 15 anos	11	12%
16 a 20 anos	15	16%
21 anos ou mais	9	10%

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao nível de escolaridade dos professores (tabela 4), todos possuem formação em nível de graduação e 80% possuem algum nível de pós-graduação, o que evidencia uma preocupação dos docentes no tocante a sua formação.

Tabela 4 - Nível de escolarização dos professores participantes.

Escolaridade	Frequência	Porcentagem(%)
Apenas graduação	18	20
Especialização	69	75
Mestrado	4	4
Doutorado	1	1

Fonte: Dados da pesquisa

O Educacenso 2015 apresenta dados sobre a formação dos professores do DF (BRASIL, 2015). Embora não sejam fornecidos dados sobre cada etapa de ensino e, portanto, não estejam disponíveis dados específicos acerca dos docentes atuantes na Educação Infantil, nota-se que o percentual total de professores em cada uma das etapas de formação mencionadas demonstra equivalência com o grupo de docentes participantes do estudo, conforme quadro 2. Também se observa o atendimento do DF quanto às metas do Plano Nacional de Educação (PNE) neste quesito. Na meta 15 do PNE, todos os professores devem possuir nível superior até 2024; na 16 o objetivo é garantir que ao menos 50% dos docentes atuantes na educação básica tenham formação em nível de pós-graduação (BRASIL, 2014).

Tabela 5 - Escolaridade dos professores da rede pública do DF.

Formação	Frequência	Porcentagem(%)
Médio Normal/Magistério	471	2,06
Médio Normal/Específico Indígena	5	0,02
Superior Incompleto	271	1,19
Superior Completo	21.922	95,94
Especialização	11.086	48,52
Mestrado	672	2,94
Doutorado	57	0,25

Fonte: Educacenso 2015 (BRASIL, 2015)

Esses dados indicam uma proximidade de cumprimento das metas do PNE, uma vez que os percentuais se aproximam consideravelmente daquilo que sugere o documento. É válido salientar que no Plano de carreira dos professores da rede pública do DF, Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013, há um incentivo para que se realize formação continuada, visto que por meio dela é possível progredir verticalmente na carreira, o que implica acréscimo no vencimento dos docentes.

Gatti (2016) afirma que a formação de professores ainda é uma grande preocupação e constitui um desafio ante as diferenças socioculturais vividas por nossa sociedade, sendo necessárias as discussões sobre essa formação, a constituição identitária docente para compreender e avançar em relação à qualidade educacional. Aponta a autora, embora a formação não seja o único aspecto a se considerar, a qualidade na educação perpassa a qualidade de formação profissional dos professores. Essa formação é construída tanto de maneira formal, nos cursos de graduação e de formação continuada, quanto nas vivências dos professores com os seus pares e as demais experiências.

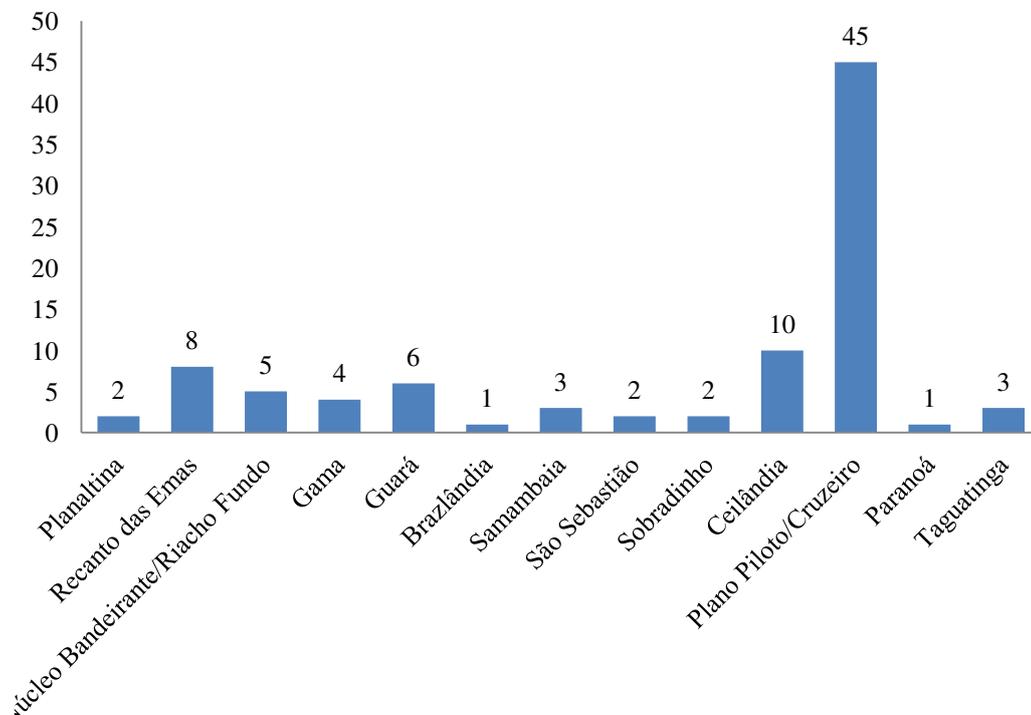
Esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se como condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos (GATTI, 2016, p. 169).

Nesse contexto, é possível garantir que a formação continuada se faz importante nos processos de elaboração de representações sociais, na medida em que diante de novas ideias, concepções, o professor confronta o novo com as representações que já possui, iniciando um

possível movimento de reelaboração, incrementação de seus saberes e, por conseguinte, de suas práticas.

Quanto às CREs do DF, conforme dados do Censo (DISTRITO FEDERAL, 2016b), elas estão distribuídas em 14 regiões administrativas e com o quantitativo de turmas de Educação Infantil descritos na tabela 1, apresentada no capítulo anterior. Neste estudo são encontradas respostas de professores pertencentes a 13 dessas CREs, excetuando-se apenas a de Santa Maria, porque nos dias de aplicação do questionário da TALP não havia nenhum representante dessa região presente, nem houve posterior visita as suas escolas.

Gráfico 1 - Total de Professores Participantes do estudo por CRE.



Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico é possível observar um percentual significativo de professores participantes do estudo pertencentes à CRE do Plano Piloto/Cruzeiro, 45 sujeitos. Embora, conforme apresentado no gráfico 1, Ceilândia apresente o maior número de professores atuantes em Educação Infantil, isso não se refletiu na coleta de dados, situação estendida a Taguatinga, terceira CRE com maior número de turmas. Considera-se que esse fato esteja relacionado ao tipo de abordagem escolhida pela pesquisadora para os participantes, visto que se deu em curso oferecido pela EAPE cuja sede se localiza no Plano Piloto, o que facilitou o deslocamento de professores que já trabalham nas proximidades. Com a distância e o tempo

de deslocamento gasto pelos professores de Ceilândia e de outras CREs para chegar ao Plano Piloto, o intervalo entre curso e docência apresentou-se encurtado, o que pareceu ser fator de desmotivação para realização de cursos tão distantes e indica uma carência de polos nas regionais para efetivar o trabalho de formação continuada dos professores.

Em estudo realizado por Souza (2014) sobre as políticas de formação de professores para a educação básica, ao tratar das dificuldades dos professores aprendizes³ para permanecer nos cursos, o pesquisador aponta o deslocamento e a falta de apoio financeiro para tal, bem como o acúmulo das atividades na escola com o curso de formação. Não há diminuição da carga horária de trabalho, o que também é um fator dificultador na conciliação do tempo para realizá-las sem prejuízos nos dois contextos.

4.2.2 Participantes da entrevista semiestruturada e da observação

Dentre os sujeitos respondentes ao questionário da TALP, fizeram parte das etapas seguintes do estudo três docentes, cuja caracterização é apresentada na tabela abaixo.

Tabela 6 - Caracterização dos participantes das entrevistas semiestruturadas e das observações.

Professores	Frequência
Sexo	
Masculino	0
Feminino	3
Idade	
20 a 30 anos	1
41 a 50 anos	2
9 anos	1
15 anos	1
	1
Nível de escolarização	
Ensino Superior Completo	3
Especialização	2
Mestrado em Curso	1
Professor por CRE	
Ceilândia	1
Plano Piloto/Cruzeiro	2
Total de participantes: 3	3

Fonte: Dados da pesquisa.

³ Esse termo é utilizado por Souza (2014) para se referir aos docentes participantes de curso de formação em serviço.

Observa-se que esses professores podem ser considerados representativos em relação ao grupo maior (todos os participantes da TALP), pois os dados mostram que eles possuem um perfil que corresponde às características predominantes do grande grupo como, por exemplo, o nível de escolaridade, a maciça presença feminina, a totalidade dos sujeitos apresentando nível superior completo, bem como idade entre 40 e 50 anos e experiência média em educação infantil de nove anos, aproximada dos 11 anos do outro grupo. Ressalta-se que esses professores também foram inseridos na caracterização anterior. Desse modo, as análises realizadas sobre o perfil dos docentes pode ser ampliada para este grupo sem prejuízos.

É importante sinalizar que, inicialmente, foram selecionados quatro docentes, tendo, portanto, sido realizadas as entrevistas e as observações com quatro participantes. No entanto, um deles foi excluído por considerarmos que, em razão das especificidades de seu contexto de origem – escola que atende alunos com uma necessidade educacional específica –, o aporte teórico que utilizamos seria insuficiente para realizar uma análise fidedigna, sendo necessária e relevante a realização de um estudo específico desse contexto descartado.

4.3 Análises dos Instrumentos

Diante da caracterização dos participantes, etapa importante para compreender que as representações sociais investigadas pertencem a um grupo com uma característica pessoal e profissional específica, inclusive em relação ao tempo em que se situa. Ou seja, com uma historicidade que não pode ser desconsiderada em estudos com o aporte das TRS, apresentam-se as análises dos instrumentos utilizados na pesquisa.

4.3.1 Questionário da TALP

A primeira etapa de análise do Questionário da TALP correspondeu ao uso do *software* Interface de R pour lês Analyses Multidimensionelles de Textes et de Questionnaires (Iramuteq). Esse programa foi desenvolvido pelo pesquisador francês Pierre Ratinaud. Seu uso em língua portuguesa foi viabilizado pelo Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição da Universidade Federal de Santa Catarina (LACCOS/UFSC) em parceria com o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas. Ele vem sendo utilizado no Brasil desde 2013

(CAMARGO; JUSTO, 2013). O uso *software* é gratuito, de fácil acesso via internet, e contém um tutorial claro sobre sua instalação e utilização.

Inicialmente, os dados (palavras e frases) foram organizados no formato de planilha na plataforma *open office* para serem processados no *software*. O Iramuteq é capaz de analisar a frequência de evocação de palavras e relacioná-las a um contexto, tal como o faz outro *software* conhecido entre os pesquisadores em representações sociais, o Alceste, além de realizar análise de dados textuais presentes em entrevistas e documentos, cujo conteúdo tem como suporte o texto escrito. Pode ainda ser utilizado no processamento de informações obtidas por transcrições de entrevistas ou outras fontes de texto mais longas, ou lista de palavras ou frases curtas. Neste estudo, o *software* foi utilizado junto à lista de palavras e frase justificativa do termo considerado mais importante na TALP.

O Iramuteq apresenta rigor estatístico e permite aos pesquisadores utilizarem diferentes recursos técnicos de análise lexical. Além disso, sua interface é simples e facilmente compreensível e, sobretudo seu acesso é gratuito e é do tipo *open source*. Por estas características acredita-se que o mesmo possa trazer contribuições ao campo de estudo das ciências humanas e em especial à área da educação. Com o auxílio desse programa informático se pode utilizar das análises lexicais, sem que se perca o contexto em que as palavras aparecem, tornando possível integrar níveis quantitativos e qualitativos na análise, trazendo maior objetividade e avanços às interpretações dos dados de texto. (JUSTO; CAMARGO, 2014, p. 49).

Uma das análises proporcionadas pelo programa é a do tipo lexical. Justo e Camargo (2014) pontuam que, assim como ocorre com a análise de conteúdo, ela também tem suas limitações. No entanto, uma análise associada à outra se complementa, isto é, tornam-se aliadas na produção científica.

Torna-se possível, a partir da análise lexical, descrever o material produzido por determinado produtor, seja individual ou coletivamente (um indivíduo ou um grupo), como também pode ser utilizado este tipo de análise com a finalidade comparativa, relacional, comparando produções textuais diferentes em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto. O objetivo é, a partir dessas técnicas, combinar vantagens dos enfoques quantitativos e qualitativos sem acumular as suas limitações. (JUSTO; CAMARGO, 2014, p. 40).

Dentre as sistematizações de dados oferecidas pelo *software* para o processamento das informações obtidas pela lista de frase/palavras, foram selecionadas a análise prototípica (analisa as evocações obtidas na TALP) e a análise de similitude (apresenta as relações entre os termos evocados na TALP). Também selecionamos a nuvem de palavras (elabora uma imagem gráfica a partir evocações) em que foram utilizadas as respostas justificativas apresentadas pelos participantes à evocação sinalizada na TALP como a mais importante.

A partir da sistematização do conteúdo gerada pelo *software*, realizamos uma leitura e interpretação dessas informações, pois o *software* não faz a análise propriamente dita. Para Camargo e Justo (2013), o Iramuteq, assim como outros programas, é um recurso que necessita do olhar do pesquisador para realizar análises mais consistentes, de modo que foi realizada a análise de conteúdo das configurações proporcionadas por ele.

A análise prototípica forneceu a ordem e a frequência de evocação das representações dos sujeitos pesquisados. A partir dela foi possível gerar um quadro com quatro casas, no qual em cada quadrante foi apresentado um conjunto de palavras com diferentes valores de referência que correspondiam à frequência de evocação e ordem média.

Inicialmente, organizamos as palavras/frases obtidas na lista de evocações na planilha sugerida para esse fim. No primeiro processamento da lista no *software*, observamos a ocorrência de palavras de campo semântico semelhante, mas pertencentes a classes gramaticais diferentes, como nos casos de *respeito* e *respeitar*, *aprender* e *aprendizagem*, *brincadeira* e *brincar*, que por apresentarem diferentes frequências foram direcionadas a diferentes quadrantes. Assim, compreendendo que isso poderia prejudicar a identificação das representações, optamos por “substantivar” os verbos nessa situação, pois aqui importou mais o sentido que a palavra possuía que a classe gramatical a que pertencia. Nos casos em que o sentido da palavra mudou, a mantivemos na forma de verbo. Além disso, as análises das representações não se limitaram a uma leitura superficial do quadro – as justificativas dos docentes contribuíram para a compreensão dos termos nele presentes.

Abaixo, segue o quadro gerado pelo *software* em que podem ser observadas as evocações dos sujeitos participantes do estudo. O primeiro quadrante esquerdo corresponde ao núcleo central das representações e os demais ao sistema periférico, conforme análise estrutural das representações sociais proposta por Abric (2000).

Figura 1: Quadro de análise prototípica elaborado a partir do termo indutor: Para você, socialização na Educação Infantil é...”

<= 3.04 Rangs > 3.04

Zone du noyau	Première périphérie
<p>interação-45-1.7 brincadeira-36-2.5 compartilhar-23-2.9 convivência-18-2.3</p>	<p>respeito-26-3.2 aprendizagem-21-4.1 troca-19-3.7</p>
Elements contrastés	Seconde périphérie
<p>fundamental-7-1.6 amizade-5-2.2 integração-5-2.8 expressão-4-3</p>	<p>conhecimento-13-3.7 participação-12-3.8 diálogo-8-3.6 cuidado-7-3.7 afetividade-7-3.7 construção-7-4 adaptação-6-4.2 vivência-6-4.5 cooperação-6-3.7 desenvolvimento-6-4 organização-4-5.2</p>

< 13.23 Fréquences >= 13.23

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme o relatório de frequência de evocação (F), as palavras mais proferidas pelos sujeitos pesquisados foram: interação (F=45), brincadeira (F=36), respeito (F=26), compartilhar (F=23), aprendizagem (F=21), troca (F=19), convivência (F=18). Essas palavras pertencem ao primeiro e segundo quadrantes do quadro de quatro casas. A frequência mínima de evocação foi quatro, ou seja, aparecem na tabela apenas os termos evocados quatro vezes ou mais. Foram totalizadas 549 evocações.

A sistematização obtida através do quadro de quatro casas do Iramuteq foi reconstruída para melhor visualização e clareza a respeito dos termos evocados, sua pertença e importância.

Quadro 4 - Quadro de Quatro Casas sobre o termo indutor: “Para você, socialização na Educação Infantil é...”.

Frequência mínima: 4						
Frequência intermediária: 13						
Ordem média: 3,04						
Ordem média < 3,04				Ordem média >= 3,04		
1º quadrante – Núcleo central				2º quadrante – Primeira periferia		
F >= 13	Interação	45	1,7	Respeito	26	3,2
	Brincadeira	36	2,5	Aprendizagem	21	4,1
	Compartilhar	23	2,9	Troca	19	3,7
	Convivência	18	2,3			
3º quadrante – Zona de contraste				4º quadrante – Segunda periferia		
F >= 4; <= 13	Fundamental	07	1,6	Conhecimento	13	3,7
	Amizade	05	2,2	Participação	12	3,8
	Integração	05	2,8	Diálogo	08	3,6
	Expressão	04	3,0	Cuidado	07	3,7
				Afetividade	07	3,7
				Construção	07	4,0
				Adaptação	06	4,2
				Vivência	06	4,5
				Cooperação	06	3,7
				Desenvolvimento	06	4,0
			Organização	04	5,2	

Fonte: Dados de pesquisa processados no *software* Iramuteq.

Conforme já assinalado, e a partir da observação do quadro 4 e da figura 1, o elemento *interação* foi tanto o mais evocado quanto o mais prontamente mencionado, conforme ordem de evocação presente no instrumento de pesquisa. Ele pertence ao núcleo central das representações dos professores junto com *convivência*, *compartilhar* e *brincadeira*. Todos esses termos remetem à relação com o outro, nesse caso, da criança com seus pares, em um reconhecimento da necessidade que esse sujeito tem de relacionar-se e fazer parte de um grupo e dessas relações como importantes para os processos que a envolvem.

A interação é mencionada pelos professores e justificada como elemento essencial do trabalho realizado na Educação Infantil e importante no que tange a questões sociais como a convivência:

1. Interação é a base da socialização na Educação Infantil (P 17).
2. A interação entre os diferentes grupos e indivíduos é o primeiro passo para que ocorra a socialização na Educação Infantil (P23).
3. A partir da interação as crianças vivem (convivem) mais harmonicamente e, por consequência, é mais fácil conquistar os outros itens (P61).

Quase metade do grupo investigado associa a socialização à interação, sobretudo na relação entre pares. Corsaro (2011) define que essa interação entre as crianças em uma rotina como a do contexto escolar onde se compartilham vivências, brincadeiras, preocupações é que gera a cultura de pares que, por sua vez, é essencial para a reprodução interpretativa defendida por ele como uma alternativa aos modelos tradicionais de socialização. Assim, tomando como base os dados obtidos, é possível apontar que o núcleo central das representações sociais dos professores parece apresentar elementos que se ancoram tanto na perspectiva de socialização próxima à defendida pela Sociologia da Infância quanto na perspectiva construtivista, posto que Piaget (1994) e Vigotski (2007) também apresentam as interações sociais como fator importante para o desenvolvimento infantil, mas em uma abordagem voltada para o indivíduo.

No entanto, ampliando o olhar para fora do núcleo central, nota-se que nas expressões presentes no sistema periférico é possível identificar maior aproximação das representações dos participantes com os pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento acerca da socialização infantil, na medida em que encontramos os termos *aprendizagem*, *desenvolvimento* e *construção*, perspectiva corroborada nas respostas justificativas que apresentam abertamente o papel da interação para o desenvolvimento humano, sendo essa uma ação considerada essencial para que a aprendizagem ocorra. Seguem algumas respostas que apresentam a aprendizagem, termo presente no segundo quadrante do quadro 4, primeira periferia, como um processo facilitado pela socialização:

1. Nossas aprendizagens se dão com a interação com o outro (P12).
2. É através da interação com o outro que se aprende mais (P32).
3. A criança precisa interagir, ter outras crianças por perto para aprender a trocar, a dividir, a esperar a sua vez e a compartilhar espaço (P61).
4. O desenvolvimento se dá de várias formas, mas a interação é de suma importância no processo (P 54).
5. Porque a partir da interação a aprendizagem se torna mais prazerosa, significativa (P 53).

As respostas supra esboçam uma linha de pensamento que compreende a interação como um processo importante para a aprendizagem. A aprendizagem, por sua vez, quando ocorre a partir dessa troca com o outro, conforme fala 5 (professor 53) pode ser realizada de forma mais significativa para as crianças. Além disso, nota-se a menção de uma aprendizagem que extrapola o campo cognitivo para adentrar o social ao tratar daquilo que se aprende para se estabelecer o bem viver em grupo (aprender a trocar, dividir, compartilhar). Oliveira (2010, p. 146) ensina:

A função dos companheiros de idade é a de polarizar atenções recíprocas, constituindo fonte de interesse, imitação e percepção de diferenças. As interações que as crianças estabelecem entre si – de cooperação, confrontação, busca de consenso – favorecem a manifestação de saberes já adquiridos e a construção de um conhecimento partilhado: símbolos coletivos e soluções comuns.

Outras falas corroboram a perspectiva que apresenta a interação como importante para a manutenção das relações sociais e as possibilidades a partir dela suscitadas:

1. Por meio da interação a criança desenvolve o cuidado consigo e com o outro possibilitando a socialização (P 29).
2. Quando a criança começa a interagir com as outras ela começa a resolver conflitos (P 28).
3. Com a interação o aluno aprende a respeitar, compartilhar e dialogar (P21).
4. Entendo a socialização como a interação social entre as crianças nas suas diversas formas e linguagens (P33).
5. Sem a interação entre as pessoas as trocas ficam prejudicadas e o interesse pelas relações sociais diminui (P 10).
6. Interação, pois é na troca de experiência que a sociedade se estabelece. O ser social se constitui interagindo com o outro, sem o qual não há socialização (P 14).
7. Interagir é a capacidade de se relacionar com pessoas que você não conhece. Conviver com o outro harmonicamente independente de sexo, raça, religião (P 13).

Considerando a socialização como um processo que, de fato, é social, essas respostas se alinham às demandas oriundas do papel da socialização na sociedade, sua importância para o desenvolvimento e mesmo os avanços em relação à organização social, porquanto é possível apontar que através das trocas, partilhas, diálogos e relações torna-se possível pensar em um espaço coletivo que atenda às necessidades dos sujeitos que dele compartilham, gerando, inclusive, sentimento de pertencimento ao grupo.

Fazer parte de um grupo de crianças envolve camaradagem e relações privilegiadas, demonstração de interesse pelo que ocorre com o outro, ajuste de objetos de atenção e de formas de sintonização recíproca. [...] Além disso, na relação com os parceiros, aprendem que ser membro de um grupo envolve competências para aquiescer e contrapor-se, em momentos variados, ser dependente ou independente, líder ou seguidor, além de refletir sobre o que significa ser justo, verdadeiro, belo. É uma valiosa arena de crescimento pessoal. (OLIVEIRA, 2010, p. 146-147).

A criança faz parte de um mundo social desde o seu nascimento. Esse mundo possui valores, representações, papéis já assumidos por outros membros do grupo e que delineiam as práticas sociais e das quais as crianças se apropriam, assumindo também seu lugar nesse mundo (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009).

Outro elemento do núcleo central apresentado pelo quadro 4 é a *brincadeira*. Ele corresponde ao segundo termo mais evocado e a um dos mais prontamente mencionados, o que elucida a forte relação estabelecida pelos sujeitos da pesquisa entre a socialização e o brincar, sendo, portanto, um importante ponto de ancoragem das representações sociais

investigadas. Em suas justificativas, os docentes apresentam a brincadeira ora como recurso pedagógico, ora como espaço de interação e expressão, conforme quadro abaixo:

Quadro 5 - Classes de brincadeiras mencionadas pelos docentes participantes do estudo.

CLASSE DE BRINCADEIRA	RESPOSTAS
Brincadeira como recurso pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> 1. No jardim de infância é fundamental a presença do lúdico como norteador do desenvolvimento infantil (P 83). 2. A criança aprende brincando. É na brincadeira que ela demonstra suas experiências adquiridas e o que ainda necessita ser trabalhado (P 50). 3. Quando a criança brinca ela interage com as outras, trazendo parte da cultura de seu dia a dia para as brincadeiras, ela reproduz suas experiências e vai além com o uso da imaginação. Enquanto brinca ela aprende (P 42). 4. Pela brincadeira conseguimos atingir conteúdos, estabelecer vínculos e quebrar o gelo com as crianças durante o trabalho pedagógico (P 08). 5. Brincar e interagir com os outros leva a uma condição para ocorrer uma melhora na aprendizagem e uma evolução do seu desenvolvimento na área da socialização e de outras também. Brincar é fundamental na Educação Infantil (P 75).
Brincadeira como espaço de interação e expressão	<ol style="list-style-type: none"> 6. Através da brincadeira a criança se expressa, interage e desenvolve suas potencialidades auxiliando no processo de socialização (P 63). 7. Através da brincadeira a criança interage e descobre o mundo ao seu redor (P 38). 8. Brincando a criança se expressa, se comunica, interage (P 27). 9. É nas brincadeiras que é observado o quanto a criança se socializa e interage com outros (P 09). 10. A brincadeira é fundamental para a criança se expressar, lidar com frustrações, fazer trocar, se doar e aceitar mais o outro (P 87). 11. A brincadeira propicia a oportunidade de vivenciar situações agradáveis e adversas, que é a socialização. É um ensaio para a vida adulta (P 91).

Fonte: Dados da pesquisa.

No primeiro grupo de respostas, a brincadeira é considerada um recurso, um meio para a aprendizagem. A aprendizagem é por ela favorecida e, portanto, deve ser aproveitada na escola para o desenvolvimento das habilidades e competências consideradas relevantes naquele período escolar. Assim, é brincando que as crianças aprendem e é no lúdico que o trabalho na Educação Infantil deve ser pautado.

Sobre a relação entre o brincar e o desenvolvimento, Vigotski (2007) aponta para o cuidado em definir essa atividade como uma forma de prazer para criança, pois há outras atividades que as crianças apreciam e há brincadeiras que não necessariamente despertam seu interesse. Assim, a brincadeira não é sinônimo de prazer para a criança, nem “o aspecto predominante da infância, mas um fator muito importante do desenvolvimento (VIGOTSKI,

2007, p. 120). Nesse sentido, torna-se importante refletir sobre o tratamento que a brincadeira tem recebido no contexto escolar e o uso que se faz dela como um recurso pedagógico em prol da aprendizagem. Além disso, reconhecendo essa importância no referido processo e a recorrência dessa atividade no universo infantil, sua inclusão na escola pode, sim, fomentar o trabalho pedagógico.

O segundo grupo reconhece na brincadeira um lugar privilegiado de interação entre pares. A criança descobre o mundo, se expressa, se comunica nos momentos que envolvem o brincar, e isso é considerado pelos professores participantes um mobilizador da socialização. Em sua pesquisa de campo, um dos momentos que Corsaro (2009; 2011) mais observou foram as brincadeiras entre as crianças. Foi exatamente nesse contexto que seus pressupostos acerca da socialização infantil como reprodução interpretativa emergiram, pois nesses momentos as crianças, de fato, ao se expressarem, se relacionarem com outro, manifestam suas percepções sobre o mundo do qual fazem parte, o reproduzem e o interpretam.

Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) apresentam que Corsaro (2009) admite que os jogos infantis se constituem como importantes cenários de desenvolvimento para as crianças tanto de ordem cognitiva quanto emocional, sendo implicados por representações sociais sobre os eventos, acontecimentos que as envolvem e estabelecendo espaços de poder ocupados pelas crianças para o exercício de controle sobre si e para confrontar-se com os adultos e se diferenciar deles e de suas culturas.

Nos jogos infantis, a criança realiza aquilo que ainda não está ao seu alcance, apropria-se do mundo adulto e recria situações vivenciadas ou observadas em que, às vezes, é excluída ou, mesmo, participante, mas no brincar se comporta como julga que deveria e não como de fato o fez. A criança assume papéis, reproduz linguagem, valores, rotinas da cultura a que pertence, o que favorece sua inserção no grupo, posto que assim é reconhecida como pertencente a ele. Sarmiento (2004) insere essas ações no que ele nomeou fantasia do real, um dos eixos estruturadores das culturas infantis.

Quando um dos participantes afirma que o momento de brincadeira é um ensaio para a vida adulta, é possível que esse esteja tratando das brincadeiras de faz de conta em que as crianças imitam o que observam no mundo adulto quando, por exemplo, brincam de dirigir, ser professor, ser mãe e/ou pai, situação também descrita por Corsaro (2009) em que, observa o pesquisador, além de reproduzir situações cotidianas, os pequenos inserem novos elementos a essas situações, mostrando seu potencial inovador. Isso também é ponto de discussão

abordado por Vigotski (2007) que aponta o brincar de faz de conta como um recurso privilegiado de desenvolvimento da criança e mediador na formação de sua consciência.

Ainda tratando dos elementos presentes no núcleo central das representações sociais dos docentes investigados, são apresentados os termos *compartilhar* e *convivência*. Embora na lista de evocações eles sejam trazidos de forma isolada, nas justificativas dos participantes eles ganham um contexto e quase sempre aparecem associados à interação e à brincadeira, conforme pode ser observado nas justificativas já apresentadas. Compartilhar significa “ter parte em”, “participar de” e conviver, do latim *com vivere*, significa “viver com”. Em ambas as situações a presença do outro se faz essencial para que essas ações se efetivem e a socialização seria o processo em que se elas se concretizam.

Alguns pontos relacionados à partilha de rituais, compreendida aqui como algo possibilitado pelos dois elementos das representações sociais mencionados, são compartilhados pela Psicologia do Desenvolvimento e pela Sociologia da Infância quando analisam brincadeira de aproximação–evitação:

Wallon, interessado em fazer uma Psicologia que considerasse a sociabilidade como elemento constituinte básico do humano, já havia chamado atenção sobre o papel dos ritos na formação da consciência da mente, ao longo da evolução das sociedades humanas (Wallon, 1942). O estudo de Blurton-Jones (1972) sobre a brincadeira turbulenta, que ele denominou *rough-and-tumble*, é um clássico na psicologia de base etológica e aponta o valor de sociabilidade desse ritual. Entre nós, o estudo de Maria Isabel Pedrosa (1989), que analisou interações de crianças de dois anos em uma creche pública na periferia de São Paulo, apontou o prazer das crianças tão pequenas em criar ritualizações em suas brincadeiras, as quais possibilitam que os parceiros reciprocamente regulem seus comportamentos (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 64, grifo do autor).

Ao tratar do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski (2007, p. 58) aponta que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. O autor enfatiza o papel das relações, das interações sociais para o desenvolvimento humano, destacando que por meio delas é que é possível transformar um processo interpessoal em um processo intrapessoal, resultando no que ele denominou de “internalização”.

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. [...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Nesse sentido, a internalização pode ser compreendida como socialização se relacionada às interações em que se ancoram as representações sociais dos docentes participantes do estudo. O contato com o que historicamente foi construído se apresenta aos sujeitos no decorrer de sua vida e é por ele significado e ressignificado nesse processo relacional e internalizado por ele.

Na segunda periferia emerge ainda o vocábulo *respeito* – relacionado à *interação* nas justificativas dos docentes –, o que comprova os dados apresentados no quadro 4, uma vez que as respostas anteriormente trazidas como exemplo não pertencem à lista de evocações, mas às justificativas dadas a elas. Nos argumentos apresentados pelos docentes sobre *respeito* para significar socialização, ele aparece ora como uma construção necessária à boa convivência entre pares, ora como uma internalização de regras importantes no contexto social, conforme exemplos:

1. O respeito é importante para viver e aceitar as diferenças. Entender que cada um tem uma individualidade a ser respeitada. O relacionamento é bem melhor quando as crianças se respeitam e respeitam o professor (P59).
2. Respeitar é fundamental porque para interagir é preciso entender o outro e deixá-lo se manifestar; é respeitar a vez, a voz e o querer do outro, não impondo o nosso querer (P. 74).
3. O respeito é importante para viver e aceitar as diferenças. Entender que cada um tem uma individualidade a ser respeitada. O relacionamento é bem melhor quando as crianças se respeitam e respeitam o professor (P 59).
4. Respeito acima de qualquer coisa, respeito ao próximo (P 46).
5. Quando as crianças aprendem a respeitar uns aos outros, todas as atividades ficam mais fáceis de serem propostas e realizadas. Eles brincam, conversam, se ajudam... (P72).
6. O respeito ao próximo permite ao indivíduo praticar todas as ações pertinentes e necessárias à socialização (P76).
7. Quando se respeita o outro acontecem interações na sociedade de forma mais saudável (P 4).
8. Respeito é algo importante para a vida de todos para garantia de sucesso na vida diária (P 3).

Nos quatro últimos exemplos fica subentendido que o respeito configura-se como respeito às regras do grupo que facilitam a convivência e, de algum modo, mantém a ordem. É possível inferir que as ações pertinentes são aqueles em consonância com as leis que regem o grupo. Se nos quatro primeiros casos, o respeito pode se assemelhar a perspectiva piagetiana (PIAGET, 1994), que trata do desenvolvimento da moral na criança, os dois últimos podem ser aproximados do modelo de socialização proposto pela sociologia tradicional, em que ao adulto cabe exercer sua autoridade sobre a criança de modo a convencê-la sobre qual comportamento deve seguir (DURKHEIM, 2014). Ressaltamos que as respostas dos docentes não se encontram alinhadas com um único pensamento acerca da socialização. Nos resultados

obtidos é possível observar a natureza híbrida das representações sociais elaboradas pelo grupo pesquisado, posto que, conforme apresentado, o núcleo central revela uma proximidade tanto da perspectiva de socialização trazida pela Sociologia da Infância quanto da Psicologia do Desenvolvimento, além de as representações presentes no sistema periférico entrecruzarem as diferentes abordagens apresentadas neste trabalho, que além das mencionadas, inclui ainda a abordagem determinista da socialização.

Os termos presentes na zona de contraste – *fundamental*, *amizade*, *integração* e *expressão* – são os menos evocados, considerando a totalidade de palavras, ao mesmo tempo que foram os mais prontamente lembrados pelos sujeitos; embora quantitativamente sejam pouco representativos, são importantes para a compreensão do provável núcleo central das representações. O termo *fundamental*, inicialmente presente na lista de evocações de forma isolada, ao ser contextualizado nas justificativas aparece associado a outros elementos presentes no quadro. Nas respostas dos participantes ele é associado à socialização em sua importância para o desenvolvimento das crianças, para a convivência dos alunos entre eles e na relação com o mundo. Algumas respostas ilustram essa associação:

1. A socialização é fundamental para a convivência do meu aluno (P 43).
2. Ela é fundamental para o desenvolvimento infantil (P 37).
3. A socialização é fundamental para se problematizar e em seguida intervir e transformar os valores competitivos e individualistas do modo de produção capitalista (P 34).
4. Ela é fundamental, pois é a base para a construção do conhecimento nessa etapa educacional. Mediante o contato e convívio com o outro a criança aprende e apreende o mundo que a rodeia (P 88).

A importância atribuída pelos docentes à socialização infantil corrobora o exposto na justificativa deste estudo que sugere esse reconhecimento, visto que nas observações realizadas pela pesquisadora ao longo de sua trajetória profissional isso se manifestou de maneira clara e se confirmou com os dados apresentados. A socialização é compreendida em sua importância para o desenvolvimento infantil, e a escola é um espaço em que ela ocorre cuja relevância não pode ser desconsiderada. A escola possibilita a interação entre pares e, por isso, se constitui como um local privilegiado para isso, posto que permite o encontro quase diário entre os atores inseridos nesse contexto, por um período significativo de tempo. As atividades coletivas das quais as crianças participam com outras crianças de mesma idade produzem uma rotina cultural que é repetida e elaborada culturalmente pelos grupos infantis que compartilham não apenas um conhecimento comum, mas identidade e pertencimento (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009).

Os termos *amizade, expressão e comunicação* não contam com respostas justificativas, mas surgem associados a outros elementos do quadro 4. Também são apresentados como importantes para a socialização e, de certa forma, seus produtos, pois por meio dela é possível construir laços de amizade, comunicar-se e expressar-se com outros sujeitos. A comunicação é apresentada por Vigotski (2007) como fator de extrema relevância para as interações sociais e os processos de desenvolvimento desencadeados por ela. “Na perspectiva vigotskiana, as funções complexas do pensamento seriam formadas principalmente pelas trocas sociais e, nessa interação, o fator de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens.” (PALANGANA, 2015, p. 104).

Na segunda periferia emergem os termos *participação, conhecimento, diálogo, cuidado, afetividade, construção, adaptação, vivência, cooperação, desenvolvimento e organização*. Eles se apresentam mais distantes do núcleo central e não estão presentes no conjunto de termos que possuem respostas justificativas dos participantes, mas são essenciais para a compreensão do núcleo central das representações. Encontramos aqui elementos pertencentes às diferentes abordagens da socialização, o que corrobora o que já foi explicitado quanto à pluralidade que compõe as representações sociais do grupo investigado. A compreensão da relação que eles estabelecem com os demais elementos das representações é facilitada pela sistematização que o *software* Iramuteq realizou no modo análise de similitude.

A sistematização dos dados proporcionada pela análise de similitude objetiva identificar as correlações entre os termos obtidas no questionário da TALP, porquanto essa é a proposta do *software*: buscar a “conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 516). Esse tipo de sistematização possibilita a construção de uma árvore de coocorrências (árvore máxima de similitude), cuja organização indica possíveis conexidades entre as palavras.

Neste estudo, a árvore máxima de similitude foi construída a partir da lista de evocações do questionário da TALP. A organização da lista para o *software* foi a mesma utilizada para a análise prototípica – quadro de quatro casas – apresentado anteriormente. Ao apresentar esses dados sob outras formas de organização, intentamos complementar o que já foi exposto e realizar uma leitura mais aprofundada do instrumento. A seguir apresentamos a árvore gerada na nossa base dados. Cada termo evocado encontra-se localizado dentro de um círculo, cujo tamanho é proporcional à frequência de evocação. As linhas que os ligam indicam a força de coocorrência entre elas, de modo que quanto mais grossa a linha maior a força. Os números presentes nessas linhas indicam quantas vezes os termos que se ligam por

Conforme os números que constam nas linhas que unem as evocações, temos o quantitativo de vezes em que um termo foi relacionado ao outro ao qual se liga, de modo que é possível observar uma coocorrência maior entre os termos *interação* e *brincadeira* e entre *interação* e *respeito*, os mais mencionados na totalidade de respostas. Conforme assinalado nas justificativas dos professores, ao falarem de socialização, os docentes investigados a relacionam a um processo de interação que em muito contribui para a aprendizagem. Também na árvores de similitude esses termos aparecem relacionados com considerável relevância dentro do contexto de coocorrências. Nota-se que a configuração dos dados apresentada pela árvore de similitude complementa a sistematização obtida por meio do quadro de quadro casas que, por sua vez, se completam e corroboram os textos escritos pelos docentes em suas justificativas.

Conforme Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009), as interações e a brincadeira são produção e produtos dos grupos infantis, cabendo tanto ao pesquisador quanto ao professor se verem como um elemento que também está disponível para ser significado pelas crianças. A dimensão dada a esse olhar, apontam as autoras, depende das representações que esses adultos têm a respeito da criança e de seu papel junto a elas. Por meio das brincadeiras as crianças conhecem o mundo, se apropriam dele, o reproduzem e o reinventam. Assim, é importante não subestimar sua função para o desenvolvimento sociocultural da criança, porque sendo uma atividade considerada comum à vida infantil, corre o risco de ser naturalizada e desconsiderada em relação as suas funções.

Analisando grupo a grupo, cujas cores foram definidas pelo *software*, o grupo verde possui elementos de cada um dos quadrantes anteriormente apresentados, com exceção do núcleo central: *respeito* (primeira periferia), *amizade* (zona de contraste) e *participação* (segunda periferia). Tendo em vista que o termo *respeito* possui mais evocação que os termos *compartilhar* e *convivência*, pertencentes ao provável núcleo central das representações sociais, é possível nessa configuração apresentada considerá-lo como também pertencente ao núcleo central se considerarmos apenas o número e as evocações como requisito para isso. Existe uma relativa força de coocorrência entre esses termos, não sendo difícil encontrar elementos contextuais que os relacionem. Nas justificativas dos professores, algumas delas já apresentadas anteriormente, o respeito é compreendido como um bem necessário ao bom convívio em sociedade da qual participamos e desenvolvemos laços de amizade. No estudo realizado por Delalande (2012) sobre o pátio do recreio como lugar de socialização e culturas infantis, a autora apresenta o não respeito nas relações de amizade como gerador de situações

conflituosas que se revelam, por exemplo, nas falas das crianças com um “não converso mais com você”, que causa discussões e questionamentos às regras de um grupo, cujo desrespeito não é admitido, ocasionando exclusão do “infrator” membro desse grupo, ainda que provisória.

No grupo vermelho, maior entre eles, encontramos em seu seio o termo *interação*, o mais evocado entre todos e, portanto, o que possui mais relação com outros termos. As coocorrências junto a eles se dão com elementos de significações diversas. A interação se relaciona a desenvolvimento, aprendizagem, diálogo, construção, cuidado, convivência, expressão que delinea, dentro do referencial teórico deste trabalho, uma compreensão a respeito da socialização que pode perpassar tanto a perspectiva sugerida pela Sociologia da Infância quanto pela Psicologia do Desenvolvimento. Ao mesmo tempo também se liga a adaptação, organização, conhecimento, elementos que trazem uma visão do ser humano, em especial da criança, como um ser que necessita ser inserido por outro mais experiente na sociedade a partir de seus ensinamentos para, então, ser capaz de fazer parte dela, em um processo de moldar-se ao que já existe. Em se tratando da educação e suas funções, seria a necessária ação dos adultos sobre os mais jovens (DURKHEIM, 2014). Para o sociólogo, essa ação é essencial para a condução dos jovens de um estado egoísta para um estado social, ou seja, para inseri-lo no contexto social conforme padrões preexistentes que devem ser seguidos.

No grupo lilás, ligado ao núcleo central *brincadeira*, encontramos o vocábulo *compartilhar*, assim como *troca* (primeira periferia), *cooperação*, *vivência* e *afetividade* (segunda periferia) e *fundamental* (zona de contraste). Entre esses elementos, a coocorrência mais relevante situa-se entre *brincadeira* e *compartilhar*, o que também é evidenciado nas justificativas dos professores quando apontam que por meio do brincar, entre as aprendizagens das crianças, encontramos o aprender a dividir e, agregando os demais termos do grupo, a cooperar, a trocar (brinquedos, objetos e vivências), em uma relação de natureza afetiva. Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009, p. 62) sustentam a ideia de os vínculos afetivos trazem segurança para as crianças explorarem “novas formas de conhecer o mundo, de construir identidades, de lidar com sua autonomia”. Eles fortalecem as parcerias que as crianças estabelecem entre elas e são valorizados pelos docentes participantes deste estudo, na medida em que relacionam a socialização como fator importante para o estabelecimento de relações de amizade.

Se tomarmos *interação* como eixo central dos três grupos e separarmos os elementos que estabelecem com ele as mais fortes coocorrências é possível delinear uma nova figura em que isolamos dois grandes eixos que marcam as representações apresentadas na sistematização da árvore de similitude.

Figura 3 - Eixos principais da árvore de similitude sobre o que é socialização para o grupo investigado



Fonte: Dados da pesquisa

A socialização infantil, na perspectiva do grupo estudado, apresenta como elemento mais forte do núcleo central a *interação*, citada por quase metade dos docentes. O que se nota nas respostas encontradas é que a socialização é compreendida como fundamento da interação em que os demais elementos (convivência, respeito, brincadeira e aprendizagem) ocorrem em função ou benefício dela. Nesse sentido, a socialização ocorre por meio da interação com o outro e a partir dela outros processos se desenvolvem, portanto, ela se configuraria como parte essencial da vida dos sujeitos, no caso deste estudo, das crianças.

Essa interação, segundo os participantes da pesquisa, ocorreria preponderantemente entre as próprias crianças, conforme informações coletadas nas respostas justificativas apresentadas a partir da nuvem de palavras (figura 4), também gerada pelo *software* Iramuteq.

A nuvem de palavras corresponde a uma representação gráfica obtida por meio de um corpus textual. Neste estudo, esse corpus foi elaborado a partir das respostas apresentadas pelos docentes à palavra considerada mais importante no questionário da TALP, ou seja, a resposta que explica o que seja socialização para os sujeitos pesquisados, razão pela qual se

Vigotski (2007) salienta a importância de diferenciar o desenvolvimento de aprendizagem, que em seus pressupostos são apresentados como processos próximos, mas não coincidentes, pois a aprendizagem antecede o desenvolvimento.

Aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Para Vigotski (2007) esses processos são interdependentes e possibilitados pela interação com o outro e pela competência linguística presente nessa interação. É na elaboração dessa diferenciação entre desenvolvimento e aprendizagem que o autor também apresenta a importância de conhecer os níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial. Entre eles se situaria a zona de desenvolvimento proximal. Para o autor, o conhecimento por parte de psicólogos e educadores sobre como o desenvolvimento ocorre tendo esses níveis como referência é “um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Nos elementos emergentes a partir das respostas que justificam a palavra evocada considerada mais importante surgem de maneira mais aparente elementos também da perspectiva tradicional de socialização como *regra* e *respeito* que, conforme respostas dos pesquisados, são requisitos importantes para a inserção da criança no meio social, em especial na escola. Em uma das respostas, a adequação às regras é destacada pelo professor como o ato de “saber ouvir e cumprir comandos”. O termo *regra* não aparece na lista de palavras mais evocadas, mas surge nas justificativas dos professores para explicar o significado de respeito.

Na abordagem apresentada pela Psicologia do Desenvolvimento, segundo Piaget (1994), as regras se fazem presentes nos rituais das crianças e são constituídas regularidades externas à criança, que já existem desde antes do seu nascimento, sendo, por vezes, difícil distinguir o que foi apreendido no âmbito da consciência das regras ou apenas reproduzido por imposição.

Portanto, a criança está mergulhada desde os primários meses numa atmosfera de regras, e torna-se, desde então, extremamente difícil discernir o que vem dela própria, nos rituais que respeita, e o que resulta da pressão das coisas ou da imposição do círculo social. No conteúdo de cada ritual, certamente é possível saber o que foi inventado pela criança, descoberto na natureza ou imposto pelo adulto. Mas na consciência da regra, enquanto estrutura formal, essas diferenciações inexistem do ponto de vista do próprio indivíduo (PIAGET, 1994, p. 51).

Para o autor, estando o social por toda a parte, a criança toma desde cedo, por volta dos dois anos, consciência de que há regras impostas às quais não consegue escapar, como ir para a cama quando deseja brincar e as distingue dos rituais criados por ela em seus jogos. Entre três e quatro anos seu mundo é dominado pelas regras adultas e ela as compreende como verdades, leis que dizem como as coisas devem ser. Piaget (1994) atenta ainda para a diferença entre as relações entre crianças e adultos e entre crianças e seus pares no que tange ao respeito às regras. No primeiro caso, é possível observar uma relação de coação e as regras serem cumpridas porque partiram de uma ordem; no segundo, verifica-se uma relação de respeito mútuo, em que não há coação pura. “A criança, por mais submissa que seja, tem a impressão de pode ou poderia discutir, que uma simpatia mútua envolve as relações, por mais autoritárias que sejam.” (PIAGET, 1994, p. 79).

O *brincar e a brincadeira* também aparecem próximos ao núcleo da nuvem. Conforme apresentado nas seções anteriores, a brincadeira pertence ao núcleo central das representações construído a partir da lista de evocações. Sua relevância é confirmada aqui na sistematização elaborada a partir das respostas justificativas dos participantes. Dentro dos pressupostos apresentados pela Psicologia do Desenvolvimento o brincar configura-se como aspecto importante da vida da criança, por meio do qual ocorre a aprendizagem. Além disso, nos estudos da Sociologia da Infância, Pedrosa e Santos (2009) afirmam que observar as brincadeiras infantis é uma estratégia importante para a compreensão do modo como produzem cultura, interpretam, assimilam o mundo, pois nelas a cultura de pares atua de forma preponderante. No contexto escolar, essa observação pode ajudar o professor a compreender melhor a história de vida de seus alunos, atuar sobre as demandas que daí possam emergir e promover a valorização das culturas produzidas pelas crianças. A brincadeira é um espaço para a reprodução interpretativa. “Para atingirem seus propósitos de brincar, elas selecionam parte do que apreendem, reproduzem interpretativamente por meio de suas ações, mas vão além disso e criam novos procedimentos regras e informações que alçam de situações particulares.” (PEDROSA; SANTOS, 2009, p. 53).

O reconhecimento dos professores participantes do estudo de que essa brincadeira ocupa um papel importante no trabalho da Educação Infantil e no processo de socialização ou, para usar o termo cunhado por Corsaro, na reprodução interpretativa, configura-se como uma sinalização importante de que há um movimento de inserção dessa prática no contexto deste estudo, o que também é observado por meio dos instrumentos utilizados, quais sejam, a

entrevista e a observação, em que foi possível identificar como esse reconhecimento repercute no cotidiano da Educação Infantil.

Compreendemos que as três escolhas de sistematização dos dados realizadas a partir do *software* Iramuteq se complementaram e auxiliaram na análise estrutural das representações sociais do grupo em investigação. Agora, tal como utilizando uma lente de aumento, realizaremos a análise das estratégias desenvolvidas no grupo reduzido de docentes pertencentes ao grupo maior e representativo dele, conforme apresentado na caracterização, com o intuito de identificar como as representações sociais dos professores participantes do estudo se concretizam e se manifestam na prática pedagógica.

4.3.2 Entrevistas semiestruturadas

Apresentam-se agora os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com três docentes de Educação Infantil da rede pública de ensino do DF sobre a socialização infantil. A partir das falas transcritas das professoras⁴ a respeito de sua experiência e perspectivas sobre a socialização, obtivemos as seguintes categorias:

1. Definição de socialização pelas professoras participantes;
2. Como a professora observa a socialização na escola;
3. Ações mencionadas como importantes ao trabalho realizado na Educação Infantil;
4. Atividades/espços de socialização promovidos pelas escolas das professoras investigadas;
5. Práticas pedagógicas comuns no contexto da Educação Infantil mencionadas pelas participantes da pesquisa.

Quadro 6 - Categoria 1: Definição de socialização pelas professoras participantes.

Classe/Respostas	Nº de ocorrências	%
COMO APROPRIAÇÃO DO MUNDO PELA CRIANÇA ✓ Apropriação do saber, dos conhecimentos do mundo. ✓ Questionar, ser crítico. ✓ É uma forma de estar no mundo, conhecer o espaço em que está. ✓ Sentir-se pertencente, parte da escola e estar feliz por estar nesse espaço.	04	28,6
COMO APROPRIAÇÃO DA CRIANÇA PELO MUNDO ✓ É a repetição do que o professor faz. ✓ Capacidade de ouvir e entender a mensagem do professor.	03	21,4

⁴ Optamos pela utilização do termo em sua forma feminina, pois esse é o gênero de todos os participantes das entrevistas semiestruturadas e observações.

✓ Acolhida no período de adaptação no início do ano. (continua)		
COMO RELAÇÃO/INTERAÇÃO COM O MUNDO E COM OUTRO		
✓ Proporcionar momentos para as crianças criarem laços de amizade. ✓ Expressar os sentimentos. ✓ Respeitar. ✓ Dividir, compartilhar. ✓ É o encontro com outras pessoas, estar com outro, são as relações. ✓ É uma forma de se comunicar. ✓ Está relacionada a grupos que se entendem, formados por pessoas que se identificam umas com as outras.	07	50
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	14	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas respostas obtidas por meio das entrevistas, elencamos como primeira categoria a definição presente no discurso das professoras sobre o que seja a socialização, organizando em três subgrupos as respostas obtidas. Nota-se que há um predomínio de respostas que fazem uma aproximação entre a socialização como um meio de se relacionar e interagir com o outro, conforme trechos abaixo:

Eu acho que socialização é dividir, compartilhar [...] Dividir, compartilhar, multiplicar, respeitar, é tudo isso e aqui na escola (Professora 1).

A socialização é a forma de você estar no mundo, é o encontro com as outras pessoas, é o encontro com a história da outra pessoa, é a forma como você se comunica, é o estar com outro, é você conhecer [...] é você conhecer um pouco do espaço onde você está, são as relações. Então é um se relacionando com o outro e a escola ela é um espaço muito importante, ela precisa promover esses momentos de socialização de um estar com outro, é isso [...] (Professora 2).

Socialização pra mim é [...] na educação infantil [...] Proporcionar momentos, oportunidades para as crianças criarem em Laços de amizade, de coleguismo e principalmente saber expressar o que elas estão sentindo, saber falar que não gostou, saber falar que não quer desse jeito e questionar, serem críticos: 'Porque que a gente tá fazendo isso hoje, professora?' E se sentir parte da escola. Eu quero que elas se sintam felizes aqui, se sintam à vontade, que não tenham medo de vir para escola (Professora 3).

As respostas convergem para as representações sociais observadas no questionário da TALP que tem a interação como um dos principais elementos do núcleo central. Nela as representações do grupo investigado se ancoram. Isso também corrobora o que foi posto quanto à representatividade do grupo menos numeroso participante das entrevistas e das observações em relação ao grupo maior participante da etapa da TALP – há pontos de encontro nas respostas das entrevistas. Além disso, as respostas apresentadas na entrevista também esteiam o exposto quanto à aproximação das representações sociais do grupo

investigado com a proposta da Sociologia da Infância, sobretudo com a perspectiva construtivista da socialização.

A socialização compreendida como apropriação do mundo pela criança insere-se nos pressupostos defendidos pela Psicologia do Desenvolvimento e referenciados neste estudo a partir, principalmente, de Vigotski (2007) e Piaget (1994). Essas construções são marcadas pelas relações sociais e pelo contexto histórico-cultural em que os sujeitos estão inseridos, e, a partir das interações vivenciadas e do contato com o outro, a criança se apropria do mundo a ela exterior para elaborar processos que colaborem para seu desenvolvimento enquanto indivíduo.

Conforme referencial teórico apresentado em capítulos anteriores, a compreensão da socialização sob essa perspectiva se distância dos pressupostos defendidos por estudiosos como Durkheim (2014) na medida em que o processo de socialização realiza um caminho inverso, em que o mundo é que se apropria da criança e esta é um ser passivo nessa apropriação.

Assim, seria o reconhecimento da criança como ativa na construção de seu conhecimento, que concederia a ela um posicionamento crítico e questionador nesse processo de apropriação do mundo e dos conhecimentos historicamente acumulados. A importância atribuída a essa apropriação reside ainda em uma percepção das necessárias aprendizagens da criança em relação ao mundo em que ela está inserida, o reconhecimento desse espaço, sua apropriação pela criança em se tratando de uma perspectiva referenciada na Psicologia do Desenvolvimento e sua reprodução interpretativa ao se retomar o conceito cunhado por Corsaro (2011).

Em relação à compreensão da socialização como apropriação da criança pelo mundo, identifica-se uma aproximação do conceito como um conteúdo curricular, donde é possível inferir o papel muitas vezes atribuído a esse processo no contexto da Educação Infantil, facilitado pelo uso de datas comemorativas, em um momento previamente planejado:

Já tivemos mais anteriormente porque eu já trabalho aqui tem oito anos, então nós já tivemos mais teatrinhos onde eles todos tinham que sentar juntinhos no chão, socializar a mesma ideia que estava sendo passada, já tivemos mais festas, festa das Mães. Hoje eu digo para você que assim [...] hoje a gente [...] esses momentos de socialização, hoje, eu digo pra você que não são tantos, que não são tão frequentes (Professora 1).

Então, assim, nesse primeiro momento antes de começar essa semana de socialização a escola tem que se reunir para pensar como é que vai ser essa semana de socialização [referindo-se à adaptação no início do ano letivo] (Professora 3).

A criança vai para a escola para se socializar e isso é algo a ser aprendido. Essa aprendizagem mostra-se relacionada à aprendizagem de comportamentos considerados socialmente aceitáveis e necessários à inserção social das crianças, tal como apontado pela perspectiva determinista de socialização propugnada pela sociologia tradicional (DURKHEIM, 2014). No Currículo em Movimento da Educação Infantil do DF, a interação que emerge nas representações sociais dos sujeitos investigados é apresentada não como conteúdo, mas como um dos eixos integradores do trabalho na Educação Infantil, quais sejam, “educar e cuidar, brincar e interagir” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 31). Nota-se que o brincar é apresentado no currículo em associação à interação, o que também ocorreu nas respostas oriundas da TALP.

O momento do parque eu acredito que seja um momento de socialização muito importante pra eles. Eu quase não interfiro. Eu observo de longe e eles se encontram, eles se conhecem e cada um começa a ver, começam os melhores amigos, então acho que parque é um momento muito importante de socialização (Professora 3).

Nas entrevistas, todas as professoras participantes afirmaram fazer uso do currículo como instrumento orientador de seu trabalho, sendo possível que os discursos dessas docentes tenham sido influenciados por esse documento. Nos extratos abaixo são apresentadas as respostas que evidenciam o uso currículo:

Então a gente planeja dessa forma [...] com a sequência didática. A gente tenta colocar o currículo, os conteúdos da educação infantil dentro da sequência didática para a gente poder trabalhar interdisciplinar, os conteúdos com as práticas (Professora 1).

Aqui a gente utiliza o nosso currículo é trabalhar as linguagens (Professora 2).

Pego o Currículo em Movimento e seleciono aquilo que eu considero que seja melhor para eles, a forma como eu tenho que dar os conteúdos pra eles, (sic) esse conhecimento [...] da melhor forma para que eles consigam internalizar esses conhecimentos e ter significado na vida deles (Professora 3).

Nas respostas em que a socialização é vista como relação/interação com o outro, assim como no questionário da TALP, emergem no discurso das professoras elementos como *respeitar, dividir, compartilhar, comunicar, expressar, amizade* – mais do que significar o que seja a socialização, sinalizam ações consideradas importantes para que ela ocorra. Ainda em relação às propostas do currículo da Educação Infantil do DF, tais ações são importantes nas interações e facilitadas pela brincadeira. Essas interações ocorreriam entre as crianças e o docente, com os pares, com os brinquedos e materiais, com o ambiente (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Quadro 7 - Categoria 2: Como a professora observa a socialização na escola.

Classe/Respostas	Nº de ocorrências	%
FATORES QUE DIFICULTAM <ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de limite de algumas crianças. ✓ Pouco contato com outros adultos além da professora. ✓ Falta de orientação das famílias junto às crianças. ✓ Comportamentos agressivos. ✓ Falta de educação. ✓ Problema de algumas crianças com autoridade. 	06	37,5
FATORES QUE FACILITAM <ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidade da criança de ouvir. ✓ Aprendizagem do respeito, diálogo. 	02	12,5
RELAÇÃO (INTERAÇÃO) DAS CRIANÇAS ENTRE AS CRIANÇAS E ENTRE OS ADULTOS <ul style="list-style-type: none"> ✓ Necessidade de a criança ter um adulto para ajudar a resolver seus problemas. ✓ Sem a intervenção adulta as crianças não conseguem se relacionar bem. ✓ As crianças tentam solucionar seus conflitos sozinhas. ✓ Há crianças que conhecem as regras de bom convívio. ✓ As pessoas com quem as crianças têm mais contato são a professora e os colegas, mas eles também interagem com outros profissionais da escola. ✓ A interação ocorre no dia a dia, nas conversas, nas rodas de conversa, nos questionamentos, nas brincadeiras. ✓ Existem momentos em que as turmas se encontram para brincar. ✓ A interação com outras pessoas que não pertencem à turma ocorre em espaços considerados públicos, como o pátio ou festas. 	08	50
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	16	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas entrevistas, todas as professoras reconhecem a importância da socialização no contexto escolar e observam que ela vem ocorrendo nos espaços em que atuam, citando fatores que costumam facilitar o trabalho realizado nesse sentido, que o dificulta e ainda como se dão as interações das crianças entre as crianças e entre as crianças e os adultos. É importante salientar que foram comuns as falas direcionadas à socialização como um *trabalho a ser feito*, e não como um processo que ocorre para além da intervenção docente. Ressalta-se ainda que em se tratando de sujeitos que têm a escola como local de trabalho, a intencionalidade presente em suas falas e ações está atravessada pelo viés da função profissional que exercem, além da escolarização a que a Educação Infantil também é submetida e que se estende aos processos que nela se desenvolvem. Ainda, assim, isso é apresentado como ponto de reflexão em uma das entrevistas:

Eu acredito que só organizando o **trabalho** docente é possível dar uma aula, eu não gosto nem de falar em aula em educação infantil, mas ainda não descobri um termo melhor. É porque aula remete muito ao ensino fundamental e aqui a gente tem toda uma especificidade, um dinâmica diferente, um ritmo, um **trabalho** pedagógico diferente (Professora 3, grifo da pesquisadora).

Essa fala da professora traz ainda uma discussão já iniciada na seção anterior de que há um movimento no grupo investigado de caminhar para as perspectivas que compreendem a criança em seu protagonismo, cuja mudança de representação pode repercutir na prática pedagógica. A professora compreende as especificidades do trabalho realizado na Educação Infantil e busca desvincular essa etapa daquelas que a sucedem, inclusive em relação às nomenclaturas ao questionar o uso do termo “aula”, cujo conceito historicamente vincula-se ao ato de ensinar a outrem algo de que se é conhecedor, de modo a lhe transmitir algum conhecimento. Essa ideia de transmissão parece desagradar a docente, que traz essa discussão na entrevista, fazendo transparecer uma compreensão de que o ensino na Educação Infantil deve trilhar um caminho alternativo a essa transmissão.

Sobre o trabalho docente, expressão enfatizada pela docente, Tardif e Lessard (2014) desenvolvem uma discussão sobre sua organização e natureza, em que apresentam o ensino como um ofício que tem os seres humanos como “objetos de trabalho” e um trabalhador qualificado para sua realização, pois há regras para o exercício da profissão professor. Para os autores, o trabalho docente se constitui tanto de elementos objetivos pertencentes ao quadro teórico que compõe a formação docente quanto das experiências pessoais de cada sujeito. Os autores fazem uma analogia entre o ofício do professor e o ofício do artesão, afirmando que a docência é “uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 46). Nesse sentido, compreende-se o trabalho docente como fruto de um conjunto de saberes e experiências adquirido pelos sujeitos, considerando ainda o referencial teórico deste estudo, também permeado de representações sociais construídas e partilhadas que o fomentam.

Sobre os fatores que dificultam a socialização, observa-se que a maioria deles se relaciona à ausência de comportamentos considerados adequados. A única menção que foge a essa premissa é a que considera o pouco contato das crianças com atores presentes na escola além daqueles que compõem a turma a que pertencem:

Então eles chegam aqui, coitados, perdidos porque não têm orientação nenhuma. Aí o que acontece, falta de limite, eles se defendem batendo. [...]. Faltam limites pra essas crianças. Elas não têm essa orientação. Outras não, são amáveis, conhecem as palavrinhas que eu uso todo dia, tá ali [apontando para a parede], (sic) desculpa,

com licença, por favor, obrigado [...] mas tem outras que são agressivas, tem outras que mordem (Professora 1).

Falta de educação, falta de limite, falta de orientação, comportamentos agressivos, problema com autoridade podem refletir uma compreensão do processo de socialização como a adaptação social proposta por Durkheim (2014), em que a criança precisa aprender com um adulto mais experiente o que lhe é necessário para inserir-se na sociedade, no que já apresentamos como o mundo se apropriando da criança. Esse posicionamento do professor diante da criança como alguém em *falta* também é questionado pela Sociologia da Infância, que, reconhecendo os limites e diferenças entre crianças e adultos (SARMENTO, 2015), interroga sobre a falta de um olhar sobre a criança no que ela possui no momento presente, no que ela tem de potencial e não no que ela não é. No que diz respeito aos fatores que facilitam a socialização, são apresentados o saber ouvir e a aprendizagem do respeito e do diálogo.

Essas respostas também parecem remeter a uma dimensão do que falta na criança, pois se ela precisa aprender é porque ainda não sabe. Emergem nos fatores facilitadores e dificultadores mencionados um modo de pensar a socialização que não se apresentou de forma tão evidente na primeira categoria nem nos questionários da TALP. Esse aspecto traz a possibilidade de que nas entrevistas possa ter-se manifestado algum nível de zona muda das representações sociais do grupo investigado, posto que se torna crescente nos documentos e trabalhos sobre a educação da criança pequena o discurso que a considera em seu protagonismo e agência. Essa também é uma consideração presente no atual currículo da Educação Infantil do DF, conforme enfatizado no seguinte fragmento: “O ponto de vista que norteia este Currículo aposta justamente nas imensas possibilidades e potencialidades das crianças e das infâncias, conhecê-las em seus fazeres, linguagens, invenções, imaginações, brincadeiras e cuidados” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 23).

O documento apresenta ainda a criança como sujeito de direitos e, por isso, cidadã do tempo presente, capaz de agir de maneira ativa em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Essa perspectiva é também defendida pela DCNEI (BRASIL, 2010) e pela RCNEI (BRASIL, 1998). Nesse sentido, manifestar o pensamento e/ou práticas dissonantes em relação à proposta do currículo pode ter sido considerado pelas participantes como uma resposta distante do desejável dentro daquilo que vem sendo defendido na educação das crianças pequenas.

Outro ponto apresentado pelas professoras em suas observações sobre a socialização na escola são as relações/interações. Elas apresentam momentos que vivenciam na rotina

escolar em que são destacados tanto aqueles em que a criança precisa de outro mais experiente mediador, como situações em que conseguem lidar com autonomia, como também a necessidade clara da criança em relação ao adulto nem sempre como mediador, mas como alguém de presença indispensável em situações de conflito entre pares:

Sozinhos eles não conseguem se relacionar bem. Todas as vezes que eles ficam sós, mesmo para eu ir à sala da colega vizinha, tem problema, um bateu no outro, um pegou o lápis do outro, um derrubou cadeira, gritam. Eles não conseguem entender que se tem tarefinha, então vamos fazer. Eles se digladiam entre eles (Professora 1).

Esse extrato corresponde à fala de uma das professoras a respeito de sua atual turma. Segundo a docente, há muita indisciplina das crianças, pouca autonomia e muito conflito entre ela, sendo constantemente necessárias as intervenções.

Quadro 8 - Categoria 3: Ações mencionadas como importantes à realização do trabalho na educação infantil.

Classe/Respostas	Nº de ocorrências	%
AÇÕES CENTRADAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E CONTEÚDOS CURRICULARES <ul style="list-style-type: none"> ✓ Divisão dos tempos de realização das atividades. ✓ Planejamento das aulas. ✓ Estabelecimento de rotina pedagógica no início do ano. ✓ Seleção de conteúdos da Educação Infantil com base no currículo. ✓ Realização de um trabalho interdisciplinar. ✓ Organização de sequências didáticas. ✓ Organização dos alunos em mesas de atividades. ✓ Habilidades e competências que devem ser trabalhadas na Educação Infantil. ✓ Seleção de conteúdo do currículo. ✓ O foco do trabalho são as questões relacionadas à autonomia e à identidade da criança. ✓ Às vezes o trabalho é pautado em datas comemorativas. ✓ Trabalho com projetos. 	12	75
AÇÕES CENTRADAS NA ORGANIZAÇÃO COLETIVA DA ESCOLA <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tempos fixos conforme organização da escola: horário do lanche, parque, dia de piscina, biblioteca. ✓ Planejamento coletivo. 	02	12,5
AÇÕES CENTRADAS NA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS <ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevistas com as crianças para saber de suas preferências. ✓ Experimentação da rotina para ver como as crianças se adaptam à rotina preestabelecida pela professora. 	02	12,5
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	16	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às ações que as professoras mencionaram como importantes para o trabalho realizado na Educação Infantil, foram organizados três grupos: ações centradas no trabalho individual do professor, no trabalho coletivo do professor e na participação das crianças (quadro 8). Nessa categoria, objetivamos identificar como o trabalho pedagógico se organiza nas escolas em que as entrevistadas atuam.

A maioria das respostas situa-se no trabalho do professor, sobretudo no que tange a sua organização. O planejamento diário e o uso do Currículo em Movimento da Educação Infantil do DF foram mencionados por todas como ações que desenvolvem. Nesse tópico, foram apresentados alguns tipos de atividades realizadas na escola: sequências didáticas, projetos pedagógicos, mesas de trabalho, uso de datas comemorativas.

Muitos ainda usam a questão da data comemorativa, mas aos poucos eu tenho percebido que as pessoas estão trabalhando bastante com projetos, então [...] é [...] estão ainda bem inicialmente, mas a maioria está trabalhando bastante com projetos e a partir da identidade e autonomia da criança é que a gente tem trabalhado o ano inteiro (Professora 2).

Esse extrato de uma das entrevistas retrata um pouco do uso que se faz das atividades mencionadas no quadro da categoria 3. Em diferentes momentos e com diferentes objetivos, as professoras selecionam o tipo de atividade a ser desenvolvido nas turmas. Durante as observações, foi possível identificar a maioria dessas atividades nas três turmas, o que será explicitado mais adiante. O uso das datas comemorativas foi mencionado e justificado, mas criticado em relação aos objetivos relativos às crianças, ou seja, o sentido que essas comemorações têm para elas e as reflexões que o próprio professor deve realizar diante das temáticas que envolvem esses momentos (SOUSA, 2000). Já o trabalho baseado na pedagogia de projetos tem sido colocado em destaque, sendo possível inferir que conhecendo essa discussão a professora se justificou na tentativa de mostrar que vem trabalhando conforme as perspectivas consideradas mais “adequadas”, pois o próprio currículo o apresenta como uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2014). No referido documento, além dos projetos didáticos, são mencionadas as atividades permanentes, as sequências didáticas e as atividades ocasionais.

Quanto ao trabalho coletivo do professor, encontramos ações concretizadas pelo grupo docente não apenas individualmente e que se referem a um trabalho realizado em conjunto e considerado importante para o bom desenvolvimento do que ocorre em cada turma. Enfatiza, inclusive, uma queixa presente em duas das entrevistas quanto à necessidade de haver momentos mais coletivos na escola, tanto que no tange à organização necessária ao bom

funcionamento da instituição como no suporte que sentem falta para efetivar demandas referentes à socialização das crianças. Reportam-na como algo que não deve se restringir à sala de aula, mas contemplar toda a escola e os atores implicados nesse contexto.

Eu acho que essas atribuições, penso eu que na cabeça dos gestores são da sala de aula, são da professora e não de um momento maior da escola.[...] Então, eu fico assim [...] esses momentos de socialização ficam um pouco a desejar num planejamento, numa coisa mais ampla (Professora 1).

Eu acho que assim, com a semana de adaptação é um momento muito específico da Educação Infantil, toda a escola fica envolvida por que é um momento até mais tenso mesmo, muita criança chorando dependendo da turma. Então, assim, nesse primeiro momento antes de começar essa semana de socialização a escola tem que se reunir para pensar como é que vai ser essa semana de socialização. Os alunos, as crianças mais difíceis, que estão chorando muito, como a gente vai lidar, como a gente vai fazer, (sic) ela fica na sala, ela sai. Eu acho que precisa ter uma organização dessa semana. Acho que é papel fundamental da escola porque, por exemplo, eu posso estar fazendo um trabalho de socialização com essa criança, aí vem outra professora e faz algo totalmente diferente do que eu estou fazendo (Professora 3).

A dimensão do trabalho do professor no âmbito de sua turma relacionada à organização da gestão da escola foi enfatizada por Tardif e Lessard (2014), que em seus estudos observaram que o trabalho do professor é influenciado pela gestão da escola em que está inserido.

Analisando tanto as formas codificadas do trabalho dos professores quanto seus aspectos mais informais, mais delicados, tentamos trazer à luz as tensões internas que surgem de dentro da atividade dos professores, as quais decorrem, em boa parte, da presença simultânea de modelos heterogêneos ou contraditórios orientando a organização do seu trabalho na escola. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 25-26).

Quanto às ações centradas na participação das crianças, foi mencionada a realização de entrevistas com o objetivo de saber quais suas preferências e inseri-las nos projetos pedagógicos, planejamento e avaliação sobre rotina preestabelecida pela professora a fim de ouvir como a vivenciaram e se tinham alguma sugestão a fazer. Nas duas ações em que a participação da criança ocorre, percebe-se que consiste em momentos de escuta em que o que é apresentado à professora é transportado para uma ação que ela mesma desenvolve e não a um momento de efetiva participação nas atividades – o que se pôde depreender do que foi apresentado nas entrevistas.

Sobre a questão da escuta, ela é apresentada como importante na relação entre adultos e crianças na escola e, segundo as docentes, é um exercício que buscam fazer, nem sempre fácil, porém necessário e precisa ser feito com clareza de como se deseja direcionar a escuta,

no sentido de que o escutar por escutar é uma ação que cai no vazio, conforme fragmento de uma das entrevistas:

Eu acho assim [...] que além da escuta você tem que interferir e assim [...] escutar, mas você também tem que ver de que forma que essa escuta vai possibilitar também o crescimento dessa criança, né [...] (sic) a gente tem que ver isso porque é importante. Eu sempre estou escutando, estou sempre dialogando com eles, mas eu também preciso entender que essa fala, que essa linguagem deles nesse momento é uma fala de descoberta, mas de que forma que isso está na construção deles? Por exemplo, só o fato de escutar e deixar esse momento deles da conversa, só isso vai possibilitar? Então o meu grande dilema é esse. É isso (Professora 2).

A professora se questiona em relação ao espaço de escuta que proporciona, refletindo sobre o que deve fazer e como aproveitar de fato aquilo que as crianças lhe apresentam. É um questionamento pertinente na medida em que a escuta da criança como um modismo inserido na rotina pedagógica faz com que tudo que envolve essa escuta na perspectiva defendida pela Sociologia da Infância se perca, sobretudo no que tange à valorização das culturas infantis, muitas vezes acessadas por meio de suas falas. Campos (2008), ao tratar do assunto nas pesquisas e nas estratégias que devem ser adotadas nesse contexto, pondera sobre que tipo de escuta se realiza com as crianças, pois apenas deixá-las falar é insuficiente para o reconhecimento de sua inteligibilidade e ação, assim como para a garantia de sua participação tanto no que tange às pesquisas como nos processos educativos em que estão envolvidas.

Portanto, afirmar a agência social das crianças exige também a responsabilidade por sua viabilização. É nesse ponto que convergem os saberes de diferentes campos disciplinares com os quais a pesquisa educacional necessita manter diálogo no sentido de conhecer o modo como as crianças vivem a sua infância e a representam, para, a partir daí, balizar a ação educativa. Nessa perspectiva, os projetos pedagógicos deixam de ser apenas **para** as crianças, para serem definidos a partir das crianças e **com** elas (CAMPOS, 2008, p. 47, grifo do autor).

A perspectiva apontada por Campos (2008) corrobora os anseios da professora sobre a busca de um caminho para viabilizar a efetivação da escuta das crianças em ações, em participação real. Percebe-se que ainda que essa escuta nem sempre se converte em uma participação infantil efetiva – o reconhecimento de que esse é um fazer necessário abre caminho para um processo de reflexão do professor em relação ao seu trabalho e a esse modo de compreender a criança em sua agência. A “dificuldade” parece residir no “como fazer”, por vezes difícil, pois se faz necessário também desconstruir representações e práticas ancoradas em pressupostos do período da infância do atual adulto. Campos (2008) defende a tese de que mais que orientar a ação, escutar as crianças estabelece uma relação comunicativa que amplia a compreensão sobre as culturas infantis.

Quadro 9 - Categoria 4: Atividades/espços de socialização promovidos pelas escolas das professoras investigadas.

Classe/Respostas	Nº de ocorrências	%
CENTRADAS NA APRENDIZAGEM/FORMAÇÃO DA CRIANÇA <ul style="list-style-type: none"> ✓ Socialização das tarefas. ✓ Leitura de livros literários pela professora. ✓ Socialização de ideias. ✓ Valorização de momentos tradicionais como o cívico. 	04	28,6
CENTRADAS NAS RELAÇÕES/INTERAÇÕES <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mediação para que a criança resolva com autonomia situações de conflito. ✓ Roda de conversa. ✓ Conversa livre entre as crianças. ✓ Respeito à vontade deles (posicionamento do professor). ✓ Festas. ✓ Divisão de espaços com outras turmas, como a sala de vídeo. ✓ Realização de atividades em conjunto com outras turmas. ✓ Momento de entrada no início da aula. ✓ Brincadeiras nos tempos livres (massinha, jogos de encaixe, blocos de madeira). ✓ Assistir a teatros em que todos sentam juntos. ✓ Mediação do professor. ✓ Escuta das crianças. ✓ Promoção de espaços para que as famílias participem dos projetos da escola. 	10	71,4
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	14	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Na categoria elaborada a partir das informações sobre as atividades e/ou espaços de socialização promovidos pela escola, agrupamos dois tipos de respostas: as centradas na promoção de aprendizagem e as centradas na relações/interações (quadro 9). Novamente esses dois eixos já observados no questionário da TALP, cuja ancoragem das representações sociais encontra-se em pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia da Infância, emergem nas entrevistas.

Nas atividades centradas na aprendizagem, observamos que os momentos mencionados estão relacionados a situações que possibilitaram que os saberes e atividades fossem compartilhados entre as crianças e entre as crianças e os adultos, no caso as professoras. São momentos que fazem parte do planejamento, com objetivo pedagógico. Nas entrevistas, a socialização das tarefas corresponde a um momento em que, ao concluir uma atividade, a criança a apresenta para a turma relatando como fez e recebe a avaliação dos colegas.

Olha, eu gosto muito de ler na minha sala, eu gosto de ler um livro e peço para que eles contem para mim. ‘Alguém gostaria de contar? E se você fosse tal? E você, você agiria da mesma forma?’ Aí a gente faz essa socialização, a gente socializa muito também as ideias do que fizemos no final de semana, aí tem tanta coisa que a gente faz, a gente tem um dia por exemplo que eu peço para uma criança trocar de lugar comigo, peço para que eles troquem comigo, sabe. ‘E se eu tiver aqui falando, berrando, gritando, vocês vão gostar?’ Eu socializo tarefas, por exemplo, eu coloco todas elas aqui no varal e a gente começa a debater. ‘Esse aqui ficou legal? Poderia ser melhor? E essa tá bom? (sic) Esse aqui não caprichou!’ Já estão acostumados a ter senso crítico das coisas que a gente mostra, que a gente divide, que a gente partilha (sic) (Professora 1).

O momento cívico foi mencionado por uma das professoras como um ritual importante que deveria ocorrer na entrada, o qual já solicitou à equipe gestora, mas não foi atendida. Na entrevista encontra-se manifesto o saudosismo da professora que relata ter vivenciado em sua infância o momento cívico como parte da rotina da escola e lamenta que hoje seja desvalorizado. Esse saudosismo é descrito por Santos (2016) como algo que se estende às representações de infância e de criança em que os adultos presos à sua própria infância costumam a se desligar dela para compreender as infâncias que se constroem hoje e, portanto, reconhecer as novas necessidades que se impõem nesse contexto.

Nas atividades/espços de socialização promovidos pelas escolas dos professores participantes do estudo, são contempladas as que se realizam no âmbito da sala de aula e as que extrapolam esse espaço físico e de relações.

No parquinho eles têm o horário deles, isso aí não mexe, mas eles têm um momento na sexta-feira que todas as crianças estão fora de sala e aí eles brincam, eles têm contatos com as outras crianças (Professora 2).

Então é uma possibilidade que a família vem aqui, ela conta um pouco da história do filho, ela tem contato com as outras crianças, as crianças podem perguntar para eles, então eu acredito muito na socialização por espaços, esses momentos que você propicia dentro da escola (Professora 2).

Bom, eu acho que tem algumas coisas que eu faço e tem algumas coisas que a escola já proporciona. Por exemplo, o momento do parque eu acredito que seja um momento que seja um momento de socialização muito importante pra eles. Eu quase não interfiro (Professora 3).

Se nas rodas de conversa, as conversas livres ocorrem nas interações das crianças entre seus colegas de turma, as festas, os teatros são realizados no pátio da escola criando uma possibilidade de encontro entre todos, sejam crianças ou adultos, lembrados pelas professoras em razão de sua importância, no dia a dia tido como “normal”, mas essas interações acabam se restringindo preponderantemente à turma. Isso pode refletir uma compreensão do grupo investigado de que a socialização das crianças não se limita às interações entre pares, mas abarca outros grupos geracionais e, mesmo espaços, elementos já apresentados anteriormente

quanto às possibilidades de interações que ocorrem na escola, sinalizadas pelo currículo da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Outros tópicos que merecem destaque são aqueles que compreendem as ações como um posicionamento das professoras: mediação, respeito à vontade dos alunos e escuta das crianças.

Eles estão numa fase de descoberta, eles precisam estabelecer relações, significados. Eles precisam aprimorar a sua linguagem e se você não der esse espaço de diálogo, você não deixa a criança se movimentar no espaço que ela que está, conhecer, conhecer um pouco da história do outro, contar um pouco da sua, eu acredito que não haja socialização, não, você apenas coloca a criança ali, você dá alguns momentos pra ele da fala, mas na verdade só tá tendo uma fala ali ou então às vezes você nem dá, você só fala [...] pro professor, (sic) que a gente tem que ter um cuidado com isso também, da gente não ficar só tomando conta, direcionando, a gente tem que pensar nessa prática mesmo, de toda hora controlando ali que é uma tendência muito grande e eu tenho [...] a gente tem sempre que tomar cuidado, mas eu acho que a escola tem que promover esse diálogo com eles e essas relações, estabelecer relações afetivas, eles precisam disso (Professora 2).

Aí depois a gente faz, depois que todo mundo escovou, a gente começa a rodinha que é um momento de [...] eu acredito que esse é um momento muito importante de socialização deles. É onde eles podem falar o que eles estão sentindo, as novidades de casa, o que está afligindo e eu sempre trabalho com eles a necessidade de ouvir e respeitar o colega (Professora 3).

Nota-se que a mediação é apresentada como uma interferência do adulto que auxilia a criança a resolver situações de conflito de maneira autônoma; o mesmo ocorre no que diz respeito aos processos de desenvolvimento. O respeito às vontades das crianças pode ser relacionado à escuta. É por meio dela que essas vontades são manifestadas e respeitadas por quem as recebe. Para as docentes, a roda de conversa ocorre em todas as turmas e é ela um espaço privilegiado para essa escuta, o que também pôde ser identificado durante as observações.

Quadro 10 - Categoria 5: Práticas pedagógicas comuns no contexto da educação infantil mencionadas pelas participantes da pesquisa.

Classe/Respostas	Nº de ocorrências	%
ATIVIDADES DE ROTINA ✓ Roda de conversa. ✓ Oração. ✓ Observação das condições climáticas. ✓ Combinados (regras da turma). ✓ Agenda do dia com auxílio de figuras. ✓ Observação do calendário. ✓ Quadro dos sentimentos. ✓ Quadro das palavras mágicas (obrigado, por favor, etc.). ✓ Ida ao banheiro antes do início da aula. ✓ Tarefas de sala.	18	58,1
(continua)		

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dever de casa. (continuação) ✓ Lanche. ✓ Recreio. ✓ Entrada. ✓ Parquinho. ✓ Organização dos materiais (mochilas, entrega das agendas e garrafas de água). ✓ Higiene das mãos. ✓ Momento da escovação dos dentes. ✓ Dia do brinquedo. 		
ATIVIDADES DIDÁTICAS <ul style="list-style-type: none"> ✓ Atividades de pintura, concentração, memorização. ✓ Atividades que podem ser realizadas com autonomia. ✓ Projetos da escola. ✓ Projetos da turma. ✓ Projetos da SEE/DF. ✓ Leitura de histórias pela professora seguida de reconto pelos alunos. ✓ Avaliação da turma a respeito das tarefas feitas pelas crianças. ✓ Momentos de centro de atividade. ✓ Dinâmicas. 	09	29
ATIVIDADES LIVRES INDIVIDUAIS OU COLETIVAS <ul style="list-style-type: none"> ✓ Momentos livres para brincar ✓ Leitura de história ao final da aula ✓ Brincadeiras livres ✓ Momentos de solução conjunta de situações/conflitos 	4	12,9
TOTAL DE OCORRÊNCIAS:	31	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Partindo da perspectiva das professoras participantes sobre o que seja a socialização da organização do trabalho na escola, a última categoria apresenta as práticas pedagógicas que as docentes investigadas afirmaram observar nas instituições de Educação Infantil. Elas estão divididas em três subcategorias: atividades de rotina, atividades didáticas e atividades livres (quadro 10, categoria 5).

Nas atividades de rotina situam-se aquelas a partir das quais a aula das professoras entrevistadas se organiza. Todas mencionaram a rotina como eixo norteador de seu planejamento, sendo importante não apenas para sua própria organização como para a das crianças – estabelecida a rotina elas se apropriam dela e tornam-se capazes de se orientar em relação à sequência em que normalmente a aula se desenvolve.

[...] eu não preciso falar o que é pra fazer, eles já sabem o que é pra fazer e se eu esqueço de fazer algumas coisas eles cobram [...] ‘- mas você não fez isso ontem!’; ‘-Ah, é mesmo, eu esqueci!’. Então é ótimo porque eu trabalho muito na Educação Infantil a autonomia e independência deles (Professora 3).

Então a rotina aqui é organizada através dessas fichas e inicialmente a gente trabalha com a rodinha nas conversas, depois as outras atividades que a gente vai fazer durante o ano. Essa rotina [...] ela, na verdade, foi estruturada no início do ano logo nas primeiras semanas a partir do período de adaptação que a gente teve esse ano aqui. A rotina foi feita na coordenação e cada turma é que foi se adequando (Professora 2).

No quadro 10, são especificadas as atividades de rotina citadas pelas professoras, repetindo-se para quase todas elas com exceção do recreio e da oração. Esta última só ocorreu em uma das turmas, assim como o Quadro dos Sentimentos. Nessas atividades, encontramos aquelas que correspondem a ações de higiene e cuidados, aquelas de organização pessoal e coletiva. No Currículo da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2014) o cuidado com o corpo é apresentado como um conteúdo educacional inerente às ações de educar e cuidar.

Essas práticas sociais são conteúdos centrais na Educação Infantil porque, por meio delas, as aprendizagens são realizadas e o bem-estar é garantido. O cuidado com o corpo também é um conteúdo educacional, associado à cultura e às relações sociais, ou seja, conhecimentos interdisciplinares como alimentação, aprendizagem das diferentes linguagens, brincadeiras, relações sociais, higiene e controle corporal, movimento, repouso e descanso, etc. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 35).

São mencionadas atividades didáticas cujo planejamento tem seu início na turma e outras que fazem parte de um contexto maior, da escola, mas que se ramificam chegando à sala de aula. Os projetos são apresentados como uma prática frequente por todas as docentes, assim como a leitura de histórias acompanhada de reconto, como a interpretação de texto realizada oralmente.

Sobre as atividades livres, encontramos os momentos de brincadeira e leitura livre em todas as turmas. Nas entrevistas, a brincadeira é mencionada, o que mostra que ela faz parte do cotidiano das turmas dessas professoras, compondo o trabalho realizado e, mesmo não estando situada nas atividades de rotina, poderia, sim, fazer parte desse grupo, pois as observações apresentaram o brincar como parte relevante da rotina das turmas observadas.

Discorrendo sobre um projeto da escola de resgate de brincadeiras antigas, a professora relata o processo de escolha dessas brincadeiras que, inicialmente, foi realizado por ela, mas depois passou pelo crivo das crianças. Ela observa que mesmo quando ela, professora, apresenta uma atividade aos alunos, eles não a assimilam de modo passivo, reinventando o que foi apresentado:

Inicialmente nós é que escolhemos Mas você sabe que a criança quando ela tá livre, por exemplo, ela termina fazendo suas escolhas, mesmo que você determine do que ela vai brincar. ‘Ah hoje você vai brincar de pular corda, amarelinha ou nos bambolês’ [...] Elas terminam lá, mesmo sem sua interferência, quando você já deixa

assim bem livre, ela já faz suas próprias escolhas, então se você, por exemplo, você vai fazer um circuito, tá ali [...] você organiza o circuito, a primeira vez você delinea, você fala, delimita o que ela vai fazer, mas depois, não, termina que a criança faz suas escolhas (Professora 2).

Essa resposta remete à reprodução interpretativa que vem sendo apresentada neste trabalho, em que as crianças reproduzem o que têm diante si re(interpretando), criando novas possibilidades tal como defendido por Corsaro (2011).

A brincadeira também é um elemento importante identificado no questionário da TALP e, embora não se tenha destacado nas entrevistas, nas observações realizadas se faz presente de modo proeminente.

4.3.3 Observações

Tendo como um dos objetivos deste estudo analisar as articulações entre as representações sociais de professores sobre a socialização infantil e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, assim como questões relacionadas à valorização das culturas infantis, a observação enquanto estratégia metodológica foi selecionada por proporcionar ao pesquisador um olhar mais direto sobre o cotidiano no momento em que as ações ocorrem. Ressalta-se que esse olhar, por mais neutro que se tente manter, é imbuído do olhar do próprio pesquisador e das bases teóricas que constituem o trabalho, fazendo-se presente nas reflexões e nas concepções apresentadas no percurso da pesquisa (CARVALHO, 2007).

Foram realizadas nove observações com três docentes participantes da entrevista. Cada professor teve três aulas observadas e registradas por meio de diário de campo. Para orientar esses registros, elaboramos um roteiro, de modo que em um primeiro momento fossem realizados registros descritivos sobre a aula, cuidando para ser o mais fiel possível à realidade observada; em um segundo momento, foram feitos registros de cunho mais analítico, tendo como referência o roteiro mencionado.

As observações ocorreram em uma escola localizada na CRE Ceilândia e duas na CRE Plano Piloto/Cruzeiro. Apresentamos brevemente uma descrição das condições físicas e do contexto socioeconômico em que estão inseridas.

Na Ceilândia, foi observada uma turma de segundo período, a que nomearemos de T2A, que pertencia a uma escola classe que atendia turmas de primeiro período da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental. A escola possuía 19 salas e funcionava em

dois turnos, totalizando 38 turmas. Os dados do Censo escolar 2016 apresentam que destas dez turmas são de Educação Infantil (225 alunos); 24 de séries iniciais do Ensino Fundamental (480 alunos); e 4 salas especiais (17 alunos, necessidades não especificadas) (BRASIL, 2016). O projeto político-pedagógico (PPP) da escola explicita ser ela possuidora de uma estrutura provisória, mas em boas condições de uso. De fato, aparenta uma estrutura razoável de uso e conservação. No entanto, as salas possuem um tamanho pequeno, insuficiente para mobiliário além de mesas e cadeiras ou brinquedos. Além das salas de aula, a escola possui sala de leitura, sala de vídeo, banheiros adequados ao uso de crianças pequenas disponíveis no pátio, um parquinho com piso cimentado e duas quadras esportivas. O uso desses espaços é feito de acordo com uma organização de dias e horários preestabelecidos pela equipe gestora e professores.

A cidade de Ceilândia tem sua origem marcada por fatores de ordem social. Fundada pelo governador Hélio Prates em 1971, seu nome traz marcas de sua história. CEI é uma abreviatura para “Campanha de Erradicação de Invasões” e “lândia” é um sufixo originado do inglês, *land*, que remete à cidade. Foi criada para abrigar o alto número de indivíduos que vieram para Brasília por ocasião de sua construção e aqui se fixaram (Vila do IAPI, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão e Morro do Querosene), criando uma grande favela para a qual a construção de Ceilândia foi a solução. Conforme Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD), a cidade teve em 2015 uma população estimada de 489.351 habitantes. É a maior região administrativa do DF, conhecida como reduto dos nordestinos, e a única cidade fora do Plano Piloto que possui um monumento projetado por Oscar Niemeyer, a Casa do Cantador, um importante centro cultural da região (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Dados do Censo escolar 2016 mostram que a cidade atendeu no referido ano 2950 turmas distribuídas em 93 escolas, totalizando 83,149 matrículas da Educação Infantil ao Ensino Médio. Os CEPIS não foram incluídos nesse cálculo (DISTRITO FEDERAL, 2016b). O PDAD 2015 aponta o número de 19.818 crianças na faixa etária de zero a seis anos fora da escola, um número alto se considerarmos que a mesma pesquisa revela um total de crianças nessa faixa etária de 27.518 (DISTRITO FEDERAL, 2015).

As outras duas turmas observadas pertencem a escolas localizadas no Plano Piloto. Uma turma de primeiro período (T1A) na Asa Sul; a outra também de primeiro período (T1B) na Asa Norte. A seleção das escolas foi explicitada anteriormente.

A escola da Asa Norte é um jardim de infância que possui quatro salas de aula de tamanho razoável funcionando em dois turnos, totalizando oito turmas. Possui ainda

biblioteca, espaço para refeições fora da sala de aula, pátio coberto e pátio sem cobertura, piscina, um banheiro adaptado para crianças localizado internamente em cada sala e parquinho de areia. A disposição das salas de aula bem com outras salas da escola tem como referência um pátio interno, de modo que saindo de qualquer uma delas é nele se chega.

Na escola da Asa Sul, encontramos uma estrutura semelhante, porém com dimensões ampliadas. As salas são grandes e bem ventiladas, possuem porta principal e uma porta nos fundos que dá acesso a uma pequena varanda e ao parque de areia. Existem no total cinco salas funcionando em dois turnos, em cada turno, dez turmas. Há um espaço externo para refeições, piscina, pequeno campo de futebol, área verde. A escola não possui sala de biblioteca.

Importante salientar que as três escolas possuem mobiliário adequado ao seu público (cadeiras e mesas).

Sobre a cidade a que as duas últimas escolas pertencem, elas se localizam no eixo rodoviário do projeto de construção de Brasília. Logo, trata-se do centro da capital, região considerada socialmente privilegiada no Distrito Federal.

O Plano Piloto apresentou uma população total estimada de 220.393 em 2016, com 14.024 crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade, de acordo com o PDAD 2015 (DISTRITO FEDERAL, 2016a). Conforme o Censo Escolar 2016, Asa Sul e Asa Norte realizaram 29.483 matrículas distribuídas em 1.223 turmas em 76 escolas. Os CEPIs também não foram incluídos nesses dados (DISTRITO FEDERAL, 2016b).

O roteiro de observação foi planejado de modo a abarcar dois aspectos de interesse atinentes ao trabalho na educação infantil: 1) referentes à rotina pedagógica e 2) referentes aos professores e ao desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças. O primeiro aspecto se aproxima da relação e participação das crianças na organização e uso dos tempos na escola. O segundo busca observar a socialização infantil na escola tanto no que tange à participação das crianças, como também à dos adultos nesse processo. Assim, diante de tudo o que foi possível observar durante a pesquisa de campo, selecionamos o material relacionado ao nosso objeto de estudo e o apresentamos alicerçados nesses dois grandes eixos.

4.3.3.1 Aspectos referentes à rotina pedagógica

A rotina pedagógica constitui-se como base do trabalho realizado na Educação Infantil. É ela que orienta a organização dos tempos, dos espaços e dos fazeres das instituições

destinadas a essa etapa de ensino e está permeada das representações e bases teóricas que referenciam o trabalho do professor. Barbosa e Horn (2001) destacam o trabalho na Educação Infantil, que prevê a organização do tempo e dos espaços escolares e deve ser realizado a partir do conhecimento que o professor possui sobre sua turma, de modo a atender suas necessidades e contemplar suas preferências.

A importância da rotina no trabalho na Educação Infantil foi sinalizada nas entrevistas dos professores participantes do estudo e também se faz presente de maneira bastante evidente nas observações realizadas. Conhecer as rotinas pedagógicas se faz importante para compreender como a socialização ocorre no contexto escolar. Ainda que não ocorra de maneira igual tanto em sua organização quanto em sua execução, ela apresenta uma base à qual todas as turmas observadas têm seu cotidiano integrado.

Desse modo, foi possível identificar uma estrutura básica de organização da rotina nas três turmas observadas:

1. Momento de recepção dos alunos na sala ou no pátio da escola;
2. Higiene/uso do banheiro;
3. Ritos de iniciação da aula: calendário, contagem dos alunos, observação do tempo, roda de conversa;
4. Atividade;
5. Preparação para o lanche: momento de higiene;
6. Lanche;
7. Parque/recreio;
8. Atividade;
9. História;
10. Saída.

Conforme sinalizado anteriormente, essas atividades não ocorreram exatamente nessa ordem para todas as turmas, mas em todos os casos encontramos alternâncias entre as atividades didáticas e as brincadeiras, fossem elas livres ou dirigidas. O Currículo da Educação Infantil do DF também apresenta a rotina como a base da organização do cotidiano na Educação Infantil. “A rotina é uma forma de organizar o coletivo infantil diário e, concomitantemente, espelha o projeto político-pedagógico da instituição. A rotina é capaz de

apresentar quais as concepções de educação, de criança e de infância se materializam no cotidiano escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 53).

É importante salientar que não nos deteremos aqui a realizar uma análise aprofundada da rotina pedagógica, mas enfatizaremos os aspectos nela presentes relacionados, sobretudo, ao suposto núcleo das representações sociais emergentes nos outros instrumentos.

Em umas das turmas a rotina é acompanhada pelas crianças através de um relógio elaborado pela professora em que imagens com as atividades que compõem a rotina ocupam os lugares originalmente destinados a números.

Recorrendo ao ‘relógio da rotina’ (recurso visual que possui figuras das atividades da sala e um ponteiro gigante que muda de posição conforme transcorrer da aula), a professora mostrou o que já tinham feito e o que ainda tinham a fazer, como ir ao parque, cujo momento era chegado (Diário de campo, 12/7/2016, observação 1).

Em entrevista, outra docente mencionou utilizar fichas com imagens para apresentar a rotina do dia e as crianças poderem acompanhar a dinâmica da aula. Em sala, esses materiais ficam expostos na parede; conforme o planejamento da aula, são pendurados em um varal ali existente. Esse é um recurso interessante, pois, ao contrário do relógio, traz mais dinamismo à rotina, posto que a ordem dos elementos que a estruturam pode ser alterada. No entanto, durante as três observações realizadas, não verificamos o uso efetivo das fichas. A terceira docente não utiliza nenhum tipo de recurso pedagógico para expor a rotina na sala, mas na roda de conversa inicial conta para a turma as atividades programadas para o dia. Em todos os casos as crianças se mostraram confortáveis com a rotina da sala e conhecedoras de seu teor, atendendo prontamente às solicitações das professoras durante as mudanças de uma atividade para outra.

A rotina também foi planejada pela professora sem participação das crianças. Nota-se que já há uma ordem de realização das atividades. As crianças estão familiarizadas com a organização do trabalho diário. É evidente o conhecimento de todos acerca dessa rotina, de modo que, se a professora faltasse, as crianças saberiam explicar a ordem com que as atividades acontecem na turma. Algumas atividades como lanche, parque e recreio têm horário e dia estabelecidos junto ao grupo de professores e, portanto, não poderiam, de fato, ser discutidos e negociados com os alunos (Diário de Campo, 12/7/2016, observação 01).

Esse extrato se refere a uma das turmas observadas, porém se estende às demais no que tange à participação das crianças na organização da rotina. Nota-se que organizar a rotina faz parte do planejamento do professor, de modo que é considerado por ele parte do seu trabalho. Sob essa perspectiva, não caberia às crianças a função de planejá-la no sentido estrito de termo. No entanto, observamos que ainda que não haja uma participação direta das

crianças no planejamento da rotina, as professoras buscam atender às demandas infantis, em uma espécie de *participação indireta* que ocorre a partir da escuta dessas crianças em que aquilo que é demandado ao professor, discutido na turma, é contemplado no planejamento quando esse adulto o elabora. Uma das docentes explicita esse ato de escuta em sua entrevista, tratando de sua importância para o trabalho com as crianças. No diário de campo, também é possível identificar momentos diretamente relacionados ao exposto em duas das turmas observadas. Abaixo seguem alguns extratos desses registros.

Terminado o momento do banho de piscina, as crianças retornaram à sala. A piscina fica ao lado da sala laranja, recém-criada na escola e que os alunos ainda não conheciam. Sugeriram visitar a sala e a professora aceitou a sugestão. Pediu autorização à outra professora que não se opôs à visita. A turma então atravessou a sala laranja e chegou a outro caminho que os levou à sala verde (Diário de Campo, 19/7/2016, observação 05).

A sala dispõe de um calendário mensal grande, cujos números são móveis. Para organizar o mês atual, todos foram retirados, pois cada dia é colocado conforme o mês avança, ou seja, todos os dias um número é acrescentado ao calendário. Neste momento a professora sinalizou que o mês do Natal estava se aproximando e que haveria uma festa na escola em comemoração a essa data para a qual a turma iria se organizar escolhendo uma música, coreografia e trajes para a festa. A professora informou que traria algumas opções de música para que as crianças escolhessem a preferida e disse que elas também participariam da elaboração da coreografia e seleção da roupa considerada melhor para o contexto que escolhessem. (Diário de Campo, 1º/11/2016, observação 08).

Na observação 05 nota-se que, apesar do planejamento previamente elaborado pela professora, houve momentos em que ela permitiu a interferência dos alunos nas atividades que iria propor, como no caso da brincadeira com as fichas, ou como na mudança de caminho para o retorno da piscina para a sala. As crianças, dentro das possibilidades que fazem parte da organização da escola, fazem uso dos espaços fora da sala e circulam sem maiores restrições. A professora da turma não se incomodou em mudar seu trajeto, e a professora que teve sua sala visitada não manifestou nenhum sinal de insatisfação pela passagem das crianças. No caso da observação 08, consideramos que com a sinalização da professora sobre a participação das crianças no planejamento da apresentação de Natal, ela abriu espaço para escuta de seus alunos e para valorização de seus saberes e construções no planejamento pedagógico. Nunes, Sousa e Cerqueira (2011) defendem a importância da escuta sensível do professor em relação ao aluno para a organização do planejamento e da prática pedagógica na Educação Infantil. As autoras ampliam a ideia de escuta como ato literal de ouvir a voz da criança, acrescentando que essa escuta também ocorre por meio da observação de desenhos feitos pelas crianças e de sua linguagem corporal.

No trabalho de Vieira (2015) sobre as representações sociais acerca das rotinas pedagógicas, a pesquisadora discute o quanto as rotinas ainda estão centralizadas na figura do professor tanto no que concerne a sua organização quanto no que tange à execução do trabalho pedagógico. Nas observações realizadas, corroboramos a sinalização feita pela autora. Acrescentamos que, apesar disso, os professores investigados parecem realizar um movimento de acolhida das falas, desejos infantis e suas culturas.

As três professoras participantes do estudo afirmaram que houve um trabalho para estabelecimento da rotina no início do ano. Sobre a organização do tempo das atividades, estas estavam condicionadas a outros horários fixos da escola como o lanche e o parque. As regras que fazem parte da rotina também foram estabelecidas no início do ano junto com os alunos, os chamados combinados, terminologia utilizada nos três contextos observados. Entre eles destacam-se como pertencente às três turmas: saber ouvir o outro, não bater, usar palavras como *obrigado* e *por favor*. Esses combinados são considerados pelas turmas participantes como importantes para a boa convivência e se relacionam a situações de respeito mútuo, elemento que aparece no núcleo das representações sociais observados por meio do questionário da TALP, visto tanto no quadro de quatro casas como na nuvem de palavras e também nas entrevistas.

Com relação ao tempo destinado às atividades, observou-se que ele se divide em tempo de organização (para chegada ou saída da escola, organização da sala, de brinquedos), tempo de higiene (lavar as mãos antes do lanche, depois do parque, escovação dos dentes depois do lanche), tempo de atividades dirigidas de registro em papel, tempo de brincar. Essa divisão foi realizada tendo como referências as três turmas, posto que em todas elas isso se repete. Barbosa (2013) discorre sobre o tempo como articulador do cotidiano na Educação Infantil, aponta e faz questionamentos sobre como o tempo é compreendido e que uso se faz dele na organização do trabalho nesse contexto. Em seus estudos, essa categoria é observada a partir dos elementos “ausência de tempo” enquanto queixa de muitos professores; “pressa” como consequência da falta de tempo; “fragmentação do tempo” em que as ações são limitadas por tempo fixo; e “produtividade” em que o tempo deve ser gasto de modo a gerar produtos avaliáveis.

A regulação temporal que caracteriza a vida contemporânea com a tríade produção-acumulação-consumo atropela e desapropria o tempo da vida. Para dar conta dessa regulação são construídos nas escolas artefatos como cronogramas, horários, rotinas, que, ao invés de organizar o coletivo, mais o controlam. Um tempo que é visto apenas como tempo cronológico, linear, sequencial. Todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as

afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo. Portanto, o que encontramos nas escolas infantis é a presença desse tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância. Um sentido de *tempo que apenas passa*, cumprindo o ordenamento da produtividade (BARBOSA, 2013, p. 216).

Nas observações realizadas nota-se uma ênfase em uma divisão do tempo de modo a organizar a rotina da turma e da escola conforme a fragmentação apresentada pela autora. Ainda assim, se observou a existência de um tempo “livre” em que geralmente as crianças dedicaram-se a brincar, atividade que transpareceu valorizada pelas três docentes, não aparentando ter sido considerado perda de tempo, mas um tempo necessário.

Conforme respostas apresentadas pelos docentes ao questionário da TALP, a brincadeira emergiu como segundo elemento mais evocado. Nesse trabalho de aproximação da ancoragem dos discursos dos pesquisados à objetivação concretizada em suas práticas, ao analisarmos esse tópico nas observações realizadas identificamos sua presença como parte importante da rotina das turmas investigadas. Ao realizar uma contagem do número de atividades orientadas pela professora e dos momentos em que o brincar se fez presente ao longo das nove observações, obtivemos o seguinte:

Tabela 7 - Atividades predominantes nas turmas observadas.

Tipo de atividade	Ocorrência	
Atividades orientadas pela professora	35	→ Dessas, 5 são brincadeiras dirigidas pela professora.
Brincadeiras livres	32	
Total de atividades	67	

Fonte: Diário de campo da pesquisa.

Nota-se um equilíbrio entre os momentos destinados à brincadeira livre e os momentos de atividades orientadas pelo professor. No entanto, a diferença entre os momentos de brincar como parte do trabalho pedagógico do professor e como um recurso pedagógico é significativamente menor que o de momentos livres. Refletindo sobre a importância que os docentes atribuíram à brincadeira em suas representações sobre socialização, associando-a à base do trabalho na Educação Infantil, é possível ponderar sobre o pouco uso que os sujeitos pesquisados fazem do brincar como ferramenta pedagógica. Nas observações realizadas, a brincadeira livre ocorre nos momentos preestabelecidos pela escola – recreio e parque – e nos momentos em sala como algo que se faz quando a criança acaba uma atividade de registro ou

aguarda sua vez de fazê-la. A integração entre o lúdico e os processos de ensino/aprendizagem parece carecer de ser reavaliada. Em relação à brincadeira como provável núcleo central das representações sociais dos professores do estudo, cabe o questionamento a respeito de que brincar é esse do qual se fala.

Do ponto de vista da socialização, esses momentos livres são de extrema relevância, pois há pouca intervenção adulta e, portanto, maior autonomia da criança para se fazer protagonista nesses momentos. E, nesse sentido, ao trazer a brincadeira em suas representações encontramos pontos de coerência. Os questionamentos de que tratamos se relacionam à afirmação dos professores investigados de que o brincar deve ser a base do trabalho que ele realiza enquanto docente, donde se infere que não se trata da presença pura e simples da brincadeira na escola, sem mediação ou objetivos pedagógicos.

No Currículo em Movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2014), o brincar é apresentado como um eixo que deve perpassar todo o trabalho nessa etapa escolar, conferindo à ludicidade presença que deve ser garantida na organização do trabalho pedagógico seja nos momentos livres, seja nos dirigidos. Eles estão permeados pela ludicidade que Sarmiento (2004) apresenta como um dos elementos para a compreensão das culturas infantis.

Em estudo realizado por Cerqueira e Costa (2015) no campo das representações sociais a respeito do papel do brincar no desenvolvimento e aprendizagem infantil, as autoras ressaltam a relação entre a Educação Infantil e a ludicidade, mencionando que a mediação pedagógica pode enriquecer o brincar e ampliar o campo de visão da criança quando, por exemplo, o docente se integra à brincadeira e também propõe novos elementos a ela. Longe de uma defesa à pedagogização do brincar, reforça-se aqui a necessidade de refletir sobre a brincadeira no contexto da Educação Infantil em face de sua reconhecida importância no universo da criança.

4.3.3.2 Aspectos referentes à prática pedagógica

Refletir sobre a rotina pedagógica na Educação Infantil é um processo que não exclui o pensamento sobre a prática pedagógica, ao contrário, estão intrinsecamente relacionados, de modo que a separação desses dois aspectos por ora realizados diz respeito mais a uma questão de ordem organizacional no nível dos dados da pesquisa que a uma perspectiva que os veja de forma dissociada.

Como tópicos de observação destacamos no roteiro a importância de atentar para a relação entre professor e alunos no desenvolvimento das atividades propostas pelo professor e nas propostas pelos alunos. Notou-se a predominância das atividades propostas pelo professor e a orientação para que as atividades fossem realizadas conforme seus comandos, sem muito espaço para a criação infantil. Na maioria dos momentos isso não pareceu incomodar as crianças, que as realizaram demonstrando satisfação e prazer. Na verdade, ao longo de todas as observações foi possível perceber receptividade das crianças a todas as atividades propostas pelas professoras. Todas as docentes pareceram se preocupar com que não fossem demasiadamente longas e como eram alternadas com o momento de brincar, as crianças já possuíam clareza da existência desses dois momentos, o que não as deixou cansadas ou desmotivadas.

Nos momentos de atividade dirigida em duas das três turmas observadas, as crianças permaneceram sentadas nos lugares previamente sinalizados pela professora. Essa escolha assenta-se na intenção de separar alunos que juntos podem gerar algum tipo de transtorno à tranquilidade da turma, o que dificultaria o desenvolvimento das atividades. Nos momentos posteriores, no entanto, era permitido que se reorganizassem conforme desejassem, de acordo com registro do diário de campo:

As crianças foram se agrupando conforme suas preferências e cada grupo elaborou uma construção diferente: um grupo fez um trem gigante que atravessava toda a sala, outro fez uma casa com todos os seus cômodos, muros e um quarto com muitos berços e bebês, outro fez robôs. Apenas duas crianças não uniram a um grupo, mas, ainda assim, interagiam de alguma forma com os demais. A professora disse gostar da brincadeira com blocos por considerar que ela facilita a interação entre meninos e meninas. Segundo ela, quando distribui brinquedos como bonecas e carinhos, as crianças se dividem por gênero, ainda que não recebam nenhuma orientação para isso. Meninas brincam de casinha e meninos de carrinho. Permaneceram brincando até o horário e ir embora. (Diário de campo, 13/07/2016, observação 2).

Nos momentos posteriores às atividades em que ocorreram as brincadeiras livres as crianças tiveram a possibilidade de brincar daquilo/com aquilo que foi disponibilizado pelas professoras. Nesses momentos, ressalta-se que muitas vezes foi possível observar o quanto elas não se limitaram às regras dos jogos e brincadeiras, recriando, reconstruindo novas possibilidades a partir do que lhes fora apresentado. Wajskop (1995) discute, na perspectiva sociocultural, que a brincadeira é uma forma de interpretação e assimilação do mundo pela criança, que permite experimentá-lo, tornando-se, por isso, um espaço característico da infância.

Em uma das entrevistas, uma docente pontua esse aspecto presente nas brincadeiras das crianças em que, apesar de estarem diante de algo aparentemente pronto, elas, ainda assim, conseguem burlar as regras no sentido de serem capazes de atuar criativamente junto a elas. Isso reforça a tese de Corsaro (2003; 2011) de que as crianças reagem àquilo que lhe é apresentado manifestando seu potencial interpretativo.

Foram observadas poucas propostas de atividades específicas que viabilizassem a interação das crianças como um objetivo da aula. Mesmo com a organização da sala fora do padrão considerado tradicional (uma carteira atrás da outra), mas em formato de “U” ou de grupos de trabalho, a maioria das atividades foi realizada individualmente, e as interações ocorreram por iniciativa das crianças por meio das trocas de material com giz de cera ou empréstimo deste e das conversas durante sua execução. Apesar de a organização ser realizada sobre princípios que preconizam a interação, visto que sentados em grupo ou em “U” é possível maior contato visual e a comunicação, o que se materializa é uma orientação voltada para o exercício das ações individualmente. São os momentos de brincadeira livre os contextos privilegiados de interação entre pares observados ou as rodas de conversa.

Foi também nas rodas de conversa que mais observamos espaços para valorização das culturas infantis. Seu uso ocorreu de maneiras variadas: rotina de início da aula (recepção, contagem dos alunos, observação do tempo e do calendário), conversa sobre as atividades planejadas para a aula, diálogo sobre temáticas específicas, momento de emitir suas opiniões, escuta de algo a ser ensinado pela professora, escuta dos colegas em relação aos seus sentimentos no momento. Assim, a roda de conversa se configurou como a ação de reunir a turma em círculo sentada no chão para tratar de assuntos com diferentes objetivos, seja a comunicação de algo pela professora, seja a comunicação de algo pelos alunos, seja o diálogo reflexivo, de construção.

Nota-se que há um relativo espaço para a criança falar livremente. A título de exemplo, mencionamos a rodinha inicial em uma das turmas que tem como tema diário a exposição dos sentimentos, em que as crianças já iniciam a conversa com um tema sobre o qual, aparentemente, já não refletem muito, posto que os motivos de tristeza e alegria se repetiram ao longo dos dias e entre as crianças, como cópia das respostas do outro, o que ocorria de forma diferente nas demais rodinhas dessa mesma turma quando havia um tema diferente proposto pela professora a ser discutido. Nesses casos, a valorização dos saberes e as construções das crianças eram observadas pela possibilidade de falarem sobre o que a docente

propôs, em que sempre havia algo que extrapolava o controle adulto, como as respostas construídas por elas, às vezes com conteúdos reais, às vezes não.

Enquanto retirava os números as crianças começaram a falar sobre férias (o que queriam fazer, para onde iriam, etc.) e sobre greve. O assunto greve surgiu para explicar que o retorno das férias dependia se iria haver uma ou não. A professora explicou o que era, dizendo que greve era um momento em que as pessoas deixam de trabalhar porque um direito seu não está sendo cumprido. As crianças ouviram atentamente, parecendo concordar que isso era o correto a se fazer diante desse tipo de situação (Diário de campo, 11/11/2016, observação 08).

Em outro momento, o assunto da roda de conversa era o tema “tubarão”, da sequência de atividades sobre os peixes, em que um dos alunos disse já ter visto um enquanto nadava, o que motivou outras crianças a dizerem que já tinham vivenciado situação semelhante, relatos claramente fantasiados.

Ainda sobre a roda de conversa segue o seguinte extrato do diário de campo:

Na rodinha, observaram o calendário, escolheram o ajudante que fez um desenho para marcar o dia no calendário. Fizeram a chamadinha, contaram quantos meninos e meninas, quantas crianças ao todo. A professora aproveitou para fazer agrupamento de uma dezena, pois havia 13 alunos. Ela não usou as nomenclaturas “dezena” e “unidade”, apenas mostrou que quanto temos chegamos à quantidade 10 podemos juntar e fazer um montinho (Diário de campo, 20/7/2016, Observação 06).

Apreende-se que a docente lança mão do espaço da roda de conversa e das interações; que esta possibilita desenvolver, a partir do uso de material concreto, construções matemáticas com a turma. Nesse momento, todos estavam juntos e participaram coletivamente da atividade, auxiliando-se mutuamente até encontrarem a resposta considerada correta para o que estava sendo proposto. Os materiais utilizados foram brinquedos da sala, o que por si só gerou interesse das crianças, o que evidencia que a ludicidade pode se fazer presente nas aulas de modo simples e acessível a crianças e professores.

Ryckebusch (2011) discorre sobre a importância atribuída à roda de conversa tanto pelos currículos de educação infantil quanto pelo RCNEI – prática recorrente nas salas de aula das instituições que ofertam a referida etapa de ensino –, em razão de considerá-la “como um momento privilegiado para a promoção da socialização, do desenvolvimento de afetividades, de construção de vínculos e de constituição de sujeitos críticos (autonomia e pensamento divergente) e criativos (ressignificações)” (RYCKEBUSCH, 2011, p. 39). A pesquisadora explica que a roda de conversa é concebida ainda como dispositivo pedagógico facilitador do desenvolvimento da linguagem oral e questiona que concepções de linguagem orientam as práticas desses educadores, o que interfere em ações que vão considerar ou não o

protagonismo infantil. Enquanto espaço de escuta e de fala, faz-se necessário atentar para que ela se constitua como espaço verdadeiramente dialógico e não monológico, no qual o dono discurso é o professor.

No que tange às atividades favorecedoras de interação, em todas as turmas observou-se que as brincadeiras foram os momentos privilegiados para isso, tanto as de caráter livre quanto as propostas pela professora, ainda que em menor quantidade.

Outro tipo de atividade que proporcionou significativa interação entre as crianças foi a produção de desenho. Interessantemente, ao longo das observações nas três turmas foi possível identificar o uso do desenho como atividade apenas uma vez para cada uma delas. Nesses momentos as crianças interagiram bastante, trocando ideias, negociando uso dos lápis de cor, fazendo sugestões ao colega do que desenhar, avaliando o desenho do outro. Foi possível observar ainda que as atividades envolvendo artes visuais foram recorrentes, porém sem essa possibilidade criadora da criança. Nota-se que apesar de as professoras demonstrarem um posicionamento inclinado à escuta das crianças, a maioria de suas intervenções foram bastante direcionadas para sua realização conforme seus próprios objetivos (inclusive estéticos).

Na Educação Infantil, as crianças estão em uma idade cujo desenho está se desenvolvendo. Observam-se muitos rabiscos, garatujas, figuras humanas incompletas, e isso faz parte do desenvolvimento infantil. No entanto, para burlar esse “não saber” das crianças opta-se por atividades pré-prontas as quais apenas completam. Essa não é uma prática incomum e é indispensável uma reflexão sobre ela, porque sob o pretexto de que não se devem realizar atividades fotocopiadas na Educação Infantil, essas atividades as substituem, mas não deixam de ter o mesmo objetivo: elas limitam a criação das crianças, mas são escolhidas porque apresentam resultados esteticamente aprovados pelos adultos.

É esse percurso de ir, vir, nomear, desenhar, olhar, rabiscar, narrar, colorir, cantar, mexer-se que faz com que o sujeito recrie, a todo instante, o significado do mundo em que se insere e não simplesmente o decalque. Mesmo quando vão se ampliando (domínio motor, de proporção, profundidade, perspectiva, luz e sombra), e a criança é capaz de *traduzir* esse mundo para o desenho, ela tem sempre a possibilidade de subversão da ordem estabelecida e pode criar uma realidade outra com suas imagens (figurativas ou não) (LEITE, 1998, p. 141, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o desenho da criança desempenha a função de comunicador das produções infantis, posto que ele abriga os modos de compreender e representar o mundo sob a ótica da criança. Para Leite (2011) compreender a criança como sujeito capaz de se

expressar, incluindo aí as manifestações feitas por meio do desenho é parte fundante do trabalho na Educação Infantil. Além disso, conclui, compreender o que os desenhos informam está mais relacionado ao processo que envolve sua produção que ao produto final ao qual se costuma dar destaque.

Quanto à interação das crianças das turmas observadas com os demais sujeitos da escola, nas três turmas, observamos momentos em que elas se juntaram a outras turmas da escola para assistir a um filme, brincar no pátio ou participar de uma festa. Esses momentos de compartilhamento entre turmas foram mencionados nas entrevistas com facilitadores de socialização, momentos importantes de interação com outras pessoas além daqueles que compõem a turma. Foram momentos mais descontraídos, sem muitas intervenções e, portanto, de interações livres. Das atividades citadas, apenas a de vídeo sofreu intervenções constantes de uma professora, a da turma que se juntou à classe que estava sendo observada. As intervenções ocorreram na tentativa de manter as crianças em ordem, em silêncio e atentas ao filme.

Para além das intervenções adultas, cujo objetivo é o controle dos comportamentos infantis, é importante salientar o papel do adulto na socialização infantil também como um dos “pares” das crianças. De um jeito ou de outro, as crianças tomam o adulto, no caso da escola o professor, como referência tanto de conhecimento quanto de comportamento, sendo, por isso, necessário que esse profissional se mantenha em constante reflexão a respeito de suas práticas, representações e posicionamentos diante das crianças. Reforçamos o alerta feito por Sarmiento (2015) de que reconhecer o protagonismo infantil não é retirar o adulto de cena e apresentar uma criança autossuficiente, mas apreendê-la como sujeito de saberes diferentes daqueles que os adultos já possuem e que constroem, por isso, uma cultura própria que a ajude a compreender o mundo do qual faz parte.

Quanto à brincadeira como recurso didático para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, nota-se o quanto as crianças apreciam esses momentos e sua importância para a socialização, já evidenciado pelas docentes participantes em suas respostas ao instrumento da TALP. Apesar de terem sido observados poucos momentos planejados nesse sentido, é importante destacar sua relevância nos contextos pesquisados.

Conforme evidenciado no extrato do diário de campo, [...]

[...] Ao retornar à sala, a turma lavou as mãos e escovou os dentes antes de dar início à atividade. Cada criança recebeu uma espécie de cartela para brincar de bingo do nome. Também foram disponibilizados grãos de milho para marcar a letra sorteada.

Em um grande balde com o alfabeto, a professora sorteou as letras, mostrando e perguntando as crianças qual era e repetindo as que já haviam sido anunciadas. Foram marcando até que alguém ‘bingasse’ e prosseguiram até que todos tivessem completado suas cartelas (19/07/2017, observação 7).

Na regra clássica do bingo, o jogo acaba quando alguém completa a cartela, mas, na sala em questão, as crianças solicitaram a continuação do jogo para que todos conseguissem ganhar, manifestando um sentimento de colaboração com seus pares. Era evidente que essa não era a primeira vez que realizavam essa atividade. A professora não se opôs a esse pedido dos alunos, ao contrário, essa dinâmica também pareceu apenas estar se repetindo.

Outra brincadeira com objetivo pedagógico evidente foi a de um jogo para trabalhar a letra inicial das palavras, conteúdo presente no Currículo da Educação Infantil.

A professora propôs, então, a brincadeira de ‘Flash Card’. É um jogo que consiste na exposição de figuras diversas colocadas na base no quadro branco em que as crianças escolhem uma figura e dizem com que letra começa seu nome. As crianças se posicionam de frente para o quadro mantendo uma distância razoável para realizar correndo o deslocamento até ele. A professora seleciona duas crianças por vez para participar da brincadeira. Dado comando (1, 2, 3 e já!) as duas crianças correm e pegam um ‘card’. A professora pergunta a letra inicial do nome da figura e a criança responde se tiver dificuldade; as demais crianças podem ajudar. Não há vencedores, o que pareceu deixar as crianças bem tranquilas para acertar, errar ou mesmo dizer não saber (Diário de Campo, 31/10/2016, observação 10).

Nas situações descritas, nota-se o uso das regras conforme elaboração da turma, em que novas possibilidades do jogo são criadas a fim de satisfazer os desejos individuais e coletivos das crianças que, reconhecendo a própria insatisfação em caso de perda, se comove com seus pares e colabora para que eles também se sintam felizes ao término da brincadeira. Essas ações remetem à cooperação abordada por Piaget (1994), ao mesmo tempo que as alterações em relação às regras podem remeter à reprodução interpretativa cunhada por Corsaro (2011), que também aponta o jogo como uma atividade em que as reinvenções infantis podem se manifestar.

Em relação à valorização das culturas infantis, não houve um momento único, específico. Eles foram observados ao longo das aulas, em situações variadas em que a partir da escuta das crianças as professoras acolheram suas falas e a incorporaram à atividade/trabalho que estava sendo desenvolvido. Seguem alguns exemplos extraídos do diário de campo:

Durante a conversa após a história no fim da aula, também se observou a valorização das manifestações infantis. As crianças interferiram na história, fizeram pequenas intervenções, comentários, previsões do que iria ocorrer nas próximas páginas,

relataram o que havia nas imagens se antecipando à leitura da professora (Diário de Campo, 19/7/2016, observação 04).

A iniciativa de dar de presente os desenhos feitos pelos alunos foi da professora, ao que todos concordaram prontamente. Demonstraram grande alegria na entrega e novamente o sentimento de autoria se fez presente. Sentiram-se valorizados por terem feito desenhos tão bonitos que viraram presentes (Diário de Campo, 20/7/2016, observação 06).

Na apresentação do desenho para a turma foi interessante observar o envolvimento das crianças com a atividade e o sentimento de autoria por sua obra. Estavam todos muito orgulhosos do que tinham feito e afirmaram ter sido muito bom fazer um desenho compartilhado. Esse foi um momento específico de valorização do que as crianças produzem. Além disso, durante a aula foram vários os momentos em que a professora demonstrou atenção e apreço pelo que seus alunos lhe tinham a dizer (Diário de Campo, 18/7/2016, observação 04).

No parquinho, tal como nos dias anteriores, as crianças organizaram de modos diversos durante as brincadeiras. Algumas brincaram sozinhas, outras em grupo; algumas optaram pelos brinquedos do parque como gangorra e trepa-trepa, outras com os brinquedos de areia (baldinhos e pás) que no desenrolar da brincadeira também ganharam novas funções, como, por exemplo, as alças dos baldinhos que saíram da base que as prendiam e tornaram-se telefones. Uma das crianças estava claramente discutindo com alguém do outro lado da linha. Também brincaram de casinha, pai e mãe (Diário de campo, 03/11/2016, observação 09).

De acordo com Barbosa (2014), para que as culturas infantis se ampliem se faz necessário conceder às crianças tempo e espaço para essas criações. Embora a autora não mencione o contexto educacional, é factível estender essa compreensão à atuação docente na medida em que a promoção de espaços como os mencionados nos trechos do diário de campo deste estudo viabiliza essa possibilidade para as crianças. Defende-se aqui que essa valorização pode fazer parte do cotidiano na escola e inserir-se nas atividades que envolvem os diferentes atores presentes nesse contexto. Não é a celebração de algo que as crianças realizam em determinado momento. Antes, é o reconhecimento de que suas culturas são construídas no dia a dia e podem incorporar-se, agregar-se à cultura adulta, contribuindo com ela, tal como por ela também foi influenciada. Esse reconhecimento das culturas infantis perpassa, sem dúvida, as representações sociais docentes sobre criança e infância, assim como a respeito da socialização, em que se destacam as interações das crianças tanto entre elas quanto com os adultos.

Diante do que foi exposto ao longo deste capítulo dedicado à análise dos dados da pesquisa, esboçaremos algumas reflexões que, embora nomeadas de considerações finais, apresentam-se muito mais como ponto de partida para indagações e proposições que envolvem os estudos dedicados à criança e à infância e que não se esgotam no espaço-tempo deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prosseguindo com o diálogo proposto neste trabalho vale retomar o extrato de um texto de Arroyo (2009) apresentado na epígrafe desta dissertação em que o pesquisador faz uma provocação sobre as interrogações que a infância coloca à pedagogia. Para ele, o pensamento pedagógico não se encontra desvinculado das questões relativas à infância, tendo sua evolução, organização e práticas atreladas aos modos de concebê-la, posicionamento também defendido neste estudo e que sustenta a escolha da TRS como arcabouço teórico base para compreensão da socialização infantil.

Se mudam as formas como a infância experimenta ser criança e adolescente e se as diversas ciências trazem elementos que interrogam as verdades sobre a infância, como repensar a pedagogia? As infâncias e as ciências estariam sugerindo à pedagogia que se liberte das verdades com que pensa a infância e se pensa a si própria? (ARROYO, 2009, p. 120).

A pertinência desses questionamentos insere-se na raiz que deu origem a este estudo: as interrogações feitas pela pesquisadora enquanto professora da Educação Infantil a respeito de suas representações sobre o processo de socialização e as implicações refletidas no seu fazer pedagógico. Considerando a relevância dessa reflexão em um nível que extrapola o âmbito individual é que esta pesquisa se efetivou. Ela se propõe a abrir um diálogo sobre como a socialização infantil tem ocorrido nas escolas, sua importância e seu espaço na organização do trabalho pedagógico.

Tendo como objetivo geral analisar as representações sociais de um grupo de professores de Educação Infantil da rede pública do DF sobre a socialização das crianças na escola, este estudo não teve a intenção de comparar as diferentes representações apresentadas, tampouco tentou hierarquizar os saberes manifestos pelo grupo pesquisado. Antes, investigou as diferentes formas de saber presentes em um grupo social de modo a compreender em que se alicerçam as ações que ali se desenvolvem, conforme anuncia a Teoria das Representações Sociais (SÁ, 1998).

Ao longo do trabalho, houve maior ênfase na proposta de socialização apresentada pela Sociologia da Infância, sobretudo o modelo de reprodução interpretativa defendido por Corsaro (2011), uma vez que este se fez como ponto de partida, coadunando-se com os demais objetivos do estudo que estão relacionados com a compreensão das representações sociais docentes e o modo como se articulam em suas práticas, bem como de que maneira as

culturas infantis são levadas em consideração nesse contexto a partir de um pensamento que tome a criança em seu protagonismo.

Diante do exposto, ao analisar as representações sociais dos 92 participantes do estudo a partir do questionário da TALP, observamos um conteúdo representacional ancorado nos elementos *interação*, *brincadeira*, *compartilhar* e *convivência* presentes no quadro de quatro casas elaborado pelo *software* Iramuteq a partir da análise prototípica por ele realizada. Esses elementos se associam a uma compreensão de que seja necessária a presença de outros sujeitos para que a socialização ocorra. Buscando relacionar os termos a fim de encontrar uma conexão entre eles, parece possível inferir que haja uma compreensão de que a socialização seja um processo de interação em que a brincadeira, a convivência e as ações que envolvem o ato de compartilhar se fazem presentes.

Em uma tentativa de buscar uma das perspectivas de socialização discutida neste trabalho diante desses elementos, um olhar sobre o núcleo central das RS não parece esclarecer ou determinar onde elas se “encaixariam”. Na verdade, enquanto construção social, de fato, essas representações não se mostram fechadas em um corpo teórico único, mas manifestam fontes heterogêneas a partir da qual se elaboraram. Isso corrobora o que a TRS assevera em relação ao processo de ancoragem das representações sociais em que os sujeitos buscam nos conhecimentos que já possuem as referências para elaborar suas representações e que, portanto, não são como um livro que trilha uma linha teórica exclusiva. Ainda assim, a partir dos referenciais que utilizamos neste estudo, nota-se uma aproximação maior tanto com os pressupostos assumidos pela perspectiva construtivista de socialização quanto pela abordagem renovada anunciada pela Sociologia da Infância.

Realizando uma leitura do sistema periférico das representações, bem como utilizando as demais sistematizações proporcionadas pelo *software* Iramuteq (árvore de similitude e nuvem de palavras), torna-se possível almejar maior clareza em relação a essa aproximação. O uso de diferentes sistematizações possibilitou uma ampliação do olhar sobre os termos evocados e sobre o modo como se associam, reforçando a ideia de as representações não se filiarem a uma única fonte teórica, mas caminharem de forma mais contundente em relação à outra, o que também pode ser confirmado nas entrevistas semiestruturadas e nas observações.

Compreende-se que as representações demonstraram maior aproximação com a perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, com um discurso docente que explicita a importância das interações sociais, elemento mais presente nos dados obtidos, para o desenvolvimento das crianças. Consolida, assim, a compreensão do que a criança precisa para

as etapas seguintes à que vivencia no momento atual e que repercutem em uma prática que também se organiza no sentido de proporcionar situações de interação, brincadeiras que favoreçam esses avanços. Essa perspectiva se encontra em consonância com a prerrogativa da importância que o social exerce para o desenvolvimento individual. Ressalta-se, no entanto, que apesar dessa predominância, o grupo investigado demonstra buscar incorporar em suas práticas elementos que evidenciam a valorização das culturas infantis e a ampliação de um olhar sobre a criança como ator social, em uma aproximação entre as duas correntes de pensamento já sinalizadas por Barbosa (2009), Müller e Delgado (2009) e mesmo por Corsaro (2009), que inicia seus trabalhos tendo como inspiração Vigotski e Piaget e seus estudos sobre a importância das interações sociais para o desenvolvimento. Corsaro (2009) se distanciou deles ao identificar outras faces dessas interações já expostas ao longo deste trabalho.

Considerando que o contexto deste estudo é a escola, é possível conceber como legítima a preocupação dos docentes em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem de seus alunos, pois essa tem sido historicamente a função dessa instituição, reforçada não apenas pelo trabalho nela realizado em um contexto mais amplo, como pelas políticas públicas, pelos cursos destinados à formação de professores nas universidades cujos discursos se pautam na concepção de que a criança vai à escola para aprender, reforçado pelas famílias que confiam à instituição escolar essa tarefa. Longe de negligenciar essa função, consideramos que ela pode ser ampliada, repensada e que uma aproximação entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Sociologia da Infância pode se configurar como um caminho. Müller e Hassen (2009) ponderam que assim como a Sociologia da Infância criticava a Biologia e a Psicologia por olhar a criança apenas sob o viés evolucionista, há que se cuidar para que ela não seja colocada como “unicamente social”.

A infância se constitui, assim, como um fenômeno híbrido, na medida em que para compreendê-la se faz necessário lançar mão de diferentes áreas, entre elas aquelas inicialmente criticadas, como a Biologia e a Psicologia. Um único olhar não alcança tudo o que ela significa, sendo seus aspectos social, histórico, temporal, espacial, biológico, psicológico, entre outros, necessários em uma perspectiva de estudo multidisciplinar também defendida por Sarmiento (2015). Daí, inclusive, a sugestão do autor de nomear esse campo de Estudos da Infância, por abarcar os diferentes saberes que circundam a infância e a criança.

Em relação à presença de elementos ancorados na perspectiva determinista de socialização, notou-se, sobretudo nas observações, que essa abordagem se faz presente nas práticas docentes, escapando no discurso dos professores que não explicitam a realização de

ações nela amparadas, razão pela qual se considera a possibilidade de ter havido manifestação da zona muda das RS, ainda que sutilmente. Além do “não dito” ou do “dito sem querer”, notou-se ainda preocupação apresentada mais abertamente em relação à necessidade de revisar os modos de se relacionar com as crianças, às relações verticalizadas, à incorporação dos saberes infantis no cotidiano da sala de aula, à valorização das produções das crianças, etc. O que transpareceu é que os professores realizam ações que consideram não ser as mais adequadas às perspectivas de compreensão de criança e infância atualmente discutidas e das quais têm conhecimento, mas que não quiseram assumir. Há uma intencionalidade de efetivar mudanças em suas práticas, tal como sinalizado por uma das docentes na entrevista em que declarou que mais que reconhecer a criança com ator social, em seu protagonismo e acolher suas vozes, é necessário ter maior clareza sobre como efetivar essa compreensão na prática pedagógica.

Desse modo, nas representações sociais presentes ao longo do estudo os professores pareceram manifestar uma compreensão em relação à socialização, que se aproxima da abordagem que considera a agência infantil, as culturas das crianças, em um movimento de ampliação do olhar sobre as crianças, em um posicionamento do adulto de disponibilidade diante desse grupo social que, presente no contexto escolar, não é um apêndice dos processos que aí ocorrem, mas ator importante a ser considerado. Diante das já discutidas mudanças em relação às representações acerca da criança e da infância, aquelas relacionadas aos processos que a envolvem parecem percorrer o mesmo caminho no discurso dos docentes participantes do estudo, o que pode gerar um novo modo de se relacionar com a criança e suas produções culturais.

Conforme sinalizado por Sarmiento (2015), tornar as crianças visíveis, reconhecer suas potencialidades, tirar o foco do que lhes falta e colocá-las no centro das discussões não implica desvalorizar as relações que elas estabelecem com os adultos nem o papel que estes exercem na vida dos pequenos, mas, sim, realizar um movimento de acolhimento do que elas oferecem a partir da premissa de que não sabem menos, mas sabem coisas diferentes do que sabem os adultos. Estes, por terem experienciado situações mais numerosas que as crianças, de fato, trazem consigo uma gama mais ampla de saberes. Alterar esse modo de olhar a criança e de ouvir suas vozes implica trazer para discussão alguns questionamentos feitos por Callai (2013, p. 213): “O que nos dizem as vozes infantis no cotidiano escolar? O que essas vozes, múltiplas e plurais nos fazem pensar? Em que medida ouvir as crianças nos possibilita avançar nas pesquisas em educação e em outras possibilidades de praticar o pedagógico?”.

Acreditamos a incorporação desse tipo de questionamento ao trabalho docente torna possível avançar em direção a práticas pedagógicas que efetivamente considerem as discussões sobre os novos modos de conceber a socialização infantil.

Plaisance (2004) e Mollo-Bouvier (2005) tratam do paradoxo que se observa entre as noções que envolvem a socialização como um processo dialético de interações e as práticas que ainda parecem manter-se em uma definição mais determinista e autoritária, ainda que ancoradas na justificativa de cuidados das crianças. Isto é, no plano do discurso, nota-se um reconhecimento da agência infantil, mas no plano prático, das ações dos adultos junto às crianças, ainda se observa a verticalidade nas relações. É importante salientar que as ações observadas nas práticas pedagógicas demonstraram intenção de caminhar em direção ao acerto, ao que se considera o melhor para o aluno.

Nas representações sociais de socialização um elemento ganhou destaque ao longo do estudo: as *brincadeiras*. Embora esse não seja nosso objeto de pesquisa, elas são apresentadas por uma parte considerável dos docentes como importante atividade para o processo de socialização, apreciadas pelas crianças e compreendidas como parte essencial do trabalho na Educação Infantil. Ao longo das análises, realizamos algumas ponderações em relação ao uso que se tem feito do brincar no contexto escolar, ora utilizado como recurso pedagógico para apresentar um conteúdo previamente planejado pelo professor, ora como atividade com tempo definido e planejado tal como uma atividade de registro, mas as crianças ficam livres, ora como algo que se faz quando “sobra” tempo.

A brincadeira é apresentada, sobretudo nos questionários da TALP, como um facilitador da aprendizagem que, por sua ludicidade, chama atenção das crianças, assim como faz uma aproximação mais interessante dos conteúdos para elas. Diante dos dados deste estudo em que o brincar emerge preponderantemente como momento livre sem objetivo claro e previamente planejado, provocamos a seguinte reflexão: se o brincar é considerado parte essencial do trabalho pedagógico, devendo ser utilizado como ferramenta pedagógica, que espaços ele efetivamente tem ocupado nas escolas de Educação Infantil? Martins Filho (2010) aponta que são inúmeros os estudos realizados sobre o tema brincar, sendo unânime o reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento da criança. Consideramos, no entanto, a necessidade de aprofundar as questões que atinem não quanto a sua importância, mas quanto à presença efetiva da brincadeira na escola. Ainda tratando da brincadeira e retomando a possibilidade de articulação entre a Sociologia da Infância e a Psicologia do Desenvolvimento, a cultura de pares definida por Corsaro (2009; 2011) emana do brincar e

parece também se configurar como contexto favorável de ações que ativem a zona de desenvolvimento proximal apreendida por Vigotski (2007), em que as mediações entre as crianças ocorrem de maneira efetiva.

Uma questão relevante a ser destacada das representações sociais dos participantes do estudo é a ausência das mídias como ferramenta que influencia e modifica os modos de socialização, tal como discutido por Belloni (2009). Para a autora, é necessário considerar como as mídias têm se incorporado à sociedade atual e interferido nos processos que envolvem a criança, dentre eles, a socialização. Pontuamos que isso se constitui em um tópico de pesquisa que se abre tanto ao estudo dos adultos responsáveis pela tutela infantil quanto das próprias crianças, a fim de melhor compreender o que elas mesmas têm a dizer sobre esses novos modos de interação social e apropriação do mundo.

Considerando a escola como um dos espaços privilegiados em que se efetivam as interações entre pares, é imprescindível compreender o universo infantil, problematizá-lo e integrá-lo a sua rotina. Na realidade atual, em um lugar construído e pensado para elas, uma postura que não a considere um ator social, é cada vez menos aceitável. Há que se ter uma visão crítica dos processos que aí ocorrem e nos quais as crianças são, incontestavelmente, ativas. Acreditamos que este estudo pode se constituir como ferramenta de reflexão para os professores atuantes na Educação Infantil, trazendo contribuições que repercutam tanto em relação à (re)construção de suas representações quanto das suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (Org.). Goiânia: AB, 2000. p. 29-38.

_____. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, Denise Cristina; CAMPOS, Pedro Humberto de Farias (Org.). **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 23-34.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/05.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

_____.; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. **Temas Psicol.**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 257-267, dez. 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2000000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2016.

ANDRADE, Daniela B. S. Freire. Teoria das representações sociais no diálogo com a infância e com as crianças: reflexões de um grupo de pesquisa. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (Org.). **A sociologia da infância e a formação de professores**, 2013. p. 323-340.

ARIÈS, Philippe. **L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime**. Paris: Seuil, 1973.

_____. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARROYO, Miguel González. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de Gouvêa. **Estudos da infância**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 119-140.

ARRUDA, Ângela. Subjetividade, mudança e representações sociais. In: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a. p. 65-76.

_____. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 mar. 2016.

AZEVEDO, Kátia Rosa. **A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio**. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**, São Paulo: Cortez, 2009. p. 177-188.

_____. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educ.**, Porto Alegre, v. 14, p. 645-667, dez. 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=14717&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 16 out. 2015.

_____. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 31, n. 61, p. 213-222, 2013. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

_____.; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Revista Inter Ação**, v. 41, n. 1, 2016, p. 103-122. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____.; HORN, Maria da Graça Sousa. Organização do espaço e o do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação infantil: pra quê te quero?** Porto Alegre: Artmed: 2001. p. 67-80.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Autores Associados, 2009, 150 p.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 12 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 5.452, de 1.º de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do trabalho (CLT). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 9 out. 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 dez. 2016.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 6 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 8 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Educacenso 2015**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 7 out. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC. CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2016.

CALLAI, Cristiana. Pesquisa com crianças no cotidiano escolar da educação infantil. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013. p. 203-209. Disponível em: <<file:///C:/Users/Cliente/Downloads/2659-8278-1-PB.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2016.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual Iramuteq**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>>. Acesso em: 1 out. 2016.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir as crianças? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-51.

CAMPOS, Pedro Humberto de Farias. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto de Farias; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p. 21-36.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Sociologia da infância, psicologia do desenvolvimento e educação infantil: diálogos necessários. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 189-213.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares de. **Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1844>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira; COSTA, Helena Beatriz Brito. O brincar no desenvolvimento e aprendizagem infantil: um estudo em representações sociais. In:

Cerqueira, Teresa Cristina Siqueira (Org.). **Incursões em representações sociais nos cenários educativos**. Curitiba, PR: CRV, 2015, p. 54-84.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011, 384 p.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 1, p. 31-50.

_____. Interpretive reproduction in children's role play. **Childhood**, v. 1, n. 2, p. 64-74, 1993. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/090756829300100202>>. Acesso em: 12 abr. 2106.

_____. Interpretive reproduction in children's play. **American Journal of Play**, v. 4, n. 4, p. 488, 2012. Disponível em: <<http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/4-4-article-corsaro-interpretive-reproduction-in-childrens-play.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

COSTA, Marco Antonio Ferreira; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CRESWELL, John William. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **A qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 37-57.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000200009>>. Acesso em: 28 set. 2016.

DELALANDE, Julien. O pátio do recreio: lugar de socialização e de culturas infantis. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Annelise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p.65-80.

DEMATHE, Tércia Millnitz. **A representação social sobre a infância: um estudo com as professoras de educação infantil do município de Corupá**. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Tercia%20Millnitz%20Demathe.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____.; CORDEIRO, Maria Helena Baptista Vilares. Representações sociais sobre infância: um estudo com pais e educadoras de educação infantil. **Nuances: Estudos sobre a Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XV, v. 16, n. 17, p. 119-133, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/324>>. Acesso em: 5 out. 2015.

DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios**: Ceilândia. 2015. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2015/PDAD_Ceilandia_2015.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2016.

DISTRITO FEDERAL. Lei n.º 5.105, de 3 de maio de 2013. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Distrito Federal**. Brasília, DF, 6 mai. 2013. Disponível em:

<http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2013/05_Maio/DODF%20N%C2%BA%20091%2006-05-2013/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20091.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações pedagógicas**. Educação Especial, 2010. Disponível em:

<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial2010.pdf> Acesso em: 11 dez. 2016

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo e movimento da educação básica**. Educação Infantil. Brasília, DF, 2014.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Percentual de professores por formação, cre e escola rede pública estadual - Educacenso 2015**. 2015. Disponível em:

<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/lei4850_dados_indicadores_educacionais/vi_e_formacao_docente_cre_escola_jul16.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2016

DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios: Plano Piloto**. 2016a. Disponível em:

<http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2016/PDAD_Plano_Piloto.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Censo escolar 2016**. 2016b. Disponível em:

<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/2016_censo_resultado.pdf>. Acesso em: 3 out. 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Estratégia de matrícula 2016**. 2016c. Disponível em:

<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/estrategia_matricula_15jan16.pdf>. Acesso em: 3 out. 2016

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 120p.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**, Petrópolis, RJ, 2013. p. 209-238.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GUIRALDELLI JR., Paulo. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 61-82.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p. (Coleção Educadores). Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 80p.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 321-341.

JESUÍNO, Jorge Correia. Um conceito reencontrado. In: ALMEIDA, Angela Maria. O.; SANTOS, Maria F. Souza; TRINDADE, Zeidi A. **A teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: TechnoPolitik, 2011. p. 33-57.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

JUSTO, Ana Maria; CAMARGO, Brígido Vizeu. Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. Em: NOVIKOFF, Cristina; SANTOS, Sônia Regina Mendes dos; MITHIDIÉRI, Otávio Barreiros. (Org.) **Caderno de Artigos: X SIAT & II Serpro**, Duque de Caxias: Universidade do Grande Rio “Professor José de Souza Herdy”, Unigranrio, 2014. p. 37-54. Disponível em: <<https://lageres.wordpress.com>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 268-274.

_____. Desenho infantil: questões polêmicas e práticas. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (Org.) **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papirus, 1998. p. 131-150.

MACHADO, Laeda Bezerra *et al.* Ser professor: elementos consensuais das representações sociais de docentes em início de carreira. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 21, n. 41, p. 91-110, 2016. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/946>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais e processo discursivo. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes *et al.* **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2005, p. 459-469.

MARTINS FILHO, Altino José. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 97-114, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 fev. 2017

MEAD, Margaret. **O conflito de gerações**. Lisboa: Publicações D. Quixote (trad.), 1970.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Representação social e estereótipo: a zona muda das representações sociais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 43-51, abr. 2006.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722006000100006>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 112, p. 33-61, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100002>>. Acesso em: 7 mai. 2015.

MOSCOVICI, Sérgio. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2012a. 404p.

_____. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. (Coleção Psicologia Social), Petrópolis: Vozes, 2012b.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. EdUERJ: Rio de Janeiro, 2001. p. 45-64.

MÜLLER, Fernanda. Infância nas vozes das crianças: Culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000200012>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____.; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. A infância pesquisada. **Psicologia USP**, v. 20, n. 3, p. 465-480, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772009000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2016.

NUNES, Leonília de Souza; SOUSA, Maria de Fátima Guerra; CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. Escuta sensível do professor no contexto da educação infantil. In: CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (Org.). **(Com)Textos em escuta sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011. p. 53-122.

OLIVEIRA, Denise Cristina *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes *et al.* **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 573-603.

OLIVEIRA, Denise Cristina de; COSTA, Tadeu Lessa Da. A zona muda das representações sociais sobre o portador de HIV/AIDS: elementos normativos e contranormativos do pensamento social. **Psicologia: teoria e prática**, v. 9, n. 2, p. 73-91, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193818620005>>. Acesso em: 25 mar. 2015

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A interação criança-criança como recurso de desenvolvimento. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010. p.137-147.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. Summus Editorial, 2015. 176 p.

PATTON, Michael Quinn. Fieldwork Strategies and Observation Methods. In: **Qualitative research & evaluation methods**. 3th ed. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 2002. p. 259-265.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51-58.

PEREIRA, Eva Wairsros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: PEREIRA, E. W. *et al.* **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 27-46.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Sumus, 1994. 302 p.

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe *et al.* Como se significam as crianças: representações sociais que as crianças têm da infância. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 355-357.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 221-24, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000100011>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood: contemporary Issues in the sociological study of childhood**. London: Falmer Press, 1997. p. 7-33.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa; ENS, Romilda Teodora. Teoria das representações sociais e teoria do núcleo central: contextos e interfaces. In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Representações sociais: fronteiras, interfaces e contextos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p.174-212.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem. **Ciência e Cultura**, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-70.

ROUQUETTE, Michel-Louis. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). Goiânia: AB, 2000. p. 39-46.

RYCKEBUSCH, Cláudia Gil. **A roda de conversa na educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento**. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em

Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13502>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 189 p.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110 p.

SANTOS, Adail Silva Pereira dos. **Infância e criança: um estudo em representações sociais com professores de centros de educação da primeira infância – CEPIS / DF**. 2016. 114 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/20365>>. Acesso em: 18 set. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infâncias nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças miúdas e perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto Alegre: Asa, 2004.

_____. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/36710>>. Acesso em: 5 nov. 2015.

SCOZ, Beatriz Judith Lima; MARTINEZ, Albertina Mitjans. A zona muda das representações sociais: uma aproximação a partir do jogo de areia. **Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 432-441, dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 mar. 2017.

SILVA, Peterson Rigato da. A presença masculina na educação infantil: diversidades e identidades na docência. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 105-119.

SILVA, Rafael Celestino da; FERREIRA, Márcia de Assunção. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 607-612, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452012000300026&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 mar. 2016.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, v. 112, n. 1, p. 7-22, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100001&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. A socialização no cotidiano: os trunfos de uma etnografia do minúsculo. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 279-292.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra. Para além de coelhos e corações: reflexões sobre a prática pedagógica do educador infantil. **Linhas Críticas**, v. 6, n. 10, p. 95, 2000.

SOUZA, Lilian Aparecida de; ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro. O lugar das interações sociais na educação infantil: contribuições da sociologia da infância e da psicologia histórico-cultural as pesquisas nesse campo. **Pedagogia em Ação**. [S.I.], v.8, n.1, ago. 2016. ISSN 2175. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12332>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 629-653, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000800006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 dez. 2016.

SPINK, Mary Jane (Org.) **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 2004. 311p.

TACCA, Gisele Ferreira. **As representações sociais de professores da escolarização inicial acerca da infância e da criança**. 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16439>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014. 317 p.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIEIRA, Andreia dos Santos G. **As representação sociais de professores de educação infantil do Distrito Federal acerca das rotinas pedagógicas**. 2015. 166 f. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pinto S. **Brasil: ideia de diversidade e representações sociais**. São Paulo: Annablume, 2010. 211p.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 92 p. 62-69, fev. 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/859>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

WILBERT, Débora Driemeyer. **Representações sociais da infância e estilos de práticas educativas de mães e professoras de crianças de 0 a 6 anos de idade**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92720>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

APÊNDICE A - Questionário de Livre Evocação



Programa de Pós-Graduação em Educação
 Professora: Dr^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
 Mestranda: Elisvânia Amaro da Silva

Prezado (a) professor (a),

Esta é uma pesquisa sobre representações sociais de professores de Educação Infantil sobre Socialização e gostaríamos de conhecer sua opinião a respeito do tema. Para isso, solicitamos que responda às questões abaixo de maneira livre e da maneira mais espontânea possível, de modo a escrever aquilo que primeiro lhe vier à mente. Ressaltamos que para nosso estudo não há respostas erradas ou corretas.

Sua contribuição é muito importante.

A. Use 6 palavras ou frases que, em sua opinião, podem completar a seguinte frase:

Para você, Socialização na Educação Infantil é...

(Por favor, não deixe nenhuma linha sem preencher)

1.
2.
3.
4.
5.
6.

B. Agora, dentre as 6 palavras ou frases acima citadas, indique, em ordem decrescente, as 3 que você considera como sendo as mais importantes:

1.
2.
3.

C. Explique a escolha da palavra ou frase que você apontou como a mais importante (1º lugar):

D. Dados pessoais

I. Gênero:

- 1) Feminino
- 2) Masculino

III. Idade:

- 1) 20 a 30 anos
- 2) 30 a 40 anos
- 3) 40 a 50 anos
- 4) 50 anos ou mais

IV. Estado Civil:

- 1) Casado
- 2) Solteiro
- 3) Divorciado
- 4) Outro

II. Religião

- 1) Não
- 2) Sim. Qual?

V. Tempo de regência em turma de Educação Infantil

- 1) Não tem
- 2) 1 a 5 anos
- 3) 6 a 10 anos
- 4) 11 a 15 anos
- 5) 16 a 20 anos
- 6) 21 anos ou mais

VI. Escolaridade:

- 1) Ensino Médio
- 2) Ensino Superior Incompleto
- 3) Ensino Superior Completo - Curso: _____
- 4) Especialização - Área: _____
- 5) Mestrado - Área: _____
- 6) Doutorado - Área: _____
- 7) Outro: _____

VII. Vínculo com a Secretaria de Estado de Educação do DF:

- 1) Professor(a) efetivo(a) da SEE.
- 2) Professor(a) da rede conveniada.

VIII. Coordenação Regional de Ensino onde trabalha: _____

Obrigada!

APÊNDICE B – Roteiro de Observação



Programa de Pós-Graduação em Educação
Professora: Dr^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Mestranda: Elisvânia Amaro da Silva

Aspectos referentes à rotina escolar:

- 1) Organização da rotina: tempo destinado às atividades.
- 2) Participação das crianças no planejamento da rotina.
- 3) Utilização dos espaços da escola pela criança (restrições de uso).
- 4) O que ocorre / se faz nos momentos livres de brincar (possíveis intervenções adultas).

Aspectos referentes aos professores e ao desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças:

- 1) Relação entre professor e aluno no desenvolvimento das atividades propostas pelo professor.
- 2) Relação entre professor e aluno no desenvolvimento das atividades propostas pelas crianças.
- 3) Orientações do professor durante as atividades / condução das tarefas.
- 4) Promoção de atividades que favoreçam a interação entre as crianças.
- 5) Promoção de espaços na aula que valorizem as culturas infantis.

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista



Programa de Pós-Graduação em Educação
 Professora: Dr^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
 Mestranda: Elisvânia Amaro da Silva

Dados pessoais

- | | | |
|---|--|--|
| <p>I. Gênero:</p> <p>1) Feminino</p> <p>2) Masculino</p> | <p>III. Idade:</p> <p>1) 20 a 30 anos</p> <p>2) 30 a 40 anos</p> <p>3) 40 a 50 anos</p> <p>4) 50 anos ou mais</p> | <p>IV. Estado Civil:</p> <p>1) Casado</p> <p>2) Solteiro</p> <p>3) Divorciado</p> <p>4) Outro</p> |
|---|--|--|
- II. Religião**
- 1) Não
- 2) Sim. Qual?
- _____
- V. Tempo de regência em turma de Educação Infantil: _____**
- VI. Escolaridade:**
- 1) Ensino Médio
- 2) Ensino Superior Incompleto
- 3) Ensino Superior Completo Curso: _____
- 4) Especialização Área: _____
- 5) Mestrado Área: _____
- 6) Doutorado Área: _____
- 7) Outro: _____
- I. Coordenação Regional de Ensino onde trabalha: _____**

QUESTÕES NORTEADORAS

- 1) Quais práticas mais comuns em instituições de EI você observa?
- 2) Como a rotina das crianças é organizada?
- 3) O que você acha do desenvolvimento das crianças na escola?

- 4) Como é a interação das crianças com todos na escola (crianças e adultos)?
- 5) Para você, o que é socialização?
- 6) Para você, qual o papel da escola na socialização das crianças?
- 7) Como a escola se organiza nesse sentido? E você, o que faz?
- 8) Quais ações promovidas na sua prática pedagógica são consideradas por você como facilitadoras de socialização?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O QUESTIONÁRIO DE LIVRE EVOCAÇÃO



Programa de Pós-Graduação em Educação
Professora Dr^a Teresa Cristina S. Cerqueira
Mestranda: Elisvânia Amaro da Silva

Sou Elisvânia Amaro da Silva, RG: 2032009/SSP-DF, CPF 981.986.021-00, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, Matrícula: 15/0050780, sob orientação da professora Dr^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. Estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo tema é a socialização infantil na perspectiva do professor de Educação Infantil. Esclarecemos que as informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para fins acadêmicos, ao mesmo tempo em que garantimos o sigilo e o anonimato das suas respostas. Antecipadamente agradecemos sua colaboração nesta pesquisa e caso se interesse pelo resultado, após março de 2017, entre em contato pelo e-mail: elis.unb@gmail.com. Telefone: 8466-1252

.....

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
RG, _____, autorizo a pesquisadora Elisvânia Amaro da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília; cujo projeto de pesquisa é denominado “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SOCIALIZAÇÃO”, sob orientação da Prof^a Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar-se das informações obtidas na aplicação do instrumento de associação livre de palavras, do qual sou respondente. Tendo sido a mim esclarecido que serão obedecidos os critérios da ética na pesquisa, bem como assegurado o total sigilo e anonimato. Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

Assinatura do Participante

_____/_____/_____
Data

Gostaria de convidá-lo (a) a participar de uma entrevista sobre a temática acima descrita, caso tenha interesse, por favor, deixe aqui o seu número de telefone e eu entrarei em contato com você para agendarmos o horário e local. Obrigada!

Email/telefone: _____

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ENTREVISTA



Programa de Pós-Graduação em Educação
Professora Dr^a Teresa Cristina S. Cerqueira
Mestranda: Elisvânia Amaro da Silva

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, autorizo a pesquisadora Elisvânia Amaro da Silva, mestranda em educação pela Faculdade de Educação da universidade de Brasília, UnB, cuja pesquisa é denominada “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SOCIALIZAÇÃO”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar das informações obtidas na entrevista da qual participo, as quais serão gravadas em áudio e obedecerá aos critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro- me ciente e concordo com o acima exposto.

Assinatura do professor participante

____/____/____

Data

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE



Programa de Pós-Graduação em Educação
Professora Dr^a Teresa Cristina S. Cerqueira
Mestranda: Elisvânia Amaro da Silva

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, autorizo a pesquisadora Elisvânia Amaro da Silva, mestranda em educação pela Faculdade de Educação da universidade de Brasília, UnB, cuja pesquisa é denominada “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SOCIALIZAÇÃO”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar das informações obtidas nas observações de minhas aulas, em que serão realizados apenas registros escritos e obedecerá aos critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro- me ciente e concordo com o acima exposto.

Assinatura do professor participante

____/____/____

Data