

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

ROSANA LOPES ROMERO

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE PRESENTES
NO FAZ DE CONTA DE CRIANÇAS DE CONTEXTO RURAL**

ROSANA LOPES ROMERO

2018

**MARINGÁ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE PRESENTES
NO FAZ DE CONTA DE CRIANÇAS DE CONTEXTO RURAL**

ROSANA LOPES ROMERO

**MARINGÁ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE PRESENTES
NO FAZ DE CONTA DE CRIANÇAS DE CONTEXTO RURAL**

Dissertação apresentada por ROSANA LOPES ROMERO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a.: GEIVA CAROLINA CALSA.

**MARINGÁ
2018**

ROSANA LOPES ROMERO

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE PRESENTES
NO FAZ DE CONTA DE CRIANÇAS DE CONTEXTO RURAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Karina de Toledo Araújo – UEL – Londrina

Prof^a. Dr^a. Verônica Regina Müller – UEM

MARINGÁ, 27 DE ABRIL DE 2018.

Dedico este trabalho a você...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e seus anjos por todo auxílio, porque fazem parte de minhas verdades e de tudo que acredito.

Ao meu pai José, que me ensinou a lutar, mesmo nos momentos de dificuldade, e a valorizar cada momento desta vida, em especial os mais simples. A minha amada mãe Maria de Fátima, que incentivou cada sonho meu, sem desacreditar em nenhum segundo que um dia eu conseguiria. Obrigada meus pais, por tudo o que fizeram e fazem por mim, eu os amo profundamente!

Ao meu parceiro Emerson Diego, que tanto me incentivou. Apesar do pouco tempo em que nos conhecemos, agradeço toda paciência!

Aos familiares que me incentivaram e que tiveram sempre um abraço e uma palavra amiga para oferecer.

Ao Leozinho e à Lala, meus pequenos priminhos que me ajudaram com tanto carinho a aprender a aplicação do jogo de areia, participando de algumas sessões anteriores à coleta. Obrigada pequenos e seus pais que autorizaram sua participação!

A Dalva, educadora brilhante que não deixou de acreditar em meus passos e de me sugerir caminhos. Obrigada pelas conversas, estudos e trocas!

Ao Rovilso Júnior Vicentini profissional competente e sensível que tanto me ajudou, não apenas tecnicamente, mas com seu ânimo nos dias mais difíceis para ambos. Obrigada por tudo e parabéns pelo profissional que és.

A Andréia, Natividade e Nena... Pessoas que perdi, mas que continuarão sempre vivas em minha memória e em meu coração.

A todas as amigas e amigos, especialmente integrantes do Gepac/Cnpq/UEM, que compartilharam comigo momentos inesquecíveis. Obrigada!

A todos os colegas de disciplinas que conheci no Mestrado, bem como as professoras. Aprendi muito com cada um de vocês!

Agradeço imensamente à Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa, que me ofereceu sua amizade, ensinou-me a ver as possibilidades diante do mundo e orientou-me com tanta paciência e dedicação. Obrigada por certo dia ter ouvido meus versos que foram calados por tanto tempo...

A Elaine e Ana Carla, por nossa amizade, parceria e companheirismo. Obrigada por dividirem tantos momentos incríveis comigo! Elaine, minha parceira de mestrado, dividir todos os momentos comigo firmou uma grande amizade que não esquecerei jamais! Obrigada!

Às crianças que enriqueceram essa pesquisa e abriram para mim os segredos de suas brincadeiras.

A toda equipe do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM) que tão atenciosamente nos auxiliou.

À Secretaria da Educação de Marialva e a todas as pessoas, tanto da antiga gestão quanto da atual, que contribuíram com o andamento da presente pesquisa.

A todos (as) da Escola Gumercindo Lopes, que tão atenciosamente nos abriram as portas.

À comunidade de Santa Fé do Pirapó, que não apenas permitiu que suas crianças participassem de nossa pesquisa, mas também se envolveram nos trâmites da mudança de nomenclatura da escola, dando-nos uma bela lição de cidadania. Eu os admiro!

A todos (as) da Escola Nilo Peçanha, instituição em que trabalho atualmente, que incentivaram-me, incluindo as crianças que sempre me abraçaram em momentos difíceis. Obrigada!

Ao Núcleo Regional de Educação, que recebeu-nos tantas vezes para explicações, entrega de documentos e esclarecimentos.

Aos demais que não foram mencionados aqui, mas que deixaram suas marcas em minha vida, durante o Mestrado ou na vida pessoal, deixo aqui meu profundo apreço. Obrigada a todos!

“_ Respeitáveis outras pessoas! Esta vida de equilibrista é perigosa, mas muito interessante. Por mim, fiz o que podia e achei que valeu a pena. Adeus!” (ALMEIDA, 2005, p. 28).

ROMERO, Rosana Lopes. **REPRESENTAÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE PRESENTES NO FAZ DE CONTA DE CRIANÇAS DE CONTEXTO RURAL**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: (Geiva Carolina Calsa). Maringá, 2018.

RESUMO

A partir de projetos de iniciação científica anteriores, que constataram forte expressão de representações sociais de crianças do meio rural em seu jogo simbólico, pesquisas anteriores sobre representações de profissões, assim como a existência de lacunas encontradas em revisão da produção acadêmica dos últimos dez anos, realizamos uma investigação em busca de responder a seguinte questão: Que representações sociais de docência são manifestadas no faz de conta de crianças da Educação Infantil inseridas em um contexto rural? Objetivamos, então, investigar como crianças com idade de cinco anos de contexto rural representam a profissão docente por meio do faz de conta. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa que envolveu seis crianças de uma escola rural de um município do noroeste do Paraná. Com as crianças realizamos entrevistas individuais semiestruturadas e jogo de areia, considerado uma novidade de nossa pesquisa, cujos resultados foram satisfatórios para a objetivação de representações sociais. Os dados produzidos com estas técnicas de pesquisa foram analisadas por meio do método de Análise de Conteúdo. Dessa análise emergiram dois temas de representações sociais das crianças sobre a docência: Dentro da escola e Fora da escola, que foram subdivididos em categorias. Os resultados revelaram que para ser docente é necessário, na visão das crianças, ser mulher, branca, jovem, com cabelos longos e lisos. Suas escolhas sinalizam efeitos da interação quase exclusiva das crianças com gênero feminino resultante do processo de feminização do magistério. Concluímos, portanto, que a reprodução de padrões de beleza e comportamentos hegemônicos sociais na instituição escolar se soma a baixa experiência das crianças com o diferente, como os indivíduos considerados pelas crianças-participantes como inadequados para serem docentes: homens, mulheres com cabelos coloridos, com tatuagens e com deficiências físicas. Além desses aspectos, as representações da docência também revelaram ancoragens nas atividades da rotina escolar em que a professora é considerada responsável pelo disciplinamento de seus corpos. Como implicações para a educação, essas constatações nos levam a assinalar a importância das futuras docentes se interrogarem sobre o sentido dessas condutas e rotinas escolares. As representações de docência expressas pelas crianças-participantes sugerem a manutenção de modelos de escola que talvez não sejam os necessários historicamente para este momento em que vivemos condições de uma sociedade líquido-moderna.

Palavras-chave: Educação. Representações Sociais. Profissão Docente. Jogo Simbólico.

ROMERO, Rosana Lopes. **REPRESENTATIONS ABOUT A TEACHING PROFESSION PRESENTS IN THE CONTACT OF CHILDREN OF RURAL CONTEXT**. 145 f. Master Thesis (Master Degree in Education). State University of Maringá. Advisor: (Geiva Carolina Calsa). Maringá, 2018.

ABSTRACT

From previous scientific initiation projects, who verified a strong expression of social representations of rural children in their symbolic play, research on professional representations, as well as the existence of gaps found in a revision of the academic production of the last ten years, we conducted an investigation in order to answer the following question: what social representations of teaching are manifested in the account of children of children's education inserted in a rural context? We aim, then, to investigate how children of five years of rural context represent the teaching profession through make-believe. We developed a qualitative research that involved six children from a rural school in a municipality in the northwest of Paraná. With the children we conducted semi-structured individual interviews and sand play, considered a novelty of our research, the results of which were satisfactory for the objectification of social representations. The data produced with these research techniques were analyzed using the Content Analysis method. From this analysis emerged two themes of children's social representations about teaching: inside the school and out of school, which were subdivided into categories. The results revealed that in order to be a teacher, in the view of children, being white, young woman with long straight hair. Their choices signal the effects of the almost exclusive interaction of the children with feminine gender resulting from the process of feminization of the teaching profession. We conclude that the reproduction of patterns of beauty and social hegemonic behaviors in the school institution is compounded by the low experience of children with the different ones, such as the individuals considered by the children-participants to be unsuitable for teaching: men, women with colored hair, tattoos and with physical disabilities. Besides these aspects, teaching representations also revealed anchorages in the activities of the school routine in which the teacher is considered responsible for the disciplining of their bodies. As implications for education, these findings lead us to point out the importance of future teachers if they question the meaning of these behaviors and school routines. The teaching representations expressed by the participant children suggest the maintenance of school models that may not be historically necessary for this time when we are living in conditions of a modern-day society.

Keywords: Education. Social Representations. Teaching Profession. Symbolic Game.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Comunidade em que fica a escola.....	53
Figura 2 –	Visão do Distrito por satélite.....	54
Figura 3 –	Organização da colcha de retalhos.....	61
Figura 4 –	Caixa.....	63
Figura 5 –	Materiais estruturados e não estruturados.....	64
Figura 6 –	Objetos na caixa com divisórias.....	65
Figura 7 –	Objetos após o acréscimo de miniaturas.....	66
Figura 8 –	Configuração do jogo em trio.....	68
Figura 9 –	Primeira distribuição dos brinquedos.....	69
Figura 10 –	Posição da caixa e da pesquisadora.....	70
Figura 11 –	Cartazes para categorização das unidades de registro.....	73
Figura 12 –	Cenário produzido pela criança Y na caixa de areia.....	82
Figura 13 –	A cadeira à frente da turma (criança Y).....	85
Figura 14 –	A cadeira à frente da turma (criança I).....	86
Figura 15 –	A cadeira à frente da turma (criança E).....	86
Figura 16 –	Cartões-tarefas na frente dos alunos na sala de aula.....	89
Figura 17 –	Professora distribuindo desenhos.....	90
Figura 18 –	O ônibus em frente à escola.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Imagens utilizadas na 1ª e 2ª etapa das entrevistas.....	59
Quadro 2	–	Consignas para caixa de areia.....	62
Quadro 3	–	Descrição das miniaturas utilizadas.....	64
Quadro 4	–	Categorias definidas.....	74
Quadro 5	–	Frequência das imagens escolhidas na 1ª e 2ª etapas das entrevistas.....	76
Quadro 6	–	Frequência das escolhas de imagens na 1ª e 2ª etapas das entrevistas – quem não leciona.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	–	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Capes	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DBTD	–	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEPAC	–	Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
NRE	–	Núcleo de Educação de Maringá
NRE	–	Núcleo Regional de Educação
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PCA	–	Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente
PCN	–	Parâmetro Curricular Nacional
PENAD	–	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PIBIC	–	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIC	–	Projeto de Iniciação Científica
Scielo	–	Scientific Electronic Library <i>on line</i>
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	–	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	IMPLICAÇÕES DE UM MUNDO CAMBIANTE SOBRE A INFÂNCIA	25
2.1	REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIA(AS): DA MODERNIDADE SÓLIDA À MODERNIDADE LÍQUIDA.....	26
2.2	INFÂNCIA E JOGO.....	37
3	INFÂNCIA, JOGO SIMBÓLICO E REPRESENTAÇÕES	42
3.1	JOGO SIMBÓLICO E REPRESENTAÇÃO.....	42
3.2	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS..	48
4	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	52
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE PESQUISA.....	52
4.2	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	56
4.2.1	Sobre as entrevistas com imagens	58
4.2.2	Sobre as entrevistas na caixa de areia	61
4.2.3	Sobre os estudos-piloto da pesquisa	66
4.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	70
5	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS SOBRE A DOCÊNCIA	75
5.1	QUEM PODE LECIONAR: MULHER, JOVEM, COM CABELOS LISOS E LONGOS.....	75
5.1.1	O que costuma fazer na escola	87
5.1.2	O que fez para tornar-se docente	97
5.1.3	Condições de vida das docentes	98
5.2	QUEM NÃO PODE LECIONAR: MULHERES COM DEFICIÊNCIA, CABELOS CACHEADOS, CURTOS E TATUAGEM.....	105
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICES	133

1 INTRODUÇÃO

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa, como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça: – Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia (ANDRADE, 2012, p. 28).

Apresento esta introdução em primeira pessoa do singular para facilitar as lembranças dos processos que me trouxeram até o estudo do tema em questão, como ficará evidente nas próximas linhas. Mesmo assim, desejo revelar que elejo este signo linguístico considerando a presença coletiva no ‘eu’, pois nunca se está completamente solitário: “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”, como menciona Antoine de Saint-Exupéry (2009).

Para iniciar, recorro a uma remota lembrança de, em minha infância, parecer com Paulo, personagem do poema acima. Lembro-me de poetizar enquanto brincava e imaginava elevadores mágicos e portais de teletransporte espalhados pela casa toda. Às vezes, eu pulava bem alto porque tinha a convicção de que chegaria o dia em que meus pés não tocariam mais o chão e eu voaria. E, ainda que me dissessem que pessoas não poderiam voar, eu continuava pulando, pois para mim elas factualmente poderiam.

Nessa época, as coisas não precisavam confirmar o que eram, pois eu as transformava no que queria que elas fossem. Posteriormente, compreendi, à luz dos estudos de Jean Piaget, que esse universo construído por mim, no faz de conta, é parte essencial do desenvolvimento da função simbólica de todo ser humano que “implica a representação de um objeto ausente” (PIAGET, 1978, p. 146).

Sandra Jovchelovitch (2008, p. 33) explica que a função simbólica reapresenta “[...] o que está de fato ausente por meio do uso de símbolos”. Já Tizuko Morchida Kishimoto (1997, p. 18) acrescenta que “representar é corresponder a alguma coisa

e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência” (KISHIMOTO, 1997, p. 18). Nessa perspectiva, é possível afirmar que, graças à função simbólica, Paulo pôde falar sobre os dragões da independência que viam fotonovelas e que eu pude brincar com elevadores e portais fantásticos em minha casa.

Assim, o jogo de significados dos objetos, estranha aos olhos de alguns adultos transformam as crianças em ilustres “mentirosas” e exímias “poetas”, como mencionam a mãe e o médico no poema de Drummond. Na brincadeira, nesta ‘poesia infantil’, há combinação de significantes e significados, em que objetos, animais, pessoas e cenários são fundidos de uma forma pessoal e peculiar a cada indivíduo. Por essa razão, a brincadeira infantil remete também aos sonhos, ao mundo onírico.

Em sua obra, Jorge Uesu Júnior (2014) colecionou falas de duas crianças com idades de quatro e sete anos, que evidenciam essa combinação especial de realidade e de imaginação que começa a se desenvolver na infância e acompanha a todos nós ao longo da vida. Em uma dessas falas, Bianca olha um velhinho com curativo no olho e pergunta: “Mãe, ele é um pirata?” (UESU JUNIOR, 2014, p. 40). A substituição simbólica do curativo por um tapa olho de pirata por parte da menina explica a capacidade de representação do jogo simbólico.

Esse tipo de jogo apresenta várias denominações, como indica Edda Bomtempo (1997, p. 57). Tem sido denominada como “brincadeira simbólica”, “jogo de papéis”, “jogo dramático”, “jogo imaginativo” ou “jogo sociodramático”. Denominada como “jogo simbólico”, por Jean Piaget (1978, p. 146), o faz de conta inicia-se na infância, pelo prazer de reproduzir ações cotidianas ou imaginárias, com liberdade e “[...] oferecê-las em espetáculo, a si próprio e aos outros [...]”. Desenvolve-se, também, pelo ‘gosto’ crescente da criança de fazer sozinha e livre aquilo que ela observa nos adultos com os quais convive, passando a imitá-los.

É importante considerar, ainda, que na contemporaneidade, o contexto tecnológico e midiático¹ agregou ao universo da brincadeira novos elementos. Isto fica evidente na pesquisa de Micaela Ferreira dos Santos Silva et al. (2017), que comprovou a coexistência entre brincadeiras com aparato tecnológico (celulares, *tablets* e computadores) com brincadeiras e brinquedos tradicionais realizados sem aparato eletrônico.

¹ Denominado de ‘pós-modernidade’ (SILVA, 2006; WOODWARD, 2000), ‘modernidade líquida’ (BAUMAN, 2007), ou ainda ‘modernidade tardia’ (SANTOS, 2006).

Durante o curso de Pedagogia, realizado na Universidade Estadual de Maringá, esse movimento também me levou a explorar as brincadeiras infantis, tema que para mim “brilhou mais do que o sol”, como diz a canção interpretada por Luiz Gonzaga². Como participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura – GEPAC/UEM, desenvolvi uma primeira pesquisa³, cujo objetivo foi investigar as representações de faz de conta por parte de docentes e crianças com idade aproximada entre seis a onze anos. Constatamos que as docentes participantes compreendiam o faz de conta como um entretenimento para seus alunos, enquanto para as crianças representavam uma forma de realizar coisas que gostariam de viver e fazer se fossem “grandes”, incluindo elementos de sua realidade concreta. Em investigação posterior⁴, pesquisamos as representações de si e do outro, presentes em dois jogos de regras – pincha e cabo de guerra – de uma cultura ribeirinha situada às margens do Rio Madeira-AM. As conclusões apontaram que os participantes viam seus colegas de jogo como elementos importantes para o processo de interação, em especial a cooperação, para que o jogo se realizasse conforme as regras e objetivos.

Em um terceiro projeto de pesquisa, investigamos as representações sociais dos temas do faz de conta, presentes em relatos de crianças do meio rural do Distrito de Santa Fé do Pirapó-PR⁵. Vale destacar que, os resultados revelaram que suas representações eram objetivadas por meio dos objetos, gestos e expressões utilizadas durante as brincadeiras, ancoradas em atividades profissionais realizadas por suas famílias, como cabeleireira, agricultor, polícia, professora. Foram dignas de atenção, atividades não realizadas no meio social imediato dessas crianças, como médica, jogador de basquete, jogador de futebol. Esses resultados, então, sugeriram a relevância das profissões nas brincadeiras infantis, incluindo o ser

² Canção “Cirandeiro”. Composição: Edu Lobo. Intérprete: Luiz Gonzaga.

³ Projeto de Iniciação Científica (PIC), apresentado nas comunicações da XIV Semana da Educação Pedagogia 50 anos: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, à Universidade Estadual de Londrina, sob o título “Relato das crianças e concepções de professores sobre o faz-de-conta em diferentes culturas” (CALSA; RIBEIRO; ROMERO, 2011).

⁴ Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), publicado nos anais do XX Encontro Anual de Iniciação Científica na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob o título de Jogo de regra: Manifestação e construção da representação do outro (CALSA; FAETI; ROMERO, 2011).

⁵ Trabalho de Conclusão de Curso para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, parcialmente publicado na Revista Educação e Linguagens, sob o título “O faz-de-conta e as representações sociais: em quais elementos as crianças do meio rural ancoram-se para falar de suas brincadeiras?”, Campo Mourão, v. 1, n. 1, p. 134-156, ago./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/616/350>>.

professora/professor. Neste momento, senti novamente a luz do desejo em mim: e se eu investigasse as representações de crianças sobre profissões que conhecem? E se essa profissão fosse a de professor (a)?

Nesse sentido, foi ao escrever esta introdução que percebi que o interesse relativo às temáticas sobre faz de conta e a profissão docente não foram casuais, tanto é que, nas recordações de minhas experiências na infância, estão guardados os primeiros sinais para a escolha de minha profissão como professora. Nessas lembranças, meu pai é fundamental, pois, quando pintava escolas em Maringá nos finais dos anos letivos costumava trazer para casa livros e materiais escolares velhos que instituições ofereciam a ele. Eu esperava ansiosamente pela sua chegada com esses presentes, como quem esperava relíquias e tesouros.

Minha curiosidade, então, consistia em saber o que tinha dentro dos livros, suas cores, cheiros e formas. Assim que os materiais chegavam, eu começava a brincadeira de escolinha com meus alunos imaginários e era instigante fazer isso. Como lembra Peter Slade (1978), para que a criança realize os jogos de faz de conta é importante o encorajamento por parte dos adultos com os quais convive. Neste caso, foi o meu pai o mentor de minhas brincadeiras de escolinha.

Dessa forma, as brincadeiras de infância, de alguma maneira, contribuíram para minhas escolhas pessoais e profissionais na vida adulta, como a de várias outras pessoas. No caso, hoje, leciono na Educação Infantil e nas séries iniciais, em uma escola do município de Marialva. Também atuei como estagiária no período de um ano na escola rural do município em que foi realizada a coleta de dados da presente pesquisa.

Além das representações construídas em âmbito familiar, não se pode negar que a escola faz parte da infância de nossa cultura e as crianças tendem a ficar cada vez mais tempo nesse ambiente. A universalização da escola é crescente, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PENAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em 2015, que revelam um crescimento de 17 pontos percentuais do ano de 2005 a 2014 no número de crianças matriculadas na Educação Infantil. Esse número continuou a subir em 2015, de acordo com dados do IBGE⁶, e estima-se que até 2020, 98% das crianças estejam cursando a primeira etapa da Educação Básica⁷ (IBGE, 2016b).

⁶ Dados extraídos da síntese de indicadores sociais (Estudos e Pesquisas: Informação demográfica e socioeconômica) do IBGE, publicados em 2016 (IBGE, 2016c).

⁷ Dados extraídos de matéria publicada em 2016 no Portal Brasil (PORTAL BRASIL, 2016).

Entretanto, bem maior do que o tempo em que a criança permanece na escola é a quantidade de marcas que essa instituição deixa em cada sujeito que passa por ela. Trata-se de uma referência marcante, prenhe de lembranças positivas e negativas que sustentam a construção da identidade de seus estudantes, suas memórias e representações concernentes a esse ambiente, dentre elas as relativas à professora e ao professor.

De tal forma, ao pensar inicialmente sobre esse tema fiz algumas questões que sinalizaram o percurso desta dissertação: Como as crianças percebem a profissão docente? Suas representações sobre a docência manifestam-se em seu jogo simbólico? Sob esses ventos incertos, portanto, parti rumo a uma verificação formal e sistematizada da produção científica brasileira acerca dos temas presentes no faz de conta e representações. Convém salientar que esse processo foi repleto de idas e vindas, seguidas de voltas e reviravoltas. Apesar disso, definir palavras-chave e abranger denominações que poderiam abarcar a temática, fazer e refazer procedimentos de busca e compartilhá-los com o grupo de pesquisa enriqueceu o processo. Construímos um caminho de erros e de “errâncias”, como lembra o poema de Fontela (2006, p. 202) que menciona: “Só porque erro, encontro o que não se procura [...] invento o labirinto”.

Esse “labirinto inventado” foi composto por três momentos. No primeiro, busquei pesquisas que relacionassem faz de conta, representações e cultura, contudo, não encontrei trabalhos que relacionaram especificamente o faz de conta às representações sociais. Diante disso, dividi os trabalhos em dois grupos: faz de conta e representações (Apêndice D) e faz de conta e cultura (Apêndice E). Em seguida, aprofundi o levantamento à procura de trabalhos que relacionassem as profissões a possíveis instituições, como mídia, família e escola, entretanto, nenhum trabalho foi encontrado. Por fim, procurei especificamente por trabalhos que se referiam à profissão docente e, após os descartes, obtive oito trabalhos que corresponderam às buscas (Apêndice F), as quais foram feitas sem recorte temporal, ou seja, sem delimitação de datas como filtro, no intuito de não permitir que trabalhos importantes fossem desconsiderados, conforme explicitarei no percurso detalhado a seguir.

Iniciei, assim, a revisão de estudos por meio da combinação das palavras “faz de conta”, “brincadeira simbólica”, “jogo de papéis”, “jogo dramático”, “jogo imaginativo” e “jogo sociodramático”, conforme sinônimos citados nas pesquisas de

Bomtempo (1997) com as palavras-chave representações, representações sociais, cultura e contexto (BOMTEMPO, 1997, p. 57). Utilizei a palavra “representações” como alternativa do tema “representações sociais” e a palavra “contexto”, como alternativa do tema “cultura”. A busca foi realizada em três bancos de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na Scientific Electronic Library *on line* (SCIELO) e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram descartados os trabalhos que não abordam o faz de conta, representações e/ou cultura, bem como os que focalizavam crianças com algum tipo de deficiência (por não se relacionar a presente pesquisa). Nessa busca, a cultura foi entendida como toda “[...] prática de significação [...] formas de compreender o mundo social, de torná-lo inteligível” (SILVA, 2006, p. 17).

Na primeira busca foram encontrados setecentos e dezesseis trabalhos (BDTD – 477 trabalhos, SCIELO – 53 trabalhos, CAPES – 186 trabalhos). O primeiro descarte foi equivalente a noventa trabalhos repetidos. Restaram seiscentos e vinte e seis trabalhos (BDTD – 418 trabalhos, SCIELO – 45 trabalhos e CAPES – 163). Após as etapas de descarte, restaram quinze trabalhos que mais se aproximaram da temática proposta, que relacionaram o faz de conta às representações e à cultura. Adianto que nenhum trabalho relacionou especificamente representações sociais e faz de conta.

Os quinze trabalhos encontrados foram, então, divididos em dois grupos, de acordo com a proximidade de sua temática. O primeiro grupo engloba estudos sobre faz de conta e representações (total de 9, dos quais consistem em 3 artigos, 5 dissertações e 1 tese) e o segundo envolve os trabalhos sobre o faz de conta e a cultura (total de 6 referentes a 1 artigo, 2 dissertações e 3 teses) (Apêndice D e E).

Esse conjunto de pesquisas procura estabelecer relação entre o processo de desenvolvimento da função simbólica da criança com a linguagem, a comunicação, a interação, a organização do pensamento e a compreensão de si e do mundo. Ademais, mostram o quanto o faz de conta é importante para a humanização, o desenvolvimento cognitivo/afetivo/emocional, o desenvolvimento da linguagem (bem como de sequências explicativas), para a interação e socialização do sujeito, bem como para o abrandamento de vivências sofridas pelas crianças com câncer e/ou em situações de vulnerabilidade social. Além disso, evidenciam em suas brincadeiras suas representações que circunscrevem o contexto hospitalar.

No segundo grupo de trabalhos revisados, seis abordam o faz de conta (e suas derivações) em relação à cultura/contexto de cada sujeito que brinca. Nesse sentido, os resultados confluem com a afirmação de Bomtempo (1997, p. 68) de que “dentro de uma mesma cultura, crianças expressam temas comuns concernentes à educação, às relações familiares e vários papéis que representem as pessoas que integram essa cultura”. Dessa forma, a autora entende que “os temas em geral representam o ambiente das crianças e aparecem no contexto da vida diária” (BOMTEMPO, 1997, p. 68). Isto quer dizer que, ao brincar, cada criança expressa sua rotina e seus temas comuns.

A leitura das pesquisas, do primeiro e do segundo grupo, revela, portanto, que os temas brincados pelas crianças apresentam fortes influências do cotidiano, tanto em relação ao seu conteúdo como na sua maneira de brincar e nos materiais utilizados (GOSSO, 2005; BARROS, 2006; SOUSA, 2006; MARQUES, 2013). Os resultados de tais estudos também foram confirmados em pesquisa anterior, em que crianças da comunidade rural de Santa Fé do Pirapó contaram, por meio de entrevistas, sobre suas brincadeiras, que possuíam forte teor da cultura local, bem como de tradições, valores e crenças desta cultura (ROMERO, 2012).

As evidências presentes nas pesquisas (GOSSO, 2005; GOSSO; MORAIS; OTTA, 2006) também sugerem presença de representações de mundo, valores sociais e culturais das crianças nas brincadeiras. Essas constatações levaram-me a investigar a existência de estudos sobre representações da profissão docente em conjunto com as primeiras instituições com que a criança geralmente tem contato: a mídia, a família e a escola. Para tanto, lancei, então, nos respectivos bancos supracitados, as palavras-chave: “Representações sociais, profissão e família”, “Representações sociais, profissão e mídia” e “Representações sociais, profissão e escola”. Além disso, as instituições família, escola e mídia foram escolhidas por serem consideradas parceiras de ação pedagógica no mundo contemporâneo, ou seja, influentes na Educação da maioria dos sujeitos (SETTON, 2002). Nesse momento, foram descartados os trabalhos que não tinham nenhuma relação com a temática proposta (profissões/família, mídia ou escola) e/ou não tiveram como sujeitos crianças.

Foram obtidos cento e quatorze trabalhos (BDTD – 77 trabalhos, SCIELO – 10 trabalhos, CAPES – 27 trabalhos). Após a subtração, dos quatorze trabalhos repetidos, restaram cem pesquisas (BDTD – 69 trabalhos SCIELO – 10 trabalhos e

CAPES – 21 trabalhos). Com os descartes, constatei a inexistência de trabalhos envolvendo a temática em questão: Profissões/família, mídia ou escola. Por essa razão, uma nova revisão foi realizada na BDTD e SCIELO⁸, agora com os sinônimos de faz de conta acrescidos das palavras “Jogo simbólico” e “Jogo de ficção”, mencionadas em pesquisa contemplada na primeira revisão da produção científica (BARROS, 2006), combinando-a a “representações”, “representações sociais” e “profissões”, para que pudéssemos constatar se algum trabalho extraiu representações relativas a profissões por meio do faz de conta.

Das oitenta pesquisas encontradas (BDTD – 56 trabalhos, SCIELO – 24 trabalhos), abri mão de seis repetidas e segui com setenta e quatro para o crivo (BDTD – 55 trabalhos, SCIELO – 19 trabalhos). Após os descartes, concluí que as três pesquisas restantes, já haviam sido contemplados na primeira etapa do levantamento formal, portanto, foram desconsideradas. Finalizada essa etapa da revisão da produção acadêmica brasileira envolvendo o faz de conta, as representações e profissões, procurei estudar as palavras-chave que tratassem da profissão docente. Sete palavras-chave foram averiguadas nos bancos de teses e dissertações BDTD e SCIELO: “Representações e docentes”, “Representações e professores”, “Representações e escola”, “Representações sociais e docentes”, “Representações sociais e professores”, “Representações sociais e escola”, “Representações de alunos sobre professores”.

É válido citar que a quantidade de trabalhos encontrados nos dois bancos foi de sete mil quatrocentos e cinquenta e oito estudos (BDTD – 6693 trabalhos, SCIELO – 765 trabalhos). Com grande quantidade de trabalhos encontrados na BDTD (6693), usei como filtro a área da Educação/*Education*, a partir da qual restaram duzentos e dezenove trabalhos. Após o descarte, de duzentos e cinco trabalhos repetidos nos dois bancos de dados (BDTD – 79 trabalhos, SCIELO – 126 trabalhos), restaram setecentos e setenta e nove estudos (BDTD – 140 trabalhos e SCIELO – 639 trabalhos). Como critérios, mantivemos apenas os estudos que tratassem de representações de alunos sobre professor/a e/ou escola. Prossegui com as etapas de descarte e cheguei a oito trabalhos restantes, que contemplam uma tese e sete artigos (APÊNDICE F).

⁸ Não realizamos o levantamento na CAPES, pois, na época o sítio encontrava-se em manutenção.

As pesquisas encontradas nessa etapa se debruçam, principalmente, sobre as representações de alunos e professores acerca do desempenho escolar dos discentes. Também investigam as representações dos alunos sobre escola, aprendizagem, autoridade, autonomia e autoritarismo docente. Apenas três das pesquisas investigaram representações de alunos sobre professores (RAVAGANI, 2006; SARAVALI; GUIMARÃES, 2010; OSTI; BRENELLI, 2013a; 2013b). Os três estudos desse grupo revelam que as representações dos sujeitos estão relacionadas a suas próprias experiências, convívio social e contato com a mídia.

Percebi, neste ponto da revisão, carência de estudos que abordem a representação de alunos sobre a profissão do professor, ainda que estas estejam imbricadas à representação de escola, aprendizagem e desempenho escolar encontrados. Além disso, percebi que todas as pesquisas desse grupo, foram realizadas em ambiente urbano, o que constituiu incentivo para pesquisarmos o contexto rural. Esta evidência motivou-me a questionar: quais seriam as representações de crianças inseridas em outro contexto, como o rural, onde atuei como estagiária e pesquisadora de iniciação científica? E, ainda, quais seriam essas representações se fossem crianças no início de sua escolaridade – Educação Infantil?

Os estudos revisados e minhas inquietações serviram-me como ponto de partida para a elaboração do problema e do objetivo desta pesquisa. Entendi, desde o início, que ambos estão para o pesquisador, tal como a bússola está para o capitão de um navio, visto que oferecem as coordenadas de todo o percurso. Então, decidi para este momento, abster-me do uso da borracha para escrever várias vezes até chegar ao seguinte problema da presente pesquisa: Que representações da docência são manifestadas no faz de conta de crianças da Educação Infantil do contexto rural? Para responder a essa pergunta, nosso objetivo foi o de investigar como crianças com idade de cinco anos de uma escola de contexto rural representam a profissão docente por meio do faz de conta. Nossa pesquisa, com esta configuração, inseriu-se na tradição de nosso grupo de pesquisa – GEPAC/CNPq – UEM que vem contemplando nos últimos anos a investigações de representações sociais de estudantes e docentes sobre diferentes temas.

Nossos objetivos específicos foram analisar em que se ancoram as representações manifestas pelas crianças; e discutir as implicações desses dados para a constituição da identidade docente da Educação Infantil. Nossa hipótese era

a de que as crianças desta faixa etária manifestariam representações ancoradas em um modelo docente estereotipado socialmente marcado pelo gênero (SOUZA; VILLAS BÔAS, 2011), marcada pelo autoritarismo (RAVAGNANI, 2006), confirmada principalmente no que tange ao gênero feminino.

Para atingir nossos objetivos, valemo-nos de obras referenciais sobre Infância (ARIÈS, 1978; 1991; POSTMAN, 1999; 2008; SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005; LUZURIAGA, 1980; GUIRALDELLI JÚNIOR, 1994), Modernidade (SIMMEL, 1987; 2009; FOUCAULT, 1979; 1987; BAUMAN, 1999; 2007; 2009; 2011; 2013a e 2013b), Representações sociais (JODELET, 2005; JOVCHELOVTCH, 2008; MOSCOVICI, 2010; 2012) e Jogo simbólico (PIAGET, 1978; SLADE, 1978; BOMTEMPO, 1997; KISHIMOTO, 1997).

A pesquisa foi realizada com as crianças de uma sala da Educação Infantil nível V de uma escola rural do noroeste do Paraná. De caráter qualitativo e exploratório a pesquisa valeu-se de dois procedimentos de pesquisa realizados com seis crianças-participantes: entrevista individual semiestruturada realizada em duas etapas e jogo de areia. Esses procedimentos foram escolhidos por favorecerem a fala da criança e trazer à tona o que pensam e sentem em seu cotidiano escolar. A análise dos dados deu-se por meio da análise de conteúdo sistematizada por Bardin (2011) devido a sua flexibilidade de categorização dos dados e seu potencial de abarcar expressões, tanto por meio da fala quanto por meio da comunicação não verbal.

Para facilitar a leitura apresentamos nosso relatório em quatro seções. A seção **Implicações de um mundo cambiante sobre a infância** contempla um percurso histórico acerca das representações de infância, bem como de brincadeira que as acompanharam. Na seção intitulada **Sobre o jogo simbólico e as representações** apresentamos pressupostos teóricos sobre o jogo simbólico e suas relações com as representações construídas e manifestas pelos indivíduos nessas atividades. A seção seguinte, **Delineamento metodológico**, explica os procedimentos de produção, descrição, categorização das informações apresentadas pelas crianças-participantes. Também apresentamos os dados obtidos em nossos pilotos da pesquisa que nos permitiram nos aproximar de uma melhor adequação da metodologia de pesquisa adotada. A seção **Representações infantis sobre ser docente** descreve as representações expressas pelas crianças-participantes sobre quem é a/o docente durante a realização de nossas

intervenções, assim como nossas hipóteses explicativas sobre essas representações a luz do referencial teórico adotado. Em seguida, nas **Considerações finais**, retomamos os principais resultados obtidos confrontando-os com estudos encontrados em nosso referencial em conjunto com os questionamentos que realizamos a partir de tal confronto.

2 IMPLICAÇÕES DE UM MUNDO CAMBIANTE SOBRE A INFÂNCIA

Continuamente vemos novidades, diferentes em tudo da esperança: do mal ficam as mágoas na lembrança, E do bem (se algum houve) as saudades (CAMÕES, 1595, p. 31).

Luís Vaz de Camões, poeta português do século XVI, escreve em época de desenvolvimento do comércio e investimentos dos países colonizadores nas grandes navegações mercantis, uma obra que remete a novidades e às sensações ambivalentes, positivas e negativas que elas geram nos sujeitos. Sensações essas que coexistem dentro de cada ser, influenciando sua vida tanto na esfera individual de seu cotidiano, de seus compromissos e decisões, como da esfera coletiva do conjunto dos indivíduos de diferentes grupos sociais.

Encontramos um entendimento similar ao de Camões na comparação empreendida por Sigmund Freud⁹ (2011) entre o ser humano e os planetas. De acordo com a analogia do autor, os planetas realizam movimentos concomitantes em torno de seu próprio eixo e ao redor do sol; enquanto o ser humano ao realizar escolhas encaminha sua vida pessoal e influencia a dinâmica dos processos coletivos da sociedade. Também para Serge Moscovici (2010), os processos individuais e coletivos influenciam-se mutuamente e determinam-se, de forma que aquilo que ocorre na vida de um sujeito contribui para o percurso do grupo social do qual faz parte e vice-versa.

Nesse sentido, as novidades aludidas por Camões podem ser associadas ao percurso social e psíquico engendrado pelas condições políticas, econômicas e culturais do século XVI sobre as vidas dos indivíduos e da coletividade. É a partir desse momento histórico que, nesta seção, apresentamos as representações de infância e de brincadeira infantil difundidas no mundo ocidental. Para tanto, apoiamo-nos predominantemente nos Estudos Culturais e outras obras que consideramos relevantes para abordar a modernidade, como George Simmel (1987; 2009), Michel Foucault (1979; 1987), Zygmunt Bauman (1999; 2007; 2009; 2011; 2013a; 2013b); assim como, pesquisas relativas aos Estudos da Infância, em que se destacam Philippe Ariès (1978; 1991), Neil Postman (1999; 2008), Natália

⁹ Na primeira menção aos autores utilizamos seu nome completo a fim de contribuir com leitores/as na compreensão do texto. Esta medida facilitadora da leitura provém tradicionalmente das pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura – GEPAC/UEM.

Fernandes Soares, Manuel Jacinto Sarmiento e Catarina A. Tomás (2005), Lorenzo Luzuriaga (1980) e Paulo Guiraldelli Júnior (1994). Contamos com as pesquisas encontradas em nossa revisão da produção acadêmica brasileira e os documentos nacionais que se referem à infância, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Também com pesquisas referentes aos jogos, brincadeiras e brinquedos, como Jean Piaget (1978), Roger Caillois (1990), Guilles Brougère (1995), Daniil Elkonin (1998), Rheta Devries (2009), Johan Huizinga (2010).

A seguir, destacamos as representações de infância dominantes no ocidente entre os séculos XVI e a atualidade e, logo na sequência, concepções de jogo que as acompanharam.

2.1 REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIA(AS): DA MODERNIDADE SÓLIDA À MODERNIDADE LÍQUIDA

Para a contextualização da infância, nos valem do recorte temporal adotado por Zygmunt Bauman (2007): modernidade sólida e modernidade líquida. Denominações que servem como metáfora dos dois estados pelas quais a sociedade moderna vem passando desde os séculos XVI/XVII. Entre outros aspectos, a solidez diz respeito à estabilidade das relações entre pessoas-pessoas e pessoas-objetos. A liquidez refere-se às condições cada vez mais fluidas e instáveis dessas relações potencializada após as duas grandes guerras mundiais pelo desenvolvimento de tecnologias midiáticas. De acordo com Bauman (2013a), enquanto no primeiro estado os indivíduos mantinham suas vidas seguras e estáveis profissionalmente e pessoalmente, no segundo estado, líquido, estão pautados por mudanças contínuas de lugar, relações pessoais, de profissão, de desejos. Ao contrário dos primeiros, na modernidade líquida, os indivíduos tendem a um estado de insatisfação e, conseqüentemente, de voracidade contínua por algo (BAUMAN, 2007).

Essas mudanças podem ser localizadas, segundo o autor, desde a passagem da Idade Média para a Modernidade, na qual a consolidação das cidades afeta a vida humana. Mudanças importantes quanto ao uso do espaço e do tempo, à organização da família, à separação do público e do privado, ao fortalecimento do uso do dinheiro como moeda de troca entre mercadorias e à força de trabalho.

Essas transformações acabaram por afetar também as representações sobre o ser adulto e o ser criança que resultou na separação do mundo adulto e do mundo infantil, consolidando-os vagarosamente como períodos do desenvolvimento humano.

As primeiras referências ao período da infância como uma etapa da vida, com características e necessidades próprias, é encontrada pela primeira vez entre os gregos e, posteriormente, entre romanos. Tanto é que as primeiras leis que proibiam o infanticídio em 374 d.C já sinalizavam premissas da separação entre o mundo adulto e o infantil (ARIÈS, 1991). Entretanto, de acordo com o autor, durante a maior parte da Idade Média, as crianças eram percebidas e tratadas como adultos em miniatura que participavam de todas as situações da vida social sem restrições de qualquer tipo, incluindo as morais.

De acordo com Neil Postman (2008), como consequência dessa representação de 'adulto em miniatura', as crianças sofriam precárias condições de vida, bem como infanticídio e abusos sexuais tolerados na época. Como exemplo disso, podemos citar o relato de Fábio Pestana Ramos (2013, p. 20) sobre as viagens de navios portugueses ao Brasil, entre os séculos XVI ao XVIII que, ao trazerem crianças órfãs, precisavam de grande vigilância durante a viagem para que chegassem sexualmente virgens e vivas em terra. Mesmo assim, crianças com função de "grumetes" e "pajens" deviam tolerar abusos sexuais, prostituição e até mesmo morte sem qualquer punição para os adultos.

Conforme os estudos de Postman (2008) e Philippe Ariès (1978), a diferenciação entre mundo adulto e infantil vai manifestando-se, então, lentamente e de diferentes maneiras. Um desses indícios é a percepção de que criança, diferentemente do adulto, não sabia ler os livros publicados pela recente prensa tipográfica. De acordo com Postman (2008, p. 32), a partir daí, uma das maneiras de diferenciar a ambos passa a ser de que adultos eram aqueles que possuíam "competências de leitura" e crianças aqueles que ainda não as possuíam. Neste período, escrever e ler eram ofícios realizados por escribas e compiladores, que detinham a função de transcrever e de produzir manuscritos, lidos por uma quantidade seleta de pessoas porque a leitura não alcançava muitos sujeitos.

A emergência de uma concepção de infância também pode ser identificada desde o século XIII em obras artísticas como as pinturas européias. Nessas obras as crianças começam a ser retratadas não mais com traços e trajes de adultos, mas

com contornos próprios, mais arredondados e garbosos, como se fossem anjos. Essa representação pictórica da criança como anjo perdura durante o século XIV e passa a coexistir com outro tipo de representação da infância, agora ligada à maternidade no século XV e XVI. Neste momento, as crianças são retratadas com aparência do menino Jesus sob os cuidados de sua mãe, Maria (ARIÈS, 1978).

Denominadas *puttis*, os retratos de crianças-anjos atravessam o século XVII, embora com “sua nudez encoberta por nuvens, vapores ou véus”. Da iconografia religiosa proeminente até este momento, a partir do século XVIII, a criança passa a ser apresentada em cenas do cotidiano familiar e social. Nessas imagens a criança ocupa um lugar central, evidenciando modificações de suas representações no ideário da época. Acompanhando Ariès (1978) e Postman (2008), consideramos que essas mudanças refletem a crescente importância da criança na sociedade moderna para a manutenção da linhagem familiar.

À vista dessa nova representação, a saúde e a educação das crianças tornam-se preocupação das famílias, principalmente as mais abastadas, cujas heranças precisam ser preservadas. De tal forma, sua morte passa a ser evitada e sua formação aprimorada por meio da repressão de seus desejos considerados inadequados. Em todos os grupos sociais, familiares e crianças aprendiam os comportamentos e afazeres relacionados aos seus gêneros para que soubessem cumpri-los ao se tornarem adultos. No caso das crianças para que se tornassem futuros pais e mães de família. De acordo com Hannah Arendt (2016), essas novas condições são também resultantes do estabelecimento das cidades que, ao reduzir as distâncias entre os indivíduos, contribuiu para a emergência da vida individual e da família como parte de um todo a ser governado pelo estado. Por sua vez, as novas formas de governar exigidas pelas necessidades das cidades contemplam o gerenciamento de sua sobrevivência, doenças, acidentes, mortes, educação e trabalho como lembra Michel Foucault (1979).

Nas cidades ocidentais, a proximidade dos indivíduos origina fenômenos novos, como os apontados por Jean-Jacques Courtine e Claudine Haroche (2016). Os autores constataram, por exemplo, a ocorrência de modificações em expressões e emoções humanas em conjunto com as novas relações sociais da modernidade ao longo dos séculos XVII e XVIII. Assim, o contato intenso entre pessoas diferentes proveniente da aproximação destas por conta do comércio e do convívio dentro das cidades fez emergir o silêncio e a arte de calar-se em frente ao outro, como forma de

preservar a integridade de si. Comportamento também descrito por George Simmel (1987) e denominado como uma atitude *blasé*, a nova atitude desenvolvida pelos indivíduos agora cidadãos, habitantes das cidades.

Norbert Elias (1990, p. 198) também faz menção a esse processo de contenção e “moderação das emoções espontâneas, o controle dos sentimentos, a ampliação do espaço mental além do momento presente; levando em conta o passado e o futuro, o hábito de ligar os fatos em cadeias de causa e efeito”, como emergente do processo civilizador da modernidade no ocidente. Nesse processo, a sociedade constrói um mundo simbólico de ideias, valores, condutas e regras que constituem sua segunda natureza. Para o autor, a normatização da vida urbana exigida aos indivíduos se, de um lado, protege-os e assegura seu desenvolvimento material e intelectual, de outro lado, vem promovendo seu adoecimento e sofrimento mental.

Faz parte dessa segunda natureza constituída a partir da cultura ocidental, portanto, o domínio das relações sociais com características progressivamente mais impessoais até a contemporaneidade. George Simmel (1987) nos lembra que enquanto característica do avanço do processo capitalista de produção, o uso do dinheiro favorece essa impessoalidade e a introjeção do distanciamento psicológico crescente dos indivíduos nas cidades. Paradoxalmente, isso fortalece de um lado a liberdade individual, mas, de outro, a dependência social de cada um em relação ao outro. O dinheiro facilita a realização dos desejos individuais e imediatos de todo aquele que o possui, proporcionando-lhe uma sensação de segurança comparada pelo autor a um sentimento divino.

Como consequência, o dinheiro vai aos poucos não somente afixando o valor de todas as coisas, como também das relações interpessoais (COURTINE; HAROCHE, 2016). Para o fortalecimento desse processo no ocidente contribuíram também as tradições religiosas cristãs. Como lembra Max Weber (1904, p. 21), a ética protestante associa o dever de um bom cristão ao ato de poupar e à caridade em oposição à usura e à fortuna. Esse ideário manifesta-se, também, de acordo com o autor, na escolha das profissões no século XVII, pois enquanto os católicos escolhiam os estudos humanísticos e serviços artesanais, os protestantes buscavam cargos administrativos e os negócios.

Esse movimento crescente de trocas impessoais é também alicerçado pelos novos saberes científicos sistematizados pela modernidade a partir do século XVIII, como a economia política e a medicina, que fornecem suporte ao governo das

idades e dos estados. A economia política fornece conhecimentos para administrar o estado com vistas ao bem comum por meio de “dispositivos de segurança” como a educação, o tratamento médico, a prevenção de calamidades e doenças, além da segurança física e material dos cidadãos. A medicina permite que aos corpos sejam investigados, reconhecidos, disciplinados. Essa nova forma de governo, agora com base científica, favorece o desenvolvimento e a consolidação da república, da democracia e da produção capitalista condições do desenvolvimento da modernidade (FOUCAULT, 1979).

Entre as novas técnicas de disciplinamento transcorridas com a emergência da modernidade destacam-se as produzidas pela Psicologia e pela Pedagogia em desenvolvimento durante o século XIX. Neste sentido, a representação das intimidades corporais pode ser destacada, como exemplo, uma vez que entre o período feudal e a modernidade o abraço passou a implicar mais pudor até então não tão forte. Segundo Ariès (1991, p. 11), fruto desse pudor a intimidade individual passa a delimitar a privacidade como um valor social que consolida-se nos séculos seguintes. Entre os séculos XV e XVI, a intimidade dos adultos torna-se restrita a lugares privados dos olhares estranhos como o “fundo de um quarto às vezes ainda cheio de gente” (ARIÈS, 1991, p. 14).

As relações emergentes entre o espaço privado e o público no mundo ocidental contribuem para a difusão dos dispositivos de governo do estado moderno como a família, instrumento fundamental da educação intelectual e corporal, bem como controle e vigilância dos cidadãos. Em tal perspectiva, a vida familiar toma para si as preocupações com cada um de seus membros, a ser disciplinado e docilizado para uma futura participação política, econômica e social. Delimitam-se assim os espaços privados que representam “um ponto de paz, refúgio familiar na essência [...]”, e os espaços públicos, de exposição ao outro e ao “rigor dos envoltórios de todo tipo” (CASTAN, 1991, p. 414). Nas palavras de Ariès (1991, p. 15), a família passa a ter um novo sentido, “já não é, ou não é apenas, uma unidade econômica [...] não é uma prisão para os indivíduos que só podiam encontrar liberdade fora da família [...]”. Ela passa a ser lugar de refúgio, de afetividade entre seus membros e de cuidado com a infância. As crianças passam a ser alvo de atenção dos pais, que passam a estabelecerem sentimentos entre si e entre os filhos.

Produto desse desenvolvimento da família, no decorrer dos séculos XVIII e XIX, as crianças passam a ser desejadas não apenas para assegurar a sucessão e

a herança familiar, mas também pra amar seus pais e serem amadas por eles (ARIÈS, 1991). Para as populações mais pobres, contudo, segundo Postman (1999, p. 66), esse desenvolvimento deu-se de forma mais lenta uma vez que por conta da industrialização as crianças tornaram-se mão de obra útil e barata. A industrialização inicial constituiu-se “[...] uma inimiga constante e terrível da infância”, em decorrência da utilidade das crianças trabalharem a baixo preço nas fábricas e minas, enfatizando que muitas morriam em serviço ou eram enforcadas, devido a pretensos roubos, entre outros crimes.

Para Lorenzo Luzuriaga (1980), marcado pela Revolução Industrial, o contexto do século XIX confere sentido novo à Educação Infantil como a organização de sistemas nacionais de ensino que se expandem pelo mundo. Paulo Guiraldelli Júnior (1994, 17) destaca que, nesse período, o Brasil assistiu a reformas educacionais significativas, no entanto, arrefecidas pela proclamação da República e retomadas somente após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). O século XX trouxe “um surto de nacionalismo e patriotismo” que representou “[...] novas pressões em favor da escolarização” a população brasileira e que nos conduziu a consolidação da primeira lei de diretrizes e bases educacionais nacionais.

Os sistemas educacionais em expansão proporcionam uma intervenção cada vez mais acentuada do estado na organização e na dinâmica do espaço familiar e social por meio de “[...] táticas de governo [que] permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público e o que é privado, o que é ou não estatal, etc.” (FOUCAULT, 1979, p. 292). Em decorrência disso, controle e disciplinamento dos corpos e das mentes dos indivíduos tem sido uma das tarefas mais relevantes da escola moderna. Desde Locke, de acordo com Postman (1999), a educação da infância é atribuída aos professores e aos pais quanto a disciplina, a vergonha e a boa reputação das crianças. O mesmo autor lembra que em *Emílio ou da Educação* Rousseau detalha condutas dos adultos para a formação adequada das crianças. Nessa obra, reforça a necessidade de “determinar para cada qual o seu lugar e afixá-lo, ordenar as paixões humanas conforme a constituição do homem é tudo o que podemos fazer pelo seu bem-estar” (ROUSSEAU, 1995, p. 69).

Assim, as atividades livres realizadas pelas crianças, como os jogos, segundo Brougère (1995), passaram a ser consideradas parte essencial de seu desenvolvimento pela ciência e pela sociedade somente a partir do século XX. A maneira de ser da criança é comparada com a do “poeta” em sua espontaneidade e

criatividade o que influencia a criação dos jardins de infância em cujo nome se identifica essa representação da criança.

Esses centros de educação infantil fazem parte do movimento de disciplinamento das populações e dos indivíduos por intermédio de instituições sociais. Assim como a medicina define o que é saúde e o que é doença, o que é desenvolvimento humano normal e o que é anormal, a escola toma para si a prevenção e punição de desvios de conduta dos indivíduos. Entre essas estratégias de prevenção sociais que acabam por respingar nos espaços escolares, Zygmunt Bauman (2009, p. 39) destaca as campanhas de esterilização e manipulação reprodutiva de indivíduos considerados “geneticamente incapazes”, como “jovens rebeldes, prostitutas, homossexuais, inválidos, incompetentes, considerados totalmente sem valor”.

Entre os processos de prevenção de desvios Susana Urbina (2007) destaca o uso de testes de inteligência, de aptidão e de condutas para orientar a educação de crianças e de jovens segundo determinados padrões pré-estabelecidos. Essas medidas funcionam como “régua” para medir sujeitos que, ao destoarem das medidas esperadas, eram submetidos a técnicas que permitissem alcançá-las. Tal ideia adentra o século XX, sob a forma da “inclusão”, maneira segundo a qual os sujeitos alcançam igualdade de “direito e de valores”, facilitando a tarefa do Estado em massificar e controlar com maior eficácia (SANTOS; KLAUS, 2013).

De acordo com os estudos de Postman (1999), as concepções de infância predominantes nesse período e orientadoras das políticas educacionais podem ser categorizadas em duas grandes perspectivas: uma visão oriunda da visão de infância de Locke, em que “a criança era uma pessoa amorfa que, por meio da alfabetização, da educação, da razão, do autocontrole e da vergonha podia tornar-se um adulto civilizado” (POSTMAN, 1999, p. 73). E uma segunda, considerada uma concepção romântica da infância, oriunda da obra de Rousseau, para quem a “criança possui como direito inatas aptidões para a sinceridade, compreensão, curiosidade e espontaneidade que são amortecidas pela alfabetização, educação, razão autocontrole e vergonha” (POSTMAN, 1999, p. 73).

São essas, portanto, as visões de infância que permeiam os processos de universalização da escola e a homogeneização da formação das crianças que norteiam as famílias e escolas no transcorrer do século XX no contexto ocidental. De acordo com Rosa Fátima de Souza e Luciano Mendes Faria Filho (2006, p. 36),

depositava-se na instituição escolar a expectativa de que fosse capaz de “moralizar, civilizar e consolidar a ordem social” (SOUZA; FARIA FILHO, 2009, p. 36), por meio da formação das crianças e dos jovens alunos. Apoiando-nos em Foucault (1987) podemos dizer que por este ângulo a educação escolar, assim como a medicina, configura-se como um meio regulamentador do intelecto e dos corpos necessários ao trabalho e ao consumo, ou seja, seres úteis a sociedade moderna. Neste contexto, é função da instituição escolar instruir, vigiar, punir e corrigir as condutas considerados insatisfatórios aos padrões sociais vigentes. A arquitetura das escolas, as carteiras enfileiradas, o pátio situado no centro da edificação, a posição central do docente na sala de aula são algumas das manifestações dessa função presentes desde o início da implantação dos sistemas educacionais.

A segunda metade do século XX e o início do século XXI, no ocidente, marcam a acentuação desses mecanismos de poder disciplinar e de governo das populações e dos indivíduos intensificados por mecanismos de auto-controle e controle do outro. O panóptico¹⁰ descrito por Foucault (1987) é cada vez mais presente, em partes, por meio do controle e da vigilância invisível dos indivíduos entre si em todas as interações sociais. Em um movimento paradoxo acentua-se a estigmatização

e o preconceito pelas redes sociais e o aumento da resistência aos estereótipos e preconceitos por parte dos movimentos sociais das minorias. Edgar Morin (2002, p. 183) acrescenta a isso a sensação de angústia que tem levado a humanidade a refletir acerca de suas contradições e mazelas sociais, enquanto Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 25) destaca os “sinais de exaustão” dos paradigmas científicos, econômicos e sociais da modernidade sólida.

Para Richard Sennett (2006) e Stuart Hall (2006), nesse período emergem novas formas de organização social e econômica que, caracterizadas pela acentuação do individualismo, do consumo e da incerteza, da mobilidade e da flexibilidade do trabalho, promovem mudanças na constituição das identidades dos indivíduos, cuja adaptação ao meio social depende de se tornarem mais flexíveis e

¹⁰ O panóptico tem como base os estudos de Bentham (2000), que descreve a existência de um princípio arquitetural que resulta na vigilância dos sujeitos. Bentham (2000) explica esse princípio aplicado às prisões, construções que têm no centro um inspetor, vigilante das celas com janelas grandes. Tais celas geralmente são localizadas ao redor da sala do inspetor para que todos tenham a constante sensação de serem vistos todo o tempo, o que provoca o efeito de introjeção das regras com o tempo.

mutáveis, ou seja, identidades em movimento e deslocamentos contínuos em decorrência de exigências econômicas e culturais. Trata-se de um sujeito em busca da gratificação constante e imediata de seus desejos, gratificação sempre fugaz, cujo desejo não consegue ser saciado.

Essas características são potencializadas pela cultura midiática, cujo consumo de objetos, serviços e pessoas é ampliado e tendem a incrementar o “[...] individualismo, [...] a espetacularização e o narcisismo, além da fragilização das relações sociais” (QUADROS; MARCON, 2014, p. 69). Entre as consequências dessas condições são indicadas a fluidez das amizades virtuais enquanto “enclaves do mundo dentro dos quais o complicado e doloroso conflito entre a adesão e a autonomia é afastado de uma vez por todas” (BAUMAN, 2011, p. 23), pois é possível trocar uma amizade por outra rapidamente.

É nesse cenário que encontramos a infância atual retratada no documentário “Criança a alma do negócio” (2008), dirigido por Estela Renner. No documentário, as crianças manifestam desejo de comprar cada vez mais, sem saber explicar o porquê. Conseguem, no entanto, associar esse desejo implacável e inadiável aos símbolos apresentados pelas diferentes mídias sociais. Estudos como os de Ana Caroline Ribeiro e Aline de Jesus Batista (2010, p. 1) mostram evidências dos efeitos das mídias sobre o receptor, como a “persuasão, a formação de opinião, o choque cultural, alienação, rejeição ou simplesmente informação”, principalmente em crianças e pré-adolescentes. Suas constatações são similares as de Carlos A. Arnaldo (2002, p. 439), para quem, ao passar “[...] mais tempo diariamente na frente da TV do que fazendo lição de casa, lendo ou executando qualquer outra atividade diária”, as crianças estão mais expostas aos efeitos das mídias sociais.

Na atualidade, acrescentam-se à mídia televisiva as mídias eletrônicas que permitem outras formas de uso do tempo livre e do lazer das crianças. Nessa direção, a introdução cada vez mais precoce dos jogos eletrônicos na vida infantil vem “[...] mudando de modo crescente a natureza da brincadeira e do lazer [...]” (JARVIS; DODDS; BROCK, 2011, p. 350). Tem-se hoje tanto a modificação das brincadeiras tradicionais como a mistura de diferentes modalidades. As brincadeiras tradicionais e presenciais convivem com as virtuais. Preocupações com as repercussões cognitivas, psíquicas e motoras dos jogos virtuais sobre as crianças ainda não compreendidas por familiares, pesquisadores e educadores tem levado a organização de movimentos de incentivo às brincadeiras tradicionais. Uma dessas

iniciativas, o projeto “Mapa do Brincar”¹¹, que desde 2009 coleciona descrições de brincadeiras infantis provenientes de diferentes lugares, com o objetivo de construir um acervo de brincadeiras brincadas por crianças na contemporaneidade brasileira. Outro projeto realizado em parceria com o Instituto Alana, o “Território do brincar” escuta, intercambia saberes, registra e difunde brincadeiras de crianças brasileiras para difundir a cultura infantil em filmes, documentários, séries, livros e artigos¹².

Resultados também próximos aos desses estudos estão presentes na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-2015), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de acordo com o qual a televisão aparece como um dos meios midiáticos mais populares, presente em 97,1% dos 68,0 milhões de domicílios particulares permanentes no Brasil em 2015. Esses dados evidenciam o acesso fácil das crianças aos programas veiculados na mídia televisiva (IBGE, 2016a)¹³. Diante dessas condições, como outros países ocidentais, o Brasil vem buscando orientar o uso das mídias sociais na infância.

Uma dessas iniciativas de orientação é a do Instituto Alana¹⁴, cujo objetivo é o de assegurar o direito das crianças à infância que implique tempo livre para brincar e reflexão destas sobre o consumo exacerbado, os estereótipos e os preconceitos sociais. Dessa preocupação derivaram pesquisas sobre mídia e consumo infantil cujos resultados mostram a presença de signos de consumo em várias instâncias sociais como as escolas nas quais de forma insidiosa promovem o consumo de produtos e marcas (SHAHEED, 2016). Além disso, conforme mostra Luciana Borre Nunes (2009) em sua pesquisa, nas atividades, estrutura física e materiais da escola estão presentes estereótipos e preconceitos em relação aos gêneros masculino e feminino. De acordo com a pesquisadora, a escola conta com a presença de um universo visual estereotipado sobre gênero que orientam meninos e meninas ao consumo de produtos, padrões físicos e comportamentos hegemônicos.

¹¹ Disponível em: <<http://mapadobrincar.folha.com.br/projeto/>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

¹² Disponível em: <<http://territoriobrincar.com.br/o-projeto/>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

¹³ Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

¹⁴ Disponível em: <<http://alana.org.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2018. O Instituto Alana é uma organização da sociedade civil, que busca, por meio de programas, garantias de infância plena às crianças, além de manter parcerias que apoiam pesquisas nesta área. O instituto foi fundado em 1994, sem fins lucrativos. Desde 2013 é mantido por um fundo patrimonial, por meio de parcerias com empresas.

De qualquer forma, apesar das condições do brincar que as crianças encontram em sua realidade, no contexto do século XXI brincar é considerado um direito universal da infância. Preconizado em termos mundiais pela Organização das Nações Unidas (ONU) por meio da Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, ratificado pela Convenção sobre os Direitos das Crianças em 1989. Nosso país é signatário dessas declarações e assegura esses direitos através do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Desse documento destacamos o artigo 16 no qual consta que “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV- brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990, p. 25).

Em nosso sistema educacional, o direito da criança de brincar é presente desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que em 1996 assinalam como um dos objetivos da escola alternar “brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas propostas por ela ou ele” (BRASIL, 2006, p. 39). Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) publicados no mesmo período também assinalam o brincar como um dos elementos fundamentais ao desenvolvimento infantil: “as brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade [...], jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica” (BRASIL, 1998, p. 28).

Finalizamos este tópico concluindo que o caminho percorrido pela modernidade vem levando-nos à representação da infância como de sujeitos de direitos, direito ao seu desenvolvimento pleno, ao atendimento de suas necessidades específicas, ao exercício da cidadania política e ao brincar. É importante ressaltar que, embora essa concepção de infância permeie documentos, estudos e várias iniciativas institucionais nem todas as crianças usufruem desses direitos. Conforme nos lembra Mary Del Priore (2013, p. 7), as crianças brasileiras possuem destinos múltiplos e diferentes conforme a classe social e condições culturais em que vivem: “Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas”.

Tendo em vista a presença do brincar como um dos direitos essenciais da criança da contemporaneidade e seu uso em nossa pesquisa como instrumento para expressão das representações das crianças-participantes sobre docência, no próximo tópico apresentamos alguns dos vínculos entre o desenvolvimento humano

e o brincar/jogar. Em nossa pesquisa adotamos os termos brincar e jogar como sinônimos uma vez que, segundo estudos (KISHIMOTO, 1997) essas denominações tem sido usadas com sentidos próximos ou distantes de forma arbitrária, o que dificulta a diferenciação de tais nomenclaturas.

2.2 INFÂNCIA E JOGO

A brincadeira faz parte não apenas da infância como de todos os momentos do desenvolvimento e da vida cotidiana dos indivíduos, crianças, jovens, adultos e idosos. Uma partida de futebol com os amigos depois do expediente, o carteadado com o pessoal do trabalho, um “bolão” na loteria entre colegas, uma festa a fantasia, um *game* para “relaxar”, as piadas contadas durante o intervalo para o cafezinho ilustram isso. Além disso, em todos os momentos de nosso cotidiano de alguma maneira cumprimos um papel social que não deixa de ser uma forma de brincar de ser uma determinada pessoa, de ser um determinado profissional, de ser uma determinada mãe, entre outros exemplos.

De acordo com os estudos de Roger Caillois (1990) e Johan Huizinga (2010) o jogo está presente em nossa vida desde a pré-história humana, influenciando e sendo influenciado por mudanças ocorridas na linguagem, na religião e na ciência. Para Huizinga (2010), o ser humano é eminentemente lúdico – um *homo ludens*, ou seja, seu desenvolvimento individual e social é permeado pelo jogo. Pensando nisso, Caillois (1990, p. 15) destaca que “os jogos de competição conduzem ao desporto, os jogos de imitação e de ilusão prefiguram as religiões do espetáculo”, bem como “os jogos de azar e de combinação estiveram na origem de vários desenvolvimentos das matemáticas, do cálculo de probabilidades à topologia”. O jogo também expressa a organização da sociedade e contribui para a autorregulação dos indivíduos em sua convivência social (CAILLOIS, 1990).

Para o autor, o jogo exige vontade, prazer e necessidade de respeito espontâneo às regras. Além disso, caracteriza-se por um valor em si mesmo, que independe da utilidade que possa ter na vida prática e cotidiana dos indivíduos. Caillois (1990, p. 16) explica que aquele

[...] que brinca com o cavalinho ou a locomotiva não se prepara, de forma alguma, para vir a ser cavaleiro ou mecânico, nem a rapariga

que confecciona em supostos prato alimentos fictícios condimentados com ilusórias especiarias, se prepara para vir a ser cozinheira (CAILLOIS, 1990, p. 16).

Assim, joga-se pelo prazer e pela vontade de jogar, sem consequências na vida real a não ser a ilusória sensação de satisfação e de decepção diante da vitória ou da derrota de quem joga. Nesse sentido, quem escolhe jogar sempre gasta, em “tempo”, “energia”, “engenho”, “destreza” e até mesmo “dinheiro” para investir na compra dos acessórios, ou seja, é guiado pelo desejo de jogar.

Ao estudar o jogo no desenvolvimento humano, Caillois (1990, p. 39) identificou quatro grupos básicos – “*Agon, Alea, Mimicry, Ilinx*” combináveis entre si. *Agon* (do grego) envolvem os jogos que dependem de competição e desejo de vencer por mérito próprio; *Alea* (do latim) refere-se a jogos que envolvem sorte para vencer; *Mimicry* (do inglês) envolve os jogos que pressupõem a “aceitação temporária de uma ilusão”, como o uso de fantasias para tornar-se um personagem; *Ilinx* (do grego) envolve jogos realizados em busca de sensações de vertigem do corpo. Nas palavras do autor:

No caso do agôn, o jogador conta apenas consigo, e assim se esforça e se aplica com todo seu ardor; na Alea, conta com tudo excepto com ele, e entrega-se a forças que o transcendem; na mimicry, imagina que é um outro e inventa um universo fictício; no caso do Ilinx, satisfaz o desejo de ver temporariamente arruinadas a estabilidade e o equilíbrio do seu corpo, de escapar à tirania de sua percepção e de provocar a desordem em sua consciência (CAILLOIS, 1990, p. 66).

Para Ilka Dias Bichara (1994), embora a maneira de jogar tenha se modificado ao longo de nossa história por conta de mudanças ambientais, sociais e culturais das sociedades, o jogo nunca se extinguiu. Para a autora, “estes fatores interferem no conteúdo e na forma de brincar, mas não na sua existência” (BICHARA, 1994, p. 1).

Para Tizuko Morchida Kishimoto (1997), jogo envolve um sistema de regras e um objeto no qual é materializado, como um tabuleiro. A brincadeira diferencia-se por não estar inserida em um sistema de regras pré-fixadas e seu significado vai sendo construído ao longo da própria brincadeira atividade. Regras também são destacadas por Rheta DeVries (2009), para quem jogar significa usar regras pré-estabelecidas em que cada jogador tem um papel interdependente do outro.

Para a autora, os jogos podem ser competitivos ou cooperativos, ou seja, podem apresentar a finalidade de ter um vencedor diante de uma competição ou não.

Gilles Brougère (2004, p. 115) chama a atenção para a função do jogar como forma de “socializar o desejo, especialmente o de ser grandes, adultos, independentes, ao dar a ele um referencial que pode ser compartilhado com outras crianças”. Já a brincadeira, seria “a encenação dessa referência, em que todas as particulares individuais podem intervir”. Em direção próxima, Walter Benjamin (1984, 74) nos diz que o brinquedo representa um confronto entre o mundo adulto e infantil. Por um lado são carregados de sentidos já oferecidos pelos adultos, por outro lado, contudo, recebem novos sentidos construídos pelas próprias crianças. Assim, “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’ [...]”, ato que transforma a experiência em um hábito, por meio da repetição.

Os sentidos atribuídos pela criança ao brincar e ao brinquedo também são destacados por Donald Woods Winnicott (1975) e Huizinga (1972). Para Winnicott (1975, p. 61-71) a brincadeira é como uma atividade humana universal que permite interação “entre a realidade psíquica pessoal” e a experiência social “de controle de objetos reais”. Uma criança que brinca, dessa maneira, expressa-se e comunica-se consigo mesma e com os outros, o que contribui com a organização de seu mundo interno (WINNICOTT, 1975). Huizinga (1972, p. 3-4) define jogo como “[...] uma função significativa [...] um determinado sentido”, pois são as necessidades que conferem um sentido ao jogo. Todo jogo significa alguma coisa que motiva o sujeito a jogar, portanto, é particular a cada um.

Daniil B. Elkonin (1998) adverte para as dificuldades de delimitação conceitual do jogo. Para ele, os termos “jogo” e “jogar” são empregados para designar uma multiplicidade de atividades e escolhe defini-lo como “atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”. Dessa forma, o jogo relaciona-se diretamente com o prazer estético, uma vez que “a origem do jogo está no anseio de pôr em prática uma ideia atraente”, bem como a arte (ELKONIN, 1998, p. 25).

Na perspectiva da epistemologia genética de Jean Piaget (1978) jogo abarca todas as formas de atividade motora e intelectual presentes no desenvolvimento humano como os exercícios motores, o faz de conta, a imitação e os jogos de regras. O denominado jogo simbólico implica apresentar personagens ou situações

que não são reais na forma virtual, ou seja, de faz de conta. O jogo simbólico é iniciado pela criança por meio de imitações com a presença do que é imitado, passa pela imitação daquilo que não está presente e chega a representação de situações imaginárias combinadas e criadas a partir das situações da realidade vivida. O jogo simbólico como as outras formas de jogo vividas pela criança permanecem na vida adulta como a representação dos papéis sociais, entre outras situações.

Para Piaget (1978), a representação de um objeto ausente, que é substituído por outro significativo, marca o início da função simbólica do ser humano que lhe permite o desenvolvimento da linguagem. É o jogo simbólico que proporciona ao ser humano jogar livremente com significados e significantes presentes em seu meio sem prender-se aos seus usos convencionais. Por essa razão podem ser considerados instrumentos adequados à expressão dos sentidos atribuídos pelas crianças ao seu mundo e a si mesmo (PIAGET, 1978).

A escuta dos sentidos construídos e atribuídos pelas crianças são destacados por Manuel Jacinto Sarmiento e Maria Cristina Soares de Gouvêa (2008) em suas pesquisas. De acordo com os pesquisadores uma nova visão da criança como ator social e, portanto, como produtores de sua própria cultura pode ser considerada uma das conquistas da contemporaneidade. Correspondendo a esta nova representação da infância é crescente a preocupação em ouvir o que as crianças têm a dizer a respeito de sua própria história, suas brincadeiras, representações e desejos em todos os meios sociais. Incluem-se aí as famílias, as escolas e as pesquisas científicas.

Dentro desta perspectiva, pesquisas recentes reforçam a utilização da etnografia em sua metodologia (GOSSO, 2005; GOSSO; MORAIS; OTTA, 2006; GUERRA, 2009; QUEIROZ, 2012) e, principalmente, a escuta da criança (SPERB; CONTI, 1998; KISHIMOTO, 2001; FONTES, 2004; BARROS, 2006; SOUSA, 2006; TEIXEIRA, S. 2009; MELO 2010; FELDMAN, 2011; MARQUES, 2013; GARCIA-SCHINZARI, 2014; GOSSO, 2005; GOSSO; MORAIS; OTTA, 2006; GUERRA, 2009; QUEIROZ, 2012). Além de tais pesquisas, encontradas em bancos de dados brasileiros, encontramos dados e pesquisas sobre o tema no material acadêmico produzido pelo Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura-PEC da Universidade Estadual de Maringá-UEM que promove, além de acessoria e projetos na área da infância, estudos e pesquisas que privilegiam a escuta infantil. Como

ponto comum entre essas pesquisas podemos assinalar as conclusões de Natália Fernandes Soares, Catarina A. Tomás, que em estudo conjunto com Sarmiento (2005), chamam a atenção para o cuidado necessário na interpretação do universo infantil que corre o risco de ser compreendido a partir da visão de mundo do adulto.

Um dos precursores na escuta da criança, Florestan Fernandes (2004) já na década de 1940, constatou que os grupos de crianças que pesquisava apresentava uma organização própria que não correspondia totalmente “a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. Os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte de seu patrimônio cultural”. Suas conclusões são convergentes às de vários pesquisadores posteriores para quem é possível encontrar uma cultura lúdica infantil própria a cada grupo social e cultural. Brougère (1995), entre eles, afirma que brincar não é algo inato, mas sim cultural e social, visto que aprendemos a brincar. Nessa perspectiva, o autor reconhece a importância da brincadeira como algo que permite a criança apreender a cultura em que vive e, ao mesmo tempo, produzir uma cultura própria.

Na próxima seção apresentamos conceitos de jogo simbólico e sua relevância para o desenvolvimento humano para posteriormente compreendermos sua utilização em nossa pesquisa como meio de escuta das representações das crianças sobre a docência.

3 INFÂNCIA, JOGO SIMBÓLICO E REPRESENTAÇÕES

Sentada, de olhos fechados, quase acreditou estar ela mesma no País das Maravilhas, mesmo sabendo que quando abrisse os olhos novamente tudo voltaria a ser a chata realidade de sempre [...] a grama se mexeria apenas com o vento, e a lagoa se movimentaria apenas com os juncos [...] O tilintar das xícaras novamente seria o badalar dos sinos pendurados nos pescoços dos carneiros [...] os gritos agudos da Rainha seriam apenas os berros do pastor [...] o espirro do bebê, o guincho do grifo, e todas as outras coisas esquisitas iriam transformar-se (ela sabia) no confuso clamor da vida no campo [...] (CARROLL, 2002, p. 122).

Alice no *País das Maravilhas* narra o enredo de uma criança que brinca no campo e transforma-o a seu bel-prazer. Brincar implica seu desprendimento da realidade monótona, para transportar-se a outros lugares, sem, ao mesmo tempo, deixar de fazer parte desta realidade. Essa conduta, nem sempre guiada apenas pelo prazer de quem brinca pode, também, de acordo com Jeanne Bernis (1987), aprender sobre seu meio e seus sentimentos sobre ele. Para falar sobre o jogo simbólico, utilizamos principalmente estudos de Jean Piaget (1978), Peter Slade (1978), além de trabalhos recentes encontrados em nossa revisão da produção acadêmica brasileira. Sobre o tema representações e representações sociais, apoiamos-nos especialmente em Denise Jodelet (2005), Sandra Jovchelovitch (2008) e Serge Moscovici (2010; 2012).

3.1 JOGO SIMBÓLICO E REPRESENTAÇÃO

Assim como Alice, a humanidade simboliza jogando com significados e significantes com maior ou menor aproximação da realidade. Longe de ser uma espécie racional e objetiva, o ser humano se conduz pela imaginação e pela representação que permitem a criação da linguagem e da cultura. Diz Winnicott (1975, p. 98-99) que criar permite ao sujeito “[...] tornar-se uma pessoa ativa e a tomar parte na vida da comunidade” e que “[...] tudo o que acontece é criativo, exceto na medida em que o indivíduo é doente, ou foi prejudicado por fatores ambientais que sufocaram seus processos criativos”.

O mesmo afirma Jeanne Bernis (1987, p. 39) para quem o criar humano é resultante de sua necessidade de explicar e compreender tudo a sua volta. Diante

da “perplexidade” provocada pelo inexplicável, o indivíduo busca um meio para amenizar essa lacuna. Nas palavras da autora, o sujeito “não se resigna a uma condição tão precária e, não podendo explicar, imagina; por outras palavras, não podendo atingir a causa do fenômeno que o apavora, cria-a”. O mito e o jogo são criações precedidas por tal necessidade explicativa e consoladora, ou seja, possuem funções semelhantes de familiarização de “objetos” perigosos que se convertem, por meio deles, em fontes de outras emoções menos assustadoras.

Simbolismo e simulação, de acordo com Caillois (1990, p.106), sempre estiveram presentes na história da humanidade como em mitos e religiões pré-históricas. Em alguns povos, duas formas de jogo se vinculam uma vez que o *mimicry* relaciona-se intimamente ao transe e à vertigem (*ilinx*). O autor relata que, no caso de algumas religiões, “espíritos, animais-antepassados e em todas as espécies de forças sobrenaturais” são incorporados por um representante humano. A máscara é utilizada por apenas um, mas o *mimicry* é coletivo, visto que toda a comunidade não apenas participa do rito, como também cumpre seu papel na “encenação”.

Caillois (1990, p. 108) menciona que o grupo é “cúmplice dessa epilepsia” que exige artifícios diversos, como “jejum, drogas hipnose, música estridente ou monótona, gritaria, um crescendo de barulho e de agitação, bebedeiras e abanões” para que se entre no “jogo”. Também Huizinga (2010) constata que tanto nos mitos como nos rituais a excitação pela liberdade e pela vertigem de se reviver histórias de aventuras contadas por outrem são os objetivos essenciais. Da mesma forma, a pantomima, o teatro, a poesia, a música e a dança nutrem-se do lúdico e sobrevivem até a contemporaneidade devido a esse aspecto (HUIZINGA, 2010).

Na pantomima, da dança e do teatro, tem-se a presença forte dos gestos e as mímicas, que se constituem formas de comunicação anteriores à palavra e ainda hoje, a fala torna-se precária se não for acompanhada pelas diversas expressões corporais e faciais que as ilustram (CASCUDO, 2003). Luís da Câmara Cascudo (2003) menciona que os gestos mais antigos são aqueles realizados com as mãos (os acenos, as medidas realizadas a partir do palmo e polegares, o gesto de pegar algo desde os primeiros meses de vida). Os mais recentes, por sua vez, são os olhares com significado convencional coletivo (baixar as pálpebras para tornar-se alheio a presente situação, piscar um olho para designar malícia ou ironia).

Podemos afirmar que a tradição da mímica é aprendida pelos indivíduos desde a infância. Nas palavras de Cascudo (2003, p. 20), a literatura apresenta grande número de defensores de que há “correlação dos gestos com os centros cerebrais ativando-lhes a capacidade criadora”. Tal capacidade parece derivar da imaginação entendida pela psicanálise como criação realizada também em estado onírico para trocar imagens e salvaguardá-las da censura da vigília juntamente com sensações e memórias reais. O simbolismo pode ser compreendido também, portanto, como uma defesa psíquica que cria novidades (por meio da condensação e do deslocamento), protegendo a consciência de medos, dores, paixões, que precisam ser reprimidos, por não serem suportados pelo sujeito ou “proibidos” socialmente (BERNIS, 1987).

De acordo com pressupostos da Teoria das Representações Sociais (TRS), a criação simbólica pode ser explicada pelos processos de condensação e deslocamento, que permitem o livre jogo de significantes e significados fora da lógica racional. Jovchelovitch (2008, p. 68) explica que “a condensação se refere à habilidade da função simbólica de condensar e fundir coisas, acontecimentos e pessoas diferentes de maneira que elas possam convergir e tornar-se um só [...]” e o deslocamento “[...] permite às coisas, acontecimentos e pessoas serem retirados de seus locais familiares e naturais e serem recolocados [...]”.

Para Jovchelovitch (2004, p. 22) o desenvolvimento da função simbólica explica a inexistência de correspondência direta entre o conhecimento humano e a realidade, pois o que cada indivíduo constrói é sempre uma representação dessa realidade e nunca ela mesma. Representação é, pois “[...] uma estrutura de mediação entre o sujeito – outro, sujeito – objeto”. O ato de representar, proveniente da capacidade simbólica humana, permite que o indivíduo apreenda em sua mente pessoas, objetos, saberes, valores, crenças como resultante de um processo psicossocial. Ou seja, as representações são processos psíquicos individuais enquanto processamento particular e peculiar de cada indivíduo do que é recebido por seu sistema intelectual; mas é também social, na medida em que este processamento depende das trocas efetivas entre este indivíduo e o meio, bem como da qualidade desta interação, mais ou menos persuasiva. É por meio das representações que cada indivíduo e grupo classifica, nomeia e insere saberes, crenças e valores em seu sistema psíquico.

Para Piaget (1978), a representação simbólica do mundo permite melhor compreensão e expressão das coisas, por meio das combinações de elementos inicialmente provenientes da inteligência sensório-motora, que “[...] funciona como um filme em câmera lenta, que representasse uma imagem imóvel após a outra, sem levar à fusão de imagens” até o “pensamento conceitual” em que há inserção do sujeito em pleno exercício dos signos. Assim, a representação simbólica pode inserir “[...] o pensamento individual em uma realidade objetiva comum” e vice-versa (PIAGET, 1978, p. 305).

Neste processo, inicialmente há “[...] uma assimilação deformante”, pois, o objeto tem seu significado atribuído subjetivamente como na situação em que uma criança “[...] desloca uma caixa imaginando ser um automóvel representa, simbolicamente, este último pela primeira e satisfaz-se com uma ficção, pois o vínculo entre o significante e o significado permanece inteiramente subjetivo”. Aos poucos, porém, essa assimilação vai se aproximando dos dados objetivos da realidade constituindo-se em conceitos, ainda que se mantenham como representações do real e não o próprio real.

Podemos nos apoiar também em Moscovici (2012, p. 44) para explicar que as representações não são “reflexo interno da realidade externa”, como se fossem “sensações mentais” e “impressões que os objetos ou as pessoas deixam em nosso cérebro”. Para ele “o que vemos e sentimos, de certa forma, está repleto de invisível”, ou seja, daquilo que é real para cada um pessoalmente e coletivamente. Podemos acrescentar a afirmação de Jovchelovitch (2008, p. 58) para quem “em vez de ser uma réplica do mundo que está lá fora esperando pela ação da cognição, as representações são atos de engajamento, um modo de se relacionar com o mundo exterior”.

No jogo simbólico o sujeito elabora uma ponte entre o audacioso mundo fantástico e a realidade objetiva (BOMTEMPO, 1997). Isso porque os temas do faz de conta, assim como no sonho, são repletos de condensações e deslocamentos de elementos que, de alguma forma, emergem do mundo interno e externo do sujeito. Em pesquisas recentes de Adriana Emília H. G. Teixeira Fontes (2004), Ana Lúcia da Silveira Barros (2006), Ceciana Fonseca Veloso de Melo (2010), Lara Feldman (2011) e Anísia Araújo Nunes Marques (2013) foram constatados estes movimentos do jogo simbólico na definição de seus temas e objetos. A pesquisa de Fontes (2004) mostra a escolha de temas como médico, casinha, mamãe e filhinha, dança,

casamento/noiva, atividades diárias (passar, cozinhar, lavar roupa), imitação do Hulk e do Batman que fazem parte do cotidiano das crianças pesquisadas. A pesquisa de Barros (2006) concluiu que ainda a brincadeira de faz de conta seja fictícia os temas revelam elementos da vida das crianças. Na pesquisa de Melo (2010) os temas mais representados foram comidas, pai e filhos, mamãe e bebê, carro com motorista, praia, dinheiro, circo e foguete, parte da vida cotidiana das crianças ressignificadas na brincadeira de faz de conta. Feldman (2011) constatou que os temas das brincadeiras de faz de conta das crianças pesquisadas foram também relativos a ações de seu cotidiano, como cuidados de animais domésticos, de imitar sons de galo, livro de magia, cowboy, médico, feiticeiro/mágico, viagem, vendedora, cabeleireira e mercado, enquanto na Marques (2013) os temas preferidos pelas meninas foram princesas, bonecas e sair para trabalhar e pelos meninos, cavalinhos e outros meios de transporte.

Recorremos a Daniil B. Elkonin (1998, p. 30) para destacar que “quase todos os autores que descreveram ou pesquisaram o jogo protagonizado são unânimes em assinalar que em seus temas influi de maneira decisiva a realidade que circunda a criança”. Há, nesse sentido, relação íntima entre temas do jogo simbólico e a cultura em que o sujeito que joga está inserido. A esse respeito, Bomtempo (1997, p. 68) menciona que “dentro de uma mesma cultura, crianças brincam com temas comuns: educação, relações familiares e vários papéis que representem as pessoas que integram essa cultura”. A autora também afirma que “os temas, em geral, representam o ambiente das crianças e aparecem no contexto da vida diária” (BOMTEMPO, 1997, p. 68), de maneira a modificarem-se de acordo com o ambiente e contexto em que o sujeito se insere.

É o que mostra outro conjunto de pesquisas recentes. A pesquisa de Nathalia Rodrigues Garcia-Schinzari (2014) realizada com crianças com câncer mostra que os temas permanecem os mesmos de outras pesquisas com crianças: colocar animais no caminhão e dirigir, terror e fantasmas, fazenda, roubo, mágica, experimentos de equilíbrio, tiro ao alvo, comidinha, boneco, consertar carro, mágica e instrumentos musicais. Realizada entre os índios Parakanã a pesquisa de Yumi Gosso (2005) mostra o vínculo estreito entre cultura e jogo simbólico expresso em temas que imitam as atividades dos adultos da tribo e outros já encontrados em pesquisas com crianças como meios de transporte, cuidados com o outro, imitação de animais, luta, perseguição, fuga, morte, atividades da vida cotidiana, lazer e

temas fantásticos. Também realizada com indígenas, o povo Kaimbé, a pesquisa de Carine Monteiro de Queiroz (2012) constatou mais uma vez os temas vinculados a vida cotidiana da tribo. Desenvolvida na mesma região com crianças ribeirinhas da Amazônia a pesquisa de Sônia Regina dos Santos Teixeira (2009) constatou significados ligados a uma “subjetividade ribeirinha” nas brincadeiras das crianças: atividades cotidianas dos adultos e profissões (coletor de açaí, ajudante de coletor, vendedor, pescador e barqueiro).

O jogo simbólico pode ser considerado, sob essa perspectiva, meio para que haja o desenvolvimento da simbolização, ao mesmo tempo em que é possível graças a essa condição. Desse modo, em princípio, a criança apenas engaja-se em rituais prazerosos por vias da imitação e, na medida em que forma esquemas simbólicos passa a representar (PIAGET, 1978). Por meio da representação há a criação de um universo fictício em que a criança tem a possibilidade de exprimir seus desejos e vivências com menos restrições sociais e pessoais (BERNIS, 1987).

O artigo de Yumi Gosso, Maria de Lima Salum Morais e Emma Otta (2006) mostram a expressão de desejos e vivências no faz de conta infantil. Em sua pesquisa meninos de São Paulo (nível econômico misto) desenvolveram brincadeiras a partir de miniaturas (objetos fornecidos pelos pesquisadores) de seres fantásticos, enquanto meninos de Ubatuba de nível econômico misto e os de nível econômico baixo de São Paulo brincaram com miniaturas de veículos e armas. Somente os meninos de nível econômico alto brincaram com utensílios domésticos como as meninas. As meninas de São Paulo e Ubatuba dos dois níveis econômicos brincaram com utensílios domésticos. Já a pesquisa de Anamaria Rodrigues Resende de SOUSA (2006) com crianças de um abrigo público apontaram temas comuns aos demais estudos com crianças.

Esses resultados de pesquisas nos levam a acompanhar Bernis (1987, p. 43) quando afirma que no jogo simbólico “todas as crianças vivem nos jardins e nos sótãos do reino de seus sonhos, reino secreto em que os animais amigos falam e onde reinam ritos preciosos”. Em razão da imaginação criadora que o sustenta, o jogo simbólico não pode ser concebido como mera imitação do mundo adulto, nem apenas como meio para aprender condutas pertencentes a esse mundo e produção e expressão de suas representações do mundo que o cerca.

Concluimos então que o jogo de faz de conta produz e reproduz representações que envolvem atribuição de significados sobre si, sobre o outro e

sobre o mundo por parte de cada indivíduo ou grupo. Fazem parte dessas representações os estereótipos e os preconceitos vigentes na realidade vivenciada pelos indivíduos. É sobre sua presença nas representações dos indivíduos que tratamos no tópico seguinte.

3.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS

O conceito de representação social sistematizado por Serge Moscovici (2012) em sua Teoria das Representações Sociais teve por base, entre outras fontes, a obra de Émile Durkheim que com um enfoque sociológico postulou a existência de representações coletivas e representações individuais. Buscando integrar as duas esferas, Moscovici (2012) preconiza um processo de representação ao mesmo tempo e reciprocamente individual e social ao qual denominou representação social.

As representações sociais funcionam, por assim dizer, como filtros que familiarizam algo novo ao indivíduo transformando-o em algo familiar. Ao fazê-lo, porém, todo o saber assim apreendido – ciência, crenças, mitos, valores, senso comum – são subjetivados pelo indivíduo e assumem suas peculiaridades intelectuais, emocionais, históricas, sociais. Por essa razão, se constituem na parte mais resistente e cristalizada das representações dos indivíduos sobre o mundo e sobre si. Por serem mais estáveis as representações sociais orientam ainda que de forma não consciente ao indivíduo seus pensamentos e suas ações por meio das quais objetiva-as na realidade material. Para Moscovici (2012, p. 49) “O que vemos e o que sentimos está repleto de invisível [...]”, ou seja, mesmo que inconscientemente, há sempre em nós algo do todo (coletivo) e no todo parte de cada um de nós (individual). Essas características tornam as representações sociais difíceis de ser identificadas pelos próprios sujeitos que as construíram e manifestam-se mais claramente em suas ações do que em suas falas.

As representações sociais formam o ambiente interior e simbólico mais estável de cada indivíduo que orienta a nomeação, classificação e hierarquização todas as manifestações, produções e condutas humanas. Simultaneamente, as representações sociais formam o ambiente exterior simbólico e mais estável dos grupos sociais que conduz a nomeação, classificação e hierarquização todas as manifestações, produções e condutas humanas (MOSCOVICI, 2012). Por isso, a construção de representações sociais implicam em processos de ancoragem, ou

seja, a aproximação do objeto ou saber desconhecido ao que é familiar dentro de seu ambiente simbólico interior e exterior. É por meio da ancoragem que o novo é assimilado ao repertório de representações sociais já existentes no indivíduo e no grupo a que pertence. Em outras palavras, “representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto” (MOSCOVICI, 2012, p. 54).

Podemos então afirmar com Moscovici (2012, p. 27) que as representações sociais da forma como são construídas levando em conta o mundo simbólico interno e externo ao indivíduo acabam por favorecer a comunicação entre os indivíduos. Segundo o autor, “[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre indivíduos”. Como exemplo, podemos considerar a difusão dos saberes da Psicanálise estudada pelo autor, na qual constatou a ressignificação de vários de seus conceitos científicos em senso comum, agora integrados ao saber e ao fazer cotidiano como representações sociais. Também na pesquisa de Jodelet (2005) sobre a convivência de pacientes psiquiátricos com a população de uma pequena cidade mostrou que representações sociais não se confundem com saberes científicos, religiosos ou éticos. Esses conhecimentos fazem parte das representações sociais, mas não são as representações sociais. A pesquisa da autora revelou que “[...] havia concepções daquilo que é e constitui o doente mental, da maneira pela qual ele é atingido, do que é e de onde procede a doença mental” por parte da população local e que orientava de forma estável sua forma de ver e se relacionar com os pacientes (JODELET, 2005, p. 202). A tais concepções denominou representações sociais.

Como nos casos citados a propagação das representações sociais se dá fundamentalmente por meio de processo de comunicação que, de acordo com Moscovici (2012, p. 29), no entanto “[...] nunca se reduzem à transmissão de mensagens originais ou transporte de informações sem mudanças”. Pelo contrário, cada indivíduo “diferencia, traduz, interpreta, combina” elementos e aspectos do que é comunicado e recebido, “da mesma forma que os grupos inventam, diferenciam e interpretam os objetos sociais ou as representações dos outros grupos”. Representação e comunicação, portanto, complementam-se. Embora sejam citados outros meios de comunicação, as conversas aparecem em sua pesquisa como uma das principais formas de propagação de representações sociais. Comenta que “[...]”

que em todos os grupos sociais investigados a conversação se situa num plano elevado”, ou seja, a conversa se mostrou a mais eficaz técnica de compartilhamento e reprodução – “contágio” – de representações sociais (MOSCOVICI, 2012, p. 86).

Como a conversa outros meio de comunicação como a televisão, o rádio, os jornais e as redes sociais propagam insidiosamente ou agressivamente as representações sociais “[...] conforme país, o regime político ou as classes sociais” as ideias penetram “[...] na vida, nos pensamentos, nas condutas, nos costumes e no mundo das *conversações* [...] dos cidadãos” (MOSCOVICI, 2012, p. 20, grifo do autor). Neste processo, o novo, antes desestabilizador vai se transformando por meio dos processos de ancoragem em algo familiar e aceitável para o indivíduo ou grupo social.

A necessidade humana de familiarizar o novo e desconhecido que está na base da construção e estabilidade das representações sociais é relacionada por Moscovici (2012) e Jodelet (2005) a coexistência entre o medo de conhecer o desconhecido e a necessidade de conhecê-lo, presente em todos os seres humanos. Jodelet (2005) constatou essa presença na recusa de vários entrevistados de sua pesquisa em falar sobre a loucura dos pacientes psiquiátricos com os quais conviviam como se o próprio ato pudesse lhes fazer algum mal. Em suas palavras, “a recusa de saber” pode traduzir “o medo de saber demais, de enfrentar uma ameaça oculta no doente [...]” com o qual mantém contato, mas, ao mesmo tempo, não quer conhecer. Por conta disso, a população entrevistada procurava não falar para não trazer à tona as representações que tinham a respeito de um tema tão intimidador (JODELET, 2005).

Além de familiarizar o novo os processos de ancoragem são responsáveis pela manutenção e produção de estereótipos e preconceitos sociais. Nas pesquisas relatadas por Moscovici (2012) e Jodelet (2005) foi constatada a reprodução de estigmas e preconceitos por meio dos processos de familiarização dos saberes e situações novas vivenciadas pelos sujeitos. De acordo com Dora Luisa Geraldês Bernardes (2003, p. 308) a formação de estereótipos é parte constituinte do sistema cognitivo humano como forma de economizar memória e energia. Em contato com a realidade, portanto, os indivíduos apreendem parcialidades do objeto e da situação selecionadas a partir das representações do grupo a que o indivíduo pertence. Os estereótipos funcionam assim como “[...] uma faca de dois gumes”, pois, por um lado

permitem melhor organização e funcionamento do sistema cognitivo, contudo, por outro, contribuem com a manutenção de preconceitos.

De uma perspectiva diversa, mas considerada aproximada dos estudos das representações sociais, Michel Maffesoli (2001) descreve as relações estreitas entre o imaginário individual e o coletivo. Para o autor, o imaginário constitui-se uma construção coletiva que revela “o estado de espírito de um grupo, de um país, de um Estado-nação, de uma comunidade, etc.” Dessa forma, não é possível falar do “[...] ‘meu’ ou do ‘teu’ imaginário” uma vez que o imaginário de cada indivíduo “corresponde ao imaginário de um grupo no qual se encontra inserido” (MAFFESOLI, 2001, p. 76).

Concluimos esta seção chamando à atenção a alta capacidade de comunicação e propagação das representações sociais, principalmente via conversação, este novo senso comum, como denomina Moscovici (2012). Entretanto, a peculiaridade das representações sociais como saber torna sua pesquisa e identificação também bastante complexas exigindo a combinação de métodos e técnicas de pesquisa como observado pelo próprio autor. Na seção seguinte apresentamos os procedimentos de pesquisa que consideramos os mais adequados para identificar as representações sociais das crianças da educação infantil sobre a docência.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

[...] a busca, a coisa, a causa da procura, só porque, erro, acerto: me, construo. Margem de erro: margem de liberdade (FONTELA, 2006, p. 202).

Para o desenvolvimento desse estudo, uma inevitável combinação entre risco, acaso e método proporcionou uma sucessão de erros construtivos. Partindo dessa premissa, podemos dizer que não se está no fim de um caminho e, sim, a caminhar, passo a passo em direções, às vezes, planejadas, às vezes, inesperadas. Certo é que não se pode nunca parar de caminhar quando se vivencia o processo de construção de saberes.

Nesse trajeto metodológico, então, escolhemos como nosso plano, a abordagem qualitativa, pois esta dá conta de “estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais”, conforme menciona Míriam Goldenberg (2004, p. 63). Dessa maneira, os dados coletados nesse tipo de pesquisa, de acordo com a autora, “consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 2004, p. 53).

Em nosso entendimento também é exploratória, visto que busca “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123). Faremos isso ao levantar e mapear as representações sociais das crianças, por meio do jogo de areia, recurso ainda pouco utilizado em pesquisas acadêmicas, embora bastante utilizado como recurso da atuação psicopedagógica (FRANCO; PINTO, 2003). Scoz e Martinez (2009) assinalam a importância do jogo de areia para dar acesso a uma “zona muda” das representações não alcançadas por métodos que exploram apenas a fala, pois permite penetrar na subjetividade dos sujeitos. Para favorecer a expressão de tal subjetividade, utilizamos o jogo de areia, combinado a entrevistas individuais com as crianças participantes, levando em conta as conversações dos pequenos conosco, preconizam estudos de Moscovici (2012) que valoriza a conversação como método que evidencia representações sociais.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE PESQUISA

Realizamos os procedimentos de pesquisa em uma escola localizada no distrito de Marialva, cidade do noroeste do Estado do Paraná. Esta instituição é uma

das cinco escolas municipais rurais atendidas pelo Núcleo de Educação de Maringá (NRE – Maringá). Escolhemos realizar nossa pesquisa dentro da instituição escolar por ser um local que permite às crianças sentirem-se à vontade em um contexto conhecido. Além disso, pretendemos enfatizar para docentes e administradores a importância da presença lúdica nesse contexto.

Salientamos que o contato com a escola em questão foi facilitado por meio da proximidade que já existia entre a pesquisadora e os funcionários. Tal proximidade foi construída no ano de 2014, período em que a pesquisadora pôde estagiar no recinto. No referido ano foi possível ter contato com todas as turmas, com a rotina da escola e a dinâmica da comunidade local. É importante salientar, também, que a pesquisadora não teve nenhum contato anterior com as crianças participantes da presente pesquisa, visto que estas iniciaram sua vida escolar em 2016.

A escola selecionada conta com noventa e cinco alunos e, ao todo, contempla uma turma de Infantil IV (alunos de quatro anos aproximadamente), Infantil V (alunos de cinco anos aproximadamente), 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano. Na foto é possível ver a escola ao fundo, a igreja católica (em amarelo), à direita, o salão da igreja ao lado e algumas casas ao lado da escola. As crianças estão de frente para o campo de futebol da comunidade, em uma das aulas de Educação Física.

Figura 1 – Comunidade em que fica a escola



Fonte: Acervo *online* da escola (2016).

Internamente, a escola compreende duas salas destinadas à Educação Infantil, casa coberta de areia, espaço para os pequenos brincarem, cinco salas destinadas às demais séries, sala dos professores, sala da direção, sala da coordenação, sala da secretaria, biblioteca, refeitório (com televisão, que também é

utilizada como sala de vídeo), pátio, horta, banheiros adaptados para os menores e banheiro para os professores. O campo de futebol em frente à escola, que pertence ao distrito, é utilizado para aulas de Educação Física e outros momentos de brincadeiras livres. Esta é a escola do município e distritos com menor número de alunos matriculados. Não há nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), visto que a turma de 5º ano não tem contado com a quantia mínima de alunos necessários para aplicação da prova.

Assim como em outras zonas rurais da região, os habitantes dedicam-se ao cultivo de uva (Rubi, Itália, Benitaka, Brasil, Niágara, Núbia, entre outras), de flores, bem como plantações temporárias, tais como soja, milho e trigo (dependendo da época do ano). O distrito em que se localiza a escola e na qual vivem seus alunos tem aproximadamente 150 moradores, rodeado, no que se percebe ao alcance da vista, por sítios e chácaras.

Figura 2 – Visão do Distrito por satélite



Fonte: Google maps online (2017).

O contexto rural foi escolhido por representar um contexto amplo que, muitas vezes, de acordo com Horn (2010, p. 197), é abreviado, como se todos que pertencessem a tal contexto “[...] se vestissem com os mesmos trajes, gostassem das mesmas coisas, falassem e se divertissem da mesma maneira, preferisse pés descalços a um sapato confortável”. Ouvir as crianças que vivem nesse contexto é uma maneira de investigar e de revelar representações ainda pouco exploradas pelos estudos acadêmicos. Além disso, acompanhamos Maria Clotilde Rosseti-Ferreira (2012), quando afirma que o Brasil, ainda que seja um país vasto em território, cultura e diversidade tem sofrido, principalmente nas últimas décadas, o prevailecimento da cultura urbana sobre a rural. O próprio movimento de tramitação

legal entre “Educação Rural” para “Educação do Campo” possui como objetivo valorizar a cultura e o contexto dessa realidade, abarcando suas especificidades, tanto no currículo quanto no calendário escolar, material didático e práticas pedagógicas. O que se pretende é modificar práticas descontextualizadas, que priorizam os costumes urbanos em detrimento de outras culturas.

Podemos sublinhar, também, que a “Educação Rural” teve, nos anos 1930 e 1950, objetivos assistencialistas e de preparação de mão de obra que se voltavam a “interesses das elites agrária e industrial” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 59). Nas palavras de Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 59):

A Educação do Campo surge na contraposição às propostas adotadas sob o nome de “Educação Rural”. As políticas públicas advindas das propostas da Educação Rural foram instrumentos para a ocupação e o uso do território nacional em áreas de interesse para serem colonizadas no interior do País. Do ponto de vista pedagógico, as propostas da Educação Rural seguiam a orientação de adaptar os conteúdos das escolas urbanas ao contexto rural.

A Educação do Campo é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/1996) e Resolução do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 3/2008), pareceres e decretos (BRASIL, 2008). O movimento que inaugurou a concepção da Educação do Campo ocorreu em 1998, em Luziânia (GO) na I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo e teve apoio de várias instituições, associações, ministérios, sindicatos, federações, movimentos e centros (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Apesar das bases legais e lutas pró “Educação do Campo”, ao adentrarmos o estabelecimento de ensino, local de nossa pesquisa, constatamos que tanto a nomenclatura da escola como sua documentação ainda se embasa na “Educação Rural”. Em pesquisa junto ao Núcleo de Educação (NRE – Maringá), obtivemos a informação de que nenhuma das cinco escolas rurais municipais atendidas por ele, dentre elas o local de nossa pesquisa, fez a transição de “Rural” para “Do Campo”, o que implicaria em modificações em seu Projeto Político-Pedagógico, material didático, formação de professores, novas procedências mediante o fechamento da escola, entre outros. Há, nesse sentido, maior dificuldade em fechar as escolas de campo, devido à Lei sancionada em 27 de março de 2014, que modifica o art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) (BRASIL, 1996). Esta modificação

legal prevê que a autorização para o fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas poderá ocorrer apenas por meio de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, acrescido por justificativa formal da Secretaria de Educação e manifestação da comunidade escolar. Assim, a autonomia em cessar as escolas do campo passa a ser também da comunidade escolar.

A justificativa para tal resistência das escolas municipais rurais atendidas pelo núcleo de Maringá em aderir à transição para “Do campo” parece centrar-se na crítica aos materiais didáticos oferecidos para esse tipo de escola. Professores e gestores comentaram que tais materiais são vistos como “fracos” e “insuficientes” em termos pedagógicos, tanto que sugerem sua utilização em conjunto com os materiais didáticos destinados à escola urbana. De acordo com o núcleo, outro ponto de resistência à transição consiste na dificuldade em fechar as escolas de campo, pois dependeria também do aval da comunidade que, em geral, não o deseja. De modo geral, nossa presença na escola gerou discussões e debates acerca da documentação da escola e, em conjunto com gestoras, professoras, comunidade, secretaria de Educação de Marialva e Núcleo Regional de Educação, esclarecemos que os materiais da escola poderiam ser utilizados em conjunto com outros materiais. Também organizamos, junto às gestoras, os documentos necessários para dar início à tramitação na mudança de documentação e de nomenclatura da escola ‘Rural’ para escola ‘Do Campo’, conforme desejo da comunidade local que assinou em favor da modificação.

Em entrevistas prévias realizadas com gestoras e professoras da região, constatamos também similaridades e diferenças entre alunos de escolas urbanas e rurais daquela cidade. As entrevistadas citaram ausência de “conhecimento de mundo” e “mundo pequeno” das crianças do meio rural como diferença das crianças de contexto urbano. O conhecimento de mundo foi descrito como acesso a realidades para além daquela em que vivem, como “shoppings”, “praia” e “teatro”. Sobre as crianças da zona urbana, as professoras comentaram que também há falta de conhecimento: “Tem criança que não conhece a lebre, o coelho”.

4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A coleta amparou-se na aprovação do projeto de nosso estudo pela Secretaria de Educação de Marialva, pela escola (Apêndices A e B), pelo Comitê de ética via submissão na Plataforma Brasil (CAAE: 62825216.3.0000.0104) e pelos

pais dos sujeitos envolvidos, que foram convidados a assinar termos de aceite (TCLE – Apêndice C) autorizando a participação de seus filhos e filhas no procedimento. Além do aval das crianças, que também deram seu aval mediante documento assinado por elas.

Para a definição dos procedimentos de nossa pesquisa, realizamos cinco estudos-piloto com crianças da escola em que ocorreu a coleta definitiva dos dados. Esses estudos-piloto contribuíram para a definição da faixa etária a ser pesquisada, assim como os instrumentos e métodos a serem utilizados. Essas crianças não participaram dos procedimentos finais da pesquisa e tais adequações são descritas ao final da presente seção.

A seleção das crianças-participantes teve como critério a manifestação verbal e escrita (por intermédio da assinatura de seus familiares do TCLE) de seu desejo de participar da pesquisa. O segundo critério foi estarem cursando a turma do Infantil V, que atende crianças com cinco anos de idade em média, idade em que, segundo a literatura, a brincadeira de faz de conta é recorrente, conforme conclusões de estudos anteriores encontrados em nosso levantamento (SPERB; CONTI, 1998; FONTES, 2004; BARROS, 2006; GUERRA, 2009; FELDMAN, 2011). Além disso, outros estudos também demonstram que essa faixa etária parece ser mais fecunda com relação à simbolização na brincadeira (PIAGET, 1978; BOMTEMPO, 1997).

Realizamos a pesquisa na biblioteca improvisada da escola e no pátio (para as entrevistas na colcha de retalhos). A pequena biblioteca (2m. x 3m.) consiste em uma sala utilizada para guardar livros, também como espaço para confeccionar materiais para comemorações e para estudos de equiparação de ano escolar com estudantes oriundos de outras instituições. É pouco frequentada pelos alunos e predominantemente pelos professores, que pegam livros para suas salas de aula. Esse espaço foi indicado pelas gestoras, diante de nosso pedido de um lugar sem interrupções e movimentação de pessoas. Por sua vez, o pátio é um lugar destinado à formação de filas, as aulas de Educação Física, ao intervalo e outras atividades que necessitem de maior espaço para serem realizadas (7m x 5m). Foi escolhido por nós por ser associado pelas crianças a um local de brincadeiras.

Durante os procedimentos, a pesquisadora foi acompanhada por um auxiliar¹⁵ de pesquisa, responsável pelo material de gravação. Tanto o auxiliar quanto o

¹⁵ Rovilso Júnior Vicentini. Estudante do 3º ano do Curso de Comunicação e Múltiplos Meios pela Universidade Estadual de Maringá.

















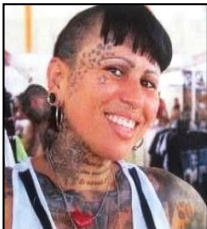
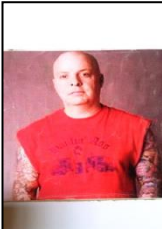


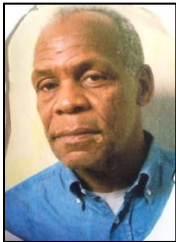


equipamento foram apresentados às crianças assim que estas chegaram aos locais em que se encontrava tal aparato, para que pudessem familiarizar-se com essas novidades presentes em espaço conhecido. O auxiliar recebeu orientações para manter-se discreto e entrar em contato com as crianças apenas no caso de ser solicitado por alguma delas.

A produção de dados da pesquisa foi realizada em três momentos: entrevista individual na biblioteca; entrevista na colcha de retalhos no pátio da escola com a presença do grupo de três crianças-participantes e de brinquedos (quebra-cabeça, pega-vareta e jogo da memória) e o jogo de areia também individual e realizado na biblioteca, com a presença da pesquisadora e do auxiliar de pesquisa. Esses encontros ocorreram após o intervalo das aulas – recreio – até o horário de saída da escola (9h20 às 11h00), com duração média de 30 a 40 minutos. Este horário foi sugerido pela direção da escola, uma vez que é um momento dedicado a jogos e brincadeiras livres. A seguir, descrevemos cada uma dessas etapas de nossa pesquisa empírica.

4.2.1 Sobre as entrevistas com imagens

Para a realização das entrevistas individuais, tomamos como referência as considerações de vários autores, entre eles, Severino (2007, p. 124), para quem trata-se de uma técnica favorável à apreensão do “que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”. Para efetivar essa apreensão em nossa pesquisa, valemo-nos da técnica de entrevista projetiva, na qual utilizamos recursos visuais. As vinte e três imagens (Quadro 1) que selecionamos para a pesquisa basearam-se nas conclusões dos estudos de Rosa (2011) e Vianna (2002) sobre estereótipos acerca das características físicas e comportamentais de docentes. A disposição das imagens também foi aleatória, com a certificação por parte da pesquisadora de que as crianças pudessem observar todas as figuras antes de responder às questões propostas.

Quadro 1 – Imagens utilizadas na 1ª e 2ª etapa das entrevistas

Imagem 1	Imagem 2	Imagem 3	Imagem 4	Imagem 5
				
Imagem 6	Imagem 7	Imagem 8	Imagem 9	Imagem 10
				
Imagem 11	Imagem 12	Imagem 13	Imagem 14	Imagem 15
				
Imagem 16	Imagem 17	Imagem 18	Imagem 19	Imagem 20
				
Imagem 21	Imagem 22	Imagem 23		
				

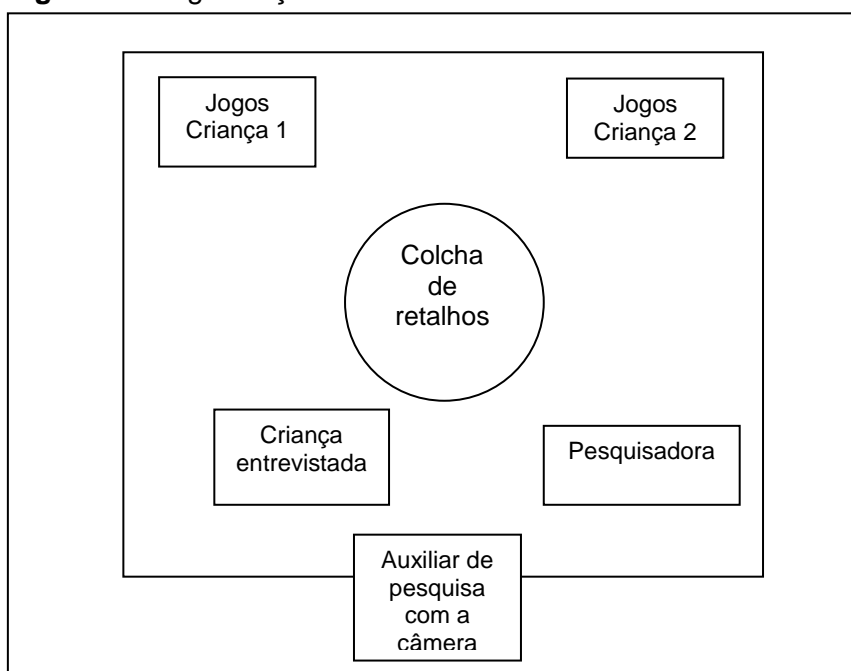
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017) a partir de imagens da internet e revistas para recorte.

Após a observação das imagens, solicitamos às crianças que respondessem um conjunto de questões com uso de linguagem coloquial e em consonância com as idiossincrasias da comunidade rural na qual a pesquisa foi realizada: Uma dessas

peças dá aula, quem você acha que é? Vamos dar um nome pra ela? Quem será que é essa professora, como é seu jeito? Será que ela mora com quem? Ela tem filhos? Quantos? Grandes ou pequenos? Ela brinca com eles? Ela brinca com os alunos? O que ela faz na escola? Ela ganha alguma coisa pra fazer isso? Ela fez alguma coisa pra virar professora? E na hora do intervalo? Do que ela vai embora? Como é a casa dela? O que será que ela come? Ela faz o que no domingo? Com quem? Tem alguma dessas pessoas que não pode dar aulas? Por quê?

Para a realização dessa entrevista individual escolhemos dois locais: a biblioteca e o pátio da escola, no qual posicionamos uma colcha de retalhos. Essa segunda escolha baseou-se nos resultados dos estudos-pilotos e da leitura de metodologias utilizadas em pesquisas anteriores, como os de Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Müller (2008). As autoras mencionam que “a investigação com crianças, pelos inúmeros desafios que nos coloca, deve ser sempre um processo criativo [...]” (DELGADO; MÜLLER, 2008, p. 289), por parte da pesquisadora e dos participantes. Com esta premissa, buscamos um meio de deixar as crianças mais à vontade para expressar suas representações da docência. Nessa perspectiva, encontramos também as pesquisas de Gleice Azambuja Elali (2003), que associa a qualidade do desenvolvimento infantil ao espaço físico do ambiente, assim como as de Elali (2003) e Fabio Sager, Tania Mara Sperb, Antonio Roazzi, Fernanda Marques Martins (2003), para quem as condições do espaço oferecido às crianças podem influenciar o comportamento delas.

Escolhemos, então, dois espaços considerados positivamente pelas crianças da escola selecionada: a colcha de retalhos, utilizada para contação de histórias e rodas de conversas por parte das professoras e o pátio da escola, destinado a brincadeiras livres e organizadas. Assim que estendemos a colcha de retalhos no pátio, a interação criança-criança e criança-pesquisadora intensificou-se rapidamente. Posicionamos a colcha, os brinquedos e as crianças de maneira estratégica, para que estas pudessem ficar mais à vontade ao responderem as perguntas na presença de amigos e dos mesmos jogos que havíamos levado na primeira tentativa (jogo da memória, quebra-cabeça e pega-vareta) (Figura 3).

Figura 3 – Organização da colcha de retalhos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2018).

A entrevista foi realizada de forma estendida, para que as crianças pudessem interromper a entrevista e afastar-se para brincar e, mais tarde, aproximar-se para continuar a atividade com a pesquisadora. Enquanto entrevistávamos uma criança, outras duas brincavam nas outras pontas da colcha. Um exemplo do desenvolvimento de uma entrevista sobre a colcha de retalhos é apresentada aos leitores ao final desta dissertação (Apêndice G).

4.2.2 Sobre as entrevistas na caixa de areia

A segunda etapa da pesquisa envolveu uma entrevista com uso da técnica projetiva da Caixa de Areia. Compartilhamos com Goldenberg (2004, p. 85) sobre a adequação dessa atividade, para favorecer a manifestação pelo participante do “que deseja [riam] ocultar e a imagem que quer [iam] projetar de si mesmo e de outros”. Além disso, acompanhamos Eloisa Acires Candal Rocha (2008) sobre a relevância do uso de mais uma técnica de pesquisa para colheita das verbalizações das crianças-participantes quanto a sua forma de pensar e de sentir.

Para tanto, utilizamos a adaptação do Jogo de Areia para pesquisa, já realizada por Dora Kalff, analista junguiana, entre os anos de 1954 e 1956. No Brasil, Franco e Pinto (2003), Scoz (2011) e Scoz e Martinez (2009) defendem o uso

do jogo de areia como técnica de pesquisa que permite captação da subjetividade dos sujeitos para além de sua fala. Para as autoras, o Jogo de Areia “apresenta-se como um recurso muito rico para a realização de pesquisas com a zona muda das representações sociais” (SCOZ; MARTINEZ, 2009, p. 433). O mesmo posicionamento é expresso por Aicil Franco e Elizabeth Batista Pinto (2003), para quem essa técnica favorece, em especial, a compreensão de representações de crianças, além de, de acordo com Andion (2010), propiciar ludicidade e criatividade por parte das crianças.

Embora no procedimento criado por Kalff não seja apresentada uma consigna ao participante, em nossa pesquisa a utilizamos, para direcionar o tema a ser desenvolvido na caixa de areia: profissão docente. Para tanto, pautamo-nos nas consignas criadas por Scoz (2011), em seu trabalho com formação de professores. As consignas foram adaptadas, de acordo com nossos objetivos e faixa etária dos participantes (Quadro 2).

Quadro 2 – Consignas para caixa de areia

Seção	Consignas	Finalidade
1ª	<ul style="list-style-type: none"> - Esta é uma caixa com areia, o que poderia construir nela? Mostre-me? - Aqui temos os brinquedos. Do que poderia brincar com eles? - Dá para montar uma história brincando? Qual? 	Familiarização com a areia, com os objetos e com o jogo.
2ª	<ul style="list-style-type: none"> - Que tal brincar de escolinha? Era uma vez um (a) professor (a)... - Escolha os brinquedos que vai precisar na caixa 	Verificar os valores atribuídos ao professor, dentro e fora de seu ambiente de trabalho.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018) com base nas consignas de Scoz (2011).

O jogo de areia é desenvolvido em uma caixa retangular, com medidas aproximadas de 72 cm de comprimento por 50 cm de altura e 7,5 cm de profundidade (SCOZ, 2011) As medidas são importantes, de acordo com Scoz (2011), para que a fantasia seja mantida dentro de limites seguros. Seu interior foi pintado da cor azul, para que o sujeito que brinca possa simbolizar também a água (Figura 4).

Figura 4 – Caixa

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016).

Dentro da caixa é depositada areia, material fluido que permite a criação de depressões, buracos, relevos, entre outros. Optamos por trabalhar com a areia úmida que, conforme Teresa Messeder Andion (2010), permite maior variedade de formas. A caixa é acompanhada de miniaturas envolvendo o mundo que o cerca, como pessoas, animais, plantas, moradias, materiais escolares, culinários, meios de transporte, além de materiais não estruturados, como panos, plásticos de diferentes espessuras, cubinhos de madeira (SCOZ, 2011). Apresentamos às crianças materiais estruturados (Quadro 3) e materiais não estruturados, como pedaços de tecido e de E.V.A., cubos e pedaços de madeira.

Quadro 3 – Descrição das miniaturas utilizadas

Materiais estruturados	
Tipos	Descrição
Pessoas	17 bonecos com forma humana.
Animais	Hipopótamo, rinoceronte, 2 cavalos, 2 elefantes, tartaruga, urso, búfalo, 2 porcos, tigre, tartaruga.
Conchas	7 conchas pequenas com formatos diversificados.
Carros	11 carros de vários modelos, como caminhão de lixo, carro de corrida e carro antigo.
Ferramentas	Chave de fenda, alicate, serrote e serra.
Materiais escolares	Régua, esquadro, transferidor, giz de cera e lápis de cor.
Materiais de beleza/higiene	Pente e escova de cabelo.
Plantas	Arbustos e flores.
Frutas	Pêssego, laranja e maçã.
Dinheiro	Várias notas de real de todos os valores.
Móveis	Cinco cadeiras e uma mesa.
Construções	Blocos de madeira com janelas e tijolos desenhados, o que permite a construção de diversos tipos de moradias.
Utensílios de cozinha	Vários tipos de panelas e formas.
Imagens místicas	Duas imagens de santas e uma imagem de um Maneki Neko (gato da sorte japonês).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018) com base nas consignas de Scoz (2011).

Abaixo, apresentamos os materiais utilizados no momento da caixa de areia com as crianças. À esquerda da figura apresentamos os materiais estruturados utilizados e à direita os materiais não estruturados (Figura 5).

Figura 5 – Materiais estruturados e não estruturados

Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Para facilitar a observação pelas crianças, esses materiais foram apresentados em uma caixa com subdivisões (Figura 6).

Figura 6 – Objetos na caixa com divisórias



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Além desses materiais, foram acrescentados outros, após sugestões das crianças-participantes sobre o que gostariam de brincar na caixa de areia (após a primeira sessão com o jogo de areia, em que as crianças puderam experimentar a areia e os brinquedos a partir de construções livres). Por essa razão, acrescentamos bonequinhos que representassem pessoas negras, ônibus, uvas, motos, helicópteros, colheres. Acrescentamos também imagens de duas santas católicas, por sugestão da diretora e leitura dos documentos da escola, segundo os quais a maioria das famílias da escola professa essa religião. Após os acréscimos de miniaturas, o material foi disposto na caixa com divisória, na qual os bonecos brancos e pretos estão separados para melhor visualização dos leitores (Figura 7). Para a segunda sessão do jogo de areia, entretanto, os bonecos de ambas as cores foram misturados.

Figura 7 – Objetos após o acréscimo de miniaturas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Além da consigna durante a entrevista e a caixa de areia, valemo-nos de outro recurso, em geral utilizado pela área da Psicopedagogia. Para estimularmos a criação de narrativas usávamos a expressão “era um vez...”, que havia se mostrado bastante satisfatório em nossos estudos-piloto com a caixa de areia. Recorremos, então, a essa expressão, apontada pela literatura como forma oral e tradicional de despertar o início de uma história (DORNELAS, 2008). Um exemplo do desenvolvimento de uma entrevista com a caixa de areia é apresentada aos leitores ao final desta dissertação (Apêndice G).

4.2.3 Sobre os estudos-piloto da pesquisa

Para organizar a coleta dos dados de nossa pesquisa, realizamos quatro estudos-piloto com jogo de areia e um estudo-piloto de entrevista individual. Realizamos tais estudos no intuito de verificar nossas adaptações nessa técnica projetiva para o objetivo e faixa etária presentes nessa pesquisa.

A primeira experiência para testagem da entrevista com as imagens foi realizada na biblioteca da escola. Nossa primeira decisão seria realizar as entrevistas durante jogos escolhidos pelas crianças e, para tanto, levamos quebra-cabeças, jogo da memória e pega varetas (este último jogo estava disponível na própria escola). O intuito disso era buscar nos recursos lúdicos um caminho para que as crianças pudessem sentir-se mais à vontade para se expressar, visto que,

conforme nossos estudos teóricos apontaram, os jogos, longe de constituírem-se meros passatempos, são manifestações culturais impregnados de significados (CAILLOIS, 1990).

Assim sendo, na biblioteca, sentados ao redor da mesa, explicamos às três crianças presentes quem éramos, o que faríamos e apresentamos a elas o equipamento de filmagem. Logo após, pedimos para que cada uma delas apontasse dentre as vinte e três figuras, pessoas diferentes que estavam sobre a mesa, uma que parecia dar aulas e outra que não poderia dar aulas (as crianças tiveram liberdade para escolher a mesma figura que o colega, caso quisessem). Deixamos, assim, apenas as figuras escolhidas sobre a mesa e começamos a jogar.

Durante o jogo, a pesquisadora lançava algumas perguntas a respeito das figuras, entretanto, as crianças não responderam. Ao invés disso, entreolhavam-se, como se existisse entre elas um código que os impossibilitava de falar conosco (estranhos para eles). Apenas uma das participantes respondeu em seguida, mas ainda acanhada. Após o término do jogo de pega-vareta, decidimos chamar mais dois alunos para brincar conosco, pensando na premissa de que, talvez, a quantidade de crianças pudesse interferir na abertura delas para com a pesquisadora.

Chamamos, então duas crianças, que participaram de nosso estudo piloto, por já estarem familiarizadas conosco, na intenção de que a presença destes pudesse interferir na abertura dos amigos para conosco. Desta vez, o jogo escolhido foi o quebra-cabeça e, após repetir o procedimento de escolha das imagens, iniciamos a tentativa de conversa. Todavia, o silêncio entre os participantes não apenas permaneceu, como também contagiou os dois participantes do estudo piloto, que se mostraram falantes antes de entrar na biblioteca com os demais. Tal 'código' de silêncio foi perceptível mais uma vez, por meio dos entreolhares das crianças.

Percebemos, então, que para essa metodologia adequar-se às necessidades da presente pesquisa, de maneira ética, seriam necessários mais encontros com as crianças para que houvesse convívio, contudo, não tínhamos todo esse tempo disponível.

O primeiro piloto com uso da caixa de areia ocorreu informalmente, com uma criança escolhida aleatoriamente, mediante seu aval e a permissão de seus pais, apenas para a adequação dos materiais para o jogo de areia. Os três pilotos

seguintes, dentro da escola em questão, foram realizados com seis crianças do infantil V e surtiram adequações que descreveremos a partir de agora.

Em princípio, faríamos a coleta com trios de crianças brincando ao mesmo tempo, conforme estudos anteriores (MELLO; FACHEL; SPERB, 1997; SPERB; CONTI, 1998; FONTES, 2004), que realizaram a observação do faz de conta das crianças em momentos de brincadeiras livres. Entretanto, após o primeiro piloto, percebemos que no caso de nosso estudo, que não envolve o brincar livre, mas sim direcionado, por meio de consignas, o fato de terem três crianças fez com que houvesse dispersão entre os participantes no momento de considerar a proposta da pesquisadora, a ponto de cada um estar em uma brincadeira diferente, até mesmo fora da caixa de areia. A partir desse fato, optamos por realizar o estudo individualmente, procedimento também utilizado em pesquisa anterior (GARCIA-SCHINZARI, 2014). Além disso, a caixa de areia representa em si um espaço ao mesmo tempo “livre” e “protegido”, que precisa ser “segura”, para que a criança se expresse sem perder o controle de estar em um lugar seguro psicologicamente (SCOZ; MARTINEZ, 2009).

Figura 8 – Configuração do jogo em trio



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Outro ponto modificado no percurso foi a disposição dos brinquedos. Em primeira instância, distribuimos os brinquedos no chão, ao redor da caixa de areia para facilitar o contato destes com os participantes, entretanto, além de haver dispersão dos participantes com relação a variedade de brinquedos, também houve dificuldade para que as crianças vissem todos os brinquedos disponíveis.

Figura 9 – Primeira distribuição dos brinquedos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Foi a partir dessa percepção que colocamos os brinquedos dentro de uma caixa com divisórias (Figura 6). Modificamos também a posição da caixa de areia, para que a criança pudesse vê-la melhor, para tanto, a colocamos sobre um suporte pouco mais alto do chão, de maneira que a criança pudesse posicionar-se mais confortavelmente na representação dos elementos de seu *self* (SCOZ; MARTINEZ, 2009).

A posição da pesquisadora em relação à criança também se modificou. Decidimos, a partir dos pilotos e dos estudos, que seria melhor sentar a uma distância pouco maior da criança, de modo a afastar-nos da caixa que representa seu espaço interior. Assim, semelhante ao terapeuta, conforme menciona Estelle L. Weinrib (1993, p. 38), tivemos o papel de “ouvir, observar e participar empaticamente”.

A partir da montagem inicial das cenas, os participantes foram convidados, por meio das consignas (Quadro 2), a brincar juntamente com a pesquisadora, que também entrou no jogo de maneira sutil, podendo ocupar uma personagem indicada pela criança. Durante o faz de conta, a pesquisadora entrevistou brincando, no intuito de compreender qual valor social, moral, afetivo, formação necessária e demais aspectos eram atribuídos pelas crianças à profissão docente.

Sobre esta intervenção, comparamos à função do psicopedagogo que, de acordo com Andion (2010, p. 107), age “[...] brincando junto, interferindo, questionando, dialogando com os sujeitos nas suas ações, no brincar de fazer

cenários, inventar histórias, criar cenas, desafios, conflitos, resolução de problemas, construir pensamentos” (ANDION, 2010, p. 107). A diferença dessa intervenção para a intervenção psicopedagógica, entretanto, está no objetivo, que consiste em extrair das crianças representações acerca da profissão docente e não de auxiliar específicos problemas de aprendizagem, como ocorre na psicopedagogia.

Para tanto, houve o desafio de nos colocarmos de maneira horizontal frente à criança, para que houvesse, de fato, um diálogo e a efetiva construção de uma história entre nós. Desse modo, a pesquisadora posicionou-se ao lado da criança, de maneira a dar espaço suficiente a ela, para que pudesse visualizar seu *self* e, ao mesmo tempo, receber intervenções da pesquisadora, caso fosse necessário.

Figura 10 – Posição da caixa e da pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Outro cuidado que constatamos com os estudos-piloto foi a importância do silêncio da pesquisadora para que as crianças brincassem à vontade e sem falar nada, se fosse o seu desejo. Aprendemos, assim, a calar e manter uma atitude de escuta. Além de fotografias, também realizamos filmagens, no intuito de captar os diálogos realizados e as reações das crianças frente à areia e às miniaturas. Os equipamentos e o assistente de pesquisa foram previamente apresentados às crianças para que se sentissem mais confortáveis e familiarizadas.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Procuramos respeitar, durante todo o processo, os silêncios das crianças, considerando-o dentro de um contexto discursivo, no qual a expressão da criança é

considerada em sua totalidade. Dessa forma, buscamos auscultar as crianças, no sentido oferecido por Eloisa Acires Candal Rocha (2008), de procurar compreender a comunicação realizada pelo outro num sentido amplo. Rocha (2008, p. 45) afirma que “[...] quando o outro é criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais”.

Nesse sentido, procuramos fazer a análise dos dados, considerando não apenas a fala, mas também os silêncios que as crianças fizeram. Além disso, após as duas situações de entrevistas, realizamos o estudo do material transcrito em conjunto com as imagens e gravações e retornamos com entrevistas complementares para sanar possíveis dúvidas a respeito do que foi expresso pelas crianças.

Os dados foram analisados, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Para análise, partimos de cerca de 10 horas e 09 minutos de gravação das entrevistas com as crianças-participantes. Além da gravação de áudio e de vídeo foram levados em conta as anotações de nosso diário de campo, que complementou as informações.

Após sua transcrição passamos a várias leituras desses dados brutos, com o intuito de preparar o material para a análise, ou seja, a “unitarização” do material, processo que implicou “[...] examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES, 2003, p. 191). Assim, identificamos as regularidades e colorindo-as, na busca do estabelecimento de temas que emergiram do material: ‘quem está dentro da escola e quem está fora da escola’.

Em seguida, passamos à “categorização” das unidades de registro, propriamente ditas, processo no qual estabelecemos “[...] relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” (MORAES, 2003, p. 193). Sendo, também, pós-definidas, essas emergiram do conjunto do material bruto analisado pela pesquisadora. Em uma primeira etapa desse processo, encontramos quinze temas recorrentes nas entrevistas de todas as crianças-participantes: Características físicas de quem pode dar aulas; Em quem a criança ancorou-se para nomear o docente; Quem é e como é o jeito desse professor/professora; Com quem mora; Quantos filhos tem, são grandes ou pequenos; Brinca com filhos; Brinca com alunos;

O que faz na escola; Ganha algo, o quê; O que fez pra virar docente; O que faz na hora do intervalo; Como vai embora; Como é sua moradia e o que faz em casa; O que faz no final de semana e com quem; Características das pessoas que não podem dar aula. Salientamos que os temas foram provenientes das três entrevistas consideradas em conjunto para as análises.

Posteriormente, constatamos que vários desses temas poderiam ser agrupados, conforme sua similaridade, obtendo então dois grandes temas, cinco categorias que subdividem-se em subcategorias (Quadro 4):

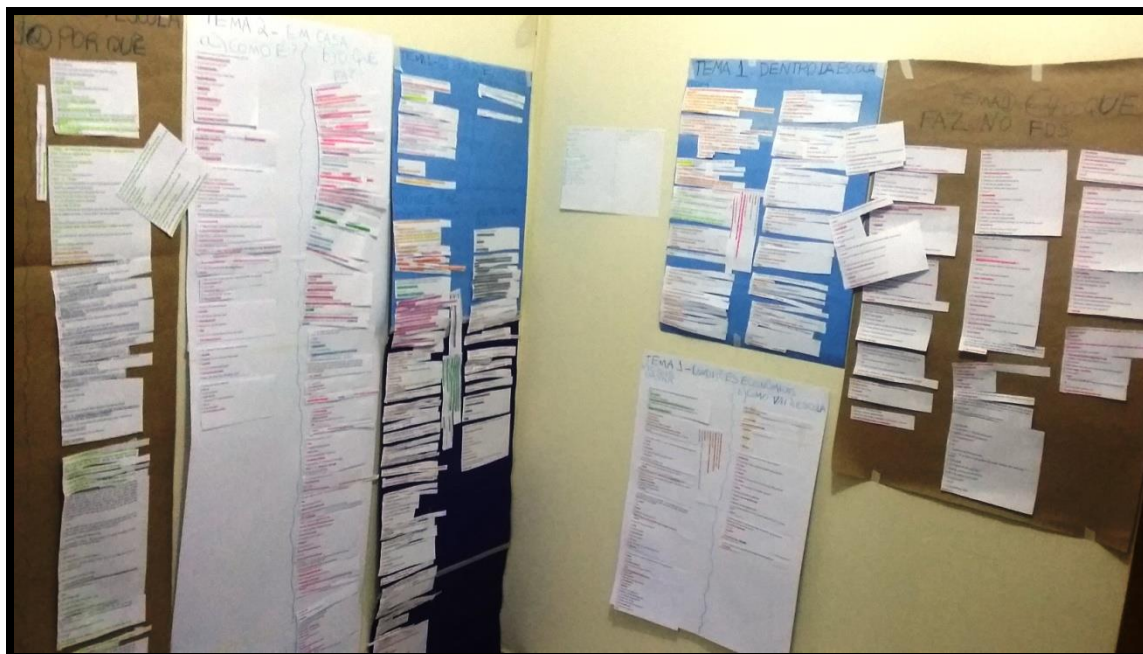
Quadro 4 – Categorias definidas

Tema 1: Dentro da escola	Tema 2: Fora da escola
Categoria 1: Quem pode lecionar 1.1 Características 1.2 Por quê?	Categoria 2: Quem não pode lecionar 1.1 Características 1.2 Por quê?
Categoria 2: O que faz 2.1 Na escola 2.2 Para tornar-se docente	
Categoria 3: Condições estruturais 3.1 O que ganha 3.2 Como vai à escola 3.3 Como é a moradia	
Categoria 4: Casa e lazer 4.1 O que faz em casa 4.2 O que faz no fim de semana	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Após a categorização dos dados, realizamos o recorte e a colagem das unidades de registro, que foram constituídas de falas e de fotos. Para esta etapa, construímos cartazes colados na parede, para que pudéssemos visualizar todas as categorias (Figura 11).

Figura 11 – Cartazes para categorização das unidades de registro



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Posteriormente à organização das unidades de registro, nos cartazes descartamos as falas repetidas, de modo a realizar a “[...] preparação e impregnação [...]” do material para a análise, etapa seguinte (MORAES, 2003, p. 192). Realizamos a análise por categorias, atentando-nos para a frequência das escolhas e falas dos participantes. Em seguida, discutimos os resultados à luz do referencial estudado.

Os resultados, tanto das entrevistas na biblioteca e no pátio, quanto na caixa de areia, serão apresentados em conjunto para que seus dados sejam confrontados e verificados globalmente. Esta forma de apresentação e discussão tem como desafio, conforme menciona Moraes (2003, p. 199) “[...] exercitar uma dialética entre o todo e a parte, ainda que dentro dos limites impostos pela linguagem, especialmente na sua formalização em produções escritas”. Se considerarmos que a linguagem infantil pode ser ainda mais múltipla com relação à dos adultos, podemos dizer que esse desafio se torna ainda mais intenso.

Para tanto, em busca de facilitar a compreensão dos dados encontrados e de delinear com maior precisão as expressões das crianças, apresentaremos tais dados por meio de temas, categorias e subcategorias, que serão inicialmente descritos e, posteriormente, analisados à luz de teorias definidas *a priori* como *a posteriori*, de acordo com temas emergentes. Nas primeiras etapas, lidamos com os dados, separando-os e desconstruindo-os. Nesse processo de análise, faremos, conforme

prevê Moraes (2003), o processo inverso, de síntese e de construção de novas possibilidades, a partir do olhar da pesquisadora. Nas palavras de Moraes (2003, p. 201), ao seguir os passos da Análise de Conteúdo pretende-se: “[...] uma nova ordem, uma nova compreensão, uma nova síntese [...] expressando um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos”.

5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS SOBRE A DOCÊNCIA

Nesta seção, apresentamos as representações sociais das crianças-participantes de nossa pesquisa sobre a docência, ou seja, quem pode e quem não pode ser docente, bem como os motivos que permitem ou impedem de sê-lo. Essas representações foram produzidas durante as entrevistas individuais realizadas na biblioteca, no pátio e no jogo na caixa de areia que, em conjunto, foram organizadas em categorias, conforme os procedimentos descritos por Bardin (2011)¹⁶. Com o intuito de facilitar a compreensão desses resultados os organizamos sequencialmente em temas, categorias e subcategorias.

As representações sociais expressas pelas crianças foram organizadas em duas grandes categorias: **Quem pode lecionar** e **Quem não pode lecionar**. Dentro da categoria **Quem pode lecionar** contemplamos as características dos e das docentes, o que costuma fazer dentro da escola e fora da escola. A seguir, apresentamos as representações sociais manifestas pelos participantes acompanhados de nossas considerações e hipóteses teóricas construídas a partir de sua análise e discussão.

5.1 QUEM PODE LECIONAR: MULHER, JOVEM, COM CABELOS LISOS E LONGOS







Dessa categoria fazem parte as representações das crianças-participantes sobre características e condições de quem pode lecionar, ou seja, de quem consideram aptos a desempenhar essa função. Essas representações foram objetivadas a partir da escolha da imagem de quem em sua opinião é docente e por quê; o que a pessoa da imagem escolhida costuma fazer na escola; e o que costuma fazer fora dela. Os dados revelaram representações sociais da docência que a associam a mulheres cujas características parecem reproduzir os estereótipos da beleza feminina vigentes em concepções hegemônicas, jovem, branca, com cabelos longos e lisos. A profissão docente aparece associada à rotina das atividades e a disciplina exigida pelas professoras, enquanto seu pagamento é associado mais fortemente aos presentes que as professoras ganham como flores,

¹⁶ Os procedimentos adotados em nossa pesquisa estão descritos na Seção 4 sobre a Metodologia da Pesquisa.

bombons e materiais escolares. Suas casas são consideradas bonitas, são casadas e tem filhos com quem brincam em casa.

Nas entrevistas individuais realizadas na biblioteca e na colcha de retalhos, assim como no jogo de areia, ao serem solicitadas a escolher a imagem de um/a professor/a entre as apresentadas, as crianças escolheram com maior incidência imagens femininas. Na biblioteca e na colcha de retalhos, das seis crianças, no total, cinco escolheram mulheres e apenas uma escolheu homens, um menino (V) (Quadro 5). No jogo de areia, apenas a menina Y escolheu um homem para representar o docente em seu enredo na caixa de areia, contudo, no início do jogo mostrou-se confusa entre escolher uma professora ou um professor para ser personagem de sua história. Além disso, as imagens escolhidas remetem a características de pessoas conhecidas das crianças.

Quadro 5 – Frequência das imagens escolhidas na 1ª e 2ª etapas das entrevistas

	Imagem 2	Imagem 3	Imagem 5	Imagem 14	Imagem 17	Imagem 21
Imagens escolhidas						
Frequência	3	4	2	1	1	1
Crianças que escolheram	E- Menina S- Menina I- Menina	Y- Menina L- Menina S- Menina I- Menina	Y- Menina L- Menina	V- Menino	E- Menina	V- Menino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Verificamos que das vinte e três imagens disponíveis, as crianças escolheram apenas seis que consideraram que poderiam dar aula. A maior frequência obtida foi da imagem três, uma moça branca, de descendência oriental, com cabelos compridos e escuros. A segunda maior frequência foi da imagem dois, uma moça branca e ruiva, também com cabelos compridos, enquanto a terceira maior frequência foi da figura cinco, uma moça branca e com cabelos loiros e compridos.

As outras três imagens (14, 17 e 21) foram escolhidas por apenas uma criança cada uma.

Dentre as imagens apresentadas às crianças, a moça branca com cabelos escuros e compridos (imagem 3), obteve maior frequência visto que foi escolhida por quatro crianças (Y, L, S, I) todas meninas. As falas dessas meninas sugerem que suas escolhas foram definidas em parte pela identificação dessas imagens com pessoas conhecidas. Essa suposição é confirmada pela descrição do que as imagens gostam e não gostam de fazer e que correspondem ao jeito de ser da pessoa conhecida pela criança.

A menina S dá o nome de Isadora à professora, recordando-se de uma colega de sua sala. Ao explicar o que a imagem gosta e que não gosta de fazer, fornece características dessa colega:

Criança S: (Gosta) De brincá. [...] De pega-pega e esconde-esconde.
 P: E do que será que ela não gosta?
 S: Fazê bagunça.
 P: Por que que você imagina que ela não goste de fazer bagunça?
 S: Os aluno dela que faiz bagunça.
 P: E o jeito dela assim, como que é? Ela é uma pessoa o quê?
 S: Só brinca e dá tarefa.

Além disso, as crianças relacionaram os nomes imaginados para as imagens aos nomes das pessoas que conhecem.

A menina Y, por exemplo, dá o nome de “Larissa” à professora e explica que a escolheu porque conhece uma prima, que é bonita como a figura escolhida: “Minha prima” é “[...] Bonito”. A menina I também associa a imagem escolhida a uma prima, cujo nome é “Julia”. De acordo com I, Julia é o nome de uma “[...] priminha [...]” dela que é “legal”.

A menina L dá o nome de “Rosana” porque é o meu nome: “Você!”, L responde que conhece. Ao explicar porque escolheu essa imagem, parece ter associado a figura a sua avó, que gosta de varrer, pintar as unhas e assistir TV, mas não gosta de colocar sapatos.

Criança L: É [...] É [...] É por causa que ela não gosta é de varrê a casa. [...] De passa pano na casa. [...] I te qui varrê a área. [...] De fazê as unha da vó dela. [...] De pintá as unha da vó dela. [...] Ela num gosta de lichá as unha dela.
 P: Ah [...] Da vó?

L: Não dela!

P: Ah entendi. E o que que ela gosta?

L: Ela não gosta de colocá sapato. [...] Ela gosta de ficá [...] Ela gosta de ficá só assistindo TV.

Esses resultados revelam consonância com estudos anteriores, em que as crianças participantes expressam em suas falas e brincadeiras elementos de sua cultura e de seu cotidiano como pessoas conhecidas e atividades habituais das pessoas com quem convive (GOSSO, 2005; BARROS, 2006; GOSSO; MORAES; OTTA, 2006; SOUSA, 2006; TEIXEIRA, S., 2009; ROMERO, 2012; MARQUES, 2013).

A segunda imagem de maior frequência é a da moça branca com cabelos compridos e ruivos, escolhida por três crianças (E, S e I- Meninas). A menina E, após certa indecisão, define sua escolha pelo nome da irmã mais velha, Alessandra, cujas características são atribuídas à imagem escolhida.

Criança E: Ela vai ser [...] o nome dela pode ser [...] o nome dela [...] vai ser [...] pode ser [...] um nome bem lindo. [...] começa com “U”. [...] Uva! (risos). [...] É, é [...] o nome dela vai ser Lorena! (risos, pois sua colega de turma tem este nome). [...] Eu vou dar o nome dela de Wainy (risos). [...] Não, de Sthefany! (risos). [...] Ela [...] O nome dela vai ser [...] é Alessandra! [...] Minha irmã chama [...] Ela já é grandona. [...] Ela gosta de comida! [...] Arroz, feijão e carne [...] Ela num gosta, num gosta de. [...] de [...] de linguiça ruim! [...] Ela é uma [...] uma pessoa que [...] uma pessoa que [...] que ela não gosta de quem fica fazenu bagunça, porque [...] ela num gosta porque [...] ela num gosta porque num vai na casa dela.

A menina S identifica a imagem escolhida com a mãe de uma colega de turma que, por vezes, encontra com ela no portão da escola quando vai levar a filha. Comenta que a imagem escolhida é “Igual à mãe da Lorena. [...] Tem cabelo vermelho (risos) [...] Hoje eu vi ela, a Lorena veio de moto. [...] Parece igual”. A menina I dá o nome de “Aline” à imagem, nome de sua “prima” que “mora lá em [...] Lá em Londrina”.

A imagem da moça branca com os cabelos loiros (5) foi escolhida por duas crianças (Y, L- meninas). A menina Y, ao fazer esta escolha nomeou e explicou sua alternativa:

Criança Y: Que tal Elza? [...] Ah que nem minha tia, minha tia mora [...] vô sabe lá onde ela mora!.

P: Ah entendi [...] você não sabe onde que sua tia mora. E a sua tia parece com essa moça?

Y: (Balança a cabeça afirmativamente) Só que ela é um pouquinho [...] um pouquinho com cabelo branco.

A menina L refere-se à imagem escolhida como “Lenara”, sua prima, e acrescenta que é “Uma prima, só que eu quero colocar o nome”. L diz que Lenara é “Bom [...] ela levava comida. [...] Pras crianças”. A menina L nos explica que a professora escolhida levava comida para as crianças quando ficavam de castigo no recreio e não podiam sair da sala.

A imagem dezessete também foi escolhida pela menina E, que a nomeia de “Hevelin”, bem como uma colega de sala que não estuda mais na escola. A criança E menciona que: “Ela, ela já estudava na nossa sala, mas ela mudo. [...] Ela era uma [...] era bem baixinha e nós, e aí nós [...] e a tia ela [...] ela falou pra tia Sônia assim que ela vai mudá”. A menina E explica que não gostava muito de sua colega. Chamou-nos a atenção E escolher uma mulher de cabelos curtos ancorada em uma colega de sala que ela não gostava, constituindo assim, uma identificação negativa para ser professora, distintamente das demais crianças que aparentaram ancorar suas escolhas em identificações positivas que possuem para com pessoas próximas conforme notamos na fala que segue.

A imagem vinte e um foi escolhida pelo menino V e nomeada de “Oziel”. V explica que conhece seu pai com este nome e que ele imagina que o professor da imagem deve ser “amigo” dos alunos. Questionamos então o que seria ser amigo dos alunos e a criança V nos respondeu que é “brincando”. A imagem (14) também foi escolhida pelo menino V que o nomeia de “Wilson” e explica que lembrou de seu avô, que é “legal”.

As associações das imagens escolhidas pelas crianças a pessoas de sua convivência ou conhecidas sugerem ter ancorado suas representações de docente no que lhes é familiar, como as pessoas da família, mães de colegas ou colegas que admiram. Além disso, as pessoas associadas às imagens reproduzem padrões de beleza feminina hegemônicas nos meios de comunicação e materiais escolares. Com apoio de Moscovici (2010) consideramos que as crianças atribuíram a essas imagens de pessoas desconhecidas propriedades de pessoas conhecidas com o intuito de familiarizá-las com características que admiram. As representações de quem pode ser docente parecem estáveis e ancoradas em pessoas conhecidas e

admiradas que reproduzem de alguma maneira traços da beleza hegemônica feminina com ser jovem, ter cabelos longos, ter cabelos lisos, ou ser branca. Como aludimos anteriormente, representações sociais tendem a produzir e reproduzir estereótipos ao buscar a familiarização do desconhecido.

A escolha predominante de imagens femininas também pode ser explicado pela ancoragem das representações manifestas pelas crianças em estereótipos relativos à profissão docente. Nossa suposição é de que essas escolhas ancoraram-se nos estereótipos decorrentes do processo crescente de feminização do magistério em nosso país. Desde meados do século XX ser docente corresponde a uma atividade profissional eminentemente feminina e vinculado às mulheres que foram conseguindo adentrar no mercado de trabalho.

Decorrente da necessidade de formação de mão de obra qualificada exigiu o aumento da quantidade de docentes. Enquanto o trabalho em fábricas ampliou a demanda de operários e operárias, escolas necessitavam de mais docentes favorecendo a saída das mulheres de sua dedicação exclusiva às suas famílias para tornarem-se também trabalhadoras assalariadas (SAFFIOTI, 1979). Assim movimentos históricos, econômicos e culturais não apenas conduziram à feminização do magistério como também vem aumentando tais condições, conforme dados e pesquisas recentes sobre formação docente. Desta perspectiva, é possível, portanto, inferir que as escolhas das crianças se pautaram no estereótipo de docente como alguém do gênero feminino. Tal estereótipo encontra reforço na própria instituição escolar que as crianças frequentam cujo quadro docente é exclusivamente feminino.

Coincidem também as representações expressas pelas crianças quanto às características de quem pode ser docente com as professoras da escola que frequentam, em sua maioria brancas e jovens assim como as imagens mais escolhidas por elas. Mulheres jovens e cuidado de crianças também faz parte do ideário cristão e moderno. Para ambos a mulher tem como função a maternidade, a família e o lar. A partir da modernidade, conforme Mary Del Priore (1995, p. 107) “introduzir no mais recôndito do lar, do fogo doméstico, o modelo da boa-e-santa-mãe tinha por objetivo valorizar o matrimônio [...]”. Desta forma o magistério e a lida com os pequenos parece ainda ser encarado como uma espécie de extensão do lar em que a mulher incumbe-se da função de cuidadora, como papel exclusivo do gênero. Nossa hipótese é de que a escolha das crianças expressa representações

sociais de quem pode ser docente ancoradas na estreita relação entre gênero feminino e cuidado de crianças. Mais uma vez trata-se de uma ancoragem que reproduz estereótipos do gênero feminino.

Além disso, é possível inferirmos que as escolhas recorrentes de imagens femininas devam-se às representações apreendidas na vida cotidiana das crianças, conforme conclusões de estudos anteriores (SOUSA, 2006; MARQUES, 2013; BARROS, 2006; GOSSO, 2005; TEIXEIRA, S., 2009). Neste caso, nos parecem relevantes os materiais escolares com as quais as crianças tem acesso e reproduzem padrões de beleza e comportamento feminino como as capas de seus cadernos, estojos, mochilas, cartazes de propagandas, entre outros artefatos culturais. Estudos de Luciana Borre Nunes (2009), de João Paulo Baliscei, Carolina Vendrame da Silva e Geiva Carolina Calsa (2018) concluíram que a sala de aula tem sido um ambiente repleto de estereótipos de comportamentos sociais, incluindo os que envolvem o gênero feminino.

Também no jogo da caixa de areia observamos a predominância da escolha de imagens femininas com as características já descritas em detrimento das masculinas para o exercício da docência. Apenas um boneco masculino foi selecionado durante um tempo, mas foi logo substituído por um feminino. Essa escolha que foi feita pela menina Y que no meio de sua brincadeira comenta “Nossa professora [...] professora tá aqui! Aí a professora ficou aqui! (segura um dos bonecos)”. Perguntamos para Y se menino também pode ser professor. Então Y nos respondeu que: “Pode ser professô [...] professora”, entretanto, mantém sua personagem como professora do gênero feminino.

A menina I também seleciona uma boneca-professora e diz: “A pofessola! Ponto, a pofessola (diz isso na medida em que posiciona a mesa e a cadeira na frente dos bonequinhos-alunos)”. Em outro momento, I pega outro bonequinho e fala: “Finge que era ota pofessola. [...] Sou professora dee [...] ma-te-má-ti-ca e di bola (ênfatisa as sílabas da palavra matemática)”. A menina S também menciona que construiu em sua brincadeira uma escola que tinha uma professora: “As pô! Minhas professora”.

O menino reproduz as escolhas das meninas, ele diz, durante a brincadeira na caixa de areia que: “Essa é a professora (pega um boneco preto) e esse é o aluno (pega o boneco branco)”.

Reforçando os dados encontrados nas entrevistas no jogo de areia as escolhas dos bonecos-docentes reproduzem traços de pessoas conhecidas das crianças. Um dos exemplos mais evidentes é da menina Y que ao brincar atribuiu ao mesmo boneco a função de pai e professor (Figura 12) durante os momentos em que manteve esta escolha. Supomos que a representação da docência como a de alguém que ensina e se constitui uma autoridade, momentaneamente foi associada a figura de seu pai que se transforma em professor.

Figura 12 – Cenário produzido pela criança Y na caixa de areia



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Consideramos possível explicar parcialmente o ocorrido com a menina Y bem como as outras crianças da pesquisa como escolhas resultantes de processos de identificação presentes em todas as etapas da vida humana. Esses processos de identificação nem sempre conscientes por parte dos indivíduos vão constituindo suas identidades por incorporação. Apoiado na teoria psicanalítica Hall (2000, p. 107) explica que os processos de identificação implicam uma fusão com traços alheios e constituem as identidades dos sujeitos em interação e reciprocidade com o outro. Essas identificações são ambivalentes e podem ter como alvo de seu objeto tanto “[...] aquele que é odiado quanto àquele que é adorado” como foi o caso das atribuições de características às imagens e aos bonecos realizados pelas crianças-participantes. Em todas as escolhas de imagens, as crianças atribuíram características de pessoas admiradas positivamente, como foi o caso de Y, L, I, V e L ou negativamente como fez E (que relacionou a figura à sua colega de sala Hevelin, que ela não gostava muito). Colegas da turma, mãe de uma colega, tias,

primas, pai, avô e a própria pesquisadora são modelos de identificação expressos pelas crianças-entrevistadas.

As escolhas recorrentes de imagens e de bonecas-professoras, ambas femininas convergem também com resultados de pesquisas recentes sobre representações sociais dessa profissão junto a estudantes de licenciaturas. Realizada em vários países do mundo, a pesquisa, coordenada por Clarilza Prado de Souza e Lúcia Pintor Santiso Villas Boas (2011), mostra a existência de processos de naturalização e de manutenção de representações da mulher maternal sobre as escolhas profissionais dessas estudantes. Seus resultados evidenciam a forte associação entre trabalho docente e vocação da mulher, ou seja, trata-se de uma profissão correspondente à natureza da mulher. O magistério exige, assim, atributos pessoais, como “‘ter jeito com criança’, ‘ser comprometido, dedicado, afetuoso e abnegado’” (SOUZA; VILLAS BOAS, 2011, p. 281).

Com resultados similares, o censo escolar da Educação Superior, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP¹⁷, em 2016, aponta a continuidade da predominância feminina nos cursos das ciências humanas, em especial nos cursos de licenciatura. Dos 1.520.494 matriculados nas licenciaturas, 1.081.040 são mulheres e 439.454 homens. Na região sul, local em que nossa pesquisa foi realizada. Esses dados se repetem, considerando que dos 247.472 matriculados nos cursos de licenciatura, 187.119 são mulheres e 60.353 são homens (INEP, 2016). Vários estudos anteriores (BRUSCHINI; AMADO, 1988; CASTRO, 2002; RABELLO; MARTINS, 2007; ROSA, 2011) já assinalavam essa tendência de escolha das mulheres ao magistério, evidenciando suas origens histórico-sociais e culturais. Nessa perspectiva, são indicadas as representações sobre o gênero feminino, que atravessadas por estereótipos e preconceitos, mantêm a mulher confinada em certas funções sociais, por meio de sua inserção simbólica nesse ideário, desde a infância.

Além do gênero as crianças-participantes justificaram as escolhas das imagens e dos bonecos-docentes do jogo de areia por conta da aparência dessas imagens ou das pessoas com as quais realizam as identificações. Características como a roupa que veste, a cor, tamanho e tipo dos cabelos, idade, ter ou não alguma deficiência física parecem ter sido levadas em conta pelas crianças-

¹⁷ Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

entrevistadas em suas escolhas. Das seis imagens femininas escolhidas cinco são jovens, três possuem cabelo liso e longo e nenhuma possui algum tipo de deficiência. Mais uma vez os estereótipos relacionados à beleza feminina e a mulher cuidadora parecem ser reproduzidos nessas escolhas e, portanto, ancorado suas representações de docência. Aqui podemos considerar que aparecem as representações sociais de quem pode ser docente que implicam elementos estáveis e cristalizados pelas crianças entrevistadas.

Recorrendo novamente aos estudos de Hall (2000) aventamos a possibilidade de que as escolhas realizadas evidenciam seus processos de identificação do que é ser mulher. A identidade de mulher que parece estar sendo constituída pelas crianças apresenta elementos que se reduzem a sua aparência física ou material. Como nos lembram vários estudos (BAUMAN, 2007; 2009; NUNES, 2009; BALISCEI; SILVA; CALSA, 2018) na modernidade líquida os indivíduos estão cada vez mais expostos a valores e comportamentos associados ao ter do que ao ser. Neste sentido, aparência e bens são privilegiados pelas mídias e artefatos culturais aos quais as crianças tem acesso. Aparência jovem e bonita para a mulher, neste sentido, parecem responder ao discurso interpelativo que nos convocam para assumir “nossos lugares como sujeitos sociais” (HALL, 2000, p. 112). Consideramos oportuno lembrar mais uma vez a pesquisa realizada por Baliscei, Silva e Calsa (2018) cujos resultados mostram que as feminilidades presentes nos materiais didáticos presentes nas escolas são valorizadas por sua beleza, ou seja, traços delicados, magros e brancos, esteticamente padronizados pela atualidade (BALISCEI; SILVA; CALSA, 2018).

Os cabelos, seu tamanho e qualidade, parecem ter influenciado fortemente as escolhas das imagens de quem pode ser docente principalmente por parte das meninas de nossa pesquisa. Das doze escolhas feitas (duas imagens por criança) dez foram mulheres e, entre essas, nove apresentam cabelos lisos e longos, apenas uma tem cabelos curtos. Dessas nove escolhas oito foram feitas por meninas e nenhuma pelo menino que escolheu dois homens de cabelos curtos. A menina L explica sua escolha por achar a moça bonita e com cabelos lisos: “por causa ela tem cabelo liso e ela é muito bonita”. Salientamos que L frisa em vários momentos de sua fala a importância do cabelo liso como condição para ser docente: “Tem que se liso que nem o seu” (diz duas vezes passando a mão nos cabelos da pesquisadora).

As opções por figuras magras, brancas, com cabelo liso por parte das crianças reforçam também as conclusões das pesquisas de Cechin (2014, 173) sobre a influência dos filmes infantis na subjetividade infantil. A autora (2014) constatou que esses filmes retratam personagens femininas que reproduzem estereótipos da beleza e condutas feminis, pois são “brancas, ocidentais, heterossexuais, ostentando os ideais da nobreza e da burguesia” que tende a ser reproduzidos pelas crianças por meio de processos de identificação. Este é o caso do menino V que justifica sua escolha da imagem que poderia ser professora, descartando a que não poderia ser por estar em um a cadeira de rodas. Essas considerações em conjunto com as anteriores nos levam novamente a supor que as escolhas das crianças-participantes de nossa pesquisa expressam representações sociais de quem pode ser docente uma vez que sugerem elementos fixos e estáveis de suas características e condições para sê-lo.

Estereótipos de condutas e rotinas escolares também parecem ter servido como critérios de seleção das imagens de quem poderia ser professor/a. A menina Y, por exemplo, seleciona uma imagem feminina que está sentada (em uma cadeira comum) e justifica sua escolha explicando que está sentada como suas professoras na sala de aula: “porque ela tá numa cadeira que nem a nossa professoras [...] Estar sentada é também uma das marcas do ser professora assinalada por outras menina, ora na caixa de areia. A menina Y distingue a professora de seus alunos pela cadeira em que está sentada (Figura 13), bem como a menina I na figura seguinte (Figura 14) e a menina E (Figura 15)

Figura 13 – A cadeira à frente da turma (criança Y)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Figura 14 – A cadeira à frente da turma (criança I)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

A menina E manifesta a mesma justificativa de Y para o uso da cadeira da professora em sua brincadeira (Figura 15).

Figura 15 – A cadeira à frente da turma (criança E)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

O uso da cadeira como marca da docência mencionada por essas crianças (Y, I e E) nos remetem aos estereótipos do ser professora como centro da sala de aula e de sua dinâmica. A posição da professora é acentuada por uma posição que a coloca em hierarquia superior a seus alunos seja quanto ao conhecimento, seja quanto ao seu poder controlador e disciplinador. Apesar das mudanças propostas

nas relações professora-alunos/as e no processo de ensino-aprendizagem a partir da inserção de novos conhecimentos pedagógicos e psicológicos que buscam uma relação mais circular e dialógica na sala de aula, em especial na Educação Infantil nível frequentado pelas crianças-participantes, as representações objetivadas sugerem a estabilização de uma imagem tradicional da docência.

Em busca de uma interpretação para essas manifestações das crianças apoiamo-nos em Bernard Charlot (2008, p. 24), de acordo com quem, as professoras brasileiras continuam adotando predominantemente práticas baseadas na pedagogia tradicional, embora não assumam sua utilização, pois, esta injunção tornou-se espécie de “[...] insulto, evocando a poeira das antigas casas e as lixeiras da pedagogia”. Apesar de muitas vezes negadas e omitidas essas práticas continuam presentes nas representações das crianças sobre o que é ser docente e, portanto, de suas representações e expectativas do que podem esperar da instituição escolar.

Em conjunto com as informações apresentadas no próximo tópico as representações sobre docência parecem se ancorar em posição centralizadora da professora no processo ensino-aprendizagem e demais rotinas escolares. Rotina, disciplina, vigilância e punição parecem ser os elementos consolidados das representações sociais objetivadas pelas crianças entrevistadas em nossa pesquisa. A seguir apresentamos o que, na visão das crianças, os docentes fazem na escola e o que precisam fazer para adentrar à profissão.

5.1.1 O que costuma fazer na escola

Nesta categoria apresentamos as representações expressas pelas crianças-participantes sobre o que professor/as fazem na escola. Nesta categoria encontramos referências à rotina das crianças e das/dos professor/as. Nas três técnicas de pesquisa realizadas com as crianças-participantes – entrevista com imagens na biblioteca, na colcha de retalhos e jogo de areia – foram destacadas as ações de vigilância, disciplinamento e punição das crianças enquanto estão brincando na hora do recreio, na entrada e saída da escola e fazendo o lanche. As atividades relativas ao processo ensino-aprendizagem relativas a conteúdos escolares foram citadas de forma generalizada como “dar tarefas” sem detalhamento

do que seriam e como seriam desenvolvidas tais tarefas. Suas falas nos sugerem estar se referindo a atividades com uso de lápis e papel.

Nas entrevistas individuais para escolha de imagens de quem pode ser professor/a “dar tarefas” foi uma atividade citada por cinco das seis crianças (E, Y, I, S e V) e suas verbalizações sugerem estar se referindo a atividades de lápis e papel. A menina E menciona que a professora “Da tarefa [...] e [...] passa o caderno pra ela escrever no quadro” e, ainda, “Ela faiz um trabaio [...] dano aula [...] tem o trabaio dela que ela fica dano aula”. A menina Y diz que a professora “[...] Dava aula, dava atividade e quem, e quem é que tava ajudando dava as figurinhas pra todo mundo”, provavelmente referindo-se a um prêmio recebido por quem realizasse a atividade fornecida pela professora. A fala da menina I concorda que a professora “[...] dá tarefa”, “ela (a professora) dá aula pra eles (os alunos) [...] da desenho pá eles pintá [...] e da papel pá eles faze um negócio [...] eles fazem uma casinha”. A menina S que menciona que a docente dá tarefas e atividades. O menino V menciona que a professora dá “Tarefinha [...] de carros [...] de pintá [...] com lápis”.

As informações fornecidas pelas criança-participantes reforçam os dados já apresentados no tópico anterior sugerindo ancoragem de suas representações sociais de ser docente fundamentado em uma prática escolar centralizadora, disciplinadora cuja ênfase é o cumprimento de tarefas e não o sentido que possam ter para as crianças. Realizamos essas suposições a partir das descrições das tarefas fornecidas pelas crianças. Nenhuma delas comentou o conteúdo dessas tarefas, nenhuma delas comentou como e por que foram realizadas, nenhuma delas comentou outro tipo de tarefa que não fosse o preenchimento de uma folha de papel.

Apesar dos limites dos dados fornecidos por uma pesquisa, seu caráter pontual e reduzido, não podemos deixar de comentar que essas verbalizações apresentam atividades contrárias ao preconizado pelos documentos oficiais na Educação Infantil. Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) para além das atividades realizadas no papel, são orientadas rodas de história e de conversa, ateliês e oficinas de desenho, pintura, modelagem e música, atividades diversificadas e cuidados com o corpo. Mas porque as “tarefas” são tão lembradas pelas crianças em sua expressão? Podemos supor que, embora os documentos preconizem a diversidade de atividades pedagógicas, o registro em papel parece ser mais valioso para a perspectiva pedagógica das

professoras do que as outras atividades orientadas. Encontramos resultados próximos aos nossos em várias pesquisas anteriores (GARCIA, 2013; JESUS; GERMANO, 2013; OLIVEIRA, 2010) em que rotinas escolares que enfatizam o disciplinamento, a vigilância e o treinamento de habilidades motoras e intelectuais são a forma predominante de desenvolvimento da Educação Infantil em nosso país. Para esses autores a rotina escolar rígida é entendida pelos docentes como promotora do “encouraçamento psíquico” das pessoas que passam por ela e que lhes fazem agir em conformidade com as situações solicitadas como se fossem naturais (GARCIA, 2013, p. 42). A rotina vai assim funcionando como um currículo oculto que proporciona a sensação de que não há outras formas de viver seja na escola, seja na sociedade. Em contraposição a isso, as pesquisas mostram a relevância de que a rotina da Educação Infantil deve ser baseada em um planejamento flexível e diversificado, construído no decorrer do processo de ensino-aprendizagem em interação com as crianças.

Na caixa de areia, as tarefas de lápis e papel disciplinadoras também foram produzidas pelas crianças. Em uma das situações de jogo a menina E solicita a pesquisadora que representa o papel de professora da turma: “[...] Depois cê dá a tarefa quando eles fica quieto. [...] Só esses dois [...] Tarefa di [...] potuguês”. A menina Y, ao mostrar o que acontece na escola comenta que tem “tarefas” representadas por cartões distribuídos entre os alunos de sua classe. Cada cartão-tarefa (em vermelho) é colocado na frente de cada aluno/a (Figura 16):

Figura 16 – Cartões-tarefas na frente dos alunos na sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Outra criança também representa a rotina da escola, a menina I, revelando que na escola “A gente vai fazer uma brincadeira [...] han [...] de pintar! [...] Vai pintar uma borboleta! (pega uma das colherinhas, enche com areia e distribui como se fossem as atividades)”. Vemos essa cena na figura abaixo em que a professora distribui as folhas de papel para que as crianças façam os desenhos de uma borboleta (Figura 17):

Figura 17 – Professora distribuindo desenhos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

A criança L também aborda a realização de tarefa na escola ao comentar que a gente fez “Tarefa de prova, a gente escreveu alá no quadro pra copiar”. O menino V, assumindo o papel de professora de sua brincadeira, também descreve que seus alunos vão “Fazer tarefa! [...] de matemática”. Não podemos deixar de nos surpreender que na Educação Infantil as crianças representem o papel de docente propondo provas, atividades de matemática e de português nos fazendo supor a cristalização de suas representações sociais em torno de uma docência conteudista e avaliadora. Aqui se reproduzem as ancoragens encontradas anteriormente vinculadas a uma prática escolar tradicional que vem apreendida pelas crianças-participantes seja em conversas com outras crianças de mesma faixa etária, crianças mais velhas, adultos e até mesmo de suas vivências na Educação Infantil que vão solidificando tais representações. Nossos achados correspondem aos resultados de estudos anteriores (MACEDO, 2005; PÁTARO, 2015) que mostram o quanto a escola do século XXI ainda se desenvolve e é representada como uma escola do século XIX, sem atender necessidade que se apresentam em nossa sociedade (BAUMAN, 2013b).

Entretanto, além das tarefas de aula, todas as crianças citaram as brincadeiras como uma das atividades realizadas pelas professoras com seus alunos/as tanto nas entrevistas como no jogo de areia. A menina E menciona que a professora brinca “Com uma amiga dela [...] de pega-pega [...] depois quando dá hora de entrar na escola ela faz bagunça”. Menciona que com os alunos a professora brinca “De jogá bola”. A menina Y menciona que, além das atividades a professora brinca com os alunos “[...] de pega-pega, esconde-esconde, brinca de patinete, de carrinho [...] e de pulá corda”. I diz que a professora “brinca com eles [...] de pega-pega e esconde-esconde [...] e de barata no alto né”.

Em uma das entrevistas a menina L diz que a professora não brinca com seus alunos, depois, na segunda entrevista com imagens a menina L parece mudar de ideia e menciona que a professora brinca com seus alunos. Em seguida explica as brincadeiras que a professora faz com eles: “[...] ela leva eles pro parquim [...] eles brinca de patinete [...] e de motoquinha”. S que diz que a professora “Brinca cos alunos [...]” geralmente “De pega-pega e esconde-esconde”. Em outro momento S também diz que a professora “Brinca [...] com as criança [...] de pega-pega, esconde-esconde e cos brinquedo”. O menino V diz que o professor brinca “De esconde-esconde e de pega-pega”. Em outro momento V diz que o professor brinca com os alunos dele de “Pega-pega”.

Na caixa de areia E diz que após dar a tarefa a professora “[...] dá o brinquedo [...] Brinquedo [...] uma flor, um desse (o rinoceronte-tigre), dois (pega os dois nas mãos)”. A rotina da brincadeira segue descrita também por L que acrescenta: “Ai, ai, ai a professora pego uma cadeira da lá da sala [...] pra fica olhano eles [...] é [...] a ge [...] a ge [...] voceis tão brincano e vamo vê, conta [...] quanta hora é depois, quando pra gente ir embora” (isso após o término das tarefas).

As situações de brincadeira verbalizadas pelas crianças-participantes não deixam claro se a professora brinca junto com elas ou se as leva brincar ou, ainda, se propõe que brinquem entre elas. A segunda opção parece-nos a mais provável pela maneira como descrevem e dramatizam essas atividades nas entrevistas e no jogo da areia. Brincar é considerada uma das atividades essenciais da Educação Infantil uma vez que, segundo a literatura especializada assim como os documentos oficiais orientadores deste nível de ensino, é por meio de atividades lúdicas que a criança desta faixa etária aprende sobre o mundo. Estudos de pesquisadores como Barros (2006), Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) e Oliveira (2010) concluem que por

meio dessas atividades tanto as livres como as dirigidas o desenvolvimento da linguagem, da motricidade, de conteúdos científicos, escrita e leitura, matemática, entre tantos outros temas ocorre.

De outro lado, porém a literatura especializada e pesquisas recentes (KISHIMOTO, 2001; MELO, 2012; PEREIRA-PERES, 2017) advertem que a brincadeira tem sido usada na escola brasileira para ocupar o tempo das crianças, evitar que fiquem ociosas, sem um objetivo pedagógico definido por parte das docentes para sua realização. Sem termos dados que confirmem as metas dessas atividades manifestas pelas crianças não temos como inferir suas representações sobre o brincar na escola.

Em outro momento do jogo de areia um dos meninos-participantes V comenta que após a hora do recreio todas as crianças voltavam a estudar “[...] matemática” e quem terminasse saíria para brincar de “carrinho”. Assumindo a personagem de um aluno, a pesquisadora ao cansar-se de ficar brincando fora da sala de aula é advertida pela professora representada por V:

Criança V: “Cê você não bincá mais tá de castigo! [...] Na casa! [...] Na sua”.

P: “Ah [...] não vou poder vir mais pra escola?”.

V: “Não”.

P: “Mas eu num quero brincá disso professora”.

V: “Vai bincá”.

P: “Eu quero ir embora [...]”.

Esse diálogo nos leva a supor a brincadeira foi utilizada pela professora como um prêmio e depois como um castigo. De qualquer maneira, nas situações verbalizadas e jogadas pelas crianças-pesquisadas as brincadeiras não parecem ter um fim pedagógico e, sim, uma atividade tapa-buraco de que se vale a professora para ocupar seus alunos/as. O que nos leva interrogar o quanto essas ancoragens pode estar se cristalizando como representações sociais do brincar. Essa suposição se torna ainda mais grave na medida em que se sabe pela literatura sobre a infância o quanto o brincar também perdendo espaço na vida familiar. São vários os estudos da área da psicologia, sociologia e infância (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005; MÜLLER, 2007; SARMENTO; GOUVÊA, 2008) que assinalam o quanto atividades com objetivos de formação acadêmica ou de trabalho preenchem o tempo de crianças de diferentes classes sociais em detrimento do brincar.

Ao comentar o recreio outro episódio da rotina escolar, quatro crianças (E, I, L, V) o lembraram como sendo o momento em que fazem seu lanche e brincam no pátio. Comenta que, no recreio “Ela leva os aluno pa cume cumida [...] ela vai lá eles brinca um poco e ai vai pra sala”. “[...] da aula [...] porque ela fica dando aula e dando tarefa [...]”. A menina Y cria uma história na caixa de areia contando que no recreio as crianças fazem fila para ir ao pátio brincar, mas que as vezes alguma delas acaba não indo porque empurra um colega na fila.

Criança Y: Ela (a professora) leva, ela faiz a fila, pos als [...] po recreio, ai ela foi quando qui, quando qui bateu o sinal [...] hum [...] outro derrubou o outro porque tava na fila né e não pode, ai ela falou e depois aí ela foi ela que ela fico [...]. pode ser Craudia (coordenadora)? [...] Fico na Craudia, i a Craudia disse que não pode fazer isso com o colega. [...] (após o recreio ficaram) Fazendo tarefa depois na hora de ir embora ai os alunos [...] ai eles fico brincado falou assim não corre! Ai eles fico obedecendo ela quando chegou o Correia (o ônibus que busca as crianças) elas foram [...] Ela (a professora) pegou a bolsa dela, ai ela viu se tava tudo quietinho, daí tava tudo quietinho e falou que já podem sair.

Também percebemos pela fala das crianças-participantes que deixar alunos sem recreio nas salas e levar comida para eles são práticas conhecidas por eles, seja por meio de suas vivencias, seja por meio de relatos de outras crianças ou adultos. Como motivos disso são relatadas pelas crianças o atraso nas tarefas, não ter feito as tarefas ou ter bagunçado na sala de aula. Em sua brincadeira no jogo de areia relata que a professora “[...] leva pra comê [...] pra lanchá (os alunos)” e que “é muito “Bom! [...] Ela levavam comida [...] pras crianças [...]” que ficaram na sala de aula fazendo as tarefas em que se atrasaram. A menina E, em sua brincadeira no jogo de areia relata que a professora leva as crianças para o refeitório comer comida desde que não tenham feito bagunça na sala de aula: “[...] Depois [...] leva eles pá cume cumida [...] Cê vai lá no refeitório pá vê quem tá fazeno bagunça. [...] Depois você vai lá [...] depois cê vai [...] e vem embora”.

A observação da rotina da escola que envolve o disciplinamento, a vigilância e punição de seus desvios das condutas esperadas são intensamente verbalizadas pelas crianças nas entrevistas e relatadas no jogo de areia. Esses procedimentos são os esperados para a Educação Infantil tanto por parte da famílias das crianças como das orientações legais sobre este grau de ensino. Tais expectativas podem ser compreendidas em parte pelas necessidades sociais de docilização dos corpos

infantis para a adaptação e convivência na sociedade em que estão inseridos. É o que nos explica Foucault (1987) quando nos fala das estratégias biopolíticas para o governo das populações na modernidade. Como nos explica o autor essas estratégias de disciplinamento vão se tornando paulatinamente mais complexas e vão obtendo resultados também progressivos, mas constantes. Nas escolas, essas estratégias se manifestam nas

[...] filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa, a cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento de todas as classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente (FOUCAULT, 1987, p. 134).

Se nos remetermos a Elias (1990) podemos entender essas estratégias realizadas por instituições sociais como parte essencial do processo civilizatório de todos os seus membros. Essas considerações nos levam a afirmar que em acordo com essas estratégias e mecanismos as representações sociais da atividade docente e, conseqüentemente, da relação adulto-criança em que ela se apoia se ancoram em controle e disciplinamento em detrimento de outras formas de relacionar-se.

As conseqüências punitivas da desobediência às regras estabelecidas pela professora foram assinaladas por todas as crianças que relatam broncas, chineladas, pôr pra fora da sala, retirar o recreio, deixar em um quarto vermelho e apitar em seu ouvido. A menina E, em sua brincadeira na caixa de areia comenta que “Ela briga! [...] (faz um ruído de brava) Ela briga [...] Ela briga muito brava! [...] Briga [...] Bate! [...] Com o chinelo! (risos)”. A menina Y comenta que quando uma criança faz bagunça a professora deixa de castigo mandando o aluno/a ficar quietinho em um canto da sala.

Criança Y: Deixou de castigo.

P: Como que ela deixou de castigo?

Y: Porque quando alguém bagunçava deixava de castigo agora quem não faz bagunça e quem fica quietinho, ai ela dá, ela dá figura.[...] Ela faz, fala [...] vai pro canto, fica quietinho ai que você tá de castigo. E os outros, porque, se ela tiver brigando com os outros porque eles fez alguma coisa [...] E se fez alguma coisa com ela daí ela deixa de castigo.

A menina I diz que a professora briga ou bota para fora da sala de aula se o aluno/a não faz a tarefa, enquanto a menina L relata que a professora deixa o aluno/a sem recreio dentro da sala de aula e ela mesma leva seu lanche lá dentro, sem permitir que os alunos se dirijam ao pátio.

Criança L: Quem, quem, quem, quem fazia bagunça e ela deixava de castigo. [...] Dentro da sala de aula [...] Ela, ela, era assim, ela pediu arroz e feijão pra cozinheiras e depois ela foi e entregou. [...] Pra quem tava aqui fazendo bagunça. [...] Na hora do intervalo?

A menina L também comenta que a professora às vezes “[...] manda os aluninho sentar porque eles fica de pé”. O menino V relata que quando algum aluno faz bagunça o professor (de Educação Física) “Biga! [...] Ele apita [...] da castigo” deixando o aluno “no quarto [...] da escola [...] vermelho”.

Novamente as falas e relatos das crianças revelam situações escolares que, sejam vivenciadas em sua realidade concreta ou ouvidas de outras pessoas, indicam a ancoragem de suas representações em estereótipos da docência. As crianças parecem ancorar suas representações em um modelo de docente que controla comportamentos e pune os desvios do padrão esperado. Remetendo-nos aos estudos de Saulo César da Silva (2010) podemos dizer que os estereótipos expressos pelas crianças estão intimamente ligados às suas representações sociais por conta de sua cristalização e resistência a mudanças.

Contribuindo para fundamentação de nossas hipóteses explicativas valemos também de Moscovici (2012) para quem a estereotipia social implica que diferenças tendam a ser desconsideradas e/ou compensadas para que possam enquadrar-se a uma categoria existente no sistema cognitivo do sujeito, fenômenos que pensamos ter encontrado entre as crianças entrevistadas em nossa pesquisa.

Nos jogos da caixa de areia as punições também estiveram presentes de maneira acentuada. A menina E, por exemplo, enfatiza que se fizer bagunça o aluno/a vai ficar de castigo sentado em uma cadeira.

Criança E: Você pode se uma cadera e [...] cê senta no quado [...] cê fica assim perto do quado [...] e fica falano ingual eles aqui. Se coloca a cadera aqui perto do quadro e eles fica de castigo. (Coloca duas cadeiras lado a lado). [...] Depois, quando eles fica conversano cê briga com eles. [...] Você vai ser professora também que cê briga. [...] Fala assim (põe as mãos na cintura): Se vocês ficá bagunçano que vocês vai ficá de castigo. [...] Se eles fica em pé cê brigo

(acrescenta uma cadeira para os alunos). Cê fala [...] Assim: “quando [...] quando eles tá [...] num bagunçá, cê deixa [...] dá uma figurinha”.

Em uma das situações criadas pela criança I a solução dada pela professora a um desentendimento entre duas crianças é deixar um deles de castigo em outra sala fazendo a tarefa sozinho. A professora determina que quem bateu “[...] tá de castigo! [...] alá na sala! [...] fazendo tarefa”. A criança L explica que “Depois ai ela (a professora) colocou ele (o aluno) lá de volta (com os outros alunos). Em outra situação, o menino V representando a professora age de forma semelhante a menina L. Entretanto, a criança que bateu no outro fica de castigo sem brincar no recreio: “Deixá ele de castigo [...] sem bincá”. A menina S também enfatiza em seu enredo a punição necessária a um desvio da conduta esperada pelo aluno quando diz a um dos bonecos-aluno: “Me obedece, se não eu vo te enterra! [...] E os amigo dele? Vai ficá [...] Ceis feiz muita bagunça e vai se enterrado! [...] Vai ficá pra sempre”.

Os dados descritos até aqui além de sugerir que a rotina escolar aparece significativamente nas representações da docência expressas pelas crianças revela a importância da instituição escolar para a formação de suas identidades. Isso se levarmos em conta, como Hall (2000) que as identidades vão se constituindo a par das identificações que cada indivíduo vai realizando, ao mesmo tempo, que tais identificações fazem parte integrante de suas representações (MOSCOVICI, 2012; JOVCHELOVTCH, 2008). Essas identificações se fazem presentes nas falas das crianças-participantes das entrevistas de nossa pesquisa, assim como nas brincadeiras criadas na caixa de areia.

As rotinas escolares fazem parte também da formação dos docentes que se veem compelidos a aprender a ‘dominar suas turmas’ para que possam dar suas aulas. Ricardo Fernandes Pátaro (2015) constatou neste sentido que os professores, ainda ancoram-se em uma concepção dos momentos iniciais da modernidade em que o aluno disciplinado é considerado aquele que obedece cegamente a seu mestre sem interação, questionamento ou até mesmo consciência crítica.

Essas estratégias são denominadas por Foucault (1987) como “técnicas de poder” cuja meta é a de obtenção do domínio e ordenação dos indivíduos e para tanto “[...] a classe escolar se desdobra; [...] torna-se homogênea, [...] se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do

mestre” (FOUCAULT, 1987, p. 134). A seguir apresentamos o que as crianças disseram sobre como uma pessoa se torna docente.

5.1.2 O que fez para tornar-se docente

Desta categoria fazem parte as expressões das crianças sobre o que é necessário para que alguém se torne docente. Chamou-nos a atenção a baixa incidência da necessidade de formação acadêmica para se tornar docente entre as manifestações das crianças-participantes.

Das seis crianças participantes, S não respondeu à pergunta, E e Y acreditam que para ser professora é necessário crescer, ou seja, ser adulto. Duas crianças, Y e V, acreditam que para isso basta se dirigir à diretora e pedir para ser professora. A menina L acredita ser necessário estudar para exercer essa profissão.

A menina E explica que “Ela cresceu muito [...] cresceu e virô professora! [...] dano tarefa!”, enquanto a menina Y diz que para ser professora precisa crescer e não pode mais brincar “Porque professora tem que fazer coisa séria, só que não se diverti”. Ela ainda comenta que se disser para a diretora que sabe fazer muitas coisas como fazer os alunos ficarem quietos e dar tarefa pode se tornar professora. Nas palavras de Y:

Criança Y: Ah ela pergunta pa diretora ela tem que fala que ela sabe de tudo, como que dá aulas né. E se a profe [...] a diretora perguntá o que que os alunos tem que pa fica quieta então ela tem que dizê silêncio [...] Ela tem que sabe dá aula de matemática, tem que sabe dá aula de caderno, tem que també dá trabaio, ensiná os otros a escrevê.

A menina I diz, em contraposição as demais falas, que para se tornar docente a professora tem que estudar muito em uma sala que tem brinquedo. Ela se “mudô de casa e trabaio de mais [...]” conforme diz a menina I, comentando sobre sua própria professora de turma. A menina L também argumenta nessa direção que a professora “[...] penso com a cabeça dela [...] aí ela feiz professora [...] Ela entro e deu aula” [...]“Dá tarefa” e “Brinca com os aluno”. Acrescenta, porém, que ser professora também envolve “[...] varrê a casa dela [...] passa pano” na casa.

Na caixa de areia, a menina L, como professora explica que “Pra mim ser professora, eu estudei [...]. O mesmo que a menina I: eu “estudo pra ser professora”.

A criança E explica que é preciso “Só crescê [...] eu cresci depois eu queria ser professora”. A menina Y explica novamente na caixa de areia que, para ser professora, é preciso ter autorização da diretora: “pra entra na aula ele tem que fala cá [...] diretora é que eu tenho que sustentá [...] porque eu num tenho tabalho”. Na brincadeira Y também enfatiza ter que ser adulto para tornar-se docente ao responder a um aluno, no papel de professora durante o jogo de areia: “Só no dia que você crescê!”.

Ser adulto parece constituir o principal critério para alguém tornar-se docente, enquanto a necessidade de uma formação específica e estudo especializado não parece fazer parte das representações da docência por parte dessas crianças. Duas das respostas nos chamam atenção por sua peculiaridade e que revelam o distanciamento de ser professora ao brincar (menina Y) e sua aproximação do brinquedo (menina I). Suas falas nos remetem às representações do lúdico na vida adulta. Embora estudos como os de Benjamin (1984, p. 64) concluam que o brinquedo e o jogo fazem parte da vida dos adultos não como “[...] uma regressão irresistível à vida infantil [...]”, mas como uma “[...] libertação” [...] dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada”, as representações de senso comum de modo geral os separam. Jogos são considerados atividades não produtivas aceitáveis dentro de certos limites em momentos de lazer. Os dados fornecidos pelas crianças parecem-nos contudo insuficientes para aventarmos alguma hipótese sobre as ancoragens de suas manifestações.

Chamou-nos a atenção, também, a indicação de L, sobre a necessidade da professora também manter a casa limpa o que parece estar muito mais fortemente associado aos estereótipos sociais do gênero feminino do que especificamente ao da docência. Consideramos que os estudos de Cristina Bruschini e Tina Amado (1988, p. 6) nos auxiliam a interpretar essas manifestações infantis na medida em que ser mulher e trabalhadora significa conciliar necessariamente as funções domésticas de cuidados da família e do lar ao trabalho fora de casa.

5.1.3 Condições de vida das docentes

Neste tópico, abordamos os benefícios obtidos pelos docentes por exercerem sua profissão. As falas dividiram-se igualmente entre dois tipos de benefícios:

dinheiro em pagamento de sua atividade de docência e presentes como chocolates, canetas, entre outros.

Três participantes (Y, L e E) disseram que os professores ganham dinheiro para dar aulas. Os participantes Y, V, E e S mencionaram, respectivamente, que os docentes ganham chocolate, desenho e flor, carrinho de controle e caneta vermelha para escrever letras no quadro, uma bagunceira, estojo, caneta e caderno novo. Apenas a participante I acredita que a professora não ganha nada. As únicas crianças que mencionaram o tema da presente categoria na caixa de areia foram as participantes Y e I. Tais dados podem ser percebidos nas falas abaixo.

A menina Y diz que “[...] os alunos dá chocolate pra ela (professora), da presente, desenho e fror”. Para a menina I, a professora “[...] Ganha um presente [...] um bebê [...] de mentira”. I também diz que a professora “[...] ganha um presente da mãe dela e do pai dela [...] Ela ganha um [...] um presente de natal [...] uma bolinha”. Convém esclarecer que a coleta dos dados de nossa pesquisa ocorreu em um período próximo ao Natal o que pode ter influenciado a resposta de I, por exemplo. Situação similar ocorreu em pesquisa anterior de Vera Lucia Guerra (2009) com crianças da mesma faixa etária na qual verificou a influência das datas comemorativas nas brincadeiras das crianças.

O menino V, em um primeiro momento, diz que o professor ganha “um carrinho [...] de controle” e, depois, diz que “ele ganha uma caneta! [...] Vermelha! [...] é grande [...] esqueve [...] letras [...] pá esquevê, copiá [...] no quadro. A cor da caneta em sua fala nos remeteu ao uso tradicional dessa cor para a correção de trabalhos e provas escolares. Conforme Irandé Antunes (2009, p. 233-234), a caneta vermelha constitui-se em uma espécie de símbolo “daquela atitude bem tradicional do professor que toma o texto do aluno pra corrigir”. Os dados são insuficientes, porém, para sustentarmos qualquer inferência sobre esse dado. A criança S menciona que a professora “Ganha! Ganha estojo novo, ganha caneta nova, ganha caderno novo”. Esta resposta assemelha-se à L que na caixa de areia a professora diz ganhar “um caderno e um estojo” para dar aula.

As meninas L, E e Y dizem receber dinheiro para trabalhar como professoras. Em sua brincadeira E explica à professora que ela ganhou dinheiro.

E: [...] ganho [...] essa flor que tá aqui pra casa e depois ganho esse (pega um triângulo de madeira na caixa) [...] você ganho a uva [...] e a taruguinha (tartaruguinha de brinquedo) [...] e um A-vião [...] você ganho esse dinheiro.

Apesar de receberem dinheiro para trabalhar como professoras, de acordo com as manifestações das crianças, a maioria das professoras apresentam condições de vida compatíveis com a classe média urbana brasileira tanto nas entrevistas como no jogo de areia. Três crianças citam carros (Y, I e V), ônibus (I, S e E), caminhão (V) e cavalo (Y). Na caixa de areia o ônibus (E, I e S), o carro (L e V), o cavalo (apenas Y) e a moto (apenas Y) foram mencionados. Os únicos veículos que não se repetiram na técnica projetiva da areia foram o caminhão e a moto.

A menina Y diz que a professora vai de carro. Já a menina I, diz que “ela vai de carro” e “ela volta embora com ônibus dela”. A menina S responde que a professora vai “de ônibus”, bem como a menina E, que também diz que a professora vai de ônibus” O menino V diz, em um primeiro momento, que o professor vai “de carro” e, depois, diz que o professor vai embora “de caminhão”, carregado de “milho”. A menina Y diz que a professora “[...] vai com o marido dela [...] de cavalo”.

Na caixa de areia, a menina E esclarece que a professora “vai de [...] vai cum [...] esse ônibus [...]”. I também menciona que a professora vai de “ônibus” e a criança S, demonstra que a professora vai de ônibus, por meio do gesto de estacioná-lo em frente à escola que construiu no momento em que a professora vai embora.

Figura 18 – O ônibus em frente à escola



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

A menina L diz “Então qué dizer que meu carro é esse que eu vô embora hoje”. O menino V também diz na caixa de areia que a professora vai para casa de “carro”. Já Y diz que o professor vai à escola “De cavalo” e “moto”. Nas falas das crianças sobre a condução que os professores utilizam para chegar à escola aparecem o carro, o ônibus, o caminhão, o cavalo e a moto. Em todas as situações, as crianças parecem ancorar sua resposta em conduções conhecidas, que fazem parte de seu cotidiano na escola e em casa. Nossa suposição baseia-se na observação do estacionamento da escola em que realizamos a pesquisa e nos horários de saída e de chegada que contemplavam os veículos mencionados estacionados nas proximidades.

As moradias mais citadas foram as casas. Apenas o menino V diz que o professor mora em prédio, entretanto, em outro momento, V também diz que o professor mora em casa. L, Y e I, dizem, respectivamente, que a casa dos professores é “linda”, “chic” e “bem bonita”, conforme as falas abaixo.

A criança E descreve “[...] é longe (da escola) [...] a casa dela é verde” e tem “tudas coisa! [...] roupa, é, sapato, meia [...] camiseta, calça”. Em outro momento E também fala a respeito da casa da professora, dizendo que é “[...] vermelha”, repete que dentro da casa tem várias peças de roupas e acrescenta que lá também tem “[...] livros [...] dos Três Porquinhos [...] só!”. A menina I responde, na entrevista, que a casa da professora “é tudo verde [...] tem comida e tem [...] a casa vai tá limpa [...] ela tem uma empregada”. I diz, em outro momento, que a casa é “[...] bonita [...] por fora é tudo branco [...] por dentro é branco também [...] tem tudo [...] tem pia, tem TV, tem depois tem, tem sofá, tem tudo!”.

A menina L também descreve a moradia da professora ao dizer que “ela tem piscina e pão doce [...] a casa dela é rica e tem uma piscina inorme [...] vai ser qualquer cor [...] rosa, verde, azul” e dentro dela tem “sofá, quarto, cama”. O menino V fala da casa do professor em dois momentos da entrevista com imagens. Primeiro diz que o professor tem “uma casa marrom” que tem “sofá, mesa, pia e cama”. E, posteriormente, V diz que o professor mora “no pédio [...] vermelho”. A menina S descreve na entrevista com imagens que a casa da professora é “verde escuro” e tem “[...] uma televisão, um sofá”.

Na caixa de areia, a menina L (no papel de professora) confirma o que disse na entrevista e repete que a casa da professora tem “[...] piscina [...]” e que é “[...]”

linda”. A menina Y descreve em sua brincadeira a casa do pai/professor na medida em que monta o cenário na caixa de areia:

Criança Y: [...] eu vô colocá as planta onde eles vão morá [...] aqui vai ser a mesa [...] aqui é a casa deles, aqui na onde que guarda a moto e aqui é, aqui já é a mesa e eles já foram jantá [...] ah na onde que eles trabaia pra [...] pa prantá as uva [...] nós precisa de um galinho [...] acho que vou imitar meu Zezinho, que é um galinho que deixa pegá, deixa fazer tudo!

Neste caso, Y apresenta alguns indícios da cultura local, como ter uma plantação de uvas perto da casa e ter um galo que canta pela manhã. Também pode ter relação com seu próprio cotidiano, no momento em que compara o galo da história a seu galo, chamado “Zezinho”. Y acrescenta, em sua brincadeira, que a casa está “[...] tá tão chic que nem ontem, tá mais chic do que onti”, e que lá dentro tem “[...] ventilador” e “[...] máquina de lavar roupa”. A menina I, menciona que a casa da professora “era beeeeeem bonita!” e o menino V descreve na caixa de areia que a casa da professora “tem pia, banheiro, sofá e cama [...] e computador [...] e telefone [...] é marrom!”, conforme já havia dito em um dos momentos da entrevista com imagens.

Os participantes I, L e V concordaram que dentro da casa há móveis e eletrodomésticos. O móvel que mais reincidiu nas entrevistas foi o sofá. Apenas a menina E disse que dentro da casa há livro. E, L, I, Y e V confirmam tais resultados na caixa de areia com maior riqueza de detalhes e S não representou o tema que envolve tal categoria.

A reincidência da lembrança do móvel sofá dentro da casa dos professores percebida pela frequência com que os participantes falaram de tal móvel (5 de 6 crianças) chamou-nos atenção. Podemos considerar, a partir da tese de Ana Claudia Maynardes (2015) sobre os aspectos simbólicos dos móveis brasileiros, que o sofá pode significar também um móvel de descanso, que remete, assim como algumas poltronas estudadas na pesquisa, à provocação de sentimentos e de impressões de sermos “[...] acarinhados e relaxados, nos levando às relações intuitivas e emocionais tal qual estes fenômenos (relaxar, acarinhar, abraçar) se apresentam à nossa experiência” (MAYNARDES, 2015, p. 34). Isto ocorre, de acordo com a autora, porque emoções podem ser suscitadas de “[...] atributos tangíveis” que “[...] nos faz pensar no objeto de acordo com a maneira como eles nos foi dado à

consciência” (MAYNARDES, 2015, p. 34) e, até mesmo ao inconsciente. Assim, podemos inferir que a presença da palavra sofá na fala das crianças pode remeter ao aconchego, ao cuidado e ao acolhimento que eles imaginam ter na casa dos professores.

As crianças também parecem considerar que a casa dos professores é bonita, limpa e agradável. Apenas a menina E diz que dentro da casa tem peças de roupas e o livro dos “Três Porquinhos” e a menina L acrescenta que tem piscina e pão doce. A menina I também menciona que há uma empregada e L diz que a casa é rica. Isto pode referir-se à atribuição de uma condição aquisitiva razoável por parte dos professores na concepção dessas duas crianças.

Ao comentar sobre o que as professoras fazem fora da escola todas as crianças falaram de dois tipos de atividades: cuidar da casa e cuidar da família. Três crianças apontaram que, ao chegar em casa, as docentes ocupam-se de afazeres domésticos (E, Y e I). Quatro crianças acreditam que os professores estão com a família quando não estão na escola (E, Y, I e S). Duas pensam que as professoras dormem ao saírem da escola (E e L), uma diz que a professora faz aula de dança (menina I) e um acredita que o professor trabalha plantando quando sai da escola (menino V).

As manifestações das crianças sobre o uso do tempo livre das professoras fora da escola reflete o fato de que para elas todas as docentes tem entre um e cinco filhos e/ou filhas. A menina E descreve que, quando a professora não está na escola cuida e brinca com sua filha:

Criança E: Ela, ela fazia comida em casa [...] e brincava de pega-pega [...] ela andava de bicicleta [...] e ela brincava de mamãe e filhinha e de boneca [...] faz comida, ela lava a louça, lava a casa e lava a cozinha e [...] e ela lava a roupa [...] i ela deixa no sol pa secá e faz um monti coisa.

A rotina das professoras é descrita por E como “Elas ficam em casa, elas sai pra trabalha e fica em casa” e quando fica em casa “o trabalho dela é, é de louça” [referindo-se a atividades de cozinha]. Quando o filho faz bagunça [...] faz bagunça ela bate nele”. Para Y, ao chegar da escola, a professora “Cuida da filha, do marido, lava a roupa”. Y também diz que ela brinca com a filha. A menina I diz que após a escola a professora “[...] faz *Street* também [...] ela dança”. Além disso, “Ela limpa a casa e lava a louça” e depois brinca com os filhos de “[...] pega-pega”. A menina L

comenta que depois da escola a professora “faz pão, também ela brinca com o filho dela quando chega da escola”. A menina S diz que, quando sai da escola, a professora vai “pra casa dela” e fica “brincando [...] cos filho dela [...] de quebra-cabeça, jogo da memória [...] pega-pega, esconde-esconde [...] são crianças”. A menina L diz que quando chega em casa a professora tem que cuidar da bebezinha dela conforme o diálogo abaixo sucedido no jogo de areia:

Criança L (Professora): [...] Eu tenho, eu também tenho muitos filhos
 L (Aluna): Muitos filhos?
 L (Professora): Aham! [...] E tinha um hipopóta e uma onça, mas só, mas só, mas só que eles ficava preso [...] Não, não, não pra machucá a bebezinha dela que ela tem. Que ele, que ele, que eles são muito bravo sabia?

O menino V que representa um professor em sua brincadeira na caixa de areia menciona que ele “trabalha [...] lá na casa”, pois o professor “planta [...] abacaxi [...] pimenta [...]”. Em sua fala observamos uma diferença importante em relação às demais que se referem às atividades realizadas pelas professoras fora da escola. Ao se referirem a professoras as crianças-participantes citaram atividades domésticas e de cuidados da família, enquanto as relacionadas ao professor se referem a atividades de agricultura e não domésticas ou de cuidados familiares. Notamos mais uma vez que as ancoragens presentes nessas representações parecem vincular-se mais ao gênero dos docentes e não propriamente ao exercício dessa profissão. Por essa razão, os estereótipos associados ao gênero feminino e masculino são aqui reproduzidos pelas crianças. Achados similares são encontrados em vários estudos anteriores sobre representações de gênero entre os quais destacamos os realizados por Lloyd e Duveen (2009). Na revisão dos autores sobre estudos relativos a representações de gênero entre crianças de seis meses e quatro anos de idade verificaram que sua consolidação encontra-se bastante adiantada entre meninas e meninos desta última faixa etária. Os resultados desse estudo convergem com os nossos na medida em que ambos os casos as repostas das crianças-participantes de quatro a cinco anos ancoram-se no gênero dos indivíduos para definir o que fazem em seu cotidiano profissional e pessoal.

Ao comentarem o que os docentes costumam fazer em seus fins de semana as crianças privilegiaram as atividades de passear e fazer compras. Três crianças (E, Y e L) citaram as compras, outras três crianças citaram o passeio com a família









(V, L e I). Duas crianças (E e S) acreditam que as professoras ficam em casa com suas famílias, outras duas (E e V) acreditam que elas dormem. A menina E comenta que a professora “[...] lê livro [...] dos, dos porquinhos”, “dorme” e “[...] lava a casa”. Também “[...] vai pra cidade comprá. É isso, ela faz compra [...] vai comprá ropa” [...] Ela lava a louça, faz comida [...]”. A menina Y diz que a professora “[...] toma sorvete [...] perto da casa dela” e também “[...] tem dia que ela vai no vô dela, leva a filha dela [...]”. A menina S comenta que a professora “fica em casa [...] brinca com o filho dela [...] deita no sofá pra mexer no celular dela”. Acredita também que a professora “[...] vai passeá um pouco, ela não faz nada”. Diz ainda que as vezes compra “as comidas [...] arroz, feijão e mais”. Para o menino V o professor “descansa [...] dorme o dia inteiro” nos fins de semana.

Os dados produzidos pelas crianças-participantes parecem reproduzir mais uma vez estereótipos das atividades realizadas nos fins de semana por famílias de classe média e urbana: passear, ficar com a família e fazer compras. Sugerem atividades de lazer convencionais e esperadas para este tipo de família reproduzindo o tipo de uso do tempo livre descrito por Elias e Dunning (1992) como característicos da modernidade urbana.







5.2 QUEM NÃO PODE LECIONAR: MULHERES COM DEFICIÊNCIA, CABELOS CACHEADOS, CURTOS E TATUAGEM

Durante as entrevistas individuais as crianças-participantes foram solicitadas a selecionar figuras de quem não pode lecionar de acordo com sua opinião. Ao todo, foram escolhidas quatorze imagens entre as quais as de maior frequência foram as três que retratam mulheres com deficiência física e cadeirantes: imagem 1, imagem 15 e imagem 23 (Quadro 6).

Quadro 6 – Frequência das escolhas de imagens na 1ª e 2ª etapas das entrevistas – quem não leciona

Imagens escolhidas	Nº de vezes que foi escolhida	Gênero dos participantes
Imagem 1 	4	E- Menina Y- Menina L- Menina I- Menina
Imagem 2 	1	E- Menina
Imagem 3 	1	E- Menina
Imagem 5 	1	S- Menina
Imagem 9 	2	E- Menina L- Menina
Imagem 10 	1	E- Menina
Imagem 13 	1	V- Menino
Imagem 15 	3	Y- Menina V- Menino I- Menina

continuação...

Imagens escolhidas		Nº de vezes que foi escolhida	Gênero dos participantes
Imagem 17		1	L- Menina
Imagem 18		1	L- Menina
Imagem 19		1	S- Menina
Imagem 20		1	E- Menina
Imagem 22		1	E- Menina
Imagem 23		3	Y- Menina L- Menina I- Menina

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

A imagem com a segunda maior incidência de escolha foi de uma mulher negra e cabelo roxo (imagem 9). As demais imagens apresentam somente uma escolha. Além disso, mais uma vez as imagens masculinas foram pouco escolhidas, apenas três imagens, reforçando nossa hipótese de que a docência é fortemente vinculada ao gênero feminino. Não terem sido selecionados como quem pode lecionar ou quem não pode lecionar parece reforçar essa hipótese já discutida na categoria anterior.

A imagem 1, escolhida como quem não pode lecionar, retrata uma jovem branca com duas pernas e um braço amputado. A menina Y explica que ela não pode lecionar “porque tá sem perna [...] como é que ela vai andá? [...] Eles [os alunos] ia deixa ela no chão? [...] ou derrubá ela [...] e quando ela tiver fome eles não vai levá ela”. A menina L justifica que “[...] ela não pode porque tá sem perna e sem braço [...] se não ela ia se pequena demais pra dar aula! [...] por causa que ela é muito baixinha, se ela fica sentada na cadeira [...]. A menina I explica a mulher da imagem não pode lecionar “porque ela cortou assim a perna aí a diretora não deixa ela dar aula”, só poderia se colocasse “pé de ferro”.

A imagem 15 refere-se a uma mulher de mais idade que usa uma cadeira de rodas. A menina Y diz ter escolhido essa imagem “porque ela tá numa cadeira de rodas [...] porque é perigoso uma pessoa má derrubar ela”. Já o menino V esclarece que sua escolha se deu pelo fato dela estar “[...] na cadeira de roda [...] porque atrapalha [...] a fazê no quando [...] esquevê [...] letãs [...] pegá comida [...] atrapalha a cadeira”. A menina I diz que “porque ela tá de cadeira de rodas”.

A imagem 23 diz respeito à jovem cadeirante com atrofia nas pernas. A menina Y justifica que “nessa cadeira de rodas pelo menos não (pode dar aula) [...] não pode sentá no seu lugar com a cadeira de roda com ela lá pode derrubar ela”. A menina L diz que “é por causa ela tá numa cadeira de rodas [...] ela tá pequenininha [...] vai ficar muito baixinha e daí não vai conseguir nem escrever”. A menina I explica que ela não pode lecionar “porque ela tá com a perna machucada [...] se ela andar vai cair”.

A imagem 9, terceira com maior frequência, corresponde a uma jovem negra, com cabelos tingidos de roxo. A menina E explica que ela é bagunceira e brinca, portanto, não pode dar aula. Depois, também diz que não pode ser professora porque vai mudar de casa. A menina L diz que a moça da imagem não pode lecionar “[...] por causa que ela tem muito cabelo cacheado [...] essa tá fora [...] Fora por causa ela tá com o cabelo cacheado”. L compara a imagem nove com a imagem da japonesa, com cabelos lisos (imagem 3), e diz que “Só essa que pode”. Para poder compreender melhor a resposta de L, levamos em outro momento a imagem de uma outra moça negra, com cabelos alisados. A partir desta segunda figura, questionamos L se, caso a moça da imagem nove alisasse seu cabelo poderia dar aulas. L responde, convicta, que “não! [...] por causa continua o mesmo cabelo!”.

As imagens com apenas uma escolha também foram justificadas pelas crianças. O menino V justifica a escolha do homem da imagem 13 por causa da

cadeira de rodas. A menina L escolheu as imagens 17 e 18 porque ambas tem tatuagem e “[...] tatuagem atrapalha” para dar aula. A menina L acrescenta que a mulher da imagem 17 não pode dar aula por que “[...] ela não tem cabelo de menina [...] só que ela tem cabelo de homem [...] por causa ela é muito feia”.

As escolhas das imagens de quem não pode lecionar e as falas que as justificam reforçam os dados produzidos pelas crianças na escolha de quem poderia lecionar. As escolhas são complementares na medida em que se ancoram no padrão estético socialmente estabelecido do que é ser homem e mulher. As aparências e condições físicas em desacordo com o padrão vigente de beleza e saúde foram consideradas inadequadas para ser docente. Para interpretar esses dados recorreremos novamente a Hall (2000) que assinala as impossibilidades de identificação dos indivíduos àqueles que são considerados abjetos pela sociedade, em nosso caso, a deficiência, o cabelo roxo e as tatuagens.

Pela negação o que é abjeto reforça os padrões estabelecidos e considerados os mais adequados para a sociedade em determinado tempo e espaço. Por essa razão, escolher o que não pode ser reforça aquele que pode ser. O que não é reafirma o que é e pode ser. Em conclusão, as representações sociais, bem como as identidades dos indivíduos são constituídas pelo que é e seu contrário. Como consequência disso, tem-se o reforço das estigmatizações e dos preconceitos com relação a quem não pode ser.

Finalizamos a apresentação e discussão dos dados produzidos em nossa pesquisa destacando a forte associação do gênero feminino ao exercício do magistério que ancoram as representações sociais do grupo pesquisado sobre quem pode ser docente. Vale destacar também o quanto os padrões estéticos de beleza e abjeção parecem ter ancorado as escolhas tanto de quem pode lecionar como de quem não pode lecionar. Tais resultados sinalizam a constituição de representações sociais que implicam assim em elementos cristalizados e estáveis na percepção das crianças-participantes sobre a docência.

Além disso, ser professor parece ancorar-se fundamentalmente em solicitar tarefas de lápis e papel às crianças, assim como disciplinar, vigiar e punir suas condutas no dia a dia escolar. Para tanto, parece ser necessário saber fazer essas atividades mais do que estudar e qualificar-se para tal. Em troca dessas atividades de acordo com as crianças, os docentes recebem mais presentes do que dinheiro. Como um último aspecto a destacar, constatamos que ao descrever como os docentes vivem fora da escola as crianças ancoram suas representações em um

padrão de classe média urbana convencional que envolve cuidar da casa e dos filhos/as, além de consumir. Esses dados são convergentes com pesquisas anteriores como a de Maureen ODougherty (1998) cujos resultados mostram que a classe média se distingue das demais por meio de sua prática de consumo como se consumir constituísse parte de sua identidade como grupo social e que os diferencia das classes mais baixas.

Com base na discussão desses dados a seguir apresentamos considerações finais retomando nosso problema de pesquisa, objetivos e hipóteses. Buscamos assinalar também as novidades dos resultados de nossa pesquisa e implicações para a formação de educadores e organização da instituição escolar. Também Esperamos arrematar, por assim dizer, algumas discussões suscitadas a partir dos resultados na busca de refletir a respeito da finalidade maior de nossos estudos a Educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa consideramos que seus objetivos foram atingidos uma vez que os instrumentos utilizados em nossa metodologia de pesquisa favoreceram a identificação de representações sociais da docência por parte das crianças da Educação Infantil inseridas em uma cultura rural, participantes de nossa investigação. Nossa hipótese inicial de que as crianças manifestariam representações sociais ancoradas em um modelo docente estereotipado da mulher e da autoridade docente foi parcialmente confirmada, pois os dados produzidos pelas crianças-participantes a ampliou. Além disso, diferentemente de estudos anteriores, o contexto rural de vida das crianças parece não ter feito diferença em suas representações já que elementos deste contexto foram inexpressivos em suas manifestações verbais e não-verbais nos instrumentos de pesquisa por nós utilizados.

Como possível explicação para a novidade dos dados produzidos pelas crianças-participantes de nossa pesquisa é a homogeneização das culturas dos grupos sociais pelo processo de globalização da sociedade e que também atinge o meio escolar. É como se a cultura urbana predominasse em seu imaginário resultante do intenso contato com as mídias e demais artefatos culturais que fazem circular valores, crenças e costumes urbanos e hegemônicos em nosso meio. Além desse processo, inferimos que participantes da cultura urbana, as professoras em conjunto com os livros didáticos, materiais escolares e outros presentes na sala de aula reforçam esse ideário.

A resistência das professoras à cultura rural é evidenciada pela não aceitação da instituição aos livros didáticos destinados à Pedagogia do Campo, proposta pelo Núcleo de Educação. Considerados frágeis conceitualmente esses materiais didáticos foram rejeitados em nome de livros que desfavorecem a aprendizagem da cultura urbana que é valorizada em detrimento da cultura campesina. Apoiando-nos em Moscovici (2010) concluímos que a escolha feita pelas professoras contribuem para a circulação e naturalização da visão de mundo urbana e cristalização de seus padrões e normas nas representações sociais das crianças.

Em suas objetivações, as crianças demonstraram que suas representações sociais da docência parecem ter se ancorado em um determinado padrão de beleza e comportamento do gênero feminino. Tanto meninas como meninos indicaram

como pessoas que podem lecionar, ou seja, ser professoras, mulheres brancas, jovens, com cabelos compridos e lisos, correspondentes a estereótipos estéticos hegemônicos em nossa sociedade. Em nossa perspectiva a escolha dessas mulheres indicam, de um lado, sua identificação com esses padrões e, portanto, a formação de suas identidades a partir desses modelos. De outro, indícios de cristalização desses estereótipos em suas representações da docência e, não menos, da docência.

Suas parecem sinalizar efeitos da interação exclusiva das crianças com gênero feminino nas instituições escolas, resultante do processo de feminização do magistério. Queremos dizer com isso que o sistema educacional não tem favorecido a interação das crianças com um corpo docente diverso que inclua diferenças de todas as ordens: gênero, idade, sexualidade, corpo, entre outras. Concluímos então que a reprodução de padrões de beleza e comportamentos hegemônicos socialmente na instituição escolar se soma a baixa experiência das crianças com o diferente, como os indivíduos considerados pelas crianças-participantes como inadequados para ser docentes: ser homens, mulheres com cabelos coloridos, mulheres com tatuagens, mulheres com deficiências físicas.

Nossos achados facilitam a hipótese de que a convivência com a diferença preconizada pelas políticas nacionais de inclusão escolar precisa incluir não os estudantes diferentes, mas também os docentes diferentes. Se levarmos em conta que os processos de formação das identidades passam necessariamente pela identificação da criança com os adultos que lhe são afetivamente significativos, a diversidade dos docentes com os quais pode manter contato parecem ser relevantes para esta formação. Parece difícil identificar-se com o diferente se às crianças lhe forem fornecidas oportunidades de contato e valorização, privilegiadamente, de modelos de mulheres jovens, brancas, bonitas, com cabelo liso e comprido e corpos perfeitos.

Ao final de nossa pesquisa, em um experimento pessoal para verificar a procedência de nossas suposições, fizemos mechas vermelhas em nossos cabelos o que causou uma imediata reação negativa de crianças e colegas. As manifestações negativas se reduziram tão somente quando outra professora também pintou seus cabelos de vermelho, também rompendo com o modelo de docente de nossa escola. Apesar de extremamente restrita do ponto de vista científico, essa experiência nos fez pensar sobre a importância da quebra de

costumes, crenças, valores e paradigmas por das instituições sociais como forma de desestabilizar e promover a das representações sociais dos indivíduos, incluindo aí escolas e crianças.

Além desses aspectos, as representações da docência objetivadas pelas crianças-participantes também revelaram ancoragens nas atividades da rotina escolar. Os dados sugerem que as crianças ancoraram suas representações em um adulto responsável pelo disciplinamento de seus corpos. Como e quando sentar, andar, comer, ir ao banheiro, ficar na fila, conversar, brincar são as atividades ensinadas, vigiadas pelas docentes. Concluímos, assim que o controle da ordem por meio da rotina escolar e punição em caso de desvios são elementos cristalizados e estabilizados das representações sociais das crianças sobre a docência confirmando resultados de estudos anteriores.

Como implicações para a educação, essas conclusões nos levam a assinalar a importância das futuras docentes se interrogarem sobre o sentido dessas condutas e rotinas escolares. Nesta direção, consideramos relevante leva-los a refletir continuamente sobre seu cotidiano escolar com o fim de repensar seus objetivos e representações sociais sobre escola docência e ensino. As representações de docência expressa pelas crianças-participantes sugerem a manutenção de modelos de escola que talvez não sejam os necessários historicamente para este momento em que vivemos condições de uma sociedade líquido-moderna.

A metodologia utilizada em nossa pesquisa também deve ser destacada em razão de sua novidade em pesquisas da área da educação, bem como dos resultados satisfatórios que ofereceram aos nossos objetivos. O jogo de areia se mostrou uma técnica apropriada à investigação de representações sociais, em particular se conjugada com outras técnicas, como foi o caso de nosso trabalho. Como já ressaltados pela literatura especializada em pesquisas com crianças atividades lúdicas são os meios mais apropriados para captar as modulações de seus corpos, falas, gestos e silêncios.

Ao final do desenvolvimento de nossa pesquisa constatamos aspectos que ficaram sem respostas e que talvez sejam pertinentes para como objetos de estudo de novos trabalhos. Entre esses aspectos destacamos a relevância de investigações sobre representações sociais da docência por parte de faixas etárias posteriores a que investigamos. Como pensam estudantes da primeira fase do ensino fundamental, da segunda fase do ensino fundamental, do ensino médio e do curso

de pedagogia. Um estudo comparativo buscando evidenciar o núcleo comum dessas representações talvez pudesse contribuir para repensarmos a atuação docente vigente no sistema educacional brasileiro com vistas às necessidades do século XXI.

Finalizamos esta dissertação de mestrado, ressaltando ainda que em nossa pesquisa dúvidas e indagações se constituíram o motor e combustível de nosso percurso. Fazer e refazer continuamente e incansavelmente foi uma das aprendizagens mais importantes de nosso trabalho. Assim, começamos e encerramos nosso estudo com interrogações. Propomos, assim, uma última questão ao leitor: como é possível, via formação de professores, mudar as representações sociais da docência?

Acreditamos que para buscar tal resposta é necessário pensar na maneira como a formação de docentes está organizada, de modo a permitir que uma rotina cega e com objetivos difusos seja problematizada em momentos mais próximos à esses profissionais, como nas horas destinadas às orientações pedagógicas e planejamentos. Essa suposição resultante dos resultados de nossa pesquisa se coaduna com um rol de estudos acadêmicos anteriores (NUNES, 2001; CUNHA, 2007; FOSTER, et.al, 2011) que confirmam a ineficiência de formações distantes da realidade escolar, mediante necessidade de momentos onde haja a escuta e o diálogo próximo com os profissionais da educação.

Também emergente de nossos resultados parece urgente a organização de políticas educacionais que incentivem a entrada de profissionais com condições e características fora do padrão encontrado – mulheres jovens, brancas, com cabelos longos e lisos – principalmente nas salas da Educação Infantil. Docentes com gêneros, raças, corpos diferentes oferecem aos pequenos/as ampliar suas possibilidades de identificação. Tal ampliação facilita a inclusão de crianças com deficiências e outras diferenças e conviver com outros diferentes como ela. Além disso, a masculinização do magistério pode favorecer a convivência com outras formas de pensar e agir no mundo também ampliando as possibilidades de identificação.

Outros pontos cruciais resultantes de nossa investigação envolvem o brincar e o disciplinamento dos corpos infantis como práticas docentes. Chamamos a atenção, neste sentido, para docentes que apenas observam as brincadeiras, mas não participam delas junto às crianças. Brincar junto oferece a oportunidade de trocas afetivas, morais e afetivas para o desenvolvimento infantil como o

demonstram entre outros estudos os desenvolvidos pelo Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-PCA. Tal resultado engendra a possibilidade de pensarmos em um contexto onde adultos possam brincar também, o que sugeriria às crianças que crescer não significa perder a diversão, o prazer, tampouco a alegria de viver. Além disso, ver adultos brincarem reforçam a construção de novos caminhos para o enfrentamento de situações difíceis em todas as fases da vida, como rir de si mesmo, “brincar” com seus percalços tornando-os mais leves para serem resolvidos.

Tais momentos de brincadeiras com as crianças exigem, contudo, modificações nas condições atuais de trabalho desse docente como turmas menos numerosas, espaços e materiais que favoreçam a interação, diversidade de brinquedos e uma organização curricular pensada para um brincar que não tenha apenas finalidades pedagógicas. O próprio ato de brincar pode constituir-se uma oportunidade de reconfigurar o regramento e disciplinamento dos corpos infantis, visto que, por meio da ludicidade as crianças aprendem as normas sociais sem a necessidade de castigos e punições severas para atitudes insatisfatórias, como observamos nos resultados desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **O Equilibrista**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

ANAZ, S.; AGUIAR, G.; LEMOS, L.; FREIRE, N.; COSTA, E. Noções do imaginário: perspectivas de Bachelard, Durand, Maffesoli e Corbin. **Revista Nexi**, São Paulo, n. 3, 2014, p. 1-16, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/nexi/article/view/16760/15660>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ANDION, Tereza Messenger. **Jogo de Areia: Intervenção psicopedagógica à luz da teoria piagetiana na caixa de areia**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

ANDRADE, Carlos Drummond. A incapacidade de ser verdadeiro. In: _____ . **Contos Plausíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 28.

ANTUNES, Irlandé. Ensino de Língua Portuguesa: repercussões educacionais, políticas e socioeconômicas. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 231-240, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/46/43>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ARENDT, Hannah. A vida como bem supremo. In: _____ . **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2016. p. 388-403.

ARNALDO, Carlos A. Meios de comunicação: A Favor ou Contra a Educação? In: CARLSSON, Ulla; FEILTIZEN, Cecilia von. **A criança e a imagem**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 439-452. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001278/127896por.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

_____. Por uma história da vida privada. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada: Da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 7-19.

BALISCEI, J. P.; SILVA, C. V.; CALSA, G. C. Feminismos, imagens e educação: Análise visual das representações femininas nas capas dos cadernos universitários da marca Tilibra. **Textura**, Canoas, v. 20, n. 42, p. 244-278, jan./abr. 2018.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Ana Lúcia da Silveira. **Sequências explicativas produzidas pela criança de cinco anos de idade em atividade lúdica**. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **44 cartas ao mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

_____. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013a.

_____. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013b.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BENTHAN, Jeremy. A ideia do princípio da inspeção. In: TADEU, Tomaz (Org.). **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 17-27. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/16811514/bentham-j-o-panoptico-pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BERNARDES, Dora Luisa Geraldês. Dizer <<não>> aos estereótipos sociais: As ironias do controle mental. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 3, n. 21, p. 307-321, 2003.

BERNIS, Jeanne. **A imaginação**: do sensualismo epicurista à psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

BICHARA, Ilka Dias. **Um estudo etológico da brincadeira de faz de conta em crianças de três a sete anos**. 1994. 140 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 57-72.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. 544 p.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: DF, 13 jul. 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas de Campo. Brasília, DF, 3 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEEB, 2006. v. 2.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Barbie ou o desejo de ser adulto. In: _____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 93-116.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CALSA, Geiva Carolina; FAETI, Pâmela Vicentini; ROMERO, Rosana Lopes. Jogo de regra: Manifestação e construção da representação do outro. In: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 20., 2011. Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: EAIC, 2011.

CALSA, Geiva Carolina; RIBEIRO, Eliane; ROMERO, Rosana Lopes. Relato das crianças e concepções de professores sobre o faz-de-conta em diferentes culturas. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO PEDAGOGIA 50 ANOS: DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS, À UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 14., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina: XIV SEMANA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA 50 ANOS, 2011. p.1358-1368.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta**: ao Rei D. Manuel. São Paulo: Dominus, 1963. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000292.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

CAMÕES, Luís Vaz de. Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades. In: _____ . **Sonetos**. Porto Alegre: L&PM, 1595. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000164.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2002.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História dos Nossos Gestos**. São Paulo: Global, 2003.

CASTAN, Nicole. O público e o particular. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada**: Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 413-454.

CASTRO, Magali de. Representações Sociais sobre a profissão docente. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p. 315-322, 2002.

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz. O que se aprende com as princesas da Disney? **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis: UFSC, v. 1, n. 29, p. 131-147, jan./jul. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2014n29p131/26131>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.janehaddad.com.br/arquivos/Bernard_Charlot.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CHAVES, Antonio Marcos; BARBOSA, Márcio Ferreira. Representações sociais de crianças acerca de sua realidade escolar. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 29-40, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v15n3/a03v15n3.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

COURTINE, Jean-Jacques; HAROCHE, Claudine. **História do rosto**: Expressar e calar as emoções. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Representação de escola e trajetória escolar, **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100006>. Acesso em: 28 ago. 2017.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores? **Revista Cocar**, Pará, v. 1, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 2007.

DELGADO, Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 286-289.

DEVRIES, Rheta. Bons jogos em grupo. O que são eles? In: KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil**: Implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 24-33.

DORNELAS, Camila Carrari. Era uma vez um conto, uma história, um encontro: o resgate da tradição oral. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 1-27, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/6/11>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola: o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Revista Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 2, p. 309-319, maio 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19047.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: Uma História dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FELDMAN, Iara. **Relação entre aspectos evolutivos do jogo simbólico e da linguagem**: um estudo com crianças de 5 anos. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2011.
 FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229-250, jan./abr. 2004.

FERREIRA, Camila Lopes. **Trabalho, tempo livre e lazer**: uma reflexão sobre o uso do tempo da população brasileira. 2010. 80 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2010.

FONTELA, Orides. **Errância**. In: _____. **Poesia reunida**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 202.

FONTES, Adriana Emília Heitmann Gonçalves Teixeira. **Os níveis de compreensão interpessoal de Selman no contexto do jogo simbólico**. 2004. 256 f. Tese (Doutorado em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FOSTER, Mari Margarete dos Santos; et. al. A formação continuada de professores no espaço escolar: impactos na prática docente, **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 497-514, maio/ago. 2011.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 163-173.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Aicil; PINTO, Elizabeth Batista. O mágico jogo de areia em pesquisa. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 91-114, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v14n2/a07v14n2.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2011.

GARCIA, José Augusto Sampaio. **A couraça com currículo-oculto**: um estudo da relação entre a rotina escolar e o funcionamento encouraçado. 2010. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GARCIA-SCHINZARI, Nathalia Rodrigues. **Análise do brincar de faz de conta de crianças pré-escolares com câncer**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em

Enfermagem e Saúde Pública) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOSSO, Yumi. **Pexe oxemoarai**: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã. 2005. 266 f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GOSSO, Yumi; MORAIS, Maria de Lima Salum e; OTTA, Emma. Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz de conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. **Estud. psicol.**, Natal, v. 11, n. 1, p. 17-24, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2006000100003&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 18 maio 2016.

GUERRA, Vera Lucia. **Temporada das brincadeiras**. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GUIMARÃES, Veridiana Canezin; CELES, Luiz Augusto M. O Psíquico e o Social numa Perspectiva Metapsicológica: O conceito de identificação em Freud. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 23, n. 3, p. 341-346, jul./set. 2007.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-130.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORN, Ticiania Elisabete. “É qui eu num sei nada di nada!”: visualidades sobre a infância rural em artefatos visuais endereçados às crianças. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Cultura Visual e Infância**: Quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010. p. 191-208.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectivas, 1972.

_____. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 6. ed. São Paulo: Perspectivas, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016a. v. 6. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2016b. 146 p. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. **Síntese de indicadores sociais**: Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica. Rio de Janeiro: IIBGE, 2016c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

JARVIS, P.; DODDS, S.; BROCK, A. E agora, como fica a brincadeira? In: _____. **Brincar**: aprendizagem para vida. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 348-355.

JESUS, Degiane Amorim Dermiro de; GERMANO, Jéssica. A importância do planejamento e da rotina na Educação Infantil. In: JORNADA DE DIDÁTICA, 2.; SEMINÁRIO DE PESQUISA DE CEMAD; DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CAMINHOS PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA, 1., 2013. Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2013. p. 29-40. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/A%20IMPORTANCIA%20DO%20PLANEJAMENTO%20E%20DA%20ROTINA%20NA%20EDUCACAO.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

JODELET, Denise. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 20-31, maio/ago, 2004.

_____. **Os contextos do saber**: Representações, comunidade e cultura. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 13-44.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000200003&scipt=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 abr. 2016.

LEITE, Maria Isabel. **Repensando a escola com a palavra**: a criança da área rural. In: _____. **A criança fala**: A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 312-314.

LLOYD, Barbara; DUVEEN, Gerard. Um análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de gênero. In: CASTORINA, José Antônio. **Representaciones sociales**: problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa, 2009. p. 41-63.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1980.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico**: Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 8, n. 15, p. 74-82, ago. 2001. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123/2395>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

MARCHI, Rita de Cassia. Trabalho infantil: representações sociais de sua instituição em Blumenau/SC. **Educar em Revista**, Curitiba: Editgora UFPR, n. 47, p. 249-265, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100013>. Acesso em: 28 ago. 2017.

MARQUES, Anísia Araújo Nunes. **A ludicidade e o simbolismo na infância**: um estudo hermenêutico em uma brinquedoteca escolar do município de São Luís/MA. 2013. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

MAYNARDES, Ana Cláudia. **A dimensão emocional no design do móvel brasileiro**. 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

MELO, Ceciana Fonseca Veloso de. **Narrativas infantis**: estudo da criança no contexto de uma creche universitária. 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MELO, Késia Mara dos Santos. **Tomada de consciência das estratégias do jogo Sudoku por parte de docentes do Ensino Fundamental**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

MELLO, C. O., FACHEL, J. M. G.; SPERB, T. M. A interação social na brincadeira de faz de conta: uma análise da dimensão metacomunicativa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 13, n. 1, p. 119-130, 1997.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, out. 2003.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: O Espírito do Tempo-1 Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, Maria Filomena Dias. Ser mulher na Idade Média. **Textos de história**, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 82-91, 1997. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/viewFile/5807/4813>>. Acesso em: 13 out. 2017.

NOGUEIRA, Juliana Kller; SCHELBAUER, Analete Regina. Feminização do Magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do primeiro congresso da Instrução do Rio de Janeiro. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 27, p. 78-94, set. 2007.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira, **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n.74, abr. 2001.

NUNES, Luciana Borre. As imagens que invadem as salas de aula: produzindo gênero! **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 14, n. 1, p. 117-128, jan./jun. 2009.

ODOUGHERTY, Maureen. Auto-Retratos da Classe Média: Hierarquias de "Cultura" e Consumo em São Paulo. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 41, n.2, p. 411-444, maio, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-5258199800020005&script=sci_arttext&lng=pt#back>. Acesso em 29 de mar. 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A organização de atividades culturalmente significativas. In:_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 229-248.

OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely Palermo. Análise comparativa das relações entre ensino e aprendizagem por professores e alunos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 55-63, jan./jun. 2013a.

_____. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem, **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 417-426, set./dez. 2013b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712013000300008>. Acesso em: 28 ago. 2017.

PÁTARO, Ricardo Fernandes. **Entre Educar e Ensinar: complexidade e representações docentes sobre os objetivos da escola**. 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **A Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1978.

PEREIRA-PERES, Lilian Alves. “**Eu jogo fazendo todas as maneiras que eu consigo**”: como criar possibilidades de novas relações espaciais por meio do jogo Katamino. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

PORTAL BRASIL. **Número de crianças matriculadas cresce em uma década**. 20 jan. 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/01/numero-de-criancas-na-pre-escola-aumentou-em-uma-decada>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

_____. **O desaparecimento da infância**. 6 ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2008.

PRIORE, Mary Del. **Ao Sul do Corpo**: Condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

PRIORE, Mary Del. Apresentação . In: _____. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 7-18.

QUADROS, Amanda Maciel de; MARCON, Karina. Os conceitos de Público e Privado nas Redes Sociais e suas implicações Pedagógicas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 160, p. 68-77, set. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/24485/13516>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

QUEIROZ, Carine Monteiro de. **Brincadeiras no território indígena Kaimbé**. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Ângela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005> Acesso em: 8 abr. 2016.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. **A mulher no magistério brasileiro**: um histórico sobre a feminização do magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2007. Uberlândia. **Anais....** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2007. p. 6167-6176. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORI, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 8-20.

RANUM, Orest. Os refúgios da intimidade. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada**: Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 211-266.

RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira. **Autoridade, autoritarismo e autonomia docente**: representações de professores e alunos. 2006. 257 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara,

2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101610>>. Acesso em: 22 out. 2016.

RENNER, Estela (Diretora). **Criança, a alma do negócio**. Brasil: Maria Farinha Produções, 2008. 49 min. documentário.

RIBEIRO, Ana Caroline; BATISTA, Aline de Jesus. A influência da mídia na criança/pré-adolescente e a educomunicação como mediadora desse contato. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES DE HISTÓRIA DA MÍDIA; ENCONTRO DE HISTÓRIA DA MÍDIA DA REGIÃO NORTE UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 1., 2010. Palmas. **Anais....** Palmas: ALCAR, 2010. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/noticias-dos-nucleos/artigos/A%20INFLUENCIA%20DA%20MIDIA%20NA%20CRIANCA%20PRE-ADOLESCENTE%20E%20A%20EDUCOMUNICACAO%20COMO%20MEDIADORA%20DESSE%20CONTATO.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROMERO, Rosana Lopes. **Representações sociais presentes em relatos de crianças do meio rural sobre suas brincadeiras de faz de conta**. 2012. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

ROMERO, Rosana Lopes; CALSA, Geiva Carolina. O faz de conta e as representações sociais: em quais elementos as crianças do meio rural ancoram-se para falar de suas brincadeiras? **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 1, n. 1, p. 134-156, ago./dez. 2012.

ROSA, Renata Vidica Marques da. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**, São Paulo, n. 4, p. 1-19, 2011. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2017.

ROSSETI-FERREIRA, Clotilde Maria; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos 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.

ROSSETI-FERREIRA, Clotilde Maria. Prefácio. In: SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-24.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: Mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 137-375.

SAGER, Fabio; SPERB, Tania Mara; ROAZZI, Antonio; MARTINS, Fernanda Marques. Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental. **Psicol. Reflex. Crít.**, Porto Alegre, v.16, n. 1, p. 203-216, out. 2003.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Tradução de Dom marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro. In: _____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-47.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 61-78.

SARAVALI, Eliane Giachetto; GUIMARÃES, Taislene. Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 157-184, abr. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100008>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: Educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e Subjetividade de Professores**: Sentidos do aprender e do ensinar. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SCOZ, Beatriz Judith Lima; MARTINEZ, Albertina Mitjans. A zona muda das Representações Sociais: Uma Aproximação a Partir do Jogo de Areia. **Interam. J. psychol**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 432-441, dez. 2009.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHAHEED, Farida. Relatório sobre o impacto do Marketing na Fruição dos Direitos Culturais. **Relatório apresentado na 69ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova York, em 28 de outubro de 2014**. São Paulo: 2016.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio G. (Org.). **O fenômeno urbano**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p. 1-14.

SIMMEL, Georg. **Psicologia do dinheiro e outros ensaios**. Lisboa: Texto & Grafia, 2009.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, M. F. dos S.; ANDRADE, A. P. de; TORRES, M.F. de P.; AMORIM, G.C.C. As brincadeiras das crianças de ontem e de hoje no contexto sociocultural. **Holos**, Mossoró: Universidade Federal Rural do Semiárido, v. 3, p. 62-74, set. 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5763>>. Acesso em: 14 out. 2017.

SILVA, Saulo César. Os estereótipos sociais e as narrativas na construção das identidades sociais da pessoa com deficiência visual. **Revista Linceu**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 4-9, 2010. Disponível em: <https://liceu.fecap.br/LICEU_ON-LINE/article/view/855>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Natália Fernandes, SARMENTO, Manuel Jacinto, TOMÁS, Catarina. A. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas

dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, ano 11, v. 12, n. 13, p. 49-64, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678/1593>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

SOUSA, Anamaria Rodrigues Resende de. **Abrigar... Brincar**: um estudo sobre as vivências lúdicas entre educadoras e crianças de um abrigo. 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SOUZA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, maio/ago. 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDA, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

SPERB, Mara Tania; CONTI, Luciane de. A dimensão metarepresentativa da brincadeira de faz de conta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 180 n. 14-15, p. 75-89, fev./ago. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1998000100007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 mar. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A construção de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia**. 2009. 294 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu**, Campinas, v. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1904. Disponível em: <http://www.nesua.uac.pt/uploads/uac_documento_plugin/ficheiro/8db98cff48151daf946fe625988763bfb0737c7e.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

WEINRIB, Estelle L. **Imagens do self**: o processo terapêutico na caixa de areia. São Paulo: Summus, 1993.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-68.

UESU JÚNIOR, Jorge. **Daniel e Bianca**. Curitiba: Jorge Uesu, 2014.

URBINA, Susana. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MARIALVA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu....., baixo assinado, responsável pelo NUCLEO/SEED, autorizo a realização do estudo **“Representações Sociais de crianças do contexto rural e urbano sobre a profissão professor expressas por meio do faz de conta”**, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Maringá, ____ de _____ de 2016.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:

Rosana Lopes Romero

Geiva Carolina Calsa

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (ESCOLA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu....., baixo assinado, responsável pela **Escola Rural Municipal Professor Gumercindo Lopes** localizada no Distrito de Santa Fé do Pirapó, município de Marialva-PR, autorizo a realização do estudo **“Representações Sociais de crianças do contexto rural e urbano sobre a profissão professor expressas por meio do faz de conta”**, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Marialva, _____ de _____ de 2016.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:

Rosana Lopes Romero

Geiva Carolina Calsa

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (PAIS E CRIANÇAS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caros senhores (as) responsáveis:

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada “**Representações Sociais de crianças do contexto rural e urbano sobre a profissão professor expressas por meio do faz de conta**” que faz parte do Mestrado em Educação e é orientada pela prof. Geiva Carolina Calsa da **Universidade Estadual de Maringá**. O objetivo da pesquisa é **observar o que as crianças pensam sobre a profissão de professor durante sua brincadeira**. Para isto a participação de seu filho (a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: pediremos para que seu filho (a), juntamente com mais dois colegas brinque utilizando brinquedos em miniaturas. Durante a brincadeira, faremos alguns direcionamentos e perguntas para entender melhor como estão brincando. Informamos que poderão ocorrer os **desconfortos/riscos** a seguir: a criança pode não estar disposta a brincar com o jogo de areia naquele momento ou poderá sentir-se incomodada de brincar do que propomos. Neste caso, solicitaremos o consentimento do menor em participar ou não da brincadeira em cada sessão e evitaremos insistir caso se recuse. O mesmo ocorrerá, caso a criança se negue a responder alguma pergunta. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho (a) é totalmente **voluntária**, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho (a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). As **filmagens** ficarão de posse da pesquisadora e da orientadora, para finalidade de consulta científica e serão descartadas após o uso. Os **benefícios** esperados são o desenvolvimento da criatividade e do espírito lúdico da criança que participa.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,..... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela Prof. Geiva Carolina Calsa.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,..... declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,....., declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo: (O original apresentava todos os contatos da pesquisadora que foram apagados por finalidade de publicação).

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

**APÊNDICE D: RESULTADOS DA REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA
SOBRE FAZ DE CONTA E REPRESENTAÇÕES**

Ano	Autor/a	Tipo de publicação	Título
1998	Tania Mara Sperb e Luciane de Conti	Artigo	A dimensão metarepresentativa da brincadeira de faz de conta
2001	Tizuko Morchida Kishimoto	Artigo	Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis
2004	Adriana Emilia Heitmann Gonçalves Teixeira Fontes	Tese	Os níveis de compreensão interpessoal de Selman no contexto do jogo simbólico
2006	Norma Lucia Neris de Queiroz, Diva Albuquerque Maciel e Ângela Uchôa Branco	Artigo	Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista
2006	Ana Lucia da Silveira Barros	Dissertação	Sequências explicativas produzidas pela criança de cinco anos de idade em atividade lúdica
2010	Ceciana Fonseca Veloso de Melo	Dissertação	Narrativas infantis: estudo da criança no contexto de uma creche universitária
2011	Iara Feldman	Dissertação	Relação entre aspectos evolutivos do jogo simbólico e da linguagem: um estudo com crianças de 5 anos
2013	Anízia Araújo Nunes Marques	Dissertação	A ludicidade e o simbolismo na infância: um estudo hermenêutico em uma brinquedoteca escolar do município de São Luís/MA
2014	Nathalia Rodrigues Garcia-Schinzari	Dissertação	Análise do brincar de faz de conta de crianças pré-escolares com câncer

APÊNDICE E: RESULTADO DA REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE
FAZ DE CONTA E CULTURA

Ano	Autor/a	Tipo de publicação	Título
2005	Yumi Gosso	Tese	Pexe oxemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã
2006	Yumi Gosso, Maria de Lima Salum e Morais e Emma Otta	Artigo	Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz de conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais
2006	Anamaria Rodrigues Resende de Sousa	Dissertação	Abrigar... Brincar: um estudo sobre as vivências lúdicas entre educadoras e crianças de um abrigo
2009	Vera Lucia Guerra	Tese	Temporada das brincadeiras
2009	Sônia Regina dos Santos Teixeira	Tese	A construção de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia
2012	Carine Monteiro de Queiroz	Dissertação	Brincadeiras no território indígena Kaimbé

**APÊNDICE F: RESULTADO DA REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE
PROFISSÃO DOCENTE**

Ano	Autor/a	Tipo de publicação	Título
1996	Maria Lucimar Fortes Paiva	Artigo	Relações entre representações afetivas e cognitivas em crianças de 4 a 5 anos de idade
1997	Silvia Helena Vieira Cruz	Artigo	Representação de escola e trajetória escolar
1998	Antonio Marcos Chaves; Márcio Ferreira Barbosa	Artigo	Representações sociais de crianças acerca de sua realidade escolar
2006	Maria Cecília Arantes Nogueira Ravagnani	Tese	Autoridade, autoritarismo e autonomia docente: representações de professores e alunos
2010	Eliane Giachetto Saravali; Taislene Guimarães	Artigo	Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola
2013b	Andréia Osti; Rosely Palermo Brenelli	Artigo	Sentimentos de quem fracassa na escola: Análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem
2013	Rita de Cassia Marchi	Artigo	Trabalho infantil: representações sociais de sua instituição em Blumenau/SC
2013a	Andréia Osti; Rosely Palermo Brenelli	Artigo	Análise comparativa das relações entre ensino e aprendizagem por professores e alunos

APÊNDICE G: EXEMPLO DE DESENVOLVIMENTO DA ENTREVISTA NA CAIXA DE AREIA

(A menina E opta por sentar-se na cadeira perto da caixa de areia).

P: E hoje a gente vai brincá na areia, mas vai ser um pouquinho diferente... Nós vamos brincá de escolinha pode ser?

E: (Balança a cabeça afirmativamente).

P: Pode? Então eu vou pedir pra você pegar aqui os brinquedos que você vai precisar pra poder fazer essa brincadeira lá na areia. (Abro a caixa de brinquedos).

E: (Se levanta e vai até a caixa). Ah os molequinho... Vô pegá mais um... Depois o avião (pega um bonequinho branco, um preto e um helicóptero).

E: (Depois pega uma moto, um cacho de uva, uma colher, uma concha, um ônibus, uma santa, um E.V.A o qual coloca a santa em cima, outro E.V.A. que coloca um helicóptero em cima, um telhado do bloco de madeira, a mesa, cadeiras, a maçã, outro cacho de uva, outra colher, outra santa que põe na cadeira, um vaso de flor, um carro, dois cavalos, o rinoceronte, mais dois E.V.A., o bloco de madeira com o relógio desenhado, outro bloco de madeira, outro helicóptero, outro bloco com relógio, o carro vermelho, mais duas colheres e outro helicóptero).

P: Podemos fechar E?

E: (Vai até a caixa de brinquedos e pega a placa de madeira, o elefante, um pente, o paninho, dinheiro, barrinhas de madeira).

P: Podemos fechar?

E: (Pega mais um helicóptero e diz) Só esse.

P: Posso fechar agora?

E: Pode.

P: Então vamos fechar então...(Fecho a caixa e pergunto) Me explica o que você colocou aqui?.

E: (Antes de explicar, E distribui o dinheiro pela caixa).

P: Me explica o que você fez aqui E... Que que é isso daqui?

E: Um triângulo...

P: Um o que?

E: Triângulo.

P: Um triângulo?

E: (Balança a cabeça afirmativamente).

P: E aqui?

E: O cavalo.

P: E aqui?

E: U... U... é u... é u... o nome dele chama...

P: Inventa um nome pra ele.

E: O nome dele vai se... é os tigre.

P: E aqui? (aponto o ônibus).

E: É os trem.

P: E aqui?

E: O carro.

P: E aqui?

E: Um lápis.

P: E aqui?

E: Aí vai ser uma... di... o copo que coloca lápis.

P: E aqui?

E: O deus... tá rezano.

P: Hum... ele tá rezano onde?

E: Lá na onde que tá esse negócio (o bloco em cima do relógio).

P: O que que é isso daqui?

E: Na onde que ele sai. Que ele entra lá.

P: Tem um nome?

E: O nome é... de... o nome dele... vai ser...

P: Não esse lugar aqui tem algum nome ou não tem... (o bloco em cima do relógio).

E: Não.

P: Não? E esse daqui? (aponto a maçã).

E: É... maçã...

P: Hum... e esse aqui?

E: O elefante.

P: (Aponto a tartaruga).

E: A taruga.

P: (aponto a panela).

E: Panela.

P: (Aponto as colheres).

E: Esses daí é coler.

P: (Aponto as uvas).

E: Uva.

P: (Aponto a flor).

E: Flor.

P: (Aponto os cavalos).

E: Cavalo.

P: E aqui o que é que é?

E: É cadera, dinheiro e uva e deus (refere-se a outra santa que está na cadeira).

P: Ah deus tá aqui também então?

E: Uhum.

P: O que que ele tá fazendo aqui?

E: Ele tá olhando pa flo.

P: Hum... entendi... e o que que a flor tá fazendo?

E: Ah... nasceno e só fica olhando o deusinho.

P: Entendi... e aqui?

E: Aí é o muleque que ia querer muntá na motoca (boneco preto).

P: Hum... E esse daqui?

E: E ele ta vendu aqui subi em cima dos avião (boneco branco).

P: Ah ele vai subi em cima?

E: É.

P: E aqui?

E: É tudo avião com dinheiro.

P: Uhum... e aqui o que que é? (aponto para a mesa).

E: É um... uma... uma... é uns...é uns, uns, uns, tapete.

P: Hum... e que que esses tapete tão fazendo ali?

E: Pá... pá num chujá (a mesa).

P: Uhum, e aqui?

E: Aí é o relógio.

P: Hum... e lá?

E: Lá? É o dinheiro cos aviõns que joga.

P: Ah... esses aviões aqui jogam dinheiro?

E: É. Pá todo mundo pegá.

P: Tá. Então vamo começa a nossa história, história de escolinha?

E: Uhum...

P: Então, quem que eu posso ser aí?

E: Hum... você escolhe. Qual que cê quer?

P: Me diz... me diz qual que eu vo ser.

E: Eu vo quere...uma cadera dessa... e um... uma cartera.

P: Hum... e eu posso ser quem?

E: Você pode se uma cadera e... cê senta no quado... cê fica assim perto do quado... e fica falano ingual eles aqui. Se coloca a cadera aqui perto do quadro e eles fica de castigo. (Coloca duas cadeiras lado a lado).

P: Ah tá então...

E: Depois, quando eles fica conversano cê briga com eles.

P: Eu que vo brigar com eles?

E: É.

P: Então eu vo ser quem?

E:Eu ou você?

P: Eu.

E: Você vai ser professora também que cê briga.

P: Ah... porque eu brigo?

E: É.

P: Entendi.. Então tá bom... e... o que que eu vo ter que falar pra eles?

E: Fala assim (põe as mãos na cintura): Se vocês ficá bagunçano que vocês vai ficá de castigo.

P: E eu to aonde?

E: Cê tá na escola.

P: Ah... entendi. Então vou fala tá? "Se vocês ficá bagunçano eu vo colocá vocês de castigo!".

E: Se eles fica em pé cê brigo.

P: Eles fica o que.

E: Se eles fica em pé.

[...]